

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE



Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique

Université d'Oran



Faculté des Lettres, des langues et des arts
Département des langues latines
Section : Français

Mémoire de magistère
Option : Didactique

L'apprentissage du français en situation a-didactique

Présenté par : Mme Kenza OUAZANI
Sous la direction de : Mme Aicha BENAMAR

Jury :

Mme Nabila HAMIDOU. M.C Président université d'Oran
Mme Aicha BENAMAR. DR, rapporteur. CRASC
MR Abdelkader GHELLAL. MC, Examineur. Université d'Oran

Année universitaire 2011-2012

Introduction

Ce projet qui va être exposé s'inscrit dans une problématique qui croise la didactique des langues et des cultures et la sociolinguistique, car la sociologie joue un rôle fondamental pour poser de nouveaux repères dans l'enseignement/apprentissage. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social, ce qui permettra l'utilisation juste et judicieuse des énoncés.

Selon les discours de nombreux acteurs du système éducatif, rencontrés au cours d'une pré-enquête s'inscrivant dans le travail exploratoire mettant en place cette recherche, le français a beaucoup régressé en Algérie, par rapport au passé. La jeunesse actuelle maîtrise moins bien le français que les générations précédentes, mais le nombre de locuteurs est en progression constante. Si les locuteurs sont globalement plus nombreux mais moins compétents, ça pourrait être lié à la démocratisation de l'enseignement et à la scolarisation bilingue en Algérie.

L'école coloniale, comme celle qui l'a immédiatement suivie, était une école d'élite, qui formait un petit nombre d'élèves, et ceux qui en sont sortis, étaient de parfaits francophones. Mais la situation s'est beaucoup modifiée depuis les quarante dernières années, il a fallu scolariser un nombre très important d'élèves. Il ne s'agit donc pas du tout du même type de formation.

Il se pourrait aussi que le processus d'arabisation ait été à l'origine d'un recul du français, surtout après l'indépendance. Mais ces

dernières années et exactement l'année 2003, il y a eu un tournant important dans l'histoire de l'éducation en Algérie, du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif.

Sur le plan de l'organisation du système, quelques changements apparaissent concernant directement l'enseignement des langues. La langue française est introduite comme première langue étrangère dès la troisième année du primaire¹, la durée du cycle moyen est passée de trois à quatre ans. L'enseignement de la langue anglaise² se fait dès la première année du moyen au lieu de la deuxième année selon l'ancien système fondamental.

Sur le plan du contenu, l'objectif de la réforme est clair: *l'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde d'où notamment le choix de revaloriser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*³. La politique d'arabisation qui a touché surtout le système éducatif au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire, depuis les années 1970, fait que le français a perdu la place prépondérante qu'il occupait auparavant dans ce domaine.

La Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, en définissant la politique linguistique en Algérie, accorde une place importante à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il serait peut être utile de faire une présentation du contexte linguistique du français en Algérie et découvrir la situation linguistique dans laquelle s'effectue l'enseignement / apprentissage du F.L.E.

¹ La langue française était enseignée dès la deuxième année du primaire en 2004.

² Deuxième langue étrangère enseignée

³ In Référentiel des programmes. Publication de la Commission nationale des programmes. Ministère de l'Education Nationale, Alger, 2005

Le français est une langue étrangère aux côtés de l'arabe algérien et/ou du Tamazight que les apprenants parlent en fonction de la région à laquelle ils appartiennent, ... La pré-enquête basée sur les entretiens menés avec les enseignants, nous permet d'avancer qu'un certain nombre d'élèves viennent en classe avec des connaissances différenciées de la langue française. Les enfants issus de milieux où la communication, même épisodique en français, semblent avoir développé quelques compétences langagières et discursives orales en particulier. Dans les quartiers populaires, les enseignants déclarent que : *« le niveau de français est faible, vu le désintéressement des élèves ainsi que leur complexe vis-à-vis de cette langue qui leur est étrangère. »* Face à ce désintéressement, les enseignants se disent démotivés. En zone rurale surtout, les enseignants se disent désarmés devant ce problème de manque d'intérêt et de motivation.

