



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Didactique

**L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DU FLE EN ALGÉRIE :
POUR L'ESQUISSE D'UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE**

Présentée et soutenue publiquement par :
MEDJAOUI Ouafa

Devant le jury composé de :

HAMIDOU NABILA	Professeur	Université d'Oran 2	Présidente
SARI FAWZIA	Professeur	Université d'Oran 2	Rapporteur
SEBBANE MOUNIA	Professeur	Université de Mascara	Examineur
MAHIEDDINE AZEDDINE	Professeur	Université de Tlemcen	Examineur
TOUATI MOHAMED	M C A	Université d'Oran 2	Examineur
BENAMAR RABEA	M C A	Université de Tlemcen	Examineur

2017/2018

Résumé :

L'esquisse d'une démarche pédagogique : esquisse d'abord dans un sens d'étude, d'analyse et de compréhension de cette nouvelle démarche pédagogique connue sous le nom d'enseignement précoce des langues étrangères. Une démarche approuvée, et de plus en plus recommandée. Puis esquisse dans le sens de projet éducatif, tant qu'il est réclamé par les parents convaincus par l'intérêt et l'importance de la démarche : plus tôt on apprend une langue, le mieux c'est.

Mais ce que nous avons tendances à oublier c'est la différence entre apprentissage et enseignement. S'il apparaît évident que les enfants apprennent facilement, rapidement et efficacement une langue ; tout le problème réside dans l'enseignement et la démarche à mettre en place pour assurer la réussite. Quelle démarche ? Quels objectifs ? Quelle formation pour les enseignants ? Quels outils pédagogiques ? Quels sont les paramètres à considérer pour la mise en place d'une nouvelle démarche efficace dans un cadre institutionnel comme celui de l'école.

Mots clés : enseignement ; apprentissage ; précoce ; FLE ; démarche ; pédagogie

“EARLY EDUCATION (TEACHING) OF the FLE IN ALGERIA: FOR THE SKETCH OF AN EDUCATIONAL APPROACH (INITIATIVE) “

Abstract :

The sketch of an educational approach (initiative): sketch at first in a sense (direction) of study, analysis and understanding of this new educational approach (initiative) known under the name of early education (teaching) of the foreign languages. An approved approach (initiative), and more and more recommended. Then sketch in the sense (direction) of educational project, as long as the parents (relatives) convinced demand him (it) by the interest and the importance of the approach (initiative): earlier we learn a language (tongue), best it is.

However, what we tend to forget it is the difference between learning (apprenticeship) and education (teaching). If it seems obvious that the children learn (teach) easily, quickly and effectively a language (tongue); all the problem lives (lies) in!

Key words teaching; learning; early; FFL; approach; pedagogy

"التعليم المبكر للفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر من اجل رسم الخطوط العريضة لاتجاه تربوي جديد"

الملخص:

نعني برسم الخطوط العريضة للنهج التربوية الجديدة، أولاً الدراسة والتحليل وفهم هذا الاتجاه التربوي الجديد المعروف بالتدريس المبكر للغات الأجنبية. اتجاه معتمد أكثر فأكثر، والموصي به من قبل أهل الاختصاص. ثم رسم بمعنى مشروع تربوي، أصبح يطالب به الأولياء أهمية تعلم اللغات الأجنبية في سن مبكر: كلما كان تعلم اللغة أبكر، كلما كان ذلك أفضل. لكن ما ننساه هو الفرق بين التعلم والتعليم. إذ أصبح من الواضح أن الأطفال يتعلمون لغة بسهولة وبسرعة وفعالية؛ المشكلة كلها تكمن في التدريس والعملية التي يجب تنفيذها لضمان النجاح. ما هو النهج؟ ما هي الأهداف؟ كيف نوفر تكوين مناسب وناجع للمعلمين؟ ما هي الأدوات التعليمية؟ ما هي المعايير التي يجب مراعاتها لتطبيق نهج جديد فعال في إطار مؤسسي مثل المدرسة.

كلمات مفتاحية : التدريس / التعلم / المبكر / الفرنسية لغة أجنبية / نهج تربوية /

DÉDICACES

*À la grande absente
Mme Ouhibi Ghassoul
Bahia Nadia que
nous porterons à tout
jamais dans nos cœurs.*

REMERCIEMENTS

La première personne que je tiens à remercier est mon encadreur Mme. SARI F, pour le soutien, la confiance et la patience qui ont constitué un apport considérable, sans lequel ce travail n'aurait pas pu être mené au bon port. Qu'elle trouve dans ce travail un hommage vivant à sa haute personnalité.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à la présente recherche, en acceptant d'examiner le travail, et de l'enrichir par leurs propositions.

Enfin, je tiens également à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Merci

Table des matières

Dédicaces

Remerciements

Table des matières

Introduction

8

Première partie:cadre globale de la recherche

Chapitre 1	Contextes linguistiques en Algérie	21
1.1.	Paysage linguistique en Algérie : données officielles :	21
1.1.1.	L'arabe standard ou classique :	22
1.1.2.	L'arabe dialectal :	23
1.1.3.	La langue française	23
1.1.4.	Les langues amazighes	24
1.2.	Paysage linguistique en Algérie : les langues en usage :	24
1.2.1.	L'arabe classique	25
1.2.2.	L'arabe dialectal	25
1.2.3.	La langue française :	26
1.2.4.	Les langues amazighes	27
1.3.	Bilinguisme et diglossie en Algérie :	27
Chapitre 2	Politique Éducative Et Enseignement Des Langues En Algérie :	31
2.1.	Système éducatif en Algérie	31
1.1.1.1.	2.1.1. Organisation du système éducatif Algérien post colonial :	31
1.1.1.2.	2.1.2. Organisation du système éducatif dans la cadre de la nouvelle réforme :	35
2.1.2.1.1.	Première réforme	35
2.1.2.1.2.	Deuxième réforme :	36
2.1.2.2.1.	Le statut du français dans la première réforme	39
2.1.2.2.2.	Le statut du français dans la deuxième réforme :	41
2.1.3.	L'enseignement préscolaire en Algérie :	44

Deuxième partie: cadre méthodologique de la recherche

Chapitre 1	Pré-enquête	53
1.2.	Analyse des attentes institutionnelles : Objectif de l'enseignement du français langue étrangère à l'école de base selon les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale	53
1.3.	Pré-enquête : examen de la situation actuelle d'enseignement du FLE :	57
	Échantillons :	57
1.3.1.1.	Échantillon élève :	57
1.3.1.2.	Échantillon enseignants	58
	Outils méthodologiques :	59
1.3.1.3.	Test élève	59
1.3.1.4.	Questionnaire enseignants	60
	Présentation et analyse des résultats :	61
1.3.1.5.	1.2.3.1. Test élèves	61
1.3.1.5.4.	Analyse des résultats en fonction des difficultés rencontrées par les sujets enquêtés : --	69
1.3.1.6.	Questionnaire enseignants :	72
1.3.1.7.	Analyse des résultats	72
	Conclusions :	75

Table des matières

<u>Chapitre deux : l'enquête</u>	
2.1. Hypothèses de recherche : -----	76
2.2. L'enquête : objectif de la recherche : -----	80
Corpus 1 pour l'analyse des représentations et des attentes parentales : -----	81
Corpus 2 : pour l'analyse des représentations des enseignants sur la question l'enseignement précoce du français : -----	82
2.2.3.1. Résultats 1° partie : Analyse des représentations et des attentes parentales : -----	83
2.2.3.2. Résultats 2° partie : Représentation des enseignants sur la question de l'enseignement précoce du français : -----	87
<u>Chapitre trois le Complément d'enquête</u> -----	114
3.1. Entretien inspecteur de l'éducation -----	114
3.1.1. Analyse et commentaire : -----	119
3.2. Représentation des enfants par rapport à l'apprentissage précoce des langues étrangères : -----	122
3.3. Analyse des pratiques de l'enseignement du FLE au préscolaire : -----	131
Conclusions -----	138
<u>Troisième partie : Cadre conceptuel de la recherche</u>	
<u>Chapitre 1: L'enfant</u>	
1.1. L'enfant dans son développement : -----	147
1.1.1. La première enfance : -----	148
1.1.2. La deuxième enfance : -----	148
1.1.3. La troisième enfance : -----	148
1.2. Environnement et développement de l'enfant : -----	149
1.2.1. Le milieu physique -----	149
1.2.2. Milieu social -----	150
1.2.3. Le comportement linguistique de l'entourage et acquisition de langue chez l'enfant : ---	151
1.2.4. L'influence du milieu social et culturel sur l'apprentissage d'une langue étrangère : ----	152
1.3. La langue et le développement de l'enfant : -----	153
1.3.1. La langue un vecteur de développement de l'enfant -----	154
1.3.2. . La langue comme moyen de communication : -----	154
<u>Chapitre 2: Les théories de l'apprentissage</u>	
2.1. Les principales théories de l'apprentissage : -----	160
2.1.1. Le behaviorisme -----	160
2.1.2. La Gestalt : -----	162
2.1.3. La théorie cognitive -----	163
2.1.4. Le constructivisme -----	165
2.1.5. Le Socio constructivisme -----	166
2.2. Processus du développement du langage chez l'enfant : -----	166
2.2.1. Acquisition de langage -----	168
2.2.2. Théories psychologiques pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : ---	170
2.2.2.1. Développement global : -----	171
2.2.2.2. La psychologie du développement cognitif : -----	171
2.2.2.3. La psychologie différentielle et l'enseignement : -----	172
2.3. Concepts fondamentaux pour l'apprentissage des langues vivantes : -----	173
2.3.1. Distinction apprentissage et acquisition : -----	173
2.3.2. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : -----	176
2.3.2.1. La langue maternelle : -----	176

Table des matières

2.3.2.2.	La langue étrangère : -----	177
2.3.2.3.	La langue seconde : -----	177

Chapitre 3: la didactique des langues étrangères: quel(s) choi(x) aujourd'hui?

3.1.	Rétrospective :-----	180
3.1.1.	La méthode grammaire –traduction : -----	181
3.1.2.	Les méthodes directes : -----	182
3.1.3.	La méthode audio-orale :-----	184
3.1.4.	La méthode audio-visuelle :-----	185
3.1.5.	L’approche communicative-----	189
3.1.1.	La langue un outil de communication : -----	190
3.1.2.	Situation de communication en didactique des langues :-----	191
3.2.	L’approche communicative :-----	193
3.2.1.	La compétence communicative : -----	194
3.2.1.1.	La compétence linguistique : -----	194
3.2.1.2.	La compétence référentielle : -----	195
3.2.1.3.	La compétence socioculturelle : -----	195
3.2.1.4.	La compétence discursive : -----	196

Chapitre 4: Les méthodologies d'enseignement des langues pour jeunes enfants

4.1.	Éveil aux langues :-----	200
4.1.1.	Qu’est-ce que l’éveil aux langues ? -----	200
4.1.2.	Objectifs de l’éveil aux langues :-----	201
4.2.	Bilinguisme précoce : -----	202
4.2.1.	Qu’est-ce que le bilinguisme précoce -----	202
4.2.2.	L’acquisition de deux systèmes linguistiques : -----	204
4.2.3.	Existe-t-il de vrais bilingues -----	204
4.2.4.	Où commence le bilinguisme précoce ? -----	205
4.2.5.	Avantages du bilinguisme précoce :-----	207
4.3.	Enseignement précoce d’une langue étrangère -----	209
4.3.1.	Arguments en faveur de l’enseignement précoce des langues étrangères : -----	209
4.3.1.1.	Point de vue de la psycholinguistique développementale :-----	209
4.3.1.1.1.	Flexibilité de l’appareil phonatoire -----	212
4.3.1.1.2.	L’imitation-----	213
4.3.1.1.3.	Considérations psycho-socio-affectifs -----	214
4.3.2.	L’âge idéal pour l’enseignement d’une langue étrangère-----	215
4.3.2.1.	L’âge idéal -----	217
4.3.2.2.	L’âge heureux -----	218
4.3.2.3.	L’âge critique -----	219
2.3.2.4.	Le seuil fatidique -----	220
4.3.3.	Qu’est-ce que l’enseignement précoce des langues étrangères ? -----	222
4.3.3.1.	Définition de l’enseignement précoce des langues étrangères :-----	222

Table des matières

4.3.3.2.	Enjeux de l'enseignement précoce des langues étrangères	227
4.3.3.3.	Caractéristiques d'un enseignement précoce des langues étrangères :	228
4.3.4.	Enseignement précoce des langues, objectifs et choix méthodologiques :	232
4.3.4.1.	État des lieux de l'enseignement précoce en Europe :	232
4.3.4.2.	Enseignement précoce des langues étrangères pour quoi faire ?	234
4.3.5.	Quel(s) choix méthodologique (s) pour un enseignement précoce des langues étrangères :	238
4.3.5.1.	Récréation d'une île culturelle :	239
4.3.5.2.	La création d'une ambiance de compréhension :	240
4.3.5.3.	Organisation d'un enseignement précoce des langues :	244
4.3.5.3.1.	choix du contenu d'un programme :	244
4.3.6.	L'évaluation dans le cadre de l'enseignement précoce des langues :--	254
4.3.6.1.	Évaluer en classe de langue :	259
4.3.7.	Une formation pour les enseignants du français langue étrangère à des enfants en bas âge dans le préscolaire :	272
4.2.	Conclusions	275
<u>Chapitre 5: L'enseignement précoce du FLE en Algérie: réalité, représentations, propositions:</u>		
5.1.	Pouvons-nous parler du FLE précoce en Algérie ?	280
5.1.1.	Enseignement précoce du français en Algérie : réalité et représentations	280
5.1.1.1.	Représentations et croyances parentales :	280
5.1.1.2.	Représentations et attitudes des enseignants et équipe pédagogique :	282
5.1.1.3.	Orientation des institutions officielles :	283
5.2.	État des lieux et perspectives :	284
5.2.1.	Réalité des langues et enseignement des langues en Algérie :	284
5.2.2.	Enseignement précoce du FLE en Algérie : pour quoi faire ?	286
5.3.	Propositions : Des leçons à tirer de l'expérience européenne :	287
5.3.1.	Nouvelle approche curriculaire des langues dans le système éducatif :	287
5.3.1.1.	Qu'est-ce qu'une approche curriculaire ?	288
5.3.1.2.	Quelle(s) approche(s) curriculaire(s) pour l'enseignement précoce du FLE en Algérie ?	288
5.3.1.3.	Quel(s) rôle(s) peuvent/doivent jouer les partenaires éducatifs :	290
Bibliographie		
305		
Annexes.....		316

INTRODUCTION

Introduction

Il y a plus de trente ans s'est développé, en occident, plus particulièrement en Europe, l'enseignement précoce des langues étrangères. Cette apparition se manifestait sous forme d'une grande variété de projets et d'initiatives, dans la mesure où il se réalise dans un cadre éducatif non obligatoire et non systématique et dans des institutions diverses (écoles publiques ou privées, alliances françaises, centres d'éveil aux langues, etc...). Cette nouvelle expérience a fait couler beaucoup d'encre en faisant l'objet d'étude de beaucoup de recherches et de nombreuses réflexions comme une nouvelle méthodologie en didactique des langues étrangère. Petit à petit, ce qui était des expériences menées séparément et officieusement, a orienté des politiques éducatives entières des pays européens.

En Algérie, l'enseignement précoce des langues étrangères, et du FLE en particulier, commence à prendre de l'ampleur. D'une manière officieuse et informelle, nous assistons à l'installation d'un enseignement précoce du français langue étrangère dans la majorité des établissements préscolaires privés (crèches, jardins d'enfants, et écoles privées de langues ou encore dans des cours particuliers organisés par des particuliers en dehors des institutions éducatives). Cela semble une conséquence à une exigence sociale de la part des parents des jeunes enfants (enfants âgés entre 3 et 5ans). Des expériences officieuses et informelles que le ministère de tutelle n'interdit pas mais n'encourage pas non plus.

De ce constat est né notre intérêt pour le sujet. Qu'est ce qui incite ces parents à recourir à l'enseignement précoce du français langue étrangère ? Sachant que l'école algérienne assure l'enseignement de cette langue dès l'école primaire (à partir de la troisième année du cursus scolaire de l'enfant, dès l'âge de 8 – 9ans).

Interrogés sur les causes de cette orientation vers l'enseignement précoce du français langue étrangère, des parents d'élève, déclarent que les objectifs institutionnels ne satisfassent pas leurs attentes en matière d'apprentissage de la langue française. Alors qu'un enseignement/apprentissage des langues dès le plus jeune âge ne peut être que bénéfique pour leurs enfants.

En effet, l'Algérie, qui de par sa politique linguistique adoptée depuis son indépendance, encourageait un monolinguisme à partir duquel elle visait la récupération de l'identité et de la culture algériennes, tant réprimées durant la période coloniale.

Introduction

À travers l'arabisation du système scolaire, l'Algérie concrétisait sa politique linguistique en faisant de l'arabe non seulement une langue nationale et officielle mais aussi la langue de l'enseignement pour remplacer ainsi la langue française qui a continué à servir comme langue de l'école jusqu'au 1974.

Pendant plus de trente ans, cette politique linguistique a beaucoup nui à la politique éducative du pays ; en particulier en ce qui concerne le statut des langues étrangères et leur enseignement en générant beaucoup de problèmes quant à la maîtrise de celles-ci qui restent, en dépit de tout, un atout de la réussite scolaire des apprenants.

C'est ainsi que l'école est restée impuissante dans la formation linguistique des adolescents, qui après sept ou huit ans passées dans l'apprentissage de la langue étrangère, à raison de trois ou quatre heures par semaine, restent incapables de mener une conversation courante et correcte dans la langue en question.

Depuis une vingtaine d'années, ayant compris l'importance des langues étrangères à grande diffusion, l'Algérie essaye de revoir sa politique éducative et en conséquence, une nouvelle réforme est entreprise pour améliorer la qualité de l'instruction nationale.

Nous lisons dans les textes de la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation nationale que la maîtrise des langues étrangères de *grande diffusion* est désormais indispensable pour pouvoir participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles. Ainsi, *l'introduction précoce du plurilinguisme* devient un atout indispensable pour intégrer l'interculturalité.

Malgré les différentes réformes éducatives, on est resté incapable de répondre aux nouvelles attentes des apprenants et aux nouvelles exigences sociales en matière d'enseignement des langues étrangères. L'opinion publique algérienne juge l'enseignement du français langue étrangère inefficace car il ne permet pas de développer la compétence de communication dans la langue cible.

Les parents de divers niveaux d'instruction sont très exigeants par rapport à la nécessité et l'importance de l'apprentissage des langues étrangères par leurs enfants, en particulier le français. Ils sont tous conscients que le fait de commencer l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dès le plus jeune âge, ne peut être

Introduction

que bénéfique pour les enfants. Ils réclament un enseignement encore plus précoce que celui proposé aujourd'hui, à l'école.

À partir de cela, il nous a semblé utile de mener une réflexion sur les représentations des parents concernant l'apprentissage des langues étrangères pour leurs enfants, leurs attentes et la valeur qu'ils accordent à une langue comme le français (qui a un statut bien spécial en Algérie) par rapport à d'autres langues comme l'anglais.

Cette analyse nous permettra de repenser les objectifs institutionnels assignés à l'enseignement du français langue étrangère par rapport aux attentes sociales, et d'envisager une esquisse de réforme curriculaire, notamment en termes d'objectifs d'apprentissage pour le FLE précoce.

Mais qu'est-ce que l'enseignement précoce d'une langue étrangère ? Quels sont les processus qui rentrent en jeu quand l'enfant va grandir en découvrant une autre langue que celle qu'il parle dans son milieu familial qui a une représentation mono culturelle, donc monolingue ? Nous devons là, partir de l'impact de sa langue maternelle (sa langue grégaire), comme le précise H.TROCME-FABRE, dans l'entretien « J'apprends, donc je suis », publié dans un numéro spécial du *Le Français dans le Monde*, pour tenter de comprendre ce que peut faire et ce que peut être un deuxième idiome pour un jeune cerveau qui apprend à organiser le monde et ses relations à l'environnement. »¹

La langue étrangère pour un enfant en pleine construction est apport d'informations nouvelles et différentes. Pour lui, la langue n'est pas une fin en soi, mais un moyen vers des fins. Elle est alors un élément qui doit s'intégrer dans son développement global.

D'où l'importance de l'âge dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, qui oppose enfant et adulte. Cette période est caractérisée par une grande souplesse du cerveau, et surtout des organes phonatoires. La capacité de mémorisation est très forte. En plus du très fort besoin de communication qu'éprouve l'enfant. Il apparaît, alors clairement que l'enfance est une période privilégiée pour aborder une langue étrangère.

¹ TROCME-FABRE, H. (1991). J'apprends, donc je suis... Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre, *Le Français dans le Monde*, n° spécial d'août/septembre 1991, Paris, Ed. Hachette

Introduction

Même s'il semble y avoir une unanimité sur l'importance que revêt l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge, pour l'avenir de chaque apprenant, il n'en est pas de même en ce qui concerne les objectifs pour arriver à un enseignement efficace, moderne et digne de ce nom.

En Europe l'enseignement précoce des langues étrangères s'est imposé comme une nécessité avec l'avènement de l'union européenne, le phénomène de l'immigration et les primo-arrivants. En Algérie la situation est toute autre, nous ne pouvons donc pas introduire un enseignement précoce du français langue étrangère avec les mêmes objectifs que ceux définis en Europe.

Pour pouvoir proposer les bonnes réponses, il faut d'abord poser les bonnes questions. Dans ce cas-là, il ne s'agit pas seulement de savoir *pourquoi* enseigner le français précoce en Algérie, mais surtout enseigner le français à un jeune public algérien qui n'a pas encore atteint l'âge scolaire, pour faire quoi ? Car le choix des objectifs déterminera le choix du type d'enseignement, du contenu à enseigner et des méthodes.

Alors qu'est ce qui déterminera le choix des objectifs ? Que doit (doivent) être l'objectif (ou les objectifs) d'un enseignement précoce du FLE en Algérie où nous pouvons être confronté différentes contextes sociolinguistiques et culturels ; un contexte donc, varié et hétérogène comme celui de l'Algérie, dans certains cas qualifié de monolingue et dans d'autres plurilingue ? Comment peut-on motiver les jeunes apprenants à poursuivre un apprentissage, dans l'absence d'objectifs personnels ? Car la langue étrangère pour eux n'est qu'un moyen pour atteindre leurs fins. Comment lutter dans ce cadre contre les représentations sociales concernant le statut social et l'utilité des différentes langues en présence ? À savoir, l'arabe d'enseignement dit, officiellement langue maternelle, le français, langue dites étrangère.

La généralisation de l'enseignement précoce du FLE exigerait, sans doute une modification des cursus et une différenciation des objectifs. Peut-on recourir alors à une décentralisation, ou autonomie des établissements quant au choix des objectifs ? Quelles sont les besoins et les exigences en matière de formation ? Quel référentiel pour une telle formation ?

Introduction

Il nous a semblé donc intéressant de mettre en place un double dispositif de recherche pour notre travail. À la fois dans le secteur public, d'autant plus que l'école algérienne prend en charge l'enseignement du français langue étrangère dès le primaire (dès la troisième année de la scolarisation des apprenants, à-peu-près.) pour une analyse des écarts par rapport aux attentes et aux objectifs institutionnels auprès des enfants chez qui nous pouvons pressentir une « fragilité ». Et en parallèle dans le secteur privé, dans des établissements préscolaires là où *on* a décidé de dispenser l'enseignement du français langue, dite *étrangère*.

À partir de la question, qui constitue le fil conducteur de notre recherche :

Quel(s) objectif(s) doit on définir pour un enseignement du français langue étrangère dans un contexte hétérogène comme celui précisé ci-haut ? Nous essayerons de poser les hypothèses suivantes_:

Nous pensons que les objectifs d'un enseignement précoce selon le ou les contexte(s) pourraient être : un pré-enseignement ou ce qu'on appelle une initiation, une sensibilisation, l'éveil au langage.

Une approche curriculaire, précise et contextualisée permettrait une meilleure définition de ces objectifs, et *l'identification de ce qui déterminera* le choix des objectifs pédagogiques.

Nous avons essayé pour répondre à toutes ces questions d'organiser le travail en trois principales parties. La première partie que nous avons intitulé le cadre global de la recherche, nous avons essayé de cerner tous les éléments qui servent à contextualiser et à cadrer les éléments de la recherche à savoir les représentations sociales liées aux langues et à l'enseignement des langues. Pour cela, nous avons développé deux chapitres.

Le premier chapitre pour comprendre la nature du contexte linguistique en Algérie, d'abord en dressant le paysage linguistique algérien à partir d'une lecture des données officielles. Puis en présentant la réalité des langues en usage, à travers des études et des recherches menées en sociolinguistique pour comprendre la réalité des usages linguistiques en Algérie.

Introduction

Dans le deuxième chapitre de cette première partie, nous avons essayé de dresser un aperçu sur le système éducatif algérien, dans le but de compléter le premier chapitre. Le but était donc de présenter la politique éducative du pays, comme une réalité qui traduit sa politique linguistique.

En effet, nous avons essayé de faire le point sur la place qu'occupe l'enseignement des langues dans le système éducatif. Et cela en dressant un aperçu sur l'évolution du système éducatif à travers laquelle nous avons pu mettre le point sur l'évolution de l'enseignement des langues, particulièrement sur l'enseignement de la langue française en tant que langue étrangère, et cela depuis l'indépendance du pays jusqu'aux dernières réformes introduites sur le système éducatif datant du 2008.

Dans le cadre de cette recherche, il était indispensable de faire un aperçu sur l'éducation préscolaire en Algérie, d'abord parce qu'elle fait partie du système scolaire, mais aussi parce qu'elle semble susciter un intérêt particulier auprès des parents et des éducateurs privés.

L'éducation préscolaire constitue une préparation de l'enfant, futur élève, à la vie scolaire, comme le stipulent les textes de la loi de l'orientation sur l'éducation nationale. Mais aussi, pour les parents, un espace qui doit particulièrement servir à la formation linguistique des jeunes enfants.

Ainsi nous aurions dressé un aperçu complet de ce qui constitue le cadre global dans lequel s'insère la présente recherche.

La deuxième partie du travail consacrée à recherche du terrain, recouvre trois chapitres. Le premier une pré-enquête, effectuée dans les écoles, auprès des élèves de cinquième année, classe d'examen de fin de cycle primaire. Ces élèves sont sensés développer, selon les objectifs assignés à l'enseignement du français langue étrangère, certaines compétences en langue française. Notamment en matière de compréhension et de production écrites, et en fonctionnement de la langue. Ces compétences sont particulièrement évaluées par le biais d'un examen certificatif en fin d'année.

Afin de vérifier l'efficacité, ou l'inefficacité de cet enseignement, prétendue par les parents d'élève, surtout dans des zones défavorisées, nous avons mis en place un examen type de français langue étrangère pour des élèves de cinquième année primaire.

Introduction

Cette pré-enquête réalisée en deux temps, a touché premièrement, un public de jeunes élèves scolarisés en cinquième année primaire, choisis selon des critères d'appartenance géographique (zones rurale, zones urbaines et semi-urbaine) de la ville de Sidi Bel Abbes. Cette appartenance géographique implique des contextes socio-économique et socioculturel différents.

Et deuxièmement, un groupe d'enseignants que nous avons interrogés sur l'efficacité de cet enseignement, et qui témoignent eux aussi des grandes difficultés qui conduisent à l'échec, malgré les grands efforts fournis pour enseigner efficacement la langue française.

Les résultats de cette analyse révèlent des écarts flagrants entre les attendus institutionnels de cet enseignement de la langue française, et les résultats enregistrés réellement. Ces écarts sont encore plus accentués, particulièrement dans zones défavorisées, où la langue française est parfois, complètement rejetée à cause de certaines représentations culturelles négatives.

Mais la place qu'occupe cette langue dans le système éducatif algérien, notamment dans le supérieur comme d'accès aux savoirs, incitent d'une manière ou d'une autre, les parents à proclamer cet échec de l'école dans la formation linguistique des enfants, pour réclamer un enseignement plus efficace. En effet, beaucoup de parents se sont orientés vers un enseignement des langues avant la scolarisation des enfants. Car ils sont convaincus qu'à cet âge l'enfant apprend mieux, vite et plus facilement. Ces orientations nous conduisent directement vers le second chapitre de cette deuxième partie.

Ce deuxième chapitre présente l'essentiel de notre travail : l'enquête. Cette enquête est basée sur un double corpus. Le premier composé de parents d'élèves issus de milieux socioculturels et géographiques différents. Ces parents sont amenés à s'exprimer sur leurs représentations et sur la valeur qu'ils accordent à la langue française et l'enseignement de cette langue dans ce nouveau cadre appelé enseignement précoce du français langue étrangère.

Le deuxième corpus, composé d'enseignants de français langue étrangère. Ceux-ci sont amenés à s'exprimer sur leurs expériences pratiques tant qu'enseignants de français langue étrangère. Mais aussi sur leurs représentations sur ce que nous appelons enseignement précoce des langues étrangères. D'autant plus qu'il apparaît que c'est sur eux que repose

Introduction

toute action pédagogique ; et donc la réussite de tout projet éducatif dépend de l'implication effective des enseignants. De ce fait, une analyse des besoins en matière de formation est indispensable.

Pour compléter les résultats de cette analyse, nous présentons dans un troisième chapitre un complément d'enquête en trois parties.

En première partie de ce complément d'enquête, nous présentons un entretien avec un inspecteur de français langue étrangère dans le cycle primaire, représentant le point de vue des institutions officielles sur les questions liées à l'enseignement de la langue française en générale, à la formation des enseignants de la langue française ; et de leur position par rapport à cette nouvelle orientation que semblent réclamer certains parents d'élèves.

La deuxième partie de ce complément d'enquête, concerne un corpus composé de groupes d'enfants suivant des cours de français langue étrangère dans le cadre d'un enseignement préscolaire, dans des crèches privées. Ces enfants sont amenés à s'exprimer sur cette expérience d'apprentissage d'une langue étrangère et la valeur qu'ils accordent aux langues étrangères.

Comme troisième points en complément d'enquête l'observation de classes de français langue étrangère dans des crèches privées qui assurent, officieusement, l'enseignement du français à des enfants âgés de 4 – 5 ans dans le cadre de l'éducation préscolaire régie pourtant, par le ministère de l'éducation. Cette observation a permis de faire le point sur les pratiques pédagogiques dans le cours de français en comparaison à ce que nous appelons ici enseignement précoce du français langue étrangère.

La troisième grande partie de ce travail regroupe les éléments conceptuels et théoriques qui cadrent l'enseignement précoce des langues étrangères. Dans cette partie, nous présentons dans quatre différents chapitres les domaines disciplinaires et les principes théoriques qui ont permis de définir cette nouvelle approche didactique des langues étrangères.

Dans le premier chapitre nous mettons l'accent sur l'enfant comme « objet d'étude » : un être en développement. Il est le pivot central autour duquel se forment les nouvelles approches en didactique des langues. L'enseignement précoce des langues qui se base essentiellement sur l'aspect psychologique de l'enfant, puise nécessairement dans les

Introduction

théories de la psychologie développementale pour mieux connaître cet être : son évolution, ses besoins, ses capacités, sa relation avec le monde et avec l'autre ; mais surtout avec le langage et les langues. Car c'est ce qui va permettre la mise en place des méthodes qui lui seront adaptés.

Avec le deuxième chapitre nous mettons l'accent sur les différentes théories de l'apprentissage afin de comprendre le processus selon lequel l'enfant développe son langage, et comment il se développe grâce au langage. Ce qui va nous permettre de comprendre la relation qu'entretient l'enfant avec les langues.

Le troisième chapitre dresse une rétrospective du développement des différentes approches sur lesquelles s'est basé l'enseignement des langues étrangères. Dès les méthodes traditionnelles jusqu'à l'approche communicative qui constitue la base des méthodologies de l'enseignement des langues pour les enfants en bas âge.

Avec le quatrième chapitre nous essayons de présenter les différentes méthodologies d'enseignement des langues pour des enfants en bas âge, à savoir l'éveil aux langues, le bilinguisme précoce et l'enseignement précoce des langues étrangères. Cette distinction est nécessaire dans le sens où elle va permettre de donner des définitions savantes précises pour chacune d'entre elles, afin de mettre fin aux confusions et aux fusions entre les trois méthodologies. À travers ces définitions nous dressons les caractéristiques de ce qu'on appelle enseignement précoce, mais aussi et surtout ce qu'on entend par précoce.

Et pour terminer, le cinquième chapitre nous l'avons consacré à un ensemble de réflexions et de propositions à la lumière de ce qui a été développé dans les différents chapitres, en guise d'esquisse² d'une nouvelle démarche pédagogique pour l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

² Esquisse ici est prise dans le sens d'une ébauche, les premiers traits d'un projet éducatif avec une nouvelle démarche pédagogique.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE GLOBAL DE LA
RECHERCHE

CHAPITRE 1 : CONTEXTES
LINGUISTIQUES EN ALGÉRIE

Contextes linguistiques en Algérie

L'importance, voire la nécessité de maîtriser au moins deux langues étrangères n'est plus discutable. Tout le monde est unanimement d'accord pour dire que dans notre petit monde actuel, parler aux moins deux langues étrangères est un atout considérable pour pouvoir y marquer son existence.

Convaincu par l'enjeu, les décideurs à travers le monde entier, accordent de plus en plus d'importance aux langues étrangères et l'enseignement des langues dans leurs systèmes éducatifs.

Bien que les points de vue divergent, les politiques linguistiques se distinguent en fonction des orientations politiques, idéologiques et même des données historiques ; la conviction est exactement la même pour ce qui est de la question de la maîtrise des langues pour pouvoir réserver une place auprès des plus forts dans ce nouveau monde à l'aire de la mondialisation.

En Algérie, cette question des langues soulève une grande polémique sur le plan politique. Chose qui s'est interprétée à travers les politiques linguistiques adoptées par le pays depuis son indépendance. Des politiques linguistiques qui ont toujours commandées les orientations du système éducatif algérien.

1.1. Paysage linguistique en Algérie : données officielles :

De par son histoire, l'Algérie est connue comme un pays multilingue. Ce multilinguisme est la conséquence des échanges commerciaux, des expansions des civilisations, des conquêtes,.... qui ont tous marqué la scène linguistique du pays par des traces de différentes langues. Des traces qui ont constitué ce que nous connaissons aujourd'hui par les langues grégaires des algériens comme l'arabe algérien, avec toutes ces variétés, dit aussi l'arabe dialectal, et c'est la langue de la grande majorité, et le tamazight ou berbère, des langues de traditions orales et non savantes. Viennent s'ajouter à ces langues, l'arabe classique ou standard, reconnu comme langue officielle et nationale et le français officiellement, langue étrangère mais ancrée dans la société. Elle est aussi langue de la science et de la culture. Ces langues en présence, créent des situations de diglossie.

Ce contact des langues a très fortement marqué les parlers des communautés algériennes. Nous remarquons la présence de l'alternance codique, par exemple arabe et français dans un même énoncé et encore plus chez la communauté berbère qui utilise l'arabe, le français et le tamazight dans un même discours.

Ces langues en présence, de par leurs usages au quotidien des algériens et en fonction des idéologies et convictions des décideurs algériens, ont pu avoir différentes classifications et représentations aussi bien sociales qu'institutionnelles.

Nous présenterons en ce qui va suivre ces différentes langues ainsi que leurs statuts respectifs :

1.1.1. L'arabe standard ou classique :

L'arabe standard ou littéraire est une langue originaire du moyen orient. Elle a connu sa gloire avec l'avènement de l'Islam et du Coran grâce auxquels elle a fait son expansion dans le monde entier, et à travers les siècles.

Dès sa décolonisation, l'Algérie a essayé de récupérer son identité algérienne et son origine arabo- musulmane à travers la langue arabe classique. Elle fut alors décrétée comme langue nationale occultant ainsi les autres langues nationales ; et comme langue officielle pour remplacer ainsi la langue française qui passe alors de langue officielle à langue seconde puis langue étrangère.

En effet, après son indépendance en 1962, l'Algérie avait besoin d'une langue nationale savante qui a des usages à l'écrit. Il était question de revaloriser la langue arabe, au préjudice de la langue française considérée alors comme la langue du colonialisme, outil qui a servi à la répression de l'identité algérienne. Nous citons le Discours du Président défunt Houari Boumediene lors de la première Conférence sur l'arabisation tenue 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... »³.

Depuis, de nombreuses lois furent promulguées, dans le but de revaloriser la langue arabe en Algérie. L'article n° 3 de la Constitution algérienne précise que l'arabe est la langue nationale et officielle. Le 22 mai 1964 a été décrété l'arabisation de l'administration algérienne.

La mise en place des ordonnances n° 66-154 et n° 66-15 du 8 juin 1966 sur l'arabisation de la justice. Ainsi que l'ordonnance du 26 avril 1968 qui oblige les fonctionnaires algériens d'apprendre la langue arabe. La circulaire du ministère de l'Intérieur de juillet 1976 rend obligatoire l'utilisation de la langue arabe dans la publicité et l'affichage.

La loi du 16 janvier 1991 vise à exclure l'usage et la pratique du français dans les administrations publiques : l'éducation l'enseignement supérieur, les hôpitaux, les secteurs sociaux et économiques entre autres. L'arabisation complète et obligatoire fut imposée à partir du 05 juillet 1998 date butoir de la transformation linguistique complète en faveur de la langue arabe.

1.1.2. L'arabe dialectal :

L'arabe dialectal est la langue maternelle des communautés algériennes. Langue exclusivement orale dite aussi arabe algérien. Langue que nous pouvons qualifier d'hétérogénéité, car elle est divisée en plusieurs variétés régionales. Elle est la langue véhiculaire en Algérie, la langue maternelle des algériens, « c'est à travers elle que construit l'imaginaire de l'individu, son univers affectif. »⁴

Officiellement, la langue arabe dialectale n'est reconnue par aucun texte. Et pour l'opinion publique courante, elle est naïvement amalgamée à la langue arabe classique que les algériens acceptent car elle représente l'identité musulmane.

1.1.3. La langue française

Langue d'origine étrangère, elle est la conséquence inéluctable de plusieurs années de colonisation (1830-1962), pendant lesquelles, le colonisateur français

³ In Révolution Africaine, N°588, pour le texte français, 18 mai 1975.

⁴ TALEB-IBRAHIMI, K., (1997), Les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, El Hikma.p.28

utilisait les différents moyens pour anéantir les principes de la famille et la de société algérienne.

Langue officielle pendant la période coloniale, la langue française était la langue officielle en Algérie. Elle était perçue alors comme la langue du pouvoir ou la langue pour assoir le pouvoir sur le peuple algérien. Du statut de langue officielle pendant la période coloniale, à celui de langue seconde après l'indépendance du pays ; à celui de langue étrangère.

1.1.4. Les langues amazighes

Les langues amazighes regroupent tous les parlers, les plus anciens, des habitants originaires de l'Algérie. Nous pouvons en recenser plusieurs variétés : le kabyle, le Chaouia, le m'zabi et le targui enfermées dans des zones géographiques assez limitées. Ces parlers considérés comme langues minoritaires, ou langues des minorités algériennes, ont été manifestement écartés, pendant longtemps, de la politique linguistique algérienne avant et après l'indépendance du pays.

En effet, en tant que langues orales, ne pouvaient pas occuper les fonctions d'une langue officielle pour un jeune pays qui essayait de se construire et de retrouver son identité. Cette identité profondément ancrée par la religion musulmane la chose qui a donné la légitimité à la langue arabe dans les paysages linguistiques et politiques du pays.

1.2. Paysage linguistique en Algérie : les langues en usage :

La réalité linguistique en Algérie, ne coïncide pas avec la politique linguistique adoptée et reconnue par les textes officiels. La variété linguistique de la société algérienne manifeste une diversité culturelle ce qui implique une grande hétérogénéité des représentations sociales des langues en présence et des cultures. En ce qui suit nous décrivons cette réalité des variétés linguistiques sur le terrain.

1.2.1. L'arabe classique

C'est la langue reconnue par l'institution algérienne comme, non seulement la langue officielle du pays mais aussi la langue nationale. Mais il apparaît clairement sur le terrain que cette langue officielle n'est pas la langue véhiculaire entre les algériens. Si ces derniers acceptent la légitimité de cette langue sur le plan officiel c'est parce c'est la langue qui véhicule la religion de la grande majorité des Algériens.

C'est aussi la langue des médias officiels et de la presse écrite ; c'est la langue de la diplomatie ; elle est aussi langue de l'enseignement, la langue de l'école. Mais elle n'est en aucun cas la langue du quotidien des communautés algériennes.

1.2.2. L'arabe dialectal

Les dialectes algériens qui se trouvent exclus des textes officiels des institutions, sont les véritables langues véhiculaires des Algériens. L'arabe dialectal est la langue du quotidien de l'algérien. Utilisé officieusement dans les enceintes sociales officielles qui reçoivent des gens de la société et diffusent des services publics : les hôpitaux, les services des impôts, ...

Les dialectes algériens, reflètent l'histoire qu'a vécue l'Algérie. Ils gardent toujours dans leurs formes et structures des traces et des empreintes de différentes langues et civilisations qui sont passées par l'Algérie. Notamment la langue française qui a laissé des héritages lexicaux qui témoignent de l'adaptabilité et la souplesse des dialectes algériens.

En évoquant les langues dialectales en Algérie, nous parlons aussi de variété et de variation qui sont liées à des contextes multiples aussi. Derradji Y.⁵ parle de quatre variétés linguistiques de l'arabe dialectal : le dialecte oranais, qui domine dans la partie à l'ouest du pays qui s'étend des frontières algéro-marocaines à Ténès ; au centre domine l'algérois ; à l'est domine un dialecte propre aux villes d'Annaba et de Constantine. Dans le sud de l'Algérie existe une autre variété que K.T. Ibrahim appelle « l'aire saharienne »⁶.

Ces différents parlers régionaux ne se présentent pas comme des systèmes linguistiques homogènes ; car chaque variété connaît de multiples variations qui reflètent une spécificité particulière d'une région à une autre : zone urbaine, zone rurale par exemple.

⁵ DERRADJI Y. et al, Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues, Ed. Duclot, AUF, 2002
p34

⁶ Op cit.

1.2.3. La langue française :

Officiellement reconnue, depuis 1962, comme langue étrangère : elle est, selon les textes officiels, la langue de la technologie, de la culture et de l'ouverture sur le monde. Toutefois, ceci ne représente pas son statut réel dans la société. La langue française est ancrée dans la société algérienne et dans les pratiques quotidiennes des algériens.

Après la décolonisation, cette langue s'est fondue dans le paysage multilingue du pays. Elle s'est bien maintenue sous différentes manières dans les pratiques langagières des algériens : sous forme d'emprunts massifs qui sont soit directs ou intégrés, c'est-à-dire adaptés phonétiquement ou syntaxiquement au système de la langue des locuteurs. Donc avec des degrés variables selon les niveaux socioculturel et socio-économique, la langue française a gardé une place fondamentale en Algérie.

Nous citons R. Galisson et D. Coste : « le français, réputé langue coloniale, est récusé comme langue de culture en Algérie mais en partie accepté comme langue instrumentale. »⁷

En dépit de la politique d'arabisation que le pays a choisi après son indépendance, à travers l'arabisation de la fonction publique et les administrations algériennes, la langue française s'est maintenue comme langue véhiculaire à l'oral. Et jusqu'à présent, elle demeure fondamentale dans la société algérienne et dans le vécu des Algériens et cela s'avère nettement dans tous les domaines.

En effet, il apparaît que les algériens sont en partie francophones avec des degrés variables, de réelles francophones, pour ceux qui parlent couramment et quotidiennement la langue française à des francophones occasionnels pour ceux qui ont recours à la langue française que dans certaines situations et des francophones passifs c'est-à-dire qui comprennent la langue mais ne la parlent pas.

Sur la scène médiatique, la langue française a aussi réussie a occupé une place considérable. À travers la presse écrite, la radio et la télévision, même si cette dernière a été la plus touchée par la politique d'arabisation, la langue française a gardé une considération remarquable.

Dans le domaine de l'éducation nationale, où se concrétisent les politiques linguistique et éducative du pays, nous remarquons que depuis 1962, la langue française a

⁷ COSTE D. & GALISSON R. (1967) : Dictionnaire de didactique des langues, Hachette.

toujours jouit d'une situation particulière ; elle a toujours été au cœur des réformes des politiques éducatives.

1.2.4. Les langues amazighes

Sous l'appellation langues amazighes se regroupent plusieurs variétés linguistiques. Ces mêmes variétés connaissent, elle aussi, différentes réalisations spécifiques à chaque région et à chaque groupe social. Les communautés linguistiques berbères sont localisées généralement dans des zones montagneuses difficilement accessibles. Selon Y Derradji, situe la communauté berbérophone dans trois zones d'Algérie : au nord de l'Algérie, dans la région centre, et la région centre-est de L'Algérois à Bejaia et à Sétif.

Le Chaoui nous le trouvons au sud-est, depuis les Aurès jusqu'aux contreforts de l'atlas saharien. Quant aux variétés targuies et mozabite, se situent dans le sud de l'Algérie dans le massif du Hoggar et le Mzab.

Cette diversité linguistique témoigne d'une richesse incontestable dont est doté le pays.

1.3. Bilinguisme et diglossie en Algérie :

Rabah SEBAA qui a beaucoup traité la question du plurilinguisme en Algérie, affirme une réalité à son sens indiscutable : l'Algérie est un pays plurilingue par excellence :

« L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguisme sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit, de façon évolutive les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans le procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction. »⁸

Il affirme la présence d'une configuration quadridimensionnelle avec la coexistence de quatre langues différentes en usage ; celles que nous avons présentées plus haut ; à savoir

⁸ SEBAA, R. (1980), La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie. TAP, P. (dir.), Identités collectives et changements sociaux, Toulouse.

l'arabe dialectal avec ses variétés, l'arabe classique, la langue française et la langue amazighe avec ses variétés aussi.

D'une manière générale, l'individu algérien est plurilingue, dans le sens de la définition que nous pouvons relever dans le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de J.P. Cuq :

« On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaine rôle, statuts et identités des participants ; actes stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalité : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite. »⁹

Or nous pouvons noter l'usage à bon escient de plusieurs variétés linguistique chez la plus grande majorité des individus algériens : l'arabe dialectale et le français ; l'arabe dialectale et l'amazighe ; arabe dialectale et arabe classique ; Usage diversifié et varié en fonction de l'appartenance socio-culturelle, régionale, ... Ce qui nous met en réalité dans une situation par fois conflictuelle, où s'opposent différentes langues qui coexistent mais qui n'ont pas le même statut ni la même valeur. C'est ce que la sociolinguistique américaine a appelé diglossie.

Pour comprendre ce que la diglossie nous citons la définition donnée par Cuq dans son dictionnaire de didactique de français : « le concept de diglossie a évolué par une prise en compte des aspects conflictuels opposants nécessairement deux langues en présence dès lors qu'elles n'ont pas le même statut dans la société et qu'elles occupent des fonctions inégalement valorisées. »¹⁰

Ainsi nous pouvons dire que le plurilinguisme, qui devrait constituer une richesse pour le pays s'est converti en une diglossie conflictuelle mal gérée à cause des situations conflictuelles où s'opposent les langues dans certaines régions.

Ce plurilinguisme qui devrait être source de richesse et d'épanouissement est devenu source de conflits à cause de la concurrence et de la rivalité entre les différentes cultures que véhiculent les différentes langues en présence et la valeur accordée à chacune de ces langues, de par leur force, leur importance et leur légitimité. R. Lafont affirme que

⁹ CUQ, J.P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde. Paris : ASDIFLE, Clé International.

¹⁰ Op cite.

lors de la présence des langues qui entretiennent un rapport de force, les idéologies diglossiques sont forcément caractérisées par des représentations contradictoires.

CHAPITRE2 : POLITIQUE
ÉDUCATIVE ET ENSEIGNEMENT
DES LANGUES EN ALGÉRIE

2. Politique éducative et enseignement des langues en Algérie :

2.1. Système éducatif en Algérie

Le système éducatif **en Algérie** s'est très rapidement construit, juste après la décolonisation du pays, pour garantir l'instruction gratuite de tous les Algériens. Au lendemain de l'indépendance, la Constitution algérienne garantit le droit à l'enseignement pour tous¹¹. Dans son évolution, le système éducatif algérien a connu trois phases différentes, depuis 1962. D'abord une phase de décolonisation avec une politique mise en place pour la rupture avec le système colonial ; ensuite des réformes qui visaient l'affirmation de l'indépendance et de confirmer le pouvoir national et enfin une politique de gestion des flux des élèves.

En effet, la politique éducative adoptée pour le système scolaire du pays a complètement modifié la société algérienne sur le plan socio-économique. Car il a contribué au développement d'une classe moyenne qui comprend des médecins, des ingénieurs, des enseignants et des cadres administratifs.

1.1.1.1. 2.1.1. Organisation du système éducatif Algérien post colonial¹² :

Au lendemain de son indépendance, l'Algérie envisage une refonte de son système éducatif dans un premier but de rompre avec le système colonial, et dans un deuxième but de garantir l'instruction pour tous les Algériens. Sous l'influence de ces deux exigences, le système éducatif algérien était contraint d'introduire des modifications.

La première conséquence de l'instruction obligatoire pour tous les Algériens et la scolarisation rapide était la suppression, par un arrêté ministériel de l'enseignement préscolaire afin d'utiliser tous les moyens disponibles pour concrétiser ce projet.

¹¹ Collectif coordonné par Hassan Ramaoun, *L'Algérie : histoire, société et culture*, Casbah Editions, 2000, 351 p

¹² Informations statistiques du MEPS « Direction générale des études et des programmes » Sous-direction des statistiques (1971-72 et 1972-73)

Un système éducatif provisoire était, alors mis en place pour préparer la transition vers un système cible, cohérent et authentique capable d'assurer une éducation permanente. Ce système transitoire était structuré alors comme suit :

1. L'enseignement élémentaire :

N'y ont accès que les enfants ayant atteint l'âge de six ans, décidé comme l'âge de la scolarisation obligatoire. La scolarisation à ce niveau s'étend sur une période de six ans au lieu de cinq auparavant, pour préparer les apprenants à l'examen de certificat d'études. Les six ans au cours de l'enseignement élémentaire sont répartis cycles deux ans de cours préparatoires, deux ans de cours élémentaires et deux ans de cours moyen

2. L'enseignement moyen :

Parmi les principales exigences conçues pour la refonte du système éducatif algérien nous avons la création d'un enseignement autonome intermédiaire entre l'enseignement élémentaire et le deuxième cycle du second degré. Ce qui a permis alors la mise en place un enseignement moyen général et un enseignement dit technique et agricole.

▪ **L'enseignement moyen général**

En effet, le décret ministériel 71-188 du 30-6-71 a déclaré la création des collèges d'enseignement moyen. Un nouvel enseignement unique et unifié pour remplacer celui dispensé par les anciens collèges et il constitue un tronc commun pour les collégiens accédant à l'enseignement du cycle second. L'enseignement à ce niveau était réparti sur quatre ans, organisés en première année, deuxième année, troisième année et quatrième année ce qui correspond respectivement aux ex-classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième.

▪ **L'enseignement technique et agricole :**

Cet enseignement est dispensé par les collèges nationaux d'enseignement technique pour le moyen technique et par les collèges d'enseignement agricole pour le moyen agricole. Ces deux orientations subissent une reconversion, dès la rentrée 1971/1972 par le décret ministériel 71-173 du 17-6-71 qui commande la création des établissements d'enseignement secondaire chargés de la formation de cadres moyens nécessaires à l'économie du pays, qu'on appelle les technicums.

3. L'enseignement secondaire :

Cet enseignement qui s'étend sur une durée de trois ans, est dispensé par les lycées. L'aboutissement de ce cycle est l'examen de baccalauréat. Les élèves ayant accès aux lycées peuvent suivre des enseignements dans l'une des filières qui suivent :

- filière lettre qui compte deux subdivisions : option lettre arabe et option lettres et langues étrangères.
- filière mathématiques
- filière sciences
- filière technique.

En 1976 que le système cible a été mis en place : l'Enseignement Fondamental. C'est l'ordonnance n° 35-76 du 16 avril 1976 qui a déterminé l'organisation de l'Éducation et la Formation. Elle a installé l'Enseignement Fondamental devant être dispensé dans des Écoles Fondamentales Polytechniques (EFP).

Cette école fondamentale devait garantir un seuil minimal de compétences à conférer à tous les élèves par le biais d'une scolarisation obligatoire et gratuite qui s'étend sur une durée de neuf ans (de 6 ans à 16 ans) et qui comprend l'enseignement fondamental. L'objectif de cette école est de former l'apprenant à la vie sociale et professionnelle, dans l'espace de neuf ans. L'objectif est donc :

- « De donner une culture scientifique et technique à la fois concrète et d'un haut niveau.
- D'initier aux lois régissant les processus de la production matérielle et les mécanismes qui déterminent les rapports sociaux.
- D'assurer la liaison entre les connaissances scientifiques et leurs prolongements technologiques et pratiques, entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action.
- De jeter les bases générales de la motivation professionnelle à travers une éducation qui prépare à la vie active »¹³

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale (1995), Bulletin Officiel, numéro spécial, Alger, p.44.

Ce système d'enseignement, constitué de trois niveaux d'enseignement, est structuré comme suit :

- l'enseignement préparatoire, il n'est pas obligatoire.
- l'enseignement fondamental
- l'enseignement secondaire,
- l'enseignement supérieur.

L'enseignement fondamental, le seul qui est obligatoire, s'étend sur une durée de neuf ans d'enseignement : six ans d'enseignement primaire et trois ans d'enseignement moyen.

a. L'enseignement primaire qui comprend :

a.1. un cycle de base qui s'étend de la première année à la troisième année où l'apprenant est sensé apprendre : la langue arabe, les mathématiques, l'éducation artistique (arts plastiques, éducation sportive, éducation musicale) et des disciplines sociales (éducation islamique, éducation civique). À ce stade, on vise le développement de l'élève en lui permettant d'acquérir les moyens d'expression dans la langue arabe afin qu'il gagne en confiance et soit disposé à s'ouvrir à d'autres langues, lors du cycle suivant, sachant qu' « [un] enfant est fait pour maîtriser plusieurs langues»¹⁴

a.2. Un cycle d'éveil qui s'étend de la quatrième à la sixième année. L'apprenant découvre son environnement physique, technologique, biologique et sociologique. Ainsi qu'une langue étrangère notamment la langue française comme première langue étrangère.

b. l'enseignement moyen : considéré comme le cycle d'observation et d'orientation Il s'étend de la septième année à la neuvième. À ce stade l'apprenant est censé approfondir les connaissances acquises et à les concrétiser dans des expériences réelles et pratiques, comme dans des ateliers ou par des projets. Ce cycle permet de cibler les compétences et les orientations de chaque apprenant pour le motiver à développer ses

¹⁴ A. DOURARI., (2007). L'Algérien ne maîtrise aucune langue, Le soir d'Algérie du dimanche 19 août.

compétences. L'apprenant découvre à ce stade la deuxième langue étrangère notamment l'anglais.

1.1.1.2. 2.1.2. Organisation du système éducatif dans la cadre de la nouvelle réforme :

Les principes adoptés par le système éducatif Algérien dans sa politique éducative, notamment l'obligation de l'instruction pour tous, la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux, ont fortement marqué l'évolution de l'école et le système scolaire du pays.

2.1.2.1. Réformes du système éducatif en Algérie

2.1.2.1.1. Première réforme

La première réforme qu'a connue le système éducatif algérien a été mise en place pour marquer la rupture avec le système éducatif de la période coloniale. Cette première réforme visait alors et en premier lieu la démocratisation de l'enseignement, car le taux de scolarisation était très faible ne dépassant pas les 5% de la population.

En deuxième lieu, il était question de concrétiser la politique linguistique adoptée par le pays dès son indépendance pour récupérer l'identité algérienne tant réprimée durant la période coloniale ; à travers l'arabisation du système scolaire, et faire de l'arabe non seulement une langue nationale et officielle mais aussi la langue de l'enseignement pour remplacer ainsi la langue française qui a continué à servir comme langue de l'école jusqu'au 1974.

C'est avec l'ordonnance de 1976 que le système éducatif algérien va connaître une nouvelle structuration. Le cursus scolaire est réparti en deux cycles le premier dit fondamental qui s'étale sur une durée de neuf ans d'enseignement obligatoire ; six ans en cycle primaire couronné par l'examen de sixième plus trois ans d'enseignement moyen au bout duquel est organisé l'examen de BEF (brevet d'enseignement fondamental) qui permet le passage au secondaire où l'enseignement dure trois ans, au bout desquels est organisée l'épreuve du baccalauréat.

L'enseignement est donc du fondamental au secondaire placé sous la tutelle du Ministère de l'éducation National, qui s'est chargé de mettre en place et de suivre les programmes d'enseignement.

C'est cette même ordonnance de 1976 sur l'école fondamentale qui a entrepris la politique d'arabisation du système scolaire algérien qui a décidé de reporter l'enseignement de la langue française à la quatrième année de la scolarisation entant que langue étrangère .

2.1.2.1.2. Deuxième réforme :

Vingt ans après la première réforme, l'Algérie est en état de réforme institutionnelle. Avec les nouvelles données mondiales qui imposent l'universalisation comme l'unique alternative, une forte volonté d'ouverture sur le monde fut alors enregistrée.

En effet, le système éducatif algérien a connu une réforme globale qui s'inscrit dans l'ensemble de ces réformes entreprises par le M. le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA. Le 13 mai 2000 une Commission de Nationale de Réforme du système éducatif a été mise en place par le Président de la République. La tâche dont elle a été chargée était de procéder à une évaluation du système éducatif en place **suivant des critères objectifs, méthodologiques et pédagogiques** afin d'établir un bilan scientifique et intégral de tous les éléments constitutifs du système éducatif, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Et de concevoir, à partir de ce bilan, une refonte intégrale et complète du système. La commission avait donc pour tâche de proposer un curricula définissant l'ensemble des éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative du pays.

La commission devait prévoir un plan de gestion portant sur les principes généraux, les objectifs, les dispositions et les échéanciers de mise en œuvre progressive de la nouvelle politique éducative envisagée. Ce même plan devait prévoir aussi l'organisation des sous-systèmes ainsi que l'évaluation des moyens humains, financiers et matériels à mettre en place.

Cette refonte du système éducatif repose sur la mise en œuvre d'une série de démarches qui s'articulent autour de **trois grands pôles, à savoir l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système**

Concernant le **premier pôle**, il s'agit d'améliorer de façon significative les conditions de formation et de perfectionnement des enseignants en vue d'en faire une véritable pépinière de formation de la future élite du corps enseignant.

Le deuxième pôle de la réforme consiste à mettre en place un processus de refonte de la pédagogie et de réhabilitation des champs disciplinaires. Ce processus vise pour l'essentiel à :

- renforcer l'enseignement de la langue arabe, langue nationale et officielle, en mobilisant les moyens nécessaires pour en faire un instrument efficace d'enseignement dans toutes les disciplines ;
- œuvrer à réunir les conditions et moyens nécessaires pour répondre à la demande d'enseignement de tamazight, langue nationale, dans ses variantes linguistiques ;
- adapter les contenus d'enseignement de l'éducation islamique et de l'éducation civique et morale à l'âge et au développement intellectuel et psychologique des élèves. L'éducation islamique et l'éducation civique et morale doivent préparer nos enfants à l'apprentissage et l'observance des principes moraux et religieux dans le cadre des valeurs civilisationnelles du peuple algérien ainsi qu'à l'exercice de la citoyenneté ;
- organiser, selon une méthode progressive, scientifique et expérimentale, l'ouverture sur les langues étrangères dans l'enseignement fondamental afin de permettre l'accès direct aux connaissances et savoirs universels. À cet effet, il s'agit :
 - de continuer à assurer l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement fondamental en prévoyant une introduction plus précoce par rapport à la situation actuelle, compte tenu des moyens disponibles et ceux mobilisables ;
 - d'introduire et développer une troisième langue étrangère optionnelle dans les filières littéraires de l'enseignement secondaire. réhabiliter l'enseignement de l'histoire et de la philosophie en tant que disciplines majeures ;

- réhabiliter les filières d'excellence de « philosophie », « mathématiques » et « technique mathématique » disparues depuis le début des années 90 ;
- introduire les technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif en vue de faciliter l'accès du pays à la société de l'information et à la civilisation scientifique et technique dans le cadre de la mondialisation ;
- réhabiliter l'éducation physique et sportive à tous les niveaux et promouvoir l'éducation artistique ;
- utiliser les symboles scientifiques universels et introduire des notions de terminologie dans les manuels scientifiques et techniques ;
- mettre au point et déployer une stratégie rénovée d'alphabétisation des adultes et de réhabilitation de l'école du travail en faveur de tous ceux qui désirent améliorer leur niveau et leur statut socioprofessionnel.

Le troisième grand pôle de la réforme concerne la réorganisation du système éducatif. Cette réorganisation se fera par étapes.

L'année 2002/2003 a été consacrée à la mise en place du dispositif juridique nécessaire pour encadrer l'ouverture des établissements privés d'enseignement, dans le respect des programmes nationaux, et le développement de l'éducation préscolaire.

En 2003/2004, a été amorcée la mise en place de l'enseignement moyen de 4 ans qui a remplacé progressivement le 3ème cycle de l'enseignement fondamental de 3 ans. Cet allongement a eu une implication sur la durée de l'enseignement primaire qui a été réduit à 5 ans.

En 2004/2005, la mise en place de la nouvelle organisation de l'enseignement post-obligatoire a été entamée. La réorganisation de ce cycle est justifiée par l'incohérence et l'irrationalité de son fonctionnement.

La nouvelle organisation de l'enseignement post-obligatoire est articulée autour de trois segments :

- l'enseignement secondaire général et technologique qui prépare à l'accès à l'enseignement supérieur ;

- la formation professionnelle qui a été recentrée sur sa fonction originelle qui consiste à répondre à la demande économique en préparant à l'exercice d'un métier.

Enfin, en vue de contribuer à assurer le succès de la réforme et accroître les performances du système éducatif, deux institutions d'appui au système éducatif doivent être créées. La première est une institution de concertation, le conseil national de l'éducation et de la formation qui permettra à tous les acteurs concernés de s'exprimer et de débattre sur les questions éducatives. La deuxième est une institution de régulation, l'observatoire national de l'éducation et de la formation, institution d'expertise, d'évaluation et de prospective éducatives en vue d'accroître la capacité d'analyse et de mesure des performances du système éducatif, en comparaison avec les normes internationales.

2.1.2.2. Réformes et enseignement du français :

2.1.2.2.1. Le statut du français dans la première réforme

L'ordonnance du 16 avril 1976, assigne à l'enseignement de la langue française, langue dite première langue étrangère, trois objectifs :

- L'accès à une documentation simple,
- La connaissance des civilisations étrangères,
- Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

De ce fait, le français, dit première langue étrangère, est enseigné dès la première année du deuxième cycle de l'école fondamentale¹⁵, (la quatrième année du cursus scolaire de l'enfant) c'est à dire dès l'âge de 9-10 ans.

Selon la même ordonnance, l'enseignement du français dans le second cycle de l'école fondamentale « a pour but de conférer à l'élève **une compétence de base** »¹⁶ dans les domaines de la communication écrite et orale. En d'autres termes, « l'acquisition d'un niveau seuil linguistique irréversible. »¹⁷. Donc une compétence de base qui doit lui

¹⁵ Nous parlons d'école de base depuis 2003 (la réforme de l'école fondamentale)

¹⁶ Direction de l'enseignement fondamental, mai 1998; « programme de français 1re langue étrangère 2e et 3e cycle.

¹⁷ Direction de l'enseignement fondamental, OP cite p. 8

permettre d'interagir dans des situations authentiques de la vie scolaire, ou dans les situations de la vie courante simulées en classe.

Au terme de ce cycle, qui dure généralement 3 ans, l'élève doit être capable de communiquer et de s'exprimer oralement dans une langue correcte, en adaptant ses ressources linguistiques aux caractéristiques de la situation de communication dans laquelle il peut être engagé.

- Situation qui appelle des échanges spontanés en interaction rapide,
- Situation qui appelle une communication réfléchie, préparée et organisée (relation de faits, exposé, interprétation d'images ou d'histoires sans paroles...)

À l'écrit, l'élève doit être capable de lire dans un système graphique nouveau, donc il doit maîtriser des techniques de codage propres à la langue étrangère apprise. L'élève doit être aussi en mesure de comprendre des messages de manière globale ou nuancé et de s'exprimer de manière personnelle en recherchant les moyens d'expression linguistiques et graphiques les plus appropriés.

En achevant le second cycle, qui constitue la première étape de l'enseignement du français langue étrangère, l'élève passe à une autre phase d'apprentissage, celle du troisième cycle, qu'il va entamer avec un bagage considérable.

De ce fait, à sa sortie de l'école de base, l'élève doit avoir certaines compétences pour pouvoir commencer une autre étape dans l'apprentissage de la langue étrangère. Les compétences en question sont les suivantes :

- Lire couramment avec une prononciation, correcte, une bonne articulation tout en respectant les liaisons et la ponctuation. Il doit être capable de lire d'une manière expressive (en respectant ton, rythme et intonation) ;
- Accéder au sens en s'appuyant sur l'image, d'une part, et de donner un avis personnel sur ce qu'il a compris du texte lu, d'une autre part.
- Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié.
- Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.
- Utiliser correctement les caractères d'écriture de la langue française.

- Écrire pour conserver une information, pour communiquer ce qu'il a compris ou pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes
- Identifier la nature des mots qui accompagnent le nom ou le verbe, et les éléments d'une phrase ainsi que les différents types de phrases.
- Appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et dans la relation sujet/verbe.
- Manipuler les formes verbales du discours et de situer les moments d'un récit.
- Rechercher la signification d'un mot dans un dictionnaire et découvrir le sens d'un mot dans un contexte.
- Trouver les synonymes et les contraires, constituer quelques familles de mots et appliquer des règles simples de formation des mots.

Ayant acquis toutes ces compétences, l'élève aurait achevé une phase d'apprentissage primordiale et pourrait suivre sans peine, son apprentissage dans le nouveau cycle.

Or, les résultats très peu satisfaisants, obtenus par l'école fondamentale dans les vingt années qui suivent sa mise en place ; y compris en matière de maîtrise des langues ; ainsi que les circonstances tragiques qu'a connues l'Algérie dans les années 90 connue sous la dénomination de la décennie noire ; et dans le cadre de la nouvelle perspective de mondialisation qui s'est imposée ; il fallait revoir et réviser la politique éducative du pays à travers sa politique générale. Et envisager une nouvelle réforme pour répondre aux nouvelles exigences sociales, économiques et politiques.

2.1.2.2.2. Le statut du français dans la deuxième réforme :

C'est avec l'arrivée du Président Abdelaziz BOUTEFLIKA à la tête de l'état qu'une nouvelle vision des langues et donc de la politique linguistique du pays a commencé à avoir lieu.

Le Président de la république, nouvellement élu, brise les tabous des langues en Algérie. Il déclare, à Paris le 16 juin 2000 devant l'Assemblée Nationale :

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux pour la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là la richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de

ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer »¹⁸

Il redonne ainsi une légitimité à la langue française en Algérie et prépare des réformes nouvelles qui vont toucher particulièrement les langues dites étrangères et leur enseignement.

Une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation nationale est projetée, qui vise à modifier l'ordonnance du 16 avril 1976 qui organise le système éducatif. Sous décret présidentiel, une commission dite de réforme du système éducatif fut installée. La première mission du conseil de l'éducation qui fut créé est de participer à la définition de la politique éducative et de formation du pays ainsi que de son évaluation et de son orientation conformément aux exigences du développement et du progrès. Le Président de la république précise que la mission de la commission est d'examiner les dispositions appropriées en vue d'introduire l'enseignement des langues dans les différents paliers du système éducatif.

Une réforme qui vise donc le plurilinguisme et l'interculturel. Une conception découlant de la loi pour développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'apprenant algérien maîtrise, au terme de l'école élémentaire au moins deux langues étrangères, tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe.

Nous lisons dans la nouvelle loi du 23 janvier 2008 portant la loi d'orientation sur l'éducation nationale, l'article 4 qui précise que l'école a pour mission d'assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle ; de promouvoir la langue tamazight et d'étendre son enseignement ; et de permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères :

« En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et de connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

À ce titre, elle doit notamment :

¹⁸ Le Monde juin 2000 p18

- Assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;
- Promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;
- 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 »¹⁹

Nous lisons dans ces mêmes textes de cette loi que la maîtrise des langues étrangères qu'elle appelle *de grande diffusion* est désormais indispensable pour pouvoir participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles. Ainsi *l'introduction précoce du plurilinguisme* devient un atout indispensable pour intégrer l'interculturalité.

Lors de son discours d'installation de la Commission nationale des réformes du système éducatif, le Président BOUTEFLIKA expose clairement ses orientations quant à la politique linguistique et éducative :

« 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 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, de la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. »²⁰

En effet, le Conseil du gouvernement du 30 avril 2002 adopte la décision contenue dans le rapport final de la Commission nationale des réformes installée par le

¹⁹ Article 4 de la loi du 23 janvier 2008 portant la loi d'orientation sur l'éducation nationale

²⁰ Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000. Site Web de la présidence de la République : <www.el-mouradia.dz

Président BOUTEFLIKA en mai 2000, qui recommande l'enseignement du français comme première langue étrangère dès la deuxième année primaire ; au lieu de la quatrième année.

À partir de la rentrée scolaire 2003/2004, l'enseignement du français langue étrangère a été effectivement introduit dès la deuxième année primaire à raison de trois heures par semaine, avec l'objectif de développer chez le jeune apprenant de sept ans, des compétences à l'oral comme à l'écrit dans quelques situations de communication adaptées à son niveau, à ses besoins et à ses attentes.

Cette décision remise en cause lors de la journée d'étude portant sur l'évaluation de l'enseignement des langues étrangères dans le cursus scolaire, et à la suite des recommandations formulées dans les rapports des inspecteurs, des enseignants et des chercheurs ayant participé à cette évaluation, l'enseignement du français langue étrangère fut différé à la troisième année dès l'année scolaire 2007/2008.

Les rapports des participants exposaient les résultats enregistrés dans deux ans depuis la mise en œuvre de la réforme et qui avaient enregistré une inégalité flagrante dans le niveau, d'une wilaya à une autre, et d'un établissement à un autre. Le niveau d'acquisition de la langue française est marqué par de grand écart entre les différentes régions du pays. Suite à ces résultats l'enseignement de la langue française est introduit obligatoirement dès la troisième année primaire alors que deux sondages d'opinions, réalisés en 1999 et en 2001 ont révélé que plus de 70% des algériens étaient pour un enseignement du français dès la première année primaire.²¹ Ainsi la commission nationale de la réforme introduit le français comme première langue étrangère dès le primaire, vue son ancrage dans la société algérienne ; et l'anglais comme deuxième langue étrangère dès le moyen.

2.1.3. L'enseignement préscolaire en Algérie

2.1.3.1. Préscolaire en Algérie

Au lendemain de son indépendance, l'Algérie décide de supprimer l'enseignement préscolaire « pour utiliser les moyens disponibles (humain et matériels) et réaliser dans les plus brefs délais la scolarisation totale au niveau de l'enseignement obligatoire ».²²

²¹ LECLERC, Jacques dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval

²² BENGHABRIT-REMAOUN N. (dir) (2005) Le préscolaire en Algérie, états des lieux et perspectives. Éditions CRASC. 2005

Au cours de l'année 1974-1975, le ministère de l'Éducation nationale a décidé de prendre en charge le contrôle de l'enseignement préscolaire, suite à cela, la réforme du système éducatif de l'année 1976 stipule que l'enseignement préscolaire dépendra du seul secteur public.

Il est stipulé au niveau des textes réglementaires que

« L'enseignement préparatoire est un enseignement destiné aux enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire obligatoire. C'est un enseignement de compensation qui prépare les enfants à l'entrée à l'école fondamentale et ce, en leur inculquant de bonnes habitudes pratiques, favorisant leur développement physique, faisant naître, en eux, le sens du développement et l'amour de la patrie, les habituant à l'effort et au travail en groupe, leur donnant une éducation artistique appropriée, les initiant aux premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul. »²³

L'enseignement préparatoire s'exerce dans les jardins d'enfants, des écoles maternelles et des classes enfantines, tous relevant du secteur public ; aucune personne, association ou société privée n'a alors le droit d'ouvrir un établissement d'enseignement préparatoire.

Il est également stipulé dans les textes que l'enseignement préparatoire est dispensé en langue arabe et c'est au ministère chargé de l'éducation que revient la charge de déterminer les conditions d'admission des élèves, les programmes et les directives pédagogiques.

En 2004, il y a eu révision du texte de référence de 1976, permettant à toute personne morale de promulguer l'enseignement préscolaire même si en 1992, des circulaires avaient déjà donné au secteur privé l'autorisation d'ouvrir des établissements préscolaires.

En 1990/1991, le ministère de l'Éducation publie un fascicule qui fixe le programme officiel et les objectifs de l'enseignement préscolaire. Il n'est fait aucune allusion, dans les documents officiels, à la formation des éducatrices, et le contrôle de l'enseignement dépend

²³ Op cite p.43

uniquement de l'inspection primaire. C'est l'inspecteur de l'école fondamentale qui doit former les éducatrices, tout en sachant que lui-même n'a reçu aucune formation adaptée.

Notons que tous les textes qui émanent du ministère de l'Éducation nationale sont destinés aux classes enfantines qui se trouvent au sein des écoles et non aux autres structures.

Avec les encouragements de l'Éducation Nationale, le CRASC²⁴ et l'institut pédagogique national ont élaboré en 1996, le « Guide méthodologique pour l'enseignement préscolaire ». Bien que ce guide, conçu à l'égard des éducateurs, a permis de faire un grand pas sur le plan méthodologique et pédagogique de l'enseignement préscolaire, il n'a pas eu l'impact souhaité sur les personnes concernées vu que sa vulgarisation était insuffisante.

Il faut attendre l'année 1992 pour qu'une loi émanant du Ministère de l'Action Sociale et du Travail permette aux structures privées d'ouvrir leurs portes, on ne parle plus « d'enseignement préparatoire » mais de « petite enfance ». Il est question, dans ces textes de « l'épanouissement » de l'enfant, dans un milieu propre et sécurisé où sont proposées des activités de jeux éducatifs et d'éveil pour les enfants.

Le préscolaire d'entreprises a essentiellement une fonction sociale, les grandes entreprises comme Sonelgaz²⁵, PTT²⁶, ou encore Sonatrach²⁷, ont toutes construit des jardins d'enfants, pour aider leurs employés et surtout vu que leur budget leur permettait cela. Le fonctionnement administratif et pédagogique de ces établissements dépendait de la DDS²⁸ et de l'Éducation nationale, en réalité il est essentiellement assuré à l'intérieur de ces établissements

La réforme du système éducatif faite par le Président de la république en 2000 a été un véritable bouleversement dans le domaine de l'éducation. Les experts ont recommandé la généralisation du préscolaire afin d'assurer une meilleure équité sociale.

²⁴ Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle

²⁵ Électricité et gaz

²⁶ Poste et télécommunication

²⁷ Hydrocarbure

²⁸ Direction départementale de la santé

2.1.3.2. Le préscolaire aujourd'hui

Actuellement en Algérie, la charge de l'éducation préscolaire est reléguée à différentes institutions publiques et privées. L'état a mobilisé des moyens financiers considérables, ceci afin d'encourager l'enseignement de la petite enfance qui contribue à l'amélioration des résultats scolaires et pour limiter les échecs d'un grand nombre d'élèves.

Les préscolaires privés, en l'occurrence les jardins d'enfants sont de plus en plus nombreux et le nombre d'enfants préscolarisés et de plus en plus croissant.

Selon les textes, l'enseignement préscolaire est dispensé seulement 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 coraniques.

L'introduction de l'enseignement de français langue étrangère est une initiative prise exclusivement et officieusement par les directrices des crèches et jardins d'enfants. Il est donc considéré comme discipline parmi les autres disciplines qui sont déjà établies officiellement

Considérant la très faible prise en charge de l'éducation préscolaire par le ministère de tutelle, nous pouvons affirmer que ce sous-système éducatif reste marginalisé malgré une importante demande sociale qui se manifeste concrètement par une pression exercée par les parents sur les autorités scolaires à travers l'inscription de leurs enfants âgés de moins de 6 ans dans les établissements préscolaires.

2.1.3.3. Le programme de l'enseignement du français dans les crèches

Le ministère de l'éducation nationale a toujours été préoccupé par la mise en place d'un programme uniforme qui soit adapté à la petite enfance, faute de moyens disponibles, l'état propose un programme à titre indicatif seulement, il a laissé l'élaboration du programme de l'enseignement préscolaire à l'initiative des directeurs et gestionnaires de crèches.

Ce programme ne concerne nullement l'enseignement du français étant donné que sa mise en place dans le système préscolaire dépend uniquement du choix des responsables des établissements préscolaires en question.

Suite à une visite que nous avons effectuée dans certaines de ces crèches dans le cadre de la présente recherche et que nous aborderons avec plus de détails plus loin, nous avons remarqué l'absence d'objectifs précis. Les programmes mis en places visaient uniquement d'installer chez l'enfant de certaines compétences liées à la maîtrise de la langue.

Chaque éducatrice était donc autonome dans sa démarche, l'essentiel étant d'arriver à installer les compétences demandées par les responsables des établissements.

Le programme est d'une grande utilité pour les éducatrices au quotidien car il représente un outil pratique de référence didactique. Le programme constitue le document pédagogique par excellence, nous les retrouvons dans toutes les crèches que nous avons visitées, toutes les directrices ou gérantes que nous avons rencontrées nous ont confié que ce sont elles-mêmes qui ont élaboré le programme.

Avec leurs propres moyens, elles ont conçu des programmes, en s'inspirant de recherches qu'elles ont, elles-mêmes, effectués sur internet, par exemple, ou bien en demandant à quelques professionnels (enseignants du primaires, directrices des autres crèches,...) leur avis sur la question tout en sollicitant leur aide et quelques conseils pratiques.

Les éducatrices se devant de respecter le programme établi par les directrices, utilisent les manuels réservés au préscolaire, comme support didactique de référence qui sera utilisé pour dispenser les enseignements, et bien que le programme est indispensable à tout enseignement préscolaire, il n'en demeure pas moins que le manuel reste la référence pour les éducatrices.

Le constat que nous faisons ici suite à ce que nous venons de présenter plus haut est que les institutions comme l'opinion publique que représente ici les parents d'élèves, sont tous les deux d'accord pour l'importance d'abord des langues étrangères dans la formation des jeunes enfants qui seront les citoyens de demain. Puis sur la nécessité de généraliser un

enseignement ou une éducation préscolaire qui permettrait d'assurer une équité quant aux chances de réussite à venir à tous les enfants dans leurs cursus scolaires.