Il reste difficile d'acquérir les compétences nécessaires pour s'exprimer dans une autre langue⁴. Il semble nécessaire de réfléchir à l'amélioration de cet enseignement. La didactique est un ensemble de méthodes permettant à l'enseignant d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et ce volume présente ces méthodes.

Rendre une langue étrangère une langue commune ne pourrait être une unanimité. Alors qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble nécessaire et naturel de se demander comment en améliorer l'enseignement. La didactique est l'ensemble

⁴ PIERRE MARTINEZ, 2011, La didactique des langues étrangères, Edition Presses Universitaires de France - PUF : 6e édition

des méthodes, hypothèses et principes, qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Le bilinguisme ne va pas de soi : il est le résultat d'une adhésion de toute la famille, que la seconde langue soit celle d'un des parents, qu'elle soit celle de la cellule familiale dans un pays étranger ou, tout simplement, un projet d'apprentissage pour l'enfant d'une famille monolingue.⁵

Les principales questions que nous soulevons sont de savoir comment les élèves s'approprient-ils le français dans un milieu extrascolaire et comment cette langue influe-t-elle sur leur comportement langagier dans les situations diverses de communication auxquelles ils sont parfois confrontés.

D'une part, l'école fonctionne dans la société comme lieu d'inclusion et également d'exclusion, pour des jeunes dont les pratiques et les stratégies d'appropriation des langues et des variétés sont influencées par les modèles transmis dans le cadre scolaire aussi bien, qu'extra scolaire. D'autre part, les pratiques et les représentations linguistiques des jeunes se renforcent et se focalisent au sein des groupes dont ils sont des membres privilégiés et les adultes qu'ils côtoient éventuellement leur présentent également des modèles langagiers.

L'objectif de notre travail consiste à savoir si les jeunes apprenants sont en contact avec cette langue étrangère et s'ils peuvent

⁵Barbara Abdelilah-Bauer, 2006, Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues, Broché, Paris.

se l'approprier en dehors de l'école. Nous avons pris comme échantillon les élèves de 6^{ème} année (selon l'ancien système date du début de notre recherche) qui ont déjà acquis une connaissance dans la langue ainsi que les élèves de 3^{ème} année primaire qui est devenue la première année d'apprentissage de français à l'école primaire.

Si le milieu extrascolaire influe positivement ou négativement sur l'apprentissage du F.L.E, il y a certainement un ou plusieurs facteurs pour lesquelles ce milieu extrascolaire peut influencer avantageusement ou désavantageusement sur les compétences linguistiques de l'élève.

Ces facteurs peuvent être décelés à partir de questionnaires distribués aux élèves et à leurs parents ainsi qu'aux enseignants, et à partir d'enregistrements faits en classe.

Nous avons aussi procédé à un travail d'observation, c'est-à-dire observer les élèves de 3^{ème} année primaire, en classe pour voir comment ils communiquent entre eux, pendant la récréation et en dehors de l'école.

L'objectif de notre travail est de :

- Connaître l'influence de niveau instructif des parents sur l'apprentissage du F.L.E.
- Savoir qu'elle est l'influence du milieu social sur l'apprentissage du F.L.E ainsi que son utilisation quotidienne et correcte.
- Déceler le problème de prononciation qu'ont les élèves face au F.L.E, et comment est perçue la langue française par les élèves ainsi que leurs parents.

- **Chapitre1 : Cadrage méthodologique et conceptuel**

La didactique est l'ensemble des théories et des méthodes de l'enseignement d'une spécialité. La question que se pose la didactique est ; pourquoi nous donnons tel ou tel enseignement ?... Pour chaque discipline, selon le niveau, le type d'études et de société, nous avons des réponses différentes.