Or, les représentations concernant l'enseignement précoce des langues étrangères ne correspondent pas avec les définitions scientifiques de la pratique en question.

En effet lorsque nous lisons dans les textes de la loi de l'orientation sur l'éducation nationale de 2008 où l'institution introduit le terme précoce comme une tendance mondiale en matière d'éducation et particulièrement pour l'enseignement des langues étrangères , «l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.»²⁹ Cette dernière ne précise pas ce qu'elle entend dire par précoce, ni la démarche pédagogique ou méthodologique à suivre pour mettre en place cette pratique. C'est ce qui a laissé entendre d'ailleurs que le précoce ici signifie une simple introduction des langues étrangères à un âge plus jeune que ce qui se faisait habituellement dans nos écoles.

Quant à l'opinion publique, l'intérêt pour l'enseignement précoce des langues étrangères découle de la forte conviction que l'enfant apprendra facilement et rapidement les langues étrangères s'il en est confronté dès son très jeune âge, avant même la scolarisation officielle.

Mais ce que nous devons expliquer ici et en ce qui suit, est que l'enseignement précoce des langues étrangères n'est pas une simple reproduction des modèles existants dans nos classes ou des niveaux plus avancés. L'enseignement précoce des langues étrangères se veut une pratique nouvelle et innovante. Une pratique qui s'est développée suite à des réflexions et à des recherches dans différents domaines.

²⁹ Op cite. P.43.

DEUXIÈME PARTIE :
CADRE
MÉTHODOLOGIQUE DE
LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : LA PRÉ-ENQUÊTE

Introduction

L'importance d'âge que revêt le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, qui oppose enfant et adulte, semble justifier les dernières réformes du système scolaire ainsi que les nouvelles orientations adoptées par les parents, à savoir enseigner les langues étrangères à leurs enfants avant l'âge scolaire. Autrement dit, une orientation vers l'enseignement précoce du français langue étrangère.

En réponse au pourquoi de ce penchant, des parents interrogés se justifient, par l'inefficacité de l'enseignement du français dans les écoles, qui malgré les réformes n'arrivent pas à répondre aux nouvelles exigences sociales, et aux nouvelles attentes des apprenants : développer une compétence de communication dans la langue en question. De même qu'ils sont conscients que le fait de commencer cet apprentissage dès le plus jeune âge permet une meilleure maîtrise de la langue étrangère.

Comme point de départ de cette recherche, il nous a semblé nécessaire de vérifier cette dite inefficacité de l'enseignement de la langue française dans le système scolaire avant de la confirmer ou de l'infirmer. Cette vérification sera donc une analyse des éventuels écarts entre les attentes et les objectifs institutionnels assignés à l'enseignement du français langue étrangère, et les résultats enregistrés réellement auprès des enfants chez qui nous pouvons pressentir une certaine « fragilité ».

L'objectif de cette **pré-enquête** s'articule ainsi autour de deux points :

- Une analyse des attendus institutionnels en matière d'enseignement du français langue étrangère, à partir de la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation nationale de (2008) qui a donné lieu à des réformes dans le système éducatif algérien, en matière de politique éducative ;
- Une analyse de la situation actuelle d'enseignement du FLE, dans les établissements scolaires primaire. À travers un échantillon de test sur table proposé à des élèves en classe de l'examen certificatif (la cinquième). Et un questionnaire présenté aux enseignants de la langue française dans les écoles primaires.

Ces échantillons ont été choisis dans différentes régions et dans de deux contextes d'enseignement différents choisis dans deux zones différentes : une zone urbaine et l'autre rurale.

Pré-enquête

1.2. Analyse des attentes institutionnelles : Objectif de l'enseignement du français langue étrangère à l'école de base selon les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale

Les responsables politiques en Algérie, depuis plus de 15 ans ont pris conscience qu'enseigner les langues étrangères *précocement* est devenu un préalable à toute évolution institutionnelle.

Cette prise de conscience a été exprimée dans les réflexions suivantes que nous lisons dans le Bulletin officiel de l'éducation nationale de février 2008, numéro spécial dédié à la publication de la nouvelle loi d'orientation³⁰ sur l'éducation nationale :

- « **Le monolinguisme, ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoir et aux connaissances scientifiques élaborés ailleurs empêche ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations.** »
- « **la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles.** »
- « **l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.** »

Suite à ces considérations des réformes ont été mise en place quant à la nouvelle politique éducative algérienne. Il a été décidé alors, que l'école doit :

³⁰ Op.cite. p.43

- **développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental (qui s'étale sur une durée de 9 ans : 5ans d'enseignement primaire et 4 ans d'enseignement moyen), aux moins deux langues étrangères entant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.**

La focalisation sur les langues étrangères se justifie alors, par la volonté d'ouverture sur le monde

Cette décision a engendré donc l'introduction de l'enseignement du français langue étrangère précocement ; d'abord, dès la deuxième année primaire pendant 2003/ 2004 et 2004/ 2005, pour être décalé ensuite d'une année, c'est-à-dire dès la troisième année primaire, à partir de l'âge de huit ans ; après deux ans de la scolarisation de l'enfant.

Cette introduction précoce du français langue étrangère dans le cursus scolaire doit permettre à l'apprenant, au bout de trois ans, de développer des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'apprenant à utiliser la langue s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère doit participer à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Les programmes de français du cycle primaire se structurent pour chaque année en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

Dans la continuité des programmes des deux premières années d'apprentissage qui constituent le socle des apprentissages premiers, le programme de la cinquième année primaire est consacré à la consolidation des compétences acquises et l'approfondissement des apprentissages. Dans une démarche d'intégration, les compétences sélectionnées permettent l'atteinte d'un objectif terminal pour le cycle primaire dénommé Objectif Terminal d'Intégration (OTI) que nous citons ici selon les programmes officiels :

« Au terme de la 5e année, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux. L'atteinte de cet OTI par l'apprenant assure le passage vers le cycle moyen et lui permet d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes. »³¹

En effet le programme de français de la cinquième année primaire, classe d'examen, a pour objectifs :

- d'approfondir les acquis mis en place depuis la première année d'enseignement de français à l'oral comme à l'écrit, à la réception comme à la production ;
- de développer les apprentissages linguistiques en faveur de la communication en prenant appui sur le caractère variés des situations de communication orales et écrites,
- de développer l'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux, l'enrichissement et l'organisation du stock lexical ;
- d'amener l'apprenant à produire un énoncé intelligible par le perfectionnement de la prononciation ;
- d'amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de production orale ou écrite.

Pour atteindre les objectifs cités ci-dessus, l'apprenant doit avoir un profil d'entrée en cinquième année que les programmes décrivent comme suit :

a. Profil d'entrée à l'oral décrit un élève capable de

- d'adopter une attitude d'écoute sélective pour identifier, dans un texte entendu, les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? à qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?) ;
- de relever l'essentiel d'un message (informations précises) ;
- d'identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle) et sur le contenu.
- de dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation) ;
- de produire des énoncés pour interroger, demander de faire, donner une consigne
- de réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou non verbal ;

³¹ Direction de l'enseignement fondamental, (2006), programme de français langue étrangère 5eme année primaire, janvier 2006 Alger

- de rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée ;
 - de produire un énoncé pour s'insérer dans un échange ;
 - de raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.
- b. Profil d'entrée à l'écrit – décrit un élève capable :
- d'identifier la correspondance graphie/phonie irrégulière ;
 - de maîtriser le paratexte (éléments qui entourent le texte) pour émettre des hypothèses de lecture ;
 - de maîtriser l'image du texte : sous-titres, paragraphe(s) pour une première approche du sens ;
 - d'utiliser la majuscule à bon escient ;
 - de s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court ;
 - de lire dans des graphies différentes : script, cursive, capitale ; • de lire à voix haute avec une bonne diction ;
 - de lire différents types de textes (comptines, B.D. et récits ...) de manière expressive ;
 - de produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;
 - de produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et/ou pour décrire.

Au bout de cette cinquième année, l'apprenant doit développer les profils à l'oral et à l'écrit que les textes officiels nous décrivent comme suit :

- a. Le profil de sortie à l'oral nous décrit un élève capable :
- de réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
 - de s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
 - de réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
 - de prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner son avis ;
 - de produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
 - de dire et mémoriser des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
 - de synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
 - de modaliser son propos à l'aide de marques d'énonciation (pronoms, adverbes, interjections).
- b. Le profil de sortie à l'écrit nous décrit un élève capable :
- de maîtriser la relation phonie/graphie pour une lecture courante ;

- de prendre des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, structures des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de sens ;
- de lire pour chercher des informations ;
- de lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation) ;
- d'identifier différents textes (qui racontent, qui décrivent ...) ;
- de produire des textes pour raconter, pour décrire, pour informer ;
- de réécrire à partir d'une grille (présentation, structuration, lisibilité) ;
- de produire un écrit sur le «modèle de ...» ;
- de produire de façon personnelle à partir d'un thème donné.

Pour vérifier l'efficacité de cette dite réforme, en termes de maîtrise ou non de maîtrise de la langue et donc de réussite ou d'échec, nous avons effectué une enquête comparative qui a touché des élèves issus de différentes régions.

1.3. Pré-enquête : examen de la situation actuelle d'enseignement du FLE :

Cette pré- enquête a été organisée en deux temps. D'abord, un test élève construit conformément aux textes et aux programmes officiels mis en place par le Ministère de l'éducation nationale. Puis, un questionnaire pour les enseignants de français langue étrangère.

Échantillons :

1.3.1.1. Échantillon élève :

Il comprend 203 élèves de cinquième année enquêtés dans 8 classes choisies en fonction de leur situation géographique.

- 3 classes en zones rurales³²
- 3 classes en zone urbaine³³
- 2 classes en zones semi-urbaines³⁴

³² Ce sont des régions isolées, défavorisées où on ne trouve pas les mêmes conditions de la vie urbaine. (Zones rurales)

³³ Ce sont les régions favorisées comme les grandes villes (zone avantagées)

³⁴ Ce sont les régions connues comme rurales mais qui ont connues certaines mesures administratives sociales qui leur ont permis un certain développement.

Les huit classes accueillent des élèves de 11 à 12 ans des deux sexes, issus de familles socio culturellement et socio professionnellement différentes. Les catégories socioprofessionnelles les plus présentes sont :

- chômeur
- agriculteurs
- ouvrier
- agent de sécurité
- infirmier
- commerçant
- enseignant

Une seule classe parmi les huit enquêtées, a été soigneusement choisie en fonction du niveau socioculturel et socioprofessionnel des familles des élèves. La classe a été choisie d'une école située dans un quartier favorisé. C'est à dire résidé par des familles plus au moins aisées et ayant un niveau socioprofessionnel plus ou moins bon. Parmi les catégories socioprofessionnelles que comprend la classe, et que nous n'avons pas enregistré dans les classes des autres zones enquêtées nous citons :

- médecin
- enseignant
- inspecteur d'enseignement
- avocat
- cadre supérieur

1.3.1.2. Échantillon enseignants

Les seize enseignants questionnés ont été choisis au hasard ; parmi eux les enseignants des classes enquêtées. Ils sont des deux sexes. Leur expérience dans l'enseignement et en particulier l'enseignement des classes d'examen, varie entre 2 ans et 30 ans d'expérience.

Outils méthodologiques :

1.3.1.3. Test élève

Dans le but de vérifier les suites des réformes en matière d'enseignement du FLE un test leur a été soumis. Ce test a été élaboré conformément au profil d'entrée et de sortie des élèves attendus décrits dans des textes officiels du ministère de l'éducation nationale, présentés plus haut. Il correspond à un modèle de sujet d'examen de cinquième que subissent les apprenant pour leur permettre l'accès aux classes supérieures de l'enseignement moyen (collège).

Faute de temps et de coopération des chefs des établissements scolaires des classes enquêtées, nous n'avons pas pu organiser des entretiens avec les élèves et des tests oraux afin de tester les compétences orales. Nous nous sommes limités, alors, aux tests des compétences de l'écrit, qui nous refléteraient la maîtrise ou le non maîtrise des compétences d'orales.

Afin de délimiter la durée de passation de ce test, nous avons fait recours à un essai dans une classe témoin. Cela nous a permis à réduire la durée de passation de, une heure, proposée initialement, à trente minutes. Temps nécessaire pour des élèves à un niveau moyens. Nous proposons, en ce qui suit, le test proposé aux élèves :

Nom et prénom :

Classe : 5°

Lis le texte attentivement puis répons aux questions :

Texte :

Records de vitesse.

Certains animaux sont des champions de vitesse. Dans les mers, la médaille d'or revient aux orques avec une vitesse de 100 Km/heure. L'aigle royal est le tenant du titre avec un vol de 160km/heure. Sur la terre ferme, la gazelle d'Asie ou d'Afrique dépasse 90km/heure. Cependant, le titre de champion de vitesse revient au guépard. Il peut parcourir 400 m en 112km/heure.

(D'après « Records chez les animaux ». Ed. Les deux coqs d'or- Belgique.)

1*/ Compréhension :

a) Qui est le champion de la vitesse dans les airs ?

.....

b) Quels sont les animaux cités dans le texte ?

.....

c) Mets une croix dans la bonne case :

- La gazelle ne peut pas dépasser les 80 Km/heure.	Vrai	faux
- Le guépard est le champion de la vitesse.	Vrai	faux

2*/ Fonctionnement de la langue :

a) Encadre le G.N/S et souligne le G.V. dans la phrase suivante :

« Certains animaux sont des champions de vitesse. »

b) Écris au singulier :
 « Ces animaux mesurent jusqu'à 9 mètres de long ».

c) Donne le groupe de chaque verbe :
 dépasser : - parcourir : - choisir :

d) Écris au passé composé :
 « La gazelle d'Asie dépasse 90 Km/heure. »

3*/ Essai :
*Comment préfères-tu voyager, en train, en avion ou en voiture ?
 Dis pourquoi en 3 ou 4 phrases.*

1.3.1.4. Questionnaire enseignants

Ce questionnaire a été élaboré afin de compléter le test élève. Il nous permettra de voir comment les enseignants perçoivent l'enseignement du français langue étrangère. Quelles sont les difficultés qui les lèsent dans leur tâche ; est comment estiment-ils le niveau de leurs élèves. Le questionnaire pour enseignants nous a permis aussi de cerner les incompétences de ce praticien chargés d'assurer cette pratique, qu'est l'enseignement du français langue étrangère. Nous proposons en ce qui suit le questionnaire fourni aux enseignants :

Questionnaire sur l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Le questionnaire ci-présent a été élaboré dans le cadre d'une recherche scientifique concernant l'enseignement du FLE. Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire en toute objectivité, en vous référant à votre expérience personnelle dans le domaine. Nous vous garantissons que vos réponses seront sérieusement étudiées et ne seront utilisées que pour la recherche en question. Merci de votre coopération.

.....

1/ Vous enseignez le français langue étrangère en classe d'examen depuis quand ?

2/ Que pensez-vous du programme de la 5° année ?
 - difficile - plus ou moins difficile
 - facile - plus ou moins facile

3/ Vous pose-t-il problème ? oui / non
 (si oui pourquoi ?)

4/ Est ce que vos élèves communiquent en français ?
 - oralement oui / non
 - par écrit oui / non

5/ Qu'est- ce que communiquer pour un élève de 5°année ?

6/ Quand vous déclarez que vos élèves ne communiquent pas, qu'est-ce que cela veut dire ?

7/ Est ce que vos élèves rencontrent des difficultés ? oui / non.

8/ Si oui à combien estimez- vous le taux d'élèves rencontrant des difficultés ?

9/ Disposez-vous de moyens pour réduire ce taux ? oui / non.

10/ Ces difficultés selon vous, sont :

- compréhension orale	- l'élève ne prend pas la parole
- compréhension écrite	- difficultés de répondre aux questions.
- difficultés de lecture	- difficulté d'écriture.

11/ Connaissez-vous le programme de la première année moyenne ? oui / non

12/ Si oui, pensez-vous préparer vos élèves à suivre facilement ce programme ? oui / non
 (Si non, pourquoi ?)

13/ Si on vous demandait de faire des propositions pour un nouveau programme de 5° année, que proposeriez-vous ?

14/ Si on vous proposait de présenter les grandes lignes d'un programme de français langue étrangère, unifié, de la 2° année à la 5° année de l'école de base, que proposeriez-vous ?

Présentation et analyse des résultats :

1.3.1.5. 1.2.3.1. Test élèves

- Protocole de base³⁵ :

³⁵ Voir annexe p.

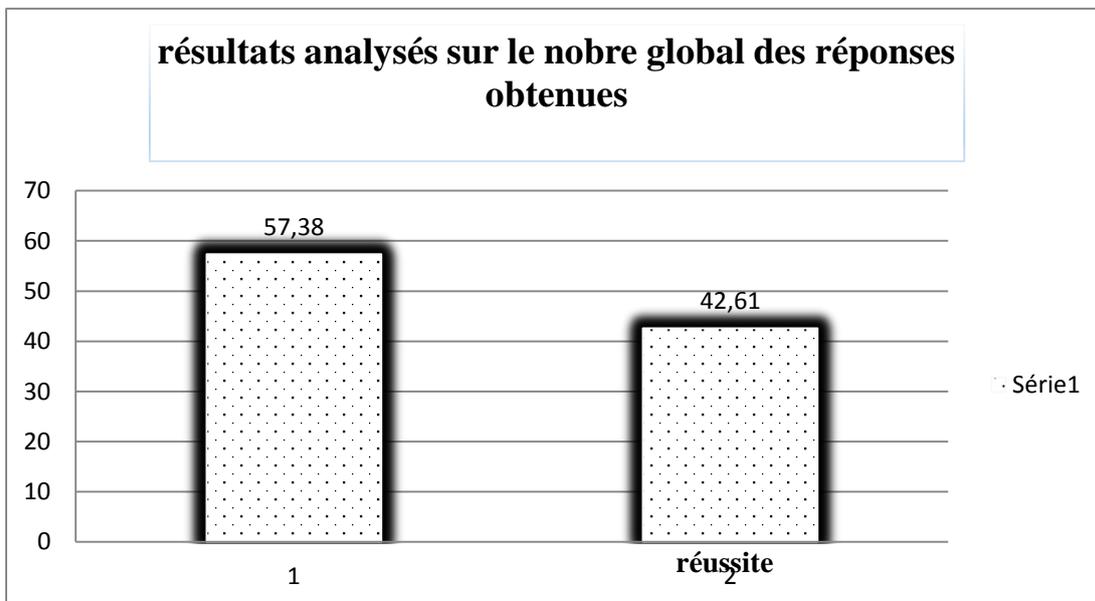
Ce protocole de base nous présente la somme des résultats obtenus. Il nous donne le taux des difficultés rencontrées par les élèves ainsi que le taux de réussite. Les résultats ont été classés sans prendre en considération aucun des facteurs précisés plus haut.

Dans un premier temps, nous allons analyser les résultats obtenus globalement afin de voir le taux globale de réussite (ou d'échec !). Ensuite nous passerons à l'analyse détaillée en fonction des compétences évaluées et selon le critère géographique signalé plus haut.

1.3.1.5.1. Analyse globale des résultats obtenus :

Si nous analysons les résultats au nombre des réponses globales obtenues, nous trouvons que sur les 1624 réponses données nous comptons 692 réussites et 932 échecs avec un pourcentage de 57,38% d'échec contre 42,61% seulement de réussite.

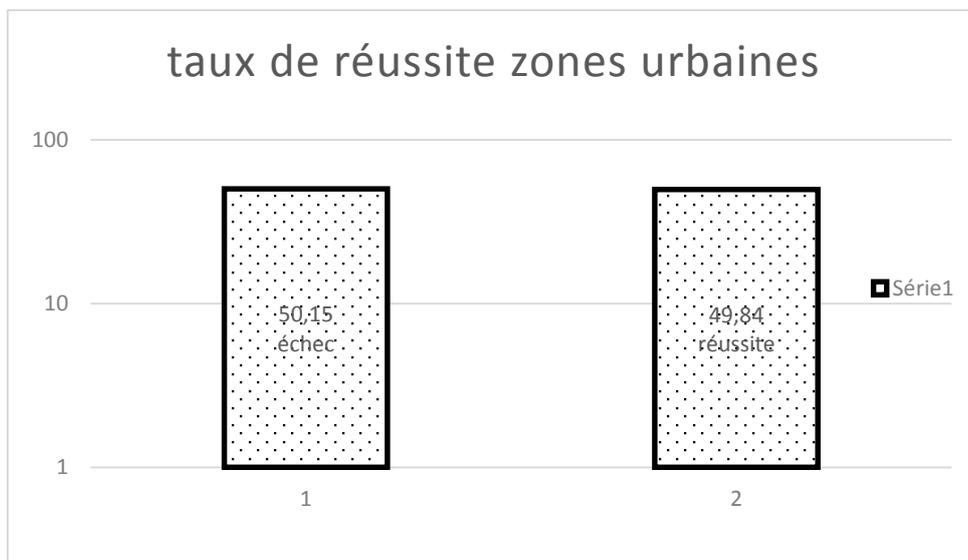
(Voir graphe n°1).



Les résultats obtenus ici nous montrent que ces réformes introduites dans le système éducatif algérien visant à améliorer la maîtrise de la langue française, restent inefficaces car ils nous révèlent des écarts par rapports aux attendus institutionnels et par rapport aux profils d'entrées et aux profils de sorties décrits dans les programmes et les curricula de français langue étrangère puisque plus de 50% des compétences visées par les programmes ne sont pas acquises.

Même en avançant l'âge de l'enseignement du FLE, la situation d'apprentissage en classe n'est pas naturelle, elle est régit par des routines scolaires, construits sur des

représentations partagées entre les partenaires des rôles que doit remplir chacun d'entre eux. Et donc l'enseignement était inefficace avec des variables d'un contexte à l'autre. Donc là, introduire la langue étrangère précocement dans le cursus scolaire de l'enfant n'est pas un simple prolongement du temps consacré à cet apprentissage pour cumuler quelques heures d'enseignement supplémentaires. Mais c'est dans le fait d'enseigner plus tôt que réside la différence. Étant donné que les bienfaits de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère sont universellement prouvés.



1.3.1.5.2. Analyse des résultats globaux dans chacune des zones enquêtées

Afin d'identifier la zone qui a présenté le plus de difficultés, nous allons analyser les résultats obtenus, globalement, dans les différentes zones enquêtées.

- Zones urbaines :

Le protocole de base de cette analyse compte 632 réponses données par 79 sujets (S) sur 8 questions

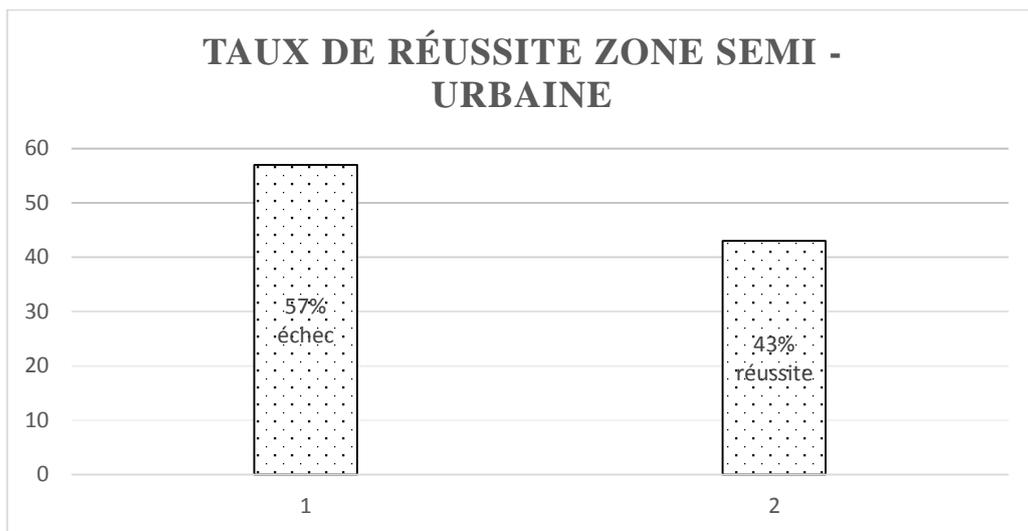
Sur les 632 réponses obtenues, nous comptons 317 échecs et 315 réussites³⁶. Ce qui correspond à 50.15 % d'échec contre 49.84 % de réussite. Nous remarquons ici que l'écart

³⁶ Voir protocole de base en annexe.

entre le taux d'échec et la réussite n'est pas significatif. Mais les résultats d'enseignement du français restent insatisfaisants.

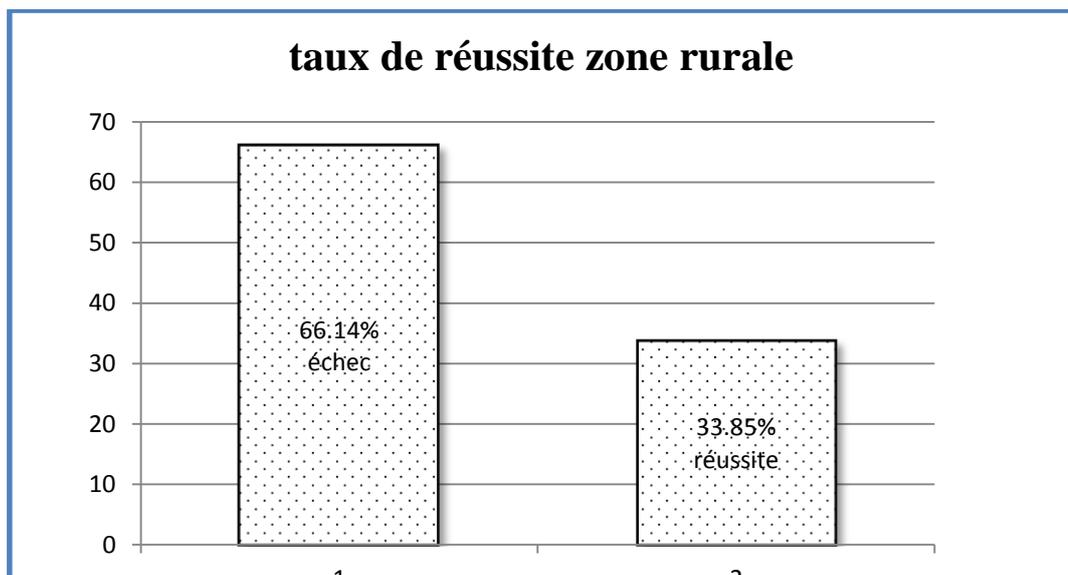
Zone semi-urbaine :

Sur les 416 réponses obtenues, nous comptons 237 échecs et 179 réussites. Ce qui correspond à 56.97 % d'échec contre 43.02 % de réussite.



Zone rurale

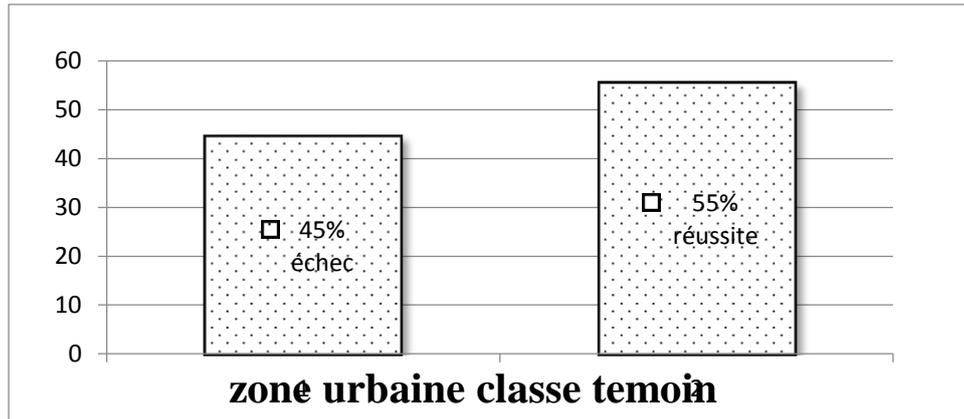
Sur 576 réponses obtenues, nous comptons 381 échecs contre 195 réussites. Ce qui correspond à 66.14 % d'échec, contre 33.85 % de réussite.



1.3.1.5.3. Analyse des résultats dans chaque zone par classe :

Pour voir quelle est la zone qui représente le plus de difficultés nous allons procéder au cas par cas, en analysant chacune des zones enquêtées à part classe par classe

Zone urbaine classe n°1 :

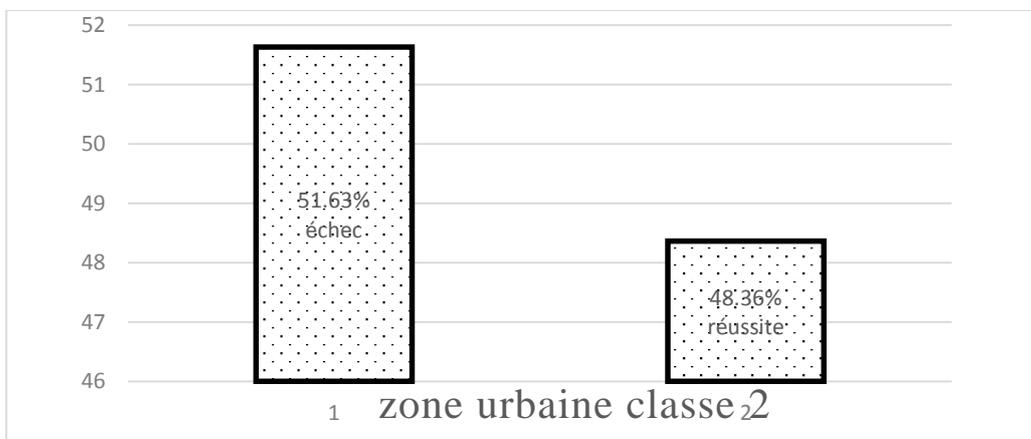


Nous rappelons ici que cette classe a été choisie comme zone témoin³⁷.

Sur 240 réponses obtenues, nous comptons 107 échecs contre 133 réussites. Ce qui correspond à 44.58% d'échec, contre 55.42% de réussite.

Zone urbaine classe n°2 :

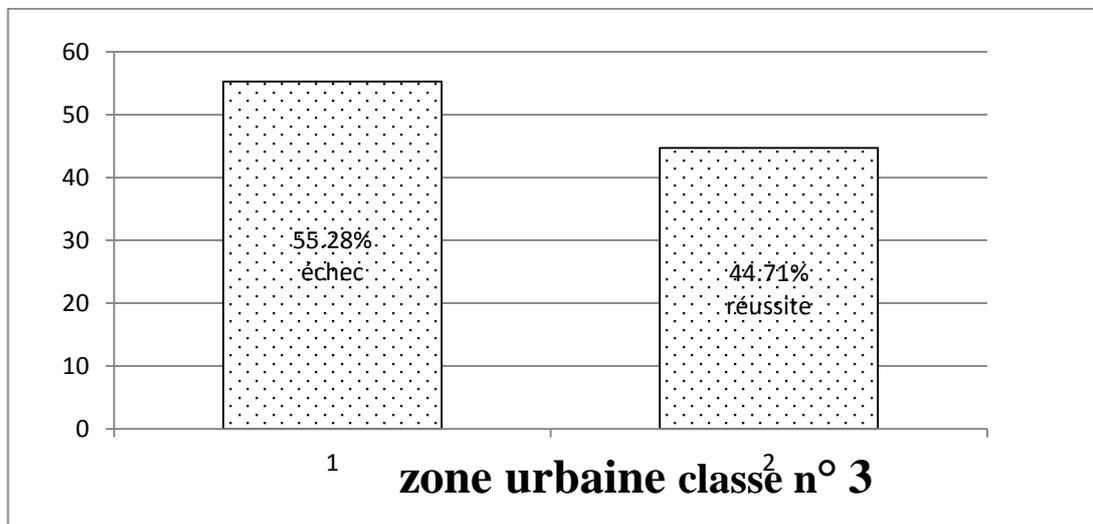
Sur les 184 réponses obtenues, nous comptons 95 échecs et 89 réussites. Ce qui correspond à 51.63 % d'échec contre 48.36% de réussite.



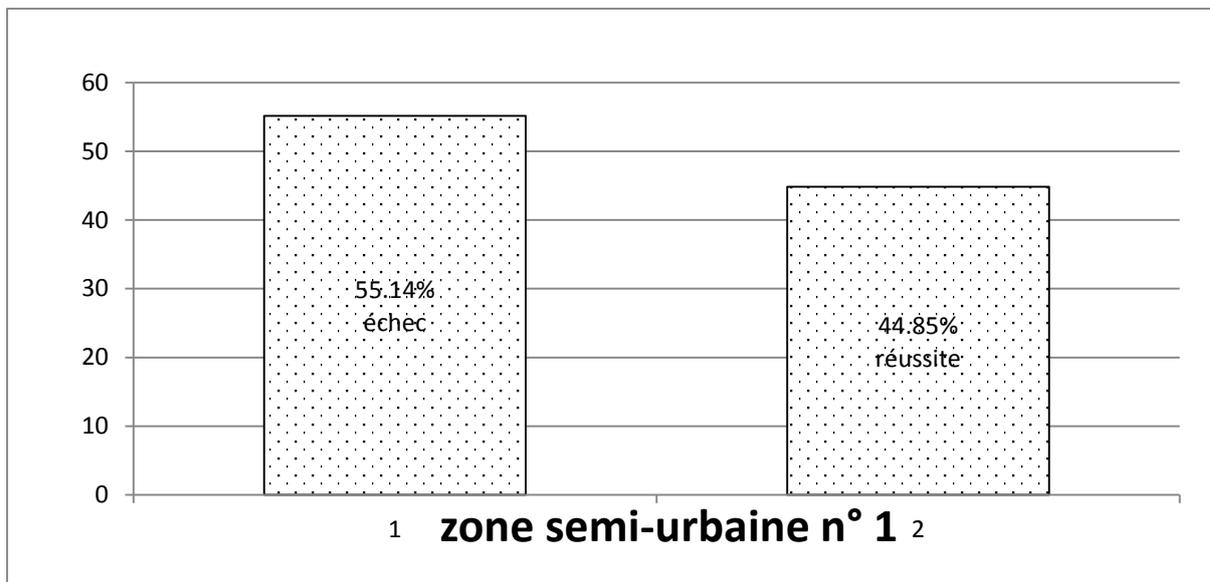
³⁷ Voir protocole de base en annexe

Zone urbaine classe n°3 : Protocole de base³⁸ :

Sur les 208 réponses obtenues, nous comptons 115 échecs contre 93 réussites. Ce qui correspond à 55.28% d'échec contre 44.71 % de réussite.

**Zone semi-urbaine n°1 :**

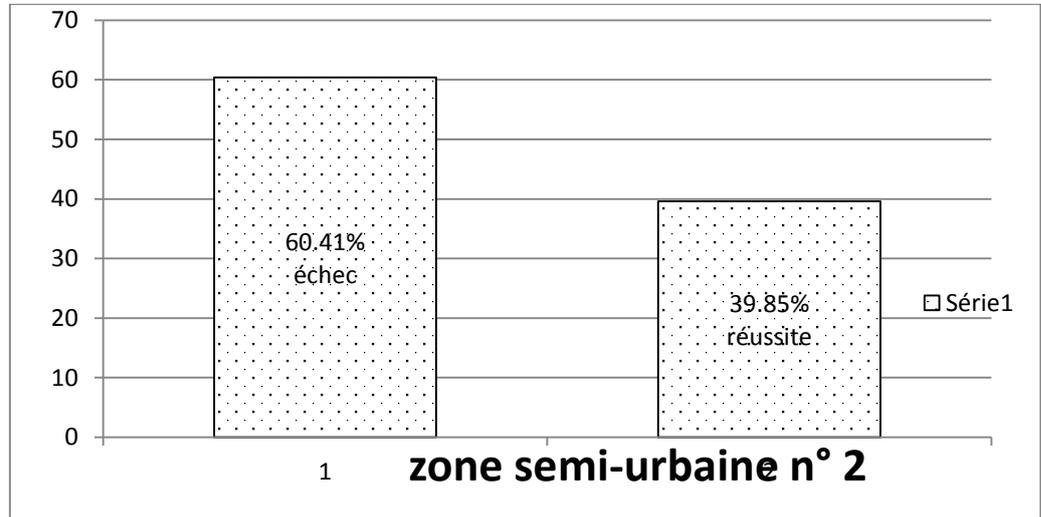
Sur les 272 réponses obtenues, nous comptons 150 échecs contre 122 réussites. Ce qui correspond à 55.14% d'échec contre 44.85% de réussite



³⁸ Voir en annexe

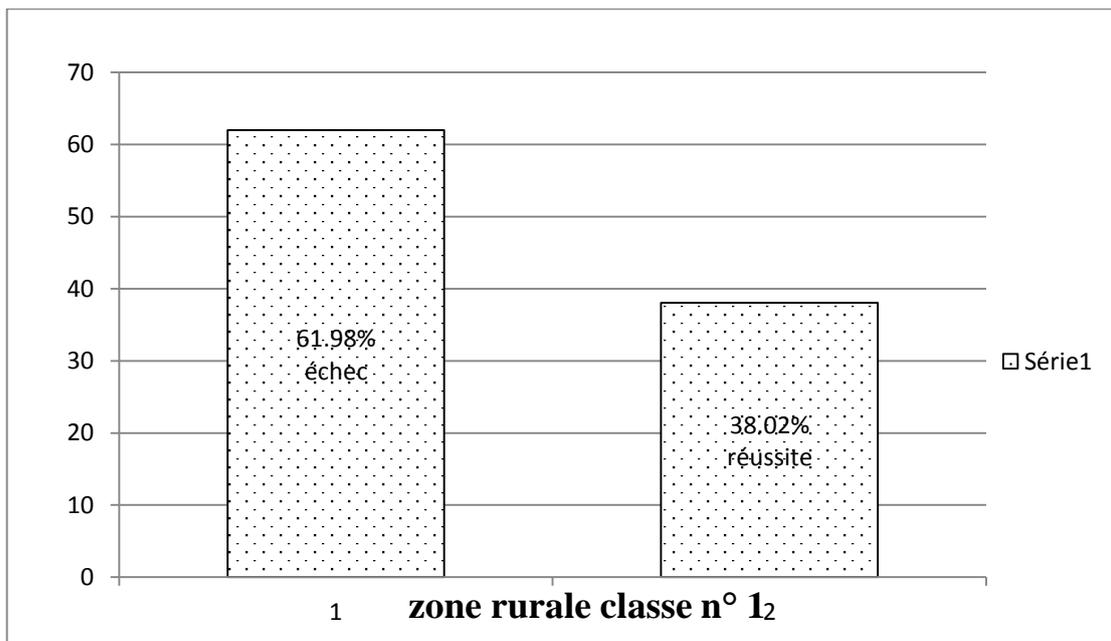
Zone semi-urbaine n°2 :

Sur les 144 réponses obtenues, nous comptons 87 échecs contre 57 réussites. Ce qui correspond à 60.41% d'échec contre 39.58% de réussite



Zone rurale n°1 : Protocole de base³⁹:

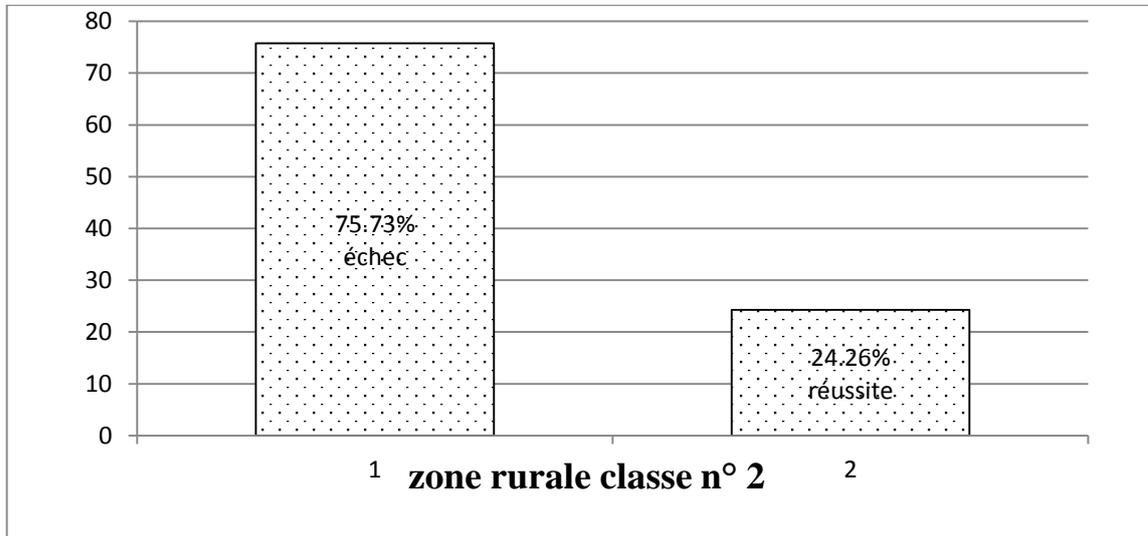
Sur les 192 réponses obtenues, nous comptons 119 échecs contre 73 réussites. Ce qui correspond à 61.98% d'échec contre 38.02% de réussite



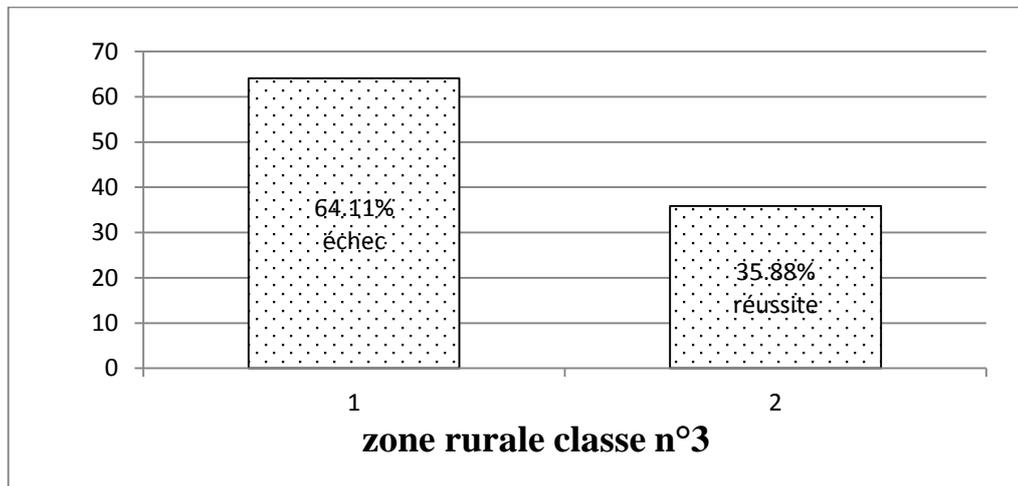
³⁹ Voir annexe

Zone rurale n°2 : Protocole de base⁴⁰:

Sur les 136 réponses obtenues, nous comptons 103 échecs contre 33 réussites. Ce qui correspond à 75.73% d'échec contre 24.26% de réussite

**Zone rurale n°3 : Protocole de base⁴¹:**

Sur les 248 réponses obtenues, nous comptons 159 échecs contre 89 réussites. Ce qui correspond à 64.11% d'échec contre 35.88% de réussite



⁴⁰ Voir en annexe

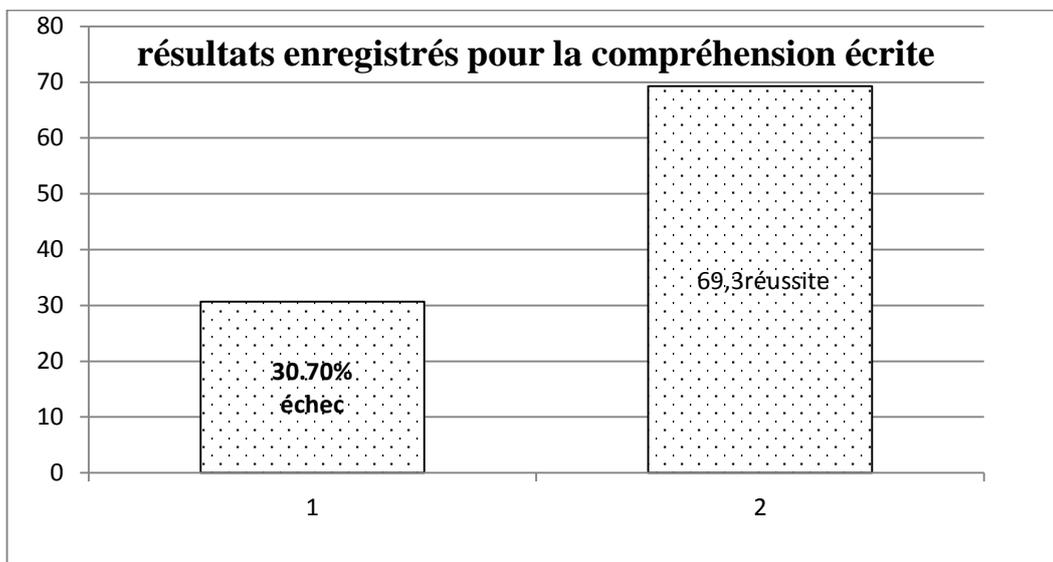
⁴¹ Voir en annexe

1.3.1.5.4. Analyse des résultats en fonction des difficultés rencontrées par les sujets enquêtés :

En ce qui suit nous analysons les résultats en termes de difficultés enregistrées par les apprenants dans les trois zones confondues. L'analyse a porté sur le nombre global des réponses obtenues.

Compréhension écrite :

Rares sont les élèves qui ont rencontrés des difficultés de compréhension du texte proposé. Car sur les 609 réponses obtenues en compréhension nous comptons 187 difficultés avec un taux estimé à 30.70%.

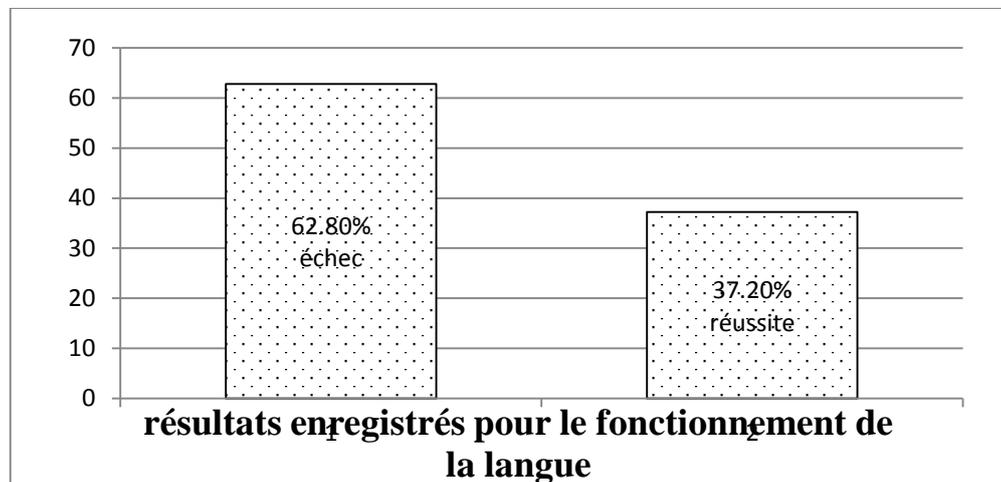


Si nous devons comparer les difficultés rencontrées par les élèves dans les six classes enquêtées, c'est dans les classes des zones semi-urbaine et rurale que les élèves ont rencontré le plus de difficultés. En effet, nous notons 23.75% de difficulté en zone urbaine contre 37.55% en zone rurale.

Si pour 50% des enseignants interrogés, les élèves rencontrent des difficultés orales, pour 83.33% sont surtout, des difficultés de compréhension écrite auxquelles les élèves sont confrontés.

Fonctionnement de la langue :

Sur les 812 réponses obtenues, nous comptons 510 échecs en matière de langue. Ce qui correspond à 62.80% d'élèves en difficulté.



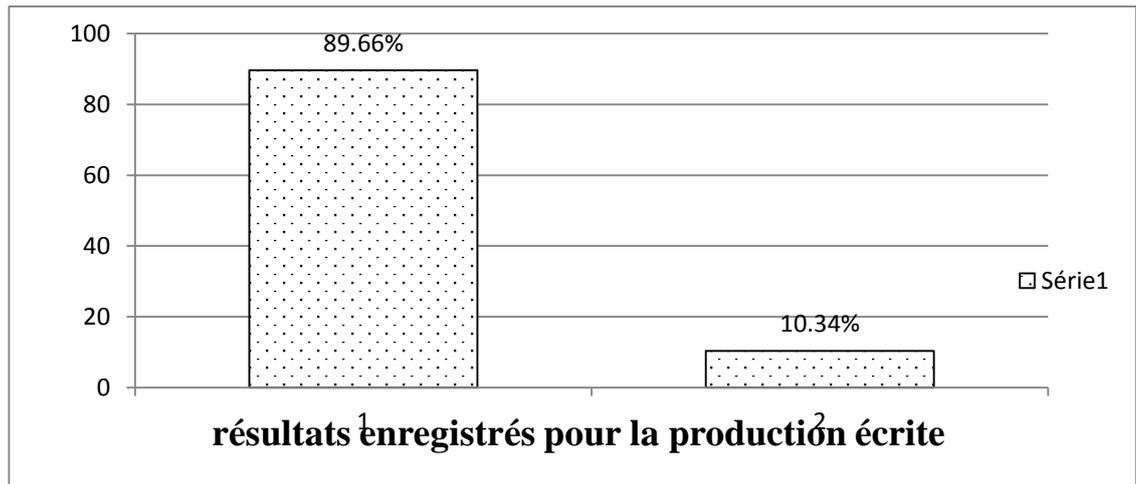
Si nous devons comparer les difficultés rencontrées dans les six classes enquêtées, c'est toujours dans les zones rurales que les élèves ont rencontré le plus de difficultés. Mais nous notons que les différences entre les élèves dans les trois zones, ne sont pas significatives.

En effet, 61.88% des élèves de la zone urbaine ont rencontré des difficultés par rapport à 64.42% en zone semi-urbaine et 62.68 % en zone rurale.

Les difficultés de langue les plus prégnantes, peuvent être libellées en termes de compréhension écrite car les élèves ne comprennent pas les consignes données.

Production écrite :

Le taux le plus élevé des difficultés rencontrées par les élèves revient à l'expression écrite. Sur les 203 réponses obtenues nous notons 182 échecs ce qui correspond à 89.66% des élèves en difficulté.



Si nous devons comparer les difficultés rencontrées dans les six classes enquêtées, c'est toujours dans les zones rurales que les élèves ont rencontré le plus de difficultés.

En effet, 78.75% des élèves dans la zone urbaine ont rencontré des difficultés d'expression écrite par rapport à 96.15 % en zone semi-urbaine et 97.18% en zone rurale.

Le rapprochement entre les différents résultats obtenus dans chacune des zones enquêtées, nous révèle des écarts frappants dans le niveau de maîtrise de la langue, liés à la diversité des caractéristiques des différents contextes socioculturels ;

En effet, le taux d'échec le plus élevé est enregistré au niveau des zones rurales où le français est le moins présent, c'est à dire dans les zones les plus défavorisées. Ce constat est confirmé par les résultats obtenus au sein de chaque zone enquêtée.

En confrontant les résultats obtenus dans la zone urbaine, nous trouvons qu'entre les trois classes enquêtées, seule la classe choisie comme classe témoin qui a marquée des résultats relativement satisfaisants avec un taux de réussite estimé à 55.42% contre 44.58 % d'échec.

Nous rappelons que cette classe a été choisie dans une école située dans un quartier favorisé. Elle comprend des enfants issus de familles à un niveau socioprofessionnel plus au moins élevé ; et qui sont habitués au français (habitués au moins à l'entendre dans leur entourage), dès leur jeune âge.

Contrairement aux autres classes qui ont été choisies au hasard dans différents quartiers de la même région de la première classe ; qui ont marquées, respectivement, 51.63% d'échec contre 48.36% de réussite et 55.28% d'échec contre 44.71% de réussite.

1.3.1.6. Questionnaire enseignants :

Après avoir, dans un premier temps analysé les compétences des élèves scolarisés en matière de maîtrise de la langue française, selon les objectifs fixés par les textes officiels du ministère de l'éducation ; nous passons maintenant à l'analyse du questionnaire que nous avons mis en place dans le cadre d'une préenquête qui nous permettra de préparer l'enquête par rapport à la question principale de la présente étude.

Le questionnaire que nous avons présenté plus haut, a touché seize enseignants, dont les enseignants responsables de l'enseignement des classes que nous avons étudiées dans la première partie de la préenquête. Ces enseignants sont en exercice en tant qu'enseignants de français langue étrangère à l'école primaire une expérience considérable qui varie entre 2 ans au minimum et 32 ans.

1.3.1.7. Analyse des résultats

À la première question que nous leur avons posée : que pensez-vous du programme de la 3^e année primaire ? Vous pose-t-il problème ? Si oui lequel ? Nous avons enregistré les réponses indiquées dans le tableau suivant :

	oui	Non
Nombre	9	7
Taux	56.25%	43.75%

Les réponses indiquent que 56.25% des enseignants interrogés pensent que le problème qu'il rencontre avec ce programme, c'est qu'il est trop chargé, trop long. Ou encore trop difficile pour des enfants ou des apprenants qui ne sont pas habitués à la langue étrangère.

À la question suivants : est-ce que vos élèves de 5° année communiquent oralement/ par écrit ? oui/non ; nous avons noté les réponses comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

	Communiquent oralement		Communiquent par écrit	
	Oui	Non	Oui	Non
Nombre	06	10	09	07
Taux	37.50%	62.50%	56.25%	34.75%

Les résultats indiqués dans le tableau, 62.50% des enseignants interrogés les élèves ont des difficultés de communiquer à l’oral contre 34.75% des enseignants qui disent que leurs élèves ont des difficultés de communiquer à l’écrit.

Lorsque nous avons demandé qu’est-ce qu’ils entendent dire par communication dans un cours de français langue étrangère chez un élève de 5°année, les réponses étaient vagues comme : sais répéter ce que dit l’enseignant, sais dire des chansons et des comptines, sais répondre aux questions ou encore reproduire des phrases simples.

Or, lorsqu’ils déclarent que l’élève ne sait pas communiquer en langue française cela voulait tout simplement dire qu’il ne comprend pas ou ne sait pas formuler des phrases correctes pour répondre aux questions.

Alors, à la question : est-ce que vos élèves rencontrent des difficultés en langue française. Les résultats indiquent que 100% des enseignants sont d’accord sur le fait que les élèves ont des difficultés en matière d’apprentissage du français langue étrangère. Selon l’appréciation de 81.25% des enseignants le taux des élèves en difficultés est estimé à plus 50%.

Maintenant est ce qu’ils disposent de moyens pour remédier ou faire face à ces difficultés ? Les réponses comme indiquées dans le tableau :

	Oui	Non	/
Nombre	05	06	05

Taux	31.25%	37.50%	31.25%
------	--------	--------	--------

À quoi sont liées ces difficultés enregistrées chez les élèves ? À cette question nous avons enregistré 39 réponses au totales que nous avons classés comme suit :

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Difficulté de répondre aux questions	Difficulté de lecture	Difficulté d'écriture	L'élève ne prend pas la parole
	09	04	08	08	04	06
	23.08%	10.26%	20.21%	20.21%	10.26%	15.38%

Les estimations enregistrées indiquent que les plus bas taux de difficultés enregistrés sont liés aux compétences de l'écrit. Pour le reste, les difficultés ressenties chez les élèves concernent surtout les compétences liées à l'orale comme la compréhension orale ou encore la difficulté de la prise de parole qu'on pourrait lier aussi au manque de motivation chez l'apprenant.

Maintenant, est ce que les enseignants ont une connaissance des programmes du cycle suivant, les données obtenues nous disent que 68.75% des enseignants déclarent n'avoir aucune idée sur les programmes des cycles suivants et par conséquent ils ne peuvent pas dire s'ils préparent leurs élèves aux apprentissages ultérieurs ou pas.

Les propositions faites par les enseignants interrogés concernant un éventuel, nouveau programme de 3^o année primaire proposaient l'adoption du caractère ludique dans l'enseignement de la langue étrangère en faisant appel aux jeux, aux chansons et aux comptines. Enseigner l'arabe et le français en même temps ce qui permettrait de comparer les deux cultures des deux langues et leurs spécificités. Ou encore de commencer l'enseignement de la langue française plus tôt.

Conclusions :

Si pour les 100% des enseignants interrogés les élèves rencontrent des difficultés en matière d'apprentissage du français langue étrangère, 81.25% estiment le taux de difficulté à plus de 50 %.

Selon 37.50% des enseignants interrogés les élèves communiquent oralement, et 56.25% pensent qu'ils communiquent par écrit. Mais aucun des enseignants interrogés n'a donné une définition claire de ce qu'il entend par communication, toutes les définitions obtenues étaient vagues.

Les résultats enregistrés dans cette petite enquête confirment les données obtenues par le test des élèves. Les apprenants ont de grandes difficultés quant à l'apprentissage de la langue française. Ces difficultés, si elles semblent toucher d'une manière générale toutes les écoles, il apparaît clairement qu'elles sont plus grandes dans les zones rurales les plus défavorisées.

Cela nous amène à dire que l'environnement où vit l'enfant, où il se développe en tant qu'individu social est un facteur important qui influence positivement ou négativement l'apprentissage de la langue étrangère.

CHAPITRE2 : L'ENQUÊTE

2.1. Hypothèses de recherche :

Nous avons pu voir que le paysage linguistique en Algérie se caractérise par une disparité linguistique et culturelle qui peut être vue comme une richesse ; mais elle peut être aussi source de divergence conflictuelle.

Dans la première partie de ce travail nous avons essayé de dresser un panoramique du contexte linguistique algérien. Car c'est ce contexte qui constitue le cadre global de notre recherche.

La prise en charge de cette diversité est donc nécessaire. Les institutions officielles, pour gérer ces diversités linguistiques, ont adopté une politique linguistique accordant un statut particulier aux différentes langues en présence. Mais nous savons aussi, que cette prise en charge a été, depuis l'indépendance, source de conflit, de querelle politique et même sociale.

Nous avons vu comment se dessine la politique linguistique en Algérie. Où l'arabe classique, langue nationale et officielle, comme élément constituant de l'identité du citoyen algérien. L'amazighe comme langue nationale, et donc deuxième élément constituant de l'identité nationale du citoyen algérien. Et la langue française, langue étrangère, dite par certains première langue étrangère, vu son statut particulier en Algérie. C'est la première langue étrangère enseignée à l'école. Mais un rapport concurrentiel et diglossique gère ces trois langues en présence dans la société. Quelle langue enseigner en premier à nos enfants à l'école ?

L'arabe, la langue officielle et nationale, et surtout la langue de la religion. Elle est donc la langue de l'école par excellence. Or la langue française décrite par les textes officiels comme la langue étrangère qui permet l'ouverture sur le monde mais surtout l'accès au savoir et à la technologie à côté de l'anglais. Elle est la langue d'enseignement de beaucoup de spécialités dans l'enseignement supérieur. Et la langue amazigh, la langue qui lutte pour restaurer son statut comme langue nationale et pourquoi pas officielle et peut-être même langue d'enseignement.

Dans de telles diversités et hétérogénéité ce sont les représentations qui gèrent le rapport aux langues et l'enseignement/apprentissage des langues.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère semble vêtir malgré cette divergence une importance particulière chez les citoyens algériens. En dépit de la résistance que nous pouvons ressentir chez certaines classes sociales à la langue française, les parents d'élèves réclament de plus en plus un enseignement de la langue française à l'école et contestent l'inefficacité du système scolaire et l'échec de l'école dans l'enseignement de la langue française.

En conséquence à cet état de faits dressé plus haut, les parents d'élèves, de divers niveaux d'instruction, qui s'avèrent très exigeants par rapport à la nécessité et l'importance de l'apprentissage des langues étrangères à leurs enfants, en particulier le français, semblent tous conscients de l'intérêt de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dès le plus jeune âge. Et que cela ne peut être que bénéfique pour les enfants.

En effet, ils se sont orientés vers un enseignement encore plus précoce du français langue étrangère, avant l'âge scolaire, dans des établissements privés qui essayaient de satisfaire cette contraignante demande. Ainsi nous assistons à l'installation, d'une manière officieuse et informelle, d'un enseignement précoce du français langue étrangère, dès l'âge de 4- 5 ans, dans la majorité des établissements préscolaires privés : crèches, jardins d'enfants, encore dans des cours particuliers organisés par des particuliers en dehors des institutions éducatives.

Dans la présente recherche nous ne parlons pas des écoles privées, qui elles aussi dispensent l'enseignement précoce du français langue étrangère. Car ces établissements constituent, à notre sens une situation particulière du fait qu'elles se trouvent généralement dans les grandes villes, dans des zones nettement favorisées. Et elles sont fréquentées par un public d'un certain niveau socioculturel élevé, et socioéconomique plus ou moins aisé.

En outre la question des langues est abordée différemment. Et les représentations sur les langues, leur culture et leur enseignement sont différentes et posent peut-être d'autres problèmes.

La situation dans ces établissements est particulière, et nous essayerons de l'aborder dans une recherche ultérieure. Elle marque encore plus l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la société algérienne.

Cette orientation massive des parents vers une telle pratique, et la reconnaissance de l'importance des langues étrangères et de leur enseignement précoce, par les institutions officielles éducatives, aussi timide qu'elle soit, apparait comme un phénomène intéressant et fascinant dans ce nouveau monde où les langues étrangères sont considérées comme un atout indispensable pour la réussite et l'intégration de tout individu.

Ce sont donc ces orientations qui justifient le choix de ce sujet .À partir de là, il nous a semblé utile de mener une réflexion sur les représentations des parents et des praticiens concernant l'apprentissage des langues étrangères pour des enfants en bas âge, leur attentes et la valeur qu'ils accordent à une langue comme le français (qui a un statut bien spécial en Algérie) par rapport à d'autres langues.

Cette réflexion nous a permis de repenser les objectifs institutionnels assignés à l'enseignement du français langue étrangère ; introduit désormais précocement, dès la troisième année primaire, au lieu de la quatrième année ; par rapport aux attentes et aux exigences sociales. Et de corriger les confusions liées à ce qu'on appelle enseignement précoce des langues étrangères proposé par les établissements préscolaires que nous avons pu visiter lors de notre enquête, pour en donner une définition précise, claire et savante.

L'esquisse est d'abord dans un sens d'étude, de définition pour comprendre ce qu'est réellement l'enseignement précoce des langues étrangères, ses particularités et ses caractéristiques afin d'éviter la reproduction des modèles pédagogiques utilisés dans nos écoles jusqu'à lors. Démarche de plus en plus recommandée. Mais esquisse aussi dans le sens de projet éducatif pour un nouveau système éducatif tel qu'il est réclamé par les parents convaincus par l'intérêt et les enjeux de cette nouvelle approche des langues

Ces points mis au claire, vont nous permettre de développer des réflexions plus précises sur ce que doit ou doivent être le ou les objectifs d'une telle pratique dans le contexte scolaire ou préscolaire en Algérie. Car la question qui nous parait importante ici, ce n'est plus le pourquoi de l'enseignement précoce de la langue française, mais c'est plutôt le pourquoi faire ? Particulièrement dans le contexte algérien marqué par sa diversité linguistique et culturelle.

Quel(s) objectif(s) devons-nous définir pour un enseignement du français langue étrangère dans un contexte algérien aussi riche que varié et hétérogène ?

- un pré-enseignement ou ce qu'on appelle aussi une initiation ;
- une sensibilisation ;
- Ou de l'éveil aux langues.

Une approche curriculaire précise et contextualisée permettrait une meilleure définition de ces objectifs, et l'identification de ce qui détermine les orientations et les choix pédagogiques. Nous citons dans ce sens Demeuse, M., Strauven, C.: « un curriculum de façon opératoire, consiste en un ensemble de buts, d'objectifs spécifiques de contenus organisés de façon séquentielle, de moyens didactiques, des activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte des objectifs »⁴²

2.2. L'enquête : l'objectif de la recherche :

Le point que nous abordons en ce qui suit est à notre avis l'un des importants facteurs qui déterminent dans le choix des objectifs d'un enseignement précoce du FLE à savoir les représentations liées à l'importance de la langue et à son enseignement ; dans le sens où ces représentations exprimeraient certains besoins et attentes qui orienteraient le choix des objectifs et donc des choix pédagogiques.

Des recherches en milieu scolaire, lient les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage.

Notre recherche s'articule en plusieurs étapes. D'abord, l'analyse des représentations parentales vis-à-vis de la langue française et de son enseignement. Parce qu'ils ont motivé quelque part cette nouvelle orientation pour l'enseignement des langues. Ensuite celle des enseignants et des éducateurs qui sont déjà ou ont été confrontés à l'enseignement de la langue française.

Après l'analyse des représentations parentales par rapport à la question de l'enseignement précoce du français langue étrangère, il semble judicieux de dresser une analyse des représentations des enseignants du français langue étrangère par rapport à la pratique discutée dans cette étude. D'autant plus qu'il apparaît que ce seront eux qui vont devoir dispenser cet enseignement. Et surtout, si nous savons que l'enseignement des

⁴² Demeuse, M., Strauven, C. (2013). Introduction. Dans M. Demeuse & C. Strauven (Dir), Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage (pp. 9-32). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

langues étrangères, et notamment du français langue étrangère, aux enfants d'âge scolaire pose énormément de problèmes.

Dans cette deuxième partie de l'enquête menée dans le cadre de la présente étude, nous essayons d'analyser les représentations des enseignants du français langue étrangère par rapport à la question de l'enseignement du français dans le préscolaire.

À travers deux corpus différents que nous décrirons en ce qui suit.

2.2.1. Échantillons :

Corpus 1 pour l'analyse des représentations et des attentes parentales :

L'enquête que nous avons effectuée pour l'analyse de ces représentations parentales sur la langue française et son enseignement, et l'importance que revêt un enseignement du français avant l'âge scolaire a touché deux groupes de parents :

- Groupe 1 : comprend des parents d'enfants scolarisés, issus de deux contextes différents, urbains et ruraux (les mêmes zones choisies dans la pré-enquête)
- Groupe 2 : comprend des parents d'enfant préscolarisés dans des établissements préscolaires privés (crèches, jardins d'enfants,..) qui dispensent l'enseignement du français langue étrangère à des enfants âgé entre 4 -5 ans.

Le groupe des parents des enfants scolarisés comprend des parents qui ont des niveaux socioculturels et socioéconomiques variés. Leurs niveaux d'instruction varient entre analphabètes, niveau scolaire primaire ou moyen ainsi que de niveau universitaire.

Alors que le groupe de parents des enfants préscolarisés, comprend essentiellement mais pas exclusivement, des parents qui travaillent, le père comme la mère. Ces parents ont un niveau socioculturel qui varie entre niveau terminal et niveau universitaire.

Sur les 300 questionnaires que nous avons distribués nous n'avons pu récupérer que 175 questionnaires.

Corpus 2 : pour l'analyse des représentations des enseignants sur la question l'enseignement précoce du français :

Le corpus des enseignants choisi est constitué de profils très divers et très variés. Il regroupe 65 enseignants choisis dans différentes régions, avec des contextes socioculturels et socio-économiques différents, ce qui implique une hétérogénéité dans les cultures et les niveaux culturels ; ainsi que dans les représentations sociales.

Ces enseignants sont âgés entre 21ans et 54 ans exerçant ou ayant exercé dans les différents cycles des enseignements fondamentaux, du primaire au collège, et pour certains, même dans les cours préparatoires dispensés dans les crèches qui offrent l'enseignement du français langue étrangère.

Parmi les 65 enseignants en question, nous comptons 24 jeunes enseignants âgés entre 21 ans et 26 ans ; soit 36,92 % de la totalité des enseignants du corpus. Ils sont titulaires d'un diplôme de licence et qui entament leur carrière d'enseignant de français langue étrangère dans les différents cycles des enseignements fondamentaux avec au moins cinq années d'exercice

Vingt-sept enseignants, soit 41,54 % sont âgés entre 27 ans et 37 ans, exerçant en tant qu'enseignant de français langue étrangère et avec une expérience qui varie entre cinq ans d'exercice dans l'enseignement du français langue étrangère et dix ans. Et 14 enseignants de la totalité du corpus, soit 21,54 %, sont âgés entre 39 ans et 54 ans avec une carrière dans l'enseignement qui va de 12 ans de service à 32 ans.

Pour les modalités de recueil des données, présente étude a été effectuée au niveau de différentes régions (urbaine, semi urbaine et rurale) de deux wilayas de l'ouest du pays, à savoir Tlemcen, Sidi Bel Abbes.

Nombre d'enseignants	Tranches d'âge	Pourcentage	Les années d'exercices
24	21ans /26 ans	36.92%	- 5 ans
27	27 ans/ 37ans	41.54%	5 à 10ans
14	39 ans / 54 ans	21.54%	12 à 32 ans

1. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON

2.2.2. Outils méthodologiques

Pour réaliser notre enquête, nous avons choisi la méthode du questionnaire écrit. Pour les parents comme pour les enseignants.

Sur les 300 questionnaires que nous avons distribués auprès des parents, nous n'avons pu récupérer que 175 questionnaires. Les questionnaires ont été distribués en deux langues : française et arabe pour les parents qui ne maîtrisent pas le français en particulier dans les zones rurales. Nous avons essayé d'utiliser des questions très simples dans une langue facile pour que les parents puissent contribuer facilement. Les questionnaires parents ont été distribués, pour la plupart, dans les écoles, aux élèves qui devaient les soumettre à leurs parents.

Pour les questionnaires des enseignants, ils ont été distribués dans les différents établissements scolaires directement aux enseignants.

(Modèle et exemplaires représentatifs voir annexes)

2.2.3. Analyse des résultats :

2.2.3.1. Résultats 1^o partie : Analyse des représentations et des attentes parentales :

Suite à l'analyse des questionnaires que nous leur avons soumis, nous avons pu dégager les points suivants comme axe de réflexion et d'analyse :

- Constat de deux contextes linguistiques différents et hétérogènes
- Statut particulier du français dans le contexte étudié,
- Inefficacité de l'enseignement du FLE en milieu scolaire
- Attentes parentales par rapport à l'enseignement précoce du FLE

1. Deux contextes linguistiques différents

1- quelle(s) langue(s) parlez- vous dans votre entourage ?

- arabe classique
- arabe dialectal
- français

	Zone urbaine	Zone rurale
Arabe classique	0%	4.54%
Arabe dialectal	83.33%	95.45%
Français	16.66	0%

2- utilisez-vous le français dans votre parler quotidien ?

- oui
- non
- rarement

	Zone urbaine	Zone rurale
Oui	44.44%	0%
Non	16.66%	36.36
Rarement	38.88	63.64

Nous sommes là devant deux contextes linguistiques, culturels différents. Le premier qui se considère comme bilingue en zone urbaine et le deuxième qui se considère monolingue arabe

1. statut particulier du français dans le contexte étudié

- Pensez-vous que l'enseignement du français langue étrangère est :
 - indispensable
 - inutile

	Zone urbaine	Zone rurale
Indispensable	99%	72.70%
Inutile	1%	27.30%

Les arguments présentés ici, pour justifier les réponses données y compris dans les zones urbaines, c'est que la langue française reste un atout indispensable pour la réussite dans l'avenir pour les jeunes enfants. C'est la langue de la science et de la technologie.

2. Efficacité (ou non) de l'enseignement du français langue étrangère

- Pensez-vous que l'enseignement du français langue étrangère à l'école est réussi ?
 - a. Oui
 - b. Non

	Zone urbaine	Zone rurale
Oui	33.33%	13.60 %
Non	66.67%	86.40 %

- Qu'est- ce que vous attendez de l'enseignement du français à l'école ?

Les avis se sont accordés sur ce point dans les deux zones enquêtées : une maîtrise parfaite de cette langue très utile dans la vie et pour l'avenir des enfants dans le monde d'aujourd'hui, à l'oral comme à l'écrit.

2. Représentations parentales sur le FLE précoce

- Que pensez-vous de l'enseignement du français langue étrangère dès le préscolaire ?
 - Pour
 - Contre

	Zone urbaine	Zone rurale
Pour	94.40%	50%
Sans avis	05.60%	0%
Contre	0%	50%

Pour les 50% des avis qui sont contre l'enseignement précoce du français justifient leur point de vue :

- la priorité est à la langue arabe langue maternelle !
- c'est inutile, car la langue n'existe pas dans le quotidien des enfants
- les enfants ne peuvent pas apprendre deux langues à la fois, chose qui peut provoquer un blocage chez les enfants

Pour ceux qui sont pour, pensent que c'est une bonne chose, ils apprécient l'idée.

Commentaire :

En confrontant les résultats obtenus dans la recherche ici présente, nous pouvons constater que les attendus institutionnels, tels qu'ils sont exprimés dans les textes officiels, s'accordent parfaitement avec ce qui est exprimé par l'opinion publique, notamment en ce

qui concerne l'importance de la maîtrise réelle de la langue étrangère, à savoir, dans notre cas, le français langue étrangère, pour la réussite ultérieure de l'enfant.

Institutionnellement, l'enseignement de la langue française est introduit dans le cursus scolaire de l'enfant, précocement, dès la troisième année au lieu de la quatrième année. Malgré cela les résultats obtenus à la suite de cette dite réforme ne sont pas satisfaisant. Car notre enquête nous a révélé des écarts entre les attentes manifestées dans les textes officiels et les résultats obtenus sur le terrain. L'apprenant qui est censé développer certaines compétences en matière de maîtrise de la langue étrangère à l'apprentissage éprouve d'énormes difficultés. Ces écarts sont variables en fonction, semble-t-il, variation et la diversité des caractéristiques des contextes socioculturels. Car les plus grands écarts, ont été enregistrés dans les zones rurales les plus défavorisées. Ce sont aussi les zones où la langue française est la moins présente et très mal considérée voire même repoussée.

Même en avançant l'âge de l'enseignement du FLE les difficultés linguistiques persistent. Cela pourrait s'expliquer par le fait de la nature de la situation d'apprentissage en classe qui n'est pas naturelle. Car elle est régit par des routines scolaires, construites sur des représentations partagées entre les partenaires des rôles que doit remplir chacun d'entre eux. Et donc l'enseignement était inefficace avec des variables d'un contexte à l'autre.

La variabilité des résultats obtenus qui coïncide avec la variabilité des contextes dans lesquels se déroule l'enseignement des langues, nous incite à réfléchir sur l'importance de la prise en charge de cette hétérogénéité dès le plus jeune âge, en définissant les bons objectifs en fonction des caractéristiques propres à chaque contexte, pour pouvoir atteindre, plus tard, à long terme, le profil attendu.

L'introduction précoce n'a pas donné ses fruits dans ce cas-là. Mais les parents convaincus de l'intérêt que revêt l'apprentissage précoce des langues s'orientent vers un apprentissage plus précoce, qui commence dès le bas âge, avant la scolarisation. En espérant faire de leurs petits des bilingues avec une maîtrise réelle de la langue. Cette expérience encore fragile, pourrait avoir des incidences positifs sur l'enseignement/ apprentissage ultérieur de la langue si les objectifs sont réfléchis, choisis localement selon une étude contextualisée en respectant les priorités et les besoins ressentis dans chaque contexte et dans chaque situation.

Ces objectifs qui pourraient aller d'une simple sensibilisation, où la découverte culturelle accompagne la découverte linguistique ; à une initiation ou un préapprentissage pour préparer un apprentissage ultérieur.

L'enseignement / apprentissage précoce des langues étrangères n'est pas un simple allongement dans le temps l'enseignement et l'apprentissage de la langue. C'est une pratique nouvelle et innovante qui s'est développée ces quelques dernières années. L'enseignement précoce des langues étrangères, s'est constitué comme un nouveau chantier et champs de réflexion, pour faire découvrir à des enfants en bas âge, ce que sont une langue et une culture étrangère. Car nous savons depuis Louis PORCHER que dès 3-4 ans l'enfant est prédisposé à apprendre efficacement une langue étrangère.

Donc, plus on est confronté jeune à une langue étrangère, plus on renforce ses chances de l'apprendre efficacement nous citons dans ce sens Dominique Groux : « il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère. Plus l'apprentissage sera précoce mieux ce sera pour l'enfant. A trois ans, l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la culture de l'autre »⁴³

Le fait d'évoquer l'enseignement précoce comme une innovation, peut faire penser à un enseignement avec des méthodes et des techniques les plus sophistiquées à des jeunes enfants pour obtenir de petits bilingues. Pour éviter ces confusions une définition de ce qui est un enseignement précoce des langues est nécessaire.

2.2.3.2. Résultats 2° partie : Représentation des enseignants sur la question de l'enseignement précoce du français :

Après l'analyse des questionnaires nous avons pu dégager les grands axes suivants :

- 1- Les modalités de la formation linguistique des enseignants en français langue étrangère et leur qualification pour l'enseignement de la langue en question à travers l'analyse des pratiques enseignantes ;
- 2- les besoins ressentis en matière de formation par les enseignants du FLE.
- 3- les représentations par rapport à l'enseignement du FLE précoce

⁴³ Le français dans le monde 330

- **Les modalités de la formation linguistique des enseignants en français langue étrangère et leur qualification comme étant des enseignants de la langue :**
- **Modalités de la formation initiale pour l'enseignement du FLE.**

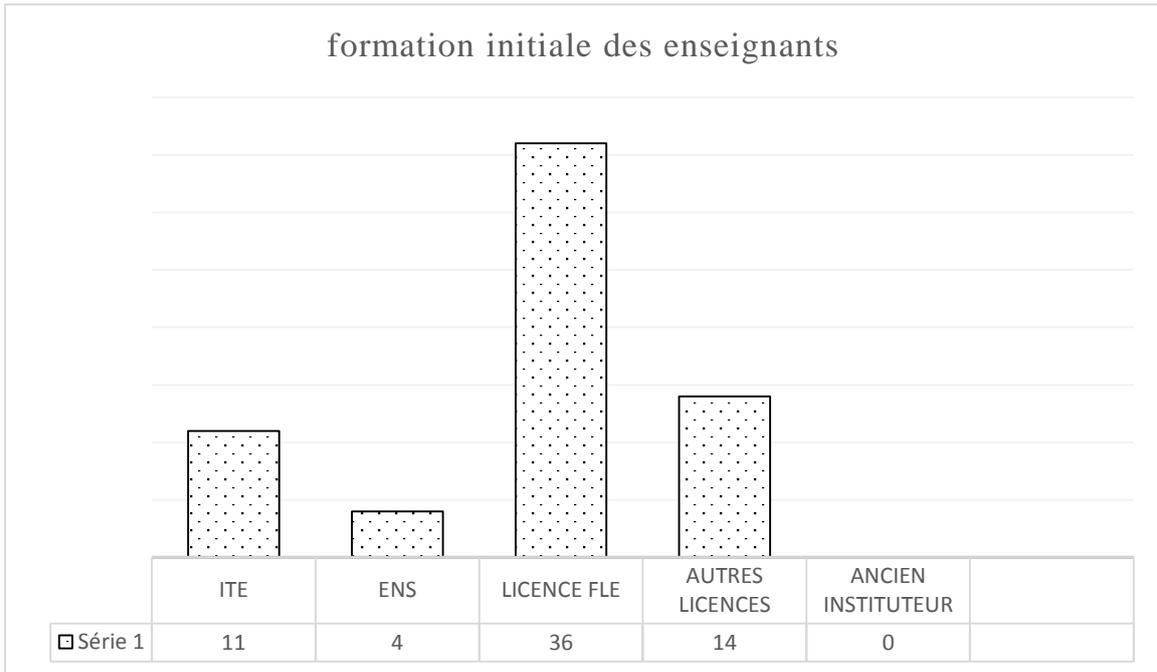
La première thématique que nous avons pu dégager depuis notre analyse du corpus concerne les modalités de la formation linguistique des enseignants du français langue étrangère : formation initiale et qualifiante qui leur a permis l'accès à l'enseignement et leur formation linguistique. Les tableaux qui suivent résument les données récoltées :

	ITE	ENS	LICENCE FLE	AUTRE LICENCE	ANCIENS INSTITUTEUR
NOMBRE	11	04	36	14	00
TAUX	16.92%	6.15%	55.8%	21.54%	00%

TABLEAU 1

La lecture des résultats obtenus nous révèlent que la formation des enseignants de français langue étrangère dans nos écoles est d'une très grande hétérogénéité. Les données enregistrées montrent que 55% des enseignants interrogés ont suivi un parcours universitaire et disposent d'un diplôme de licence ce qui leur a donné la qualification d'enseignant de français langue étrangère. Parmi ces 55% nous comptons 36 licences de langue française et 14 licences dans d'autres spécialités. Donc des 50 enseignants titulaires de diplôme de licence 72% ont une licence de langue française et 28% d'entre eux ont une licence dans d'autres spécialités.

D'autre part, les données enregistrées, nous révèlent que parmi la totalité des enseignants interrogés 16.92% ont suivi une formation dans les ITE (les INSTITUTS ...) et 06.89% sont diplômés des ENS, deux institutions qualifiées pour la formation des professionnels de l'enseignement.



- Les modalités de la formation linguistique des enseignants du FLE :

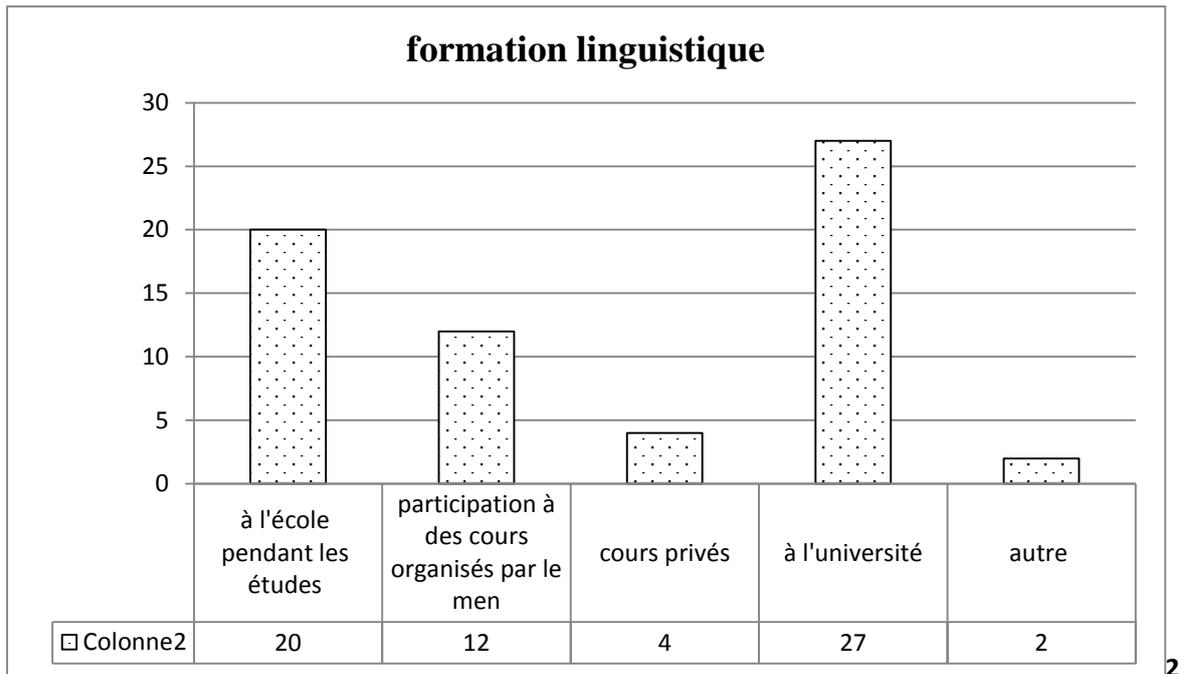
Quant à la formation linguistique et la maîtrise de la langue française, la lecture des données enregistrées en réponse à la question : comment avez-vous appris réellement la langue française ? , que nous représentons dans le tableau 2, révèlent des parcours de formation linguistique variés et hétérogènes

	Nombre	Pourcentage	Précisions
À l'école pendant les études	20	30.77%	/
Participation à des cours organisés par le ministère de l'éducation	12	18.46%	Cours dans le cadre de la formation continue.
Cours privés	4	06.15%	Cours organisés par des écoles de langue agréés par l'état

À l'université	27	41.54%	Formation universitaire (licence de français langue étrangère)
Autre ...	2	03.08%	Perfectionnement linguistique dans des pays francophones France, Canada

MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE DES ENSEIGNANTS

Nous enregistrons donc que 41.54% de la totalité des enseignants interrogés déclarent n'avoir appris le français qu'à l'université. Si nous confrontons les deux tableaux (1) et (2) nous constatons que des 54% des 50 enseignants titulaires de diplôme de licence ont appris la langue française lors de leur formation universitaire. Pour le reste des réponses, nous enregistrons que 30.77% des enseignants déclarent avoir appris la langue française à l'école pendant leur étude et 18.46% en participant à des cours de perfectionnement organisés par le ministère de l'éducation dans le cadre de la formation continue. Alors que 06.15% des enseignants disent avoir suivi des cours privés dans des écoles de langues privées agréées par l'état et 03.08% disent avoir perfectionné leurs compétences linguistiques grâce aux voyages à des pays francophones.



Invités à donner une appréciation de leur niveau de compétence en langue française, les réponses obtenues que nous présentons dans les tableaux (3) et (4), nous révèlent que 40% des enseignants interrogés estiment avoir des compétences qui varient entre élevées (23.08%) et très élevées (16.92%). Alors que 60% de la totalité des enseignants jugent leurs compétences en langue française de moyenne.

- Comment jugez-vous votre compétence en français

Niveau	Nombre des enseignants	Pourcentage
Moyen	39	60%
Élevé	15	23.08%
Très élevé	11	16.92%

2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ESTIMÉE PAR LES ENSEIGNANTS

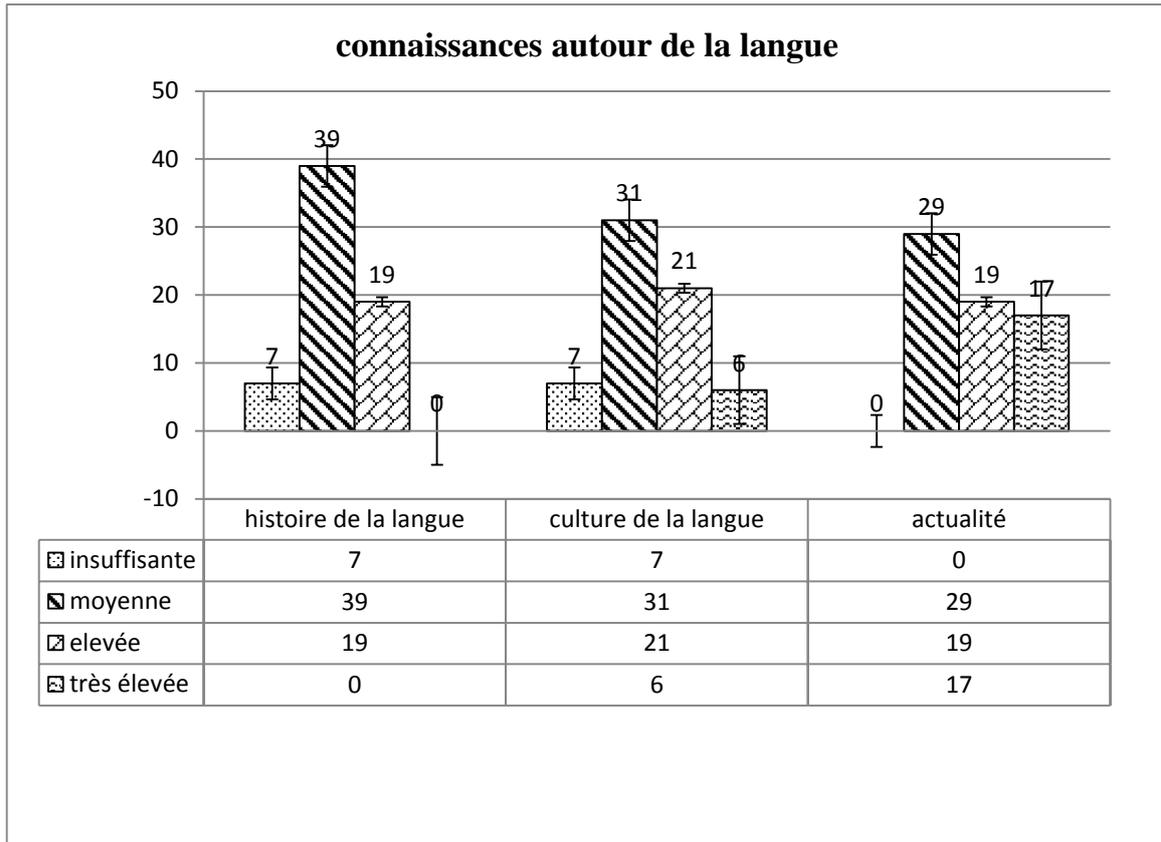
	Histoire de la langue		Culture de la langue		Actualité	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
insuffisante	07	10.77%	07	10.77%	0	00%
moyenne	39	60%	31	47.69%	29	44.61%
Élevée	19	29.23%	21	32.31%	19	29.23%
Très élevée	00%	00%	06	09.23%	17	26.15%

4. CONNAISSANCES AUTOUR DE LA LANGUE

Pour l'appréciation de la maîtrise des connaissances autour de la langue, les résultats les plus élevés sont enregistrés pour des compétences et une maîtrise moyenne. Pour l'histoire de la langue nous lisons dans le tableau : 60% des réponses pour compétences moyennes contre 10.77% pour insuffisante et 29.23% pour élevées.

La maîtrise de la culture de la langue française enregistre 47.69% pour compétences moyennes contre 10.77% pour maîtrise culturelle faible, 32.31% pour maîtrise élevée et seulement 09.23% pour maîtrise très élevée.

L'actualité enregistre quant à elle, 44.61% pour maîtrise moyenne, 29.23% pour compétence élevée et 26.15% pour très élevée.



• **Pratiques dans la classe de FLE et besoins exprimés en matière de formations :**

Le deuxième volet thématique de la présente analyse se rapporte aux théories implicites et aux styles didactiques adoptés par les enseignants de français langue étrangère dans leurs classes

En effet, les questions 11, 12, 13 14,15 et 18 du présent questionnaire nous permettent d’avoir un aperçu sur les pratiques des enseignants dans le cours du français langue étrangère, sur les objectifs que doit avoir l’enseignement du français en classe et par conséquence les besoins ressentis en matière de formation continue .

- Dans le cours de FLE qu’est-ce que vous privilégiez ?

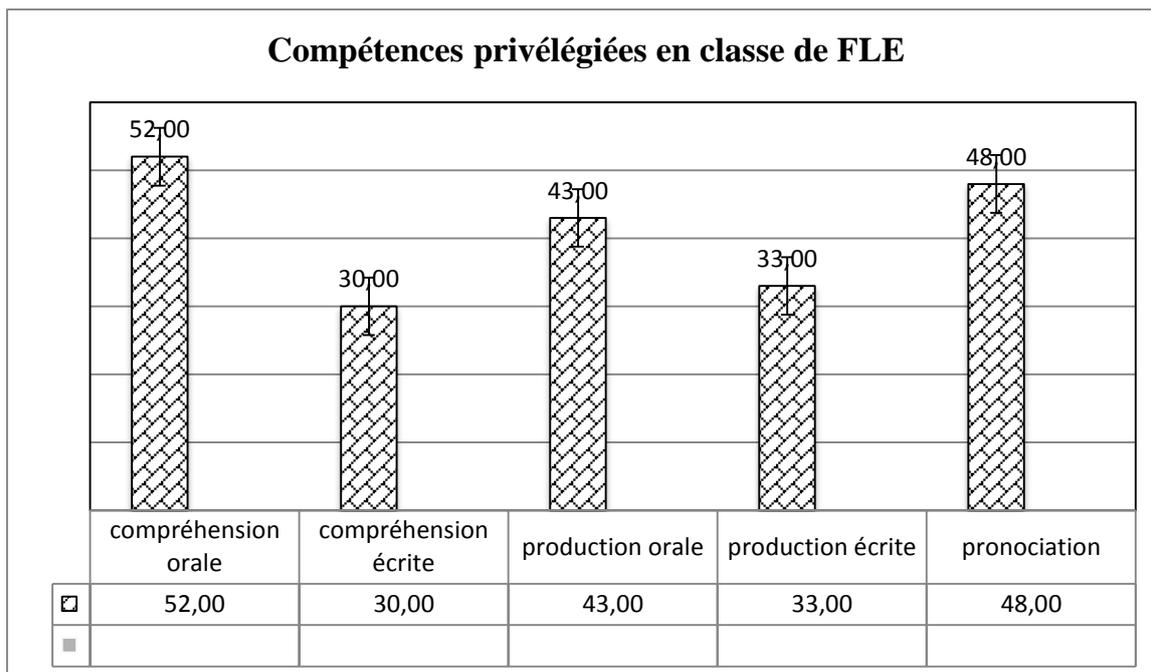
L’analyse de cette question a été faite pour le nombre de réponses obtenues. Pour les 65 enseignants nous avons enregistré 206 réponses que nous analysons en ce qui suit

Comme nous le révèlent les résultats enregistrés dans le tableau (n°5) ci-dessous il apparait clairement que la plus grande majorité des enseignants interrogés privilégient les compétences communicatives orales. Nous constatons que les pourcentages les plus élevés ont été enregistrés en faveur de l’oral avec 51 réponses sur les 206 réponses enregistrées

pour la compréhension orale, considérée comme la première priorité, ce qui représente un taux de 24.76% et 36 réponses de la totalité des réponses enregistrées pour la production orale, placée en première place ; ce qui correspond au taux de 17.47%. En plus des 45 réponses qui mettent la prononciation à la première place avec un taux de 21.84%. Tandis que l'écrit ou les compétences de l'écrit à savoir la compréhension écrite et la production écrite ont enregistré des taux nettement inférieurs à celles de l'orales. Car nous avons enregistré 19 réponses sur les 206 obtenues qui accordent à la compréhension écrite une importance du premier degré avec un taux de 09.22% des réponses globales enregistrées, contre 25 réponses pour la production écrite comme compétence de premier ordre avec le taux de 12.14%.

	1		2		3		4		5		
	Nombre de	pourcentage	Totale								
Compréhension orale	51	24.76 %	01	00.49 %	00	00%	00	00%	00	00%	52
Compréhension écrite	19	09.22 %	09	04.37 %	02	00.97 %	00	00%	00	00%	30
Production orale	36	17.47 %	04	01.94 %	00	00%	03	1.47 %	00	00%	43
Production écrite	25	12.14 %	04	01.94 %	00	00%	01	0.49 %	03	1.47 %	33
prononciation	45	21.84 %	00	00%	02	00.97 %	00	00%	01	0.49 %	48

3. COMPÉTENCES PRIVILÉGIÉES PAR LES ENSEIGNANTS DANS LE COURS DE FLE



- Pour la question n°12, les 193 réponses obtenues nous informent sur l'importance qu'accordent les enseignants aux différents objectifs définis dans les programmes officiels à savoir le développement cognitif, la communication en langue étrangère notamment en français langue étrangère, développer les habilités métalangagières, et culturelle. Le tableau suivant nous montre la répartition des réponses obtenues pour chacun des objectifs en question. À la lecture des résultats enregistrés dans le tableau (6) ci-dessous, nous pouvons constater que la priorité pour les objectifs est accordée à la communication en langue étrangère comme le stipulent les textes officiels notamment la Loi de l'orientation sur l'éducation nationale 2008, qui disent que l'enseignement des langues étrangères doit permettre à l'élève algérien une maîtrise réelle des langues étrangères. Cet objectif est clairement mis en valeur par les enseignants interrogés dans la présente analyse qui de par les résultats obtenus est classé au premier degré avec 36 réponses sur les 193 réponses au total ce qui correspond à un taux de 18.65%.

Vient à la deuxième place le développement cognitif avec 22 réponses ce qui correspond à un taux de 11.40% alors que le développement des habilités métalangagières est placé en troisième lieu avec 23 réponses sur la totalité des réponses enregistrées avec un taux de 11.92% contre 02.59% des réponses qui la classent au premier rang et 06.22% qui la mettent au deuxième rang.

Pour la compréhension et la connaissance de la culture de la langue étrangère, l'objectif est placé au dernier rang avec 38 réponses sur les 193 réponses enregistrées avec un taux de 19.69%.

Objectifs \ Degré d'importance	1		2		3		4		Pas de Réponse	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Développement cognitif	12	6.22 %	22	11.4 %	12	6.22 %	1	00.52 %	9	4.66 %
Permettre la communication en langue étrangère	36	18.65 %	9	4.66 %	6	3.11 %	2	1.04 %	4	2.07 %
Habilité métalangagières	5	2.59 %	12	6.22 %	23	11.92 %	4	2.07 %	12	6.22 %
Culturel	2	1.04 %	6	3.11 %	3	1.55 %	38	19.69 %	8	4.15 %

TABLEAU 4.

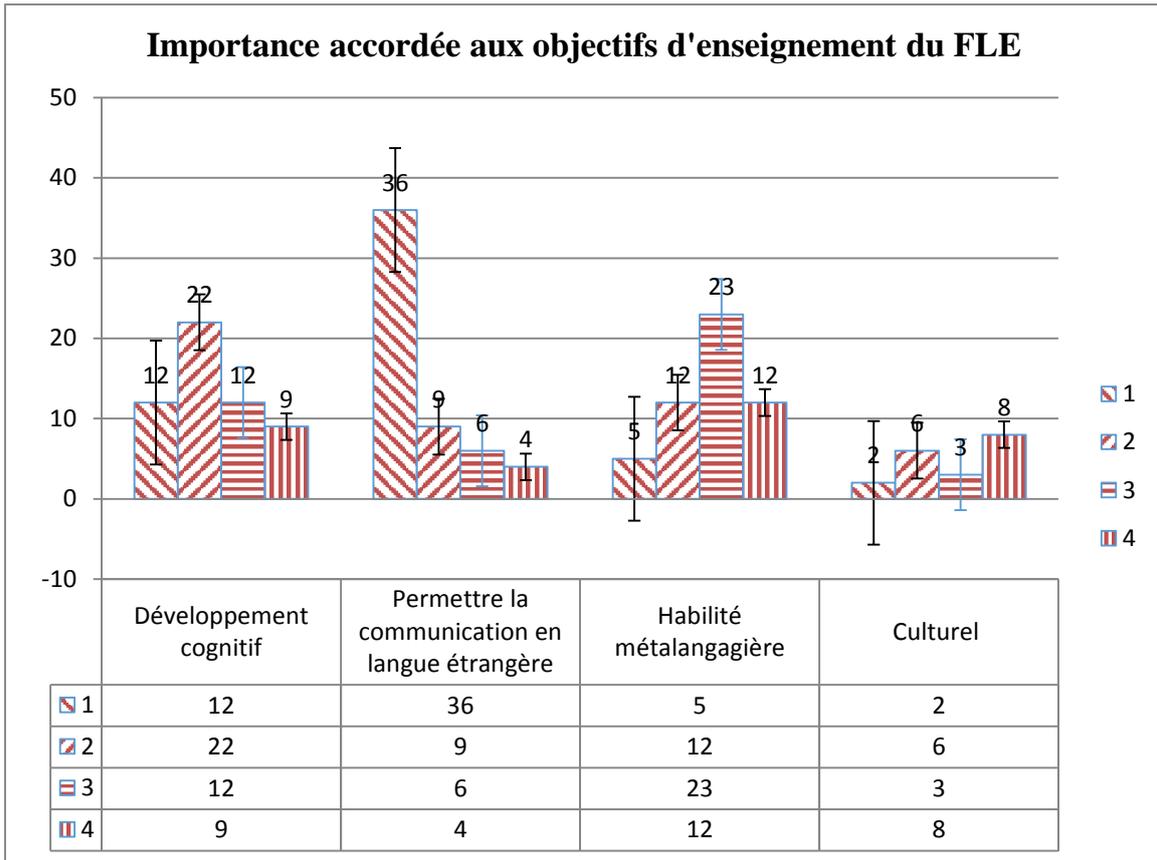


FIGURE 3

- La question n°13 porte sur la fréquence d’usage du matériel et des aides didactiques les réponses obtenues sont détaillées dans le tableau n°7 comme suit :

	jamais		occasionnellement		souvent		Toujours	
	nombre	taux	nombre	taux	nombre	taux	nombre	Taux
Guide de l’enseignant	06	09.23%	13	20%	17	26.15%	29	44.62%
Manuel de l’élève	03	4.62%	07	10.77%	23	35.38%	32	49.23%
Enregistrements	19	29.23%	23	35.38%	18	27.69%	05	07.69%
Films	33	50.77%	14	21.54%	10	15.38%	08	12.31
autres			05 enseignants utilisent					

TABLEAU 5

À la lecture horizontale du tableau nous constatons que la fréquence d'utilisation des différents supports et aides didactiques est significative. Car elle nous révèle la réalité des pratiques de classe.

Pour commencer, les données enregistrées nous montrent que sur les 65 enseignants interrogés dans la présente étude 29 enseignants déclarent qu'ils utilisent le guide de l'enseignant de façon permanente comme aide didactique et 17 autre disent l'utiliser, pas toujours mais fréquemment. Alors que 13 enseignants déclarent leur recours à ce document de temps en temps, c'est-à-dire occasionnellement contre 06 seulement qui pensent que le guide est inutile puisque ils déclarent qu'ils n'y ont jamais recours.

Ce qui correspond respectivement aux taux suivants : 44.62% pour un usage permanent, 26.15% pour un usage fréquent, 20% pour un usage occasionnel et enfin 09.23% usage infirmé.

Selon les réponses enregistrées dans le tableau, le manuel de l'élève s'avère pour l'enseignant comme un outil indispensable. Car 32 enseignants sur les 65 interrogés, c'est-à-dire 49.23% des réponses enregistrées, déclarent qu'ils ont recours au manuel de l'élève comme support didactique de façon permanente. Et 23 enseignants, 35.38%, affirment une utilisation fréquente du manuel. Alors que 07 enseignants seulement, ce qui correspond à 10.77% des réponses enregistrées, disent qu'ils utilisent le manuel de l'élève comme support pédagogique qu'occasionnellement, et 03 enseignants des 65 interrogés, ce qui correspond à 04.62%, affirment ne jamais utiliser le manuel de l'élève comme support didactique.

L'usage des enregistrements comme support didactique dans la classe de français langue étrangère enregistre les résultats suivants : 05 enseignants seulement, ce qui représente 07.69% de la totalité interrogée, disent utiliser les enregistrements comme support didactique d'une manière permanente, et 18 d'entre eux, ce qui représente 27.69%, disent s'appuyer sur l'enregistrement comme outil didactique fréquemment. Tandis que 19 enseignants, c'est-à-dire 29.23%, affirment qu'ils n'utilisent jamais d'enregistrement ; et 23 enseignants, 35.38%, disent les utiliser rarement.

Si nous lisons les données enregistrées verticalement nous constaterons que les fréquences d'usage les plus élevées sont en faveur des manuel de l'élève avec 49.23% des réponses sont enregistrées pour l'option « toujours » c'est-à-dire en permanence, comme l'unique support didactique utilisé, contre 07.69% des réponses enregistrées pour les

enregistrements dans la même option, c'est-à-dire « toujours », et 12.31% des réponses seulement sont enregistrées en faveur de l'usage des films comme support didactique dans la classe de français langue étrangère.

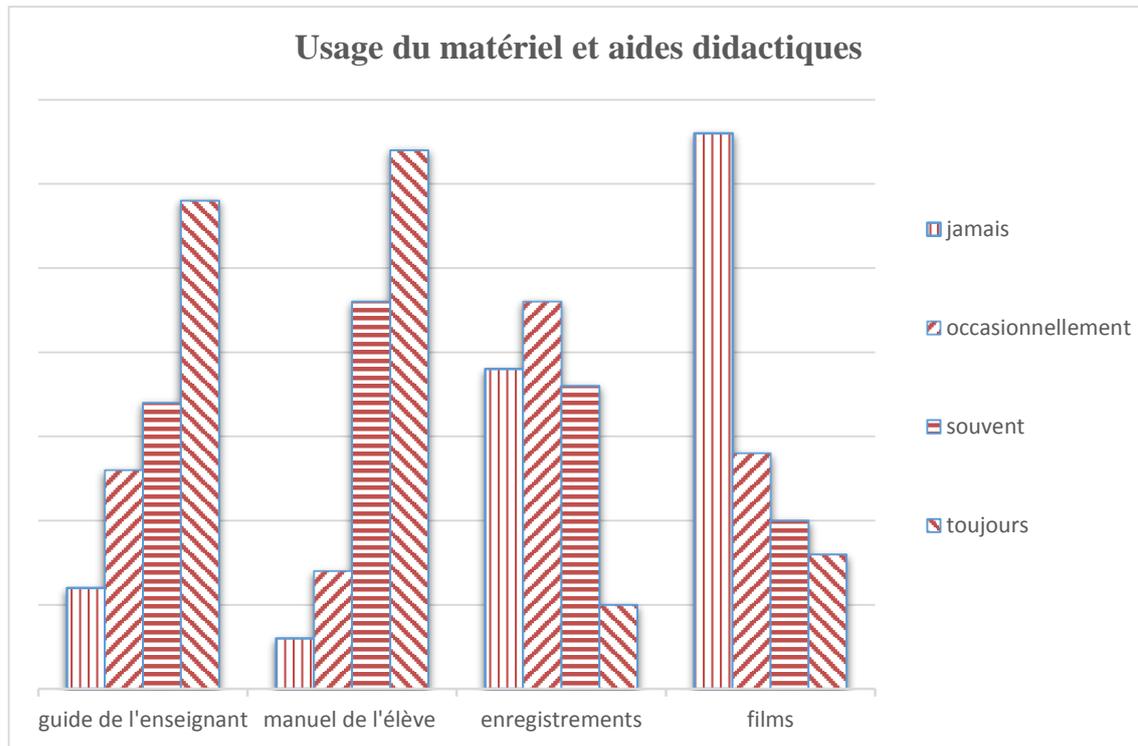


FIGURE 4

En corrélation avec les résultats enregistrés pour la question qui porte sur la fréquence d'usage des supports didactique nous nous sommes interrogées et nous avons interrogé les enseignants sur la fréquence d'usage des outils didactiques en classe et les résultats sont présentés en ce qui va suivre.

- La question n° 14 donc, portait sur la fréquence avec laquelle ils utilisaient les outils didactiques suivants en classe de langue étrangère :
 - Le tableau blanc ou à feutre
 - L'ordinateur
 - Le lecteur audio
 - projecteur

Les réponses nous ont révélé les résultats indiqués dans le tableau ci-dessous.

	jamais		occasionnellement		souvent		toujours	
	nombre	taux	nombre	taux	nombre	taux	nombre	Taux
Tableau blanc	1	1.53%	1	1.53%	15	23.08%	48	73.85%
ordinateur	22	33.85%	26	40%	14	21.54%	3	4.62%
Lecteur audio	16	24.62%	26	40%	12	18.46%	11	16.92%
projecteur	34	52.31%	26	40%	05	07.69%	00	00%

TABLEAU 6

D'abord, à la lecture horizontale du tableau, nous constatons que 73.85% des enseignants interrogés révèlent utiliser le tableau blanc de feutre de manière permanente et 23.08% d'entre eux disent qu'ils l'utilisent, pas de manière permanente, mais souvent. Alors que nous enregistrons deux réponses qui ne voient pas le tableau blanc de feutre comme un outil indispensable dans un cours de FLE. Car une réponse est enregistrée pour l'utilisation occasionnelle du tableau blanc et une deuxième pour une utilisation nulle.

Pour l'usage de l'ordinateur comme outil didactique dans le cours de FLE, nous constatons que 03 enseignants seulement des 65 enseignants disent utiliser de façons permanente dans leurs cours, ce qui correspond à un taux de 04.62% de la totalité des enseignants interrogés, 21.54% l'utilisent fréquemment et 40% disent l'utiliser occasionnellement alors que 33.85% n'utilisent jamais d'ordinateur dans leurs classes.

Les réponses enregistrées pour la fréquence d'usage du lecteur audio dans les cours de français langue étrangère nous donnent 16 réponses pour jamais ce qui correspond à un taux de 24.62% des enseignants interrogés 26 réponses pour un usage occasionnel avec un taux de 40%. Pour les deux dernières colonnes nous notons 18.46% des réponses pour un usage fréquent et 16.92% pour un usage permanent.

Tandis que l'utilisation du projecteur dans le cours de français langue étrangères 07.69% des enseignants affirment utiliser le projecteur dans leur cours fréquemment alors que 40% disent qu'ils l'utilisent occasionnellement et 50.31% affirment n'avoir jamais utilisé de projecteur dans leurs cours de français.

À la lecture verticale des résultats enregistrés il apparaît clairement que l'utilisation du tableau blanc de feutre aimanté, présent actuellement dans pratiquement toutes les écoles à l'échelle nationale, occupe la première place dans les pratiques de classe des enseignants de français langue étrangère, tant qu'auxiliaire didactique indispensable, avec une fréquence d'usage permanente auprès de 73.85% des enseignants interrogés dans cette étude.

Alors que les autres outils didactiques, à savoir l'ordinateur, le projecteur et le lecteur audio ont enregistré chacun, un taux équivalent de 40% d'utilisation occasionnelle c'est à dire rare dans les cours de FLE.

Malgré l'évolution de la technologie et l'apparition progressive d'outils complémentaires, comme l'ordinateur et le projecteur, qui peuvent être assorti au tableau blanc, la classe continue à se construire autour de cet outil incontestable qui ne doit pas se limiter uniquement à un support d'écriture effaçable. Utilisation du tableau de feutre doit permettre l'utilisation des jeux oraux ; le tableau de feutre magnétisé avec des figurines rassemblées en série présentant des personnages, des thèmes du quotidien, animaux, des actions, des étiquettes-mots pour les prénoms et les lieux ; pour constituer des phrases. L'usage par les enfants peut aider à renforcer l'acquisition et la mémorisation des contenus linguistiques associés.

Nous citons ici Cuq et Gruca dans leur note « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », en parlant des supports technologiques ils ont défini le tableau blanc de feutre comme « un instrument peu coûteux... », qui n'a pas besoin d'électricité, « Et largement utilisé dans les écoles de langue maternelle en France pour l'apprentissage de la lecture aux enfants" a été mis au service des méthodes audio-visuelles. Il s'agissait d'une toile de feutre sur laquelle pouvaient adhérer des figurines de carton coupé avec des adhésifs, permettant la matérialisation des éléments du dialogue et le renouvellement des illustrations à très bas prix.

Les faibles résultats enregistrés pour l'usage des TIC dans la classe de FLE par les enseignants peut être justifié par plusieurs facteurs liés peut être à la formation et aux moyens attribués. Deux points sur lesquels nous reviendrons plus loin.

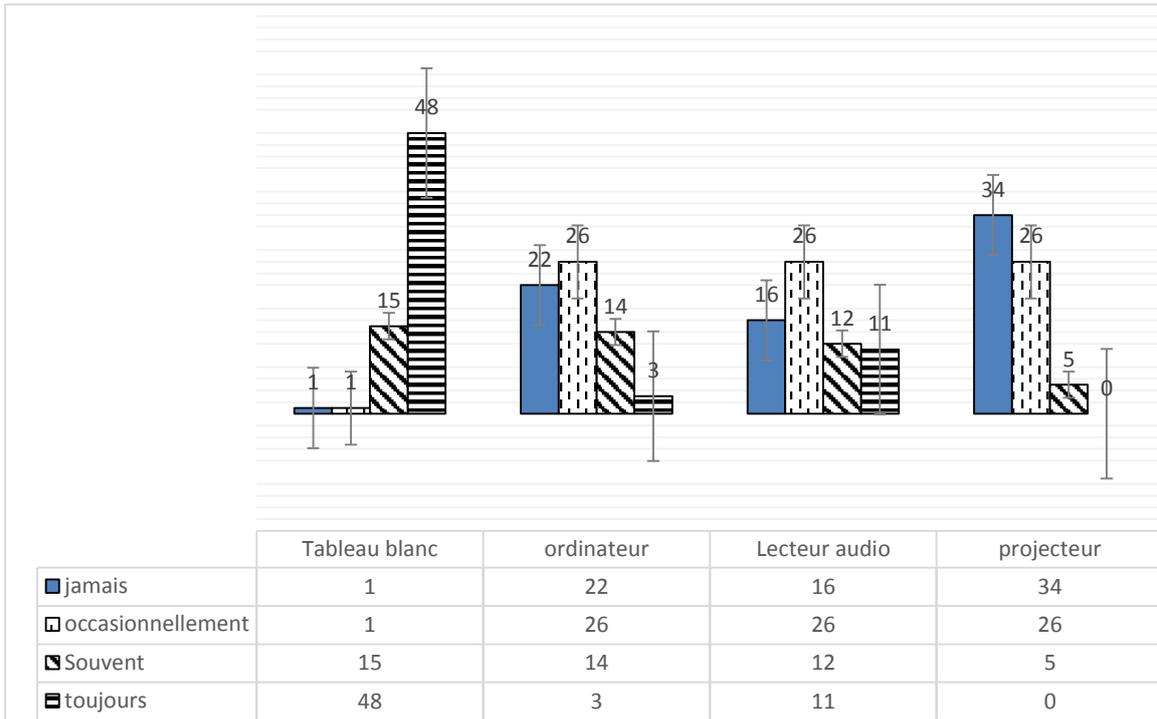


FIGURE 5

- Pour la question n° 18, celle qui concerne l'importance qu'accordent les enseignants à la formation continue.

Parmi les 65 enseignants que nous avons interrogés 28 enseignants n'ont donné aucune réponse ce qui représente 43.08%. Ce qui représente à notre sens un indicateur fort intéressant dans la présente étude si nous le confrontons avec les résultats obtenus plus haut.

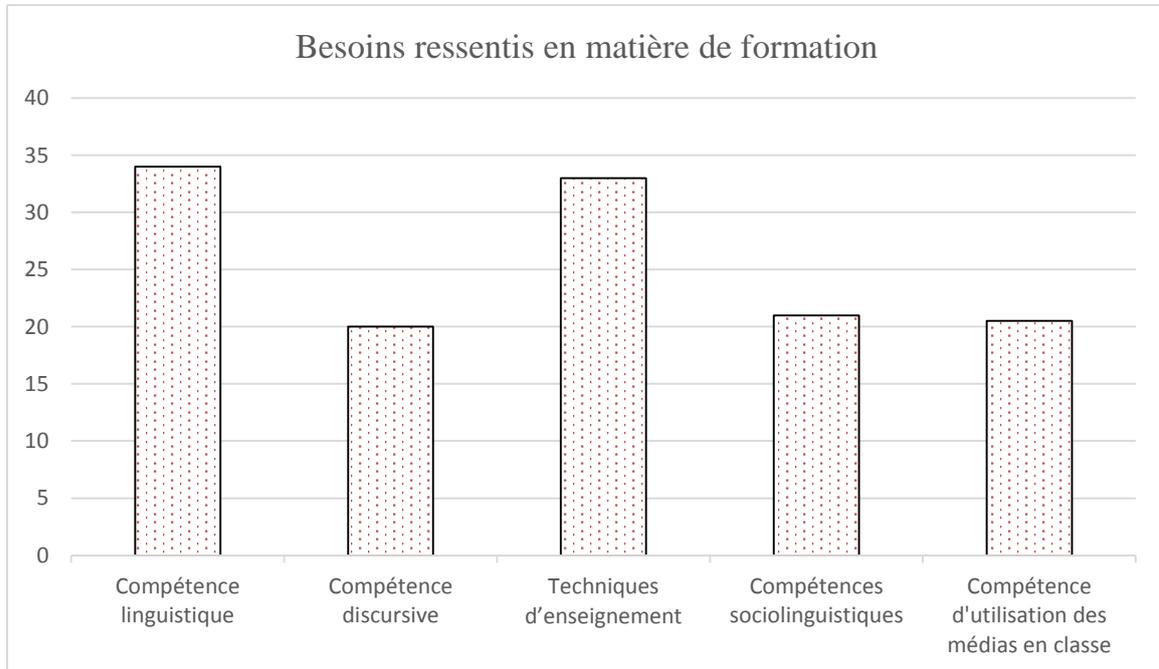
L'analyse des résultats ici a été faite pour les 130 réponses obtenues des 37 enseignants qui restent et qui se sont exprimé sur la question. Le tableau n°8 ci-dessous résume les réponses enregistrées.

	Nombre de réponses	taux
Compétence linguistique	34	26.15%
Compétence discursive	20	15.38%
Techniques d'enseignement	33	25.38%

Compétences sociolinguistiques	21	16.15%
Compétences d'utilisation des médias en classe	22	16.92%

Figure8

En lisant les résultats présentés ci-dessus nous constatons que les besoins en matière de formation continue sont exprimés pour améliorer deux compétences en priorité : la compétence linguistique et les techniques d'enseignement. Pour le premier point nous enregistrons 34 réponses sur les 130 obtenues au total avec un taux de 26.15% et pour les techniques d'enseignement le besoins est exprimé à travers 33 réponses sur les 130 avec un taux de 25.38%. Ensuite viennent la compétence d'utilisation des médias en classe avec 22 réponses avec un taux de 16.92%, les compétences sociolinguistiques avec 21 réponses et un taux de 16.15% et enfin des besoins exprimés pour la compétence discursive avec 20 réponses enregistrées et un taux de 15.38%.



Après avoir examiné les résultats enregistrés concernant la formation initiale et la formation qualifiante des enseignants, ainsi que leurs pratiques en classe de langue. Des

besoins en matière de formation continue exprimés par les enseignants semblent se confirmer.

La confrontation des résultats des différents paramètres interrogés plus haut révèlent beaucoup sur la réalité du terrain et les éléments qui commandent les pratiques dans les classes de français de langue étrangère.

Une réserve a été enregistrée auprès de 28 enseignants sur les 65 interrogés dans la présente étude, par rapport à la question qui porte sur l'importance qu'ils accordent à la formation continue. Cette restriction qui correspond à un taux de 43.08% , est un indicateur fort intéressant sur les besoins en matière de formation, particulièrement en le confrontant avec les paramètres analysés plus haut, notamment celui de l'usage du guide de l'enseignant.

En relisant les questionnaires des 28 enseignants en question nous constatons que 53.57% d'entre eux appartiennent à la tranche d'âge qui va de 21 ans à 26 ans avec moins de cinq ans d'exercice en tant qu'enseignant de français langue étrangère. Et ils sont initialement formés à l'université. A avec ainsi que 28.57% de ces enseignants sont âgés entre 27ans et 37ans avec une expérience qui va de cinq à dix ans. Et enfin 17.85% sont âgés entre 39ans et 54ans avec une expérience qui va de 12ans à 32 ans.

Tranche d'âge	Expérience	Nombre	Taux /28 enseignants	Taux/65 enseignants
21ans à26 ans	5 ans	15	53.57%	23.08%
27ans à 37 ans	5 ans à 10 ans	8	28.57%	12.31%
39 ans à54 ans	12 ans à 32 ans	5	17.85%	07.69%

Nous avons révisé les réponses de ces 28 enseignants à la question n° 13 sur l'utilisation des aides didactiques notamment celle du guide de l'enseignant ce qui nous a permis d'enregistrer les résultats suivants :

Fréquence d'utilisation du guide de l'enseignant	Jamais	Occasionnellement	Souvent	toujours
nombre	01	03	8	16
Taux/28 enseignants	03.71%	10.71%	28.57%	57.14%

Nous constatons que le guide de l'enseignant est un outil indispensable pour les 85.71% enseignants qui ont marqué le silence par rapport à la question sur les besoins en matière de formation continue. Et qu'ils l'utilisent d'une manière permanente ou plus ou moins fréquente.

Nous pourrions expliquer cette restriction par le fait qu'ils essaient de trouver dans ce petit manuel les solutions et les orientations qui pourraient les aider à dépasser les difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés sur le terrain.

Le guide de l'enseignant peut être considéré comme un outil de survivance. Ouvrage pédagogique qui essaye de lier la théorie à la pratique. Mais aussi pragmatique qu'il se veut être, le guide de l'enseignant ne peut malheureusement pas présenter des recettes magiques ou des solutions miracles à toutes les situations d'enseignement dans les différents contextes avec leur hétérogénéité et leur complexité.

Le guide de l'enseignant reste un simple outil, une aide qui peut présenter quelques pistes de travail.

Les besoins de formation exprimés par les enseignants de français langue étrangères concernent au premier plan la compétence linguistique. En corrélation avec les résultats enregistrés pour la question n° 13, 60% des enseignants jugent leurs compétences en français langue étrangère moyenne. En effet, nous notons que 26.% des réponses obtenues pour les besoins en matière de formation continue. Et il est connu pour tous à quel point est important pour l'enseignant d'avoir une bonne maîtrise de la langue étrangère pour le bon

déroulement du cours. Car cela permet de développer chez l'enseignant le sentiment de sécurité linguistique, ce qui va lui permettre d'encourager ses apprenants à prendre la parole et à s'exprimer dans la langue étrangère.

Les besoins en matière de formation exprimés ici semblent pointer les techniques d'enseignement en deuxième position avec 25.38% d'avis exprimés après la compétence linguistique.

Comme l'analyse faite plus haut l'indique, 63.31% des réponses enregistrées privilégient les compétences de l'oral (avec 24.76% pour la compréhension, 17.47% pour la production et 21.84% pour la prononciation) ; et que 70.77% des enseignants utilisent le guide de l'enseignant en permanence ou d'une manière plus ou moins fréquente ; comme outil didactique indispensable. 84.61% des enseignants utilisent le manuel avec les mêmes fréquences. Il semble que ces deux outils, même s'ils s'avèrent indispensables pour l'enseignants, restent incomplet et insuffisant quant aux informations qu'ils peuvent apporter aux enseignants quant aux techniques et procédés qu'ils doivent utiliser et suivre pour enseigner la langue étrangère, particulièrement pour l'oral, efficacement.

Car il nous paraît que se contenter du manuel scolaire pour enseigner l'oral est discutable. Cela pourrait s'expliquer par une défaillance dans la compétence d'utilisation des médias dans le cours de français langue étrangère surtout pour développer les compétences de l'oral. Donc une formation pour développer ces compétences semble nécessaire.

La formation continue pour les enseignants est primordiale. Car l'enseignement est un métier complexe et en développement permanent. Sa complexité il la doit à la nature de ses deux principales matières premières : le savoir et l'apprenant. Qui à leur tour sont en développement permanent.

La formation continue tout au long de la pratique s'avère indispensable, nécessaire même. Ne serait-ce que pour s'adapter aux nouveaux publics, aux nouvelles méthodologies et à l'évolution de la technologie.

L'enseignant est le seul garant de la réussite élevée et régulière des pratiques en classe. Donc former un bon enseignant implique la formation de l'individu comme un tout dans sa globalité. Individu qui appartient à une société. En effet, l'efficacité et la réussite de l'enseignant dépendent aussi de l'environnement humain dans lequel il progresse, au contact avec des individus de sa société. Société qui implique aussi une culture, une histoire et des valeurs.

Malgré les réformes effectuées au niveau du système éducatif, en vue d'améliorer les résultats scolaires des apprenants, en introduisant les méthodologies et les démarches pédagogiques les plus ingénieuses, les résultats obtenus restent jusqu'alors très maigres et toujours insuffisants. L'enseignement du français langue étrangère qui était au cœur de la dernière réforme lancée en 2002 / 2003 et achevée en 2008, et à partir de laquelle il a été décidé d'introduire l'enseignement du français plus tôt dans le cursus scolaire de l'enfant les résultats ne sont toujours pas au rendez-vous.

Nous constatons depuis l'analyse du corpus de la présente étude que l'enseignement des langues étrangères à l'école repose sur des enseignants qui n'ont pas tous le même niveau de spécialisation linguistique et pédagogique.

La politique de recrutement des enseignants devront prendre en charge cet enseignement ne reposait pas sur des critères précis et claires. Jusqu'à 1970, la formation des enseignants du cycle primaire été prise en charge par les École normales supérieures. Les ITE sont venus remplacer les écoles normales pour répondre, aux nouvelles exigences économiques et sociales du pays. Depuis la clôture de cette de ces établissements le ministère de l'éducation et en conséquence des grands besoins exprimés par les directions de l'éducation recrute tous les ans sur concours des enseignants titulaires de licence. Depuis 2000 les École normale supérieure ce sont chargés de la formation initiale des enseignants et depuis 2003 certains ITE installée, instituts de formation qui ont pour mission de former en trois ans des enseignants pour l'école primaire.

Le moins que nous puissions dire ici est que l'hétérogénéité des profils d'accès à l'enseignement du français au primaire est flagrante. Ce qui rend urgent à notre sens la réflexion et l'élaboration d'un référentiel général de formation des enseignants du cycle de base.

- **Représentations par rapport au FLE précoce :**

Nous arrivons enfin au troisième axe de l'analyse celui qui concerne les représentations des personnels de l'éducation sur l'enseignement précoce du français langue étrangère.

Les questions 6, 7, 15,16, et 17 nous ont permis d'analyser les représentations des praticiens par rapport à la question de l'enseignement du français dans le préscolaire

- Que pensez-vous de l'enseignement précoce

Nous avons enregistré 52 réponses pour et 13 réponses contre. Ce qui correspond aux taux respectifs de 80% et 20%. Les résultats obtenus ici sont très optimistes car 80% des enseignants sont en faveur d'une introduction précoce du français langue étrangère dans le cursus scolaire de l'enfant.

	Nombre de réponses	taux
Pour	52	80%
Contre	13	20%

Après le dépouillement des questionnaires, il s'avère que les avis des enseignants sont en faveur d'un enseignement préscolaire du français langue étrangère. Pour certains d'entre eux il devient une véritable nécessité. Ils pensent que cela permettrait de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère à l'école primaire. L'enfant qui apprend déjà très facilement et très vite possède des capacités innées pour apprendre n'importe quelle langue. Le confronter à une langue étrangère avant l'âge scolaire permettra d'acquérir dès le jeune âge de bonnes bases pour apprendre plus facilement et efficacement la langue en question et même d'autres langues étrangères ultérieurement.

Un enseignement des langues étrangères dès le préscolaire permettra de familiariser l'enfant à la langue étrangère, qui n'existe pour lui que dans le cours de français, où le contexte ne fournit pas des conditions naturelles pour utiliser la langue, et donc pas de réelles motivations pour une véritable communication dans la langue en question.

L'enseignement précoce des langues étrangères permettra aussi à l'enfant de se développer dans la langue, ce qui développera ces compétences cognitives. Une introduction précoce du français langue étrangère permettrait non seulement le développement des compétences langagières en langue étrangère mais aussi une bonne prononciation.

Certains avis pensent que cette pratique peut être très bénéfique à plusieurs niveaux mais il faut utiliser des méthodes appropriées aux enfants en bas âge. En d'autres termes, il faut innover. Il faut créer de bonnes circonstances de travail pour l'enseignant et un climat d'apprentissage favorable pour l'apprenant en bas âge. Cela laisse entendre que l'innovation concerne aussi bien l'enseignement et l'apprentissage que le climat qui les englobe.

La formation d'un personnel avisé, spécialiste pour de telle pratique devient donc une nécessité. Car l'enseignement précoce de la langue étrangère ne doit pas signifier la

reproduction de ce qui se fait dans les classes de langues à l'école avec les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire. De ce fait, les enseignants qui seront chargés de dispenser une telle pratique doivent remplir certains critères et doivent de ce fait suivre une formation spécifique.

Les 20% des enseignants interrogés qui ne sont pas en faveur de cette pratique pensent que l'enfant doit d'abord et en priorité maîtriser sa langue maternelle. Ils confondent ici la langue maternelle qui est le dialecte utilisé par l'enfant dans son environnement naturel, avec la langue arabe classique, qui est la langue officielle du pays. Langue utilisée à l'école comme langue d'enseignement même dans les établissements préscolaires qui sont comme nous l'avons expliqué plus loin, sous l'égide du ministère de l'éducation nationale qui supervise leur pratiques. Les opposants expliquent que l'enfant ou l'élève qui a beaucoup de choses à apprendre dès le début de sa scolarisation il faut qu'il maîtrise d'abord et en priorité la langue arabe. En lui enseignant une langue étrangère alors qu'il ne maîtrise pas encore la langue arabe peut entraîner chez lui la confusion et en conséquence entraver l'apprentissage des deux langues. De même que l'apprentissage du français dès le préscolaire serait fortuit à partir du moment où il n'y a pas de continuité, du fait que le français langue étrangère n'est enseigné à l'école qu'à partir de la troisième année primaire c'est-à-dire à la troisième année de la scolarité de l'enfant. Cette rupture de deux ans, à peu près, entrainera l'oubli des acquis antérieurs.

Certains des enseignants qui se sont prononcés en faveur d'un enseignement précoce du français langue étrangère ont également posé des conditions pour garantir la réussite d'une telle pratique comme la définition des objectifs claires et précis. Car des objectifs mal définis conduisent forcément à l'échec. Prévoir une formation spécifique et de qualité pour les enseignants qui doivent prendre en charge cet enseignement.

Les quelques problèmes évoqués ici par les enseignants sont effectifs et doivent être étudiés sérieusement avant de penser à une mise en place une telle pratique.

À tous ces problèmes posés par les enseignants plus hauts doivent s'ajouter aussi les problèmes du volume horaire que doit occuper l'enseignement de la langue étrangère à ce stade. Sont aussi à soulevés les problèmes liés aux moyens matériels et pédagogiques ainsi que ceux liés à l'organisation des effectifs des élèves dans les classes de langue. De même

il faut définir avec précision dans chaque contexte la pédagogie à suivre et les contenus à enseigner.

- **Considération des collègues d'autres disciplines estimée par les enseignants interrogés**

Pour les questions 15,16 et 17 nous avons recueilli des informations concernant les représentations des collègues des autres disciplines ainsi que celles des directeurs des établissements scolaires et même celles des parents selon les enseignants interrogés.

Nous présentons les résultats obtenus dans les trois tableaux qui suivent :

Niveau de considération estimée	nombre	taux
Faible	10	1.54%
Moyenne	38	58.46%
élevée	17	26.15%

▪ **Considération des directeurs des établissements scolaires estimée par les enseignants interrogés**

	nombre	taux
Faible	10	15.38%
Moyenne	30	46.15%
élevée	24	36.92%

▪ **Considération des parents d'élève estimée par les enseignants interrogés**

	nombre	taux
Faible	9	13.85%
Moyenne	19	29.23%
élevée	35	53.85%

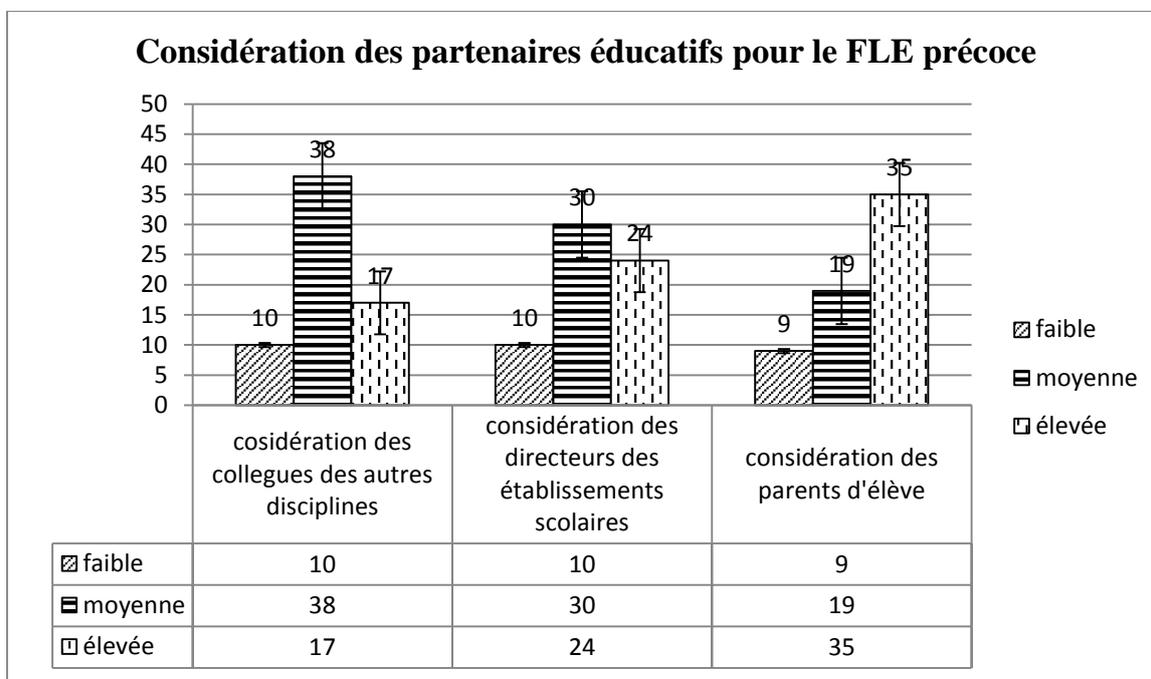
À la lecture des résultats enregistrés dans les trois tableaux ci-dessus il semble que les considérations des praticiens de l'enseignement, enseignant et directeurs, selon les enseignants du français langue étrangère sont moyennes. Selon 46.15% des enseignants interrogés pour les directeurs des établissements et selon 58.46% pour les enseignants d'autres disciplines. Même si les praticiens de l'éducation pensent que un enseignement précoce du français langue étrangère pourrait être bénéfique pour les apprenants leur considération restent modeste quant à la mise en œuvre d'une telle pratique car ils connaissent assez bien les conditions et la réalité actuelle de nos écoles, qui malgré les réformes n'arrive toujours pas à surmonter les difficultés.

Les obstacles qui semblent laisser les enseignants et les directeurs des établissements scolaires quelque peu réticents sur la question de la mise en place d'un enseignement précoce du français langue étrangère sont selon certains praticiens exprimés en termes de difficultés que connaît déjà l'apprenant avec la langue arabe. L'enfant qui trouve beaucoup de difficultés avec la langue arabe, aura du mal à apprendre une langue étrangère.

Pour les responsables des établissements scolaires, la mise en place d'une telle pratique est un véritable investissement qui nécessiterait d'énormes moyens et grands engagements de la part du personnel. Il faudrait prévoir des infrastructures suffisantes.

Pour le troisième tableau, qui concerne les considérations de parents d'élève pour l'enseignement précoce du français langue étrangère estimées par l'enseignant de langue française semble nettement en faveur pour la pratique. Ce qui confirme d'ailleurs les résultats de la pré-enquête que nous avons mené et présentée au début de ce travail.

Les parents qui sont convaincu de l'importance de la langue française pour la réussite ultérieure de leurs enfants réclament fortement un enseignement précoce du français langue étrangère et même d'autres langues.



CHAPITRE 3 : LE COMPLÉMENT D'ENQUÊTE

Complément d'enquête

Pour compléter cette étude, nous avons effectué un complément d'enquête en trois parties :

- Une première partie, entretien avec un inspecteur de l'éducation nationale⁴⁴
- Deuxième partie, questionnaire adressé aux enfants inscrits dans les crèches que nous avons visitées, afin de voir comment ils voient cet enseignement du français.
- Description de l'enseignement de la langue française tel qu'il se pratique dans ces établissements

3.1. Entretien inspecteur de l'éducation

En complément d'enquête, et dans la même optique, celle de connaître les représentations du personnel de l'éducation nationale par rapport à notre question principale ici, celle de l'enseignement du français langue étrangère dès le préscolaire, nous avons jugé utile, pour compléter l'enquête, d'élaborer un entretien avec un inspecteur des écoles et formateur des enseignants du français langue étrangère dans une circonscription de la wilaya de SIDI BEL ABBES.

Cet entretien a pour but d'illustrer quelque peu la réalité sur ce qui se fait dans nos écoles en matière d'enseignement du français langue étrangère ainsi que les représentations des responsables sur le concept d'enseignement précoce des langues étrangère.

Faute de temps, l'inspecteur ayant un programme trop chargé, a eu l'amabilité de nous accorder une demi-heure de son temps et de nous recevoir dans son bureau qui se trouve dans une école de la ville de SIDI BEL ABBES. Nous présentons en ce qui suit la transcription de l'entretien suivie de l'analyse.

En gras l'enquêteur A :

« A : Que pensez-vous d'un enseignement du français langue étrangère dès le préscolaire ?

Inspecteur : Pour vous répondre à cette question de façon précise je dois d'abord dire que pratiquement le statut actuel de la langue française étant qu'une langue étrangère c'est du

⁴⁴ Inspecteur formateur de langue française.

FLE elle n'est plus considérée comme langue seconde. Donc en réalité le français n'est pas tellement pris en considération dans tous les organismes institutionnels. D'ailleurs on part de ce principe, quand on parle d'un volume horaire restreint par rapport au volume horaire consacré à l'enseignement de la langue française il y a des années. En 3^o année des tranches de 45 minutes il y a 4 tranches de 45 minutes donc il a 3 heures par semaine en 4^{em} année tranche 1h 30 donc c'est à dire 4 heures et 30 plus la séance de remédiation de 45 minutes donc on aura en tout et pour tout 5 heures et quart. Pour la 5^{em} ap c'est 3 tranches 1h30 plus la séance de remédiation c'est comme la 4^{ap} 5 heures et $\frac{1}{4}$ plus une tranche de 45m comme soutient pédagogique.

A : Est-ce que c'est suffisant ?

Inspecteur : c'est peu oui c'est peu le constat est là, à chaque fois qu'on demande aux enseignants est ce que le volume horaire est suffisant pour l'enseignement de la langue française, je ne vous le cache pas, tout le monde dit que c'est insuffisant c'est très peu car on n'arrive pas à gérer le temps. Pour les enseignants les plus expérimentés ils arrivent à gérer plus au moins le temps, le problème se pose surtout pour les moins expérimentés. Donc je pense qu'il faut programmer plus de temps pour enseigner la langue française.

A : Donc il faut plus de temps pour permettre aux enseignants de terminer le programme ?

Inspecteur : quand on parle de programme à mon sens, là il y a confusion. Il faut d'abord dire que contient ce programme ? Est-ce que tous les enseignants lisent le programme ? Le programme contient quoi ? Il contient le plan méthodologique surtout les compétences les objectifs d'apprentissage le choix méthodologique l'approche par compétence et tout c. en réalité il ne contient pas des notions des concepts des thématiques loin de là. Donc on ne peut pas parler de terminer le programme. Mais d'exploiter le programme. Donc le programme est là mais il est mal exploité sur le plan méthodologiques on ne repère pas les objectifs on ne repère pas les compétences. Quoique ce sont des choses qui existent dans le programme/...../on a reçu il y a deux ans une progression ministérielle qui était en adéquation avec les manuels scolaires parce que les concepteurs de cette progression avaient pour référence un manuel alors qu'on avait changé de manuel et on a conservé la progression. d'où l'adéquation. Personnellement j'ai demandé aux enseignants de ma circonscription de faire un travail d'adaptation/...../. Certes dans la progression il y a une logique, par

exemple pour la conjugaison il faut faire le présent, le futur, l'imparfait le passé composé pour rester fidèle à l'axe de temps. Mais l'exigence du projet pédagogique est la thématique si je dois commencer par le texte narratif et faire le futur ce n'est pas possible parce que le texte narratif exige le présent de la narration et le passé simple. Cette chronologie va perdre son sens. de ce fait aussi il faut parler de la part de l'enseignant, sa contribution dans sa réflexion sa logique comment travailler de façon efficiente comment réaliser son travail. Et là c'est un grand problème parce que ça demande une volonté à titre personnel. Sinon pour la plus part moi je le dis on a peur d'être esclave c'est ça le mot, esclave de la répartition esclave du manuel scolaire et dire si l'autonomie intervient elle intervient dans ce sens. Si on donne de l'autonomie à l'enseignant cela veut dire qu'il a le choix, d'ailleurs moi je le dis, si on lui donne 4 projets dans le manuel scolaire l'enseignant n'est pas obligé de suivre l'ordre chronologique et donc il doit impérativement toucher à la répartition /...../

A : Revenons à notre question, que pensez-vous de l'enseignement du français langue étrangère dès le préscolaire ? À votre avis, est-il possible d'enseigner le français dès préscolaire ?

Inspecteur : le préscolaire en Algérie c'est une phase de préparation. Les enseignants ont toujours besoin de formation moi je le dis et je le redis. Que font les enseignants qui choisissent le préscolaire ? Il ne faut pas cacher la vérité, les enseignants qui choisissent ces classes parce que pour eux c'est une classe où ils auront moins de travail, les enfants sont là ils vont se contenter tout simplement de leur présenter des dessins animés en utilisant le vcd bien sûr, c'est ce qui se fait en gros, pas dans toutes les écoles mais en gros ils font ça ; mais il y a des apprentissages en parallèle. Dans les classes du préscolaire si on parle d'apprentissage il doit être implicite c'est-à-dire il faut avantager les jeux, le ludique dans l'apprentissage dans les classe du préscolaire. Et pour le ludique il faut qu'il ait des moyens il faut qu'il ait un espace, il faut qu'il ait aussi, pas des enseignants, mais des éducateurs. Car dans le préscolaire on ne parle pas d'enseignants mais d'éducateurs, c'est un concept clé pour le préscolaire. En dehors de l'éducation il faut qu'il ait une animation vue l'âge des élèves il faut une conception qui diffère de la conception de la scolarité proprement dites dans les classes. C'est une nécessité pédagogique éducative et c'est ainsi qu'on arrive à préparer les apprenants dans le préscolaire.

A : Donc vous dites que le préscolaire c'est plutôt acquisition qu'apprentissage ?

Inspecteur : oui bien sûr, le fait de parler de l'apprentissage on parle d'enseignement et on va tomber dans le piège enseignement /apprentissage ; et dire qu'il y'a un enseignement qui n'est pas explicite qui est plutôt implicite à travers le ludique c'est-à-dire pour enseigner l'arabe en 1ere année je vais faire de l'enseignement par exemple détecter les sons, détecter les lettres le montage des syllabes les mots... c'est un enseignement explicite. Mais en préscolaire c'est plus du divertissement qu'autre chose. C'est travailler aussi au sein d'un organisme scolaire mais en se référant au jeu à l'observation et à l'imagination.

A : Est-ce que vous êtes en faveur d'une introduction du français langue étrangère dès le préscolaire ?

Inspecteur : Pour être honnête.... En tant que praticien de la langue française on aimerait bien si cela est bénéfique pour les apprenants pourquoi pas. Mais le constat est là, je vais vous répondre d'une autre façon.

Puisque on a essayé d'introduire la langue française en 2 année primaire et que ça n'a pas marché. Pour la simple raison, enfin d'après l'enquête les apprenants n'arrivaient pas à apprendre l'alphabet de la langue arabe en 2^{eme} année qui était une année de consolidation des acquis en langue arabe et le fait de travailler les deux langues entravait l'apprentissage de l'arabe, car on a remarqué que les enfants n'arrivaient pas à apprendre la langue arabe ce qui est un problème. C'est à partir de là qu'ils ont décidé d'annuler cette décision et reporter l'introduction de la langue française dès la troisième année. C'est-à-dire la première année et la deuxième année sont consacrées à l'acquisition et à la consolidation de la langue arabe et la troisième année on introduit la langue française sans avoir de problème d'apprentissage de la langue arabe. Donc ça c'est l'enquête ça c'est le constat. Maintenant est ce qu'on aura la possibilité d'introduire le français dans le préscolaire et comment l'introduire. Moi je pense qu'avec la technologie, d'ailleurs les dessins animés en français ce n'est pas ça qui manque. Est-ce qu'on aura la possibilité ? Je crois qu'on aura une possibilité il suffit d'avoir cette volonté. Car pour enseigner la langue française c'est une volonté politique institutionnelle ce n'est pas évident on y va pas rentrer dans les rouages dans les décisions. Mais il faut qu'il ait une enquête, une expérience sinon on ne peut parler sans passer par l'expérience. Pour la deuxième année on a fait l'expérience ça n'a pas marché on a dit que les enfants avaient besoins de deux ans pour acquérir la langue.

A : Il y a consensus pour dire que l'enfant a cette compétence innée d'apprendre plusieurs langues à la fois dès son jeune âge. Qu'en pensez-vous ?

Inspecteur : Je suis entièrement d'accord. /.../. Si l'acquisition se fait maintenant la partagée de façon équitable ce n'est pas possible, c'est sûr. Mais au moins réserver un moment pour l'apprentissage de la langue. Et là on peut tout simplement, puisque la logique de l'apprentissage d'une langue passe d'abord par l'oral introduire des choses oralement. car on a vu, selon notre propre expérience que le fait d'être exposé de façon permanente devant la télévision pour regarder des films des dessin animés, diffusés en langue étrangère permet de construire un champs lexical un vocabulaire personnel.

A : Un tour des crèches nous a permis de constater que l'enseignement de la langue française se fait de plus en plus à la demande des parents. Pensez-vous que ces enfants réussiront mieux dans l'apprentissage ultérieur de la langue ?

Inspecteur : Ça est certain, il relève presque de l'évidence. Moi je veux à mon tour vous poser une question comment peut-on expliquer ce phénomène ? Je suis en train de faire une réflexion sur votre constat car je n'ai pas eu l'occasion de visiter les **crèches**. **Puisque vous** affirmez qu'on est en train d'apprendre le français dès le préscolaire je dis que c'est formidable, mais je pense que cet apprentissage reste réservé à une certaine classe de la société. Il ne peut pas malheureusement toucher tous les enfants. Parce que la crèche est payante, en plus les parent sont peut-être d'un certain niveau socioculturel et utilisent la langue française chez eux et donc encouragent leurs enfants à apprendre la langue. Ils ont la volonté, comme nous d'ailleurs praticiens de la langue, on aimerait bien que nos enfants parlent très bien en langue française/.../ce qui est sur si on a la possibilité d'apprendre la langue française dès l'âge de 4 ans ou 5 ans c'est un acquis, c'est un atout pour tout le monde. Là je pense que ces personnes auront plus de chance dans la réussite pour l'apprentissage de langue par rapport à ceux qui n'avaient de contact avec la langue. On a pu voir des cas des apprenants qui s'expriment très bien dans la langue française contrairement à d'autres qui étaient démunis. Car il y a l'influence de l'entourage familial qui fait que certains parents rejettent la langue qu'ils qualifient de la langue du colon. D'autres cas où le niveau d'instruction des parents ne leur permet pas de mener des conversations dans la langue étrangère. Donc il y a plusieurs facteurs qui entravent l'acquisition de la langue française.

A : Donc pourriez-vous dire qu'une introduction dès le préscolaire permettrait d'effacer ces écarts et donnerait une chance égale de réussir dans l'apprentissage de la langue ?

Inspecteur : Moi je dirais que ce serait l'idéal de le faire. Ce serait formidable. Présenter les deux langues aux enfants de façon ludique à travers des dessins animés dans les deux langues, en arabe et en français. Ce n'est pas dans l'intention d'insérer une langue par rapport à l'autre mais seulement pour les préparer à l'apprentissage ultérieur. Je suis en train de faire une réflexion tout en vous parlant : on a introduit le français dès la 2^e année et ça n'a pas marché et dire que si on avait la possibilité au préscolaire peut être que ça pourrait être une solution pour faire face au problème d'enseignement de la langue française. Il faut faire l'expérience mais il faut avoir la volonté. Cette volonté politique. Car la réussite ultérieure des enfants dépendra en grande partie de la maîtrise de la langue française.

A : merci monsieur ! »

3.1.1. Analyse et commentaire :

Pour répondre à notre première et principale question : « que pensez-vous d'un enseignement du français langue étrangère dès le préscolaire », « de façon précise », M. l'inspecteur prend le point de vue institutionnelle, officielle qui classe les langues suivant une politique linguistique adoptée par le Pouvoir et qui se répercute sur tous les organismes officiels et se traduit sur le terrain, à l'école en particulier, par le rôle de chaque langue selon son statut officiel.

Le français, considéré comme langue étrangère, pour reprendre ses propos : « c'est du FLE elle n'est plus considérée comme langue seconde », faisant référence au déplacement du statut officiel de la langue française dans l'histoire politique du pays après l'indépendance. Une langue qui « en réalité n'est pas tellement prise en considération » ne peut être enseignée que comme une langue étrangère avec un volume horaire réduit, qui varie selon les niveaux de 3 heures par semaine à 5 heures par semaine seulement.

C'est ce qui peut justifier l'impossibilité de l'introduire plus tôt dans le système scolaire. Car l'introduire plus tôt impliquerait forcément, une augmentation du volume horaire global consacré à l'enseignement de la langue, et donc plus de considération.

Suite à ces explications, et parce que le but d'enseigner une langue est de permettre de l'apprendre correctement et de la maîtriser parfaitement, comme le stipulent les textes de

la loi de l'orientation sur l'éducation nationale, nous avons demandé : « **est-ce que c'est suffisant ?** »

Comme réponse, l'inspecteur soulève un constat, et admet une réalité que les enseignants du français dénoncent, « je ne vous le cache pas, tout le monde dit que c'est insuffisant », tout le monde, renvoie aux enseignants, qui trouvent le volume horaire consacré à l'enseignement de la langue insuffisant. Temps réduit qui rend la gestion du temps difficile. Mais là aussi, l'inspecteur évoque un autre problème, celui de l'expérience et de la formation. « Pour les enseignants les plus expérimentés, ils arrivent à gérer plus au moins le temps. Le problème se pose pour les moins expérimentés. »

Pour pousser cette réflexion plus loin et avoir davantage d'explications, nous avons posé la question suivante : « Donc il faut plus de temps pour permettre aux enseignants de terminer le programme ? »

Là, l'inspecteur évoque un point primordial pour la réussite de l'enseignement du français comme langue étrangère, et que nous avons d'ailleurs abordé dans le questionnaire plus haut, celui de la formation des enseignants.

Il nous résume en fait, le problème dans la défaillance dans la formation des enseignants et leurs compétences. Les enseignants qui trouvent de problème dans la gestion de temps et qui n'arrivent pas à terminer le programme, ne lisent pas le programme justement.

Il le dit en posant la question : « est-ce que tous les enseignants lisent le programme ? », en estimant que ce n'est pas tous les enseignants qui lisent le programme. Car le programme pour eux, se limite à des notions, des concepts et des thématiques.

Or, comme il le précise, ce qu'il appelle lui « programme » est un document complet qui contient « le plan méthodologique » : les compétences, les objectifs d'apprentissage et les choix méthodologiques. Donc c'est un document pédagogique complet qui offre aux enseignants un outil de travail sur lequel ils peuvent se baser pour faire leurs choix personnels qui soient en adéquations avec les données que peuvent leur imposer la réalité sur le terrain.

En effet, « le programme », selon l'inspecteur offre à l'enseignant la possibilité d'être autonome. Mais cette autonomie exige de bonnes compétences, « une volonté personnelle », un engagement démesuré et délibéré de la part de l'enseignant, pour ne pas être « esclave » du manuel qui malheureusement, est devenu, pour les enseignants l'unique référence et le seul choix possible. D'autant plus que le ministère de tutelle, face à ces

problèmes, disant de « confusion » impose une progression unique et unifiée à tous les enseignants.

Devant cet état de fait, l'inspecteur revient sur ce qui se fait réellement dans la majorité des classes préscolaires introduites dans les écoles publiques. Faute de formation, les enseignants pensent que les classes préparatoires offrent un espace de repos. Car il y a moins de travail avec des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire et donc l'âge des apprentissages. Or, le préscolaire est censé être une « phase de préparation » à l'apprentissage.

Donc la conceptualisation du préscolaire en Algérie est à repensée, avec une nouvelle conception. Une conception, nouvelle et innovante, qui doit inclure des concepts clés comme la formation d'éducateurs compétents et avisés ; l'enseignement implicite construit essentiellement sur le ludique. Ce qui renvoie forcément à l'acquisition au lieu d'apprentissage.

Au conditionnel, hésitant et indéterminé, l'inspecteur s'exprime sur la question d'introduire l'enseignement du français langue étrangère dans les classes préparatoires dans les écoles publiques : « on aimerait bien tant que praticien du français... pourquoi pas ! Mais le constat est là ! » En parlant de l'expérience qu'a connue le système éducatif en 2002 ! L'année où les réformes ont décidé d'introduire l'enseignement de la langue française dès la deuxième année primaire. Décision annulée l'année d'après, suite à une évaluation et une dite enquête dont l'inspecteur nous parle dans ces propos : « puisqu'on a essayé d'introduire la langue française en deuxième année et ça n'a pas marché pour la simple raison, *enfin d'après l'enquête, /.../*. C'est à partir de là, qu'ils ont décidé d'annuler cette décision et de reporter l'introduction de la langue française dès la troisième année... ça c'est l'enquête, ça c'est le constat ! ».

L'inspecteur qui au début de l'entretien se lance pour représenter, l'opinion officielle, essaye de réfléchir et de prendre position par rapport à la question posée : « maintenant, est ce qu'on aura la possibilité d'introduire le français dans le préscolaire et comment l'introduire. Moi je pense qu'avec la technologie, d'ailleurs avec les dessins animés en français ce n'est pas ça qui manque.../ ... je crois qu'on aura une possibilité il suffit d'avoir la volonté. Car pour enseigner la langue française c'est une volonté politique institutionnelle /... / mais il faut qu'il ait une enquête une expérience. »

Il semble, donc que l'inspecteur adhère entièrement à l'idée d'introduire l'enseignement du français comme langue étrangère dès le préscolaire : « je suis entièrement d'accord. » ; un peu plus loin il dit : « apprendre le français dès le préscolaire, je dis que c'est formidable » puisque un enfant a cette capacité innée d'apprendre plusieurs langues à la fois.

Non seulement il adhère mais il propose aussi certains principes à considérer pour introduire l'enseignement du français dès le préscolaire.

Il propose par exemple que l'enseignement précoce doive commencer d'abord par l'oral, d'avoir un caractère ludique. Il propose aussi de prendre en considération les paramètres socio-culturels liés à certains milieux sociaux et certaines cultures qui semblent rejeter la langue française.

L'inspecteur pense que l'enseignement de la langue française dès le préscolaire permettrait de résoudre beaucoup de problèmes que connaît l'enseignement des langues étrangères dans les écoles actuellement en préparant les enfants à l'apprentissage proprement dit ; car la langue française constitue un atout pour la réussite ultérieure des enfants. Mais il rappelle que tout cela dépend de cette volonté politique.

3.2. Représentation des enfants par rapport à l'apprentissage précoce des langues étrangères :

Les premiers concernés par cette nouvelle pratique sont les enfants. En complément d'enquête nous avons élaboré un questionnaire à l'intention de 108 enfants âgés entre 4 et 6 ans préscolarisés, répartis entre 8 différentes crèches dans différentes villes et dans différents quartiers. Ces crèches dispensent l'enseignement du français langue étrangère aux enfants préscolarisés.

Les questions que nous avons élaborées étaient posées aux enfants oralement, et les réponses données oralement, étaient par la suite reportées sur les questionnaires individuels propres à chaque enfant.

Les enfants que nous avons interrogés ont une grande conscience en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. Ils éprouvent un intérêt particulier pour l'apprentissage du français langue étrangère. Une très grande motivation a été enregistrée auprès d'eux. Interrogés sur ce qu'ils attendent de cet enseignement, pour 80% des enfants

la réponse était de pouvoir parler la langue couramment avec une maîtrise parfaite de la langue. Pour les 20% qui restent, 15% l'apprentissage de la langue française n'a d'importance pour eux que pour des fins scolaires (pour réussir à l'école) et pour les 05% qui restent n'ont pas donné d'explication.

1. Est-ce que tu comprends quand on te parle en français ?

	oui	non
Nombre	65	43
taux	60.19%	39.81%

Commentaire :

En commençant par cette question le but était déjà de tester la réaction de chaque enfant par rapport à la langue française que nous avons utilisé au départ. Ce qui nous permettait par la suite d'adapter la langue utilisée pour poser les questions aux enfants. Nous avons donc pose les questions oralement, en utilisant la langue grégaire des enfants pour les mettre en sécurité. Les réponses étaient reportées par la suite en langue française.

Dans leurs déclarations, 60.19% des enfants affirment comprendre quand on leur parle ou quand quelqu'un parle en français. Chose que nous avons essayé d'ailleurs de vérifier en posant cette première question à chaque enfant au début du questionnaire. Effectivement, Une partie des enfants des enfants interrogés ont plus au moins bien compris la question que nous leur avons posée même s'ils n'ont pas pu répondre en français. Cela n'est pas seulement dû au fait qu'ils ont commencé à apprendre la langue à un âge précoce, mais aussi parce qu'ils sont habitués à la langue française chez eux. D'ailleurs les réponses à la deuxième question que nous avons enregistrées le confirment.

2. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui parle français à la maison ?

	oui	non
nombre	77	30
pourcentage	71.30%	27.78%

Commentaire ;

Les réponses données par les enfants ici montrent que dans la plus part des cas, à 71.30% des enfants sont habitués à la langue française dans leur entourage. Cela nous amène à confirmer que le fait que l'enfant soit confronté dès son jeune âge à une langue étrangère l'influence et le motive pour apprendre la langue.

3. Pourquoi tu apprends le français ?

Les réponses que nous avons obtenues ici montrent que 97 enfants des 108 interrogés ce qui correspond à 89.81% des enfants, ont une volonté pour apprendre la langue française. Leurs motivations exprimées ici dévoilent une prédisposition absolue à apprendre la langue.

36 enfants des 108 interrogés ce qui correspond à 33.33% disent qu'ils apprennent le français juste parce qu'ils aiment la langue. 03.70% des enfants disent qu'ils veulent comprendre la langue et ce qui se dit autour d'eux quand quelqu'un parle en français.