Les problèmes généraux de la didactique se classent comme suit :

le contenu de l'enseignement qui ne peut être défini dans l'absolu, le contenu des programmes doit être en rapport avec les attentes de la société et doit aussi permettre de satisfaire des besoins individuels et constituer une aide efficace à l'ensemble du développement ;

le sujet ou l'apprenant à qui s'adresse l'enseignement, il s'agit ici de l'ensemble de problèmes psychologiques qui sont particulièrement complexes. Il s'agit de connaître, tout d'abord, d'une façon générale, le type d'élèves auquel nous nous adressons pour transmettre l'enseignement considéré et les processus généraux d'acquisition de la langue. Il est ensuite indispensable de connaître quelles sont les fonctions et les attitudes psychologiques nécessaires à l'acquisition de la discipline proposée, ainsi que les processus psychologiques mis en œuvre par la discipline enseignée afin de pouvoir localiser et résoudre les difficultés rencontrées par les élèves au cours de cet enseignement/apprentissage aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan affectif et social ;

les méthodes générales de la pédagogie, et c'est tout le problème de la pédagogie au sens commun du terme et qui se centre sur la

question : comment enseigner?, nous ne pouvons répondre à cette question sans une vue d'ensemble des méthodes générales de la pédagogie et des techniques pédagogiques générales. Il est aussi nécessaire de connaître les techniques propres à chaque discipline;

et *l'évaluation* c'est- à -dire l'observation ainsi que les résultats obtenus.

Nous cherchons à savoir comment enseigner le F.L.E correctement dans notre société et détecter les obstacles qui nuisent à l'enseignement/apprentissage de la langue française afin de trouver des méthodes pour pouvoir communiquer en cette langue qui reste nous reste toujours étrangère.

Nous posons comme préalable que l'enseignement du F.L.E doit prendre en considération la place que peut trouver une seconde langue par rapport au développement cognitif, à la langue maternelle (L.M). Nous avons par conséquent dans cette démarche essayer de réfléchir aux articulations possibles entre la L.M et la langue acquise à l'école ainsi que la langue étrangère (dialecte algérien, la langue arabe et la langue française), un apprentissage est déjà suffisamment complexe et spécifique en lui-même et qui est déjà inscrit dans le développement cognitif de l'enfant.

Ce chapitre est consacré à la présentation du cadre méthodologique et du cadre conceptuel qui nous ont permis de mettre en place un modèle d'analyse.

1- cadre méthodologique

L'enseignement de la langue française commence à partir du niveau des classes de troisième année au primaire où l'enfant maîtrise déjà le comportement langagier d'acquiescer un nouveau système de langue qui est tout à fait différent du système de sa langue maternelle.

L'apprentissage du F.L.E est pour une très grande part fruit d'imitation d'un enseignant ayant une prononciation correcte du français, mais cela reste insuffisant surtout lorsque nous constatons que des productions fautives apparaissent sur la bouche des apprenants, ce qui nous induit à chercher d'autres facteurs qui faciliteraient l'apprentissage du F.L.E.

Toutefois, dans la deuxième partie de ce travail, nous avons tenté de voir le niveau des élèves dans quatre écoles différentes dont trois écoles se situent à Mostaganem ville (milieu urbain) dans trois quartiers socialement différents, ainsi qu'une quatrième école qui se situe dans un milieu rural. Et nous avons essayé de déceler les différentes techniques pédagogiques adaptées par les enseignants du F.L.E au primaire, et ceci à partir de questionnaires d'enquête destinés aux enseignants et aux apprenants et leurs parents. En plus, nous avons soumis les élèves à des tests pour en savoir plus sur les types de fautes les plus fréquentes sur le plan phonétique tout en tentant une étude de cas concernant les voyelles et les consonnes afin d'aboutir à une méthode rigoureuse qui pourrait contribuer à l'amélioration de la prononciation des élèves.

Le matériau sur lequel porte ce travail est constitué d'un corpus que nous avons essayé de recueillir à la suite de notre enquête sur le terrain qui s'est déroulée sur plusieurs étapes :

-En premier lieu, nous avons entrepris notre travail par l'observation de tout ce qui touche le domaine de l'enseignement/apprentissage à savoir : les méthodes d'enseignement, les contenus enseignés en classe.