Quinze (15) enfants sur les 108 interrogés, soit 13.89% disent qu'ils apprennent le français car ils en auront besoin à l'école. Ou pour ne pas avoir de difficulté d'apprentissage à l'école.

Quatre (04) enfants soit 03.70%, visent déjà des spécialités de formation universitaires ou des professions ou métiers dont la formation universitaire est dispensée en langue française, comme la médecine ou enseignants de français. Certains disent que le français est obligé dans les études.

Deux enfants disent, avec une grande innocence que c'est leurs mamans qui veulent qu'ils apprennent le français. Un autre exprime une simple volonté d'apprendre une autre langue. Alors que pour près de vingt-neuf (29) enfants expriment déjà une volonté d'apprendre à parler et bien parler la langue ; un enfant il veut parler avec son grand-père en France et un autre avec ses cousins.

Un enfant exprime déjà des préférences, il dit qu'il préfère le français à l'arabe. Un autre dit qu'il apprend le français car tout simplement parce que c'est notre deuxième

langue !certains enfants apprennent la langue car c'est une condition pour partir en France. Un autre enfant dit que c'est obligé pour réussir à l'école.

À la lecture des réponses enregistrées nous constatons que derrière beaucoup de ces intentions s'exprime la volonté des parents. Qui eux, sont bien conscients de l'importance de la langue française en tant que langue étrangère pour l'avenir et la réussite ultérieure de leurs enfants.

Donc les confronter plus tôt avec la langue pour leur donner plus de chance pour réussir à l'école, s'avère très important. Car justement, l'école a échoué en matière d'enseignement des langues étrangères notamment le français. .

4. aimes-tu apprendre une autre langue ?

	Oui	Non	Sans
Nombre	54	49	02
Taux	50%	45.37%	01.85%

Les réponses que nous avons obtenues, comme c'est indiqué dans le tableau ci-dessus : cinquante-quatre (54) réponses positives soit, 50% des réponses répartis entre vingt-six (26) réponses pour les filles avec un taux de 48.14% sur les cinquante-quatre (54) réponses positives et vingt-huit (28) pour les garçons, avec un taux de 51.85% sur le total des réponses positives obtenues.

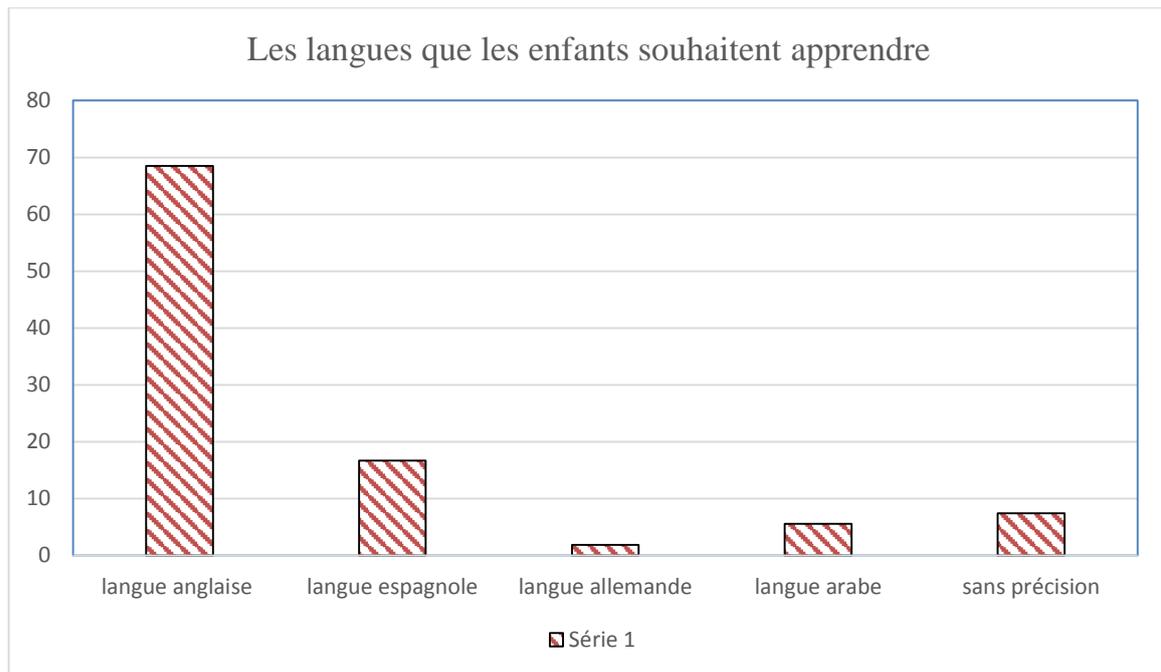
Les réponses négatives enregistrées sont au nombre de 49 réponses soit un taux 45.37% réparties comme suit : 20 réponses pour les filles soit un taux de 40.82% sur les réponses négatives enregistrées et 29 réponses pour les garçons soit 59.18% des réponses négatives obtenues. En notant que seulement 04.63% des enfants n'ont pas donné de réponses.

Langue	Langue anglaise	Langue espagnole	Langue allemande	Langue arabe	Sans précision
Nombre	37	09	01	03	04
Taux	68.52%	16.67%	01.85%	05.56%	07.41%

Maintenant pour les langues que les enfants souhaiteraient apprendre en plus de la langue française, nous constatons qu'il y a un penchant pour l'anglais en premier lieu. Des 54 enfants qui ont exprimé un avis favorable pour l'apprentissage d'autres langues, nous enregistrons 37 enfants soit 68.52%, expriment une volonté d'apprendre l'anglais en plus du français.

09 enfants parmi les 54 interrogés préfèrent l'espagnol soit un taux de 16.67% ; 03 autres enfants, qui représentent le taux de 05.56% préfèrent l'arabe car ils la trouvent facile. 01 seul enfant, ce qui représente 01.85%, a exprimé sa préférence pour l'allemand.

Reste alors 04 enfants qui se disent favorable pour apprendre une autre langue étrangère que la langue française mais sans donner de préférence, ce qui représente le taux de 07.41%



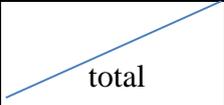
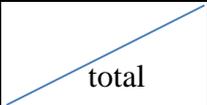
La lecture et l'analyse des données obtenues nous révèlent qu'une grande partie des enfants interrogés se montrent très favorables et très motivés pour l'apprentissage des langues étrangères en plus de la langue française qui leur est proposée dans les cours préparatoires assurés par les crèches.

Les choix exprimés par ceux qui préféreraient apprendre une autre langue portent sur la langue anglaise avec 68.52% des vœux exprimés. Ce penchant pour l'anglais peut être expliqué par le caractère universel de la langue.

5. Qu'est ce qui te plait le plus dans le cours de français ? et qu'est ce qui te plait le moins ?

Pour la question qui concerne les activités les plus appréciées par les enfants nous avons enregistré 87 réponses sur les 108 attendues. Car 21 enfants, soit un taux de 19.44%, n'ont pas donné de réponses.

Alors que pour ce qu'ils aiment le moins dans le cours de français 79 enfants, soit un taux de 73.15%, n'ont donné aucune réponse. Les données que nous avons enregistrées auprès des enfants interrogés se présentent comme suit dans le tableau ci-dessus :

Les activités que les enfants préfèrent le plus			Les activités que les enfants préfèrent le moins		
Les activités	Le nombre de réponses	taux	Les activités	Le nombre de réponses	taux
Chanson + comptine+ jeux	53	49.07%	Chanson + comptine+ jeux	01	00.93%
Lire + écrire	4	03.70%	Lire + écrire	22	20.37%
Conte+ dessins animés	8	07.41%	Conte+ dessins animés	01	00.93%
Mots et alphabet	5	04.62%	Mots et alphabet	05	04.62% %
coloriage	6	05.56%	coloriage	00	00%
Tout	11	10.19%	Tout	00	00%
 total	87	80.56%	 total	29	26.85%

Commentaire :

La première remarque que nous avons pu faire à la lecture des données obtenues est que la plus grande majorité des enfants concernés par l'enquête, estimée à 80.56% des 108 enfants interrogés, aiment bien leur cours de français. Dont 11 enfants, soit 10.19% qui déclarent trouver du plaisir dans toutes les activités qui leur sont présentées dans le cours de français sans exception.

Bien naturellement, les chansons, les comptines et les jeux sont les activités que tous les enfants préfèrent quel que soit leur âge. Nous enregistrons 49.07% des réponses données par les enfants qui expriment leur préférence pour les activités qui contiennent les chansons, les comptines et les jeux. Cela confirme d'ailleurs l'importance que peut avoir l'aspect ludique dans l'apprentissage en général et celui des langues en particulier, pour cette tranche d'âge.

Ensuite viennent les activités qui utilisent les contes, les dessins animés et les bandes dessinées avec un taux de 07.41% des enfants qui expriment leur préférence pour ces activités contre seulement 00.93% des enfants qui les préfèrent moins. Mais ce que nous devons signaler ici, est que les activités qui utilisent les contes, les dessins animés ou les bandes dessinées ne figurent pas dans des méthodes pour enseigner le français langue étrangère étudiées comme nous pouvons croire tant que spécialiste en didactique.

Ces activités se limitent à la diffusion d'un film de dessins animés dans la langue étrangère ce qui peut représenter une séance ou un moment de détente pour les enfants et n'ont pas forcément un moment d'apprentissage.

Or, les activités qui suscitent moins d'intérêt chez les jeunes enfants nous notons la lecture et l'écriture, avec seulement 03.70% des enfants qui les considèrent comme les activités qui les intéressent le plus contre 20.37% des enfants interrogés les classent parmi les activités les moins intéressantes. Idem pour les activités qui touchent l'apprentissage des mots et de l'alphabet, qui à leur tour n'enregistrent qu'un taux très faible de 04.62% des réponses données par les enfants interrogés quant aux activités qu'ils préfèrent le plus.

En conclusion les enfants semblent très favorables quant à l'apprentissage de la langue française voire les langues étrangères en générale. Mais ils semblent aussi intéressés surtout par les enseignements implicites à caractères ludique. De fait le jeu doit être envisagé sérieusement pour des fins pédagogiques avec des objectifs précis et bien définis pour garantir les meilleurs résultats.

6. Est-ce que tu as visité la France ou un pays francophone ? si non est ce que tu aimerais y aller ?

	oui		non	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux
Déjà visité la France	27	25%	81	75%
Veut partir en France	65	60.20%	17	15.74%

Les résultats enregistrés ci-dessus nous montrent que 81 enfants des 108 concernés par l'étude, soit 75% n'ont jamais visité la France ou un pays francophone. Mais pratiquement la majorité avec un taux de 60.20% exprime une envie de s'y rendre. Il reste quand même quelques enfants (17 enfants soit un taux de 15.74%), qui n'ont jamais visité la France et ne souhaiteraient pas s'y rendre. Si 8 de ces enfants n'ont donné aucune raison pour expliquer le pourquoi de cette attitude, les réponses que nous ont les 9 enfants qui restent pour justifier leur position sont :

- je n'aime pas la France
- J'aime l'Algérie
- je préfère rester avec ma famille

Le point commun chez ces enfants, c'est qu'ils sont issus de familles qui vivent dans des quartiers populaires. Des parents essentiellement monolingues, arabophones, chauvins, pour qui l'apprentissage de la langue française ne trouve de légitimité que dans le sens où il fournit la clé de la réussite ultérieure de leurs enfants. Notamment pour les études supérieures. Ce qui laisse supposer que ce sont ces croyances parentales qui nourrissent les motivations et les sentiments de rejet que ressentent les jeunes enfants à l'égard de la langue française.

Contrairement à ces réponses enregistrées précédemment, nous constatons que l'enseignement du français langue étrangère motive plus des 60% des enfants concernés par cette analyse. En effet, pour beaucoup d'entre eux, apprendre la langue française est attachée à une motivation interne réelle. Elle est un moyen pour réaliser un vœu, voire un rêve personnel.

En conséquence, 65 enfants, soit le taux de 60.20%, qui disent n'avoir jamais visité la France souhaiteraient s'y rendre. Les motifs qu'ils ont présentés vont des vœux les plus simples comme acheter des jouets et de belles choses, visiter de la famille, partir en vacances et découvrir le pays, visiter les parcs et la Tour Eiffel,.... Aux objectifs les plus sérieux et pointus comme apprendre à parler le français ou pour faire des études supérieures. Ou encore tout simplement, contrairement à ce qui a été dit par certains enfants de la catégorie première, parce qu'ils aiment la France.

Globalement, les enfants ont des représentations favorables par rapport à la langue française, de la France et de la culture France. Ce qui est très important pour les motiver à l'apprentissage de la langue plus tard.

7. Trouves-tu le français difficile ?

	Non	Un peu	Très difficile
Nombre	40	43	25
pourcentage	37.04%	39.81%	23.15%

Manifestement, la plus grande majorité des enfants, ne trouve pas la langue française difficile. Leurs appréciations concernant la difficulté de la langue varient entre « pas difficile » et « un peu difficile ». Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignement n'est pas explicite mais plutôt implicite et dans une grande partie a un caractère ludique.

L'atmosphère favorable dans laquelle se déroule l'apprentissage de la langue permettra de développer chez l'enfant des représentations très positives vis-à-vis de la langue, chose qui va le préparer ne serait-ce que psychologiquement à l'apprentissage de la langue à l'école par la suite.

3.3. Analyse des pratiques de l'enseignement du FLE au préscolaire :

La troisième partie de ce complément d'enquête c'est le compte rendu d'observation de classes préparatoires dans quatre crèches privées qui ont introduit l'enseignement du français langue étrangère à des enfants âgés entre 4- 5 ans. Cet enseignement se présente comme une expérience officieuse suite à une décision personnelle des responsables de ces établissements.

L'objectif de cette observation est de comprendre la réalité de l'enseignement du français langue étrangère dispensé dans ces établissements préscolaires.

Pour rappel, les crèches privées en Algérie sont sous l'égide du ministère de l'éducation nationale qui a largué, faute d'infrastructures, une grande partie de l'enseignement préscolaire à ces établissements privés. En effet, la plus grande majorité de

ces crèches a consacré une partie de leurs activités à l'enseignement préscolaire pour préparer les enfants âgés entre 4- 5 ans à l'école. Le programme qu'y est enseigné, est le même définie par le ministère de tutelle et qui est dispensé dans le préscolaire étatique.

Le rôle assigné à ces établissements préscolaires est de permettre la socialisation de l'enfant et de le préparer à la vie scolaire. Nous lisons dans les textes de la loi de l'orientation sur l'éducation nationale l'article 38 du chapitre 2 qui parle de *l'éducation préparatoire* et non d'un enseignement ce qui suit :

« L'éducation préscolaire regroupe, en amont de la scolarité obligatoire, les différents stades de prise en charge socioéducative des enfants âgés de trois (03) ans à six (06) ans.

L'éducation préparatoire, au sens de la présente loi, correspond au stade final de l'éducation préscolaire ; elle est celle qui prépare les enfants âgés de cinq (05) six (06) ans à l'accès à l'enseignement primaire. »⁴⁵

L'enseignement de la langue n'est qu'une initiative officieuse prise par les responsables de différents établissements préscolaires afin de répondre à une certaine exigence sociale sous l'impulsion de la demande contraignante des parents. Mais cette initiative officieuse n'est ni encouragée ni interdite par les institutions officielles.

Les crèches où des séances d'observation ont été effectuées sont au nombre de quatre. Elles ont été choisies dans la ville de Sidi Bel Abbes, dans différents quartiers. Et elles enseignent toutes le français aux enfants du préscolaire âgé entre 4- 5 ans.

Afin de faciliter la comparaison entre les quatre crèches, nous dressons le tableau suivant :

	Crèche Mimosa	Le jardin des enfants	L'île aux enfants	روضة ماما Crèche Mama
Lieu	Sidi Djilali (Quartier populaire à Sidi Bel Abbes)	Centre-ville	Sidi Yassine (Quartier pas loin du centre-ville)	Sidi Djilali (Quartier populaire à Sidi Bel Abbes)

⁴⁵ Op.cit p43.

	Crèche Mimosa	Le jardin des enfants	L'île aux enfants	روضة ماما Crèche Mama
Ancienneté de l'établissement	En activité depuis 18 ans	En activité depuis 6ans	En activité depuis 9 ans	En activité depuis 5 ans
Objectifs éducatifs de la crèche	Préparer les enfants à l'école. La priorité est accordée à la langue arabe	Préparer les enfants à l'école. La priorité est accordée à la langue arabe	Préparer les enfants à l'école. La priorité est accordée à la langue arabe	Préparer les enfants à l'école. La priorité est accordée à la langue arabe
Description de la salle de cours	Spacieuse et bien éclairée	Très spacieuse et très bien éclairée	Moyenne	Moyenne et pas bien éclairée
Disposition des tables	Les enfants placés en petits groupes autour de petites tables rondes	Chaque enfant a sa propre table. Mais les tables sont regroupées dans le cours de FLE	Les enfants sont assis autour d'une grande table ronde	Les enfants assis autour d'une table en position <u>U</u>
Le public	20 enfants âgés de 5 ans	13 enfants âgés de 5 ans + De temps en temps 3 enfants âgés de 8 ans assistent au	25 enfants âgés de 4 – 5 ans	22 enfants âgés de 4 – 5 ans

	Crèche Mimosa	Le jardin des enfants	L'île aux enfants	روضة ماما Crèche Mama
		cours de français		
Enseignante/éducatrice	La même éducatrice qui fait toutes les activités. Niveau terminal aucune formation en langue française	Une éducatrice + une enseignante pour le français : enseignante retraitée	2 éducatrices niveaux 2 ^o année secondaire. Aucune formation en langue française	Une éducatrice niveaux terminal Aucune formation en langue française
Volume horaire du cours de FLE	Tous les après-midi 1h/jour	Tous les après-midi 1h/jour	1 heure par semaine chaque jeudi	Tous les après-midi 1h/jour
Supports et outils pédagogiques	Manuel Cahier Télévision Microordinateurs Dessins animés Tableau blanc	Manuel Télévision Dessins animés Tableau blanc	Manuel Affiches Télévision Dessins animés Tableau blanc	Manuel Cahier Tableau blanc ardoises
Programme et contenu du cours de FLE	Élaboré par la directrice de la crèche suivant le contenu du manuel	Élaboré par l'enseignante	Élaboré par la directrice de la crèche suivant le contenu du manuel	Élaboré par la directrice de la crèche suivant le contenu du manuel
Langue utilisée dans le cours de FLE	Explication en langue arabe classique + quelques mots en français	Explication uniquement en français	Explication en langue arabe dialectale + quelques mots en français	Explication en langue arabe dialectale + classique

	Crèche Mimosa	Le jardin des enfants	L'île aux enfants	روضة ماما Crèche Mama
Utilisation de la langue en dehors du cours du FLE	Non	Non	Non	Non
Activités ludiques	Comptines dessins animés	Comptines Dessin et coloriage Contes Jeux (cachecache)	Pâte à modeler (former les lettres) Comptines Dessins animés	Comptines contes
Évaluation	Aucune	Évaluation	Aucune	Aucune
Niveau des enfants en langue française	10/20 plutôt bon niveau Les autres suivent avec enthousiasme	3 enfants issus de familles qui parlent français sont excellents Les autres plutôt bons	Moyens apprennent vite en chanson	Apprennent les comptines très facilement

À la lecture des données enregistrées nous pouvons dire que le préscolaire pour les enfants est une préparation à l'école. C'est une étape de préapprentissage. Les crèches se sont données l'objectif de préparer les enfants en grande section à la scolarisation, en leur inculquant les premiers rudiments qui leur permettront d'intégrer l'école ; la langue arabe en priorité, car c'est la langue de l'école. On les prépare alors à la lecture et à l'écriture. Mais aussi au respect de la vie du groupe.

L'enseignement de la langue française n'est qu'une offre optionnelle pour répondre à une demande sociale ; qui adopte elle aussi comme objectif la préparation de l'enfant à l'école, en anticipant un peu les choses.

Ainsi, l'enseignement de la langue française aux enfants dans les classes préparatoires est offert quotidiennement, à raison d'une heure jour ce qui fait cinq heures par semaine. Sauf pour la crèche L'île aux enfants, qui fait une heure de français par semaine. La séance est alors programmée tous les jeudis, fin de semaine avec la séance d'activité sportive afin de permettre aux enfants de se reposer après une longue semaine chargée.

L'enseignement n'est pas assuré par des personnes formées pour enseigner la langue française ou ayant au moins une formation en langue française. Ce sont les mêmes éducatrices qui prennent en charge toutes les activités et tous les enseignements pour le même groupe d'enfants. À l'exception de la crèche Le jardin des enfants qui a fait appel à une enseignante de langue française retraitée pour assurer le cours de français.

Les autres éducatrices n'ont aucune formation qualifiante pour enseigner le français. Elles essayent tant bien que mal, d'appliquer ou encore mieux d'exécuter le programme que leur proposent leurs responsables de crèche.

Un programme élaboré par les directrices des crèches depuis un manuel conçu par un éditeur privé. Des manuels élaborés par des auteurs anonymes. Comme ceux conçus par la maison d'édition DAR EL BASSAIR qui ne citent aucun nom d'auteur : ni de spécialiste de l'éducation, ni pédagogue ou didacticien, ni enseignant ou inspecteur (c'est le cas pour tous les manuels utilisés dans les autres disciplines enseignées). Ce qui prouve d'ailleurs, que le préscolaire de l'éducation privée n'est pas à l'ordre du jour du ministère de l'éducation.

D'autres supports et outils pédagogiques utilisés par les éducatrices dans le cours de français : les comptines comme moyen pédagogique très attractif et très efficace pour l'apprentissage de la langue étrangère, car elles sont à caractère ludique qui correspond parfaitement à la nature de l'enfant. Seule l'enseignante de la crèche Le Jardin Des Enfants qui présente aux enfants d'autres activités ludiques, comme le conte ou encore des jeux en langue française à des fins pédagogiques et linguistiques. À travers le conte par exemple elle essaye de développer leur mémorisation et à les inciter à prendre la parole. Et grâce au jeu, comme cachecache que l'enseignante a utilisé dans son cours pour apprendre aux enfants les adverbes de lieu, où les enfants s'oublient apprennent tout en s'exprimant naturellement car leur but n'est pas apprendre, mais jouer. Ce qui donne à la langue sa dimension fonctionnelle : la langue sert à communiquer.

Malgré les activités à caractère ludique que les enseignantes utilisent dans le cours de français afin de motiver les enfants à apprendre la langue, l'objectif qui domine leur vision des est de préparer l'enfant à l'école. Donc selon elles, l'intérêt d'introduire l'enseignement de la langue française à ce niveau-là serait d'anticiper les choses et de les préparer à la troisième année primaire où ils seront contraints d'apprendre la langue française. On anticipe donc en leur donnant les premiers rudiments qui vont leur faciliter l'apprentissage de la langue plus tard. Et ces premiers rudiments, selon elles, passent forcément et essentiellement par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

C'est ainsi que des activités d'écriture et de lectures (mots et syllabes où les enfants suivent au tableau, ou encore des exercices de dictée guidée et préparée – des mots uniquement -) sont proposées aux enfants. Et même des séances de révision. L'écrit domine ainsi les activités d'apprentissage proposées aux enfants, tout comme à l'école.

Dans un autre point de cette lecture de données enregistrées, apparaît l'importance de la formation et de l'expérience comme facteur déterminant pour un enseignement efficace des langues. En comparant les quatre enseignantes dans leurs pratiques, les trois éducatrices qui n'avaient aucune formation en langue française étaient moins à l'aise dans le cours de français que l'enseignante de français retraitée. Cette enseignante a fait preuve d'une très grande autonomie dans la réalisation du programme qu'elle a, elle-même mis en place. Contrairement aux autres éducatrices qui étaient trop limitées, et utilisaient le programme et le manuel comme un mode d'emploi à suivre à la lettre.

Quant à l'implication des enfants, toutes les éducatrices s'accordent pour dire que les enfants abordent l'enseignement de la langue française avec un très grand enthousiasme et une très grande motivation. Ils apprennent très vite avec une facilité extraordinaire. Leur capacité de mémorisation est très grande, surtout lorsqu'ils apprennent en jouant en chantant ou en réalisant une activité manuelle.

Les éducatrices sont étonnées de cet intérêt croissant, que portent les parents à l'apprentissage de la langue française à ce niveau-là. Car comme elles l'ont affirmé, il y a de plus en plus de parents même non instruits, qui insistent pour que leurs enfants apprennent très tôt la langue française.

Les données relevées lors de cette observation nous ont indiqué que l'enseignement précoce du français langue étrangère dans ces établissements n'est qu'une tentative naïve, primitive mais approximative de ce qui est ou de ce que doit être réellement l'enseignement précoce des langues étrangères.

Nous constatons dans ces expériences l'absence d'objectifs clairement définis. Que ce soit à court ou à long terme. Le seul objectif est de préparer les enfants à l'apprentissage scolaire. Ce fait de cette pratique une simple reproduction partielle de ce qui se fait à l'école.

Conclusions

Après avoir fait le tour des paramètres à considérer comme le nécessite une approche curriculaire dans une telle démarche, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

Tout le monde, parents, pouvoir politique, praticiens de l'enseignement, les spécialistes de l'éducation et les responsables de l'éducation, semblent être d'accord, sur l'importance que revêt l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères dans le monde d'aujourd'hui. Car les langues étrangères sont devenues un atout majeur pour la réussite ultérieure de nos enfants, les hommes de demain.

L'enquête auprès des parents des élèves, scolarisés ou préscolarisés, de différents niveaux d'instructions, différentes cultures et milieux socioculturels semblent s'accorder sur l'importance de la langue française dans la formation pour l'avenir de leurs enfants. Contrairement à ce qu'on a pu croire, même les familles qui ont une certaine représentation négative vis-à-vis de la langue française, et qui semblent la rejeter de leur culture et de leurs pratiques quotidiennes, développent un intérêt considérable pour cette même langue dans la formation scolaire de leurs enfants.

Ces parents, conscients des problèmes et des difficultés que vivent les enfants dans l'apprentissage de la langue, agissent de différentes façons, dans une tentative de trouver des solutions et prémunir la formation scolaire et universitaire de leurs enfants.

De leur côté, les institutions officielles et les responsables de l'éducation, avec toutes les bonnes volontés et malgré toutes les réformes qu'a connues l'école algérienne en matière d'enseignement des langues étrangères en particulier, les résultats souhaités, ne semblent

toujours pas au rendez-vous. Comme nous l'avons enregistré dans la préenquête que nous avons menée, les résultats restent médiocres.

Les parents étant convaincus des capacités de leurs enfants, s'orientent, de plus en plus, vers un enseignement précoce du français langue étrangère, loin du secteur public. Ce dernier, même s'il semble reconnaître, timidement, cet état de fait, comme nous pouvons le constater dans les dernières réformes introduites dans le secteur qui reconnaissent l'importance des langues étrangères ainsi que l'intérêt de commencer leur enseignement le plus tôt possible, hésitante, semble avancer puis reculer sur la question.

Les enfants quant à eux, montrent un intérêt particulier à l'apprentissage du français. Dans les cas où les enfants sont moins enthousiastes pour la question nous avons enregistré une prise de conscience considérable pour l'apprentissage de la langue. Surement sous l'influence de la volonté des parents ou juste par respect de leur décision, les enfants éprouvent une prédisposition sans équivalent, à apprendre les langues étrangères.

Pour les enseignants, deux points essentiels nous ont marqué : d'abord une opinion en faveur de l'enseignement précoce du français langue étrangère. Où nous avons enregistré 80% des avis des enseignants qui marquent une position très favorable pour cette nouvelle pratique. Certains enseignants sont allés jusqu'à dire que cela devient une nécessité, car les enfants n'ayant aucun contact antérieur avec la langue étrangère, trouvent des difficultés à apprendre la langue et en conséquence rendent la tâche des enseignants encore plus difficile.

Le deuxième point concerne la formation des enseignants. Ce que nous avons constaté c'est que les enseignants manquent de formation. Ni leur formation initiale, ni leur expérience tant qu'enseignant de français langue étrangère pendant de longues années ne leur ont aidé à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs classes au quotidien.

Les difficultés selon ce que nous avons pu constater sont d'une part liées à des insuffisances en matière de formation linguistique. Cela peut engendrer des problèmes d'insécurité linguistique et en conséquence, des problèmes de communication entre élève et enseignant.

D'autre part, ces difficultés sont en rapport avec la qualité de leur formation initiale qui leur a donné la qualification d'enseignants de français langue étrangère. Car selon ce que

nous avons constaté, les profils d'entrée en métier d'enseignant de français langue étrangère sont hétérogènes.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, 77.34% des enseignants interrogés dans l'enquête que nous avons menée ont un diplôme universitaire, licence dans diverses spécialités, dont 55.80% des enseignants sont titulaires d'une licence de langue française. Formation qui ne qualifie pas forcément à l'enseignement, même si nous admettons que les diplômés sont des spécialistes de la matière. En d'autres termes, le fait qu'ils soient des spécialistes de la matière, ne fait pas d'eux des spécialistes de l'enseignement. Et encore moins des spécialistes d'enseignement d'une langue étrangère à un jeune public.

L'université ne forme pas les futurs enseignants à l'enseignement. La formation que reçoivent les futurs enseignants est loin de la réalité. Elle n'est pas adéquate avec les situations qui les attendent sur le terrain et qu'ils doivent gérer plus tard. Le décalage entre la formation des enseignants dans l'université et ce qui se passe réellement dans les classes est immense.

Ces enseignants qui sont censés jouir d'une certaine autonomie que leur offrait à la base, suite aux dernières réformes, les nouveaux programmes, selon les propos d'un inspecteur de langue française, se limitent et s'enferment dans l'application à la lettre des contenus proposés dans les manuels des élèves. Des contenus devraient être des choix parmi plusieurs autres possibilités.

Ne pouvant, peut-être pas assurer aux enseignants la formation adéquate qui leur permette de s'approprier les fondements, les buts et les objectifs visés par les nouvelles réformes, le ministère de tutelle, réduit les contenus à enseigner, initialement proposés sous forme de bouquet de projets ; dans le but d'offrir une flexibilité et une autonomie aux enseignants ; à un seul contenu unifié, imposé à tous les enseignants à l'échelle nationale. Des contenus, imposés et présentés dans des répartitions à respecter à la lettre, et dans l'ordre du déroulement et dans le temps.

Cette contrainte engendre la démotivation chez beaucoup d'enseignants, qui ne se sentent plus impliqués dans leurs tâches. En effet ils deviennent de simples techniciens qui essaient d'appliquer conformément ce que leur demande le responsable.

Même lorsque les nouvelles réformes ont introduit l'approche par compétence et la pédagogie du projet, les pratiques des enseignants n'ont pas beaucoup changé. Faute de formation, ils continuaient à procéder de la même façon traditionnelle, enseigner c'est faire apprendre des notions des thèmes,... un savoir dans une discipline donnée.

Un manque de formation a été constaté aussi dans l'utilisation des matériels et des supports didactiques. Rares sont les enseignants qui ont affirmé l'utilisation des TICE dans leurs cours de FLE par exemple. Car nous avons enregistré une forte présence d'usage du tableau blanc à feutre, du manuel de l'élève et du guide de l'enseignant dans les pratiques fréquentes des enseignants dans leurs classes de FLE. Cela et du d'un côté au manque de formation dans la plus part des cas mais aussi, dans certains cas, comme dans les régions défavorisées, faute de moyens et peut être aussi de la motivation.

La motivation qui semble être le levier de toute acte d'enseignement, le moteur qui permet à l'enseignant d'aller jusqu'au bout de sa tâche, de s'impliquer et de s'investir et par conséquence de chercher à comprendre le pourquoi de certaines difficultés qui entravent le bon déroulement de l'acte d'enseigner, fait défaut à la plus grande majorité des enseignants.

Cela apparaît dans l'obstination des enseignants pour l'application à la lettre des programmes et des contenus imposés par le ministère de tutelle, même lorsque les conditions d'enseignement, le niveau des apprenants et le contexte dans lequel se déroule l'enseignement ne permettent ni d'avancer ni de réussir la tâche. En effet nous avons pu démontrer l'hétérogénéité des milieux apprentissage dans nos écoles, particulièrement pour l'apprentissage des langues étrangères, conditionnées par le contexte social, culturel et idéologique du milieu où se déroule l'enseignement.

Donc enseigner une langue étrangère en adoptant un modèle générique conçu pour un seul profil. Or nous savons qu'un groupe d'apprenant n'est jamais similaire, dans la même classe, dans un même groupe nous trouvons toujours des différences et des écarts entre les apprenants. D'où la nécessité d'adapter l'enseignement à l'apprenant à partir du modèle proposé et du profil décrit dans les documents officiels.

Les résultats que nous avons pu enregistrer dans la première partie de l'enquête ont pu démontrer une réalité propre à la société algérienne, qui est particulièrement représenté dans nos écoles. Une société linguistiquement, socialement et culturellement hétérogène.

Des contextes, des régions se disent bilingues, alors que dans d'autres régions on se décrit comme naturellement monolingues, rejetant tout usage de langue étrangère. Notamment celui de la langue française, dite langue étrangère, langue coloniale.

Il semble donc qu'une partie au moins, des difficultés d'apprentissage de la langue étrangère dans nos écoles est lié, d'abord aux représentations négatives que nous avons pu enregistrer chez les familles des jeunes apprenants ; qui en rejetant la langue et la culture étrangères de leur vécu quotidien inculquent aux enfants ce sentiment négatif vis-à-vis de la langue. Ce sentiment donne un motif à l'apprenant pour fuir l'apprentissage d'autant plus qu'il ne voit pas d'intérêt immédiat, qui donne la légitimité à un tel apprentissage.

D'autre part, les enseignants n'ayant pas les compétences nécessaires pour faire face à de telles difficultés, perdent toute motivation pour accomplir leur tâche. Devant l'hétérogénéité des contextes d'enseignement et des profils des apprenants ainsi que l'obligation d'appliquer un programme unique et unifié, les enseignants semblent dépourvus de tout pouvoir. Obligés de faire avancer la machine, même si les résultats ne sont pas au rendez-vous et même si les objectifs fixés par les institutions ne sont pas toujours atteints.

Pour une bonne formation des enseignants, il est nécessaire de mettre en place, en plus d'un référentiel de formation ou référentiel de compétences de base, un accompagnement de près en formation continue. Il faut accompagner les enseignants dans le développement de leurs initiatives pédagogiques envers les apprenants. Car l'enseignement est un métier qui s'apprend en contexte. C'est un métier dans lequel l'enseignant progresse, se développe et apprend.

De la même manière que l'apprenant à des difficultés d'apprentissage, l'enseignant lui aussi peut avoir des difficultés à apprendre à comprendre et à s'adapter ou d'adapter les enseignements aux exigences que peut imposer le contexte ou les contextes d'enseignement.

Si la formation des enseignants apparaît comme le point fondamentale dans la réussite de tout acte pédagogique et éducatif, pour l'enseignement précoce d'une langue étrangère elle est le gage du succès d'une telle rénovation. Car l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants en bas âge nécessite, en plus de l'engagement personnel, la motivation et l'enthousiasme, des compétences en didactique des langues, en pédagogie, en

psychologie ainsi que des compétences linguistiques et culturelles suffisantes pour pouvoir surmonter les éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer sur le terrain.

Des difficultés liées à la spécificité du public, aux contextes sociale ou culturel dans lequel se déroule l'enseignement. Des difficultés liées aussi à l'adaptation des contenus et des objectifs à atteindre.

La mise en place et la réussite d'une telle expérience dépendent entièrement des enseignants. Bien choisir les praticiens et être à leur écoute en leur proposant un accompagnement dans le développement de leur enseignement.

Les enseignants doivent donc remplir certains critères spécifiques. Ils doivent faire preuve d'une bonne maîtrise linguistique et culturelle. Ils doivent suivre une formation pour accompagner des enfants en bas âge afin de pouvoir et surtout savoir adapter les enseignements à ce que sait faire l'enfant dans les différentes étapes de son développement cognitif.

Ces enseignants doivent aussi, non seulement savoir jouer mais ils doivent aimer jouer. Puisque le jeu est considéré comme l'activité principale de l'enfant. L'enfant a besoin de jouer, car il se développe par le jeu, il apprend par le jeu.

Après avoir fait le tour des paramètres à considérer dans toute situation d'enseignement, il apparaît nécessaire de tirer au clair quelques concepts fondamentaux liés à ce que nous appelons ici l'enseignement précoce du français langue étrangère. Car introduire un peu plus tôt que d'habitude l'enseignement de la langue étrangère dans le cursus scolaire de l'enfant ne veut pas forcément dire que nous faisons de l'enseignement précoce.

Enseigner précocement une langue étrangère dans le cadre de ce que nous appelons enseignement précoce, doit être une démarche nouvelle et innovante. Basée sur la connaissance de l'enfant, l'enseignement précoce des langues doit offrir un espace d'apprentissage différent de ceux que nous connaissons habituellement.

L'enseignement précoce des langues doit favoriser le développement de l'enfant en tant qu'un individu épanouie, ouvert au monde et à ces cultures. Il doit respecter le rythme et les spécificités de chaque enfant comme un individu unique mais en même temps comme

un élément d'un tout qui prend les empreintes d'une société, d'une culture particulières. L'enseignement précoce doit offrir les mêmes chances de réussite à tout le monde en dépit des différences culturelles, sociales, économique ou géographique ou autre.

TROISIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : L'ENFANT

Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement en général et celui des langues étrangères en particulier, la didactique a fait appel à d'autres disciplines. Procédant ainsi, la didactique tend vers la professionnalisation de l'enseignement. C'est-à-dire de faire de l'enseignement un véritable métier, avec de véritables professionnels. Et le premier pas vers un enseignement de qualité consiste dans la connaissance de la matière d'œuvre qui lui est confiée et qui constitue le pivot central sur lequel se focaliseront toutes ses actions.

L'enfant aujourd'hui, centre et objet d'étude dans le domaine de la didactique des langues. L'enseignement précoce des langues étrangère se basant essentiellement sur l'aspect psychologique, demande nécessairement l'aide de la psychologie infantile pour mieux connaître cet être (l'enfant) dans toutes les dimensions possibles : son évolution, ses besoins, ses capacités, sa relation avec le monde, avec l'autre mais surtout avec le langage.

Nous savons depuis « L'Émile, *Ou de L'éducation* », 1762⁴⁶, de Jean Jacques Rousseau, avant l'avènement même de la psychologie moderne, que l'enfant est un être en devenir, tout aussi biologiquement que psychologiquement et socialement. Dès son arrivée au monde il commence à connaître son entourage et à s'y adapter. Il n'est donc pas un objet qu'on peut manipuler à notre guise ; mais c'est un être à part entière qui a ses propres manières d'être, de voir, de sentir et d'agir.

Engagé dans un enseignement / apprentissage précoce d'une langue étrangère, l'enfant doit être appréhendé dans son intégralité pour pouvoir tenir compte de ses besoins fondamentaux. D'où l'intérêt de ce chapitre, qui va nous permettre de suivre l'enfant dans son évolution psychologique : comportements et relation avec son entourage.

1.1. L'enfant dans son développement :

Dès la naissance l'enfant, dans l'incertitude, cherche l'équilibre. Un équilibre sans cesse remis en question par des phases que les psychologues appellent dans leurs jargons, « crise »⁴⁷. Donc un équilibre plus au moins stable mais toujours en mouvement, d'un processus de maturation cognitive, affective et sociale. S'affichent là, trois différents domaines qui interagissent en complémentarité et contribuent au développement global de l'enfant.

⁴⁶ Une édition électronique réalisée à partir du livre de Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*. (1762) Édition complétée le 30 mars 2002 à Chicoutimi, Québec.

⁴⁷ Encyclopédie autodidactique, Édition Quillet, Paris, 1984.

1.1.1. La première enfance :

Cette étape de la vie de l'enfant, se situe entre la naissance, la fin de la deuxième enfance et le début de la troisième. Elle commence par la première crise que connaît l'enfant, le premier déséquilibre, la naissance. Ce traumatisme fait du fœtus un nouveau-né autonome et vulnérable.

Le nourrisson passe à l'auto-nutrition ce qui constitue pour lui un véritable déchirement avec l'autre. Un déchirement qu'il réussira à surmonter dans les quelques mois qui suivent.

En commençant la marche, l'enfant passe d'un état d'équilibre statique à un équilibre dynamique. Il ajoutera ainsi à sa connaissance visuelle une connaissance musculaire et tactile. Il aura donc acquis une autre façon de découvrir le monde qui l'entoure. Il va pouvoir ainsi progresser entre le « monde » et le « moi » en définissant au fur et à mesure ses limites.

1.1.2. La deuxième enfance :

Cette étape se situe entre la troisième et la sixième année de la vie de l'enfant. Le « Moi » commence à prendre conscience de son existence et cherche à se démarquer comme un individu particulier. Il va s'identifier aux personnes de son entourage qui pour lui, constituent un idéal.

À cette phase le jeu est pour l'enfant l'activité principale. Pour lui, tout ce qui existe dans son entourage est vivant et possède une conscience semblable à la sienne. A ce stade, illusionniste, l'enfant ne distingue point entre ce qu'il veut faire (le voulu) et ce qu'il peut faire (le réalisable). Manquant d'objectivité et de logique, il charge les mots de significations personnelles. Interprète les faits qui le dépassent à sa façon.

La scolarisation à cette période de la vie de l'enfant, vers l'âge de six, va permettre le dépassement de cette étape de confusion. Un autre élément qui va intégrer l'environnement de l'enfant : l'enseignant ou le maître d'école, qui sera chargé donc d'accompagner l'enfant et de l'aider dans son développement : l'aider à satisfaire ses besoins primordiaux de jouer et à développer sa perception du monde.

1.1.3. La troisième enfance :

Avec la scolarisation l'enfant se sent livré à lui-même. En dehors de ses rituels et de son monde affectif, et le jeu qui va disparaître peu à peu ; c'est à l'école que l'enfant va développer la maîtrise de soi.

Le déplacement de l'intérêt du « moi » et du « non-moi » va contribuer à l'intégration sociale de l'enfant. Tout se passe donc, dans cette évolution de l'égoïsme au sociocentrisme comme si le « moi » se dégageait physiologiquement, affectivement et conceptuellement.

Pour participer au bon développement de l'enfant, trois erreurs primordiales sont à éviter :

- Croire que l'enfant est semblable à l'adulte et le traiter comme tel
- Croire que l'enfant est toujours le même et qu'on peut agir avec lui de la même manière tout au long de sa scolarité
- Croire que les enfants sont tous pareils et qu'on peut les traiter tous de la même manière.

Dans son développement global, l'enfant est fortement influencé par son environnement : d'abord la naissance qui marque l'entrée dans le nouveau monde, l'adaptation au milieu familial affectif ; puis le passage au milieu extérieur, avec la scolarisation ce qui va contribuer à faire de lui un être social.

1.2. Environnement et développement de l'enfant :

1.2.1. Le milieu physique

Le milieu physique est le premier enseignant de l'enfant. Nous citons cette belle illustration que donne Engelmann :

« Un enfant qui a grandi en Omaha, Nebraska, deviendra une fois adulte, une toute autre personne que celui qui a grandi au Liban. »⁴⁸

Si tous les nourrissons émettent les mêmes balbutiements, apprennent à marcher à peu près au même âge, la question qu'il convient de poser est où commence la différence ?

Les différences commencent à s'installer à partir du moment où les maîtres deviennent différents. Au départ le milieu physique considéré comme le premier maître à tous les enfants. Il leur enseigne les mêmes exercices dans le même ordre avec les mêmes corrections attachées au même apprentissage. Peu importe le milieu où ils vivent, où ils grandissent, tous les enfants apprennent à marcher de la même manière.

⁴⁸ Engelmann, Th et S, comment donner à vos enfants de l'intelligence supérieure, coll. Marabout service, Ed. Marabout, Belgique, 1978

1.2.2. Milieu social

Avec la prise de conscience du milieu social, d'abord avec sa famille, commencent à s'installer alors les différences :

« Dès que l'enfant commence à devenir sensible non seulement au milieu physique, mais aussi au milieu social, des différences commencent à se manifester. L'enfant apprend à parler et, ce faisant, il assimile des modèles sonores qui le rendent sourd aux modèles sonores d'autres langues. »⁴⁹

L'environnement physique s'avère alors, un maître très actif constamment présent riche en stimulus. Plus il est stimulant, meilleur il est. En effet, l'enfant qui se développe dans un milieu bilingue, donc deux fois plus riche en stimulus sonores, manifesterait une surdité moins grande que chez un enfant qui se développe dans un environnement monolingue.

L'environnement de l'enfant constitue un élément fondamental dans son évolution. Un changement dans le milieu social peut conduire à des changements non seulement dans le contenu de ce que l'enfant apprend, mais aussi dans sa capacité d'apprendre. Si l'activité du milieu diminue la capacité d'apprendre diminue autant. Nous citons l'exemple de l'orphelinat donné par Engelmann :

« Une règle préside à ce genre d'institutions – une règle détestable : pour des raisons d'économie, le personnel qui s'occupe des enfants doit être peu nombreux. Or, plus les enfants dont s'occupe un seul adulte sont nombreux, plus grand est leur retard intellectuel. Dans les meilleurs des cas, le milieu de l'orphelinat est passif. »⁵⁰

Ainsi l'entourage joue un rôle crucial dans le modelage du comportement et des conduites préverbaux et verbaux de l'enfant. Il est évident donc, que l'évolution du langage chez l'enfant n'est pas indépendante de l'environnement verbal auquel il est exposé. Les théories de l'interaction avec l'entourage développées dans les années 70 confirment que le langage est le moyen de socialisation par excellence.

⁵⁰ Engelmann, op. cit. p.148

1.2.3. Le comportement linguistique de l'entourage et acquisition de langue chez l'enfant :

En s'adressant à des enfants, les adultes ont tendance à utiliser ce qu'on appelle le langage bébé. Un langage qui a été fortement condamné par les spécialistes qui y voient un langage handicapant, qui peut contraindre la progression de l'enfant :

« Le langage-bébé employé par les adultes dans l'entourage de l'enfant favorise souvent la persistance d'habitudes verbales infantiles. »⁵¹

Les locuteurs adultes adoptent des modes linguistiques différents suivant qu'ils s'adressent à un adulte ou à un enfant, sans que leur façon de parler, dans ce dernier cas, se confonde avec le langage-bébé. Pour mieux la distinguer du langage-bébé, la variété linguistique dont usent les adultes, ou les parents en particulier, quand leur interlocuteur est un enfant, par l'étiquette de langage modulé.

Ce langage adapté offre des caractéristiques considérables : phonétiques, syntaxiques, sémantiques et lexicales, de façon à faciliter l'apprentissage de la langue par les enfants. Sur le plan phonétique par exemple, les adultes parlent lentement, répètent et font plus de pauses, surveillent leur articulation lorsque l'interlocuteur est un enfant.

Outre que le langage modulé, la réaction des adultes au langage de l'enfant influe sur son développement linguistique, et cela dépend de la façon dont l'adulte perçoit les productions verbales de l'enfant :

- Admirer des progrès linguistiques de l'enfant et exprimer son approbation,
- Désapprouver le caractère peu satisfaisant de l'expression,
- Ne rien signaler et répondre au contenu véhiculé par le message.

Les réactions des parents aux productions verbales de leurs enfants diffèrent selon l'âge de ces derniers, leur niveau linguistique ; et suivant aussi l'attitude que les parents adoptent par rapport à la langue, attitude qui pourrait être fonction du milieu socioculturel.

L'affectivité dans la relation mère- enfant, semble aussi avoir une importance particulière dans le développement linguistique de l'enfant. Car non seulement elle parle autour de son enfant, comme le font d'autres personnes présentes autour de lui, mais elle lui

⁵¹ Marie-Louise Moreau, Marc Richelle, L'acquisition du langage, Éditions Mardaga, 1997

parle et occupe une place capitale dans son univers du point de vue de son développement affectif. Les propos suivent de Wyatt confirment cette idée :

« La mère offre un excellent modèle verbal à l'enfant. Elle articule clairement, use des phrases courtes et simples, appropriées à l'âge et au niveau de développement de l'enfant, elle emploie des mots et des phrases qui correspondent étroitement à ceux de l'enfant, elle lui enseigne des mots nouveaux, des différenciations entre objets et concepts voisins elle lui fournit un feed-back verbal spécifique et immédiat et elle enseigne sans qu'il y paraisse, dans un climat de gaieté et d'enchantement. »⁵²

1.2.4. L'influence du milieu social et culturel sur l'apprentissage d'une langue étrangère :

Beaucoup de données pèsent sur l'apprentissage d'une langue étrangère chez un enfant pendant la période préscolaire, parmi ces éléments : son milieu social et culturel.

À leur scolarisation, les enfants n'ont pas tous les mêmes aptitudes, et ces inégalités préliminaires ont souvent des retentissements sur leurs progrès scolaires. Le vocabulaire de l'enfant à titre d'exemple, dépend énormément du niveau culturel de son milieu familial et social. Les enfants qui évoluent, dès leurs jeunes âges dans un environnement stimulant sur le plan cognitif sont privilégiés dans leur processus d'apprentissage. Participer régulièrement à des activités d'apprentissage comme apprendre l'alphabet ou apprendre à compter ou encore apprendre des comptines dans la langue étrangère doit avoir des répercussions positives sur le progrès scolaire de l'enfant. Ainsi, l'enfant aura acquis de façon naturelle des bases fondamentales pour l'apprentissage de la langue : comme accumuler un certain vocabulaire et acquérir des compétences phonétiques qui lui faciliteront l'apprentissage de la langue.

L'âge, le niveau culturel ainsi que le niveau de vie des parents semblent être des facteurs fondamentaux dans la progression scolaire de l'enfant, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Les parents aux aptitudes langagières faibles développeront des interactions verbales médiocres en quantité et en qualité avec leurs enfants, ce qui aura une conséquence directe dans leur environnement scolaire. Regarder des programmes télévisés dans la langue étrangère, utiliser internet ou jouer aux jeux vidéo

⁵² Cité par Moreau, L et Richelle M, in op cit. p 150.

jouent un rôle influent dans l'apprentissage de la langue. En effet, des enfants qui, dès leur plus jeune âge, regardaient des programmes télévisés, interactif en particulier, dans la langue étrangère auront plus de facilité à l'école, car, la langue étrangère leur sera familière vu le contact préétabli avec elle à travers la télévision.

1.3. La langue et le développement de l'enfant :

Les recherches effectuées par les psychologues et les sociologues du langage insistent sur la « situation de communication » et montrent que ce que fait un enfant quand il apprend à parler n'est pas simplement apprendre à exprimer une réalité qui serait indépendante de ses ressources lexicales, mais qu'il apprend à participer activement à la production sociale de cette réalité. Par l'usage de la langue, l'enfant apprend à mettre de l'ordre dans le monde qui l'entoure et à lui conférer un sens.

Cet aspect du langage comme transformant ou recréant la réalité est l'un des aspects fondamentaux de l'acquisition du langage, qui n'est pas un simple processus d'imitation ou un simple apprentissage. L'acquisition du langage est la somme des mécanismes et d'aptitudes personnelles au langage qui opèrent une appropriation active ou une récréation des structures de la langue.

Un enfant qui sait parler ne copie pas des phrases entendues dans son entourage. Il produit des phrases à partir des règles qu'il a pu intériorisées et développées.

Dans cette évolution du langage chez l'enfant, apparaît une continuité qui va du geste à l'expression proto linguistique (sons ou mots isolés) jusqu'au développement des structures syntaxiques les plus complexes.

Les travaux réalisés par Halliday et Dore en 1975⁵³, montrent que les mots prononcés par un enfant dès son plus jeune âge, ont des fonctions interpersonnelles bien précises. Un enfant ne parle pas pour parler ni pour décrire le monde qui l'entoure. Même dans le jeu les mots qu'il produit ont diverses fonctions.

⁵³ Cité par McLaughlin, Scott. (1998) *Introduction au développement Langue*. San Diego: Groupe de Singular Publishing, p. 225.

1.3.1. La langue un vecteur de développement de l'enfant

La langue représente une base importante et incontestable pour le développement de l'enfant. Dans sa dimension psychoaffective, le développement tire en effet parti des possibilités offertes par le langage qui donne à l'enfant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions et ses intérêts. C'est ce qui lui permet d'affirmer son identité. Ce langage se renforce au fur et à mesure que l'enfant maîtrise ses comportements.

De la même façon, le sentiment d'altérité naît des interactions développées au sein d'un groupe. Le langage apparaît rapidement comme le moyen, le plus simple et le plus efficace permettant d'établir les relations avec les autres et d'exercer un pouvoir sur eux.

La langue maternelle est ainsi fondamentale dans le processus de développement de l'enfant, à partir du moment où elle permet sa propre construction, sa structuration en tant qu'individu social.

Sur le plan cognitif, le développement de l'enfant est fortement dépendant de cette langue qui constitue le moyen par lequel se fait l'apprentissage. Car elle offre à l'enfant la possibilité de nommer les objets et d'en décrire les caractéristiques dans une activité de classement. Elle lui permet de forger ses représentations du monde et de les exprimer.

Le langage apparaît donc, comme le moyen qui permet de contrôler et d'équilibrer le fonctionnement cognitif. Il le structure dans la mesure où permet d'organiser la réalité qui entoure l'enfant et de lui donner du sens.

La langue maternelle, outil d'acquisition du langage, permet à l'enfant d'accéder à la connaissance en tant qu'outil cognitif, tout en étant un objet de réflexion.

1.3.2. . La langue comme moyen de communication :

La maîtrise progressive de la langue dont fait preuve l'enfant s'accroît dans et par la communication au fil du temps. C'est-à-dire dans l'ensemble des actions que peuvent exercer réciproquement les membres de la société dans laquelle vit l'enfant.

Dans l'entourage le plus étroit de l'enfant, et dès le bas âge, va s'installer un système langagier qui va contribuer au développement de l'enfant au sein de sa famille. En dehors

de ce système, une fois sorti de son premier entourage, l'enfant découvrira un autre système encore plus large et plus riche lequel il va devoir intégrer. L'enfant donc va devoir apprendre à s'exprimer pour se faire comprendre, et d'essayer de comprendre le groupe de son nouvel entourage. Pour pouvoir s'intégrer dans cette communauté sociale et y trouver sa place entant qu'individu intégré, l'enfant va devoir apprendre l'échange. C'est en s'appuyant sur l'univers langagier que partagent et proposent les adultes que l'enfant affinera son aptitude à parler et à comprendre. Grâce à l'orientation des adultes et à leur écoute, l'enfant découvre les richesses de la langue et y prend du plaisir. Tous les adultes qu'il pourra rencontrer participeront à enrichir son langage en lui faisant découvrir de nouveaux mot pour décrire la réalité qui l'entoure, et donc d'améliorer ses énoncé en qualité et en quantité et à affirmer sa pensée.

En effet, le langage permet de diriger et d'organiser les interactions. Il prolonge les systèmes de communication les plus primitifs : expression et mouvement du visage, gestes,.... Ces systèmes, interagissent tous avec le langage.

L'importance attribuée au langage est principalement liée à son rôle dans la régularisation des interactions sociales entant qu'usage culturel que l'enfant s'approprie au cours des interactions elles-mêmes : prises de parole, écoute des autres... etc.

La langue signifie donc pour l'enfant la relation à l'Autre, dans une phase de sa vie où le besoin de communication est immense. Cette langue donne aussi accès à la culture d'un groupe, et débouche sur l'intégration sociale. La langue est donc pour un enfant ce qui lui permet de se construire, mais aussi de construire une certaine vision du monde et de se positionner dans son environnement

À l'école, les enfants découvrent souvent de nouveaux systèmes d'interactions sociales, particulièrement dans les groupes qu'ils doivent acquérir, par l'exercice pour pouvoir communiquer avec les autres, enfants et adultes de l'environnement scolaire. Là, c'est un véritable apprentissage avec l'autre qui détermine la maîtrise de l'expression et de la réception du langage en contexte. Le non verbal dans ces cas-là, consolide la situation et rend très souvent la communication très efficace.

1.3.3. La langue modèle de représentation du monde :

Le développement psychoaffectif puise dans les possibilités que lui offre le langage pour donner à l'enfant des moyens plus structurés et plus précis pour s'exprimer : parler de ses sentiments, de ses besoins ; lui permettant ainsi d'affirmer son identité.

De la même manière, va apparaître le sentiment d'altérité à partir des interactions qui se développent au sein du groupe. Le langage apparaît clairement comme un moyen pour nouer des relations et d'entraîner un pouvoir sur l'autre.

De la même manière, le développement cognitif doit beaucoup au langage qui constitue pour lui un outil d'apprentissage par excellence. En offrant à l'enfant l'éventualité de nommer des objets et d'en définir les spécificités durant une activité de classement, il participe puissamment à la formation des représentations, des notions et des concepts. Le langage joue le rôle de révélateur de pensée quand il permet à l'enfant de dire ses représentations du monde. Ainsi, le langage délivre des indications essentielles à celui qui le conduit dans son apprentissage.

Le langage semble comme un dispositif de contrôle et d'équilibrage de la progression cognitive qu'il structure grâce aux potentialités qu'il offre d'aménager la réalité.

Pour l'enfant en bas âge, la fonction référentielle du langage est mobilisée précocement dans des questions très banales comme : « qu'est-ce que c'est ? », « comment ça s'appelle ? », « tu fais quoi ». Le vocabulaire est la représentation du monde dont les enfants s'emparent très jeune dès l'âge de deux ans.

1.3.4. La langue objet d'apprentissage

Lorsque l'adulte produit un énoncé qui ne correspond à son intention, il repère l'erreur et il l'a corrige ; il est, en général, capable de traiter le message erroné comme un objet, de l'observer et de le manipuler pour le corriger. Cette capacité doit être exploitée et développée de manière systématique chez les enfants, même jeunes. Traiter les mots et les énoncés comme des objets, inventer des mots qui n'existent pas, jouer avec les mots usuels, les décomposer, les recomposer, constituent autant de possibilités. Ces activités ludiques qui activent des manipulations de la forme du langage facilitent l'apprentissage ultérieur de la

lecture, au moins dans les systèmes alphabétiques. En effet, ceux-ci reposent sur la décomposition de la parole en unités sonores abstraites, les phonèmes, mis en relation systématique avec des unités écrites, les graphèmes.

Le langage joue alors pleinement ses fonctions d'outil de communication, de représentation du monde et d'instrument de la pensée. Les enfants en font la découverte dans le besoin et le perfectionnement par l'usage ; ils tâtonnent, ils ajustent leurs dires pour se faire comprendre, pour désigner et caractériser les réalités auxquelles ils se confrontent, pour surmonter des problèmes ou parce que leur interlocuteur leur signifie son incompréhension.

Pour que les différentes activités soient une source de profit pour les apprentissages langagiers, il importe que leurs enjeux soient clairement identifiés. Les enjeux cognitifs des situations scolaires ne sont pas décodés spontanément ; c'est la médiation verbale qui conduit à leur compréhension.

Dès l'école maternelle, il faut se soucier de mettre en place une attitude scolairement efficace, entraîner l'élève à percevoir, au-delà de la tâche effectuée, son enjeu véritable. C'est ainsi que, dès ce niveau, peuvent être prévenus bien des malentendus caractéristiques des élèves en difficulté à l'école élémentaire plus tard.

La compréhension des enjeux cognitifs de l'action et la régulation de l'activité mobilisent naturellement l'utilisation réflexive du langage.

Dans les situations collectives, l'oral est nécessaire pour agir et contrôler le déroulement de l'action.

Dans les apprentissages, il est indispensable pour échanger des idées, partager des projets, dire son accord et son désaccord. L'écrit a une fonction mémorielle, et de ce fait structurante : il oblige à classer, à relier, à ordonner, à expliquer.

Le langage est aussi une composante importante du jeu, en particulier dans les jeux symboliques où la parole installe l'univers fictionnel où vont s'inscrire les prises de rôles elles-mêmes accompagnées des mimiques, des postures, de la gestuelle et des mots empruntés à des situations observées ailleurs et jouées à l'école.

À l'école, les échanges organisés –oraux ou écrits– entre enfants d'âge divers permettent des partages, des échanges spontanés et naturels aident les plus petits à grandir.

C'est donc, par et dans la communication avec son entourage que l'enfant acquiert peu à peu le langage via sa langue maternelle. Une communication interpersonnelle qui a pour objectif la création d'un contexte, où l'information est échangée et négociée.

La langue maternelle revêt ainsi un caractère fondamental dans le processus de développement de l'enfant, à partir du moment où elle permet sa propre construction, sa structuration en tant qu'individu social.

La langue maternelle permet à l'enfant d'accéder à la connaissance en tant qu'outil cognitif, tout en étant un objet de réflexion. Elle signifie aussi la relation à l'Autre, dans une phase de sa vie où le besoin de communication est immense.

Cette langue donne aussi accès à la culture d'un groupe, et débouche sur l'intégration sociale. La langue est donc pour un enfant ce qui lui permet de se construire, mais aussi de construire une certaine vision du monde et de se positionner dans son environnement.

À partir de ce rôle que joue la langue maternelle de l'enfant dans son développement cognitif, social et affectif, nous pouvons nous interroger sur l'intérêt de proposer une langue étrangère à un âge précoce de sa vie.

CHAPITRE 2 : THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage en tant que concept reste très vaste, il n'a commencé à susciter de l'intérêt qu'avec le développement de la psychologie et en particulier la psychologie de l'enfant. Comment peut-on définir l'apprentissage ?

Selon le dictionnaire de didactique des langues, dirigé par Coste et Galisson, l'apprentissage serait « un modelage ou un réglage d'un comportement adoptif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure. Autrement dit : acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponible à la naissance »

Le dictionnaire de didactique des langues étrangère et seconde nous donne la définition suivante : « est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle l'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... »

Nous nous intéressons ici à l'évolution des grandes orientations des théories de l'apprentissage. Nous attachons ici les grandes théories qui ont traité l'apprentissage dans son rapport avec l'apprenant et la société

2.1. Les principales théories de l'apprentissage :

Nombreux sont les chercheurs et les théoriciens qui se sont intéressés à l'apprentissage pour essayer de comprendre l'apprentissage en tant que processus qui explique le comportement de l'apprenant et les difficultés qui lui sont liées.

L'apprentissage en tant que concept a été traité sous l'angle de différentes disciplines et théories. Nous traiterons ici celles qui nous ont semblé les plus pertinentes.

2.1.1. Le behaviorisme

Le behaviorisme est une approche centrée sur l'observation du comportement et l'influence que peut exercer l'environnement pour générer ces comportements. Dans le cadre de cette approche l'enseignement est considéré comme une modification durable du comportement comme le résultat d'un exercice particulier. C'est une approche psychologique qui étudie les interactions de l'individu avec le milieu.

L'expression « béhavioriste » a été utilisée pour la première fois par John Watson en 1913 dans une étude sur l'importance de l'observation des comportements pour les étudier.

Les lois générales de l'apprentissage ont été étudiées dans des expériences de laboratoire, réalisées le plus souvent sur l'animal comme sujet d'expérimentation. La plupart des résultats dégagés ont pu être étendus à l'homme, compte tenu de certaines différences dues en particulier à l'intervention du langage.

Selon cette théorie, l'être humain vient au monde avec seulement quelques réflexions primitives, les organes de ses différents sens et son cerveau. En quelques mois seulement, il grandit il devient un être étonnant.

Suite aux différentes expériences utilisées, nous distinguons différents modes d'apprentissage dont les principaux sont le réflexe conditionné et l'apprentissage par « essai / erreur ». La notion de réflexe conditionné est introduite par Pavlov. Il parle alors de réflexe conditionné, lorsqu'il associe un stimulus normal inconditionnel d'un réflexe à un autre dit conditionnel. Celui-ci peut provoquer à son tour le réflexe.

Plus tard, Skinner développe le concept de conditionnement opérant, initié au départ par Edward Thorndike en 1913, qu'il distingue du conditionnement pavlovien ou classique (Pavlov, 1901).

Pour Skinner invoquer les processus mentaux ne peut expliquer des comportements humains « contingence de renforcement » qui correspondent à une interdépendance entre une stimulation, un comportement et un événement extérieur à l'organisme. Cette conception de l'apprentissage porte sur l'exercice et la répétition qui sont supposés produire la même action.

Dans ce cas-là, le comportement de l'individu reste stable. Ce sont la récompense ou la punition, qui constituent dans ce cas-là le renforcement, positif ou négatif, qui détermineront l'accroissement de la fréquence d'occurrence d'un comportement adapté déterminé par le hasard.

Dans la théorie de Skinner, la réponse n'est pas une réaction automatique de l'organisme mais, celle-ci est déclenchée par le sujet. Les travaux de Skinner ont été

appliqués aux situations d'apprentissage. En effet, le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé. Ce modèle se base sur plusieurs principes :

- La matière à enseigner est divisée en une série d'éléments courts pour permettre un renforcement le plus rapide possible.
- Le contenu part du niveau le plus simple, et, le niveau de difficulté augmente de manière graduelle afin de favoriser un apprentissage sans erreur.
- Le contenu est présenté sous forme d'une séquence linéaire mais chacun peut le faire à son propre rythme ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement.
- Les renforcements positifs, sont alors favorisés et doivent être donnés le plus rapidement possible.

Ces modèles d'enseignements, fondées sur le behaviorisme, partent de l'idée que l'apprentissage se fait par l'enseignement. Ce qui suppose la présence d'un enseignant.

2.1.2. La Gestalt :

Pour perfectionner leur enseignement, des pédagogues ont recherché près des psychologues des théories propres à servir de base à leurs méthodologies d'enseignement des langues.

Les recherches en psychologie ont fourni les bases de la théorie de la gestalt. Cette théorie s'intéresse particulièrement à la perception du problème et à sa résolution. Il ne s'agit donc pas d'étudier le fonctionnement linguistique ou des acquisitions de la langue, mais tout simplement de mettre en évidence l'effet de certaines propriétés caractéristiques du matériel verbal sur le traitement littéral de celui-ci

La gestalt suppose que s'adapter à une nouvelle situation doit passer par l'élaboration d'hypothèses lors de certaines étapes de l'apprentissage. Des hypothèses qui sont la résultante des facteurs internes et des représentations sociales.

La théorie de gestalt rejette l'idée qui stipule que l'apprentissage serait lié au conditionnement ou qu'il se réaliserait par essai erreur. La théorie accorde une grande importance à l'intuition ou à l'examen d'une situation dans son ensemble.

P. Guillaume le grand représentant de la théorie précise dans ce sens : « dans la plupart des cas, la fonction de la perception et la reconnaissance des objets depuis quelques signes sommaires, l'anticipe sur l'expérience qui compléterait la connaissance de l'objet. Un grand élan vital ou pratique s'attache à cette reconnaissance anticipée qui permet de réagir à temps, de préparer son attitude, d'économiser des expériences inutiles ou d'en éviter de nuisibles ». ⁵⁴

La théorie de la gestalt suppose qu'un organisme intelligent réussira à mener à terme une réalisation grâce à une organisation spontanée des différents éléments. Et que le hasard ainsi que les expériences antérieures peuvent aider à trouver une solution sans qu'ils soient pour autant toujours nécessaires.

Certains arrangements, certains regroupement sont plus favorables que d'autres pour conduire à la compréhension globale ou partielle de la chose signifiée ; à cette fin, la méthode par essai erreur doit être avant tout une conduite intelligente et non pas un ensemble d'action mettant en jeu, de manière stéréotypée des habitudes anciennes.

Apprendre une langue, nécessiterait de sélectionner des éléments les plus pertinents ; phonologiques, morphologique, syntaxique ; et de repérer sa structure à travers des variant et des invariants relatifs à ces éléments. Un environnement riche renforce l'activité perceptive de l'apprenant qui favorisera à son tour l'activité cognitive durant l'apprentissage.

2.1.3. La théorie cognitive

C'est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations. Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement.

La perspective cognitive, dont l'appellation renvoie au terme cognition favorise l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse

⁵⁴ Guillaume P(1925).*L'imitation chez l'enfant*. Paris, Alkali., p. 135.

essentiellement à la perception, les représentations imagée et perceptuelle, compréhension et production du langage.

Tardif présente un modèle qui regroupe les principes de base de l'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives.

Principe de base de l'apprentissage.

- L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
- L'apprentissage suppose la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que les savoirs disciplinaires.
- L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif : 1992).

Conception de l'enseignement

- Instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncés ci haut.
- Prise en compte des connaissances antérieures de l'élève.
- Didactique axée sur l'organisation des connaissances (exemple schémas sémantiques).
- Instauration de situation d'apprentissage suscitant l'exécution des tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc.

Représentation du rôle de l'enseignant

- Rôle de concepteur et de gestion.
- Rôle d'entraîneur.
- Rôle de médiateur.
- Rôle de motivateur.

Notion de l'évaluation

- Évaluation fréquente.

- Évaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives.
- Évaluation souvent formative et parfois sommative.
- La rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas des sens que constituent les réponses.

2.1.4. Le constructivisme

La théorie constructiviste est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations.

Le constructivisme est basé sur l'hypothèse que, en réfléchissant sur nos expériences nous construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Chacun de nous produit ses propres «**règles**» et «**modèles mentaux**» que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences.

Apprendre est donc simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Les constructions du sens peuvent au début ne soutenir que peu le rapport avec la réalité (comme dans les théories naïves des enfants), mais elles deviendront de plus en plus complexes, différenciées et réalistes au fil du temps.

Le constructivisme est issu, entre autres, des travaux de Jean Piaget (1964) qui émet la théorie qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives, qu'il nomme schèmes opératoires.

L'apprentissage ou la «**sophistication**» des schèmes opératoires se fait à travers deux processus complémentaires :

- L'assimilation qui est une incorporation des informations de l'environnement au sein de la structure cognitive de l'individu. L'individu ne transforme pas sa structure cognitive mais y ajoute des éléments provenant de son environnement.
- Lorsque intervient une résistance avec un objet ou une situation de son environnement, le processus d'accommodation modifie la structure

cognitive de l'individu afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience.

Pour que le mécanisme d'accommodation s'opère il faut dans un premier temps, qu'une tentative d'assimilation ait lieu afin que les structures cognitives soient déjà mobilisées. L'assimilation crée une perturbation au sein des structures cognitives que Piaget nomme «**conflit cognitif**» qui est elle-même régulée afin d'arriver à une nouvelle forme d'équilibre. On considère à ce niveau qu'il y a eu une progression au sein des stades ou des sous - stades de développement.

2.1.5. Le Socio constructivisme

Le socio constructivisme est une théorie d'apprentissage qui peut se définir comme une approche selon laquelle la connaissance interpersonnelle peut seulement être réalisée par sa construction sociale. Elle met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs

Le socioconstructivisme trouve ses origines dans le constructivisme développé par Piaget (1964). Lev Vysotsk a développé le socio constructivisme ; il a mis en évidence plusieurs insuffisances du constructivisme au niveau notamment des apprentissages scolaires :

- Le rôle joué par les variables sociales dans le développement.
- Limites dans l'explication de la résolution de problèmes.
- Structuralisme d'ordre total.

Le socioconstructivisme qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs.

2.2. Processus du développement du langage chez l'enfant :

J. Piaget considère que l'accès au langage est conditionné par l'intelligence sensori-motrice. Elle se déploie au cours des deux premières années de la vie. Le tâtonnement physique permet à l'enfant de découvrir les objets, puis leur relation, pour enfin pouvoir se les représenter et les nommer à la fin.

Pour Piaget, c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers raisonnements. Car le développement de la pensée est étroitement lié à la fréquence et à la qualité des interactions de l'enfant avec son milieu social.

A l'inverse de Chomsky qui affirme l'existence de compétences mentales innées, inscrites dans le cerveau de l'homme, qui expliquent notamment ses capacités linguistiques universelles, Piaget soutient l'idée que les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises. Elles résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent.

Grace au progrès scientifique ces dernières années, les neurosciences ont pu démontrer comme nous l'explique Céline Alvarez spécialiste Que pour développer son intelligence, l'être humain fixe dès sa naissance, dans les fibres de son cerveau les informations qu'il perçoit du monde extérieur : « chaque image, chaque interaction laisse une trace de l'expérience vécue en connectant des neurones. Ces connexions de neurones qu'on appelle les synapses, commencent à se former, avant la naissance, dans le ventre de la mère ; puis augmentent de façon spectaculaire dès la naissance. »

Céline Alvarez nous parle ici de sept cent à mille connexions de neurones par seconde. Plus le l'environnement est riche en stimuli plus on a de synapses.

En effet, le bébé qui à la naissance, paraît très fragile et sensible, entièrement dépendant des adultes va avoir un développement cognitif extrêmement rapide et impressionnant durant les premières années de sa vie.

Les neurosciences ont pu montrer le progrès extraordinaire que peut faire l'enfant en matière d'acquisition du langage en un temps très court. Une acquisition qui passe de sons vocaliques, durant les premiers mois de sa vie, via un babillage, à la production de ses premiers mots, puis à la corrélation des mots entre eux afin de former les premières phrases complètes et jusqu'à raconter une histoire ou des faits. Et tout cela entre 0 et 4 ans. Ainsi apparaît l'aisance et la rapidité avec lesquelles l'enfant arrive, en si peu de temps et avec très peu d'effort, à acquérir la langue de son environnement.

2.2.1. Acquisition de langage

Nombreuses sont les travaux qui ont montré que le langage chez l'enfant se développe très tôt dans son existence. Dès la naissance, le petit bébé commence à percevoir le langage utilisé dans son entourage. Certaines recherches ont prouvé que l'enfant a la possibilité de distinguer les langues très tôt. Nous citons par exemple Comblain et Rondal « On sait aujourd'hui que le bébé en état de veille in utero perçoit tout stimulus dépassant 50160 décibels en intensité sonore. »⁵⁵

En effet, le nourrisson reconnaît facilement la voix de sa maman parmi d'autres voix qu'il peut entendre, juste après la naissance. La sensibilité auditive chez le nouveau-né se développe très précocement. On a montré que le nouveau-né peut faire la différence entre un grand nombre de sons de différentes langues.

PIAGET décrit tous les hommes comme des apprenants actifs et cela dès la naissance. L'être humain a cette aptitude pour s'adapter petit à petit à son environnement. L'homme s'adapte tout en apprenant et en découvrant ce qui l'entoure. En effet, pour acquérir le langage, l'homme a besoin d'être entouré et d'être en contact avec son environnement le plus proche.

Rondal explique le contact du bébé avec la langue maternelle commence in utero et a été évalué à 5000 heures avant que celui-ci ne se mette à parler. C'est pour cela que les enfants commencent généralement à parler vers l'âge d'un an. J. Brewster, G. Ellis et D. Girard ont défini cinq ⁵⁶étapes dans l'acquisition de la langue maternelle :

- L'étape pré linguistique, de la naissance à huit mois environ, où le bébé acquiert spontanément l'usage de son appareil Audi phonatoire pour entendre et produire des bruits et des sons sans lien aucun avec des significations ;
- Vers onze mois apparaît le premier mot, c'est à dire la production d'une émission sonore porteuse de signification pour le bébé : c'est le début de

⁵⁵ RONDAL A., Comblain A. (1992). Apprendre une langue avant neuf ans, *Le Français dans le Monde*, n° 250 juillet 1992, Paris, Ed. Hachette.

⁵⁶ Cité par GARABEDIAN, M. (1993) in *Études de Linguistique Appliquée*; Paris Vol. 89, (Jan 1, 1993)

la phase de désignation (à sa façon) des objets et des personnes qui l'entourent ;

- Au cours de la deuxième année, débute une véritable communication avec l'entourage qui s'empresse de prêter un sens à des, « dodo » qui ne sont d'abord que le résultat fortuit de l'utilisation des organes de la parole (langue, lèvres, cordes vocales) ; le rôle des parents et de la famille devient de plus en plus important et s'exerce d'une façon qui a été minutieusement analysée par les spécialistes de l'acquisition du langage. Il ne s'agit pas d'un processus de simple imitation, il y a essentiellement création d'émissions phoniques que l'entourage valorise par ses réactions. Il contribue à se rapprocher progressivement du langage adulte par des répétitions améliorées.
- Entre dix-huit mois et deux ans, le petit enfant ne se contente plus de désigner ou d'attirer l'attention de ceux qui l'entourent. Il entre dans la phase véritablement syntaxique de l'acquisition. Ce que certains spécialistes considèrent comme la première phase du petit enfant consiste pour lui à accoler deux « mots » (ensembles phoniques porteurs de sens) pour créer un sens nouveau, né de cette adjonction.
- La troisième et la quatrième années de l'enfant développent et enrichissent le processus d'acquisition naturelle marqué par une grande créativité et une remarquable facilité de discrimination auditive et d'imitation. Le processus n'est certes pas terminé à 3 ou 4 ans, mais l'essentiel est mis en place et les grammaires successives que l'enfant s'est construites se sont fortement rapprochées de la norme des adultes, dans la mesure où l'entourage a joué son rôle d'encouragement et de guide discret respectant le plaisir évident que prend l'enfant dans sa découverte du langage et du monde qui l'entoure.

François et Hudelot affirment chacun de son côté, que l'acquisition du langage chez se fait selon des processus spécifiques dès la naissance. Le nouveau-né a des compétences, perceptives sensorielles, cognitives et communicatives qui lui permettent de traiter les

informations qu'il perçoit de son environnement. C'est ainsi qu'il rentre en relation avec son milieu environnant.

Les différentes capacités perceptives vont lui permettre de traiter et de discriminer les différents sons du langage qu'il perçoit, avant de développer la capacité pour les reproduire et pour les comprendre.

D'autres parts, dès la naissance l'enfant acquiert la compétence pragmatique. C'est ce qui nous amène à conclure que langage et communication sont étroitement liés. De ce fait, l'interaction entre l'enfant et l'adulte, offre un milieu efficace pour la structuration de la communication.

2.2.2. Théories psychologiques pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

Pour expliquer le processus mental de l'être humain qui représente le pivot central de tout enseignement / apprentissage, la didactique a fait appel à la psychologie. Œuvrant en complémentarité, la psychologie pour expliquer les processus de développement chez un enfant-sujet ; et la didactique pour élucider les processus liés à l'acquisition des connaissances chez l'enfant-élève⁵⁷ ; elles se préoccupent toutes les deux de la transformation des connaissances.

La psychologie est composée de différentes disciplines qui visent la compréhension du fonctionnement humain. Nous pouvons nous interroger, par conséquent sur les apports de ces sous disciplines à la didactique en général, et à l'enseignement des langues étrangères en particulier.

Il s'agit là de la psychologie du développement, de la psycholinguistique, de la psychologie différentielle et de la psychologie cognitive qui apportent, toutes, des éléments pour la construction d'une psychologie de l'apprentissage.

⁵⁷ VERGNAUD, G. et al. Apprentissage et didactique, où en est-on ?, Paris, Edition Hachette éducation.

2.2.2.1. Développement global :

Les recherches menées en psycholinguistique développementale⁵⁸, comme nous l'avons exposé plus haut, ainsi que les neurosciences, ont montré que l'enfant possède des potentialités d'acquisition des langues très considérables, qui se mettent en place à partir de compétences précoces pour la communication.

Le jeune enfant possède une très grande plasticité cérébrale. La question qui a été posée par la psychologie de l'apprentissage et la didactique des langues étrangères est de savoir si l'apprentissage d'une langue étrangère se fait selon les mêmes processus que lors de l'acquisition de la langue maternelle.

Cette question avait été déjà posée par Wallon et Vysotsk⁵⁹. Pour eux, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait selon des processus nécessairement liés mais différents. Car il existe des caractéristiques bien spécifiques qui distinguent la langue maternelle et une langue étrangère. La langue maternelle fait partie du vécu de l'enfant ce qui lui permet de l'acquérir sans effort et sans intention. La langue étrangère, est apprise à l'école, dans un milieu institutionnel.

Des travaux plus récents en neurosciences biologiques vont dans le même sens et tendent à confirmer que les modalités d'apprentissage d'une langue étrangère sont différentes des processus d'acquisition de la même langue tant que langue maternelle. L'âge de développement des apprenants doit être pris en considération.

2.2.2.2. La psychologie du développement cognitif :

L'approche cognitive considère l'apprentissage comme une transformation des structures mentales en rapport direct avec la mémorisation. Mais il convient de dire qu'apprendre, n'est pas seulement le cumul des informations surnuméraires en mémoire, c'est aussi transformer des structures cognitives existantes. Donc l'acte d'apprendre, pour un pédagogue consiste à ajouter quantitativement des connaissances mais aussi à les transformer qualitativement par rapport à ce qu'elles sont à un moment donné. De ce fait, l'apprenant doit être considéré comme un agent actif de son propre développement cognitif.

⁵⁸ Qu'est-ce que la psycholinguistique développementale ?

⁵⁹ Vygotsky, L.S., pensée et langage (traduction de F. Sève), Paris, 1985, Éditions sociales

Nous citons dans ce sens Piaget : « Tout ce que l'on apprend à l'enfant sans le faire participer, on l'empêche de le découvrir »⁶⁰

Par conséquent, et pour réussir tout enseignement / apprentissage il faut faire participer l'enfant activement à son propre développement cognitif, en tenant compte des éléments suivants :

- le temps est l'élément le plus important dans les processus cognitifs ;
- l'importance de la mémoire pour la pensée ;
- les stratégies de résolution de problèmes reflètent et développent tout à la fois le fonctionnement de l'intelligence.

Ainsi, l'enfant qui se développe devient progressivement :

- capable de traiter une plus grande quantité d'informations,
- plus systématique et plus sélectif dans sa recherche des informations ;
- en mesure d'appliquer des stratégies de plus en plus variées et complexes, plus efficace pour assurer le suivi et le contrôle de son activité mentale en cours.

En effet, pour qu'il soit efficace, tout enseignement doit mettre en place des informations structurées de façon à permettre un rapprochement avec les connaissances antérieures, et à relier les informations nouvelles aux connaissances acquises. Ainsi il doit essayer, de rendre l'information accessible à tous les apprenants.

2.2.2.3. La psychologie différentielle et l'enseignement :

Cette approche étudie les différences d'aptitude et de communication entre individus ou groupes d'individus. En montrant que dans une même situation chaque individu dispose de plusieurs processus adaptatifs différents pouvant se substituer l'un à l'autre, cette approche nous amène à considérer que l'objet d'une recherche générale ne consiste plus à mettre en évidence le fonctionnement, supposé commun chez tous les individus. Il consiste

⁶⁰ Piaget, J, le langage et les opérations intellectuelles, in J. de Ajuriaguerra, éd, Problèmes de psycholinguistique

à repérer l'ensemble des stratégies dont dispose tout apprenant pour résoudre les difficultés que son milieu lui pose.

De ce fait, il devient nécessaire de prendre en considération, chez les jeunes apprenants, les différences développementales, intra individuelles d'abord ; car l'enfant ne progresse pas forcément aux mêmes rythmes dans toutes les sphères de son développement. Puis interindividuelles, du fait qu'il existe de très grandes différences entre les enfants, au niveau de la maîtrise de la langue maternelle, par exemple.

Ces différences sont repérables dans les principales dimensions psychologiques et dans les capacités de raisonnement et d'apprentissage mises en évidence par la psychologie différentielle. Par conséquent, on peut dire que s'il existe des styles d'apprentissage, il existe aussi des styles cognitifs. Ces styles cognitifs semblent liés à d'autres variables non cognitives, affectives et sociales. Donc l'apprentissage sera plus efficace s'il possède une signification cognitive et contextuelle.

2.3. Concepts fondamentaux pour l'apprentissage des langues vivantes :

2.3.1. Distinction apprentissage et acquisition :

Coste et Galisson définissent l'apprentissage comme « un modelage ou un réglage d'un comportement adoptif conforme aux exigences d'une situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure. Autrement dit : acquisition et organisation de répertoires moteurs concrets ou symboliques non disponible à la naissance »⁶¹

Cuq, dans Le dictionnaire de didactique des langues étrangère et seconde nous donne la définition suivante : « ... est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle l'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... »⁶²

⁶¹ Dictionnaire de didactique des langues

⁶² Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde

L'apprentissage selon cette définition est un engagement de l'apprenant pour acquérir des savoirs et des savoirs faire. Cet engagement à l'apprentissage implique cinq points essentiels :

- se fixer des objectifs d'apprentissage
- Choisir des supports et des activités ;
- Déterminer des modalités de réalisation de ces activités ;
- Gérer la succession à court et à long terme
- Évaluer.

Et pour l'acquisition il donne la définition suivante : « ... le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et des savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant. »⁶³

Pour Legendre⁶⁴ l'apprentissage serait un :

« Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet /.... /. Acquisition de connaissances et développement d'habilités, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. »

Par cette définition Legendre complète les précédentes, en expliquant que le fait de situer l'acte d'apprendre dans un environnement permet à l'apprenant d'entrer en interaction pour construire des connaissances et développer des attitudes liées à sa structure cognitive. Dans cette définition l'apprentissage est lié à la conception piagétienne et à la construction de connaissances, à l'approche interactionniste ainsi qu'aux théories de la Gestalt qui mettent l'accent sur la perception. L'apprentissage est donc une attitude, une volonté, une perception, une acquisition et d'intégration de savoir dans un système pré-construit. Pour cela il faut se définir des objectifs d'apprentissage. C'est-à-dire, selon Legendre, un produit par lequel un sujet progresse en fonction d'objectifs déterminés.

Dans les définitions que nous avons données plus haut, il n'y a pas de distinction entre apprentissage et acquisition. Ce que cite dans le dictionnaire en disant que la distinction entre acquisition et apprentissage n'est pas toujours faite, ni par les psychologues ni par les

⁶³ Op. cit. p172

⁶⁴ LEGENDRE, J. (2003-2004) .Pour que vivent les langues. . : L'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification », in Les rapports du Sénat, n°63.

didacticiens. Et quand c'est le cas elle est associée à un milieu naturel par opposition au milieu institutionnel, l'école.

Dalgalian distingue, quant à lui, l'acquisition de l'apprentissage d'une langue en les situant par rapport à l'âge : avant l'âge de six ans et après cet âge. D'abord parce que le processus n'est pas le même avant et après six ans. Passé l'âge de six ans l'apprentissage est volontariste et structuré. Mais avant six ans, c'est d'autre chose qu'il s'agit.

Il considère que l'apprentissage d'une deuxième langue est toujours un phénomène différent de celui de l'apprentissage de la langue maternelle. Car la situation n'est jamais la même. Il est très difficile, voire impossible de retrouver les mêmes conditions et la même situation qui ont favorisé l'appropriation de la langue maternelle.

Dalgalian explique :

« ...Il y a deux apprentissages, comme un train qui en cacherait un autre : lorsque l'on assiste à l'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant, on assiste à un double apprentissage mais on ne le voit pas parce qu'il y a un train qui en cache un autre. On voit très bien qu'il est en train d'apprendre sa langue maternelle et ne voit pas que derrière cet apprentissage, ...il y a un apprentissage fondamental, mais pas visible de l'œil nu, qui est celui du langage qui est première acquisition fondamentale, qui se fait à la faveur du code de la langue maternelle et qui ne se fait pas une deuxième fois. C'est à dire, qui est limité dans le temps. »⁶⁵

C'est limité dans le temps, donc c'est une période privilégiée et cet apprentissage peut se faire à la faveur d'un code, de deux ou trois codes ou même plus. En d'autres mots il peut se faire à la faveur de plusieurs codes linguistiques simultanés ou légèrement décollés, à condition qu'il y ait lieu à ce qu'il a appelé l'âge du langage, c'est à dire avant l'âge de sept ans.

De ce fait, on peut parler d'acquisition avant six –sept ans et d'apprentissage de plus en plus structuré après cet âge. Ce qui nous amène à dire, d'ailleurs que le vrai précoce se

⁶⁵ Dalgalian, G. (1997). L'apprentissage précoce des langues et environnement. (Considérations psycholinguistiques et sociolinguistiques).

situé avant six- sept ans, qu'ensuit on a une période de semi précoce qui peut aller jusqu'à dix ans, et qu'enfin on a les apprentissages tardifs auxquels nous sommes habitués.

Cuq et Gruca nous parlent dans leur « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde » de concept d'« appropriation », sous lequel ils regroupent les deux notions : apprentissage et acquisition, en les distinguant comme suit :

« on insiste généralement, d'après Krashen, sur la différence entre deux processus distincts : l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme. »⁶⁶

Donc par appropriation ils signifient, pour reprendre leurs propos, « rendre propre à l'usage » chose qui peut se faire en adoptant l'un des deux processus définis ci-haut.

2.3.2. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde :

Pour distinguer les trois différentes langues nous résumons en ce qui suit les définitions données par Cuq et Gruca dans le « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde »

2.3.2.1. La langue maternelle :

La langue maternelle veut littéralement dire qui vient de la mère. Comme définition courante Cuq et Gruca parlent de la première langue qui s'impose à chaque individu. Et donc elle peut être appelée aussi langue première. Parce qu'elle est la première langue qu'une personne apprend.

Une langue maternelle doit se pendant remplir les cinq critères que nous citons en ce qui suit.

⁶⁶ KRASHEN, S. (1987) Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York : Prentice-hall International.

Le premier critère est celui de l'appartenance. C'est-à-dire la langue maternelle doit appartenir au groupe auquel l'individu s'associe. Le deuxième critère est celui de référence. Elle doit être la langue à laquelle se réfère un individu lorsqu'il apprend une autre langue.

Le troisième critère est celui du mode d'appropriation. La langue maternelle est acquise naturellement et inconsciemment. Le quatrième critère que doit remplir une langue maternelle le rang d'appropriation ; c'est-à-dire l'ordre dans lequel cette langue est apprise. La langue maternelle est celle qui est apprise en premier lieu.

Enfin le dernier critère est le paramètre biologique et social. La langue maternelle est la langue parlée par le premier groupe social auquel appartient l'individu.

2.3.2.2. La langue étrangère :

Est considérée comme langue étrangère toute langue qui n'est pas maternelle. Une langue étrangère doit aussi remplir cinq critères. Le premier critère est celui du degré d'étrangeté. Cuq et Gruca notent trois degrés : la distance matérielle où les langues sont parlées géographiquement. La distance culturelle, les cultures que peuvent véhiculer les langues même si les pays sont géographiquement proches. Et la distance linguistique, qui renvoie aux familles de langues.

Deuxième critère d'une langue étrangère est le faible critère d'appartenance. Quand la langue n'est pas parlée dans le pays où nous vivons, il est difficile de sentir cette appartenance à la langue et à sa culture. Troisième critère est le mode d'appropriation de la langue.

Contrairement à la langue maternelle, la langue étrangère est apprise consciemment dans un cadre institutionnel. Le quatrième critère est celui du rang d'appropriation. Une langue étrangère est toute langue qui est apprise après une langue maternelle.

Et comme nous l'avons mentionné plus haut, une langue étrangère est toute langue qui n'est pas maternelle.

2.3.2.3. La langue seconde :

Elle est considérée comme langue seconde toute langue qui n'est pas une langue maternelle mais qui a un faible degré d'étrangeté pour être une langue étrangère. Nous enregistrons quatre critères pour la langue seconde.

La langue seconde doit avoir un statut dans le pays. Cette valeur statutaire peut être sociale, politique ou juridique.

La langue seconde doit être de nature étrangère comparée à la langue maternelle.

Troisièmement la langue seconde doit avoir un degré d'acquisition plus élevé que celui de la langue étrangère.

Et quatrièmement le critère de sentiment d'appartenance à cette langue parce qu'elle est plus reconnue dans le pays.

CHAPITRE : LA DIDACTIQUE
DES LANGUES ÉTRANGÈRES,
QUELS CHOIX AUJOURD'HUI ?

3.1. Rétrospective :

Tout travail de recherche ne peut avancer et aller de l'avant que s'il part d'abord du passé. Nous ne pouvons parler du nouveau que par rapport à ce qui existe déjà.

Le développement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'est fait par système de rupture. Il a toujours été caractérisé par des périodes d'optimisme intense et par des moments de découragement profond.

L'essor que connaît l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères aujourd'hui est en étroite liaison avec le développement industriel, économique, l'ouverture sur le monde, le progrès des moyens de communication ainsi que les contraintes militaires. Pour toutes ces raisons, la connaissance et la maîtrise de la langue de l'autre est devenue une nécessité vitale.

Nous pouvons citer à titre d'exemple la défaite de l'Armée Française devant l'Armée Allemande en 1870 et la perte de l'Alsace-Lorraine qui renforce une volonté politique de modernisation de l'enseignement scolaire français qui ce qui a influencé positivement le développement de l'enseignement des langues vivantes par la suite. Ou encore le lancement, en 1957 du Spoutnik Russe, qui touche profondément les Américains dans leur orgueil national. À ce moment-là ils avaient senti l'importance de connaître la langue de l'autre. Car il suffisait de lire la langue russe pour savoir ce qui se préparait alors.

Nous citons en ce qui suit, les propos de Samson C. qui nous résume les différentes conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

« Nous avons tous une certaine image de l'enseignement des langues vivantes : c'est au fond celle de l'apprentissage dont nous avons-nous même bénéficié (que nous avons subi ?).

Cette image est souvent celle d'un apprentissage au moyen de règles de grammaire et de listes de mots à travers l'étude de texte de manuels. Au pire, c'est l'image d'une sorte de pédagogie des langues anciennes, le grec et le latin, où la traduction et l'entraînement grammatical étaient les activités principales. Au mieux, c'est le souvenir d'un travail sur des documents proches du vécu des élèves que nous étions.

Il nous reste certes la musique des listes de verbes irréguliers récitées en anglais ou celle des propositions suivies du datif ou de l'accusatif débitées en allemand, mais pas assez les moyens de communication effectivement dans la langue. »⁶⁷

L'auteur stigmatise les méthodes traditionnelles qui privilégiaient l'approche formelle de la langue. Cette approche basée, très souvent et surtout, sur des cours figés, rigides et ennuyeux qui tuent toute motivation et toute volonté d'apprendre.

3.1.1. La méthode grammaire – traduction :

Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, ce fut l'unique méthode dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle fut également appliquée aux langues dites mortes, comme le grec et le latin. Car toutes les langues ont la même structure. Et que la seule différence réside au niveau du lexique, il y a uniquement le lexique qui change.

C'est ce qui explique son adoption de la traduction comme principe de base. Afin de traduire des textes il suffit de maîtriser les règles de grammaire et d'apprendre quelques listes de mots. Mais là ce fut le plus grand défaut de la méthode. Car nous avons pu comprendre avec le temps, que pour maîtriser une langue ne suffisait pas de connaître les règles grammaticales et les listes de vocabulaire.

En plus de la traduction comme critère principal de la méthode, la grammaire et le vocabulaire viennent les exercices répétés pour compléter et renforcer l'apprentissage.

Avec ses principes de base cités ci-haut, la méthode grammaire traduction néglige les possibilités psychologiques d'apprentissage que possèdent les apprenants. Et elle provoque ainsi des difficultés qui empêcheraient tout progrès ultérieur. Car pour s'exprimer correctement et effectivement dans une langue donnée, il est nécessaire de maîtriser automatiquement les structures de la langue.

Le passage obligatoire par la langue maternelle de l'apprenant générant des erreurs d'interférences, liées à ses habitudes linguistiques. La traduction systématique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère faisait obstacle à l'acquisition de nouvelles habitudes

⁶⁷ Samson C., « langues vivantes : un bonheur à partager », dans le journal des instituteurs et des institutrices, n°6, p50, coll. Pédagogie, Ed. Nathan, Paris, 1994.

linguistiques, qui sont forcément différentes de celles de la langue maternelle de l'apprenant et propre à, la langue à l'apprentissage.

La méthode grammaire-traduction, sont particulièrement basées sur le texte littéraire comme unique support dont pouvait disposer l'enseignant. Et le cours de langue était d'abord un cours de traduction puis une série de leçons de grammaire.

Tandis que l'évaluation des apprentissages était principalement un exercice de traduction, de la langue cible à la langue maternelle. Un exercice qui ne demandait pas un effort particulier car il suffisait de comprendre le sens général du texte et de disposer de quelques mots pour pouvoir réussir l'activité.

Ainsi, la priorité était accordée à l'écrit, compréhension et production. Alors qu'une langue est un moyen de communication orale d'abord.

C'est en 1902, que furent dénoncés « les résultats insuffisants », « les lacunes très regrettables », « les faiblesses » de cette méthode. Nous citons en ce qui suit les critiques de Clavel M.C. qui écrit : « traduire à grand peine et à coup de dictionnaire quelques fragments insignifiants des auteurs les plus faciles, aligner les phrases les plus banales et incorrectes c'est là tout le savoir des meilleurs élèves. »⁶⁸

Brunot F. déclare publiquement à l'ouverture du premier congrès international des professeurs en 1909, que cet enseignement avait été jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle « nul ou à peu près »⁶⁹. Ainsi il dénonce et condamne la méthode traditionnelle et annonce déjà l'avènement de la nouvelle méthode, les méthodes dites directes.

3.1.2. Les méthodes directes :

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les méthodes directes viennent en réaction à la méthode grammaire-traduction. Elles ont pour principes de base :

- Interdiction de la traduction ;
- Éviction du détour par l'orthographe ;

⁶⁸ -⁶⁹ Cité in PUREN, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Collect. Didactique des Langues Étrangères. Paris : Ed. Nathan, Clé International.

- Éviction du détour par les règles de grammaire.

Nous assistons alors, à une véritable rupture avec la méthode précédente comme en témoignent les propos suivants de Lecoq J. : « Cette méthode doit être directe à mon avis, tout d'abord en ce sens qu'elle doit faire l'économie totale du passage par la langue maternelle pour arriver à la langue étrangère..., c'est directement encore et non pas par une lente et pénible traduction, sans valeur et sans couleur, que les élèves doivent reproduire ce qu'ils ont appris. »⁷⁰

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère selon les principes des méthodes directes ne doit se faire que dans la langue à l'apprentissage. Et la priorité est donnée à l'aspect oral de la langue.

L'écriture n'est introduite qu'une fois la prononciation acquise. Les exercices écrits vont en parallèle avec le vocabulaire enseigné à l'oral. Les méthodes directes sont venues essentiellement pour répondre aux nouvelles exigences des apprenants.

En 1904, Leygues George dit : « au temps où nous vivons, au XX^{ème} siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères. »⁷¹

Nous avons trois principales méthodes sous la notion de méthodes directes :

- La méthode naturelle mise en place par Lambert Sauveur en 1866. Cette méthode accorde une très grande importance à la langue parlée et rejette l'usage de la langue maternelle en classe. L'acquisition de la langue cible s'effectue par la conversation naturelle sans passer par le texte littéraire ou par l'analyse grammaticale.
- La méthode psychologique de Gouin mise en place en 1880, elle a de nombreux points en commun avec la précédente, mais elle l'a complétée par les exercices structuraux. Des exercices regroupés par thèmes que

⁷⁰ -⁷¹ Cité in PUREN, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Collect. Didactique des Langues Étrangères. Paris : Ed. Nathan, Clé International.

l'apprenant doit répéter comme dans un apprentissage naturel de la langue maternelle, sous les encouragements de l'enseignant. C'est ce qu'on appelle en psychologie renforcement positif.

- Les méthodes directes présentées par Victor, Jespersen, Sweet et Palmer entre 1829 et 1923⁷² ; qui présentent les mots et les phrases en rapport avec leurs significations en présentant des objets, ou grâce à des jeux mimés et des commentaires en langue étrangère à l'apprentissage.

3.1.3. La méthode audio-orale :

Ou la méthode de l'Armée qui vise une maîtrise parfaite de la langue orale. Cette méthode consiste en un programme sévère pour l'enseignement des langues étrangères spécialement conçu, à la base pour des militaires et enseigné par un linguiste.

Ce programme vise l'apprentissage dans un délai de neuf mois, à raison de 15 heures par jour. Une fois la maîtrise de la langue orale jugée suffisante, on passe à la réflexion sur la langue, pour en étudier le fonctionnement afin d'éviter les erreurs et les interférences linguistiques.

Ce n'était donc pas un apprentissage de la lecture et de l'écriture. Mais c'était un apprentissage de la compréhension et de l'expression orale d'abord, ensuite celui de l'écriture et de la lecture. La priorité était accordée aux capacités orales.

La méthode a enregistré d'excellents résultats auprès des militaires. Mais elle a été très vite abandonnée par les enseignants à cause des exercices structuraux jugés très ennuyeux. Et dans l'absence d'une motivation réelle, les apprenants étaient incapables de passer d'une manipulation guidée à un réemploi aux communications réelles. À cela ç'ajoute la difficulté à reproduire, dans les classes de langue au sein des écoles les mêmes conditions d'enseignement/ apprentissage comme pour les militaires.

⁷² Cité in PUREN, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Collect. Didactique des Langues Étrangères. Paris : Ed. Nathan, Clé International.

Le nouveau apporté par cette méthode audio-orale, c'est sa référence à la linguistique structurale ainsi qu'à la psychologie de l'apprentissage comportementaliste de Skinner. Elle en est d'ailleurs l'application pédagogique la plus évidente. Skinner considère qu'il est impossible de décrire la langue qu'à partir des comportements et des productions linguistiques réels et concrets. Ce qui laisse entendre que la langue ou le langage ne peut être acquis que par la pratique. L'apprentissage de la langue selon Skinner n'est pas apprendre quelque chose, mais apprendre à faire quelque chose.

3.1.4. La méthode audio-visuelle :

L'origine de l'expression audio-visuelle vient d'Amérique du Nord où, depuis la deuxième guerre mondiale les audiovisuels ont connu un grand essor en pédagogie. L'histoire française de cette méthode date des années 50 où a été élaboré le premier cours audiovisuel. La méthode a connu de très grands progrès grâce au développement de la technologie.

La méthode audio-visuelle prend le nom de méthode Saint Cloud Zagreb⁷³, mais pour montrer que les principes méthodologiques l'emportent sur les techniques (magnétophone, image fixe,...) les concepteurs ont choisi de l'appeler Méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV).

La méthode audio-visuelle est passée de l'intégration maximale, dite pour cette raison intégrée. C'était les cours de la première génération où l'intégration même si elle n'était pas complète elle était la plus forte. Cette intégration s'affaiblie dans les cours de la deuxième génération pour devenir un simple auxiliaire, utilisé uniquement quand c'est nécessaire.

À l'évaluation de la méthode, un bilan négatif a été établi suite aux constats enregistrés auprès des apprenants :

- Incapacité de suivre une conversation authentique même s'ils disposaient de capacités à manipuler correctement les structures grammaticales de la langue étrangère ;

⁷³ Cité in PUREN, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Collect. Didactique des Langues Étrangères. Paris : Ed. Nathan, Clé International.

- Manque de motivation pour l'apprentissage de la langue, ennui dans les cours de langues et refus de communication ;
- Les activités pédagogiques étaient de simples manipulations systématiques des unités linguistiques complètement hors contexte
- Développement de savoirs autour de la langue et une compétence communicative inadéquate.

Nous citons les propos de Richerich, faisant le procès des méthodes audio-visuelles :

« On me demande si je veux un morceau de pain, je dis oui, mais personne ne me le donne. Je prononce la phrase : « tu vas bientôt partir » sans savoir qui est « tu » auquel je m'adresse. Je parle pour ne rien dire et surtout pour ne rien faire. Je ne parle à personne. Il faut bien avouer que si l'on se place sur le plan de la communication linguistique, la situation pédagogique du laboratoire est des plus aberrantes. Rien n'y est authentique : l'élève est placé dans des conditions physiques absolument artificielles ; quant à la langue utilisée, elle ne peut servir à rien d'autre qu'à parler pour exercer des formes phonétiques et morphologiques sans aucun rapport possible avec leur utilisation dans la réalité de la vie. Il ne se passe rien au laboratoire. Je ne peux rien y modifier, je ne peux agir sur personne. L'étudiant au laboratoire est pareil à un gymnaste qui saurait exécuter toutes sortes d'exercices d'assouplissement et de figures acrobatiques compliquées, mais qui ne saurait pas marcher pour avancer et se déplacer vers un endroit déterminé. »⁷⁴

Ces propos relèvent le caractère artificiel d'une pédagogie essentiellement centrée sur le fonctionnement de la langue que sur l'instauration d'une véritable communication.

Ce n'est que vers les années 71-72, et grâce au développement des sciences du langage que s'éclate ce carcan rigide. Les concepteurs des méthodes de la deuxième génération reconnaissent la pertinence des critiques formulées et y intègrent les acquis des sciences du langage, notamment les acquis en psychologie et en sociologie. En effet, ils vont apporter, pour développer une communication moins factrice, des réponses d'ordre méthodologique, destinées à éviter le recours à la langue maternelle et à favoriser l'accès au sens. À titre d'exemple, la méthode « Vive voix », élaborée par le Credif en 1972, prend

appui en matière de contenu linguistique et de progression grammaticale sur l'enquête effectuée autour de ce qu'on a appelé le Français Fondamental¹, mais se démarque sur sa devancière « Voix et image de France », élaborée toujours par le Credif, par l'intégration des techniques d'animation et du film et l'introduction d'un nouveau type d'image « l'image situationnelle ». Contrairement à l'image de transcodage de « Voix et image de France » fondée sur le principe de la bi-univocité (un signifiant/ un signifié ; une image/ un message) et qui n'autorise qu'un énoncé évacué de toute référence à la situation d'énonciation (lieu, temps, attitude, gestuelle,...), l'image dite situationnelle vise à attirer l'attention sur les éléments linguistiques de l'acte de communication et à jouer le rôle d'un stimulateur verbal. Elle permet de saisir globalement la situation, son évolution et l'intention de communiquer des personnages.

L'objectif majeur de l'image situationnelle est d'inciter l'apprenant à prendre la parole en prenant appui sur sa culture, ses besoins et ses intérêts. Dans ce sens nous citons Galisson R. : « On essaie de faire en sorte que les apprenants se projettent dans l'image, la peuplent de leurs besoins, de leurs désirs, de leurs rêves. Qu'ils entament entre eux un dialogue qui les concerne, qui les engage même. On cherche à bannir le discours répétitif au profit du discours créatif. »⁷⁵

Roulet E. réalise une étude en 1975⁷⁶ concernant la situation linguistico-pédagogique qui a permis de dégager les conclusions suivantes :

- Les grammaires traditionnelles structurales ou génératives transformationnelles ne décrivent que le système sans prendre en considération l'emploi effectif de la langue ;
- Elles traitent la structure de la phrase en négligeant les unités de communication comme le texte et le dialogue ;
- Elles étudient systématiquement la fonction référentielle en négligeant les autres fonctions du langage ;

⁷⁵ GALISSON, R. (1980). D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. collect. Didactique des Langues Étrangères. Paris : Ed. Clé International.

⁷⁶ ROULET E., (1975) .L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. In *Études de Linguistique appliquée*, n° 21, 1975.

- Elles étudient une seule variété de langue considérée comme homogène et négligent les autres variétés qui font partie du répertoire verbal d'une communauté linguistique.

Un renouvellement méthodologique se fait par la suite avec l'apparition de la pragmatique qui a démontré que la langue n'est pas seulement un moyen de communication mais elle sert aussi à accomplir des actes de paroles comme convaincre, persuader, menacer,.... Autrement, c'est un moyen qui nous permet d'agir sur l'autre. Car toute parole est chargée d'intention et de sens. Lorsque nous parlons ou écrivons, nous communiquons pour prendre place à l'intérieur d'échange de paroles et de pouvoirs. Parler, selon Searle⁷⁷ c'est adopter un certain comportement, et pour Porcher⁷⁸ c'est générer du social.

En 1976, commence une nouvelle ère de la didactique des langues étrangères avec l'apparition de la méthode « C'est le printemps ». C'est la didactique de la troisième génération. L'avènement de cette méthode sur le marché pédagogique introduit en classe de langue tous les thèmes sociaux qui avaient été exclus dans les générations précédentes. Ainsi une langue réelle et effective a été privilégiée.

La recherche de l'authenticité se manifeste alors dans le choix des supports didactiques : documents authentiques, articles de presse, support iconique ou sonore, bandes dessinées, caricatures et enregistrements de dialogues authentiques.

Cette troisième génération sera donc la dernière. Elle va marquer l'affaiblissement de l'intégration didactique autour du support audio-visuel.

Les méthodes SGAV s'intéressent certes à la compréhension globale mais les résultats sont restés insuffisants quant à la maîtrise de la communication effective dans la langue cible. Car les reproductions restaient toujours limitées aux modèles présentés au départ. Et si un modèle n'est pas authentique il ne répondra pas aux besoins communicatifs réels des apprenants. En effet les reproductions ne seront que des imitations de l'intonation, du rythme au dépend d'une communication effective.

⁷⁷ Searle J. (1972). Les actes de langage Éd. HERMANN

⁷⁸ PORCHER L., (1995) « Le français langue étrangère. », Paris Ed. Hachette.

3.1.5. L'approche communicative

Les méthodes et les méthodologies, dans leur alternance ont apporté espoir et désillusion pour les praticiens.

Dans son article « langues vivantes : un bonheur à partager »⁷⁹, destiné aux enseignants Samson C. stigmatise les méthodes traditionnelles qui favorisent l'approche formelle de la langue et se positionne en faveur de l'approche communicative. Les méthodes traditionnelles jugées inefficaces car elles ne suscitaient ni la motivation ni l'intérêt des apprenants en classe pour les langues étrangères. Ces apprenants qui ne comprenaient pas pourquoi ils devraient apprendre une autre langue, subissaient ce que l'enseignant/ maître leur inculquait. La relation était donc unilatérale où l'apprenant ne se sentant ni engagé ni impliqué, restait passif.

Les méthodes grammaire – traduction, lecture- traduction se faisaient à la base de textes écrits. Dans cette approche, la traduction, les grammaires explicites, la mémorisation, jouaient un rôle méthodologique primordial.

Les méthodes directes s'inspiraient du vécu des apprenants dans la classe essayant de faire de la langue étrangère un objet réel de communication. Mais cette approche de la langue a été vite limitée faute de thèmes à exploiter dans un contexte aussi limité que celui de la classe.

Cette méthodologie qui prônait la langue pour la langue venait en ligne directe de la linguistique de De Saussure. Dans cette approche la langue était considérée comme un système solidaire dont il fallait étudier tous les éléments. Mais le résultat était insatisfaisant, car les apprenants restaient incapables de communiquer couramment dans la langue même après de longues années d'apprentissage.

Avec l'avènement de l'approche communicative, les choses ont fortement changé. La langue était alors devenue outil de communication. Le terme outil désigne ici un aspect fonctionnel de la langue.

⁷⁹ Op. cit p.180

3.1.1. La langue un outil de communication :

La prise de conscience du fait que la langue est d'abord un outil de communication, outil pour « faire », car la langue est un produit sociale et de socialisation. Elle s'apprend dans l'interaction avec l'autre.

C'est pourquoi le postulat implicite du renouvellement méthodologique qui a marqué l'enseignement des langues vivantes étrangères, s'appuyait sur la fonction de communication du langage ce qui favorise les échanges linguistiques oraux : « la langue est un instrument, un outil : un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres. C'est lui qui constitue le code de nos relations /.../C'est pourquoi nous avons essayé d'enseigner, dès le début, la langue comme un moyen de communication et d'expression faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythme du dialogue parlé.... »⁸⁰

À ces principes de base correspondait la linguistique fonctionnelle d'André Martinet que nous citons ici : « bien que métaphorique, la désignation d'une langue comme instrument ou un outil attire très subtilement l'attention sur ce qui distingue le langage d'autres instruments qui est une langue est celle de communication : le français, par exemple, est un outil qui permet aux gens (de langue française) d'entrer en rapport les uns avec les autres. »⁸¹

En abordant la notion de communication S. Moirand note que les linguistiques des années 60 semblent ignorer la dimension sociologique du langage : « il est question d'échange des idées, d'exprimer des émotions, de transmettre de l'information lors de relations interpersonnelles ; on ne parle pas de relation de pouvoir, rarement de parole en tant que moyens d'action sur l'autre, encore moins de l'utilisation du langage en tant que pratique sociale. »⁸²

Pour définir la notion de communication S. Moirand propose de la prendre dans son acception la plus courante en didactique des langues : « il s'agit d'un échange

⁸⁰ La première préface de la première méthode audio-visuelle voix et images de France, 1960, cité par Moirand S., dans *enseigner à communiquer en langue étrangère* », p.8, coll. F., Ed Hachette, 1990, Paris.

⁸¹ Martinet A. cité par Moirand S. Op. Cit. P8

⁸² Moirand S. Op. Cit. P9

interactionnel entre au moins, deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur, soit consommateur de messages »⁸³

L'expression « situés socialement » nous renvoie à la notion de situation, que les promoteurs de la méthodologie dite structuro-globale audiovisuelle ont toujours pris en considération.

3.1.2. Situation de communication en didactique des langues :

En didactique des langues et tel que nous le rapporte le DDL⁸⁴ de R. Galisson et D. Coste, la notion de situation constitue un élément fondamental dans les méthodes audio-visuelles. Sauf que la mise en œuvre pédagogique n'est pas aussi simple, car elle souffre par fois de quelques inadéquations. Comme dans certains dialogues où le centre d'intérêt efface la situation ou encore dans les exercices structuraux qui ne respectent pas les données de la situation.

Dans les méthodes audio-visuelles le support visuel ne pourrait pas à lui seul constituer une représentation complète de toutes les données de la situation. L'approche de la signification par les données de la situation est l'un des premiers procédés utilisés dans la phase de présentation ou d'explication.

Pottier propose une formule dans laquelle la situation est incluse dans la communication comme suit :

$$\text{Communication} = (\text{contexte/situation}) + \text{message.}^{85}$$

Et une définition de la situation de la communication : « dans la communication courante, des personnes tiennent des propos dans certaines circonstances. » Avec cette définition Pottier apporte d'intéressantes précisions. D'abord sous la rubrique « personnes » apparaîtra les aspects socioculturels comme l'âge, le sexe et le rang. Cela entraînera le choix

⁸³ Moirand S. Op. Cit. P10

⁸⁴ Dictionnaire de didactique des langues

⁸⁵ POTTIER, B. (1992) sémantique générale. PUF

de registre de formules de politesse par exemple ou l'attitude à prendre vis-à-vis l'interlocuteur.

Ensuite sous la notion de « propos », se placent les aspects thématiques c'est-à-dire les domaines d'expériences abordés. Et en dernier lieu sous le terme « circonstances » se réunissent les indications marginales telles que le bruit, le lieu où l'in se trouve, le moment de la journée ainsi que toutes les données considérées comme déjà connues par le récepteur.

En évoquant les occurrences du terme situation dans la littérature sur la didactique des langues, nous pouvons trouver chez certains nombres d'auteurs l'emploi indifférencié des trois collocations empruntées à la linguistique « situation de communication », « situation de discours » et « situation d'énonciation ».

D'autres collocations du terme « situation » plus spécifiques à la didactique des langues étrangères sont relevées par S Moirand⁸⁶ : « situation d'apprentissage », « situation d'enseignement », « situation de formation », « situation authentique », « situation réelle », « situation artificielle », « situation simulée », « situation d'oral », « situation d'écrit », « situation d'écriture » ...

La question qui doit être posée ici selon Moirand, est c'est à quoi peut nous servir, en didactique des langues étrangères, la notion de « situation » ? Autrement dit, à quoi sert la notion de « situation » dans une approche d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et dans une pratique de la communication en classe de langue ? Pour apprendre la langue donc en situation.

Pour elle la notion de « situation » peut supporter différentes définitions. Plus encore, c'est une notion qui doit être définie selon l'objectif didactique choisi.

Mais pour définir la notion de « situation » d'une façon générale et complète, Moirand S. propose de se contenter de la définition la plus globale et la plus opératoire à son sens, qu'elle a relevée du glossaire de la méthode d'anglais « Behind the worlds » : « réseau de circonstances particulières entourant et déterminant un événement en tant que celle-ci est en relation de référence avec un énoncé »⁸⁷

⁸⁶ - ⁸⁸ Moirand S. Op. Cit.

3.2. L'approche communicative :

Dans cette approche la langue étrangère est considérée comme un instrument de communication. Et dans sa conception, l'approche communicative, vise de donner aux apprenants d'une langue étrangère, le plus vite possible, des outils linguistiques afin de leur permettre de s'approprier une langue du quotidien des natifs : saluer, demander, s'excuser, se présenter, ... La focalisation sur ces thèmes courants et usuels permet l'acquisition d'un vocabulaire pertinent et pratique dont tout locuteur natif dispose.

Dans ce cas-là l'approche communicative doit être considérée comme une étape importante mais insuffisante pour maîtriser véritablement et efficacement une langue étrangère. Car une langue ne se limite pas à un langage utilitaire de base. La maîtrise efficace d'une langue étrangère c'est l'acquisition d'une compétence communicative réelle à travers l'enseignement d'une langue riche et diversifiée.

Ce premier langage est très contextualisé et dépendant des référents, objets, les événements. Et le déroulement du discours reste trop lié au développement de la situation présentée dans un film ou par des images. Ainsi cette approche dite minimaliste vise un niveau seuil. Elle est fonctionnelle puisqu'elle s'appuie sur des contenus définis en acte de langage isolé à la fois de leur contexte socioculturel et de leur enchaînement interactionnel.

De là apparaît l'importance de la dé-contextualisation. Être capable de décontextualiser, c'est d'être en mesure d'utiliser ou de réutiliser certains éléments linguistiques de l'échange utilisé comme support à l'apprentissage dans un contexte différent.

Réduire l'acquisition d'une compétence communicative au simple fait de comprendre et de se faire comprendre, c'est se réduire à une conception minimaliste de l'approche communicative.

De ce fait une approche communicative dans un contexte scolaire doit aider les apprenants à prendre conscience du système de langue, des utilisations de ce système et de ses variétés.

Même à ce niveau et avec cette approche, l'acquisition des automatismes linguistiques n'assure pas une maîtrise suffisante de la langue étrangère. Car pour maîtriser réellement une langue il ne suffit pas de connaître les règles qui la régissent. Il faut surtout

développer une compétence communicative pour savoir s'en servir afin d'entrer dans une communication effective.

3.2.1. La compétence communicative :

Comme nous venons de le dire plus haut, maîtriser une langue et la parler couramment c'est acquérir une compétence communicative. Il convient donc de définir ce qu'est une compétence communicative. Pour cela, nous présentons en ce qui suit les définitions les plus pertinentes.

La compétence communicative, selon Abbou, peut se définir « pour un acteur-interprète-social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre dans les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire, dans le cadre de situations sociales requises des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets »⁸⁸

Courtillon J. donne la définition suivante à la compétence communicative : « ... apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de s'y trouver, en utilisant le code de la langue cible. »⁸⁹

Apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication réelles nécessite l'acquisition de certaines compétences qui se regroupent sous pour nous former la compétence communicative. Nous mentionnerons en ce qui suit les composantes les plus importantes à partir de différentes définitions que nous avons pu regrouper.

3.2.1.1. La compétence linguistique :

Coste D. définit la compétence linguistique, dans un article publié en 1978 dans *Le Français Dans Le Monde*, comme l'une des cinq principales composantes de la compétence communicative. Pour lui cette composante consiste en un ensemble de savoirs et savoir-faire

⁸⁸ Abbou cité par Bougerra T. Mémoire de magister, didactique du français langue étrangère dans le secondaire...Alger, 1986

⁸⁹ Courtillon J. « Que devient la notion de progression », dans « le français dans le monde » n°153. P.91.ed. Hachette. Paris, 1980

relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

Selon Bergeron, Demarais et Duquette, citent aussi la compétence linguistique comme l'une des principales composantes de la compétence communicative. Les trois auteurs parlent alors d'une habilité à interpréter et à appliquer les règles du code comme les règles phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques.

La compétence linguistique pour Abbou renvoie à l'ensemble des aptitudes et des qualités langagières, dont dispose un locuteur, qui lui permettent de percevoir et interpréter des énoncés émis à son égard. Et émettre des énoncés perceptibles et interprétables. Cette compétence, selon l'auteur, englobe les aspects linguistiques discursifs.

Sophie Moirand distingue, quant à elle la compétence linguistique comme l'une des quatre composantes nécessaires dans ce qu'elle reconnaît comme compétence communicative. Et elle la définit comme étant l'ensemble des connaissances et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

3.2.1.2. La compétence référentielle :

Ou la composante de maîtrise référentielle comme la nomme Coste. Cette composante regroupe pour lui tous les savoirs et savoirs – faire qui tiennent à des domaines d'expérience et de connaissance.

Bergeron, Demarais et Duquette ainsi que Sophie Moirand, renvoient aussi à cette dimension de domaine d'expérience en la définissant comme la connaissance des domaines d'expérience des objets du monde et leur relation.

3.2.1.3. La compétence socioculturelle :

Pour la compétence socioculturelle Abbou explique qu'elle consiste dans cet ensemble d'aptitude et capacités que possède le locuteur pour relier des situations des événements, des actes et des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels. Par système, il entend dire les systèmes conceptuels régissant l'organisation des pratiques sociales.

Sophie Moirand dit que la compétence socioculturelle concerne la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les locuteurs et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle.

Bergeron, Demarais et Duquette parlent aussi de la compétence socioculturelle comme cette connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et leur relation.

3.2.1.4. La compétence discursive :

Pour Moirand cette compétence renvoie à la connaissance et l'appropriation des différents types de discours ainsi que leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

Coste associe à cette composante de la compétence communicative, associe l'ensemble de savoirs et de savoir-faire relatifs aux discours et aux messages comme étant des séquences d'énoncés organisées.

Bergeron, Demarais et Duquette parlent d'habilité à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles qui s'en dégagent. Elle implique l'appropriation des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours.

À ces quatre principales compétences citées ci-haut, D. Coste ajoute une compétence relationnelle, qui regroupe tous les savoirs et savoir-faire touchant aux routines, aux stratégies, aux régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles et des intentions des interlocuteurs. Bergeron, Demarais et Duquette parlent d'une compétence stratégique ou d'habilitation à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec l'autre afin de gérer l'acte de communication en suivant l'intention du locuteur.

Abbou parle de compétences logique, argumentaire et sémiotique. Par compétence logique il désigne les aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables et à les relier à des représentations et à des catégorisations du réel. Et à distinguer leurs bases conceptuelles ainsi que leurs modalités d'enchaînement.

La compétence argumentaire désigne pour lui l'ensemble des capacités et des aptitudes qui permettent au locuteur de concevoir des opérations discursives en termes de rapport d'individus à des institutions, à des situations ou à des besoins,...

Avec la compétence sémiotique il désigne l'ensemble des capacités et des aptitudes donnant à un locuteur les moyens de percevoir le caractère arbitraire multi systématique et nécessairement mutable des signes d'expression sociales et des productions langagières. Cette compétence se concrétise notamment par la compréhension et la pratique des opérations de production, de conversation et de régénération du sens.

À la lecture des différentes définitions proposées par les différents théoriciens de la compétence communicative, il ressort que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère de nos jours passe par le dépassement de la compétence linguistique qui consiste dans la simple acquisition des règles propres à un système linguistique donné ; et la prise en charge des différentes composantes qui tissent le communicatif. Dans cette perspective, l'enseignement d'une langue étrangère doit nécessairement s'assigner des objectifs multiples, à la fois linguistiques, sociologiques, référentiels ou culturels et discursifs.

Mais il faut noter que les savoir-faire langagiers même s'ils sont insuffisants pour la maîtrise de n'importe quel langue, ils restent indispensables. Car les savoirs communicationnels passent nécessairement par des savoir-faire langagiers.

Pour l'acquisition des savoir-faire langagiers et communicationnels il faut adopter une pédagogie de succès qui s'effectue dans un environnement favorable, motivant. Un environnement de confiance qui éveille la curiosité de l'apprenant et respecte sa différence tout en répondant à ses besoins immédiats.

En effet, il s'agit bien de savoir-faire. Dans une approche communicative, l'apprenant doit se sentir engagé dans une action d'apprentissage motivante et efficace.

C'est pourquoi, d'ailleurs s'est ouverte une nouvelle voie en didactique pour l'enseignement des langues étrangères à la recherche de cette pédagogie du succès. Une pédagogie qui a comme pivot central l'apprenant ses besoins et ses intérêts. Cette voie consiste en un ensemble de méthodologies destinées aux jeunes enfants.

Ces méthodologies sont de plus en plus revendiquées dans le sens où elles sont envisagées comme la solution aux problèmes liés à l'apprentissage des langues étrangères.

Les concepts de base de ces méthodologies sont, d'abord le rapprochement des conditions naturelles d'acquisition d'une langue maternelle. Et le respect de la nature de l'enfant apprenant.

CHAPITRE4 : MÉTHODOLOGIES
DE LANGUES POUR JEUNES
ENFANTS

Avec l'universalisation, l'ouverture sur le monde, l'économie du marché les échanges et les contacts entre les différentes communautés du monde deviennent de plus en plus forts. Ces échanges se développent tant en fréquence qu'en intensité. Ce qui explique d'ailleurs, la mise en place de différents programmes afin de perfectionner l'usage et la maîtrise des langues étrangères.

En Europe, par exemple, l'avènement de l'union européenne a permis la mise en place des programmes, tel que Lingua et Erasmus, devenu aujourd'hui Socrates pour améliorer la maîtrise des langues étrangères et faciliter les échanges entre les différentes communautés européennes. D'un autre côté, le sentiment d'insatisfaction que nous livre *l'école* en restant impuissante dans la formation linguistique des écoliers, qui en effet, après sept ou huit ans de cours de langue restent incapables de mener une conversation courante dans la langue à l'apprentissage.

C'est pourquoi, de nouvelles méthodologies avec de nouvelles approches ont été mises en place ; tel que l'enseignement « précoce » ou présecondaire des langues étrangères a été instauré en France comme dans la majorité des pays de l'Europe, aux États-Unis et au Canada. Ou encore l'éveil aux langues et le bilinguisme précoce.

Si de telles démarches existent depuis fort longtemps, la nouveauté tient en leurs tentatives de généralisation. S'est développée alors une réflexion quant aux objectifs et aux méthodes de tels projets.

Avant d'essayer d'apporter une réponse quant aux objectifs d'un enseignement précoce des langues étrangères, il convient d'abord de cerner ses spécificités par rapport aux autres pratiques qu'a connues la didactique des langues afin de comprendre le pourquoi de cette orientation.

4.1. Éveil aux langues :

4.1.1. Qu'est-ce que l'éveil aux langues ?

L'éveil aux langues ou « l'éveil au langage » est une méthodologie qui a été développée dans les années 80, elle avait pour but de sensibiliser les enfants à la diversité linguistique de manière ludique. Nous reprenons cette définition du Dictionnaire de Didactique du Français Langue Seconde et Étrangère. de Cuq que nous avons citée plus haut, l'éveil aux langues est « une démarche de mise en contact des élèves avec des langues

diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui la parlent, de construire ou consolider des stratégies de passage inter linguistique et de mieux se préparer à apprendre une langue étrangère. »⁹⁰

L'éveil aux langues n'est pas un cours de langue. Contrairement aux cours d'enseignement précoce des langues étrangères, qui exigent des connaissances importantes et approfondies des langues à l'enseignement ; la personne qui est chargée de cette activité n'a pas besoin de maîtriser toutes les langues qui vont être présentées. À travers des activités ludiques, les enfants auront la possibilité de découvrir diverses langues.

Nous pouvons dire que l'éveil aux langues est une véritable éducation linguistique. C'est une opportunité de préparer, de prolonger et d'approfondir l'apprentissage d'une langue

4.1.2. Objectifs de l'éveil aux langues :

Les objectifs de l'éveil aux langues sont multiples. Le premier est de valoriser toutes les langues, qu'elles soient connues ou non auprès des enfants. Proches ou éloignées de leur environnement. C'est ce qui favorisera les langues en présence dans le groupe.

Un autre objectif très important, celui le développement et la promotion des échanges au sein du groupe. À travers les échanges, les enfants vont pouvoir se positionner comme des experts de leur (s) langue (s) au sein du groupe et face à l'adulte. Ainsi, et à travers les échanges, cette pratique favorisera la coopération dans le groupe et le vivre-ensemble.

L'autre objectif de l'éveil aux langues selon Louise Dabène, c'est de développer chez les enfants des compétences métalinguistiques et de réflexion sur les langues. De prendre conscience de l'arbitraire des langues et des cultures par la décentration et la distanciation. Ils vont donc apprendre à observer, à comparer, à mettre en relation les langues entre elles et à faire des hypothèses sur ces relations. Ces compétences pourront ensuite être transférées pour l'approfondissement de la langue maternelle, la langue de l'école, ou pour l'apprentissage de nouvelles langues.

De manière générale, les séances de l'éveil aux langues ont pour objectif de donner le goût des langues aux jeunes enfants.

⁹⁰ Op. cit.

4.2. Bilinguisme précoce :

L'intérêt ici de cette étude du bilinguisme n'est pas d'ordre psychologique ou anthropologique seulement, mais elle est surtout d'ordre pédagogique et didactique.

L'importance que l'on reconnaît à présent à travers le monde, de maîtriser plusieurs langues, pose le problème du comment aider l'enfant à développer chez l'apprenant dès son plus jeune âge, un état d'apprentissage semblable à celui de l'individu bilingue.

Il est connu que les familles aisées ont toujours donné à leurs enfants des nurses étrangères, ceci dans le but de les familiariser avec une langue autre que la leur. Au temps de l'Empire Britannique on trouvait des enfants de fonctionnaires coloniaux Bengalais, âgés de trois ou quatre ans, et nés dans ce pays, capables de converser avec aisance en anglais avec leurs parents, en bengali avec leurs nurses, en santali avec le jardinier, en hindoustani avec les servants. Alors que les parents n'avaient pu assimiler qu'avec peine les quelques mots d'hindoustani qui leur permettaient de comprendre les serviteurs.

En matière de bilinguisme le langage n'est jamais pour l'enfant une fin en soi. Il constitue, pour lui un moyen vers une fin, comme c'est exactement le cas pour un monolingue face à sa langue maternelle. C'est donc en fonction de la loi de nécessité que l'enfant apprend les langues en présence dans son entourage. Il est doté d'une capacité innée qui lui permet d'adapter son langage avec les personnes de son entourage naturel et quotidien en fonction de la nécessité.

4.2.1. Qu'est-ce que le bilinguisme précoce

Nous admettons que le bilinguisme est la qualité de la personne qui parle et qui comprend deux langues différentes. Certains chercheurs donnent un sens encore plus précis au bilinguisme. Ils parlent de connaissance de deux langues à un niveau égal de compétences. Alors que d'autres parlent de bilinguisme dès que l'individu est capable de communiquer avec une autre personne à l'aide d'une seconde langue.

Marouzeau définit le bilinguisme comme « la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'un plutôt que pour l'autre. »⁹¹

Bloomfield⁹² au contraire considère le phénomène sous un angle psychologique, comme le fait de maîtriser deux langues avec aisance comparable à celle des natifs de la langue.

Selon Brooks N.⁹³ le bilinguisme « consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle. »

Weinrich H.⁹⁴ pense que le vrai bilinguisme consiste en la pratique simultanée de deux langues en présence. C'est un bilinguisme assez commun chez les enfants élevés dans un contexte où sont présentes les deux langues parlées. Cela implique la présence dans le même système neuropsychique de deux schèmes de comportement verbaux parallèles, mais complètement différents.

Un sujet bilingue n'éprouve aucune difficulté à passer d'un code à l'autre, ne traduit pas l'un par l'autre mais il possède deux systèmes linguistiques indépendants et parallèles pour lesquels sa pensée est directement attachée à l'expression valable propre à chacune des deux langues.

Le bilingue possède deux systèmes simultanés. Balkan, lui nous dit que « nous pouvons parler de bilinguisme équilibré lorsque, chez un individu se trouve que deux langues maternelles, suite à une mise en place continue pendant des années de formation, sont devenues des instruments qui traduisent la pensée et expriment les intentions et les états émotifs aussi fidèlement dans l'une comme dans l'autre. »⁹⁵

⁹¹ Cité par R.TITON, (1974). Dans : Le bilinguisme précoce. Coll. Psychologie et sciences humaines. Ed. Charles Dessart. Bruxelles

⁹² Op. cit

⁹³ Op.cit

⁹⁴ Cité par HOULMANN, H . (1972) Dans : les langues vivantes »p.54. Coll.E3, Ed Casterman, Belgique

⁹⁵ Op. cit.p 56

Devant ce tas de définitions divergentes, auxquelles nous nous limitons ici, nous pouvons dire que le bilinguisme reste un sujet complexe qui exige un système de classification et de théorisation particulier. Mais ce qui est manifeste c'est que le bilinguisme ne caractérise pas la langue en tant que système ou code, mais il appartient au domaine de l'activité linguistique.

4.2.2. L'acquisition de deux systèmes linguistiques :

Dès l'âge de trois ans, l'enfant acquiert une certaine maîtrise de sa langue maternelle. Ensuite, toutes les structures de base étant connues vers l'âge de cinq six ans, ses habitudes linguistiques vont se renforcer, se structurer, puis se figer et cela entre l'âge de six à onze ans.

L'apprentissage d'une seconde langue nécessite la mise en place d'un second code linguistique c'est-à-dire un nouveau système de codage et de décodage, indépendant du système utilisé jusqu'alors. Ces deux systèmes peuvent se développer soit indépendamment l'un de l'autre, si la réalité redécouverte par les signifiés est différente, soit en se superposant, si les signifiés sont interpellés tour à tour dans les deux langues.

L'acquisition du deuxième système linguistique doit correspondre à la mise en place de nouveaux concepts et de messages organisés à partir d'éléments phonétiques, lexicaux, syntaxiques différents. Et donc un nouveau système de codage et de décodage doit être établi.

Dans de nombreuses situations deux signifiants appartenant à deux langues différentes recouvrent une même réalité. Mais ce n'est pas toujours le cas car le réel est découpé et organisé différemment suivant les langues. Et donc les équivalences sont souvent trompeuses. Cependant certaines interférences peuvent apparaître entre les deux systèmes linguistiques.

4.2.3. Existe-t-il de vrais bilingues

Cette question renvoie au degré de bilinguisme chez un individu donné. Elle peut être envisagée de différentes manières. Nous pouvons par exemple, poser comme hypothèse les modalités suivantes :

- la maîtrise de chaque langue peut-être mesurée séparément puis comparée à celle des monolingues pour les langues réceptives.
- Nous pouvons comparer les mesures obtenues pour chaque langue et tirer un quotient de bilinguismes. Nous pouvons aussi mesurer l'importance des cas d'interférences inter linguistique pour déterminer le degré dans lequel le bilingue a résolu les problèmes particuliers provoqués par le bilinguisme.

Pour répondre alors à la question posée ici, existe-t-il de vrai bilingues, nous citerons encore ici l'exemple des enfants des fonctionnaires coloniaux au Bengale⁹⁶ qui étaient capables d'adapter spontanément leur langage en fonction de leur interlocuteur sans se tromper. C'est cela justement que nous⁹⁷ appelons bilinguisme équilibré.

De ce fait nous pouvons dire que le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes mais c'est la possession personnalisée de deux systèmes de pensée, et dès lors de deux cultures.

Le vrai bilingue est en même temps biculturel. Ce n'est que dans le sens où le développement bilingue de l'individu représente un enrichissement.

Le type de personnalité ouverte par le fait de se sentir à son aise dans deux mondes linguistico-culturels différents, en réussissant à dépasser les limitations et les déficiences inévitables de la langue de la culture native doit servir de modèle à tout programme éducatif.

4.2.4. Où commence le bilinguisme précoce ?

Un adulte monolingue peut devenir bilingue s'il apprend une seconde langue qui lui est étrangère ainsi que sa culture. Il est évident dans ce cas-là que l'idéal d'un parfait équilibre entre deux langues et deux cultures est pratiquement impossible, mais nous pouvons toujours tenter de se rapprocher de cet idéal, à partir du moment où il devient possible bien qu'avec des degrés divers.

⁹⁶ Cité par Titon R op cit

⁹⁷ Cité par HOULMANN. Op cit.

Pour ce qui est du bilinguisme infantile, dans le sens le plus stricte, il correspond à l'état de l'enfant qui de la naissance est confronté simultanément et avec une intensité égale aux deux langues. Cela suppose que le bilinguisme est propre à la famille dans laquelle l'enfant a grandi, où les parents parlent respectivement deux langues différentes.

Le bilinguisme issu d'un double usage social, est moins authentique. Car la première langue existe dans le milieu restreint de l'individu c'est-à-dire au sein de la famille, la deuxième langue se trouve hors la maison, soit à l'école soit dans la société. Exactement comme dans les communautés où il existe une langue officielle et une langue minoritaire ou un dialecte. C'est ce qu'on appelle les communautés diglossiques.

Le bilinguisme précoce, simultané, représente un cas plutôt rare. Le cas le plus commun est celui de l'enfant qui monolingue pendant les premières années de sa vie, et se trouve plongé par la suite avant ou juste au début de sa scolarisation primaire, dans une seconde langue qu'il apprend de façon naturelle.

L'environnement qui va lui inculquer la deuxième langue sera la communauté environnante dans laquelle il a été transplanté par l'immigration. Il s'agira donc pour lui d'une nouvelle communauté dans laquelle il sera obligé de s'intégrer pour pouvoir y vivre.

Ainsi pour pouvoir parler d'un bilinguisme infantile, il doit y avoir un environnement linguistique favorable dans lequel l'enfant soit effectivement et naturellement inséré. Et de ce fait c'est ce contexte linguistique et extralinguistique qui déterminera la réussite de bilingue. Apprentissage pris ici dans le sens d'acquisition puisqu'il s'agit d'un apprentissage naturel.

Des études ont révélé que l'enfant dès son très jeune âge arrive à distinguer les différents systèmes linguistiques. Avec sa conscience différentielle il arrive à comprendre qu'il possède, dans le cas de l'enfant bilingue, deux instruments linguistiques différents. Et cette conscience différentielle se développe chez l'enfant dès l'âge de trois ans.

En parlant de conscience différentielle, il faut dire que l'enfant possède à ce niveau une double compétence, dans le sens de maîtrise intuitive de règles et de mécanismes différents. Même la perception différentielle de la diversité de deux langues ne suppose pas la maîtrise pratique ou productive de ces langues. Elle suppose par contre, dans le cas où l'enfant est suffisamment familiarisé avec les deux langues du point de vue reconnaissance,

puisqu'il ne s'agit pas de sentir que les langues sont différentes mais aussi en quoi elles se différencient. L'enfant choisit l'une ou l'autre langue en fonction de son interlocuteur.

Dans le cas où les interlocuteurs sont bilingues, l'enfant va automatiquement employer la langue qu'il possède le mieux.

En somme, l'enfant bilingue, est, dès l'âge de trois ans conscient de la dualité des codes linguistiques qu'il emploie. Il peut même développer des réflexions surprenantes et intéressantes, sur les différences ou ressemblances entre les deux langues qu'il connaît.

4.2.5. Avantages du bilinguisme précoce :

Il est communément connu que les vrais bilingues sont largement avantagés par rapport aux monolingues. Le développement du monde moderne a donné naissance à une autre vision sur la valeur et l'intérêt de l'apprentissage des langues.

Apprendre une langue étrangère n'est plus un privilège ou un luxe réservé à une certaine classe sociale. Les langues étrangères sont désormais un atout indispensable pour la réussite de tous les enfants. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle s'est développé un enseignement précoce des langues étrangères qui vise par ailleurs le bilinguisme précoce. Un enfant bilingue est clairement avantagé par rapport à un enfant monolingue pour les raisons suivantes :

- L'enfant bilingue ne présente aucune inhibition sociale dans son usage linguistique ;
- L'enfant bilingue s'exprime dans les circonstances de la vie quotidienne couramment dans chaque langue au même titre que ses semblables monolingues dans leur langue maternelle ;
- Son expression ne souffre d'aucune interférence
- Il se montre aussi sensible aux connotations du langage dans une langue que dans l'autre.

Le psychologue Américain, Wallace Lambert⁹⁸, était arrivé aux mêmes conclusions et affirme que les sujets bilingues sont nettement supérieurs aux unilingues, aussi bien dans les tests d'intelligence verbale que dans les tests d'intelligence sociale.

Nous citons encore le psychologue Stern⁹⁹ qui avance des arguments pertinents :

« Selon le point de vue qui gagne en ampleur depuis dix ou quinze ans, l'éducation élémentaire ne peut plus être conçue dans la seule langue maternelle, mais elle peut —être une éducation bilingue. »

L'apprentissage d'une langue étrangère doit être partie intégrante du fond culturel de l'enfant et aller de pair avec la lecture et l'écriture. On estime que le point de vue traditionnel, qui considère que l'éducation élémentaire doit être vernaculaire est irréaliste, du fait que près de la moitié de la population du globe est bilingue même en prenant ce terme dans son sens étroit ; en tout cas, chacun vit dans un monde où sont parlées différentes langues.

De ce fait, il est indéfendable de créer à travers l'éducation un cadre unilingue rigide. Si éduquer c'est refléter les réalités dans lesquelles nous devons vivre, l'enfant devra entrer, dès les premières années de son éducation, en contact avec d'autres langues et d'autres cultures... »

Le bilinguisme permet aussi d'avoir un effet positif sur le développement de la personnalité de l'enfant. Car les possibilités d'ouverture mentale et affective qu'a le bilingue, sur le plan social, culturel, littéraire, politique,... Devrait développer en lui une personnalité plus riche, plus libre, plus équilibrée et intégrée ; à condition que l'on nourrisse en lui des attitudes positives envers chaque langue et chaque culture sans préjugés.

⁹⁸ Cité par WALLON H.(1994) dans : l'évolution psychologique de l'enfant. Ed ENAG, Algérie

⁹⁹ Cité par WALLON . Op cit

4.3. Enseignement précoce d'une langue étrangère

4.3.1. Arguments en faveur de l'enseignement précoce des langues étrangères :

Pour expliquer le processus mental de l'être humain, qui constitue le pivot central de tout apprentissage, la didactique a fait appel à la psychologie. La psychologie qui est elle aussi multiple dans ces approches puis qu'elle est composée de plusieurs disciplines ou sous-disciplines qui visent, toutes, la compréhension du fonctionnement humain. Nous pouvons nous interroger, par conséquent sur les apports de ces sous disciplines à la didactique des langues et à l'enseignement du français langue étrangère. Il s'agit là de la psychologie du développement, de la psycholinguistique, de la psychologie différentielle et de la psychologie cognitive.

4.3.1.1. Point de vue de la psycholinguistique développementale :

« *Le cerveau d'un enfant est plastique. Le cerveau d'un adulte aussi qu'il puisse être en d'autre domaine, est habituellement inférieur à celui de l'enfant en ce qui concerne le langage.* »¹⁰⁰

) Tels sont les propos du Dr PENFIELD qui oppose processus d'apprentissage chez l'enfant et chez l'adulte. Les mécanismes permettant l'acquisition d'une langue sont différents chez les enfants et chez les adultes. « *Le cerveau humain devient progressivement raid et rigide après l'âge de neuf ans.* »¹⁰¹ Il existe alors une horloge biologique et pour le cerveau et pour les glandes des enfants ce qui rend difficile tout apprentissage entrepris après la première décennie de la vie d'un individu.

Dans la même optique, H. Trocmé-Fabre explique dans un entretien publié dans un numéro spécial du *Le Français Dans Le Monde* consacré au thème enseignement/apprentissage précoce des langues, l'importance de la langue maternelle dans le développement de l'enfant. Pour l'enfant en pleine construction la langue est apport

¹⁰⁰ Cité par H. WALLON in « L'évolution psychologique de l'enfant. », P41, Ed. ENAG, Algérie.1994

Wilder Graves Penfield, est un neurochirurgien canadien, né le 26 janvier 1891 à Spokane dans l'État de Washington,

¹⁰¹ Penfield W. et Roberts L., *langage et mécanisme cérébraux*, Paris, Presse Universitaire de France, 1963

d'informations nouvelles et différentes. Elle est donc fondamentale puis qu'elle permet sa propre construction et sa structuration en tant qu'individu social.

De là l'importance de l'âge dans le processus d'enseignement /apprentissage qui oppose, selon Trocmé-Fabre toujours, enfant et adulte. D'une part, l'adulte qui aborde une langue étrangère a déjà construit sa vision du monde ; sa perception se fait à travers la grille de sa langue maternelle et de sa culture : les interférences sont alors, nombreuses, aussi bien sur le plan phonologique que syntaxique ou culturel. Chose qui entrave l'apprentissage. L'image que peut donner l'adulte de lui-même est un facteur tellement important. Beaucoup de personnes redoutent l'erreur et le ridicule, et donc de prendre la parole ou de jouer le jeu.

D'autre part, il y a consensus pour dire l'apprentissage seraient optimum avant l'âge de huit ou neuf ans. Elle explique aussi, qu'avant l'âge de dix ans, le besoin de communication chez l'enfant est immense, et il a peu de timidité ou d'inhibition. La curiosité et le désir de découverte de choses nouvelles impliquent une attitude positive vis-à-vis du changement et de la nouveauté. Mettant ainsi la lumière sur les caractéristique de la relation qu'entretient chaque enfant avec sa langue maternelle puis avec toute langue étrangère ;

H. Trocmé-Fabre démontre clairement que l'enfance est une période privilégiée pour aborder une langue étrangère.

Dalgalian Gilbert,¹⁰² linguiste de formation, s'est longuement penché sur les apports des sciences de l'éducation et de la neurobiologie à la connaissance des processus d'apprentissage. En s'appuyant sur des expériences scientifiques réalisées dans des laboratoires sur des nouveau-nés, il parle « d'oreille universelle »¹⁰³, que possèdent tous les enfants dès la naissance, et qui au bout de huit ou neuf ans, devient « une oreille nationale » ; expression utilisée par Hagege C. qui pense qu'au-delà de l'âge de onze ans, les enfants perdent la souplesse auditive selon un processus de déclin naturel irréversible. Car l'oreille jusque-là organe d'audition, devient nationale. C'est ce qui explique l'accent étranger chez les apprenants des langues étrangères :

¹⁰² Dalgalian Gilbert ancien expert de l'UNESCO en technologies éducatives (1974-1977) et directeur pédagogique de l'Alliance française de Paris (1983-1988)

¹⁰³ Interrogé sur ses travaux alors qu'il entame une série de conférences en Alsace en juin 2010. Propos recueillis par Luc Marck <http://forum.lixium.fr/v-1853854442.htm>

« L'enfant mis en présence très tôt avec une langue étrangère intégrera rapidement les différences phonologiques de cette langue par rapport à sa langue maternelle et produira des phonèmes de cette langue sans accent à l'image des locuteurs natifs »¹⁰⁴

Dalgalian défend donc fortement la théorie :

«Les bilans positifs sont presque toujours à base d'éducation bilingue ou d'apprentissage précoce »¹⁰⁵.

Il explique par ailleurs que l'apprentissage précoce des langues bien qu'il soit un objectif ambitieux, il reste plus formateur avant ce qu'il appelle *l'âge synaptique* c'est-à-dire l'âge du langage. Il est d'un effet global positif tant sur la langue maternelle que sur la langue étrangère abordée ; et plus transférable à d'autres langues par la suite.

Il reprend l'idée développée par Penfield et Trocmé-Fabre comparant l'apprentissage chez l'enfant et l'apprentissage chez l'adolescent ou l'adulte en matière de langues :

« En effet, s'il est vrai qu'un adulte motivé peut apprendre une langue plus vite qu'un enfant, ce qui compte ici ce n'est pas la vitesse d'acquisition, c'est la profondeur de ce qui se construit à cet âge-là, c'est-à-dire entre zéro et sept ans.»¹⁰⁶

Porcher L. et Groux D. abordent la plasticité auditive que possèdent les enfants dès la naissance :

« En effet, l'enfant conserve à cet âge une plasticité neurophysiologique importante qui entraîne une capacité d'assimilation linguistique particulièrement vive. »¹⁰⁷

Cette forte sensibilité auditive aux différents sons des différentes langues paraît donc un bon levier pour éduquer l'oreille des enfants dès leur bas âge aux sons des langues étrangères.

¹⁰⁴ HAGEGE, C, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 1996

¹⁰⁵ Dalgalian G, "l'apprentissage précoce des langues vivantes une approche par les neurosciences", *Éducation et sociétés plurilingues*, V, Numéro12, juin 2002, pp 31-38

¹⁰⁷ Porcher, L, Dominique, G, *l'apprentissage précoce des langues*, presse universitaires de France – PUF, 2003

Daniel Gaonac'h, professeur de psychologie cognitive, rapporte, quant à lui, dans son ouvrage « l'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique »¹⁰⁸, des travaux de recherche dans le domaine du bilinguisme, qui mènent à conclure que les meilleures performances sont obtenues avant l'âge de douze ans. Selon l'auteur, l'enseignement précoce des langues doit permettre d'exploiter la capacité que possèdent les enfants en bas âge d'entendre les sons des langues étrangères. Au-delà de douze ans, l'oreille de l'enfant ne perçoit pas tous les sons. Plus il avance dans l'âge plus il s'habitue aux sons de sa langue maternelle et devient sourd aux sonorités des langues étrangères. Guberina explique cette même idée :

« La raison en est que sa première langue affaiblit et restreint en partie sa sensibilité auditive et que, passé l'âge de 7, 8 ou 9 ans, l'enfant se met à percevoir systématiquement les phonèmes étrangers en fonction du système phonologique de sa langue maternelle. »¹⁰⁹

Selon Daniel Gaonac'h les enfants sont dotés d'une grande souplesse du cerveau, et surtout des organes phonatoires. Leur capacité de mémorisation et d'imitation est très forte. C'est par l'imitation que l'enfant s'approprie les comportements nécessaires lui permettant de s'adapter à leur entourage.

4.3.1.1.1. Flexibilité de l'appareil phonatoire

La souplesse des organes phonatoires semble être un des plus importants arguments présentés en faveur de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Porcher et Groux expliquent qu'une comparaison des enfants de différentes catégories d'âge a pu démontrer que les plus jeunes jouissent d'une meilleure souplesse phonatoire que les plus âgés. Et qu'ils sont plus disponibles que les plus âgés à l'appropriation et la maîtrise des composantes fondamentales d'une langue.

Dora François-Salsano¹¹⁰, docteur en didactique des langues et des cultures développe la même idée :

« Passé un certain seuil de développement, à force d'entendre et de produire des sons dans sa langue maternelle uniquement, l'être humain serait alors incapable de prononcer des

¹⁰⁸ Gaonac'h, D., l'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique.

¹⁰⁹ Guberina, P, Role de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues, le français dans le monde, clé international, 1991, Paris, pp.65- 70.

110

sonorités nouvelles pour lui. Ses organes phonatoires s'adaptent en fonction de la langue qu'il parle couramment et deviennent inappropriés pour l'articulation de sons inconnus.»¹¹¹

4.3.1.1.2. L'imitation

Il y a unanimité à reconnaître qu'une des dominantes essentielles de la première décennie de la vie de l'être humain est l'imitation. C'est par imitation que l'enfant s'approprie les comportements fondamentaux à son adaptation à son entourage. C'est aussi par imitation qu'il apprend à parler. Au cours de la première enfance ils sont réunis chez l'individu des impulsions et un intérêt considérable pour les sons ainsi qu'une grande sensibilité pour la communication. Ces éléments permettent de former donc chez l'enfant la faculté linguistique.

Nous citons Piaget :

« On sait combien pendant ses premières années, l'enfant aime à répéter les mots qu'il entend, à imiter les syllabes et les sons même lorsqu'ils n'ont pas grand sens pour lui. La fonction de cette imitation est d'ailleurs malaisée à définir en une seule formule. Au point de vue comportement, cette imitation est une adaptation idéomotrice au bénéfice de laquelle l'enfant reproduit, puis simule les gestes et les idées des personnes qui l'entourent.»¹¹²

Wallon quant à lui voit l'imitation comme un processus selon lequel se fait l'acquisition du langage chez l'enfant :

« L'acquisition du langage n'est qu'un long ajustement imitatif de mouvements et suites de mouvements au modèle qui, depuis de longs jours déjà, permet de saisir quelque chose aux propos de son entourage. »¹¹³

Malériu Ph. et Lauren J.¹¹⁴ insistent sur l'aspect d'identification. Ils expliquent que parler vient dans le prolongement des réactions de sympathie qui poussent l'enfant à accueillir autrui : parler c'est donc, imiter, c'est attirer et influencer autrui en imitant.

L'imitation est fortement liée au syncrétisme de la pensée chez l'enfant qui saisit les choses de manière globale, intuitive et non par analyse. Ce syncrétisme du langage et de la pensée de l'enfant explique l'aisance d'adaptation, d'assimilation et d'imitation.

¹¹¹ Dora François-Salsano, découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle, Harmattan, Paris, 2009

¹¹² Piaget J, le langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé Necichâtel – Paris 1966

¹¹³ WALLON, H, l'évolution psychologique de l'enfant, Ed, ENAG, Algérie, 1994.op cit (p41)

114

Ce syncrétisme se perd au fur et à mesure que se développe la pensée logique. Moment où l'enfant commence à exprimer sa propre pensée.

Le rôle de l'imitation semble donc considérable dans l'apprentissage des langues ainsi que l'intégration sociale. Les habitudes articulatoires acquises dès le bas âge, dans la langue maternelle sont des actes sociaux.

4.3.1.1.3. Considérations psychosocio-affectifs

Motivé par le besoin de communication et la nécessité ressentie pour établir des contacts avec son environnement l'enfant en bas âge va très rapidement acquérir sa première langue. C'est donc ce même besoin de communication, comme le rappelle R. TITONE, qui va favoriser l'apprentissage d'une autre langue :

« C'est aussi le besoin de communiquer, besoin existentiel primaire, qui va de la même manière que pour la première langue stimuler l'apprentissage d'un autre idiome. »¹¹⁵

D'autre part les psycholinguistes, s'accordent pour dire que le jeu reste la manière la plus naturelle pour l'enfant lui permettant la découverte du monde qui l'entoure. Nous citons dans ce sens Vogel :

« Sur le plan affectif : dans ce domaine, les enfants sont probablement mieux placés que les adultes pour acquérir une langue seconde, dans la mesure où les éléments du profil de la personnalité- par exemple la constitution d'une identité prenant appui sur la langue maternelle- ne sont pas encore suffisamment marqués pour affecter, voire bloquer les processus cognitifs d'acquisition ou d'assimilation de normes nouvelles portées par la langue étrangère. »¹¹⁶

Là encore une autre question qui concerne l'importance de l'âge, dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues, qui oppose enfant et adulte. L'adulte qui aborde une langue étrangère a déjà construit sa vision du monde, sa perception se fait à travers la grille de sa langue maternelle et sa culture. Ce qui explique les interférences tant sur le plan phonologique que syntaxique ou même culturel.

L'enfant qui n'a pas encore construit son image, son identité ne craint pas la nouveauté, ne redoute point l'erreur et le ridicule.

¹¹⁵ TITONE, R, Dix thèses sur l'enseignement précoce des langues, in Europe plurilingue, revue de l'ARLE, n°2, Ed. Sterne, Université de Picardie et de Paris, 1992.

¹¹⁶ VOGEL K., L'interlangue, la langue de l'apprenant, Toulouse, P.U. du Mirail, 1995.

Les caractéristiques de la relation qu'entretient l'enfant dès son jeune âge avec sa langue maternelle, puis avec toute autre langue, nous affirment que l'enfance est une période privilégiée pour aborder une langue étrangère.

Un apprentissage précoce des langues étrangères facilite l'apprentissage ultérieur d'autres langues. Nous citons dans ce sens HAGEGE :

« Les enfants qui ont commencé très tôt l'apprentissage d'une langue étrangère et qui en ont assez bien acquis les fondements, possèdent, comparés aux autres, une facilité beaucoup plus grande pour apprendre une nouvelle le moment venu. »¹¹⁷

L'enfant semble donc, posséder en plus de sa faible timidité et son immense besoin de la communication, des capacités d'acquisition beaucoup plus importantes et plus flexibles que ceux de l'adulte au plan fonctionnel. En outre, l'enfance est une phase de la vie de l'être humain qui se distingue par une très grande vivacité et malléabilité du cerveau et des organes phonatoires. En conséquence, plus tôt on aborde une langue étrangère, plus vite on apprend et meilleur est l'apprentissage.

4.3.2. L'âge idéal pour l'enseignement d'une langue étrangère

Ce que nous avons développé plus haut laisse à supposer qu'il existe un âge idéal pour aborder une langue étrangère. À quel âge commencer l'apprentissage d'une langue étrangère ?

À partir de 3ans, l'enfant jouit d'une très grande souplesse d'imitation, une capacité extraordinaire pour apprendre une langue. Il est même prédisposé à se fondre dans la culture de cette langue sans préjugé. Cet apprentissage se fait naturellement sans efforts et sans aucune contrainte.

C'est une période favorable à l'apprentissage, où le jeune enfant montre une capacité très considérable qui lui permet stocker un certain nombre de connaissances par la simple utilisation de sons.

Noam Chomsky et Éric Lenneberg ont que tout être humain possède, dès la naissance, une prédisposition naturelle et innée à acquérir le langage. Ce dispositif disparaît naturellement au-delà d'un certain âge.

¹¹⁷ HAGEGE , Claude, Op. cit. p.80

Pour Chomsky un enfant acquiert très rapidement sa langue maternelle grâce à cette maturation graduelle du système nerveux qui se déroule pendant l'enfance, jusqu'à l'âge de 10ans.¹¹⁸

Des recherches affirment que les enfants auraient des dispositions singulières à acquérir une langue étrangère et cela avant l'âge de 7 ans, et pour d'autres avant l'âge de 4 ans, car chaque enfant a son propre rythme et ses propres capacités.

Le cerveau de l'enfant, contrairement à celui de l'adolescent ou celui de l'adulte, se distingue par une flexibilité, et une souplesse qui le laisse toujours ouvert et prêt à recevoir de nouvelles expériences linguistiques.

Le cerveau de l'enfant est largement ouvert à de nouvelles expériences linguistiques. Alors les adolescents comme les adultes se trouvent très limités à cause des contraintes liées aux caractéristiques des acquisitions précédentes.

Wilder Penfield affirme ce qui suit : « Les mécanismes complexes du langage, situés dans l'hémisphère dominant du cortex cérébral se développent dans l'enfance avant l'éclosion de la puberté. Nous devons donc accepter le fait que l'organisme jeune possède une capacité d'acquisition de nouveaux mécanismes linguistiques que l'adulte ne possède plus au même degré. Par conséquent, on devrait utiliser cette « plasticité » propre du cerveau au cours des premières années de vie puisque, pour un cerveau jeune, l'apprentissage de deux ou trois langues n'est pas plus difficile que l'apprentissage d'une seule. »

Cela témoigne de la capacité dont dispose l'enfant, dès son très jeune âge, à acquérir une ou plusieurs langues à la fois.

L'idée d'enseigner précocement les langues étrangères est lié à la fois, aux théories de la neurophysiologie et ceux de la linguistique générale. Penfield et Roberts¹¹⁹ affirment dans ces propos que l'enfant perd en grandissant cette capacité qui le distingue de l'adulte : « le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans ». L'idée décisive ici est que les dispositifs qui permettent l'acquisition d'une langue sont très différents chez les enfants et chez les adolescents ou chez les adultes. L'apprentissage des langues serait donc plus difficile au-delà de cet âge.

¹¹⁸ Le langage, Nature, histoire et usage, p272

¹¹⁹ Penfield w. et Roberts L., Langage et mécanismes cérébraux, Paris, Presse universitaire de France, 1963, p.253

Si l'apprentissage des langues est plus facile chez les enfants en bas âge, c'est qu'il existe selon Penfield « ... Une horloge biologique aussi bien pour le cerveau que pour les glandes d'un enfant »¹²⁰

4.3.2.1. L'âge idéal

Il existe pour chaque apprentissage, une période du développement de l'enfant qui soit idéale pour l'aborder. Les capacités que possède l'enfant à l'âge de 12 mois sont exceptionnelles pour l'apprentissage de sa langue maternelle et en un temps record. Nous savons aujourd'hui grâce aux sciences cognitives que, pour la perception, l'enfant traite sa langue par contours d'intonation.

Par intuition, la maman en s'adressant à leur bébé, adopte une pédagogie adaptée bien qu'inconsciente, elle utilise un langage approprié à ses capacités c'est ce qu'on appelle le « baby talk ». Dans « le baby talk », les éléments prosodiques sont exagérés et l'emportent sur les informations segmentales dans le but de transmettre au bébé le modèle intono-accentuel de sa langue maternelle.

Le même phénomène se reproduit dans les cours de langues étrangères donnés par des natifs. L'enseignant natif, exagère l'intonation et marque le rythme en s'adressant à ses apprenants étrangers. Si le locuteur d'une langue donnée met, inconsciemment en relief les éléments musicaux de sa langue, c'est qu'ils doivent jouer un rôle important dans l'apprentissage.

Lecanuet affirme que l'enfant, dès la naissance et jusqu'à l'âge de six mois fait preuve d'une capacité perceptive extraordinaire. Mais ces capacités perceptives vont se perdre progressivement à force que l'enfant s'imprègne de sa langue maternelle. En effet, le système perceptuel de l'enfant va graduellement fixer les points de repères qu'il va constituer par les structures sonores auxquelles il a été exposé qui deviennent pour lui facile à coder et mémorisables.

Ainsi, un bébé de 6 mois, a la capacité de distinguer un grand nombre de sons. Mais vers l'âge de 10 à 12 mois il va voir cette perception se restreindre sur les seuls éléments

¹²⁰ Penfield .OP cit

utiles dans sa langue maternelle. Les points de repère qu'il aurait fixés, vont filtrer toute dissimilitude avec sa langue maternelle, en fonction de leur propre structure. Troubetskoï parle à ce sujet de crible phonologique : « Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue »¹²¹.

Plus l'enfant se spécialise dans la perception des sons de sa langue maternelle, plus il perd une partie de sa capacité à discriminer et à reproduire les sons étrangers à sa langue maternelle.

Les travaux récents en neurosciences expliquent le phénomène biologiquement. Rakíc explique que lors d'un apprentissage, les connexions entre les neurones se modifient. L'environnement modèle donc, littéralement le cerveau, en lui faisant adopter des configurations spécifiques pour chaque apprentissage.

Cyrulnik¹²² précise que « cette sélection de circuits, au gré des environnements, permet une économie de matière vivante, car pour activer les milliers de milliards de connexions neuroniques possibles, il faudrait plusieurs dizaines de kilos de matière cérébrale». Ce processus de réorganisation est nécessaire à l'acquisition de la langue maternelle et à l'adaptation de l'enfant à son milieu.

4.3.2.2. L'âge heureux¹²³

Guberina parle d'un âge heureux pour l'apprentissage des langues. Un âge qui se situe dans cette période où l'enfant traite les séquences verbales par contour intonatif. Pendant cet âge heureux, l'enfant jouit de toutes ses capacités d'imitation, ce qui lui permet de restituer facilement la prosodie d'une langue étrangère.

Petit¹²⁴ cite le cas d'une enfant américaine, âgée de 4 ans qui, seulement trois mois après son arrivée en France, avait totalement perdu son accent. Cette aptitude d'imitation aide l'enfant à apprendre facilement, rapidement et efficacement une langue.

¹²¹ Troubetskoy N. S. (1949). *Principes de Phonologie*, traduit par J. Cantineau. Paris, Klincksieck.

¹²² Op cit

¹²³ Guberina, op cit

¹²⁴ Petit, J. (2000). L'acquisition précoce de deux langues est possible pour tous les enfants. *Éducation et sociétés plurilingues*. N°08 juin 2000. CMIEBP.P.P 7-12

Les expériences effectuées par Johnson et Newport¹²⁵ témoignent de la qualité des performances d'un apprentissage linguistique avant l'âge de 7 ans. Pour Guberina, c'est dans cette phase du développement de l'enfant qui précède l'école primaire, que l'enfant montre les plus grandes facilités pour l'apprentissage d'une langue seconde. Car l'acquisition des langues se fait encore naturellement sans contraintes, avant de se plier aux situations institutionnelles d'apprentissage artificielles.

Cette notion d'acquisition naturelle, ne doit pas laisser entendre qu'il suffit de placer l'enfant en situation de contact avec une langue étrangère pour qu'il puisse la parler parfaitement. Un enfant, même bilingue précoce, peut oublier la totalité d'une langue si celle-ci n'est pas entretenue.

Nous citons dans ce sens Girard¹²⁶ qui rappelle que « les enfants, malgré leurs grandes capacités d'apprentissage ont une grande faculté d'oubli qui se manifeste dès que le processus est interrompu ». Cette remarque semble très décisive quant aux problèmes liés à la continuité dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère.

4.3.2.3. L'âge critique

C'est cet âge qui se situe entre 7 et 9 ans, où l'enfant traverse une nouvelle phase de nouvelle perception où le traitement analytique remplace le traitement global. C'est aussi à cet âge que l'on enregistre la perte de cette discrimination, qui le caractérisait par rapport à l'adulte, du fait que toutes ces perceptions commencent à se faire par le biais de sa langue maternelle.

Mais à cette phase, l'influence de la langue maternelle est encore fragile pour altérer définitivement les capacités auditives de l'enfant. La récupération de la discrimination des

¹²⁵ JOHNSON, J. S. & E. L. NEWPORT 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99

¹²⁶ Girard Alain, Bastide Henri. Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire. In: *Population*, 10^e année, n°4, 1955. pp. 605-626.

contrastes non natifs, peut-être facilement réactivée avec un entraînement auditif comme le précise Ribière-Raverlat¹²⁷.

Le développement cognitif de l'enfant plus avancé à ce stade, c'est donc l'âge où il peut idéalement faire son entrée à l'école pour un apprentissage structuré. Cette scolarisation l'enfant va développer des connaissances et des aptitudes qui vont lui permettre d'apprendre une langue étrangère en en développant des connaissances métalinguistiques. Il commence à découvrir consciemment les règles, et son système sémantique est de plus en plus mieux organisé. Jusqu' à l'âge de 9 ans, les enfants sont curieux, flexibles, spontanés. Pour Guberina, il est encore temps de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère, même si cette période est charnière entre une période favorable et une période de difficultés. Mais à condition que la dimension socio-affective soit prise en considération.

2.3.2.4. Le seuil fatidique

Ce seuil est atteint vers l'âge de 10 ans. Il coïncide avec cette phase de développement où l'enfant perd une grande partie de sa richesse perceptive, de sa malléabilité cérébrale et même sa plasticité motrice. En effet, les réalisations phonétiques se détériorent. L'enfant devient incapable d'imiter une prononciation authentique car articulation devient pesante.

Et cela peut être expliqué par deux éléments, d'abord le processus d'imitation, qui n'est plus aussi efficace passé l'âge de 8 ans. Mais aussi l'imprégnation avec l'environnement linguistique qui provoque cette inhibition. Car à cette étape du développement de l'enfant, l'oreille est pratiquement complètement conditionnée à la structure phonologique de la langue maternelle. Cela peut être assimilé à une surdité sélective aux contrastes existant dans d'autres langues et non pertinents dans la langue maternelle comme l'explique Guberina.

Cette perte progressive de sa flexibilité rend difficile l'accès à d'autres structures phonologiques. Entre 6 et 8 ans, l'enfant a complètement établi les habitudes de sa langue

¹²⁷ Ribière-Raverlat J., (1997). Développer les capacités d'écoute à L'école. écoute musicale, écoute des langues. Ed. PUF

maternelle et à partir de 9 ans, il se met à entendre les phonèmes en fonction de celle-ci et éprouve des difficultés à se corriger.

Dalgalian parle d'« oreille nationale »¹²⁸. Car, le cerveau se comporte auditivement en fonction de la première langue et sa configuration ne se modifie guère après 12 ans, car la myélinisation des zones secondaires et tertiaires est achevée comme le précise Luria.¹²⁹

Si nous résumons ce qui a été dit plus haut, nous pouvons dire il y a un « âge critique » ou une « période critique » durant laquelle le cerveau est apte à recevoir certaines formes d'apprentissage qu'il aura par la suite du mal à absorber. La maturation définitive du cerveau qui consiste dans ce processus de myélinisation qui assure le fonctionnement efficace de la transmission de l'information neuronale, n'est effectif qu'au début de l'adolescence, l'enfant est donc disposé à apprendre une ou plusieurs langues en même temps, les dispositions à acquérir le langage restent actives.

Le cerveau de l'être humain est naturellement programmé pour acquérir le langage au cours de son développement. C'est-à-dire à l'âge précoce parce que le développement de l'enfant, conduit très vite à la spécialisation et à l'autonomisation des zones fonctionnelles du cerveau.

Il se produit entre 7 ans et la puberté une chute importante de la capacité à acquérir une compétence linguistique correspondant à celle d'une langue maternelle. On pourrait ainsi déduire qu'il existe une période spécifique pour les aspects phonologiques du langage, et que cette période est beaucoup plus courte que celle qui concerne les autres aspects du langage.

Entre 9-10 ans et 13-14 ans, les substitutions deviennent systématiques. La correction reste possible avec à un entraînement systématique qui se caractérise par de bonnes capacités d'imitation. Il existe jusqu'à l'âge de 10 ans, environ une plasticité cérébrale qui disparaît au-delà de cet âge pour des raisons neurophysiologiques, ce qui rend l'acquisition de la langue plus difficile.

¹²⁹ Derouesné C. (1974). L'apport d'AR Luria à la compréhension des conséquences des lésions frontales. *Revue de Neuropsychologie* n° 4, 1974

La période idéale pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'oral se situe avant 6 ans, l'âge préscolaire. Durant cette période l'enfant peut acquérir les sons de la langue étrangère selon les mêmes modalités que pour l'acquisition de la langue maternelle.

4.3.3. Qu'est-ce que l'enseignement précoce des langues étrangères ?

4.3.3.1. Définition de l'enseignement précoce des langues étrangères :

L'idée d'un apprentissage des langues étrangères sans difficultés n'est pas récente. Elle est reliée, généralement, à la nécessité d'un aspect ludique attractif des activités d'enseignement des langues étrangères pour en optimiser l'apprentissage.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'enseignement / apprentissage précoce du français langue étrangère qui a ou qui doit avoir pour objectif, comme le mentionne Dominique Groux dans son ouvrage « l'enseignement précoce des langues : des enjeux à la pratique. », de développer le bilinguisme chez les apprenants.

Car l'enseignement des langues étrangères tel que nous le connaissons dans nos écoles ne permet pas une maîtrise parfaite de la langue en question. Nos apprenants passent plusieurs années à cet apprentissage fournissant d'énormes efforts finissent par s'ennuyer.

À partir des caractéristiques du processus d'acquisition de sa langue maternelle, l'enseignement précoce qui vise à les reproduire en classe de langue, se présente comme *la solution* pour les problèmes liés à l'enseignement des langues étrangères. Christelle Dodine¹³⁰ de l'université de Franche-Comté, dans un article consacré à l'enseignement précoce d'une langue étrangère, parle d' « une solution pour la maîtrise de l'intonation et la prononciation ».

Dans le dictionnaire de didactique des langues dirigé par Daniel Coste et Robert Galisson, publié en 1976 dans sa première édition, nous lisons la petite définition suivante de l'enseignement précoce d'une langue vivante sous l'adjectif la précoce :

¹³⁰ Dodane, Christelle (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? Dans Guimbretière (ed.), *La Prosodie au Cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen : Presses Universitaires, Dyalang, 229-248.

« Enseignement précoce d'une langue vivante à de jeunes enfants (au niveau par exemple de l'école maternelle ou des premières années de l'enseignement élémentaire) ; cette qualification implique que l'on considère comme norme l'enseignement à des adolescents (niveau secondaire). »¹³¹

L'enseignement précoce des langues vivantes est défini comme l'introduction d'une langue étrangère dans le cursus scolaire de l'enfant avant l'âge normal où l'apprenant est habituellement confronté à cet enseignement.

Le « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », dirigé et coordonné par J.P. CUQ, donne la définition suivante à partir du qualificatif « précoce » :

« Ce qualificatif caractérise l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde à de jeunes publics scolaires dans le cadre de l'école primaire et de l'école maternelle (on dit aussi enseignement présecondaire, préélémentaire ou préscolaire). Il souligne une situation nouvelle par rapport à la situation de référence, celle du secondaire, en introduisant plutôt que ne le prévoyait la tradition scolaire, l'enseignement-apprentissage d'un nouvel idiome dans le cursus de l'école obligatoire. »¹³²

Le but de cet apprentissage précoce des langues étrangères est la mise en place des compétences bilingues comme une première étape vers le multilinguisme qui devient une revendication sociale dans le nouveau monde aujourd'hui.

Le nouveau dictionnaire associe à cette notion d'enseignement apprentissage précoce des langues les notions de « Éveil au langage » et celle de « Sensibilisation ». Pour Sensibilisation nous lisons la définition qui suit :

« L'effort de mettre en contact l'apprenant avec divers corpus pour développer chez celui-ci des savoirs sur la langue et la culture, par une mise en perspective comparative des fonctionnements de divers systèmes linguistiques et des diverses pratiques culturelles, connus ou inconnus. »¹³³

La sensibilisation peut précéder ou accompagner l'apprentissage proprement dit d'une langue étrangère. Elle vise, selon le dictionnaire, la mise en place de processus de

¹³¹ DDL OP Cit P431

¹³² CUQ Op cit 199

¹³³ Op Cit

facilitation dans la construction de savoirs linguistiques potentiellement transférables d'une langue à d'autres.

Quant à « l'éveil au langage » est défini comme « une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui la parlent, de construire ou consolider des stratégies de passage inter linguistique et de mieux se préparer à apprendre une langue étrangère. »¹³⁴

L'éveil au langage vise la découverte de la langue et de la culture étrangères pour les faire accepter, et favoriser l'ouverture sur le monde et l'ouverture à l'autre en aidant l'apprenant à prendre conscience qu'il existe d'autres façons de voir et de décrire la réalité qui l'entoure. Et préparer ainsi un apprentissage ultérieur de la langue.

Sensibilisation et éveil au langage peuvent être considérés comme des étapes intégrées dans le processus d'enseignement-apprentissage précoce des langues étrangères.

R. Titone définit l'enseignement précoce comme une « éducation linguistique ». En employant le mot éducation, R. Titone veut nous montrer qu'il ne s'agit pas seulement de l'enseignement de la grammaire et des habilités linguistiques.

Une langue est aussi une culture car comme le dit : « La langue n'est pas seulement un instrument utilisable mécaniquement dans certaines situations. Elle est surtout un produit culturel. »¹³⁵

En parlant d'éducation linguistique on veut mettre l'accent sur la formation de l'enfant : formation cognitive, car on tente par ce biais de développer les processus perceptifs et intellectuels, les processus d'acquisition des connaissances ; ainsi que d'assurer une formation affective et une formation à un usage effectif de la langue.

Selon R. Titone, toujours, ce qu'on essaye de retrouver, à travers l'éducation linguistique, ce sont les différentes composantes du langage : cognitive, affective, auto expressive, communicative sociale et pragmatique. Car en insistant sur l'aspect social du langage, durant ces quelques dernières années, on a oublié toute la valeur expressive de la

¹³⁴ Op. cite p. 92.

¹³⁵ In Reflet n° 25 .Paris, Ed Hachette. p. 80

langue, celle qui engage l'identité personnelle, l'affectivité, l'émotivité et l'expérience antérieurement acquise.

L'enseignement précoce d'une langue étrangère vise l'ancrage dans cette première langue étrangère qui va constituer le chemin à travers lequel l'enfant va construire des représentations culturelles de cette langue ensuite, et progressivement de sa propre langue. C'est pourquoi il est important que ce premier ancrage se fasse le plutôt possible. , avant que l'enfant ne soit engagé dans un processus d'apprentissage scolaire extrêmement conditionné. Il faut donc, en faire une pratique intégrée de son développement.

Avec l'enseignement précoce des langues étrangères on essaye de donner aux langues une vraie place à l'école et non pas une place de type disciplinaire qu'on voit de telle heure à telle heure, à tel moment de la semaine. C'est pourquoi il faut comprendre et faire comprendre que la langue n'est pas à côté pour faire des choses à côté, mais qu'elle est et qu'elle doit être à l'intérieur des pratiques scolaires.

L'enseignement précoce vise la confrontation des enfants non pas à des substituts de supports culturels mais à de vrais supports culturels dans la langue à l'apprentissage.

Cette dimension culturelle est un argument important qui plaide en faveur de l'apprentissage précoce des langues. L'enfant n'a pas de préjugés sociaux ou de réticences à acquérir une seconde culture ou une seconde langue.

D'autre part, comme le changement de mentalité et de comportement, que suppose l'apprentissage d'une langue, exige du temps, plus l'enfant commencera tôt plus il pourra se développer dans la langue et non pas seulement apprendre la langue.

L'enseignement précoce des langues vivantes étrangères, loin d'être une simple introduction prématurée d'une langue étrangère dans le cursus scolaire de l'enfant, cherche à mettre en place une pratique innovante. Pratique nouvelle qui se veut être porteuse de solutions à bon nombre de problèmes qui se posent à la didactique des langues. Qui sera, peut-être, la révolution culturelle et éducative.

Reste alors à décider quelle(s) orientation(s) pédagogique(s) donner à cet enseignement précoce : celle d'un véritable enseignement formel et utilitaire, ou celle d'une initiation, d'une imprégnation ou d'une première sensibilisation ?

Michèle Garabédian, en parlant de l'apprentissage précoce des langues étrangères, le définit comme suit :

« C'est l'appropriation par un enfant d'un autre idiome en contexte scolaire, la façon dont il va faire des activités en langue étrangère qui correspondent à des activités de son âge, qui l'aident à se développer que ce soit au plan moteur, au plan psycho cognitif au plan psychologique au plan langagier au plan imaginaire »¹³⁶

R. Titone parle d' « une éducation linguistique ». Et là, il renvoie à une formation de l'enfant à trois volets : une formation cognitive, c'est-à-dire développer les processus perceptifs et intellectuels de l'enfant ainsi que ses processus d'acquisition des connaissances ; une formation affective et une formation à usage effectif de la langue.

L'enseignement/ apprentissage précoce d'une langue étrangère vise l'ancrage dans cette langue, avant que l'enfant ne soit engagé dans un processus d'apprentissage scolaire extrêmement conditionné. C'est ainsi qu'on pourra favoriser le bilinguisme voire le multilinguisme qui devient, aujourd'hui l'une des exigences de la mondialisation.

L'enseignement des langues tel qu'il est dispensé aujourd'hui dans nos écoles ne favorise pas le développement du bilinguisme. Nous citons dans ce sens D. Groux

« ..., or on ne devient pas multilingues quand on est exposé à petites doses à une langue étrangère, comme on le fait actuellement dans nos système éducatifs. »¹³⁷

Cependant, apprendre précocement une langue étrangère dès son très jeune âge et avant d'atteindre l'âge scolaire obligatoire développera cette capacité de parler la langue étrangère couramment.

Dominique Groux affirme que le bilinguisme, voir le multilinguisme s'avère actuellement indispensable pour les États comme pour les individus. Pour les États, car il permet la préservation de leur identité culturelle et la confrontation de leur position politique. Et pour les individus, dans le sens où il permet l'intercompréhension, une meilleure

¹³⁶ Michèle Garabédian, « Apprendre une langue quand on en parle déjà une », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 09 | 1996, 119-130.

¹³⁷ Groux D. (1996), *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique.*, Chronique Sociale, Lyon

compréhension de l'autre. Et par conséquence, une meilleure intégration dans la société mondiale.

Dans cette de mondialisation, un bilinguisme, ou un multilinguisme doit être accessible à tout le monde d'où la nécessité de l'enseignement précoce des langues étrangères.

Dominique Groux dit : « il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère. Plus l'apprentissage sera précoce mieux ce sera pour l'enfant. A trois ans l'enfant a toute la souplesse intellectuelle pour imiter, pour apprendre, pour se fondre dans la culture de l'autre. »¹³⁸

4.3.3.2. Enjeux de l'enseignement précoce des langues étrangères

Les enjeux de l'enseignement précoce des langues étrangères sont de taille sur tous les plans, personnel, culturel, économiques, politique,... pour les nations comme pour les individus. Dans le monde aujourd'hui et celui de demain, une vérité est claire : connaître plusieurs langues et en maîtriser au moins deux est devenu une nécessité vitale.

Pour les nations et les états, le dépassement du monolinguisme est aujourd'hui la condition sine qua non pour, d'un côté, garantir une place dans le monde politique et économique, et de l'autre, assurer la survie de leurs cultures. À ces fins, des révisions des politiques linguistiques et des réformes des systèmes éducatives ont été engagées dans la plupart des pays du monde, et en Europe particulièrement.

Pour les individus, l'enseignement précoce des langues étrangères assure une éducation bilingue ou multilingue. Il favorise donc une ouverture au monde et à l'autre. Dire « ouverture » signifie mieux connaître, mieux comprendre l'autre et par conséquence une meilleure échange.

L'enseignement précoce des langues étrangères offre la possibilité de se débarrasser de l'ethnocentrisme. Et en effet, accepter d'autres valeurs culturelles et atteindre une meilleure compréhension et de sa culture et celle de l'autre. Nous citons dans ce sens G. Vignaux : « créer une véritable mutation : nous vivons pour la plupart d'entre nous, et pour

¹³⁸ Groux D. "De l'éducation à l'altérité à l'éducation à la paix", *Science et conscience*, Luxembourg, n° 8, mars 2003, pp. 63-66.

des raisons de commodité ou de protection dans des systèmes cognitivement et culturellement fermés. Il s'agit d'ouvrir ces systèmes les uns aux autres, avec les incertitudes fructueuses que cela entraîne »¹³⁹

Apprendre une autre langue constitue l'ouverture à l'altérité, à la découverte de la culture de l'autre. Car une langue c'est aussi une culture. Et là c'est un enjeu majeur de l'enseignement précoce des langues étrangères. Apprendre une langue et maîtriser sa culture facilite l'intégration d'un groupe et l'identification par rapport à la culture de l'autre.

Groux écrit : « il faudrait repenser l'enseignement des langues, dépasser l'objectif purement linguistique exprimé en termes de contenus et montrer qu'un autre enjeu de l'apprentissage des langues se situe sur le plan éducatif. Il constitue avant tout à développer des compétences de communication, d'écoute, de respect, de compréhension de l'autre et de sa culture qui permettent une prise de conscience de la diversité des réalités culturelles. »¹⁴⁰

4.3.3.3. Caractéristiques d'un enseignement précoce des langues étrangères :

Nous avons insisté depuis le début de ce travail, sur l'intérêt et les effets bénéfiques de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Et on rappelle ici que l'enseignement précoce d'une langue étrangère ne signifie pas du tout la reproduction de ce qui se fait aujourd'hui dans les classes de langues avec des enfants en bas âge.

Les caractéristiques des jeunes apprenants étant différentes des celles des adultes, des adolescents et des préadolescents. Il semble donc nécessaire de s'appuyer sur les études effectuées dans cette optique et qui ont montré qu'il est aisé à des enfants d'apprendre une autre langue étrangère qu'à des adultes dont le système articulatoire arrivé à maturation est plus figé, pour développer l'éveil aux langues dès le plus jeune âge.

Si nous prenons en compte les besoins de l'enfant, c'est à dire, ce qui le caractérise : son besoin de jouer, son besoin de communiquer et de s'exprimer, ce qui lui permet de structurer sa personnalité, nous devons peut-être fonder l'enseignement précoce des langues

¹³⁹ GROUX. Op cit

étrangères sur l'oral plutôt que sur l'écrit. Nous devons noter également, son besoin d'agir, d'être, toujours en mouvement donc d'éprouver les possibilités de son corps.

C'est à partir de toutes ces considérations qu'il faut partir pour fonder un enseignement précoce des langues étrangères. Ce qui implique que la nécessité d'intégrer la satisfaction de ses besoins dans la démarche pédagogique. Cela en utilisant les jeux de rôles, les chansons, les comptines, l'éducation physique et sportive ...

Il est essentiel aussi de ne pas négliger le rapport important de l'enfant au domaine affectif dans l'apprentissage. Ce qui fait la nécessité de développer une relation affective de confiance sécurisante entre l'apprenant et l'enseignant au travers le jeu notamment presque avant même d'introduire les éléments linguistiques. L'intérêt, ici, doit être donné plus à la sensibilisation aux phénomènes langagiers qui va structurer le développement cognitif et le développement harmonieux de l'enfant au travers de l'apprentissage et la reconnaissance d'une différence culturelle, qu'à la connaissance de la langue elle-même. C'est ce travail donc qui facilitera et assurera un bon apprentissage par la suite.

Corine Marchois, enseignante de langue dans le primaire puis conseillère pédagogique en langue et auteur de méthodes de langues pour jeunes enfants, rejoint l'idée du respect de la nature de l'enfant, ses besoins et ses intérêts. Elle s'intéresse aux conditions qui favorisent l'apprentissage des langues chez les jeunes enfants dans leur entourage familial.

Elle nous précise dans son ouvrage « Enseigner les langues vivantes à l'école » que pour être efficace, l'enseignement des langues étrangères aux jeunes enfants doit réinvestir les principes et les conditions naturelles qui ont permis à l'enfant d'apprendre la langue parlée par son entourage, dans des situations d'apprentissage des langues étrangères.

Corinne Marchois nous présente en quelques points les facteurs essentiels et qui favorise l'apprentissage d'une langue étrangère chez les jeunes apprenants et qui doivent caractériser l'enseignement précoce des langues étrangères :

- La classe de langue doit être un lieu où règne un climat de confiance et d'encouragement ; où l'enfant ne craint pas de prendre la parole et de

s'exprimer. Tout effort fourni, tout énoncé produit, même s'il n'est pas conforme à la norme doivent être valorisés. L'enseignant reprend naturellement les énoncés non conformes en les corrigeant sans signifier à l'enfant devant ses camarades qu'il s'est trompé. De la même façon que l'adulte aide naturellement l'enfant à reformuler ses énoncés sans lui dire qu'il s'est trompé. Et c'est ce qui met justement l'enfant dans une situation de réussite dans les productions langagières.

- Favoriser et encourager la communication effective et réelle dans la classe de langue. Car l'enfant communique avec son entourage pour satisfaire son besoin de curiosité et son désir de savoir. Il communique pour exprimer ses sentiments, ses sensations autrement dit l'enfant communique pour exprimer ses intentions.
- Un enseignement précoce des langues étrangères doit s'étaler sur une période étendue afin de permettre à l'enfant un apprentissage progressif de la langue. Tout comme l'apprentissage de la langue maternelle qui passe par différentes phases de production, des phases simples aux phases les plus complexes ; l'enseignement précoce doit aussi offrir différentes phases d'apprentissage. Une phase d'écoute active, où l'apprenant doit être placé en situation de production des énoncés oraux sous le suivi de l'enseignant qui doit pouvoir intervenir pour proposer des énoncés conformes. c'est ce que l'auteur appelle une phase de production guidée. la correction des maladresses doit se faire de façon naturelle et avec un esprit positif. Une fois les productions satisfaisantes, l'auteur propose alors de passer à une phase de production orale autonome, en incitant les apprenants à réaliser des tâches en petits groupes.
- Dans un enseignement précoce de langue étrangère il faut, comme le précise Marchois, laisser le temps aux enfants de s'imprégner de la musique de la nouvelle langue et de jouer avec ses sonorités sans donner de l'importance au sens. Car apprendre une langue c'est d'abord habituer l'apprenant à percevoir de nouvelles sonorités. Une bonne prononciation

passé d'abord par la perception des sons nouveaux. Il faut laisser le temps à l'oreille pour s'habituer aux nouvelles sonorités.

- L'enseignement précoce des langues étrangères doit utiliser des méthodes et des supports attractifs, motivants et ludiques tels que les comptines, les chansons et les contes. Car ces ressources présentent un moment privilégié pour l'apprentissage de la langue étrangère et permettent de mémoriser des structures de phrases, de s'imprégner de la musique de la langue.
- Avant d'apprendre à parler, un enfant passe par une longue phase d'écoute. En effet il est important de laisser le temps aux apprenants de la langue étrangère d'écouter et de comprendre avant de parler. La communication à ce stade-là peut se faire par le biais des réactions non verbales à des stimuli verbaux..

Un apprentissage efficace à un âge précoce exige la récréation d'un environnement linguistiquement naturel et psychologiquement accueillant et stimulant. Et que toutes les activités d'apprentissage de l'enfant, soient colorées d'un caractère nettement ludique ; puisque le jeu est l'activité qui stimule le plus vivement et fonctionnellement le développement total de l'enfant.

C'est ce que nous appelons une orientation méthodologique ludique et intégrée. En qualifiant cette orientation méthodologique ainsi, nous voulons indiquer ses composantes essentielles : le jeu, linguistiquement formatif, comme dénominateur commun de toute activité d'apprentissage, et un ensemble de facteurs et de conditions psychologiques d'environnement et d'organisation qui intègrent largement l'activité ludique et enrichissent le contexte.

4.3.4. Enseignement précoce des langues, objectifs et choix méthodologiques :

4.3.4.1. État des lieux de l'enseignement précoce en Europe :

Si l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères se présente comme une pratique innovante et prometteuse, elle reste encore une réalité fragile et pose plusieurs problèmes quant à sa mise en œuvre. Parmi ces problèmes celui de la place ou le statut qu'il faut lui accorder : celui d'une initiation, d'une sensibilisation ou celui d'un réel apprentissage ; ou autre ?

Afin de répondre à cette question, nous allons présenter en ce qui va suivre un traitement de données recueillies lors du séminaire Européen de DRIC¹⁴¹ «L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire »¹⁴²

	Date d'introduction	Objectifs	Age	Langue	Horaire	Priorité
Albanie	1993	Assurer l'enseignement du français	7 ans	français	30mn hebdo.	Compétence communicative
Allemagne	1992/1995	Sensibilisation à la langue et à la culture	8/10 ans	Anglais Français espagnol e	3 heures hebdo.	L'intégration de langue étrangère dans les autres disciplines

¹⁴¹ Délégation aux Relations Internationales et à la Coopération

¹⁴² «L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire » (Novembre,1996, Sèvres, CIEP)présenté par Catherine L HELLYE, chargée de programmes, CIEP. In Les Cahiers de l'Asdifle n° 10.(1999) Paris .p55

Autriche	1961	Sensibilisation à la langue et à la culture	8/10ans 6/10ans	Anglais français	50 mn. Hebdo.	Enseignant polyvalent
-----------------	-------------	---	--------------------	---------------------	------------------	-----------------------

Cette étude comparative cherchait à vérifier si dans ces textes, existent des éléments de définition de ce que sont les grandes options présentées actuellement comme concurrentielles ou progressives dans le cadre d'un enseignement précoce des langues vivantes étrangères, à savoir : éveil au langage, sensibilisation, initiation ou apprentissage.

À la lecture des réponses fournies sur les objectifs, il apparaît que la situation est pour le moins variée :

- acquisition de la langue étrangère ;
- anticipation de l'enseignement de la langue étrangère ;
- approfondir les possibilités de communication ;
- apprentissage de la langue ;
- assurer l'enseignement de la langue étrangère ;
- communication dans la langue étrangère ;
- connaissance de la langue et de la culture ;
- sensibilisation à la langue étrangère ; sensibilisation à la langue et à la culture ;
- sensibilisation à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce que nous remarquons, c'est qu'il y a une certaine contradiction avec le volume horaire consacré à cet enseignement. On peut se demander, par exemple, comment assurer l'enseignement du français en Albanie en visant une compétence communicative lorsqu'on

offre trente minutes par semaine alors que pour la sensibilisation on va proposer jusqu'à trois heures hebdomadaires en Allemagne.

Le cas de la Croatie où l'on parle aussi de sensibilisation mais où on dispose d'un volume horaire qui va jusqu'à quatre fois 45 minutes par semaine et où l'on vise la communication, est similaire.

Là, nous pouvons se demander quel est l'intérêt de l'intégration des langues vivantes étrangères à un moment précoce dans le cursus scolaire de nos enfants ?

4.3.4.2. Enseignement précoce du des langues étrangères pour quoi faire ?

M. GARABEDIAN, Maître de conférences à ENS FONTENAY/ Saint- Cloud, parle d'un apprentissage d'une première langue étrangère à l'école, dans le cadre de la construction d'une « éducation multilingue ». Car, selon elle, on ne peut plus aujourd'hui, se limiter à l'apprentissage d'une seule langue.

S. PAVAUX, Inspecteur général de portugais, aborde la question et parle d'une hésitation entre une simple sensibilisation et un véritable enseignement. Même quand on choisit la sensibilisation où, comme elle le dit, « la découverte culturelle accompagne la découverte linguistique »¹⁴³, on dérive très rapidement l'apprentissage qui est beaucoup plus simple. Nous le citons ici : « Je crois que la sensibilisation est beaucoup plus compliquée et dérouté les enseignants. »¹⁴⁴

Cette opposition apprentissage- sensibilisation peut être appréhendée d'une autre façon. J. PECHEUR, par exemple, pense qu'il faut considérer la sensibilisation comme faisant partie de l'enseignement. Donc partir d'une sensibilisation pour assurer la réussite d'un apprentissage de la langue étrangère.

G. DALGALIAN, quant à lui propose que le choix de l'objectif à assigner à l'enseignement doive dépendre des phases liées au développement langagier de l'enfant :

143 In Les cahiers de L'Asdifle Op cite p. 14

144 In Les cahiers de L'Asdifle Op. cite p. 15

« Je n'utilise pas les mots de sensibilisation et d'initiation : initiation n'est qu'une période dans le processus, donc c'est le début. Alors laissons tomber. Sensibilisation c'est très flou comme concept et ça permet toutes les restrictions et les limitations que par fois on n'a pas envie d'y mettre. Donc personnellement, je prends les choses par un autre biais qui est l'opposition, pas du tout surfaite et pas du tout surface, entre acquisition d'un côté et apprentissage de l'autre »¹⁴⁵

DALGALIAN distingue entre acquisition et apprentissage. D'abord parce que le processus n'est pas le même avant et après six ans. Passé cet âge on peut parler d'un apprentissage volontariste et structuré. Mais avant six ans, c'est d'autre chose qu'il s'agit. De ce fait, l'apprentissage d'une deuxième langue est toujours un phénomène différent de celui de l'apprentissage de la langue maternelle. Car on ne se retrouve jamais dans les mêmes situations qui ont permis l'apprentissage ou l'acquisition de la langue maternelle. DALGALIAN explique :

« Il y a deux apprentissages, comme un train qui en cacherait un autre : lorsque l'on assiste à l'apprentissage de la langue maternelle chez l'enfant, on assiste à un double apprentissage mais on ne le voit pas parce qu'il y a un train qui en cache un autre. On voit très bien qu'il est en train d'apprendre sa langue maternelle et ne voit pas que derrière cet apprentissage,....il y a un apprentissage fondamental, mais pas visible de l'œil nu, qui est celui du langage qui est première acquisition fondamentale, qui se fait à la faveur du code de la langue maternelle et qui ne se fait pas une deuxième fois. C'est à dire qui est limité dans le temps. »¹⁴⁶

C'est limité dans le temps, donc c'est une période privilégiée et cet apprentissage peut se faire à la faveur d'un code, de deux ou trois codes ou même plus. Autrement dit, il peut se faire à la faveur de plusieurs codes linguistiques simultanés ou légèrement décollés, à condition qu'il y ait lieu à l'âge du langage, c'est à dire avant l'âge de sept ans.

De ce fait, on peut parler d'acquisition avant six –sept ans et d'apprentissage de plus en plus structuré après cet âge. Ce qui nous amène à dire, d'ailleurs que le vrai précoce se

145 In Les cahiers de L'Asdifle Op. cite p. 31

146 In Les cahiers de L'Asdifle Op. cite p. 33

situé avant six- sept ans, qu'ensuit on a une période de semi précoce qui peut aller jusqu'à dix ans, et qu'enfin on a les apprentissages tardifs auxquels nous sommes habitués.

Un autre point de vue explique la question comme suit : à partir de quatre ans la langue maternelle est en place. L'immense et vital besoin de communication a été un formidable levier pour cet apprentissage naturel favorisé par la plasticité physiologique.

Donc une phase de sensibilisation, d'imprégnation, se rapprochant aux mieux des conditions naturelles d'apprentissage (langue orale seule) pourrait commencer dès lors. Ainsi on pourrait renouveler la motivation qui s'affaiblit après le premier et retrouver ce rapport direct qui liait signifié/signifiant dans l'acquisition de la langue maternelle.

De cette façon-là, on pourra assurer une continuité et l'apprentissage pourra se structurer au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus. La réflexion, donc, ne doit pas se limiter uniquement au primaire ; mais on doit penser à l'enseignement des langues vivantes étrangères jusqu'au lycée.

Par la sensibilisation, l'enseignant doit rendre, progressivement, la langue une réalité vivante pour les enfants. Il doit ouvrir leur appétit pour l'apprentissage des langues, leur donner envie d'apprendre la langue et surtout garder leur enthousiasme pour pouvoir assurer un bon apprentissage par la suite.

C'est bien là, qu'apparaît l'importance de la sensibilisation linguistique et celle de l'éveil au langage qui se fait par l'intermédiaire d'un ensemble de moyens pédagogiques : chansons, jeux, dessins, ... ce qui permettrait de faire participer l'élève à son propre apprentissage, et d'y être un agent actif.

À partir de ce qui est dit ci-haut, apparaît clairement que ce qui est visé par l'enseignement/ apprentissage précoce des langues étrangères c'est bien la compétence communicative. Avec la compétence communicative en didactique des langues étrangères la priorité est accordée à la communication.

En effet, le premier objectif de cet apprentissage est l'utilisation de la langue pour communiquer. Ce qui renvoie à la dimension fonctionnelle de la langue. La langue n'est pas apprise pour elle-même ; elle sert à communiquer.

C'est pourquoi l'enseignement précoce des langues étrangères doit reposer sur l'interaction, l'échange communicatif et le jeu. L'enfant apprend la langue et s'en sert pour s'exprimer, se positionner dans le temps et dans l'espace, parle de ce qu'il fait, nomme les objets qu'il utilise dans une activité manuelle en classe par exemple.

L'approche communicative permet l'imprégnation en langue étrangère et le développement d'une attitude positive vis-à-vis la langue étrangère à apprendre. Là, nous parlons d'un autre objectif majeur de ce qui est l'enseignement précoce d'une langue étrangère : la lutte contre l'égoïsme ou la décentralisation.

Cependant, ce que certains spécialistes reprochent à l'approche communicative, comme L. Dabène, c'est qu'elle assure l'acquisition de savoir et de savoir-faire sans développer la conscience de leur spécificité par rapport aux autres disciplines. Alors que dans un enseignement précoce des langues étrangères le développement d'une conscience métalinguistique est très important.

Une fois les objectifs de l'enseignement définis et choisis, arrive à décider du type d'enseignement à adopter ainsi que les contenus à enseigner et les méthodes à utiliser.

En fonction des apprenants, leur âge, leur niveau, leurs attentes et leur représentations, l'objectif peut être un enseignement/ apprentissage. Donc une imprégnation en langue étrangère. Ou bien un préapprentissage, sensibilisation, où l'accent est mis sur la composante cognitive-culturelle.

L'enseignant doit savoir déterminer les objectifs en fonction des besoins ressentis chez les apprenants. D'où la nécessité d'une formation de haut niveau, pour des enseignants experts qualifiés et professionnels. Une formation qui doit procurer à l'enseignant des connaissances en didactique des langues ; une maîtrise parfaite de la langue à enseigner ; et des connaissances profondes sur ce qu'est un enfant, ses spécificités par rapport à l'adulte, et par rapport à ses différentes phases de développement sur tous les plans. Car à chaque phase et à chaque étape de son développement, l'enfant n'a pas les mêmes intérêts ni les mêmes besoins.

En résumé, la démarche qui doit être adoptée dans un enseignement / apprentissage précoce des langues étrangères doit être une démarche formative à la langue étrangère. Une démarche qui prend en considération le rapport entre acquisition de la langue, le

développement cognitif et la maturation cérébrale. En d'autre terme, l'acquisition de la langue doit être vu comme un processus global où interagissent différents facteurs évolutifs.

4.3.5. Quel(s) choix méthodologique (s) pour un enseignement précoce des langues étrangères :

En parlant d'un enseignement précoce d'une langue vivante étrangère nous devons penser à une organisation méthodologique spécifique. Car enseigner une langue étrangère à des enfants ne suppose pas du tout l'existence d'une seule méthode capable de résoudre les problèmes didactiques. Les attitudes et les capacités des enfants sont trop différentes pour tolérer l'application d'une seule formule universelle. Et là, réside la difficulté de cette approche. Si la réponse à la question du pourquoi choisir une telle approche pour l'apprentissage des langues étrangères est claire et motivante. Les réponses aux questions liées aux objectifs pédagogiques et aux choix méthodologiques sont moins évidentes.

Même si les caractéristiques semblent claires, enseignement basé sur l'aspect ludique, fictionnel et attractif, tel que nous le présente Bernard Mallet ; sa mise en œuvre ainsi que les choix méthodologique et l'organisation même de cette pratique sont moins évidents. Il convient donc de préciser certaines lignes générales qui devraient caractériser cette organisation

L'enseignement précoce des langues étrangères une réalité encore fragile, et nous ne disposons avec certitude que d'un ensemble de directives générales, qui semblent pouvoir guider l'enseignant vers des solutions adaptées suivant les circonstances de la situation d'enseignement/apprentissage de la langue. Par conséquent, les indications méthodologiques, loin de constituer un schéma déterminant de l'action didactique, devront stimuler la recherche et la créativité des enseignants. Apparaît là encore une fois la nécessité d'une formation de haut niveau auprès des enseignants devant dispenser cet enseignement.

En décrivant les démarches pédagogiques à suivre dans un enseignement précoce des langues étrangères, Groux place la compréhension au premier rang. C'est la première composante dans l'apprentissage et donc dans l'enseignement. Vient après la production. Il

insiste aussi sur l'importance de la situation d'échange où l'apprenant doit impérativement prendre place afin de s'approprier véritablement la langue. Il faut cependant savoir tirer profit des conditions physiologiques en les stimulants adéquatement pour maîtriser les composantes fondamentales, selon lui, à savoir, le rythme, la prosodie, les sonorités. Ce sont là selon D. Groux les propriétés linguistiques auxquelles les apprenants doivent être sensibilisés en premier lieu.

Il précise aussi que la démarche pédagogique à adopter doit être ludique pour respecter la nature de l'enfant ; puisque nous savons au préalable que le jeu est le constituant fondamental de la vie d'un enfant. Et il est de ce fait, le moyen le plus efficace que nous devons apprendre à investir dans une pratique nouvelle et innovatrice.

Ce sont là les principes de base que nous présente Groux et qui constitueraient les démarches de tout enseignement précoce de langue étrangère.

Les éléments d'intégration auxquels nous faisons allusion dans les paragraphes précédents, sont présentés par M. FINICCHIARO¹⁴⁷ en deux prescriptions concrètes : recréer une île culturelle et établir des rapports personnels plaisants.

4.3.5.1. Récréation d'une île culturelle :

L'auteur insiste sur la nécessité de transformer la salle de classe en une miniature de l'environnement étranger. Pour cela, il ne faut pas nécessairement proscrire la langue du pays en ne faisant usage que de la langue étrangère (bien qu'utile, une telle condition n'est pas toujours possible ni toujours recommandable). Mais par exploitation d'autres modalités capables de reproduire une sorte de dépaysement, de transposition imaginaire des enfants dans un monde étranger.

Voici Quelques propositions de FINOCCHIARO :

¹⁴⁷ cité par RENZO T.,(1974). « Le bilinguisme précoce », Bruxelles, Ed. Charles Dessart p. 348

Faire écouter des disques ou des enregistrements de chansons, de poésie, de brefs essais dramatiques ou de petits dialogues et jeux d'enfants du pays dont on apprend la langue.

Un coin de la salle choisie pour l'enseignement de la langue étrangère devrait refléter différents aspects de milieu de vie du pays intéressé. Certains éléments tels que drapeau, carte, devraient être toujours présents dans ce coin linguistique.

Un album pourrait montrer des figures, des photographies et des illustrations différentes en rapport avec les situations étudiées. Une vitrine pourrait contenir des poupées ou des bonhommes vêtus des costumes du pays, des monnaies, des instruments musicaux typiques, des cartes postales, des cartes de menu, des billets de voyage,...etc.

Des affiches et des tableaux muraux représentant des paysages typiques, des lieux et monuments fameux, des scènes de la vie quotidienne,...etc.

D'autres objets à usage didactique pourraient être présents : une maison de poupées, des jouets, des mini- meubles, des petits magasins en miniature....etc.

« Tout le matériel, insiste FINOCCHIARRO, devrait être utilisé afin de renforcer le principe déjà affirmé : il faut donner aux enfants le sens et la conviction que la langue est un moyen fonctionnel de communication et non un exercice scolaire. Tout ce que l'on peut dire dans sa langue maternelle peut se dire aussi en langue étrangère. »¹⁴⁸

4.3.5.2. La création d'une ambiance de compréhension :

Établir efficacement des aspects des rapports personnels de sympathie entre enseignant et élève est plus important que créer l'environnement favorable.

À cette fin FINOCCHIARO émet quelques observations :

- Entretenir un rapport de personne à personne, basé sur la connaissance de l'enfant et de ses familiers et de ses amis, de ses expériences et de ses goûts.

148 cité par RENZO T. OP.cit p350

Partir, toujours de l'enfant pour introduire de nouveaux éléments linguistiques : partir de son âge, de sa taille, de ses vêtements, de ses objets....

- Enseigner parmi les premières formes pronominales et verbales celles qui concernent le « tu » et le « je », de telle façon que les enfants puissent rapidement poser des questions et donner des réponses en rapports avec leurs intérêts. Commencer par l'expérience immédiate (la classe de cours et la vie en classe) avant de passer à d'autres expériences moins directes.
- Savoir complimenter les enfants à bon escient et avec une juste mesure, lorsqu'on remarque des progrès ou des essais réussis. Donner à l'enfant « le sens de la réussite » qui le motive intérieurement à poursuivre son effort.

Pour faciliter la réussite, il convient donc de :

- Fournir plusieurs fois un exemple avant de demander la répétition ;
- Interroger d'abord les plus capables, si bien que les moins capables puissent disposer d'un temps supplémentaire de réflexion ;
- Commencer par la répétition chorale avant de passer à la répétition individuelle ;
- Interroger d'abord les volontiers et ensuite ceux qui ne le sont pas ;
- Utiliser des procédures très simples qui écartent le plus possible, les réponses erronées ;
- Placer un enfant faible à côté d'un autre plus habile ;
- Expliquer la nature des épreuves avant de les donner aux enfants ;
- Donner aux enfants des tâches qui les engagent personnellement de façon créative et fonder les connaissances nouvelles sur celles qui sont déjà acquises,
- Créer des situations où les enfants puissent faire montrer avec orgueil légitime de tout ce qu'ils ont appris, en leur disant par exemple, « montre-moi. », « dis-moi.... », etc.

- Maintenir un rythme rapide dans les différentes activités, sans pauses inutiles et sans interventions ennuyeuses ;
- Tous les élèves devraient être, constamment, engagés dans une participation qui tient en éveil toute leur énergie.

Ces conditions préalables étant posées, l'enseignement devra s'organiser de telle façon qu'il soit divertissant et en même temps systématique, jeu, éducation et instruction à la fois.

La systématisation devient nécessaire, car elle permet d'atteindre un but bien précis en économisant le temps et les efforts. Le caractère ludique doit appuyer l'effort pour le rendre effectif et efficace.

Pour que toutes ces conditions se réalisent de façon satisfaisante, il faut que l'enseignant sache programmer ses leçons et les cycles de leçons devront couvrir des périodes de temps assez larges. D'où l'importance d'une formation qualifiante de haut niveau.

Il s'agit, donc, d'établir exactement le but et les activités spécifiques d'une séquence d'apprentissage entière, comprenant plusieurs leçons et par conséquent une période de temps suffisamment étendue et ensuite établir un programme journalier et concevoir chaque leçon.

FINOCCHIARO suggère les éléments qui devraient intervenir dans une unité d'enseignement complète :

- un thème culturel ou coutumier ;
- un nombre limité d'éléments linguistiques : structures formules, mots ;
- une durée de l'unité didactique de deux semaines à un mois ou plus ;
- des objectifs principaux, développement d'une habilité, ou d'éléments d'une habilité et compréhension d'un acte de la culture étrangère ;
- Moyens didactiques : dialogues, récits, illustrations, objets, livres, tables de feutre... ;
- Procédées : dialogue initial, fable, série d'actions,...etc.

- Expériences et activités spécifiques : récapitulation, exercices, jeux, chansons, marionnettes,
- Méthode d'évaluation

L'unité ainsi conçue devra ensuite pouvoir se distribuer en leçons journalières qui présentent des parties extrêmement significatives du programme de l'unité : du dialogue ou du récit, jusqu'à l'étude d'un vocabulaire minimal, à l'exercice sur les structures déterminées à des récapitulations sous forme de la mise en scène ou de jeu collectif.

Chaque leçon doit être programmée soigneusement de façon à inclure une série de procédés didactiques essentiels, correspondant aux différents moments de l'apprentissage.

Chaque leçon, pourrait comprendre les phases suivantes :

- 1) Mise en train : récapitulation de formules de courtoisie, de noms ou d'âge, questions concernant la date, le temps ou chants, jeux, dramatisation d'un dialogue déjà appris,
- 2) Présentation : nouvelle matière familière combinée avec une autre matière (chant, dialogue, récit,....), quelques nouvelles phrases d'un dialogue, nouvelle forme ou structure linguistique précédée d'une révision appropriée.
- 3) Exercices structurels de nature audio-orale : à employer avec beaucoup de mesure et toujours selon le contexte situationnel.
- 4) Activités d'animation : chants, jeux, dramatisation...

Si vingt minutes représentent la durée optimale d'une leçon on pourrait consacrer environ cinq minutes à chacun de ses moments.

Ce sont là les prémisses méthodologiques d'où découle une série d'indications quant aux modalités concrètes d'approche selon les différents moments d'enseignement du programme des langues.

4.3.5.3. Organisation d'un enseignement précoce des langues :

4.3.5.3.1. choix du contenu d'un programme :

Question préalable : « que faut-il enseigner ? » Le premier problème est celui de la sélection des outils linguistico culturels à proposer aux enfants. Le second, porte sur les critères et les modalités d'organisation de ces outils même.

On a mainte fois répéter que l'enseignement à ce niveau doit s'inspirer de l'utilisation immédiate de la langue comme instrument de communication en situation normale de vie. Un tel principe est déjà suffisant en soi pour limiter et disposer opportunément l'outil à enseigner et en déterminer les modalités d'organisation.

Considérons donc les deux opérations préliminaires de la programmation, la sélection et l'organisation :

4.3.5.3.1.1. La sélection de l'outil linguistico-culturel :

La sélection d'un outil linguistico culturel utile doit s'inspirer de l'exigence de conférer un habit verbal aux choses (objets et expériences à qui alimentent normalement la conversation des enfants d'un âge donné.

En général, le choix s'orientera vers des situations de vie et vers des expressions d'usage commun.

Après avoir donné forme en langue étrangère : aux compliments, aux salutations, aux expressions de courtoisie, à la langue utilisée dans les rapports scolaires (ordres, observations, ..), et à l'identification de chaque élève,...

Nous pourrons considérer comme situation typique sur quoi centrer : les personnes, le temps et les saisons, les nombres, les dates, l'heure, l'argent, les cartes géographiques, les lieux et les indications de direction, personnages importants, la musique le chant, la nature, les événements l'échange communicatif, l'école, la maison, les repas, la santé, la récréation, les fêtes, la communauté (rurale ou urbaine) la société en générale (du pays et de l'étranger) ; ainsi que d'autres sujets pertinents par exemple : noms de importants, dans la mesure où ils peuvent intéresser vraiment les enfants d'un âge donné.

Les expressions linguistiques à enseigner au cours d'exercices intensifs peuvent porter sur les formules de courtoisie, les réponses banales, les exclamations communes et sur le genre du langage adopté ordinairement en classe (ordres, observations, consignes,...) sur certaines structures fondamentales de nature déclarative, interrogative ou négative. Enfin sur des éléments lexicaux connexes avec les situations présentées, tout en veillant à affermir les éléments « fonctionnels » tels que les adverbes, les conjonctions, les prépositions, les auxiliaires, qui sont continuellement impliqués dans le discours même le plus simple.

Le choix des termes à contenir dépendra de plusieurs considérations, niveau psychologique (âge et expérience) auquel on introduit la langue étrangère, vie et situation de l'environnement dans lequel vit l'enfant, expériences personnelle et familiales des enfants, proposition avec la quantité des structures à apprendre,...

Évidemment, l'enseignement du vocabulaire ne constitue pas l'objectif principal des premières phases d'enseignement. À ce niveau, la consolidation de la compréhension et de l'emploi oral des structures les plus fondamentales, surtout d'ordre syntaxique, est de première importance.

Il vaut mieux un vocabulaire restreint, mais souvent répété est employé, qu'un vocabulaire étendu qui risquerait d'être assimilé avec peine, tel qu'un lexique passif ou purement notionnel. Même si les dialogues peuvent contenir quelques mots en plus de ceux qui sont nécessaires, l'exercice doit se concentrer, chaque fois, sur trois à cinq vocables nouveaux, sans plus, repris périodiquement d'une situation à l'autre.

4.3.5.3.1.2. L'organisation d'un programme :

Suivant le choix des contenus à enseigner, l'organisation du programme doit résoudre deux problèmes stratégiques : graduer opportunément les structures ; amener en temps opportun les situations de vie qui constitueront le pôle d'intérêt et d'activité des élèves.

Dans la distribution progressive des structures Finicchiaro a suggéré différents critères, difficilement conciliables. Le premier un critère génératif, en partant des structures les plus élémentaires pour atteindre progressivement des structures plus complexes. L'autre, par contre, excluant le critère purement linguistique, propose, au départ, un choix de situations dans lesquelles on introduira par étapes les éléments linguistiques par ordre de fonctionnalité.

Aller du plus utile à la communication pour passer à des éléments accessoires ou du moins fondamentaux. Le critère situationnel présente l'avantage d'un caractère concret et fonctionnel.

L'introduction des thèmes situationnels peut se présenter de différentes façons. Par exemple au moyen d'un petit dialogue, éventuellement mis en scène, une historiette ou même une brève série de questions et de réponses. Le plus important est d'éveiller suffisamment l'intérêt chez l'enfant, d'une part et de fournir une base pour les exercices suivants, d'une autre part.

- Développer la capacité de compréhension à l'ouï :

Dans ce cas d'enseignement, la valeur absolue doit être accordée à la pratique plutôt qu'à la grammaire. Mais pratique n'équivaut pas du tout avec spontanéité laissée au hasard, ni à apprentissage purement occasionnel. Il est préférable d'exécuter systématiquement des séquences d'activités programmées.

La séquence fondamentale doit viser une succession d'étapes déterminées par les phases naturelles du même processus psychologique de l'apprentissage linguistique. Dans cet optique, une première phase de compréhension à l'ouï au cours de laquelle l'enfant apprend à reconnaître des structures phonétiques porteuses de signification, est indispensable. Ce n'est qu'après avoir bien compris un son que l'enfant pourra s'habituer à le répéter. Il est bien entendu qu'il arrivera toujours à mieux comprendre la langue qu'à la reproduire ou à l'utiliser.

La seconde phase doit consister donc dans l'imitation d'un modèle qui sera répété autant de fois que nécessaire, jusqu'à ce qu'il soit imité exactement et sans hésitation.

L'imitation répétée est une nécessité d'apprentissage et revêt un caractère crucial, la raison principale du manque de progrès consistant précisément dans l'insuffisance d'exercices, c'est à dire de répétition.

Après que l'enfant ait acquis une certaine structure, il pourra aller plus loin en y ajoutant un certain nombre de variantes comme dans l'exemple suivant :

Aladin joue dans le jardin ;

Il peut vite apprendre à dire aussi :

Aladin joue dans la maison

Aladin joue en classe

De la capacité de réaliser des variantes on passera à la capacité de choisir dans un répertoire, désormais possédé, les expressions de base requises part de nouvelles situations et en définitive à la capacité d'expression libre.

Donc à n'importe quel moment de l'apprentissage les enfants doivent être guidés en passant par les phases suivantes :

- Reconnaissance ;
- Imitation
- Répétition
- Variantes
- Sélection.

Ces phases doivent être appliquées aussi à l'acquisition de chaque habilité linguistique, suivant un ordre naturel. Ce qui veut dire : d'abord écouter et parler, puis lire et écrire.

Par conséquent le but premier est de rendre l'enfant capable de comprendre la langue parlée.

L'utilisation des ordres est un procédé qui n'exige pas de réponses verbales et peut donc être employé dès le début. L'enseignant demande à l'enfant de faire quelque chose. Elle répétera les mêmes ordres dans des combinaisons différentes, de façon à pouvoir réaliser différentes actions sans recours à de nouveaux mots pour donner l'ordre et répondre elle-même par un acte correspondant. Puis, l'ordre étant donné les enfants répondent collectivement, ensuite par couples et enfin individuellement en exécutant l'acte. Après un peu de temps, les élèves s'amuseront eux-mêmes à se donner des ordres les uns aux autres.

Ce type d'exercice a pour fonction, d'un côté, de donner de bonnes habitudes d'écoute et d'un autre de familiariser les élèves avec certaines structures grammaticales.

En outre l'enseignant peut aussi raconter ou faire écouter de brèves histoires afin d'exercer ses élèves à une écoute compréhensive.

Faire écouter de temps à autre des enregistrements où alternent différentes voix autochtones, voix masculines ou féminines, d'adultes ou d'enfants, peut servir à développer la capacité d'écoute et de compréhension.

En somme, il faut faire saisir à l'enfant que savoir comprendre la langue parlée, est pour de nombreuses raisons, plus important que savoir la parler. Et qu'écouter par un exercice continu est une partie importante de son apprentissage de la langue.

- Enseigner à parler :

Pour enseigner à parler, la première tâche de l'enseignant consiste à apprendre à l'enfant à maîtriser avec sécurité et en tous ses détails, la chaîne sonore dans toute sa complexité.

Dans cette tâche, il est d'exceptionnelle importance de savoir offrir à l'enfant un bon modèle de prononciation, pouvant être fourni par l'enseignant lui-même ou par des enregistrements.

Le procédé consistera en une alternance, bien distribuée, de synthèse- analyse – synthèse. C'est à dire, prononciation de toute la phrase contenant certains sons ou certaines caractéristiques phonologiques, objet d'une particulière attention ; puis mise en évidence de certains segments ou éléments particuliers, en commençant par la division de la phrase en groupes incluant des segments de cinq ou six syllabes et finalement répétition de toute la phrase avec un rythme d'abord légèrement ralenti puis rythme normal.

La division de la phrase doit obéir à des critères de sens comme dans l'exemple : Je vais à l'école // tous les jours.

Enseigner à parler signifie aussi bien faire apprendre des sons, qu'exprimer un signifié au moyen de certaines structures sonores déterminées. On ne devra pas commencer les exercices de production ou à fortiori de reproduction orale sans avoir avant tout éclairci le signifié des expressions soumises à l'exercice.

- Utiliser des jeux et des chants :

Les jeux aussi bien que les chants se prêtent à des exercices d'application variés et divertissants. Dans certains cas, le jeu pourra traduire en action une narration mimée, tan

disque le chant pourrait s'introduire à une courte narration. Mais en général, il convient de les placer à la fin d'une leçon.

Le chant peut servir de récapitulation rythmée qui dans l'enchaînement mélodique rassemble et fixe des éléments utiles à retenir.

Le jeu dans le sens divertissement actif exige l'application ou le prolongement de différents types d'exercices apte à consolider l'apprentissage initial.

Pour que le jeu devienne didactiquement utile, il faut qu'il remplisse certaines conditions essentielles :

- Requérir l'utilisation abondante de la langue parlée ;
- Être très simple à réaliser sans une préparation compliquée et sans trop d'explications ;
- Bien que le jeu exige des mouvements physiques, la préoccupation dominante doit être la langue et non le mouvement.

Les jeux de société telle que les jeux de cartes à thèmes, pourraient être très utiles et bénéfiques dans ce cas d'enseignement.

Nous proposons ici, à titre d'exemple, comment ces jeux pourraient être utilisés dans une classe de langue.

Exemple : Jeux de familles

Description du matériel :

- Jeux de cartes à thème, par exemple les métiers.
- Par famille il y a six cartes.
- Chaque famille est représentée par un père, une mère, un ou plusieurs enfants, éventuellement des grands parents.
- Chaque famille illustre un aspect du thème.
- Le nombre des familles, sept en général, peut être réduit.

Règles du jeu :

- les cartes sont réparties entre les joueurs
- le but consiste à regrouper les membres d'une même famille et à reconstituer le plus de familles possible.

- Le joueur qui a la main interroge un autre et lui demande une carte précise.
- Si le joueur interrogé a la carte, il la donne. Tant que celui qui a la main gagne, il garde la main. Dès qu'un joueur interrogé n'a pas la carte demandée, il prend la main.
- Lorsqu'un joueur a reconstitué une famille, il la pose devant lui en annonçant de quelle famille il s'agit.

Adaptation pédagogique :

Ce jeu permet des révisions lexicales et syntaxiques.

- Révisions lexicales : l'idée de famille peut être élargie à l'idée d'ensemble des fruits, des légumes, des fleurs,....
- Révisions syntaxiques : la façon d'interroger peut-être réglementée : « as-tu le père de la famille des jardiniers ? », la façon de répondre aussi : « non, je n'ai pas le... »

En cas de non-respect, le joueur perd la main.

On peut associer les révisions lexicales et syntaxiques. Par exemple, selon le degré de complexité des dessins, on peut travailler le groupe nominal avec proposition relative : « As-tu le jardinier qui bêche ? »

« As-tu le jardinier qui arrose ? ».

Dans ce cas, on ne choisit que des jardiniers et on travaille un paradigme de verbes d'action.

Remarque très importante : ces cartes peuvent être réalisées par les élèves eux-mêmes et constamment renouvelées. Chose qui motivera plus les élèves.

- Enseigner à lire et à écrire :

Si le principe fondamental qui doit orienter la programmation de tout le cours est que l'on doit partir des habilités orales pour atteindre progressivement les habilités graphiques, il s'ensuit que la lecture et l'écriture devront se référer au strict matériel oral déjà acquis. Et ce n'est que plus tard qu'on pourra tenter de présenter un matériel nouveau, inséré dans le matériel déjà connu.

Les premiers essais d'écriture se limiteront à faire copier ce que l'enfant a déjà acquis sur le plan oral.

L'insistance sur la forme orale au départ devrait faciliter le dépassement des difficultés de nature mécanique telles que la traduction en son d'une

Structure non phonique, ou la traduction en écriture orthographique des sons (mots, phrases) non complètement correspondants.

La vraie lecture correcte suppose des tests simplifiés au maximum et associés à des expériences directes ou clairement figurales.

Écrire viendra bien plus tard, car il s'agit là d'une habilité culturelle plus élevée. On y viendra par un simple copiage et puis par une dictée de textes déjà lus ou connus.

La difficulté pour les enseignants des langues étrangères aux enfants est de dynamiser un apprentissage sans enjeux pratiques immédiats dont l'enseignement est souvent restreint dans le temps et circonscrit dans l'espace.

HUGUES D¹⁴⁹ Dit :

« Il n'existe pas une situation d'apprentissage mais une infinité de situations possibles. Afin de se rassurer chacun d'entre nous, emporte ... dans son cartable, les méthodes déjà publiées qui, quoique utiles, voire indispensables, ne permettent pas de répondre à cent pour cent à une réalité locale spécifique, aux objectifs fixés..., aux désirs des apprenants ou à notre personnalité. »¹⁵⁰

L'enseignement précoce des langues vivantes étrangères est une pratique encore fragile » et, sa motivation est essentiellement extérieure. Les méthodes insistent sur cette motivation, sur le climat de classe à instaurer dès les premières séances de cours, sur le besoin de créer un espace linguistique. De même elle encourage les enseignants à insérer dans leurs pratiques pédagogiques un grand nombre de d'activités issues d'autres disciplines.

Nous présentons ici une expérience pédagogique¹⁵¹ réalisée et narrée par HUGUES D. où il nous fait part des réflexions dont elle est issue ainsi que celles qu'elle suscite.

¹⁴⁹ Coordinateur de français langue véhiculaire pour l'école européenne de Bruxelles 1

¹⁵⁰ In les Cahiers de l'Asdifle n° 10, OP. Cit. p.226

¹⁵¹ In les cahiers de l'asdifle, OP. cit , p.228

« Par goût personnel et dans le cadre d'une recherche dans le domaine de l'évaluation de l'éducation artistique à l'école primaire, je me suis penché sur l'absence d'interactions réelles entre l'enseignement du français langue étrangère et l'éducation artistique/.../. Dans les méthodes d'enseignement de français langue étrangère, l'image est présente sous forme de posters ou d'illustrations /.../

Au cours d'une unité de « Il était une petite grenouille », où le personnage Mistigri est effrayé par des nuages gourmands qui veulent le manger parce qu'ils pensent qu'il est en chocolat, j'ai essayé de remédier à cet état. Devant les cris de ce pauvre chat et les regards partagés de mes élèves (CE1), j'ai décidé d'entamer un travail sur le thème de la peur, axant ma méthodologie sur l'interrogation des disciplines artistiques. En voici le déroulement.

J'ai apporté en classe une reproduction de l'œuvre de MUNCH intitulée « Le cri », sans en donner le titre aux enfants. Dans un premier temps, nous avons observé cette image et les enfants ont pu en faire une description (couleurs, formes et plan). Nous avons matérialisé l'utilisation de l'espace par le peintre à l'aide d'objets simples (un cahier posé verticalement pour le fond, une règle pour le pont et sur la règle également posée verticalement une gomme pour le personnage).

Ensuite les enfants ont essayé d'énoncer ce qu'ils ressentaient. Ils se manifestaient sans aucun problème, soit en langue maternelle, soit par des mimiques, des gestes ou des mouvements. Il était facile de traduire leurs réactions par interrogation : « Tu as peur ? », « Tu n'aimes pas ? », « C'est drôle ? ». Ensuite, nous nous sommes intéressés au personnage lui-même. « Que fait-il ? » « Il ouvre la bouche » (partie du corps). « Pourquoi ? », « Parle-t-il ? » « crie-t-il ? ».

Dans un premier temps, toutes les réponses des enfants ont été acceptées. Une imitation précise de l'expression du visage a permis d'éliminer par la suite les réponses erronées et de garder la réponse

« Il crie » (titre du tableau).

- Mais pourquoi crie-t-il ?

Deux possibilités : soit il a peur,

Soit il veut faire peur.

A la question « De quoi a-t-il peur ? » chaque enfant pouvait aisément trouver une réponse plus ou moins proche de son vécu et de sa propre crainte. Le groupe classe devait

apprendre à accepter chaque proposition. L'enfant débutant pouvait parvenir à s'exprimer, soit en dessinant sur le tableau noir, soit en utilisant son corps, sa voix, etc.

À la réflexion « tu sais toi, de quoi il a peur ? », je devais, une fois de plus avouer mon ignorance. Par contre, certains enfants ne doutant pas de leur réponse, affirmaient « je sais moi ! »

Difficile de savoir de quoi les autres ont peur, mais vous « de quoi avez-vous peur ? ». Il était temps, pour les enfants et moi-même, de délaissé quelque peu l'œuvre et d'exploiter les ressources individuelles :

Dans l'espace classe, les enfants pouvaient se promener librement. Nous avons repris le jeu chanté Promenons-nous dans les bois dans le but de créer une atmosphère suggérant la peur- en l'occurrence la peur du loup ;

Ensuite, au milieu des enfants, je me suis amusé à lancer des boules de papier froissé ; chaque boule symbolisant quelque chose ou quelqu'un pouvant les effrayer. Au cours de l'activité, un des enfants qui affirmait n'avoir peur de rien, m'a vite remplacé ; l'objectif était atteint : compréhension du vocabulaire et acceptation de réponses diverses et spontanées.

Une activité plastique a été mise en place. Tout d'abord, chaque enfant a dû mimer une situation dans laquelle il avait peur de quelque chose ou de quelqu'un. Il a été pris en photo. Chaque silhouette a été découpée fin de permettre aux enfants de réaliser leur propre tableau.

Lors de la réalisation, chacun était libre de choisir un support, ses matériaux, un travail individuel ou en groupe. L'objectif était de solliciter la curiosité de chacun, et du groupe par rapport au travail de l'autre et de permettre les échanges verbaux... Bien d'autres choses auraient pue être faites. »

Dans le cadre de cette expérience, HUGUES a travaillé surtout la compréhension et expression orales.

De cette expérience, nous pouvons relever plusieurs points positifs :

- Participation active des enfants : « le faire engendre le savoir » ;

- Prise en compte des intelligences multiples, notamment relationnelles et émotionnelles
- Interaction et sollicitation des élèves, respect ;
- Va-et-vient entre collectif et individuel ;
- Possibilité de prolongement, de reprise du thème ;
- Possibilité de sortir du cadre restreint de la classe.

Mais il faut remarquer aussi qu'un tel travail implique :

- Un grand investissement de la part de l'enseignant, une aisance par rapport aux activités ;
- La compréhension des partenaires éducatifs ;
- Une polyvalence de l'enseignant ; une souplesse de l'institution dans la gestion des horaires et du personnel.
- Une recherche approfondie des objectifs communs aux disciplines concernées (objectifs complémentaires).

Choses qui ne sont pas aisées et qui demandent des enseignants aux compétences élevées. Cela nous insiste à s'interroger sur la formation que doit avoir un enseignant d'une langue étrangère aux enfants en bas âge.

4.3.6. L'évaluation dans le cadre de l'enseignement précoce des langues :

Tout système éducatif ne peut être ni complet ni efficace sans évaluation. L'évaluation est ce par quoi fonctionne tout système éducatif. Elle est le nœud des actes d'enseignement. Il est donc impossible de parler d'enseignement sans parler d'évaluation. Un expert de « Testing » le dit très bien, nous le citons :

« Il faut non seulement enseigner, mais aussi évaluer les résultats de l'enseignement. Il faut mesurer l'étendue et la vitesse des progrès des apprenants et les placer dans un ordre

de mérite. Il faut qu'on puisse identifier les difficultés qui nous gênent, il faut obtenir des informations sûres, sur lesquelles on peut baser les leçons futures. »¹⁵²

L'intérêt de ce chapitre réside dans le fait que tout enseignement demande à être éclairé par une évaluation. Car l'évaluation n'est pas uniquement une action qui accompagne l'acte d'enseignement, mais elle est un concept, un paradigme qui fait partie de la didactique qu'elle complète.

En ce qui suit nous essayerons de voir qu'est-ce que l'évaluation et mettre en valeur son importance pour un domaine comme celui de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Nous essayerons de voir sur quoi se base l'évaluation dans les classes de langue étrangère et comment peut-on et doit-on évaluer dans le cadre de ce que nous appelons enseignement précoce des langues étrangères. Car la mise en place d'une telle approche nouvelle et novatrice, nécessite une mise en place d'un système d'évaluation compatible avec ces objectifs et la nature de ses tâches.

En effet, les points qui seront traités dans les pages qui suivent porteront sur le *pour quoi et le pourquoi* de l'évaluation ; sur ce qui doit être évalué dans cette nouvelle démarche ; et à quel moment évaluer mais d'abord nous devons savoir qu'est-ce que l'évaluation ?

Pour répondre à cette question nous citons la définition du D.D.L¹⁵³ qui définit l'évaluation comme une « mesure selon des modalités éprouvées, des résultats obtenus par un individu ou une population d'individus en situation d'apprentissage. Si l'évaluation n'a pas de finalité sélectives elle sert simplement à déterminer par exemple les niveaux des connaissances acquises, le taux de rétention » cela grâce à ce qu'on appelle les tests.

Ces tests remplissent, dans l'enseignement / apprentissage des langues, des fonctions diverses. Ils sont utilisés :

- Pour déterminer la réussite (ou l'échec) future de l'apprentissage, c'est le test d'aptitude qu'on fait passer avant le début du cours ;

¹⁵² Cité par PETER J.ROE dans « Le français dans le monde », P.33, n° spéciale « évaluation », Ed Hachette/Larousse, Paris, 1981.

¹⁵³

- Pour affecter les apprenants aux groupes qui leur conviennent le mieux, c'est le test d'orientation ;
- Pour déterminer les progrès individuels dans le cadre d'un programme d'apprentissage ou d'une durée déterminée, c'est le test de progrès ;
- Pour déterminer les connaissances linguistiques des apprenants à un moment donné de l'apprentissage. Il s'agit là ou bien du test de contrôle, ou bien de test de niveau de compétence.

Par contrainte ou par manque de formation, les enseignants tendent vers un même point en matière d'évaluation : évaluer l'enseignement plutôt que l'apprentissage. Il semble plus simple ou plus facile pour l'enseignant d'évaluer les contenus ou les connaissances enseignées plutôt que de mesurer les compétences acquises ou développées effectivement par l'apprenant. Or, être capable d'utiliser une règle grammaticale en langue étrangère intériorisée de façon systématique selon les principes dictés par la méthodologie traditionnelle, n'est pas synonyme d'une maîtrise efficace et effective de la langue.

Ainsi, nous pouvons dire que ces modalités d'évaluation doivent être révisées en profondeur afin que l'enseignement / apprentissage des langues soit efficace. À partir de là nous pouvons nous interroger sur ce qu'est une évaluation efficace.

Pour une évaluation efficace il faut construire un système d'évaluation complet. Système qui prend en compte plusieurs paramètres afin qu'il soit efficace. Nous donnons en ce qui suit les critères que Peter J. Roe¹⁵⁴ considère comme essentiels dans n'importe quel système d'évaluation.

Le premier critère qui doit caractériser un système d'évaluation c'est l'intelligibilité. Les résultats d'une évaluation doivent impérativement être intelligibles afin de permettre à tous les intéressés par l'évaluation (l'apprenant, ses parents ou même les responsables supérieurs et les enseignants), doivent pouvoir comprendre des résultats obtenus par les tests. En d'autres termes le fait d'octroyer une note, ou donner une remarque

154

du type moyen ou pas satisfaisant n'est pas significatif. Il faut qu'il ait un système de référence claire et explicite en rapport avec ce qu'on est en train d'évaluer.

Le deuxième critère, qui doit caractériser un bon système d'évaluation c'est **l'information rétroaction**. Par définit. C'est à dire que les résultats de chaque test doivent porter des informations utiles et significatives pour tous les sujets intéressés, et principalement pour l'apprenant. Ils doivent lui montrer les progrès qu'il fait, ainsi que les étapes qui lui restent à franchir et où réside ses défaillances.

Le troisième critère à considérer dans tout système d'évaluation, selon le même auteur, est celui du feed-back. Le feed-back, un terme anglais dont l'équivalent le plus courant en français est ion c'est l'effet en retour d'une action, d'un message sur la source de cette action ou de ce message, qui permet un ajustement ou une régulation de l'action en fonction des objectifs visés

Comme quatrième critère, l'auteur cite la fiabilité ou la fidélité. Celle-ci est relativement liée à l'exigence de la reproductibilité des résultats fournis par un test qui doivent être crédibles et non aléatoires.

La validité des informations fournies par un test est le cinquième critère qui doit caractériser un bon système d'évaluation. Les résultats doivent être clairement reliés au but principal du processus d'apprentissage.

Un bon système d'évaluation ne doit pas interrompre le processus d'enseignement il ne doit pas apparaitre comme une distraction ou une interruption. Il doit faire partie intégrale de l'apprentissage. Là est le sixième important critère pour bâtir un bon système d'évaluation.

Une évaluation plus fréquente constitue un critère très important pour bâtir un bon système d'évaluation. Car on ne peut accorder que très peu de valeur à un système d'évaluation qui ne serait appliquée qu'une fois par trimestre ou une fois par an. Si un test fournit des informations utiles et significatives, il doit être pratiqué plus souvent.

Le septième critère selon le même auteur pour bâtir un système d'évaluation efficace est la praticabilité, c'est-à-dire il faut prévenir de mettre en place des systèmes d'évaluation impossible à pratiquer

Comme huitième critère nous avons la **composition**. Un système d'évaluation efficace et idéal doit mettre les individus aux prises avec lui-même plutôt que avec d'autres élèves. Il doit favoriser aussi l'établissement d'une compétition avec d'autres apprenants si elle est souhaitée

Un système d'évaluation efficace doit éviter l'objectivité. Ce neuvième critère se rapporte à la passation du teste comme à l'interprétation des résultats. Si le teste dépend dans une certaine mesure du point de vue de l'auteur de l'épreuve, le choix reste toujours subjectif.

Marc-André Lalande¹⁵⁵, conseiller pédagogique principal à Montréal, nous parle de l'évaluation qu'il définit comme une démarche qui permet de livrer une rétroaction après l'analyse d'un processus, d'une réalisation ou une combinaison des deux.

Une rétroaction qui peut varier en quantité de l'infime à l'exhaustif. L'étendu de l'analyse peut se situer entre le superficiel et l'approfondi. La réalisation peut se trouver à n'importe quel niveau sur une échelle.

Pour définir les objectifs lors de la mise en œuvre d'une épreuve, André de Peretti¹⁵⁶, formateur et psychosociologue, propose plusieurs possibilités.

- Définir cette annonce semble que j'ai objectif
 - un objectif précis est limité
 - un objectif principal et des objectifs secondaires
 - Des objectifs personnalisés

- Définir avec les élèves à l'ensemble d'objectif
 - Un objectif précis est limité
 - Un objectif principal et des objectifs secondaires

Ce sont là, de façon générale les critères qui exigés dans un système d'évaluation pour qu'il soit bon et efficace.

Pour répondre au pourquoi l'évaluation de l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères servir pour interpréter la réalité c'est-à-dire rendre la réalité intelligible

¹⁵⁵ <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/12/08/levaluation-est-une-vraie-patate-chaude>. 15 sept. 2015 02:46:59

¹⁵⁶

c'est le type d'évaluation qui permet aux enseignants de mettre le doigt sur les difficultés de leurs élèves et de les bien repérer non pas comme des fautes à sanctionner par une note, là c'est la représentation la plus courante que l'on a de l'évaluation, mais comme des manques à combler.

Quant au pour quoi faire, l'évaluation doit fournir à l'apprenant des indications qui lui permettront de progresser dans ses apprentissages. Et permettre à l'enseignant de s'organiser de façon plus efficace afin de pouvoir orienter et sélectionner les contenus des enseignements en fonction de la progression des apprenants. Par exemple, organiser l'admission de niveau un autre ou d'un cycle un autre. Pour ce qui est de l'objet de l'évaluation il revient à l'évaluateur, l'enseignant dans le cas de l'évaluation interne, de le décider. C'est à lui de tracer, d'étudier ce qui est nécessaire d'évaluer

Le but de l'évaluation doit être, de soutenir l'apprentissage ou de reconnaître le niveau de compétence de maîtrise des apprentissages. Et c'est cela qui doit influencer le type de rétroaction, les critères sur lesquelles se basera l'analyse et les conditions d'observation du processus d'apprentissage.

4.3.6.1. Évaluer en classe de langue :

Pour évaluer en classe de langue, il faut bien des outils adaptés, des outils qui permettent de mettre en œuvre des procédures d'évaluation spécifiques à ce que nous voulons évaluer ; ses outils sont les tests.

Dans son article « test de langue vivante » paru dans *Le Français Dans le Monde*, Michel P.M.¹⁵⁷. SCHWARZ, distingue le teste de savoir et le test de savoir-faire. Il pose la question des raisons pour lesquelles il est nécessaire de prévoir un programme de teste de langues vivantes.

Qu'est-ce qu'un test de langue vivante ? D'après Jean-Claude Mothes¹⁵⁸, un test de langue vivante « serait une épreuve à questions nombreuses, contraignante, standardisée et nécessitant une bonne réponse brève (...) par opposition aux questions peu nombreuses, imprécises et demandant une réponse longue et diversifiée des épreuves de type traditionnel ;

¹⁵⁷ Michel P.M. SCHWARZ. « Test de langue vivante » paru dans *Le Français Dans le Monde*. Op

¹⁵⁸

et par opposition aussi à ce que recouvre en anglais le terme « test » qui désigne n'importe quelle sorte d'épreuve.

Une telle définition est en réalité contraignante en didactique des langues, car elle s'oppose à l'essence même de ce qu'est une langue vivante. Mothes considère ce « terme peut s'appliquer à toute épreuve conçue pour approcher, le plus possible, les meilleurs conditions d'objectivité et plus généralement de fidélité ». Ainsi, et l'objectivité et la fidélité semblent être les termes clés dès qu'il s'agit de test, donc de mesure.

Mais dans la pratique, il est difficile de mesurer la compétence en langue directement dans l'absence d'un instrument de mesure adéquat et sans un point de référence, car la compétence a des limites pratiquement difficiles à définir. En conséquence le teste ne peut pas être fidèle, puisque la mesure en langue ne peut être répétée sur le même apprenant, à partir du moment où ce dernier est en évolution permanente.

Que faut-il évaluer ? La pragmatique en science du langage nous a appris qu'une personne qui s'exprime exerce une performance langagière que nous ne pouvons pas limiter à la simple production de mots ou d'idées. En effet, une performance langagière ne peut être valide que si elle respecte le sujet connaissant et le sujet rapportant.

Cette approche pragmatiste des phénomènes langagiers rend obligatoire l'intégration des fonctions langagières (référentielle, conative, phatique, et expressive) dans les épreuves.

4.3.6.1.1. L'évaluation à l'enseignement précoce du français langue étrangère :

Mais si on parle de l'évaluation dans le cadre de l'enseignement précoce des langues étrangères, c'est dans le but de chercher une évaluation spécifique à une expérience innovante. Car faire avec l'enseignement précoce ce qui se fait dans les classes de langues maintenant c'est ne donner à cette expérience aucune spécificité.

Brigitte CAILLIAUD, professeur d'anglais à l'IUFM de Limoge, propose lors d'une table ronde¹⁵⁹ sur la question de garder l'évaluation des quatre skills (ou capacités linguistiques) traditionnels : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite ; en mettant l'accent surtout sur l'aspect oral : compréhension et expression orales.

Pour la vérification de la compréhension orale elle propose l'exécution d'une consigne, en attendant des réponses par gestes, par mouvements ou par dessins, ou en faisant mettre en ordre les séquences d'une histoire.

Pour l'expression orale, elle propose de faire ce qui se fait maintenant dans les écoles. C'est à dire, de demander à un enfant de se présenter, de dire son nom, son âge, la couleur de ses cheveux de ses yeux,...mais on n'évalue pas seulement « ce qui est dit », mais aussi « comment il est dit ». Avec ces deux axes on peut distinguer trois directions :

- l'intonation : est-elle bonne ou à améliorer.
- La prononciation : est-elle bonne ou à améliorer.
- Le message ou l'expression dans la langue elle-même : s'il n'y a pas ou peu d'erreurs, ou bien s'il y a des structures à améliorer.

Faire des grilles de ce type peut-être très utile, à condition de ne pas en faire des outils rigides et traumatisants pour les élèves. Ils doivent être l'occasion de donner à tous le moyen de vérifier ce qu'ils savent déjà et leur faire prendre conscience qu'ils savent beaucoup de choses.

Contrairement à Brigitte CAILLIAUD, Vincent HEUZE propose de sortir de cette habitude de traiter l'évaluation en terme des quatre skills pour pouvoir donner, justement, à l'enseignement précoce sa spécificité. Alors, en quoi cette évaluation est-elle spécifique ?

HEUZE V. dit : « je crois qu'on met de côté ce qui est spécifique à l'enseignement aux enfants et qu'on néglige les capacités d'imitation de mémorisation et de reproduction, parce qu'on oublie qu'une langue c'est aussi de l'émotionnel, du sensoriel et

¹⁵⁹ In cahier de L'Asdifle op cit

je crois que l'on devrait peut-être déjà changer notre façon de voir cet enseignement, et de le voir plus du côté sensoriel »¹⁶⁰

Par sensoriel Heuzé V. pense aux praticiens qui utilisent des comptines ou des chansons et qui évaluent le sens, le fond intellectuel et négligent complètement la réaction des enfants à la mélodie, à la voix de l'interprète. Il voit le sensoriel comme objectif premier de ces méthodes comme il le dit : « Je crois qu'avec de jeunes enfants (je ne parle pas des enfants de neuf ans) je parle des tous premiers apprentissages c'est quelque chose qu'on aurait intérêt à évaluer »¹⁶¹

Mais là aussi nous devons savoir de quoi nous parlons. Cela veut dire qu'il va falloir faire appel à des formations de haut niveau parce que nous touchons à la phonétique, à la phonologie, à la prosodie et ce sont ces éléments là que nous allons essayer d'évaluer. Partant du principe, que l'on n'imité bien que, que l'on ne reproduit bien, que l'on ne mémorise bien, que l'on ne parle bien que si l'on entend bien.

Est-ce que l'enfant est capable d'écouter ? Est-ce qu'il est capable de repérer des voix ? Et combien il y en a dans une chanson ou dans un dialogue ? Quels bruits il y a ? Qui est ce qui parle ?... Est-ce qu'il est capable de discriminer deux séquences proches parce qu'elles changent sur le plan du débit de la parole. Ce sont là des éléments que Heuzé croit nécessaires à évaluer dans cet enseignement précoce.

Alors comment mettre en place l'évaluation de ces capacités ?

Heuzé les sépare. Il met d'un côté la capacité d'imitation, de reproduction ; et de l'autre, la capacité de mémorisation.

L'évaluation des capacités d'imitation et de reproduction portera, de ce fait, essentiellement sur deux points :

- La justesse dans la réalisation des phonèmes, et là l'évaluation sera centrée sur le rapprochement le plus possible dans la réalisation d'un phonème. Ainsi que la réalisation des éléments prosodiques, c'est à dire : si l'enfant est capable ou non de

¹⁶⁰ Cité dans « Les Cahier de L'Asdifle n°10 », Op.cit. p 245.

¹⁶¹ Cité dans « Les Cahier de L'Asdifle n°10 », Op.cit. p 245.

reproduire une séquence courte ou longue en gardant le même débit, la même intonation, la même expressivité.

- La capacité de mémorisation, qui sera plus en termes de nombre de syllabes, de vers dans une chanson ...

Heuzé propose à titre d'exemple, de partir d'une petite grille avec une comptine : tant de vers mémorisés, telle chanson tant de couplets mémorisés...

Ce sont là quelques suggestions et des idées qui restent encore à travailler. Il y a aussi toute une formation à faire sur les capacités des enfants à imiter à reproduire et à mémoriser : Que sont ces capacités ? Qu'est-ce qu'elles recouvrent ? Que veut dire savoir imiter, savoir reproduire, savoir mémoriser ? Et puis, il faut penser aussi et avant tout, à la constitution d'activités mettant en jeu ces capacités et notamment l'utilisation des aspects sensoriels du langage. Des activités pour la classe qui mettent en œuvre l'imitation et la reproduction

Comme il faut rappeler aussi une réalité rustique qui échappe, peut-être, à Heuzé. C'est que l'évaluation est un équilibre entre exigences personnelles et exigences sociales traduites scolairement. L'élève doit apprendre. Nous ne pouvons pas dire que s'il ne comprend pas une comptine ce n'est pas grave s'il prend plaisir. Le plaisir est nécessaire mais pas suffisant. Il sera un jour dans la société et il faut le préparer aussi à ces métiers sociaux.

Pour conclusion, même si l'évaluation dans l'enseignement /apprentissage précoce des langues vivantes étrangères, demande encore beaucoup de travail, il ne faut pas oublier qu'elle doit respecter certains principes fondamentaux pour toute évaluation :

- Il doit y avoir adéquation entre les activités régulièrement pratiquées en classe et les objectifs et les procédures d'évaluation. L'évaluation doit donc porter sur des éléments auxquels les élèves sont familiarisés ;
- L'évaluation doit avoir une fonction diagnostique et doit permettre aux élèves de se situer et aux enseignants de mesurer l'efficacité de leur enseignement afin qu'ils puissent, en cas de nécessité, l'infléchir en connaissance de cause.

- L'évaluation peut prendre une forme ludique
- il ne faut s'engager dans l'évaluation que lorsque l'enfant est prêt à s'y soumettre
- l'évaluation doit viser surtout à enregistrer les progrès en matière de développement des compétences et des attitudes. elle doit avoir un caractère positif et être conçue comme facteur d'encouragement. Elle doit dégager ce que les élèves savent et non souligner leurs carences.
- Les professeurs doivent disposer d'un cadre, d'une description de ce que les élèves savent faire aux différents stades de l'apprentissage.

Lorsqu'on applique une épreuve à un petit élève, il faut :

- prendre soin des instructions à donner, car ils doivent être claires,
- graduer les différents passages par ordre de difficultés légèrement croissant ;
- de faire appel à des stimulants intuitifs (d'abord des figures ou des vocables bien perceptibles oralement ou des descriptions de situations et seulement plus tard des tests écrits).

Les épreuves viseront les quatre habilités linguistiques fondamentales. On aura par conséquent des épreuves de compréhension auditive, de production orale, de lecture et d'écriture.

- **Contrôle de la compréhension auditive :**

Pour voir à quel point les enfants comprennent un discours oral, on peut leur demander :

- D'exécuter un ordre ;
- D'exécuter un ordre double ;
- De mettre un petit cercle autour de nombres, heures, jours, objets imprimés sur feuille d'examen, cependant l'enseignant les nomme à haute voix ;

- D'indiquer d'un geste l'objet par l'enseignant ou bien de signaler sur la feuille de réponse la lettre ou le numéro relatif à l'objet ou à la figure ou la phrase exprimée par l'enseignant. Exemple : l'enseignant montre deux figures indiquées par -A- et -B- : -A- montre « un garçon de grande taille », -B- un garçon de petite taille ». L'enseignant annonce oralement la phrase : « le garçon est grand ». les enfants doivent indiquer d'un petit cercle la lettre qui correspond à l'image appropriée.

Le type d'exercices présenté pour le contrôle permet aux enfants de s'habituer à la langue : son rythme, son intonation,... et cela développe chez eux la capacité d'écouter, la capacité de reconnaître et puis de reproduire les rythmes sonores.

- **Contrôle de la reproduction orale :**

Ce contrôle peut comprendre des structures formelles, comme la ponctuation et l'intonation et des caractéristiques de contenu et d'expression (lexique et structures, idées).

On peut demander par exemple aux enfants , individuellement :

- de répéter des phrases de différentes longueurs à partir d'une image. - Exemple :
« Anne est une fille »,
« Anne est une jolie fille »,
« Anne est une jolie fille aux longs cheveux blonds ».
- d'adresser une question à un compagnon.
 - Exemple : « demande à Amine quel âge il a »
« Demande à Ali quelle heure est-il »
- d'écouter une affirmation et répondre à quelques questions sur le sujet.
 - Exemple : un livre jaune est sur la table :
« Où est le livre ? »
« Quelle est sa couleur ? »
- de répondre à des questions concernant leur personne ;
- leur demander ce qu'ils répondraient ou ils diraient dans une situation donnée.

Exemple : Un Français en France vous demande d'où vous venez.

Que lui diriez- vous ?

- de faire une observation à propos d'un objet ou d'une image ;
- de répondre à différents types de questions.

Exemple : Aimez-vous les bonbons ? Commencez votre réponse par « non ».

- de formuler des questions à propos des figures ou des affirmations.

Exemple : (John est loin de l'école). « Où est John ? ».

Ces exercices permettent aux enfants d'exercer leur capacité de production dans différentes situations auxquelles ils pourraient être confronté : répondent, questionnent, demandent, affirment,....

- **contrôle de la capacité de lecture :**

Après que l'enfant ait acquis une certaine maîtrise du code oral, on peut passer alors au code écrit, en commençant par la lecture.

Pour le contrôle, il s'agira par exemple de vérifier la capacité de l'élève de comprendre des textes. À cette fin, on peut demander aux enfants de :

- choisir dans un groupe quelques mots disparates ;
- faire une liste de mots connexes en catégories ;
- compléter des phrases en choisissant entre trois ou quatre mots donnés ;
- combiner des phrases disposées en deux colonnes de façon à composer des expressions ayant un sens ;
- dire si le titre indiqué sur une image est juste ou faux ;
- donner un titre juste lorsque celui placé sur l'image est faux ;
- lire un bref morceau d'un texte et répondre à des questions à ce sujet ;
- lire une série de phrases concernant une situation et choisir la phrase réellement appropriée dans le groupe de phrases présenté.

Avec ces exercices de lecture, l'enfant apprend d'abord à identifier globalement les mots familiers et de déchiffrer des mots nouveaux.

- **contrôle de la capacité d'écrire :**

Là, il peut s'agir soit de vérifier la capacité d'écrire correctement, soit d'évaluer la capacité d'expression ; selon le niveau des élèves.

Lorsque l'enfant aura acquis une maîtrise suffisante de ces capacités ou aura été soumis pendant assez de longtemps à des exercices d'écriture, on pourra finalement lui appliquer quelques épreuves faciles. Cela ne pourra se faire qu'à une période quelque peu avancée du programme.

Certains aspects de l'habilité graphique pourront être évalués en demandant à l'élève de :

- faire passer une phrase du singulier au pluriel, ou de l'affirmatif au négatif (il ne convient pas d'utiliser la terminologie grammaticale. Il suffit de dire par exemple, « imagine que les objets sont plus d'un dans la phrase donnée.... » ou « commence la phrase par non »).
- Compléter une phrase en choisissant la forme exacte parmi celles présentées ou en adoptant grammaticalement la phrase donnée.
- Faire une courte dictée préparée ;
- Écrire des réponses à des questions données par écrit ;
- Écrire les titres de quelques figures présentées sans commentaire ;
- Opérer des transformations de phrases données, par l'insertion de variantes fonctionnelles
- Réécrire un bref récit comme si l'enfant le racontait lui-même.

Mais il ne faut pas oublier que l'acte d'écriture est lui-même une capacité à développer. C'est pourquoi il faut penser à l'évaluer.

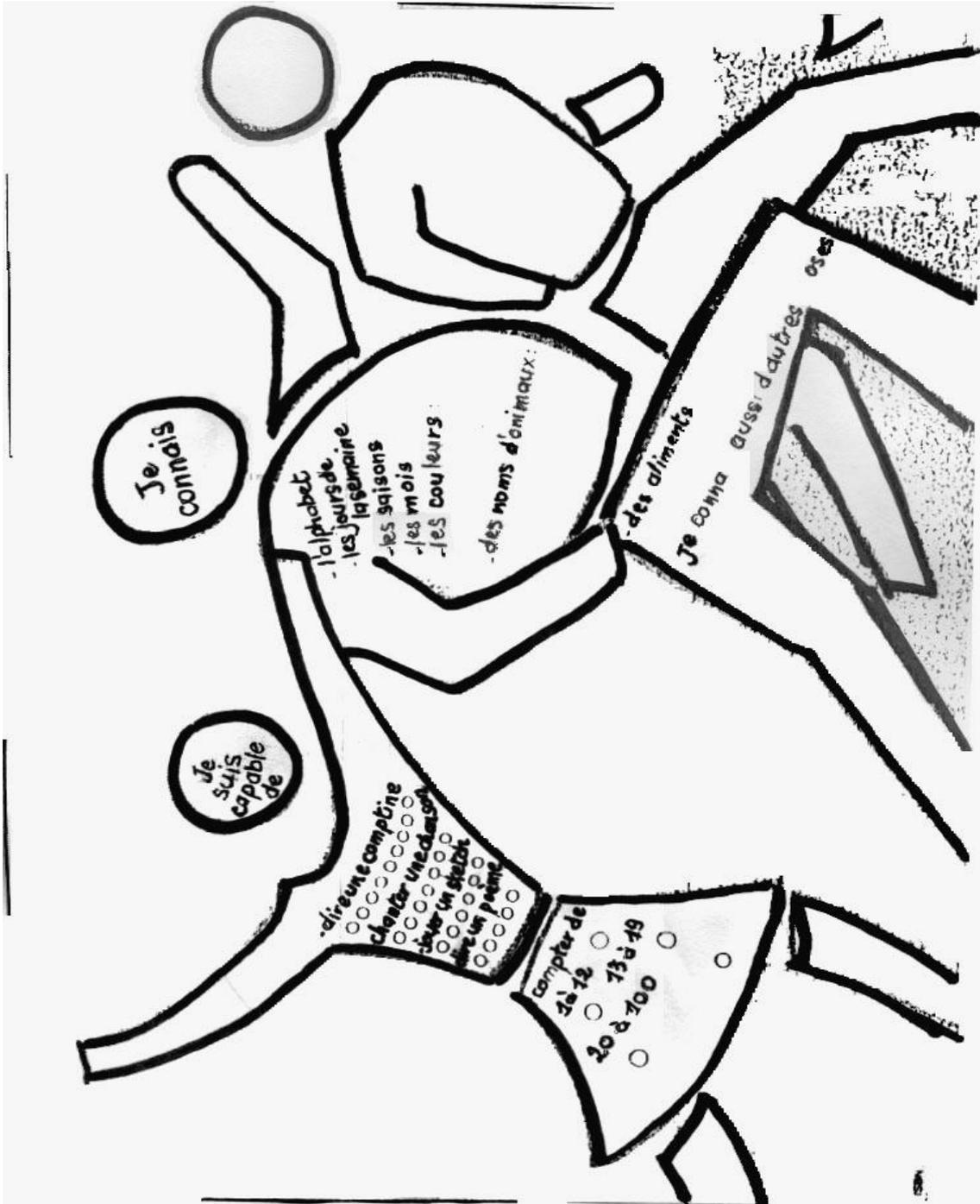
Quant à la production écrite, elle apporte à l'enfant surtout de nouvelles habitudes comme le respect de l'organisation spatiale d'un écrit : liste, lettre,...

Les résultats de l'évaluation seront notés, soit pour chaque habilité linguistique, soit dans le cadre total du développement de la langue étrangère. Des jugements motivés seront plus utiles que des cotes arithmétiques.

Les pistes qui mènent vers une autoévaluation sont aussi très intéressantes. Mais pour des jeunes enfants c'est l'aspect qui importe le plus. Nous en proposons en ce qui suit quelques suggestions présentées lors de la 21^o rencontre de l'Asdifle¹⁶² et qui avait pour but

¹⁶² Op cit

de faire un état des lieux de l'expérience européenne en matière de l'enseignement précoce des langues étrangères menées dans les pays européens.



Cette représentation est parlante pour l'enfant, qui va colorier les personnages au fur et à mesure qu'il se sente capable de faire les choses ou qu'il connaisse les choses. C'est une idée très intéressante qui peut être très utile dans cette perspective.

4.3.7. Une formation pour les enseignants du français langue étrangère à des enfants en bas âge dans le préscolaire :

Le premier problème auquel se heurte la mise en place de l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères est le manque des enseignants formés pour assurer cet enseignement. Nous parlons de leur manque de formation de deux points de vue : d'abord parce que leur maîtrise de la langue, est le plus souvent insuffisante, ensuite parce qu'ils n'ont aucune notion de la didactique de l'enseignement d'une langue étrangère, pas plus qu'à des petits enfants qu'à des élèves plus âgés.

Les enseignants qui devront dispenser cet enseignement doivent manifester un certain nombre de critères. Contrairement aux enseignants qui, les enseignants des langues étrangères à des enfants en bas âges, ont impérativement besoin qu'un perfectionnement linguistique soit intégré à leur formation. Un perfectionnement linguistique qui serait axé sur ce qui est nécessaire pour eux dans leurs classes ; c'est à dire, qu'ils maîtrisent à peu près convenablement la langue qu'ils doivent enseigner mais qu'ils connaissent aussi des choses aussi élémentaires que le langage de tous les jours dans la classe : bonjour, asseyez-vous, ouvrez la fenêtre, taisez-vous, etc. ; des choses simples que bien souvent les gens ne connaissent pas.

Qu'ils connaissent un minimum de culture du pays qu'ils vont rencontrer, qu'ils connaissent des petits poèmes, des comptines, des chansons... toutes ces choses qui leur seront utiles dans une classe de langue face à un public particulier.

Donc ils ont besoin d'une solide connaissance de la langue, de la prononciation, de la phonétique et évidemment aussi dans le domaine de la didactique. Car c'est une illusion absolue de penser que l'enseignant réussira à apprendre à ses élèves la langue étrangère par la simple présentation quotidienne d'une bande vidéo. La mise en disposition d'un matériel sophistiqué est insuffisante. Il y a là tout un travail à faire dans le domaine de la formation des enseignants.

Il faut bâtir tout un programme de formation destiné aux enseignants qui sont amenés à enseigner le français langue étrangère aux jeunes enfants.

Pour cette formation on peut proposer et organiser aux enseignants des séminaires et des conférences sur le système éducatif français, des cours de formation et d'apprentissage du français, de la documentation et des matériels pédagogiques supports d'apprentissage, l'organisation de rencontres et d'ateliers de travail avec tous les participants au programme (Les formateurs les conseillers pédagogiques et les inspecteurs), des matériels de formation continue, et enfin, si possible, un programme de stage de formation dans les pays francophones.

En explorant l'enseignement précoce à travers l'expérience européenne, nous citons ici, un exemple de programme qui concerne la formation des enseignants de langues vivantes aux jeunes enfants en Europe : le programme Lingua qui regroupe quatre ou cinq actions. Parmi ces actions nous citons l'action « A », qui est un programme de coopération européenne pour la formation aux langues. Ça s'appelle un PCE (Programme de coopération européenne).

Ce sont des partenariats qui sont développés par des établissements de formation initiale ou continue pour élaborer en commun des programmes, des cours, des matériels didactiques ou des modules de formation. Entre autres projets de Lingua « A », nous citons celui qui concerne les instituteurs du département de l'Oise avec le comté du Bedfordshire en Angleterre. Il y a depuis des années des relations de coopération entre ces deux régions de France et d'Angleterre.

Des enseignants et des instituteurs des écoles françaises sont hébergés dans des familles, généralement chez des enseignants, où ils peuvent avoir un aperçu de ce qu'est la vie quotidienne dans une famille britannique avec des gens qui travaillent, qui sont des enseignants comme eux avec des enfants.

Ils sont, pendant la première semaine de cette formation, qui dure deux semaines, regroupés toute la journée pour travailler plus spécifiquement leur anglais. Il ne s'agit pas de cours magistraux d'anglais. Il s'agit plutôt d'un nombre d'activités tels que jeux de rôles, comptines, promenades dans la ville. Ceux sont des techniques pédagogiques qui sont basées sur ce qu'on appelle « the information gap », où pour répondre à un problème, on est obligé d'aller demander à différentes personnes un certain nombre d'informations .

Les enseignants sont mis dans des situations où ils se trouvent obligé de se débrouiller seuls sans aide. On les lâche dans la ville et on leur demande de faire quelques enquêtes. Des choses qui les obligent à aller à l'extérieur et à s'exprimer dans la langue du

pays, dans une langue authentique. On leur demande par exemple, d'aller jouer aux boules anglaises sur le gazon, et de retrouver les règles du jeu, d'aller assister aux matchs de cricket,... avec un questionnaire à remplir et ensuite l'obligation de rendre compte en rentrant et d'expliquer ce qu'ils avaient fait, ce qu'il avaient vu, ce qui les avait surpris, ce qui les avait amusés.

Donc pendant toute la première semaine, ils sont obligés de faire des activités qui visent d'améliorer leurs compétences linguistiques.

Pendant la deuxième semaine, et dans le cadre d'une formation pédagogique on leur demandait d'aller dans l'école partenaire qui les accueillait et, de travailler avec l'enseignant anglais et de voir comment il procédait pour enseigner le français et de participer à cet enseignement, d'échanger des pratiques, de documents des matériaux.

À la fin une évaluation est faite. Et il y ensuite la visite retour des enseignants anglais en France avec un peu le même type d'activités.

Il y a donc deux volets : l'aspect linguistique qui permet aux enseignants d'améliorer leurs compétences linguistiques et l'aspect didactique pédagogique destinée à permettre à ces enseignants de mieux gérer leur classe et à mieux connaître leurs publics. Mais il faut dire que la tâche n'est pas aussi simple. Car là aussi c'est un autre chantier de recherche et de travail qui s'ouvre, où de nombreux problèmes attendent à être résolus et qui pourraient faire l'objet de projets de recherches très importants.

Un perfectionnement linguistique qui serait axé sur ce qui est nécessaire pour eux dans leurs classes ; c'est à dire, qu'ils maîtrisent à peu près convenablement la langue qu'il doivent enseigner mais qu'ils connaissent aussi des choses aussi élémentaires que le langage de tous les jours dans la classe : bonjour, asseyez-vous, ouvrez la fenêtre ,taisez-vous, etc. ; des choses simples que bien souvent les gens ne connaissent pas. Qu'ils connaissent un minimum de culture du pays qu'ils vont rencontrer, qu'ils connaissent des petits poèmes, des comptines, des chansons... toutes ces choses qui leur seront utiles dans une classe de langue face à un public particulier. Donc ils ont besoin d'une solide connaissance de la langue, de la prononciation, de la phonétique et évidemment aussi dans le domaine de la didactique. Car c'est une illusion absolue de penser que l'enseignant réussira à apprendre à ses élèves la langue étrangère par la simple présentation quotidienne d'une bande vidéo.

Donc la mise en disposition d'un matériel sophistiqué est insuffisante. Il y a là tout un travail à faire dans le domaine de la formation des enseignants.

Il faut bâtir tout un programme de formation destiné aux enseignants qui sont amenés à enseigner le français langue étrangère aux jeunes enfants.

Pour cette formation on peut proposer et organiser aux enseignants des séminaires et des conférences sur le système éducatif français, des cours de formation et d'apprentissage du français, de la documentation et des matériels pédagogiques supports d'apprentissage, l'organisation de rencontres et d'ateliers de travail avec tous les participants au programme (les formateurs les conseillers pédagogiques et les inspecteurs), des matériels de formation continue, et enfin, si possible, un programme de visites dans des écoles françaises.

Mais il faut dire que l tâche n'est pas aussi simple. Car là aussi c'est un autre chantier de recherche et de travail qui s'ouvre, où de nombreux problèmes attendent à être résolus et qui pourraient faire l'objet de projets de recherches très importants.

4.2. Conclusion :

Pour terminer ce chapitre, nous allons formuler quelques propositions en matière de méthodes d'enseignement précoce des langues. Nous nous sommes inspirée des résultats réalisés dans des ateliers menés par des experts en didactique des langues étrangères.

4-2-1 L'enseignement d'une langue vivante doit devenir partie intégrante de l'école primaire aux enfants en bas âge ; c'est à dire, il faut intégrer cet enseignement aux activités quotidiennes, aux travaux en cours en créant un centre d'intérêt dans lequel la langue étrangère s'insère naturellement.

Concrètement parlant, cela, signifie que le maître doit utiliser la langue étrangère pour donner des consignes, parler du temps qu'il fait et organiser des jeux de rôles. Cela signifie aussi qu'il doit utiliser l'univers de la classe pour enseigner les couleurs et nommer les meubles par exemple. Il est également possible d'entraîner à parler de sa maison, de son village et/ou de sa ville. Même si la mise en œuvre soulève quelques difficultés,

l'intention est claire. **Il s'agit de faire pratiquer la langue étrangère dans des situations aussi authentiques que possible.** Cet enseignement a de meilleures chances de succès, s'il débute avant l'âge de huit neuf ans ; et s'il est assuré par des **enseignants bien formés.**

Cet enseignement doit jeter les bases d'une compétence communicative interculturelle. Pour le grand public, « communiquer en langue étrangère » : c'est être capable de participer à un échange oral avec un autochtone dans une situation de la vie courante. C'est une conception probablement réductrice, dans le sens où communication suppose, **en plus des compétences en langue, une certaine connaissance des méthodes de pensée de l'interlocuteur.**

Que peut-on attendre donc, d'un enfant dans ce domaine ?

Assurément qu'il ait été entraîné à l'écoute. Par écoute il faut comprendre éducation de l'oreille mis également attention à ce que dit l'autre.

Pour développer l'écoute, le recours aux comptines, aux histoires est souhaitable.

L'enseignement précoce des langues étrangères n'est pas un simple enseignement avancé d'un an ou de deux. C'est une pratique qui a sa spécificité, et c'est dans les méthodes pédagogiques que se manifeste cette spécificité.

Si l'enseignement des langues, au niveau du secondaire, doit prendre appui, à la base, sur les acquisitions antérieures, cela suppose une continuité. Mais, souvent, on éprouve des difficultés pour assurer cette continuité. Ces difficultés tiennent aux enseignants et aux approches pédagogiques privilégiées. C'est pourquoi il faudrait ;

- Institutionnaliser des rencontres entre enseignants des deux ordres, et peut-être même des visites dans les classes.
- Utiliser des documents sur lesquels seront portées toutes les expériences d'apprentissage des langues étrangères de l'élève.
- Assurer aux enseignants des deux ordres une double formation didactique et linguistique.

- Organiser un enseignement précoce des langues selon un programme clairement défini et un dispositif d'évaluation spécifique
- Évaluer régulièrement cet enseignement. Et pour cela, il faut tenir compte de sa situation, des objectifs qui lui sont assignés à ce niveau.

L'enseignement précoce des langues étrangères doit reposer sur une méthodologie spécifique. Il doit être centré sur l'enfant et être conforme aux principes qui le guident. Il faut privilégier l'aisance de l'expression et non la précision et la correction ; bien que cela soit difficile car les moyens langagiers dont disposent les apprenants sont très « légers »¹⁶³. Par spécificité méthodologique nous signifions aussi que l'enseignement des langues vivantes doit être lié aux autres matières. Cela implique une approche par projet et la collaboration des enseignants des autres matières.

Un autre élément de cette spécificité, c'est l'association du dire et du faire. Il faut prendre appui sur des matériels aussi variés que possibles

L'une des conditions les plus importantes de la réussite de cet enseignement est la qualification des enseignants. Il faut que les enseignants soient des experts de l'enseignement à ce niveau et qu'ils aient une bonne maîtrise de la langue. Cette double formation ils doivent l'acquérir et la perfectionner en formations initiale et continue.

La formation doit permettre aux enseignants :

- D'avoir une maîtrise suffisante de la langue pour faire preuve de flexibilité. Car des insuffisances dans ce domaine contraignent à la rigidification pédagogique.
- D'apprendre à utiliser efficacement la situation de la classe.
- D'avoir une claire conscience des objectifs que l'institution fixe à cet enseignement ;

¹⁶³ Nous entendons par là insuffisant.

- D'avoir une culture de l'évaluation ;
- D'être à l'écoute de l'enfant ;
- D'avoir une attitude d'ouverture à l'égard des autres.

CHAPITRE 5 : ENSEIGNEMENT
PRÉCOCE DU FLE EN ALGÉRIE :
RÉALITÉ, REPRÉSENTATIONS
ET PROPOSITIONS

5.1. Pouvons-nous parler du FLE précoce en Algérie ?

Pouvons-nous parler d'un enseignement précoce du FLE en Algérie ? avant de répondre à cette question nous allons dresser les représentations, les croyances concernant l'enseignement précoce des langues étrangère ou ce que nous croyons enseignement précoce des langues en Algérie.

5.1.1. Enseignement précoce du français en Algérie : réalité et représentations

5.1.1.1. Représentations et croyances parentales :

Les parents soucieux de l'avenir de leurs enfants. Conscients de l'importance des langues comme atout indispensable pour leur réussite à l'école et dans le monde de demain ; et convaincus de l'aisance qui démarque les enfants en matière d'apprentissage des langues, ils réclament de plus en plus un enseignement précoce des langues étrangères à l'école.

À défaut, les parents installent leurs enfants dans tous les établissements éducatifs privés qui offrent un enseignement des langues étrangères à des enfants en bas âge. Croyant ainsi que l'enfant apprendra rapidement, facilement et efficacement la langue étrangère.

L'enquête que nous avons menée dans le cadre de cette recherche concernant les représentations des parents d'élève et d'enfant en bas âge, n'ayant pas encore atteint l'âge de scolarisation ; l'étude a montré que les familles en dépit de leur différentes appartenances socioculturelles, déplorent tous les résultats négatifs enregistrés dans nos écoles en matière d'apprentissage du français comme langue étrangère.

À l'unanimité, les parents s'accordent pour dire qu'ils seraient très favorables pour un enseignement précoce, dès le préscolaire aux enfants. Des avis favorables à l'égard de cette pratique même auprès des parents issus de zones rurales défavorisées, qui ont des représentations négatives à l'égard de la langue française et qui ont tendance à la rejeter dans

leur pratique quotidienne et de leur culture. Se disant monolingues, arabophones. Ces parents sont eux aussi conscients de l'importance de la langue française pour la réussite des enfants à l'école. Ils souhaitent pouvoir procurer les mêmes chances de réussite que les enfants issus de familles aisées vivant dans des zones dites favorisées.

Les résultats de la pré-enquête que nous avons effectuée au début de notre recherche pu enregistrés un écart dans les résultats en matière de maîtrise de la langue française auprès des enfants scolarisés. Les écarts sont enregistrés par rapport aux attentes institutionnelles, d'un côté. Et d'un autre, entre les résultats enregistrés dans chaque zone enquêtée. Les plus grandes difficultés ont été enregistrés auprès des élèves issus de zones rurales, dites défavorisées ; où la langue française n'a pas d'amateurs. Au contraire, elle y est rejetée cause de mauvaises représentations liées à des facteurs historiques, culturels et religieux.

Dans les zones dites favorables, où de meilleurs résultats ont été enregistrés, la maîtrise de la langue n'est pas très satisfaisante. Les enfants là aussi ont enregistré des écarts importants par rapport aux attentes institutionnelles. Les enfants ne maîtrisent pas les compétences communicatives souhaitées. Les résultats de notre investigation (pré-enquête) ont montré que les meilleurs résultats enregistrés par les enfants étaient en matière de fonctionnement de la langue. C'est-à-dire que les enfants avaient développé, en moyenne générale, une bonne maîtrise des règles de la langue française, la langue comme système. Mais ils avaient échoué en grande partie, y compris dans les zones dites favorisées, dans ce que nous appelons la production écrite. Où ils étaient, pour une grande majorité, incapables de produire des phrases correctes. Donc les compétences attendues et décrites par les textes officiels n'ont pas été acquises. Et ces défaillances vont les accompagner jusqu'à dans les classes supérieures

Les parents insatisfaits des résultats enregistrés, réclament, en dépit de leurs différences culturelles, sociales, un enseignement précoce du français langue étrangère. Souhaitant ainsi pouvoir remédier à ces insuffisances. Ils croient naïvement, pouvoir par cette pratique, faire de leurs enfants de petits bilingues.

5.1.1.2. Représentations et attitudes des enseignants et équipe pédagogique :

Les enseignants interrogés sur les questions d'enseignement du français langue étrangère, reconnaissent qu'ils connaissent beaucoup de problèmes et difficultés avec les apprenants en classe de langue.

Ces problèmes ressortissent d'abord à leur manque de compétence et de moyens matériels mis à leur disposition. Certains de ces problèmes sont en rapport aux représentations sociales et culturelles vis-à-vis de la langue française qu'ils sont sensés enseigner. Particulièrement dans les zones rurales dites défavorisées où ils se retrouvent eux-mêmes rejetés.

Les résultats de notre enquête, ont enregistré une opinion très favorable à l'idée d'enseigner le français langue étrangère dès le préscolaire. Car cela, selon eux, faciliterait l'apprentissage de la langue plus tard.

Certains enseignants disent avoir déjà eu une expérience dans l'enseignement du français dans le préscolaire dans des établissements privés : crèches, jardins d'enfants, ou même dans des écoles de langues ; et que les résultats étaient plutôt encourageants. Ces enseignants témoignent d'une très grande motivation chez les jeunes apprenants qui apprenaient la langue française. Ce qui laisse à penser qu'enseigner la langue française à de jeunes enfants serait très bénéfique à plusieurs niveaux. Cependant il faut savoir choisir et utiliser les méthodes appropriées aux jeunes enfants.

Mais cela laisse entendre aussi qu'une formation de qualité et de haut niveau est indispensable. Car enseigner précocement une langue étrangère à des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge ne signifie pas du tout reproduire, plus tôt que d'habitude, la même démarche utilisée jusque-là dans nos écoles.

L'enseignement précoce d'une langue étrangère exige un changement de la vision que l'on a eu jusqu'aujourd'hui de l'enseignement des langues, et de comprendre quels en sont les différents enjeux, et quelles en sont les spécificités et les exigences.

Il faut comprendre aussi qu'une telle démarche exige la refonte de tout le système éducatif.

5.1.1.3. Orientation des institutions officielles :

À la lecture des textes officiels, qui ont introduit les dernières réformes que connaît le système éducatif algérien, nous pouvons percevoir le changement de position officielle de la politique nationale vis-à-vis les langues étrangères. La nouvelle orientation du système éducatif interprète la volonté et l'orientation politiques du pays. Car le rôle de l'école, selon les textes de la nouvelle loi de l'orientation sur l'éducation nationale de 2008, est de former « le citoyen de demain ».

La première orientation que nous pouvons constater dans les textes de cette nouvelle loi, c'est le dépassement du monolinguisme et l'encouragement du plurilinguisme. Le plurilinguisme apparaît alors comme une exigence vitale dans le monde d'aujourd'hui :

« Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations. »¹⁶⁴ C'est ce que nous lisons dans les textes de la nouvelle loi de l'orientation sur l'éducation nationale.

En effet, ces mêmes textes exigent le développement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères. En l'occurrence le français et l'anglais.

Suite à une analyse des tendances internationales en matière d'éducation, notamment en Europe qui accordent une priorité particulière à la maîtrise des langues étrangères, et qui adoptent l'introduction du plurilinguisme à un âge de plus en plus précoce comme un atout

¹⁶⁴ Loi de l'orientation 2008 Op cit

majeur pour la réussite dans le monde de demain ; l'enseignement du français langue étrangère fut introduit dès la troisième année de la scolarisation de l'enfant au lieu de la quatrième année. Cette nouvelle orientation a pour but de donner à l'enfant plus de temps pour s'imprégner de la langue arabe, langue de l'école ; et pour allonger d'une année la durée de l'apprentissage de la langue française, langue étrangère.

Mais cette réforme, même si elle constitue un grand pas vers l'avant que les institutions officielles ont eu le mérite de prendre, reste insuffisante. Car elle n'a pas pu palier aux problèmes que pose l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et satisfaire les besoins et les exigences des apprenants en matière de maîtrise de la langue.

Introduire l'enseignement d'une langue étrangère plus tôt que d'habitude ne veut pas dire qu'on a introduit l'enseignement précoce comme nouvelle démarche pédagogique. Par enseignement précoce des langues étrangères il faut entendre nouvelles approches de l'enseignement. Une approche qui prend en considération dans l'acte pédagogique les deux dimensions d'une part l'enseignement, qui engage l'enseignant et l'équipe pédagogique ; et de l'autre l'apprentissage qui engage l'apprenant. Donc deux dimensions distinctes mais fortement liées et complémentaires.

L'enseignement précoce des langues étrangères se veut, comme nous avons essayé de le démontrer dans les pages précédentes, une démarche nouvelle et innovante qui exige une révision complète du système et de la politique éducative. Et donc exige de revoir les données réelles du terrain, les attentes et les besoins exprimées en matière d'apprentissage des langues ce qui orienterait le choix des objectifs, et en conséquence, les méthodes et les moyens à utiliser.

5.2. État des lieux et perspectives :

5.2.1. Réalité des langues et enseignement des langues en Algérie :

La décision politique du président de la république n'a pas été suffisante pour changer la réalité des langues, leurs représentations et leur enseignement en Algérie. Les réformes qu'a connues le système éducatif algérien, mentionnées dans la loi de l'orientation sur

l'éducation nationale n'ont pas montré leur efficacité. À ce jour l'enseignement du français langue étrangère est jugé toujours inefficace.

Les réformes ont introduit l'approche par compétence, ont recommandé le cognitivisme comme méthode pédagogique, ont établi la théorie de l'énonciation dans l'analyse du discours et ont substitué à l'unité didactique la séquence didactique de par sa souplesse et sa flexibilité. Elles ont aussi contextualisé les tâches scolaires afin de leur donner du sens. Cependant, le résultat espéré n'est toujours pas au rendez-vous.

À notre sens, et de par l'étude que nous avons effectuée, l'échec de cette réforme est la conséquence de deux faits principaux. L'enquête nous a permis de constater dans un premier temps la complexité et la disparité du public à enseigner. Nous ne sommes pas devant un public homogène. L'étude a montré que nous sommes en présence de cultures diverses, visions du monde différentes. Et donc conditions différentes et intérêts différents.

Le public que nous avons exploré en zones rurales ; dites aussi défavorisées de par les conditions de vie difficiles : éloignement géographique et conditions socioéconomiques difficiles qui influent aussi la vision culturelle ; n'est pas le même que celui dans la zone urbaines favorisées ou relativement favorisées. Or, utiliser les mêmes moyens, fixer les mêmes objectifs pour deux conditions distinctes ou deux réalités divergentes ne permet pas d'obtenir les mêmes résultats.

Alors que dans la nouvelle loi de l'orientation sur l'éducation nationale le principe de la démocratisation stipule que la priorité de la politique éducative du pays est d'assurer l'égalité des chances de réussite pour tous les enfants algériens dans leur scolarité, quels que soient leur sexe, leur origine sociale ou géographique. Cela suppose que tout élève doit bénéficier d'une école de qualité qui répond à ses attentes.

Mais la réalité est toute autre. Nous constatons que ces différences ne sont pas prises en compte dans la réalisation de l'objectif ou le projet global de l'école algérienne, celui de former le citoyen de demain. La réalisation de l'objectif global nécessite la prise en charge localisée de ces différences culturelles, géographiques, économiques et linguistiques.

Le deuxième point qui à notre sens est déterminant dans la réussite de tout projet éducatif et tout réforme, c'est l'enseignant. Une formation d'un enseignant qualifié est une condition indispensable pour construire une école forte et de qualité.

L'enquête que nous avons effectuée auprès des enseignants, nous a renseignées sur la qualité de leur formation et sur leurs compétences. Les enseignants que nous formons en Algérie pour prendre en charge l'école algérienne et les enfants algériens ne sont pas des spécialistes de l'enseignement. Ils sont de simples techniciens qui exécutent tant bien que mal la tâche qui leur a été confiée : appliquer un programme, exécuter des directives venant d'en haut. Sans aucune motivation ni la moindre implication.

Or, une école de qualité est principalement portée ou transportée par des enseignants qualifiés, experts et autonomes.

5.2.2. Enseignement précoce du FLE en Algérie : pour quoi faire ?

Pouvons-nous parler alors d'un enseignement précoce du français langue étrangère en Algérie ?

Malgré les réformes qu'a connues le système éducatif algérien qui semblent reconnaître l'importance et l'intérêt des langues étrangères comme un atout de la réussite ultérieure des jeunes enfants en introduisant un peu plus tôt que d'habitude l'enseignement de la langue française. Et malgré la claire conviction des parents du grand enjeu d'enseigner les langues aux enfants dès leur jeune âge avant même leur scolarisation ; la situation en Algérie est encore loin de la conception savante et scientifique de ce que nous appelons un enseignement précoce des langues étrangères.

L'expérience européenne en matière des méthodologies d'enseignement des langues étrangères aux jeunes enfants, qui date de plus de trente ans. Et en nous référant aux éléments théoriques : caractéristiques, objectifs, que nous avons présentés plus loin, montrent que nous sommes encore dans un stade de tentatives naïves, basées sur une bonne volonté qui a pour objectif d'améliorer la situation que connaît l'enseignement du français langue étrangère.

De par sa définition et ses caractéristiques, nous avons essayé de montrer que l'enseignement précoce des langues étrangères ne veut pas dire exposé le jeune enfant aux langues étrangères en utilisant des moyens sophistiqués.

L'enseignement précoce des langues étrangères est d'abord une éducation linguistique.

Les tentatives officieuses en masse, que nous avons enregistrées dans les différents établissements préscolaires privés en Algérie sont venues pour répondre à une demande croissante des parents qui veulent anticiper les choses et donner plus de temps à l'enfant dans l'apprentissage de langue. Nous ne parlons pas des classes préparatoires des écoles privées car ces écoles représentent une autre situation que celle que nous avons choisie d'étudier. Nous parlons ici des structures privées qui se sont installées pour pallier au manque de structure d'accueil de la petite enfance dans le secteur public.

Ces structures qui sont normalement sous l'égide du ministère de l'éducation nationale : jardins d'enfants, écoles maternelle classes enfantines, introduisent, selon une décision personnelle et de manière officieuse et comme un enseignement précoce de la langue française afin de satisfaire la demande des parents qui ont exprimé leur intérêt pour l'apprentissage des langues.

L'enseignement des langues dans ces établissements n'est en fait qu'une reproduction de ce qui se fait déjà dans les classes des écoles dans pratiquement toutes les crèches que nous avons visitées.

5.3. Propositions : Des leçons à tirer de l'expérience européenne :

5.3.1. Nouvelle approche curriculaire des langues dans le système éducatif :

L'approche curriculaire paraît intéressante dans le sens où elle présente un plan complet de formation. Les curricula réels et efficaces doivent prendre en compte tous les paramètres qui de près ou de loin ont un rapport avec l'éducation, et impliquer tous les

partenaires éducatifs : parents élèves, enseignants, directeurs d'établissements scolaires, formateurs, inspecteurs, décideurs politiques et chercheurs.

Les curricula efficaces doivent aussi prendre en compte les conditions et les circonstances propres à chaque environnement d'apprentissage qui sont en rapport étroit avec le milieu socio-culturel, socio-économique et même géographique des apprenants.

5.3.1.1. Qu'est-ce qu'une approche curriculaire ?

Les nouvelles orientations dans le monde de la formation et de l'éducation dépassent les notions de référentiels et de programmes, pour adopter celle de curriculum ou curricula.

Par définition, le curriculum est un plan d'étude qui sert à rationaliser un projet global d'enseignement. Il interprète d'une manière concrète et sur le terrain les textes réglementaires et lois qui définissent ou qui cadrent la politique éducative du pays. Le curriculum concrétise un discours institutionnel dans ses différentes applications.

Le curriculum n'est pas uniquement un programme, c'est plan globale d'une formation donnée qui prend en compte tous les phénomènes éducatifs : les intentions, les objectifs, les contenus, l'organisation, les méthodes, les environnements humains et matériels, les situations d'apprentissage, l'évaluation des apprenants et les dispositifs de formation des enseignants.

Dans cette perspective, adopter un enseignement précoce du français langue étrangère, dès le préscolaire, serait très utile mais dans le cadre d'une nouvelle approche curriculaire globale et contextualisée. Une approche qui contribuerait à la revalorisation d'une éducation linguistique dès le préscolaire par une révision de l'importance et du rôle des langues à l'école, pour la formation linguistique et culturelle du citoyen de demain.

5.3.1.2. Quelle(s) approche(s) curriculaire(s) pour l'enseignement précoce du FLE en Algérie ?

La diglossie en Algérie implique la présence de cultures et de représentations diverses et variées qui peuvent avoir un impact sur l'enseignement et l'apprentissage des langues particulièrement les langues en concurrence. Il semble donc nécessaire de prendre en

compte ce facteur dans la planification des objectifs d'enseignement d'une manière officielle dans un projet global d'éducation.

Une approche curriculaire pragmatique semble assurer une bonne compréhension du contexte et permet de mieux définir les objectifs.

En admettant l'approche curriculaire pour l'enseignement précoce du français langue étrangère dès le préscolaire en Algérie, nous admettons la mise en place de différents curricula en fonction de la disparité contextuelle, culturelle et linguistique qui existent. Car le curricula représente une démarche intéressante dans le sens où il prend en compte toutes les différences culturelles, sociales, qui existent sur le terrain dans un plan global de formation, afin d'adopter la démarche qui permet de pallier aux différences qui pourraient constituer un obstacle devant la réalisation du projet éducatif du pays.

De ce fait, nous supposons qu'une prise en charge précoce de l'enseignement du français langue étrangère, et cela dès le préscolaire, par la mise en place de curricula contextualisés, réels et bien réfléchis, permettraient une meilleure définition des objectifs à adopter dans chaque contexte pour effacer les écarts de niveaux enregistré entre les apprenants dans les différents milieux et contextes, en agissant particulièrement sur les mauvaises représentations. Car le préscolaire constitue une phase importante dans le développement de l'enfant, et décisive dans l'installation des relations et des représentations avec les langues. Dans cette phase du développement de l'enfant, agir sur les représentations culturelles et linguistiques semble plus facile.

Ainsi la réalisation des objectifs du projet global de l'éducation nationale, se fera avec plus d'équité, selon le principe de l'égalité de chance de réussite à l'école, cité dans les textes de la loi de la république.

Pour reprendre le corpus de notre enquête, nous pouvons proposer au moins deux curricula d'enseignement précoce du français langue étrangère : un pour les zones rurales défavorisées où il y a rejet de par les mauvaises représentations qui dominent dans l'environnement, avec un objectif de sensibilisation ou d'éveil aux langues comme première étapes, afin d'éveiller le gout aux langues étrangères. Et un deuxième curricula pour les zones moins défavorisées, avec un objectif d'enseignement ou d'initiation à la langue et à la

culture en adoptant une démarche ludique et attractive ; prenant en charge la dimension fonctionnelle de la langue et la prédisposition de l'enfant à cet âge pour acquérir facilement la langue comme moyen de communication.

Le curriculum, entant que plan global de formation, doit prévoir en plus des objectifs, méthodes et des outils d'enseignement, la continuité de cet enseignement, l'évaluation mais avant la formation des enseignants qui doivent prendre en charge une telle démarche aussi particulière avec un public assez particulier. Une formation multidimensionnelle : linguistique, didactique, psychopédagogique,... Pour des enseignants hautement qualifiés et autonome.

Compte tenu de ce que nous venons de dire, il est clair que la réussite d'une telle démarche ne dépend pas seulement des éducateurs et de l'équipe pédagogique. L'aboutissement de ce projet est une responsabilité partagée entre les partenaires éducatifs et sociaux, enseignants, parents d'élèves, responsables politiques, collectivité locale, didacticiens, formateurs, ...

5.3.1.3. Quel(s) rôle(s) peuvent/doivent jouer les partenaires éducatifs :

5.3.1.3.1. Rôle des parents :

Les parents convaincus par l'importance des langues étrangères, particulièrement la langue française, puisqu'elle occupe un statut particulier en Algérie, y compris à l'école. Ces parents investissent dans cet enseignement et souhaitent offrir à leurs enfants une chance de maîtriser parfaitement la langue avant d'atteindre l'âge scolaire.

Ces parents déçus par les résultats de l'enseignement de la langue française à l'école, et persuadés des capacités que possèdent les jeunes enfants en matière d'apprentissage, ils cherchent à anticiper les choses en introduisant l'enfant dans des cours de français langue étrangère espérant lui offrir ainsi la chance de développer une certaine maîtrise langagière ce qui facilitera l'apprentissage ultérieurement à l'école.

Pour certains parents c'est plutôt la question du choix de la langue qui pose problème : quelle langue apprendre à des enfants en bas âge et qui vont devoir très vite

entamer un long parcours d'apprentissage, chargé et complexe de par les différentes exigences en matière d'apprentissage.

Certains parents donnent la priorité à la langue arabe classique, la langue de l'école, et de la religion. L'enfant doit commencer par elle. D'autres, réclament l'enseignement de l'anglais parce qu'elle est la langue de la technologie, de la science, de l'économie et du tourisme,

À ces parents nous disons qu'ils doivent encourager leurs enfants à apprendre les langues étrangères, peu importe la langue ou les langues. L'objectif de cette apprentissage à cet âge-là c'est la décentralisation, l'ouverture à l'autre, mais surtout ouvrir l'appétit à apprendre les langues. Donner à l'enfant le goût et la passion des langues. Car l'apprentissage des langues à cet âge, qui est l'âge du langage par excellence, va lui donner envie d'apprendre et de découvrir d'autres langues ; non comme objet d'apprentissage, mais comme outil de communication et d'ouverture sur le monde.

La seule raison qui pourrait justifier le choix de la langue française comme la première langue à enseigner et non pas l'anglais ou une autre langue, c'est qu'elle est d'abord une langue ancrée dans la société algérienne. Cela constitue un facteur facilitateur pour la mise en place de son enseignement. D'autant plus qu'elle constituera un vecteur un vecteur d'enseignement de certaines disciplines au supérieur en Algérie.

L'apprentissage précoce dès le préscolaire, de la langue française, en jouant, en chantant, ... donnera de l'appétit à l'enfant pour apprendre plus de langues très facilement et plus efficacement.

5.3.1.3.2. Rôle des enseignants :

Le rôle des enseignants dans l'enseignement précoce du français langue étrangère semble crucial. Car c'est sur eux que repose la réussite de la nouvelle démarche pédagogique comme nouveau projet éducatif de la formation du citoyen de demain.

En effet, les enseignants doivent comprendre qu'enseigner le français langue étrangère à des enfants en bas âge, qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire, est d'abord

une éducation linguistique et culturelle avant qu'il ne soit un enseignement linguistique dans sa conception traditionnelle.

Ils doivent être conscients des grands enjeux éducatifs, sur tous les plans de cette pratique nouvelle et innovante. Le principal enjeu est de former des futurs citoyens du monde, ouverts à l'altérité et à diversité linguistique et culturelle ; et capables de se distinguer et de s'affirmer par rapport aux autres citoyens du monde avec sa culture et son identité. À travers l'enseignement précoce du français langue étrangère, les enseignants doivent offrir, en plus d'un enseignement linguistique, une éducation culturelle en et en utilisant des outils pédagogiques adéquats motivants et attractifs, dans une démarche ludique diversifiée.

Les enseignants qui doivent prendre en charge cet enseignement, doivent être maîtres dans leurs décisions, dans leurs choix des objectifs et des méthodes à adopter, dans le sens où ils les seules mieux placés pour savoir la particularité du public auquel ils ont affaire, et la spécificité de l'environnement qui peut influencer toute pratique pédagogique.

Dans ce sens, les enseignants doivent, pour une bonne prise en charge de cet enseignement, bénéficier d'une formation particulière et particulièrement qualifiante et de haut niveau. Une formation qui enveloppe plusieurs volets : linguistique, didactique, pédagogique, psychologique, psychopédagogique, sociologique...., afin de leur fournir tous les outils nécessaires et indispensables à la réussite du projet éducatif. Ces enseignants doivent impérativement être des experts professionnels de l'enseignement précoces des langues étrangères et non de simples techniciens de l'enseignement.

L'implication des autres enseignants des différentes disciplines est aussi nécessaire. Car l'enseignement précoce d'une langue étrangère entant que formation et éducation linguistique et culturelle des enfants, doit être un travail de groupe, le projet de l'équipe pédagogique.

5.3.1.3.3. Rôle des collectivités locales comme partenaire éducatif :

Les collectivités locales, à travers ses représentants, comme partenaire éducatifs, peuvent avoir un rôle déterminant pour l'aboutissement de ce projet éducatif. En intervenant à deux niveaux.

Le premier c'est la mise en place d'établissement et d'infrastructures destinés à la prise en charge de la petite enfance. D'encourager et d'accompagner les citoyens locaux afin de créer des établissements éducatifs pour l'éducation infantile dans les différentes agglomérations.

Deuxième niveau, c'est celui de la contribution dans la mise en place des curricula contextualisées, en décrivant les spécificités socio-culturelles, économique, géographiques, ... de façon concrète, réelle et objective. Cela permettrait de définir les besoins réels et de choisir les objectifs éducatifs adéquats à ce niveau, et pallier aux écarts de niveau, afin de permettre la réalisation de l'objectif global décrit dans la loi de l'orientation sur l'éducation nationale de 2008, avec plus d'équité. Car nous pensons que ce sont les disparités dans les données réelles qui existent sur le terrain qui font obstacle à l'égalité des chances de réussite à l'école qui suit des objectifs officiels unifiés.

Nous pensons que la prise en charge de ces différences, particulièrement la diversité linguistique et l'enseignement des langues étrangères dès le préscolaire ; pour une éducation linguistique qui paraît indispensable pour les apprentissages à venir ; permettrait de réduire les écarts en agissant sur les représentations négatives sur les langues. Ainsi l'enseignement de la langue étrangère serait plus efficace y compris à l'école.

L'analyse des besoins effectifs et réels en matière de formation et d'enseignement est actuellement devenue une étape d'évaluation indispensable pour tout système voulant faire aboutir à bon escient son projet éducatif. Cette analyse doit établir les priorités liées à la réalité du terrain : environnement socioculturel, socioéconomique, géographique, contexte d'enseignement et d'apprentissage même pour la formation des enseignants, afin de définir les objectifs d'enseignement adéquats.

5.3.1.3.4. Rôle des responsables et des décideurs politiques :

La loi de l'orientation sur l'éducation nationale de 2008, reconnaît l'importance des langues étrangères comme vecteur de réussite et d'intégration dans le monde aujourd'hui et celui de demain :

« ... développer l'enseignement des langues étrangère afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part, et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays d'autre part. »¹⁶⁵ Or, plus dix ans depuis que cette loi est en vigueur l'école reste toujours inefficace dans la formation linguistique des apprenants. Nous continuons à lire dans les textes de la même loi :

« L'introduction du plurilinguisme précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.»¹⁶⁶

Les enjeux d'un apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge, et avant que l'enfant ne soit engagé dans un enseignement institutionnel, systématique ; ne sont plus à démontrer. L'école est un contexte artificiel où les relations maître – élève – savoir sont prédéfinis et gérées par des traditions et des représentations qui réduisent les apprentissages à un tas de connaissances inutiles n'ayant aucun sens pour l'apprenant, parce qu'elles sont coupées de sa réalité quotidienne et de son monde.

L'introduction de l'enseignement des langues étrangères à un âge précoce, avant l'âge de la scolarisation obligatoire, l'âge où les enfants sont prédisposés à l'apprentissage, et particulièrement à l'apprentissage linguistique semble nécessaire. Et cela non pas en reproduisant le modèle d'enseignement utilisé dans les écoles, mais en adoptant la démarche de l'enseignement précoce des langues aux jeunes enfants.

^{165_ 166} op cit

La prise en charge de l'apprentissage des langues étrangères dès le préscolaire et en adoptant les approches méthodologiques adéquates, donnera une autre conception aux langues étrangère. Dans ce nouveau cadre les langues ne seront plus une matière d'apprentissage, mais outil de communication.

L'apprentissage précoce des langues étrangères, avant l'âge de la scolarisation obligatoire, est plus efficace, car les enfants en bas âge montrent une prédisposition à apprendre des langues de manière efficace et sans préjugés.

Cette nouvelle pratique semble particulièrement intéressante dans les milieux diglossiques, où il y a plusieurs langues en existence ou en concurrence comme c'est le cas pour le contexte algérien.

Une bonne prise en charge de cette diglossie dès le préscolaire, en prenant en compte des particularités de chaque région et de chaque environnement sera d'une très grande utilité. Car elle contribuera à réduire les mauvaises représentations culturelles et permettre ainsi à l'enfant d'accepter les langues étrangères plus facilement. C'est à partir de là que la langue sera perçue comme outil de communication et d'ouverture sur l'autre.

En effet, prévoir un curricula des langues étrangères, qui inclue l'enseignement des langues dès le préscolaires s'avère comme la première obligation des responsables politiques et des décideurs dans le domaine de l'éducation. Ce curricula doit prendre en considération la formation des enseignants qui sont sensés prendre en charge cet enseignement. Une formation de haut niveau qui permet d'avoir des experts dans l'enseignement autonomes, dévoués, motivés et engagés dans leurs taches.

Cette nouvelle démarche pédagogique que nous avons présenté dans ce travail, avec cette nouvelle approche curriculaire paraissent comme un véritable investissement nécessaire et indispensable pour l'aboutissement du projet éducatif.

CONCLUSION

Conclusion générale :

L'enseignement des langues vivantes étrangères pose de nombreux problèmes qui demandent tous de profondes solutions.

Comment faire apprendre une langue étrangère de la façon la plus efficace en un minimum de temps est la question principale qui n'a pas cessé de préoccuper les parents ainsi que les enseignants et tous ceux qui s'intéressent à ce domaine.

Pour cette raison même, nous assistons à la mise en place de nouvelles méthodologies, méthodes et programmes en espérant toujours de meilleurs résultats. Mais avec chaque tentative les résultats obtenus restent insatisfaisants. Car on n'arrive pas à répondre aux besoins, attentes et désirs s'exprimant en termes de « maîtrise de la langue étrangère ». La plus part du temps on est incapable de mener une conversation courante dans la langue à l'étude.

À travers la présente recherche, nous avons essayé de mettre le doigt sur les éléments déterminants et nécessaires à la réussite de toute démarche pédagogique. Il fallait donc comprendre le pourquoi de la situation actuelle que connaît l'enseignement du français langue étrangère en Algérie. En essayant de décrire les représentations, les besoins, et les attentes. Qu'elles soient officielles ou sociales.

L'échec de l'enseignement du français langue étrangère enregistré dans les écoles, et l'importance accordée à cette langue comme étant un vecteur de la réussite à venir des enfants semblent justifier cette apparition officieuse de l'enseignement précoce du français langue étrangère en Algérie.

Les données que nous avons enregistrées lors de cette recherche, nous ont révélé que l'école a échoué dans la réalisation de ses objectifs à plusieurs niveaux. D'abord elle a échoué à la formation linguistique efficace des apprenants, comme le stipulent les textes officiels. Car nous avons enregistré un écart entre les attentes telles qu'elles sont officiellement décrites, et les résultats réellement obtenus suite à l'enquête. Et d'un autre côté elle a échoué à concrétiser le principe de l'équité et l'égalité des chances de réussite comme principe de démocratisation de l'enseignement. Puisque nous avons enregistré des écarts flagrants entre les résultats obtenus dans les différentes zones enquêtées.

Conclusion

La première hypothèse centrée sur la définition et le choix des objectifs, a mis l'accent sur la nécessité de recourir à une démarche curriculaire précise et contextualisée pour permettre la prise en charge de ces disparités liées aux contextes, géographiques et socioculturels.

En effet, les orientations actuelles dans le monde de l'éducation favorisent les approches curriculaire, qui semblent plus pragmatiques et réalistes. Car elles assurent une bonne compréhension de chaque contexte et permettent de mieux définir les objectifs d'enseignement.

L'approche curriculaire permet une prise en considération de tous les paramètres nécessaires qui peuvent de près ou de loin, influencer directement ou indirectement l'enseignement / apprentissage d'une matière donnée.

Le contexte diglossique en Algérie, semble influencer l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère, particulièrement dans des zones que nous avons décrites comme défavorisées. C'est pourquoi une prise en charge officielle des disparités contextuelles s'impose comme une nécessité.

La deuxième hypothèse centrée sur l'âge de l'apprenant a mis en évidence la nécessité de mettre en place un enseignement précoce du français langue étrangère, et cela dès le préscolaire, c'est-à-dire avant que l'enfant n'atteigne l'âge de la scolarisation obligatoire. L'analyse des représentations parentales quant à l'importance de la langue française et l'enseignement de cette langue dès le préscolaire, a révélé des réponses très favorables pour cette nouvelle approche.

En effet, beaucoup de parents réclament de plus en plus un enseignement précoce du français langue étrangère. Ils placent leurs enfants dans des classes préscolaires (dans des crèches privées, ou écoles de langue privée) qui offrent, officieusement, l'enseignement du français. Espérant ainsi rendre leurs enfants de petits bilingues.

L'aptitude qui caractérise l'enfant en matière d'apprentissage langagier, est un facteur fondamental qui favorise cette nouvelle orientation. Pratique encore à l'état d'ébauche en Algérie, introduite officieusement, se limite dans la plus part des cas, comme nous l'avons pu vérifier, à une reproduction partielle de ce qui se fait habituellement dans les écoles, avec l'objectif de préparer l'enfant à l'apprentissage ultérieur. Aucune formation

Conclusion

particulière au préalable n'est envisagée pour l'équipe pédagogique qui prend en charge de cet enseignement.

Cependant nous devons préciser que l'enseignement précoce des langues étrangères ne signifie une simple introduction prématurée des langues dans le cursus scolaire de l'enfant. C'est une démarche nouvelle et innovante. Elle est basée essentiellement sur la connaissance de l'enfant : son développement, Ses besoins, ses intérêts... par opposition à l'apprenant adulte ou adolescent.

Contrairement à l'adulte, qui a déjà organisé ses relations avec le monde, l'enfant est encore un jeune cerveau en développement qui cherche à organiser son monde et ses relations avec son environnement. La langue pour lui n'est pas une fin en soi, mais un moyen vers des fins. De ce fait il est prêt à accepter toute langue qui lui permet d'obtenir ce qu'il veut.

Enseigner précocement une langue étrangère à des enfants en bas âge ; voudrait dire, commencer l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants avant l'âge scolaire, en lui attribuant une dimension fonctionnelle et pragmatique. Puisque la langue est d'abord un outil de communication, elle est sociale. Elle s'apprend dans l'interaction avec les autres.

Les recherches effectuées dans le domaine du bilinguisme précoce ont montré que les bénéfices sont grands. Nous constatons que le bilinguisme se caractérise par trois fonctions fondamentales de tout langage intervenant dans le processus : la langue est étrangère est un moyen de communication, outil cognitif utilisable pour acquérir des connaissances et objet de description. Pourtant il faut rappeler que l'enseignement précoce ne signifie pas bilinguisme. Les conditions et les situations d'apprentissage ne sont pas les mêmes. Cependant, il faut opposer langue en milieu naturel et en contexte scolaire.

À partir de cette réflexion, un enseignement précoce d'une langue étrangère nécessite de recréer un environnement et des conditions les plus proches possible de la réalité ; en mettant la compétence communicative au cœur de cette démarche pédagogique.

Avant de mettre en place les objectifs de cette pratique, il fallait donc préciser quelques notions fondamentales afin de cadrer la démarche ; et préciser la notion de précocité : où commence ce précoce ? Précoce par rapport à quoi ? Et pour quelle(s) objectif(s) ?

Conclusion

À quatre ans la langue maternelle est déjà en place. L'immense et vital besoin de communication a été un formidable levier pour son apprentissage naturel, favorisé par la plasticité physiologique. Il semble qu'elle soit encore considérable jusqu'à l'âge de 9 dix ans.

Mais à l'école la situation est différente de celle où se produit l'apprentissage dit « naturel ». Pour savoir ce que signifie une deuxième langue pour un jeune cerveau il fallait partir de l'impact de la langue maternelle. L'enfant acquiert le langage progressivement dans et par la communication avec son entourage. Quand il apprend à parler, l'enfant n'apprend pas seulement à exprimer une réalité qui serait indépendante de ses ressources lexicales, mais il apprend également à mettre de l'ordre et à se situer dans le monde qui l'entoure.

La langue maternelle est donc fondamentale dans le processus de développement de l'enfant, puisque elle permet sa construction en tant qu'individu social. Elle lui permet l'accès à la culture d'un groupe, ainsi qu'à la connaissance. C'est à ce niveau qu'apparaît l'importance du contexte socioculturel d'une langue. Elle est donc en même temps, outil cognitif et objet de réflexion.

La langue étrangère porte elle-même les caractéristiques, avec toutefois une culture et une autre conception du monde. De ce fait là, une deuxième langue pour un enfant en pleine construction, est apport d'informations nouvelles. Elle doit, donc, être intégrée dans son développement global, sans omettre les acquis et savoir-faire déjà en place.

Apparaît ici l'importance de l'âge dans le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Il y a consensus pour dire que l'apprentissage serait optimum avant l'âge de huit ou neuf ans.

« Avant dix ans, le désir de la découverte est grand et le sentiment de la timidité, qui peut entraver l'apprentissage, est faible. Donc, deux éléments fondamentaux qui ont fait penser à un enseignement précoce des langues étrangères. »

Bien qu'il ait donné des résultats satisfaisants, l'enseignement précoce des langues étrangères, est encore une réalité officieuse et fragile et pose de nombreux problèmes. Il inquiète particulièrement les enseignants. Surtout qu'il apparaît que ceux sont eux qui devront le dispenser. Ces inquiétudes sont dues à leur manque de compétences et de moyens.

Conclusion

Pour résoudre ce problème il faut motiver les enseignants. Et pour se faire, il faut que ces derniers comprennent les raisons de cette nouvelle pratique.

Alors, comment se définit l'enseignement précoce des langues étrangères ? Est-ce un simple prolongement du temps global consacré à l'enseignement de la langue cible ? la réponse est bien évidemment négative.

L'expérience européenne que nous avons exposée dans ce travail a montré que pour procéder il y a hésitation entre un apprentissage réel et une simple sensibilisation. Certains pays, comme l'Allemagne, qui pratiquent une simple sensibilisation lors des séquences de courtes durées. Dans une sensibilisation, la découverte culturelle accompagne la découverte linguistique. Mais il y a dérivée permanente vers l'apprentissage.

Les parents comme nous avons pu le découvrir à travers l'analyse des représentations n'imaginent pas la sensibilisation, ils supposent plutôt un apprentissage avec des règles, mode d'emploi tout à fait simple, qui fait que l'on assure cet enseignement programmé de telle manière qu'à la fin de la pratique on obtient des élèves qui maîtrisent très bien la langue visée.

La sensibilisation est alors compliquée, elle peut dérouter même les enseignants. Car il est plus simple d'avoir un livre, des règles et un programme pour enseigner une langue pour atteindre les objectifs déterminés. Pourtant, les études réalisées dans cette perspective ont démontré l'intérêt et l'importance de la sensibilisation à la langue.

Par la sensibilisation, l'enseignant doit faire, graduellement, de la langue étrangère une réalité vivante pour les enfants. Comme il doit savoir leur donner envie d'apprendre la langue, et surtout garder un bon enthousiasme pour assurer un bon apprentissage par la suite.

La langue étrangère est une ouverture sur la différence, la nouveauté qui permet le développement de la tolérance. Apprendre une langue étrangère, c'est pouvoir dire et se dire d'un autre point de vue tout en préservant son identité, sa personnalité et sa spécificité. Par ce fait là, un enrichissement se produit.

Pratiquement parlant, nous devons avant tout partir des besoins et des spécificités de nos enfants, de leur(s) culture(s), de leur(s) environnement(s) culturel(s). Car des approches précises et réalistes permettraient une meilleure définition des objectifs à atteindre.

Conclusion

Nous devons donc faire le tour des paramètres à considérer, liés à l'environnement immédiat, à la situation d'enseignement : chaque situation doit amener des solutions spécifiques. Il semble que la réalisation des objectifs sera plus facile si ces derniers sont déterminés localement et non imposés à une échelle nationale.

Donc apprendre une deuxième langue, langue dite étrangère à un âge précoce pour quoi faire ? Cette question de la finalité est essentielle parce que ce sont les objectifs qui conditionnent le choix méthodologique. Cette question de la finalité est un préalable à toute réforme institutionnelle. Cette réflexion menée systématiquement à tous les niveaux, permettrait la mobilisation nécessaire à ce changement de point de vue éducatif que constitue une éducation plurilingue et pluriculturelle précoce.

Des approches curriculaire, précises et réalistes permettent une meilleure définition de ces objectifs. Citons dans ce sens Boucher et Forti : un curriculum, de façon opératoire, consiste en un ensemble de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus organisés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activité d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte des objectifs. »¹⁶⁷

L'organisation tient donc une place importante mais elle doit être au service de l'apprenant qui est lui-même plus important que le modèle prévu pour cet apprentissage. Elle doit être basée sur ses motivations, ses intérêts, ses attentes, en tenant compte de son stade de développement psychologique et intellectuel, et surtout de son environnement socioculturel.

Pour conclure nous pouvons dire l'enseignement précoce du français langue étrangère en Algérie, telle qu'il se présente aujourd'hui, peut être considéré comme une esquisse d'une nouvelle démarche pédagogique. Une ébauche d'un projet éducatif national qui pourrait / devrait être pris en charge officiellement par le ministère de l'éducation nationale ; et adopté par tous les partenaires éducatifs : enseignants, parents d'élèves, décideurs politiques, inspecteurs, formateurs, éducateurs, représentants des collectivités locales, ... dans le cadre d'une approche curriculaire précise et contextualisée.

Une approche permettrait de réviser les objectifs liés à l'enseignement des langues, et proposer un projet national pour une éducation plurilinguistique et pluriculturelle dès le

¹⁶⁷ Op cit

Conclusion

préscolaire, pour essayer de résoudre les problèmes liés à la disparité linguistique et culturelle qui caractérise la société algérienne, et qui est à l'origine de certaines difficultés d'apprentissage de langues dans certains contextes. La prise en charge de cette diversité dès le plus jeune âge, permet d'utiliser cette diglossie comme un vecteur pour éduquer à l'altérité, à l'ouverture au monde, aux langues et aux cultures. Avec un tel projet nous offrons aux enfants de meilleures chances pour réussir dans le monde de demain. Tel est le principal enjeu de l'enseignement précoce des langues.

Nous citons dans ce sens Hélène TROCME-FABRE qui dit : « Il faut élargir le champ perceptif avec tout ce que cela comporte d'ouverture et de richesse, dans la vision, la gestion et la relation avec le monde environnant. Apprendre un second idiome est une excellente chose à partir du moment où l'on fait un support pour la tolérance et l'acceptation de la différence. Enseigner avec cette finalité, le second idiome peut effectivement, aider un être à se construire et à dépasser sa vision égocentrique du monde. »¹⁶⁸

Pour la garantir la réussite de ce projet éducatif il est nécessaire de mettre en place un curricula de langues comme un plan de formation complet. Envisagé ainsi, l'enseignement précoce des langues étrangères constitue un véritable investissement pour l'individu et pour le pays. Il faut donc en accepter le surcout financier. Pour terminer sur cela, nous reprenons la citation d'Abraham Lincoln : « Si vous trouvez l'éducation cher, essayez l'ignorance. »

¹⁶⁸ Français dans le monde. N° spécial

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- ARÉNILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M-C, ROUSSEL M-P, (2004). Dictionnaire de pédagogie. Bordas pédagogie. Tours.
- BIALYSTOK, E. (2009). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters rdev (Eds), Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants,&1-5. En ligne http://www.enfantencyclopedia.com/documents/bialystokfrxp_rev.pdf (consulté le 10 avril 2014).
- BEACCO J. Cl., (2000). Les dimensions culturelles des enseignements des langues , Paris Ed. Hachette.
- BENGHABRIT-REMAOUN N. (dir) (2005) Le préscolaire en Algérie, états des lieux et perspectives. Éditions CRASC. 2005
- BESSE, H. NGALASSO, M M. VIGNER, G. (Coord.) (1992). Français langue seconde . ÉLA revue didactologie des langues-cultures. N° octobre-décembre 1992. Paris Didier Érudition.
- BILLIEZ, J. (coord.) (1998). De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène. Grenoble : Lidilem.
- BOLTON S. (1991). Évaluation de la compétence communicative , Paris Ed. Hachette.
- BOUTON Ch., (1979). La linguistique appliquée , Paris Ed. Presse Universitaire de France.
- BOYSSON-BARDIES, B. (1996). Comment la parole vient aux enfants. Paris . Odile Jacob.
- BRUNER J. (1984). Comment les enfants apprennent ils à parler , Paris Ed. Retz.
- BRUNER, J. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire, Paris: Puf
- BUTASOVA, A. (2011). Slovaquie : réforme de l'enseignement des langues : formation continue des enseignants du primaire. Revue internationale d'éducation Sèvres. Décembre, n° 58.
- CLERC, S. (dir). (2011). (Me) tisser les langues à l'école ? Quels outils, quels curricula

Bibliographie

et quelles formations pour le développement du plurilinguisme à l'école ? Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique de la langue française, N°37/2.

- CALAQUE, E. (1997). L'enseignement précoce du français langue étrangère – bilan et perspectives. Université Stendhal – Grenoble III : Laboratoire LIDILEM.
- CALAQUE, E., MALLET, B. (1999). Réflexions sur la production d'objets didactiques destinés à l'enseignement précoce des langues. In : Enseignement précoce des langues, Enseignement bilingue. Les cahiers de l'Asdifle n°10. Actes des 21e et 22e rencontres (Paris, janvier 1998 et Limoges, septembre 1998), pp. 44-45.
- CASTELLONI, V., MOOR, D. (2002) représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Conseil de l'Europe, Strasbourg
- CAVALLI M. (2005). Éducation bilingue et plurilinguisme : Le cas du Val d'Aoste, Paris éditions Didier
- COHEN, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. Le Français dans le Monde, numéro spécial, août-septembre, p.48 et p.57.
- CORNER Cl. / GERMAIN Cl., (1998). « La compréhension orale. » Clé International
- COSTE, D. Dir. (2013). ADEB : Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue. Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions. Fernelmont : E.M.E. & Intercommunications.
- COSTE, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- Courtillon J. (1980). Que devient la notion de progression, dans Le Français dans le Monde » n°153. P.91.ed. Hachette. Paris.
- CUQ, J.P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde. Paris : ASDIFLE, Clé International.
- CUQ, J.P., GRUCA, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse Universitaire de Grenoble

Bibliographie

- DABENE, L. (1992). Le développement de la compétence métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. REPERSN°6/1992 Centre de didactique des langues université Stendhal Grenoble 3
- Dalgalian, G. (2002). L'apprentissage précoce des langues vivantes : une approche par les neurosciences. Éducation et sociétés plurilingues. N°12 juin 2002. CMIEBP.P.P 31-38.
- Dalgalian, G. (1997). L'apprentissage précoce des langues et environnement. (Considérations psycholinguistiques et sociolinguistiques). Éducation et sociétés plurilingues. N°2 septembre 1997. CMIEBP.P.P 9-13.
- Dalgalian Gilbert ancien expert de l'UNESCO en technologies éducatives (1974-1977) et directeur pédagogique de l'Alliance française de Paris (1983-1988)
- Demeuse, M., Strauven, C. (2013). Introduction. Dans M. Demeuse & C. Strauven (Dir), Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage (pp. 9-32). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- DERRADJI Y. et al, Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues, Ed. DUCLOT, AUF, 2002 p34
- Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. Dans Guimbretière, La Prosodie au Cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir. **Rouen** : Presses Universitaires, Dyalang, 229-248.
- DOLZ J., Meyer, J-C. (diri). (1997). Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français. 28 février – 1 mars 1997, Cartigny
- DOTIER, J-F. (coord.) (2001). Le langage .nature, histoire et usage. Éditions Sciences Humaines.
- DOURARI. A, (2007). L'Algérien ne maîtrise aucune langue, Le soir d'Algérie du dimanche 19 août.
- DEROUESNÉ C. (1974). L'apport de AR Luria à la compréhension des conséquences des lésions frontales. Revue de Neuropsychologie n° 4, 1974

Bibliographie

- EGLI CUENAT, M. (2012). Création de matériaux d'enseignement pour un apprentissage coordonné des langues. *Babylonia*, n° 1.
- EURYDICE. (2012). Réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurostat : office statistique chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe : édition 2012 Bruxelles : Eurydice.
- ENGELMANN. S. TH., (1978). Comment donner à vos enfants une intelligence supérieure. , Belgique Éditions Marabout.
- FAYOL, M. (2002). (dirigé). Production du langage. Paris Hermès Science Publications.
- FEUILLET, J.,(coord.)(1994). Les langues étrangères et le jeune enfant. Attentes-situation -propositions. Les Cahiers de l'ÉREL. Université de Nantes : CLAN.
- FLORIN, A. (1999). « Le développement du langage. » Paris : Dunod.
- FORESTAL,C. (coord.) (2004) « FLE/FLS : un enjeu politique, social, culturel et éthique » ÉLA revue didactologie des langues-cultures. N° janvier-mars 2004. Paris Didier Érudition
- FRACCHIOLLA, B. (éd.). Anthropologies, inter culturalité et enseignement/apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité(s) ? Berne : Peter Lang. P. 127-153.
- GALISSON R. / COSTE D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues , Paris Ed. Hachette.
- GALISSON, R. (1980). D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. collect. Didactique des Langues Étrangères. Paris :Ed. clé International. Pp. 7-136.
- GALISSON, R. (1982). D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. Paris Hatier
- GALISSON, R., DUBOIS, J. (2001). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage .Paris : Larousse.
- GAONAAC'H D. (1987). Théorie d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. , Paris Ed. Hatier.

Bibliographie

- GAONAACH, D. (2006). L'apprentissage précoce des langues étrangères : le point de vue de la psycholinguistique. Paris : Hachette éducation.
- GOANACH, D., LARGEAU, C. (2000). L'apprentissage scolaire précoce d'une langue étrangère : les activités d'apprentissage et leurs effets. Rapport pour le comité National de coordination de la Recherche. Université de Poitiers : Laboratoire Langage et cognition / Labo - Msbs.
- GARABEDIAN, M. (coord.) (1993). Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ? ÉLA revue didactologie des langues-cultures. N° janvier -mars 1993. Paris Didier Érudition
- GARABEDIAN, M. (1997). À propos de la diversité des situations d'enseignement d'une langue étrangère : quels ancrages ? Pour quel apprentissage ? In : Calaque, E. (édité par) : l'enseignement précoce du français langue étrangère – bilan et perspectives. Grenoble : Laboratoire LIDILEM. Université Stendhal – Grenoble III. Pp.124-132.
- Girard Alain, Bastide Henri. Orientation et sélection scolaires : une enquête sur les enfants à la sortie de l'école primaire. In: *Population*, 10^e année, n°4, 1955. pp. 605-626.
- GERMAIN, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire. Collect. Didactique des langues étrangères. Paris : Ed. Clé international.
- GOÏ, C. (2012). (Se) former à l'enseignement des langues aux enfants : langage et langues à l'école maternelle. In CAUSA. Mariella dir. Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements. Bruxelles : De Boeck. (Pédagogies en développement).
- GHISLAINE. H, (coord.) (1996). Les langues à l'école un apprentissage ?. colloque IUFM de Bourgogne 13-14 mars 1996.CRDP Bourgogne
- GODARD R. /MARGANER J.J. / THERRY A.M., (1990). Analyse de méthodes français langue étrangère”, (CIEP) Coll. Répertoire.
- GROUX D. (1996). L'enseignement précoce des langues ; des enjeux à la pratique, Paris, chronique sociale.
- GROUX D. PORCHER L. (1998). L'apprentissage précoce des langues , Paris, PUF ? Que sais-je ?

Bibliographie

- Groux D. "De l'éducation à l'altérité à l'éducation à la paix", Science et conscience, Luxembourg, n° 8, mars 2003, pp. 63-66.
- GROUX D. (1999). Des conditions favorables pour un enseignement précoce des langues ? », In Résonances, Suisse, décembre 99, pp3-4.
- GOULLIER, F. Rap. (2012). Conseil de l'Europe - Division des politiques linguistiques. Éducation plurilingue et interculturelle dans les curriculums pour l'enseignement primaire. Séminaire, Strasbourg, 22 et 23 novembre 2012. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- GROUX, D. (2003). Pour un apprentissage précoce des langues. Article publié en novembre, dans le numéro 330 du Français dans Le Monde.
- GUBERINA, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. Le Français Dans Le Monde, n° spécial, août/septembre. Paris : Ed., Hachette. Pp. 65-70.
- HAEFFELE H. / WEISSM, (1996). L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère. Strasbourg.
- HAGEGE C. (1996). L'enfant aux deux langues. , Éditions Odile Jacob.
- HAWKINS, E. (1990). « Awareness of language in the curriculum (réflexion sur le langage dans le programme scolaire) », in Christiane Luc, Les langues vivantes à l'école élémentaire, Paris : INRP.
- HICKEY, T. (2013). Petite enfance et école d'immersion en gaélique en Irlande. In: HELOT C. Dir. RUBIO M.-N. Dir. Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant. Paris : Erès.
- HILTON, H. E. (2011). L'influence des théories d'acquisition sur la didactique des langues : perspectives historiques. In Trévisiol-Okamura, P. & G. Komur-Thillooy (dir.). Discours, acquisition et didactique des langues. Paris : Orizons, 37-52.
- HOULMANN H., (1972). Les langues vivantes, Belgique Ed. Casterman.
- JARDEL, M. (1997). Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère. In : Callaque, E. (édité par). L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilan et perspectives. Grenoble : Laboratoire LIDILEM. Université Stendhal - Grenoble III. Pp. 14-20.
- JISA, H. (2003). L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme, Terrain, n°40, pp. 115-132.
- JOHNSON, J. S. & E. L. NEWPORT 1989. Critical period effects in second language learning : The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. Cognitive Psychology, 21, 60-99
- KRAMSCH C. , (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris Ed. Hachette.

Bibliographie

- LECLERC, J. dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval
- LEGENDRE, J. (2003-2004) .Pour que vivent les langues.. . : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification », in Les rapports du Sénat, n°63.
- LIEURY, A. (1990). Manuel de psychologie générale. Paris : Dunod.
- LIEURY, A. (2004). Mémoire et réussite scolaire. Paris : Dunod.
- MALLET, B. (1991). Personnalité enfantine et apprentissage des langues. In: GARABEDIAN, M. (coord.). Enseignement-apprentissage précoces des langues. Le Français dans le Monde /Recherche et applications. Paris : Hachette. Pp. 80-91.
- MALLET, B., BLANC, N. (2002). Enseignement-apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le cas du FLE. Cours photocopié de la Maîtrise FLE à distance, option «Problématique de l'acquisition», Université Stendhal Grenoble 3 – Centre National d'Enseignement à Distance, Institut de Poitiers-Futuroscope.
- MALLET, B. (coord.) (1991). Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle. N°4. Grenoble : Lidil.
- MALLET, B. (1997). Enseignement précoce des langues, réflexions sur la formation : Le cas de la mise en place de l'enseignement du français dans les écoles maternelles du Val d'Aoste. In : CALLAQUE, E. (édité par). L'enseignement précoce du français langue étrangère – bilan et perspectives. Grenoble : Laboratoire LIDILEM. Université Stendhal – Grenoble 3 . Pp. 68-73.
- MARTINEZ, P. (1996). La didactique des langues étrangères, Que sais-je ? Paris : PUF
- MICHAËL, B. (1992). Culture et éducation en langue étrangère, LAL. Paris Les éditions Didier
- MILIANI, M. (2004). Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergence et diversité. In : BOYER, H. Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne : Pratiques, représentations, gestion. Paris, L'harmattan.
- MOIRAND S., (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris Ed. Hachette.
- Moreau M-L, Richelle M. (1997). L'acquisition du langage, Éditions Mardaga.
- MOORE, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier.
- O'NEIL, C. (1993). Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. Paris : Crédif-Hatier.
- PENDAUX M., (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris Ed. Hachette.
- PENFIELD, W., ROBERTS, L. (1963). Langage et mécanisme cérébraux (Gautier, Trad). Paris : Puf.

Bibliographie

- Petit, J. (2000). L'acquisition précoce de deux langues est possible pour tous les enfants. *Éducation et sociétés plurilingues*. N°08 juin 2000. CMIEBP.P.P 7-12.
- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Éditions Denoël
- PIAGET, J. (1955). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1993). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- PETIT J. (1999), Avantages du bilinguisme précoce en général et du bilinguisme français-occitan en particulier , In Institut occitan. *Bulletin mensuel d'information de l'institut occitan*, septembre 99, p.3
- PORCHER L., (1995). *Le français langue étrangère*. Paris. Ed. Hachette.
- PUREN C., (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris Ed.
- PUREN, C. (1988). Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères. *Les Langues Modernes*, n°1. collect. A.P.L.V., Paris : Ed. Nathan. Pp. 19-36.
- RAMAOUN H. (coor) (2000). *L'Algérie : histoire, société et culture*
- RENARD, R. (1981). La notion de structuro-global et l'approche communicative. *Revue de phonétique Appliquée*, n° 59-60, transcription du Vème colloque international S.G.A.V., problématique S.G.A.V., et approche communicative, 15-16 septembre. Bruxelles : Ed. Didier / Hatier. Pp. 19-33.
- RONDAL A., Comblain A. (1992). Apprendre une langue avant neuf ans, *Le Français dans le Monde*, n° 250 juillet 1992, Paris, Ed. Hachette.
- ROULET E., (1975) .L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés . in *Études de Linguistique appliquée*, n° 21, 1975.
- KOLLMANN, R-D. (1991). Apprentissage précoce avancer avec les enseignants, *Le Français dans le Monde*, n° 245 novembre/décembre 1991, Paris, Ed . Hachette.
- KRASHEN, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York : Prentice-hall International.
- RENZO T., (1974). *Le bilinguisme précoce »*, Bruxelles Ed. Charles Dessart.
- RENZO T, (1992) Dix thèses sur l'enseignement précoce des langues, in *Europe plurilingue*, revue de l'ARLE, n°2 , Ed. Sterne, Université de Picardie et de Paris.

Bibliographie

- RENZO T. (1996). Le rôle du bilinguisme et des acquis métalinguistiques dans la compétence communicative chez l'enfant. Aspects théoriques et perspectives de recherche. Éducation e sociétés plurilingues. N°1 décembre 1996. CMIEBP.P.P 23-33.
- RIVAIS Y., (1992). Jeux de langage et d'écriture. Paris Ed Retz.
- RABATEL, A. (2004). Interactions orales en contexte didactique, Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre. Collection IUFM.
- RENARD, R. (1976). Une problématique de l'apprentissage de la parole. collect. La Méthodologie S.G.A.V d'Enseignement des langues. Paris : Didier. 95 p.
- RIVENC, P. (2000). Pour aider à apprendre à communiquer. Paris : Didier érudition.
- Ribière-Raverlat J., (1997). Développer les capacités d'écoute à L'école. écoute musicale, écoute des langues. Ed.PUF
- RONDAL, J.A, COMBLAIN, A. (2001). Apprendre les langues. Où, Quand, Comment ? Bruxelles : Mardaga.
- ROUSSEAU, J-J. (1762). Du contrat social. Paris : Flammarion.
- Samson C. (1994). Langues vivantes : un bonheur à partager. Dans le journal des instituteurs et institutrices. N°6. Paris, Nathan-pédagogie, p.50
- SEBAA, R. (2002). L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée, Oran : Edition Dar el Gharb, 138 p.
- SEBAA, R. (1980), La langue et la culture française dans le plurilinguisme en Algérie. TAP, P. (dir.), Identités collectives et changements sociaux, Toulouse.
- SEARLE J. (1972). Les actes de langage Éd. HERMANN
- SIMONPOLI, J.F. (1991). La conversation enfantine. Paris Hachette.
- QUEFFELEC A., et al. (2002) Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues. Bruxelles : Du hulo.
- VERGNAUD, G. et al. Apprentissage et didactique, où en est-on ?, Paris, Edition Hachette éducation.
- Vygotsky, L.S. (1985). Pensée et langage (traduction de F. Sève), Paris Éditions sociales
- TALEB-IBRAHIMI, K. (1995). Les Algériens et leur(s) langue(s): éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger : Ed. El Hikma. (2ème édition 1997). 328 p.
- TROCME-FABRE, H. (1991). J'apprends, donc je suis... Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre, Le Français dans le Monde, n° spécial d'août/septembre 1991, Paris, Ed . Hachette.
- TRÉVIZE, A., (coord.). (1996). Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues. Acquisition et interaction en langue étrangère. N° 8-1996 Paris
- WALLON H.(1994). L'évolution psychologique de l'enfant. Ed ENAG, Algérie

Bibliographie

- Les Cahiers de L'Asdifle N°10, 1999. Enseignement précoce des langues, enseignement bilingue. Actes des 21^e et 22^e rencontres janvier 1998, Paris -septembre 1998, Limoges
- Les Cahiers de L'Asdifle N°13, 2001. éducation comparée et enseignement des langues. Actes des 27^e et 28^e rencontres mars 2001 – octobre 2001, Nancy
- Commission des communautés européennes. (2003). Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004- 2006. Le 24.07.2003 Bruxelles
- BLONDIN, C. MATTAR C., (2003). S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues. Service de pédagogie expérimentale. Université de Liège
- Académie de Clermont-Ferrand et CRDP d'Auvergne (1993) : enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire, Actes du colloque national de janvier 1993
- Bulletin officiel de l'éducation nationale. Loi d'orientation sur l'éducation nationale.n°08-04 du 23 janvier 2008. N° spécial février 2008.
- Direction de l'enseignement fondamental, (1998), programme de français première langue étrangère deuxième et troisième cycle
- Direction de l'enseignement fondamental, (2004), programme de français, première langue étrangère troisième année primaire, Alger, juillet 2004.
- Direction de l'enseignement fondamental, (2005), programme de français première langue étrangère 4^eme année primaire, juillet 2005 Alger
- Direction de l'enseignement fondamental, (2006), programme de français langue étrangère 5^eme année primaire, janvier 2006 Alger
- Houari Boumediene, (1975). Première conférence sur l'arabisation. In Révolution Africaine, N°588, pour le Texte Français, 18 mai 1975
- Ministère de l'Éducation Nationale (1995), Bulletin Officiel, numéro spécial, Alger, p.44.
- Encyclopédie autodidactique, Édition Quillet, Paris, 1984.

ANNEXES

:

Annexes

Pré-enquête

Test élèves : Protocole de base :

- S= Sujet interrogé - (+) = réussite
- T = question - (-) = échec

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₁	+	+	+	-	+	-	+	+
S ₂	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₃	+	+	+	-	+	-	+	+
S ₄	+	+	+	-	+	+	-	+
S ₅	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₆	+	-	+	-	+	+	+	+
S ₇	+	+	+	-	+	+	-	+
S ₈	+	+	+	-	+	+	+	+
S ₉	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₁₀	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₁	+	+	+	-	+	-	+	-
S ₁₂	+	-	+	-	-	-	+	-
S ₁₃	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₄	+	-	+	-	+	+	-	+
S ₁₅	+	+	+	-	+	+	+	+
S ₁₆	+	-	+	-	-	+	+	-
S ₁₇	+	-	+	-	-	-	+	-
S ₁₈	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₁₉	+	-	+	-	-	-	+	+
S ₂₀	+	+	+	-	+	-	-	-
S ₂₁	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₂₂	+	+	+	-	-	-	-	+
S ₂₃	+	-	+	-	+	+	+	-
S ₂₄	+	-	+	-	+	+	+	-
S ₂₅	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₂₆	+	+	+	-	-	-	-	-
S ₂₇	+	-	+	-	-	+	+	-
S ₂₈	+	+	+	-	-	-	+	-

Annexes

S29	-	-	+	-	+	-	-	-
S30	-	-	+	-	-	-	-	-
S31	+	+	+	-	+	-	-	-
S32	+	+	+	-	+	+	+	-
S33	+	+	+	-	+	-	-	-
S34	-	-	-	-	+	-	-	-
S35	+	+	+	-	+	+	+	+
S36	+	-	+	-	-	+	+	-
S37	+	-	+	-	-	+	-	-
S38	+	-	+	-	+	-	+	-
S39	+	-	+	-	+	-	+	-
S40	+	+	+	-	+	-	+	-
S41	+	+	+	+	+	-	+	-
S42	+	+	+	-	+	-	+	-
S43	+	+	+	-	-	-	+	-
S44	+	-	+	-	-	+	-	-
S45	+	-	+	-	-	+	-	-
S46	-	-	+	-	-	+	-	-
S47	-	-	+	-	-	+	-	-
S48	-	-	-	-	-	+	-	-
S49	+	-	+	-	-	+	-	-
S50	+	-	+	-	-	+	-	-
S51	+	+	+	-	+	+	-	-
S52	+	-	+	-	-	+	-	-
S53	+	+	+	-	+	+	+	+
S54	+	-	+	+	-	+	-	-
S55	+	+	+	-	-	-	-	+
S56	+	+	-	-	-	-	+	-
S57	+	-	+	-	+	-	-	-
S58	+	+	-	+	-	-	-	-
S59	-	-	-	-	-	+	-	-
S60	+	-	-	-	-	-	-	-
S61	+	+	+	-	-	-	-	-
S62	+	+	+	-	+	+	-	-
S63	+	+	+	-	-	-	-	-
S64	+	+	+	+	+	+	+	+
S65	+	-	-	+	-	+	+	-
S66	+	+	+	-	+	+	-	-
S67	+	+	+	-	-	+	-	+

Annexes

S68	+	+	+	-	-	+	-	+
S69	+	+	-	-	+	+	-	-
S70	+	-	+	+	-	-	-	-
S71	-	-	+	-	-	+	-	-
S72	+	+	+	-	-	+	+	-
S73	+	-	-	+	-	+	-	-
S74	-	+	-	+	-	-	-	-
S75	+	-	-	+	-	+	-	-
S76	+	+	+	-	-	+	-	-
S77	+	+	+	+	+	+	-	-
S78	+	-	+	-	-	-	-	-
S79	-	-	+	-	-	+	-	-
S80	+	+	+	+	-	+	-	-
S81	+	-	-	+	-	+	-	-
S82	+	-	+	+	-	-	-	-
S83	+	-	+	-	-	-	-	-
s84	+	-	-	+	-	+	-	-
s85	+	-	-	+	-	+	-	-
S86	+	-	+	+	-	+	-	-
s87	+	-	+	+	-	-	-	-
s88	+	+	+	-	-	+	-	-
s89	+	+	+	+	-	-	-	-
s90	+	-	+	+	-	+	-	-
s91	+	+	+	-	-	+	-	-
s92	+	-	+	+	-	+	-	-
s93	-	-	-	+	-	+	-	-
s94	-	-	-	+	-	+	-	-
s95	+	-	+	+	+	+	-	-
s96	+	-	-	+	-	-	-	+
s97	+	+	-	+	-	-	-	-
s98	+	+	+	-	-	+	-	-
s99	-	-	+	+	-	+	-	-
s100	+	-	+	-	-	+	-	-
s101	+	-	+	+	-	+	-	-
s102	+	-	+	+	-	-	-	-
s103	+	-	-	+	-	-	-	-
s104	+	+	+	+	-	+	-	-
s105	-	+	+	+	-	+	-	-
s106	+	+	+	-	-	+	-	-

Annexes

s107	+	-	+	-	-	+	-	+
s108	+	-	+	+	-	+	-	-
s109	+	+	+	-	-	+	-	-
s110	+	+	+	+	-	-	-	-
s111	+	+	+	+	-	+	-	-
s112	+	+	-	+	-	+	-	-
s113	-	+	+	+	-	+	-	-
s114	-	-	+	+	-	-	-	-
s115	-	-	+	-	-	-	-	-
s116	-	-	+	-	+	-	-	-
s117	+	-	+	-	-	-	-	-
s118	+	-	+	-	-	-	-	-
s119	+	-	+	-	-	-	-	-
s120	-	-	+	-	+	-	-	-
s121	+	+	+	+	+	-	-	-
ss122	+	-	+	+	-	-	-	-
s123	+	-	+	+	-	-	-	-
s124	+	-	-	+	+	-	-	-
s125	+	+	+	+	+	-	-	-
s126	+	+	+	+	+	-	-	-
s127	+	+	+	+	+	-	-	-
s128	+	+	+	+	+	-	-	-
s129	+	+	+	+	+	-	-	-
s130	-	-	+	-	+	-	-	-
s131	-	-	+	+	+	-	-	-
s132	+	-	-	-	-	-	-	-
s133	+	-	-	+	+	+	+	-
s134	+	+	-	-	-	-	-	-
s135	+	+	-	-	+	+	-	-
s136	-	-	+	-	+	+	-	-
s137	-	+	+	+	+	+	-	-
s138	+	-	-	-	-	+	-	+
s139	+	-	-	-	-	+	-	-
s140	+	-	+	-	-	+	-	-
s141	+	-	+	-	-	-	-	-
s142	-	-	-	+	-	+	-	-
s143	+	-	+	-	-	+	-	-
s144	-	-	-	-	+	+	-	-
s145	+	+	-	-	-	+	-	-

Annexes

s146	-	-	-	-	-	+	+	-
s147	+	-	-	-	-	+	-	-
s148	-	-	+	-	+	+	-	-
s149	+	+	-	-	-	+	+	-
s150	+	+	-	+	+	+	+	-
s151	-	-	-	+	+	+	-	-
s152	+	-	-	-	-	+	-	-
s153	+	-	-	-	-	+	-	-
s154	+	-	+	+	+	+	+	+
s155	-	-	-	-	-	+	+	-
s156	+	+	+	-	-	+	-	-
s157	-	-	-	-	-	+	+	-
s158	-	-	-	-	-	-	-	-
s159	+	-	+	-	-	-	-	-
s160	-	-	+	-	-	+	+	-
s161	-	-	-	-	-	+	-	-
s162	+	-	-	-	-	+	+	-
s163	+	-	+	-	-	+	+	-
s164	+	+	+	-	-	+	-	-
s165	-	-	-	-	-	-	-	-
s166	-	-	+	-	-	-	-	-
s167	+	-	+	-	-	+	+	-
s168	-	-	-	-	-	+	-	-
s169	-	-	-	-	-	-	-	-
s170	+	+	+	-	-	-	-	-
s171	+	-	-	-	-	-	-	-
s172	-	-	-	-	-	-	-	-
s173	+	-	-	-	-	+	-	-
s174	+	-	+	+	+	+	-	+
s175	-	-	-	-	-	-	-	-
s176	-	-	-	-	+	+	-	-
s177	-	-	-	-	+	-	-	-
s178	-	-	+	-	+	+	-	-
s179	-	-	+	-	-	-	-	-
s180	-	-	-	-	-	+	-	-
s181	-	-	+	-	-	-	-	-
s182	-	-	+	+	-	-	-	-
s183	-	+	-	-	+	+	-	-
s184	-	-	+	+	-	+	-	-

s185	-	-	+	+	-	+	-	-
s186	+	-	+	+	-	+	-	-
s187	-	-	-	+	-	+	-	-
s188	+	-	+	+	+	+	+	-
s189	-	+	+	+	-	+	+	-
s190	+	-	+	+	-	+	+	-
s191	+	+	-	-	+	+	+	-
s192	+	+	+	+	+	+	-	-
s193	-	-	+	+	-	+	-	-
s194	-	-	-	+	-	-	-	-
s195	+	-	-	+	+	-	-	-
s196	-	-	+	-	-	-	-	-
s197	+	+	-	+	+	-	-	-
s198	+	+	+	+	-	+	-	-
s199	+	+	-	+	+	+	-	-
s200	-	-	-	-	+	+	-	-
s201	-	-	+	-	-	-	-	-
s202	-	-	-	-	-	+	-	-
s203	+	+	-	-	-	+	+	-

Protocole de base d'analyse des résultats globaux dans la Zone urbaine :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₁	+	+	+	-	+	-	+	+
S ₂	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₃	+	+	+	-	+	-	+	+
S ₄	+	+	+	-	+	+	-	+
S ₅	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₆	+	-	+	-	+	+	+	+
S ₇	+	+	+	-	+	+	-	+
S ₈	+	+	+	-	+	+	+	+
S ₉	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₁₀	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₁	+	+	+	-	+	-	+	-
S ₁₂	+	-	+	-	-	-	+	-
S ₁₃	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₄	+	-	+	-	+	+	-	+

Annexes

S15	+	+	+	-	+	+	+	+
S16	+	-	+	-	-	+	+	-
S17	+	-	+	-	-	-	+	-
S18	+	+	+	-	+	+	-	-
S19	+	-	+	-	-	-	+	+
S20	+	+	+	-	+	-	-	-
S21	+	+	+	-	-	+	-	-
S22	+	+	+	-	-	-	-	+
S23	+	-	+	-	+	+	+	-
S24	+	-	+	-	+	+	+	-
S25	+	-	+	-	-	-	-	-
S26	+	+	+	-	-	-	-	-
S27	+	-	+	-	-	+	+	-
S28	+	+	+	-	-	-	+	-
S29	-	-	+	-	+	-	-	-
S30	-	-	+	-	-	-	-	-
S31	+	+	+	-	+	-	-	-
S32	+	+	+	-	+	+	+	-
S33	+	+	+	-	+	-	-	-
S34	-	-	-	-	+	-	-	-
S35	+	+	+	-	+	+	+	+
S36	+	-	+	-	-	+	+	-
S37	+	-	+	-	-	+	-	-
S38	+	-	+	-	+	-	+	-
S39	+	-	+	-	+	-	+	-
S40	+	+	+	-	+	-	+	-
S41	+	+	+	+	+	-	+	-
S42	+	+	+	-	+	-	+	-
S43	+	+	+	-	-	-	+	-
S44	+	-	+	-	-	+	-	-
S45	+	-	+	-	-	+	-	-
S46	-	-	+	-	-	+	-	-
S47	-	-	+	-	-	+	-	-
S48	-	-	-	-	-	+	-	-

S49	+	-	+	-	-	+	-	-
S50	+	-	+	-	-	+	-	-
S51	+	+	+	-	+	+	-	-
S52	+	-	+	-	-	+	-	-
S53	+	+	+	-	+	+	+	+
S54	+	-	+	+	-	+	-	-
S55	+	+	+	-	-	-	-	+
S56	+	+	-	-	-	-	+	-
S57	+	-	+	-	+	-	-	-
S58	+	+	-	+	-	-	-	-
S59	-	-	-	-	-	+	-	-
S60	+	-	-	-	-	-	-	-
S61	+	+	+	-	-	-	-	-
S62	+	+	+	-	+	+	-	-
S63	+	+	+	-	-	-	-	-
S64	+	+	+	+	+	+	+	+
S65	+	-	-	+	-	+	+	-
S66	+	+	+	-	+	+	-	-
S67	+	+	+	-	-	+	-	+
S68	+	+	+	-	-	+	-	+
S69	+	+	-	-	+	+	-	-
S70	+	-	+	+	-	-	-	-
S71	-	-	+	-	-	+	-	-
S72	+	+	+	-	-	+	+	-
S73	+	-	-	+	-	+	-	-
S74	-	+	-	+	-	-	-	-
S75	+	-	-	+	-	+	-	-
S76	+	+	+	-	-	+	-	-
S77	+	+	+	+	+	+	-	-
S78	+	-	+	-	-	-	-	-
S79	-	-	+	-	-	+	-	-

2-1-3-2 Protocole de base :Zone semi-urbaine :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
--	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Annexes

S80	+	+	+	+	-	+	-	-
S81	+	-	-	+	-	+	-	-
S82	+	-	+	+	-	-	-	-
S83	+	-	+	-	-	-	-	-
S84	+	-	-	+	-	+	-	-
S85	+	-	-	+	-	+	-	-
S86	+	-	+	+	-	+	-	-
S87	+	-	+	+	-	-	-	-
S88	+	+	+	-	-	+	-	-
S89	+	+	+	+	-	-	-	-
S90	+	-	+	+	-	+	-	-
S91	+	+	+	-	-	+	-	-
S92	+	-	+	+	-	+	-	-
S93	-	-	-	+	-	+	-	-
S94	-	-	-	+	-	+	-	-
S95	+	-	+	+	+	+	-	-
S96	+	-	-	+	-	-	-	+
S97	+	+	-	+	-	-	-	-
S98	+	+	+	-	-	+	-	-
S99	-	-	+	+	-	+	-	-
S100	+	-	+	-	-	+	-	-
S101	+	-	+	+	-	+	-	-
S102	+	-	+	+	-	-	-	-
S103	+	-	-	+	-	-	-	-
S104	+	+	+	+	-	+	-	-
S105	-	+	+	+	-	+	-	-
S106	+	+	+	-	-	+	-	-
S107	+	-	+	-	-	+	-	+
S108	+	-	+	+	-	+	-	-
S109	+	+	+	-	-	+	-	-
S110	+	+	+	+	-	-	-	-
S111	+	+	+	+	-	+	-	-
S112	+	+	-	+	-	+	-	-
S113	-	+	+	+	-	+	-	-

S114	-	-	+	+	-	-	-	-
S115	-	-	+	-	-	-	-	-
S116	-	-	+	-	+	-	-	-
S117	+	-	+	-	-	-	-	-
S118	+	-	+	-	-	-	-	-
S119	+	-	+	-	-	-	-	-
S120	-	-	+	-	+	-	-	-
S121	+	+	+	+	+	-	-	-
SS122	+	-	+	+	-	-	-	-
S123	+	-	+	+	-	-	-	-
S124	+	-	-	+	+	-	-	-
S125	+	+	+	+	+	-	-	-
S126	+	+	+	+	+	-	-	-
S127	+	+	+	+	+	-	-	-
S128	+	+	+	+	+	-	-	-
S129	+	+	+	+	+	-	-	-
S130	-	-	+	-	+	-	-	-
S131	-	-	+	+	+	-	-	-

2-1-3-2 Protocole de base :Zone semi-urbaine :

	T₁	T₂	T₃	T₄	T₅	T₆	T₇	T₈
S₈₀	+	+	+	+	-	+	-	-
S₈₁	+	-	-	+	-	+	-	-
S₈₂	+	-	+	+	-	-	-	-
S₈₃	+	-	+	-	-	-	-	-
S₈₄	+	-	-	+	-	+	-	-
S₈₅	+	-	-	+	-	+	-	-
S₈₆	+	-	+	+	-	+	-	-
S₈₇	+	-	+	+	-	-	-	-
S₈₈	+	+	+	-	-	+	-	-
S₈₉	+	+	+	+	-	-	-	-
S₉₀	+	-	+	+	-	+	-	-

Annexes

S₉₁	+	+	+	-	-	+	-	-
S₉₂	+	-	+	+	-	+	-	-
S₉₃	-	-	-	+	-	+	-	-
S₉₄	-	-	-	+	-	+	-	-
S₉₅	+	-	+	+	+	+	-	-
S₉₆	+	-	-	+	-	-	-	+
S₉₇	+	+	-	+	-	-	-	-
S₉₈	+	+	+	-	-	+	-	-
S₉₉	-	-	+	+	-	+	-	-
S₁₀₀	+	-	+	-	-	+	-	-
S₁₀₁	+	-	+	+	-	+	-	-
S₁₀₂	+	-	+	+	-	-	-	-
S₁₀₃	+	-	-	+	-	-	-	-
S₁₀₄	+	+	+	+	-	+	-	-
S₁₀₅	-	+	+	+	-	+	-	-
S₁₀₆	+	+	+	-	-	+	-	-
S₁₀₇	+	-	+	-	-	+	-	+
S₁₀₈	+	-	+	+	-	+	-	-
S₁₀₉	+	+	+	-	-	+	-	-
S₁₁₀	+	+	+	+	-	-	-	-
S₁₁₁	+	+	+	+	-	+	-	-
S₁₁₂	+	+	-	+	-	+	-	-
S₁₁₃	-	+	+	+	-	+	-	-
S₁₁₄	-	-	+	+	-	-	-	-
S₁₁₅	-	-	+	-	-	-	-	-
S₁₁₆	-	-	+	-	+	-	-	-
S₁₁₇	+	-	+	-	-	-	-	-
S₁₁₈	+	-	+	-	-	-	-	-
S₁₁₉	+	-	+	-	-	-	-	-
S₁₂₀	-	-	+	-	+	-	-	-
S₁₂₁	+	+	+	+	+	-	-	-
S₁₂₂	+	-	+	+	-	-	-	-
S₁₂₃	+	-	+	+	-	-	-	-
S₁₂₄	+	-	-	+	+	-	-	-

S125	+	+	+	+	+	-	-	-
S126	+	+	+	+	+	-	-	-
S127	+	+	+	+	+	-	-	-
S128	+	+	+	+	+	-	-	-
S129	+	+	+	+	+	-	-	-
S130	-	-	+	-	+	-	-	-
S131	-	-	+	+	+	-	-	-

2-1-3-3 Protocole de base :Zone rurale :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S132	+	-	-	-	-	-	-	-
S133	+	-	-	+	+	+	+	-
S134	+	+	-	-	-	-	-	-
S135	+	+	-	-	+	+	-	-
S136	-	-	+	-	+	+	-	-
S137	-	+	+	+	+	+	-	-
S138	+	-	-	-	-	+	-	+
S139	+	-	-	-	-	+	-	-
S140	+	-	+	-	-	+	-	-
S141	+	-	+	-	-	-	-	-
S142	-	-	-	+	-	+	-	-
S143	+	-	+	-	-	+	-	-
S144	-	-	-	-	+	+	-	-
S145	+	+	-	-	-	+	-	-
S146	-	-	-	-	-	+	+	-
S147	+	-	-	-	-	+	-	-
S148	-	-	+	-	+	+	-	-
S149	+	+	-	-	-	+	+	-
S150	+	+	-	+	+	+	+	-
S151	-	-	-	+	+	+	-	-
S152	+	-	-	-	-	+	-	-
S153	+	-	-	-	-	+	-	-
S154	+	-	+	+	+	+	+	+

Annexes

S155	-	-	-	-	-	+	+	-
S156	+	+	+	-	-	+	-	-
S157	-	-	-	-	-	+	+	-
S158	-	-	-	-	-	-	-	-
S159	+	-	+	-	-	-	-	-
S160	-	-	+	-	-	+	+	-
S161	-	-	-	-	-	+	-	-
S162	+	-	-	-	-	+	+	-
S163	+	-	+	-	-	+	+	-
S164	+	+	+	-	-	+	-	-
S165	-	-	-	-	-	-	-	-
S166	-	-	+	-	-	-	-	-
S167	+	-	+	-	-	+	+	-
S168	-	-	-	-	-	+	-	-
S169	-	-	-	-	-	-	-	-
S170	+	+	+	-	-	-	-	-
S171	+	-	-	-	-	-	-	-
S172	-	-	-	-	-	-	-	-
S173	+	-	-	-	-	+	-	-
S174	+	-	+	+	+	+	-	+
S175	-	-	-	-	-	-	-	-
S176	-	-	-	-	+	+	-	-
S177	-	-	-	-	+	-	-	-
S178	-	-	+	-	+	+	-	-
S179	-	-	+	-	-	-	-	-
S180	-	-	-	-	-	+	-	-
S181	-	-	+	-	-	-	-	-
S182	-	-	+	+	-	-	-	-
S183	-	+	-	-	+	+	-	-
S184	-	-	+	+	-	+	-	-
S185	-	-	+	+	-	+	-	-
S186	+	-	+	+	-	+	-	-
S187	-	-	-	+	-	+	-	-
S188	+	-	+	+	+	+	+	-

S ₁₈₉	-	+	+	+	-	+	+	-
S ₁₉₀	+	-	+	+	-	+	+	-
S ₁₉₁	+	+	-	-	+	+	+	-
S ₁₉₂	+	+	+	+	+	+	-	-
S ₁₉₃	-	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₉₄	-	-	-	+	-	-	-	-
S ₁₉₅	+	-	-	+	+	-	-	-
S ₁₉₆	-	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₉₇	+	+	-	+	+	-	-	-
S ₁₉₈	+	+	+	+	-	+	-	-
S ₁₉₉	+	+	-	+	+	+	-	-
S ₂₀₀	-	-	-	-	+	+	-	-
S ₂₀₁	-	-	+	-	-	-	-	-
S ₂₀₂	-	-	-	-	-	+	-	-
S ₂₀₃	+	+	-	-	-	+	+	-

• Analyse des résultats dans chaque zone

2-1-4-1 Protocole de base :Zone urbaine n°1 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₁	+	+	+	-	+	-	+	+
S ₂	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₃	+	+	+	-	+	-	+	+
S ₄	+	+	+	-	+	+	-	+
S ₅	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₆	+	-	+	-	+	+	+	+
S ₇	+	+	+	-	+	+	-	+
S ₈	+	+	+	-	+	+	+	+
S ₉	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₁₀	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₁	+	+	+	-	+	-	+	-
S ₁₂	+	-	+	-	-	-	+	-
S ₁₃	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₄	+	-	+	-	+	+	-	+

S ₁₅	+	+	+	-	+	+	+	+
S ₁₆	+	-	+	-	-	+	+	-
S ₁₇	+	-	+	-	-	-	+	-
S ₁₈	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₁₉	+	-	+	-	-	-	+	+
S ₂₀	+	+	+	-	+	-	-	-
S ₂₁	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₂₂	+	+	+	-	-	-	-	+
S ₂₃	+	-	+	-	+	+	+	-
S ₂₄	+	-	+	-	+	+	+	-
S ₂₅	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₂₆	+	+	+	-	-	-	-	-
S ₂₇	+	-	+	-	-	+	+	-
S ₂₈	+	+	+	-	-	-	+	-
S ₂₉	-	-	+	-	+	-	-	-
S ₃₀	-	-	+	-	-	-	-	-

2-1-4-2 Protocole de base : Zone urbaine n°2 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₃₁	+	+	+	-	+	-	-	-
S ₃₂	+	+	+	-	+	+	+	-
S ₃₃	+	+	+	-	+	-	-	-
S ₃₄	-	-	-	-	+	-	-	-
S ₃₅	+	+	+	-	+	+	+	+
S ₃₆	+	-	+	-	-	+	+	-
S ₃₇	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₃₈	+	-	+	-	+	-	+	-
S ₃₉	+	-	+	-	+	-	+	-
S ₄₀	+	+	+	-	+	-	+	-
S ₄₁	+	+	+	+	+	-	+	-
S ₄₂	+	+	+	-	+	-	+	-
S ₄₃	+	+	+	-	-	-	+	-
S ₄₄	+	-	+	-	-	+	-	-

S ₄₅	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₄₆	-	-	+	-	-	+	-	-
S ₄₇	-	-	+	-	-	+	-	-
S ₄₈	-	-	-	-	-	+	-	-
S ₄₉	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₅₀	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₅₁	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₅₂	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₅₃	+	+	+	-	+	+	+	+

2-1-4-3 Protocole de base : Zone urbaine n°3 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₅₄	+	-	+	+	-	+	-	-
S ₅₅	+	+	+	-	-	-	-	+
S ₅₆	+	+	-	-	-	-	+	-
S ₅₇	+	-	+	-	+	-	-	-
S ₅₈	+	+	-	+	-	-	-	-
S ₅₉	-	-	-	-	-	+	-	-
S ₆₀	+	-	-	-	-	-	-	-
S ₆₁	+	+	+	-	-	-	-	-
S ₆₂	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₆₃	+	+	+	-	-	-	-	-
S ₆₄	+	+	+	+	+	+	+	+
S ₆₅	+	-	-	+	-	+	+	-
S ₆₆	+	+	+	-	+	+	-	-
S ₆₇	+	+	+	-	-	+	-	+
S ₆₈	+	+	+	-	-	+	-	+
S ₆₉	+	+	-	-	+	+	-	-
S ₇₀	+	-	+	+	-	-	-	-
S ₇₁	-	-	+	-	-	+	-	-
S ₇₂	+	+	+	-	-	+	+	-
S ₇₃	+	-	-	+	-	+	-	-
S ₇₄	-	+	-	+	-	-	-	-

S ₇₅	+	-	-	+	-	+	-	-
S ₇₆	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₇₇	+	+	+	+	+	+	-	-
S ₇₈	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₇₉	-	-	+	-	-	+	-	-

2-1-4-4 Protocole de base : Zone semi-urbaine n°1 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₈₀	+	+	+	+	-	+	-	-
S ₈₁	+	-	-	+	-	+	-	-
S ₈₂	+	-	+	+	-	-	-	-
S ₈₃	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₈₄	+	-	-	+	-	+	-	-
S ₈₅	+	-	-	+	-	+	-	-
S ₈₆	+	-	+	+	-	+	-	-
S ₈₇	+	-	+	+	-	-	-	-
S ₈₈	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₈₉	+	+	+	+	-	-	-	-
S ₉₀	+	-	+	+	-	+	-	-
S ₉₁	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₉₂	+	-	+	+	-	+	-	-
S ₉₃	-	-	-	+	-	+	-	-
S ₉₄	-	-	-	+	-	+	-	-
S ₉₅	+	-	+	+	+	+	-	-
S ₉₆	+	-	-	+	-	-	-	+
S ₉₇	+	+	-	+	-	-	-	-
S ₉₈	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₉₉	-	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₀₀	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₁₀₁	+	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₀₂	+	-	+	+	-	-	-	-
S ₁₀₃	+	-	-	+	-	-	-	-
S ₁₀₄	+	+	+	+	-	+	-	-

S ₁₀₅	-	+	+	+	-	+	-	-
S ₁₀₆	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₀₇	+	-	+	-	-	+	-	+
S ₁₀₈	+	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₀₉	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₁₀	+	+	+	+	-	-	-	-
S ₁₁₁	+	+	+	+	-	+	-	-
S ₁₁₂	+	+	-	+	-	+	-	-
S ₁₁₃	-	+	+	+	-	+	-	-

2-1-4-5 Protocole de base : Zone semi-urbaine n°2 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₁₁₄	-	-	+	+	-	-	-	-
S ₁₁₅	-	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₁₆	-	-	+	-	+	-	-	-
S ₁₁₇	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₁₈	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₁₉	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₂₀	-	-	+	-	+	-	-	-
S ₁₂₁	+	+	+	+	+	-	-	-
S ₁₂₂	+	-	+	+	-	-	-	-
S ₁₂₃	+	-	+	+	-	-	-	-
S ₁₂₄	+	-	-	+	+	-	-	-
S ₁₂₅	+	+	+	+	+	-	-	-
S ₁₂₆	+	+	+	+	+	-	-	-
S ₁₂₇	+	+	+	+	+	-	-	-
S ₁₂₈	+	+	+	+	+	-	-	-
S ₁₂₉	+	+	+	+	+	-	-	-
S ₁₃₀	-	-	+	-	+	-	-	-
S ₁₃₁	-	-	+	+	+	-	-	-

2-1-4-6 Protocole de base : Zone rurale n°1 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₁₃₂	+	-	-	-	-	-	-	-
S ₁₃₃	+	-	-	+	+	+	+	-
S ₁₃₄	+	+	-	-	-	-	-	-

S ₁₃₅	+	+	-	-	+	+	-	-
S ₁₃₆	-	-	+	-	+	+	-	-
S ₁₃₇	-	+	+	+	+	+	-	-
S ₁₃₈	+	-	-	-	-	+	-	+
S ₁₃₉	+	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₄₀	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₁₄₁	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₄₂	-	-	-	+	-	+	-	-
S ₁₄₃	+	-	+	-	-	+	-	-
S ₁₄₄	-	-	-	-	+	+	-	-
S ₁₄₅	+	+	-	-	-	+	-	-
S ₁₄₆	-	-	-	-	-	+	+	-
S ₁₄₇	+	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₄₈	-	-	+	-	+	+	-	-
S ₁₄₉	+	+	-	-	-	+	+	-
S ₁₅₀	+	+	-	+	+	+	+	-
S ₁₅₁	-	-	-	+	+	+	-	-
S ₁₅₂	+	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₅₃	+	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₅₄	+	-	+	+	+	+	+	+
S ₁₅₅	-	-	-	-	-	+	+	-

2-1-4-7 Protocole de base :Zone rurale n°2 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₁₅₆	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₅₇	-	-	-	-	-	+	+	-
S ₁₅₈	-	-	-	-	-	-	-	-
S ₁₅₉	+	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₆₀	-	-	+	-	-	+	+	-
S ₁₆₁	-	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₆₂	+	-	-	-	-	+	+	-
S ₁₆₃	+	-	+	-	-	+	+	-
S ₁₆₄	+	+	+	-	-	+	-	-
S ₁₆₅	-	-	-	-	-	-	-	-

S ₁₆₆	-	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₆₇	+	-	+	-	-	+	+	-
S ₁₆₈	-	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₆₉	-	-	-	-	-	-	-	-
S ₁₇₀	+	+	+	-	-	-	-	-
S ₁₇₁	+	-	-	-	-	-	-	-
S ₁₇₂	-	-	-	-	-	-	-	-

2-1-4-8 Protocole de base : Zone rurale n°3 :

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈
S ₁₇₃	+	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₇₄	+	-	+	+	+	+	-	+
S ₁₇₅	-	-	-	-	-	-	-	-
S ₁₇₆	-	-	-	-	+	+	-	-
S ₁₇₇	-	-	-	-	+	-	-	-
S ₁₇₈	-	-	+	-	+	+	-	-
S ₁₇₉	-	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₈₀	-	-	-	-	-	+	-	-
S ₁₈₁	-	-	+	-	-	-	-	-
S ₁₈₂	-	-	+	+	-	-	-	-
S ₁₈₃	-	+	-	-	+	+	-	-
S ₁₈₄	-	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₈₅	-	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₈₆	+	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₈₇	-	-	-	+	-	+	-	-
S ₁₈₈	+	-	+	+	+	+	+	-
S ₁₈₉	-	+	+	+	-	+	+	-
S ₁₉₀	+	-	+	+	-	+	+	-
S ₁₉₁	+	+	-	-	+	+	+	-
S ₁₉₂	+	+	+	+	+	+	-	-
S ₁₉₃	-	-	+	+	-	+	-	-
S ₁₉₄	-	-	-	+	-	-	-	-
S ₁₉₅	+	-	-	+	+	-	-	-

Annexes

S₁₉₆	-	-	+	-	-	-	-	-
S₁₉₇	+	+	-	+	+	-	-	-
S₁₉₈	+	+	+	+	-	+	-	-
S₁₉₉	+	+	-	+	+	+	-	-
S₂₀₀	-	-	-	-	+	+	-	-
S₂₀₁	-	-	+	-	-	-	-	-
S₂₀₂	-	-	-	-	-	+	-	-
S₂₀₃	+	+	-	-	-	+	+	-

Pré-enquête

Lis le texte attentivement puis réponds aux questions

Texte :

Records de vitesse.

Certains animaux sont des champions de vitesse. Dans les mers, la médaille d'or revient aux orques avec une vitesse de 100 Km/heure. L'aigle royal est le tenant du titre avec un vol de 160km/heure. Sur la terre ferme, la gazelle d'Asie ou d'Afrique dépasse 90km/heure. Cependant, le titre de champion de vitesse revient au guépard. Il peut parcourir 400 en 112km/heure.

(D'après « Records chez les animaux ». Ed. Les deux coqs d'or- Belgique.)

1°/ Compréhension :

- a) Qui est le champion de la vitesse dans les airs ?
Le champion de la vitesse dans les airs c'est l'aigle royal.....
- b) Quels sont les animaux cités dans le texte ?
Les animaux cités dans le texte sont : l'orque, l'aigle royal, la gazelle, le guépard.
- c) Mets une croix dans la bonne case :
- | | | |
|--|--|--|
| - La gazelle ne peut pas dépasser les 80 Km/heure. | Vrai <input type="checkbox"/> | faux <input checked="" type="checkbox"/> |
| - Le guépard est le champion de la vitesse. | Vrai <input checked="" type="checkbox"/> | faux <input type="checkbox"/> |

2°/ Fonctionnement de la langue :

- a) Encadre le G.N/S et souligne le G.V. dans la phrase suivante

« Certains animaux sont des champions de vitesse. »
 G.N/S G.V

- b) Ecris au singulier

« Ces animaux mesurent jusqu'à 9 mètres de long. »
Ces animaux mesurent jusqu'à 9 mètres de long.

- c) Donne le groupe de chaque verbe

dépasser *2^e gr.* parcourir *2^e gr.* - choisir *2^e gr.*

- d) Ecris au passé composé :

« La gazelle d'Asie dépasse 90 Km/heure. »

3°/ Essai :

Comment préfères-tu voyager, en train, en avion ou en voiture ?

Dis pourquoi en 3 ou 4 phrases.

*Je préfère voyager en avion, car les aires son de haut en...
 ... sans toute les villes, les routes qui son voir comme des jouets et les giron
 ... comme des jouets et c'est très beau, et puis on voit en avion
 et ce paysage du milieu et du couloir de soleil, aller le voir et en plus c'est plus rapide
 c'est vraiment beau.*

Lis le texte attentivement puis réponds aux questions :

Texte :

Records de vitesse.

Certains animaux sont des champions de vitesse. Dans les mers, la médaille d'or revient aux orques avec une vitesse de 100 Km/heure. L'aigle royal est le tenant du titre avec un vol de 160km/heure. Sur la terre ferme, la gazelle d'Asie ou d'Afrique dépasse 90km/heure. Cependant, le titre de champion de vitesse revient au guépard. Il peut parcourir 400 en 112km/heure.

(D'après « Records chez les animaux », Ed. Les deux coqs d'or- Belgique.)

1° Compréhension :

- a) Qui est le champion de la vitesse dans les airs ?
 ... le champion de la vitesse est dans les airs et dans les mers
- b) Quels sont les animaux cités dans le texte ?
 ... le requin, l'aigle royal, le guépard, la médaille, l'aigle, la gazelle
- c) Mets une croix dans la bonne case :
- | | | |
|--|--|--|
| - La gazelle ne peut pas dépasser les 80 Km/heure. | Vrai <input type="checkbox"/> | faux <input checked="" type="checkbox"/> |
| - Le guépard est le champion de la vitesse. | Vrai <input checked="" type="checkbox"/> | faux <input type="checkbox"/> |

2° Fonctionnement de la langue :

- a) Encadre le G.N/S et souligne le G.V. dans la phrase suivante :
- « Certains animaux sont des champions de vitesse. »
 G.N/S G.V
- b) Ecris au singulier :
- « Ces animaux mesurent jusqu'à 9 mètres de long. »
 ... cette animal mesure jusqu'à mètres de long
- c) Donne le groupe de chaque verbe :
- dépasser ~~passer~~ - parcourir 3.5 - choisir 2. futur
- d) Ecris au passé composé :
- « La gazelle d'Asie dépasse 90 Km/heure. »
 ... la gazelle d'Asie a dépassé 90 km/heure.

3° Essai :

Comment préfères-tu voyager, en train, en avion ou en voiture ?
 Dis pourquoi en 3 ou 4 phrases.

... je préfère le train car il est plus sûr et plus confortable.
 ... je n'aime pas l'avion car il est trop cher et il y a trop de retard.
 ... je préfère la voiture car elle est plus pratique et plus sûre.

Lis le texte attentivement puis réponds aux questions :

Texte :

Records de vitesse.

Certains animaux sont des champions de vitesse. Dans les mers, la médaille d'or revient aux orques avec une vitesse de 100 Km/heure. L'aigle royal est le tenant du titre avec un vol de 160km/heure. Sur la terre ferme, la gazelle d'Asie ou d'Afrique dépasse 90km/heure. Cependant, le titre de champion de vitesse revient au guépard. Il peut parcourir 400 en 112km/heure.

(D'après « Records chez les animaux ». Ed. Les deux coqs d'or- Belgique.)

1°/ Compréhension :

- a) Qui est le champion de la vitesse dans les airs ?
le champion de la vitesse dans les airs si l'aigle.....
- b) Quels sont les animaux cités dans le texte ?
orques, l'aigle, la gazelle, guépard.....
- c) Mets une croix dans la bonne case :

- La gazelle ne peut pas dépasser les 80 Km/heure. Vrai faux
- Le guépard est le champion de la vitesse. Vrai faux

2°/ Fonctionnement de la langue :

- a) Encadre le G.N/S et souligne le G.V. dans la phrase suivante :

« Certains animaux sont des champions de vitesse. »

G.N/S *G.V*

- b) Ecris au singulier :

« Ces animaux mesurent jusqu'à 9 mètres de long. »

ce animal mesure jusqu'à 9 mètres de long

- c) Donne le groupe de chaque verbe :

dépasser *1* groupe parcourir *3* groupe choisir *2* groupe

- d) Ecris au passé composé :

« La gazelle d'Asie dépasse 90 Km/heure. »

3°/ Essai :

Comment préfères-tu voyager, en train, en avion ou en voiture ?

Dis pourquoi en 3 ou 4 phrases.

je préfères voyage en avion par se
la vitesse de l'avion la vitesse de l'avion
soit plus vite

Lis le texte attentivement puis réponds aux questions :

Texte :

Records de vitesse.

Certains animaux sont des champions de vitesse. Dans les mers, la médaille d'or revient aux orques avec une vitesse de 100 Km/heure. L'aigle royal est le tenant du titre avec un vol de 160km/heure. Sur la terre ferme, la gazelle d'Asie ou d'Afrique dépasse 90km/heure. Cependant, le titre de champion de vitesse revient au guépard. Il peut parcourir 400 en 112km/heure.

(D'après « Records chez les animaux ». Ed. Les deux coqs d'or- Belgique.)

1°/ Compréhension :

a) Qui est le champion de la vitesse dans les airs ?

L'aigle royal. C'est le champion de la vitesse dans les airs.

b) Quels sont les animaux cités dans le texte ?

Les animaux cités dans le texte : orques, l'aigle royal, la gazelle, guépard.

c) Mets une croix dans la bonne case :

- La gazelle ne peut pas dépasser les 80 Km/heure.

Vrai faux

- Le guépard est le champion de la vitesse.

Vrai faux

2°/ Fonctionnement de la langue :

a) Encadre le G.N/S et souligne le G.V. dans la phrase suivante :

« Certains animaux sont des champions de vitesse. »

b) Ecris au singulier : G.N/S

G.V. c.o.d

« Ces animaux mesurent jusqu'à 9 mètres de long. »

Cet animal mesure jusqu'à 9 mètres de long.

c) Donne le groupe de chaque verbe :

dépasser *1^{er} G.R.* - parcourir *2^e G.R.* - choisir *3^e G.R.*

d) Ecris au passé composé :

« La gazelle d'Asie dépasse 90 Km/heure. »

La gazelle d'Asie a dépassé 90 km/heure.

3°/ Essai :

Comment préfères-tu voyager, en train, en avion ou en voiture ?

Dis pourquoi en 3 ou 4 phrases.

*je préfère voyager en avion parce que l'avion vole en altitude...
k. ainsi je ne passe pas les mers, la terre, et les arbres très petit...
le voyage dans l'air est très agréable.*

Questionnaire pour les parents

Sexe : homme

âge : 47

~~Femme~~

Niveau intellectuel.....

- 1) Vous parlez chez vous :
 - L'arabe classique *التركية*
 - Français
 - Dialectale *اللهجة*
- 2) Vous utilisez des mots français :
 - Souvent
 - Rarement
 - Jamais
- 3) Pensez vous que le changement de code linguistique est une :
 - Bonne chose
 - Normal
 - Mauvaise chose
- 4) Ceux qui tendent à utiliser la langue française dans votre entourage sont :
 - Les femmes
 - Les hommes
 - Les deux
- 5) Pensez vous que l'enseignement /apprentissage du français à l'école est :
 - Nécessaire
 - Indispensable
 - Inutile

Pourquoi ?.....

- 6) Comment jugez-vous l'enseignement du français à l'école ? :
 - Inefficace
 - Réussi
- 7) Qu'est ce que vous attendez de l'enseignement/apprentissage du français à l'école ?
.....
.....
- 8) Que pensez vous d'un enseignement du français langue étrangère dès le préscolaire ?
inefficace
.....
.....

16

Questionnaire pour les parents

Sexe : homme âge : 29 ans
Femme

Niveau intellectuel.....

- 1) Vous parlez chez vous :
 - L'arabe classique
 - Français
 - Dialectale
- 2) Vous utilisez des mots français :
 - Souvent
 - Rarement
 - Jamais
- 3) Pensez vous que le changement de code linguistique est une :
 - Bonne chose
 - Normal
 - Mauvaise chose
- 4) Ceux qui tendent à utiliser la langue française dans votre entourage sont :
 - Les femmes
 - Les hommes
 - Les deux
- 5) Pensez vous que l'enseignement /apprentissage du français à l'école est :
 - Nécessaire
 - Indispensable
 - Inutile

Pourquoi ? *Parce que c'est une bonne chose et pour développer les compétences.*

- 6) Comment jugez-vous l'enseignement du français à l'école ? :
 - Inefficace
 - Réussi
- 7) Qu'est ce que vous attendez de l'enseignement/apprentissage du français à l'école ?
.....
.....
- 8) Que pensez vous d'un enseignement du français langue étrangère dès le préscolaire ?
.....
.....
.....

①

استبيان موجه لأولياء التلاميذ

الجنس

ضع علامة x في الخانة و اجب عن الاسئلة المناسبة:

المستوى التعليمي الاسئلة الرابعة

تتكلمون في المنزل اي لغة

اللغة العربية الفصحى اللغة الفرنسية اللغة العربية العامية

تستعملون كلمات بالفرنسية

كثيرا نادرا على الإطلاق

ما رأيكم في تغيير اللغة المستعملة

شيء مفيد شيء عادي شيء سلبي

من يتكلم اللغة الفرنسية كثيرا في المنزل

الرجال النساء الاثنتان معا

ما رأيكم في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في المدارس

ضروري لازم غير نافع

.....: علل لماذا

كيف ترون تعليم اللغة الفرنسية في المدارس

غير مفيد ناجح

ما رأيكم في إدماج اللغة الفرنسية على المستوى التحضيري إدماج اللغة الفرنسية على

المستوى المتوسط غير نافع لأننا نستعملها في جميعنا

10

استبيان موجه لأولياء التلاميذ

الأب

اللقب

الجنس

ضع علامة x في الخانة و اجب عن الاسئلة المناسبة :

المستوى التعليمي لشهادة البكالوريا

تتكمون في المنزل اي لغة

اللغة العربية الفصحى اللغة الفرنسية اللغة العربية العامية

تستعملون كلمات بالفرنسية

كثيرا نادرا على الإطلاق

ما رأيكم في تغيير اللغة المستعملة

شيء مفيد شيء عادي شيء سلبي

من يتكلم اللغة الفرنسية كثيرا في المنزل

الرجال النساء الاثنتان معا

ما رأيكم في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في المدارس

ضروري لازم غير نافع علل لماذا : لأنه يتفق الجميع ويعلمون لغة التي يتقدم ويتطور

كيف ترون تعليم اللغة الفرنسية في المدارس

غير مفيد ناجح ما رأيكم في إدماج اللغة الفرنسية على المستوى التحضيري فكرة جيدة لكينسيء على الامتلاء والاستيعاب من قبلنا

2

استبيان موجه لأولياء التلاميذ

الجنس الأُم

ضع علامة x في الخانة و اجب عن الاسئلة المناسبة:

المستوى التعليمي
الرجوع

تتكلمون في المنزل اي لغة

اللغة العربية الفصحى اللغة الفرنسية اللغة العربية العامية

تستعملون كلمات بالفرنسية

كثيرا نادرا على الإطلاق

ما رأيكم في تغيير اللغة المستعملة

شيء مفيد شيء عادي شيء سلبي

من يتكلم اللغة الفرنسية كثيرا في المنزل

الرجال النساء الاثنان معا

ما رأيكم في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في المدارس

ضروري لازم غير نافع علل لماذا
لانهم من تعلم اللغة قوما احد نسمح

كيف ترون تعليم اللغة الفرنسية في المدارس

غير مفيد ناجح ما رأيكم في إدماج اللغة الفرنسية على المستوى التحضيري
ليجب

Questionnaires enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants chargés de l'enseignement du FLE

1- Sexe : homme femme

2- Age : 28 ans

3- Niveau enseigné : 3 AM / 4 AM

4- Le cycle : moyen

5- Depuis combien d'années enseignez-vous le français langue étrangère ?
 J'enseigne depuis 04 ans
 de la 3 AM à la 4 AM

6- Que pensez-vous de l'enseignement du français langue étrangère dans les classes préscolaires ?
 pour contre
 pourquoi ?
 - fixer la matière chez l'apprenant
 - Acquis la prononciation chez l'apprenant

7- Selon vous cet apprentissage peut-il poser des problèmes pour l'enseignement primaire ?
 Oui non

- Si oui, lesquels ?

- Si non, justifiez votre opinion
 Au contraire, cet apprentissage aide l'enseignant

8- Comment jugez-vous votre compétence en français ?
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

9- Comment avez-vous appris le français ?
 - A l'école, pendant les études ;
 - Participation à des cours de langues organisés par le ministère ;
 - Participation à des cours de langues privés .
 - A l'université.
 - En France
 - Autre,

10- Par rapport à la culture de la langue française, vous avez une connaissance de

- Histoire :
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

- Culture
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

- Actualité
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

11- Dans vos cours de français qu'est ce que vous privilégiez : (cochez les cases correspondantes ou inscrivez y des numéros d'ordre)

- La compréhension ← orale
→ écrite

01

- La production ↙
- écrite ↘
- La prononciation

12- Classez les objectifs suivants selon l'importance que vous leur accordez dans vos cours de FLE :

- développement cognitif 3
- Permettre la communication en fle 1
- Habilités méta langagières 2
- Culturels (comprendre les caractéristiques de l'autre, la vie sociale...) 4

13- Avec quelle fréquence vous servez-vous des aides didactiques suivants ?

- Guide de l'enseignant
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Manuel de l'élève
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Enregistrements
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Films
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Autre
 - Jamais occasionnellement souvent toujours

14- Avec quelle fréquence vous servez-vous des outils didactiques suivants ?

- Tableau blanc
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Ordinateur
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Lecteur audio
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Rétroprojecteur
 - Jamais occasionnellement souvent toujours

15- Quelle est la considération de la part des collègues d'autres disciplines par rapport à l'importance du fle ?

- Faible moyenne élevée

16- Quelle est la considération de la part du directeur de l'école par rapport à l'importance de l'enseignement du fle ?

- Faible moyenne élevée

17- Quelle est la considération de la part des parents des enfants par rapport à l'importance de l'enseignement du fle dans le préscolaire ?

- Faible moyenne élevée (10)

18- Indiquez l'importance que vous accordez aux différentes composantes du processus de formation continue

- Compétence linguistique → Toujours
- Compétence discursive → Toujours
- Technique d'enseignement → Selon le niveau de l'apprenant
- Compétences sociolinguistique → Absente
- Compétence d'utilisation des médias → Rien
- Autre

Documents fabriqués (02)

Questionnaire destiné aux enseignants chargés de l'enseignement du FLE

- 1- Sexe : homme femme
 2- Age : 27 ans
 3- Niveau enseigné : PEM
 4- Le cycle : Cycle 1
 5- Depuis combien d'années enseignez-vous le français langue étrangère ?
 27 ans

- 6- Que pensez-vous de l'enseignement du français langue étrangère dans les classes préscolaires ?
 pour contre
 pourquoi ?
 pour développer le niveau de français

- 7- Selon vous cet apprentissage peut-il poser des problèmes pour l'enseignement primaire ?
 Oui non
 - Si oui, lesquels ?
 C'est une langue étrangère
 - Si non, justifiez votre opinion

- 8- Comment jugez-vous votre compétence en français ?
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

- 9- Comment avez-vous appris le français ?
 - A l'école, pendant les études ;
 - Participation à des cours de langues organisés par le ministère ;
 - Participation à des cours de langues privés ;
 - A l'université.
 - En France
 - Autre,

- 10- Par rapport à la culture de la langue française, vous avez une connaissance de
 - Histoire :
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

- Culture
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

- Actualité
 Insuffisante moyenne élevée très élevée

- 11- Dans vos cours de français qu'est ce que vous privilégiez : (cochez les cases correspondantes ou inscrivez y des numéros d'ordre)

- La compréhension
 orale
 écrite

- La production ↙ écrite
- La prononciation ↘

12- Classez les objectifs suivants selon l'importance que vous leur accordez dans vos cours de FLE :

- développement cognitif 2
- Permettre la communication en fle 1
- Habilités méta langagières 1
- Culturels (comprendre les caractéristiques de l'autre, la vie sociale...) 4

13- Avec quelle fréquence vous servez-vous des aides didactiques suivants ?

- Guide de l'enseignant
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Manuel de l'élève
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Enregistrements
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Films
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Autre
 - Jamais occasionnellement souvent toujours

14- Avec quelle fréquence vous servez-vous des outils didactiques suivants ?

- Tableau blanc
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Ordinateur
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Lecteur audio
 - Jamais occasionnellement souvent toujours
- Rétroprojecteur
 - Jamais occasionnellement souvent toujours

15- Quelle est la considération de la part des collègues d'autres disciplines par rapport à l'importance du fle ?

- Faible moyenne élevée

16- Quelle est la considération de la part du directeur de l'école par rapport à l'importance de l'enseignement du fle ?

- Faible moyenne élevée

17- Quelle est la considération de la part des parents des enfants par rapport à l'importance de l'enseignement du fle dans le préscolaire ?

- Faible moyenne élevée

18- Indiquez l'importance que vous accordez aux différentes composantes du processus de formation continue

- Compétence linguistique *moyenne*
- Compétence discursive *faible*
- Technique d'enseignement *moyenne*
- Compétences sociolinguistique
- Compétence d'utilisation des médias..... *faible*
- Autre

Questionnaire destiné aux enseignants chargés de l'enseignement du FLE

- 1- Sexe : homme femme
- 2- Age : 32 ans
- 3- Niveau enseigné : 3 AP 4 AP 5 AP
- 4- Le cycle : Primaire
- 5- Depuis combien d'années enseignez-vous le français langue étrangère ?
 dix ans (06)
- 6- Que pensez-vous de l'enseignement du français langue étrangère dans les classes préscolaires ?
 pour contre
 pourquoi ? ... parce qu'il y a une rupture entre le maternel et la troisième année primaire considérée comme première année pour la langue française.
- 7- Selon vous cet apprentissage peut-il poser des problèmes pour l'enseignement primaire ?
 Oui non
 - Si oui, lesquels ? ... déjà en arabe il n'y a pas des enseignants spécialisés dans le vocabulaire et c'est le même cas pour le français.
 - Si non, justifiez votre opinion
- 8- Comment jugez-vous votre compétence en français ?
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
- 9- Comment avez-vous appris le français ?
 - A l'école, pendant les études ;
 - Participation à des cours de langues organisés par le ministère ;
 - Participation à des cours de langues privés .
 - A l'université.
 - En France
 - Autre,
- 10- Par rapport à la culture de la langue française, vous avez une connaissance de
 - Histoire :
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
 - Culture
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
 - Actualité
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
- 11- Dans vos cours de français qu'est ce que vous privilégiez : (cochez les cases correspondantes ou inscrivez y des numéros d'ordre)
- La compréhension
 ↗ orale 1
 ↘ Ecrite 2

Questionnaire destiné aux enseignants chargés de l'enseignement du FLE

- 1- Sexe : homme femme
- 2- Age : 30 ans
- 3- Niveau enseigné :
- 4- Le cycle :
- 5- Depuis combien d'années enseignez-vous le français langue étrangère ?
 j'enseigne depuis deux ans
 2012 - 2014
- 6- Que pensez-vous de l'enseignement du français langue étrangère dans les classes préscolaires ?
 pour contre
 pourquoi ? plus en mains l'apprentissage apprend-on à écrire et à parler avant d'être à l'école primaire. Cette langue n'est pas difficile par ce qu'elle va être plus nouvelle pour lui, il va à la lecture à elle, et l'enseignement du primaire sera facilement transmis des connaissances
- 7- Selon vous cet apprentissage peut-il poser des problèmes pour l'enseignement primaire ?
 Oui non transmettre des connaissances
- Si oui, lesquels ?
- Si non, justifiez votre opinion au contraire cet apprentissage va faciliter le processus de l'enseignement primaire (les élèves ont une base)
- 8- Comment jugez-vous votre compétence en français ?
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
- 9- Comment avez-vous appris le français ?
 - A l'école, pendant les études ;
 - Participation à des cours de langues organisés par le ministère ;
 - Participation à des cours de langues privés .
 - A l'université.
 - En France
 - Autre,
 - A la maison (ma mère qui m'a appris la langue française)
- 10- Par rapport à la culture de la langue française, vous avez une connaissance de
 Histoire :
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
 Culture :
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
 Actualité :
 Insuffisante moyenne élevée très élevée
- 11- Dans vos cours de français qu'est ce que vous privilégiez : (cochez les cases correspondantes ou inscrivez y des numéros d'ordre)
- La compréhension
 → orale
 → Ecrite

- La production
 orale
 écrite
 enseignant chargé de l'enseignement du FLE

- La prononciation langue

12- Classez les objectifs suivants selon l'importance que vous leurs accordez dans vos cours de FLE :

- développement cognitif
- Permettre la communication en fle
- Habilités méta langagières
- Culturels (comprendre les caractéristiques de l'autre, la vie sociale...)

13- Avec quelle fréquence vous servez-vous des aides didactiques suivants ?

- Guide de l'enseignant	Jamais <input type="checkbox"/>	occasionnellement <input type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input checked="" type="checkbox"/>
- Manuel de l'élève	Jamais <input type="checkbox"/>	occasionnellement <input type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input checked="" type="checkbox"/>
- Enregistrements	Jamais <input type="checkbox"/>	occasionnellement <input checked="" type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input type="checkbox"/>
- Films	Jamais <input checked="" type="checkbox"/>	occasionnellement <input type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input type="checkbox"/>
- Autre	Jamais <input checked="" type="checkbox"/>	occasionnellement <input type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input type="checkbox"/>

14- Avec quelle fréquence vous servez-vous des outils didactiques suivants ?

- Tableau blanc	Jamais <input type="checkbox"/>	occasionnellement <input type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input checked="" type="checkbox"/>
- Ordinateur	Jamais <input type="checkbox"/>	occasionnellement <input checked="" type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input type="checkbox"/>
- Lecteur audio	Jamais <input type="checkbox"/>	occasionnellement <input checked="" type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input type="checkbox"/>
- Rétroprojecteur	Jamais <input checked="" type="checkbox"/>	occasionnellement <input type="checkbox"/>	souvent <input type="checkbox"/>	toujours <input type="checkbox"/>

15- Quelle est la considération de la part des collègues d'autres disciplines par rapport à l'importance du fle ?

Faible moyenne élevée

16- Quelle est la considération de la part du directeur de l'école par rapport à l'importance de l'enseignement du fle ?

Faible moyenne élevée

17- Quelle est la considération de la part des parents des enfants par rapport à l'importance de l'enseignement du fle dans le préscolaire ?

Faible moyenne élevée

18- Indiquez l'importance que vous accordez aux différentes composantes du processus de formation continue

- Compétence linguistique
- Compétence discursive
- Technique d'enseignement
- Compétences sociolinguistique
- Compétence d'utilisation des médias.....
- Autre

02

Complément d'enquête

Questionnaire enfants

Questionnaire destiné aux enfants dans le cours de fle

Age 4 ans

Classe : Petite section grande section

Sexe : fille garçon

1- Est-ce que tu comprends quand on te parle en français ?
Oui non

2- Y'a quelqu'un qui parle français à la maison ?
Oui non
Si oui, qui maman et papa

3- Pourquoi apprends-tu le français ?
..... Pour parler le français

4- Préfères-tu apprendre une autre langue ?
Oui non

5- Si oui, laquelle et pourquoi ?
.....

6- Qu'est ce qui te plait le plus dans le cours de français ?
..... Les chansons

7- Qu'est ce qui te plait le moins ?
..... Rien

8- Es-tu déjà parti en France ou dans un autre pays où on parle français ?
Oui non

9- Si non, aimerais-tu y aller ?
Oui non
Pourquoi ? Pour acheter de belles choses

10- Trouves-tu que le français est difficile ?
Pas du tout un peu très difficile

Questionnaire destiné aux enfants dans le cours de fle

Age *5 ans*

Classe : Petite section grande section

Sexe : fille garçon

1- Est-ce que tu comprends quand on te parle en français ?

Oui non

2- Y'a quelqu'un qui parle français à la maison ?

Oui non

Si oui, qui *maman*

3- Pourquoi apprends-tu le français ?

..... *Pour parler français*

4- Préfères-tu apprendre une autre langue ?

Oui non

5- Si oui, laquelle et pourquoi ?

..... *l'anglais*

6- Qu'est ce qui te plait le plus dans le cours de français ?

..... *L'alphabet.*

7- Qu'est ce qui te plait le moins ?

..... *Rien*

8- Es-tu déjà parti en France ou dans un autre pays où on parle français ?

Oui non

9- Si non, aimerais-tu y aller ?

Oui non

Pourquoi ? *Pour voyager*

10- Trouves-tu que le français est difficile ?

Pas du tout un peu très difficile

Questionnaire destiné aux enfants dans le cours de fle

Age 5 ans

Classe : Petite section grande section

Sexe : fille garçon

1- Est-ce que tu comprends quand on te parle en français ?

Oui non

2- Y'a quelqu'un qui parle français à la maison ?

Oui non

Si oui, qui Mes parents

3- Pourquoi apprends-tu le français ?

..... j'aime le français

4- Préfères-tu apprendre une autre langue ?

Oui non

5- Si oui, laquelle et pourquoi ?

.....

6- Qu'est ce qui te plait le plus dans le cours de français ?

..... Les dessins animés

7- Qu'est ce qui te plait le moins ?

..... Les exercices et la lecture

8- Es-tu déjà parti en France ou dans un autre pays où on parle français ?

Oui non

9- Si non, aimerais-tu y aller ?

Oui non

Pourquoi ? Pour les vacances

10- Trouves-tu que le français est difficile ?

Pas du tout un peu très difficile

Questionnaire destiné aux enfants dans le cours de fle

Age 5 ans

Classe : Petite section grande section
Sexe : fille garçon

1- Est-ce que tu comprends quand on te parle en français ?

Oui non

2- Y'a quelqu'un qui parle français à la maison ?

Oui non

Si oui, qui Mes parents et mes frères

3- Pourquoi apprends-tu le français ?

..... Je l'aime

4- Préfères-tu apprendre une autre langue ?

Oui non

5- Si oui, laquelle et pourquoi ?

..... L'anglais parce que c'est une langue internationale!

6- Qu'est ce qui te plait le plus dans le cours de français ?

..... Les contes, les comptines

7- Qu'est ce qui te plait le moins ?

..... Les lettres et les numéros!

8- Es-tu déjà parti en France ou dans un autre pays où on parle français ?

Oui non

9- Si non, aimerais-tu y aller ?

Oui non

Pourquoi ? pour faire des amis

10- Trouves-tu que le français est difficile ?

Pas du tout un peu très difficile

Questionnaire destiné aux enfants dans le cours de fle

Age 4 ans

Classe : Petite section grande section

Sexe : fille garçon

1- Est-ce que tu comprends quand on te parle en français ?

Oui non

2- Y'a quelqu'un qui parle français à la maison ?

Oui non

Si oui, qui papa, maman, frère

3- Pourquoi apprends-tu le français ?

..... J'aime la langue.

4- Préfères-tu apprendre une autre langue ?

Oui non

5- Si oui, laquelle et pourquoi ?

..... ?

6- Qu'est ce qui te plait le plus dans le cours de français ?

..... Les chansons

7- Qu'est ce qui te plait le moins ?

..... écrire

8- Es-tu déjà parti en France ou dans un autre pays où on parle français ?

Oui non

9- Si non, aimerais-tu y aller ?

Oui non

Pourquoi ?

10- Trouves-tu que le français est difficile ?

Pas du tout un peu très difficile