-En deuxième lieu, nous avons préparé un questionnaire⁶ d'enquête aux enseignants des quatre écoles au niveau de la wilaya de Mostaganem: quartiers favorisés , quartier populaire, et milieu rural, pour en savoir plus sur le processus d'enseignement. Ces questionnaires nous ont permis de déceler les éléments qui favorisent ou nuisent à l'enseignement/apprentissage du F.L.E au primaire, ainsi que l'utilisation de la langue française en dehors de la classe ou de l'école, c'est-à-dire en situation a-didactique.

-Ensuite, nous sommes passés au public visé « les apprenants »⁷, à travers des questionnaires, comme nous les avons soumis à des tests sous forme d'activités (lecture, expression orale, expression écrite...).

-des questionnaires ont été également distribués aux parents d'élèves.

⁶ voir annexe 1

⁷ voir annexe 2

Le déroulement de notre enquête s'est déroulé comme suit :

- ♠ Nous nous sommes particulièrement intéressés aux apprenants, et leurs parents, en les questionnant sur les langues acquises dans le contexte familial, les langues utilisées à la maison avec les parents, entre enfants ; dans la rue entre copains ; répertoire langagier préscolaire : en particulier, le français était-il parlé avant l'entrée à l'école ?
- ♠ Nous avons porté des observations sur le milieu extrascolaire de l'enfant pour savoir si c'est un déterminant fondamental dans l'entreprise d'apprentissage et d'éducation.
- ♠ Et enfin, nous avons cherché à connaître le rôle que peut avoir l'environnement socioculturel dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E au niveau de l'école primaire.

- Questionnaires :

Ce travail s'est basé sur des observations enregistrées en classe, lors du déroulement de la leçon, à la récréation ou les élèves sont livrés à eux mêmes, (il n'y a pas la contrainte d'être observé et contrôlé par l'enseignant), et chez les apprenants (milieu familial) à travers des questionnaires que nous leur avons distribués ainsi qu'à leurs parents.

Les questionnaires destinés aux parents d'élèves contiennent plusieurs questions telles que : le niveau instructif et la profession des parents, la langue parlée à la maison, et notamment la relation parents/enfants et plus spécifiquement la contribution et la participation des parents à faire les devoirs de leurs enfants et surtout concernant les devoirs de français.

En ce qui concerne les questionnaires distribués aux élèves, ils comportent des questions se rapportant au niveau de l'élève en français (moyenne obtenue à la dernière composition), à la langue maternelle et la langue la plus parlée à la maison , et aussi en quelle langue s'exprime t-il avec ses copains .

Des questionnaires ont été également distribués aux enseignants de langue française des quatre écoles, qui sont confrontés quotidiennement aux élèves de niveaux sociaux différents, et à travers lesquels nous avons tenté de savoir si le milieu social influe sur les performances de l'élève dans l'apprentissage du français langue étrangère, et si les élèves issus de milieu favorable (parents francophones) leur faciliteraient la tâche pendant le déroulement de la leçon .

Nous avons aussi tenté de savoir si la langue française est employée en dehors de la classe, c'est à dire dans la cour, ou à la sortie de l'école.

Nous avons proposé de lancer une recherche sur l'apprentissage et l'usage du français en situation a- didactique, qui s'effectueront en deux lieux : l'école (la classe et la cour) et à la maison.

La recherche s'est effectuée par étapes entre 2005 et 2009. Les premiers stages de recherche ont été effectués en février 2005 ce qui a coïncidé avec la mise en place de la réforme du système éducatif : la langue française était introduite comme langue étrangère dès la deuxième année du primaire à partir de la rentrée 2004.

Observations de classes

Nous avons assisté à des cours de français avec les élèves de troisième année primaire et avec les élèves de sixième année (la période où nous avons entrepris notre enquête), qui ont commencé l'apprentissage de la langue française en quatrième année, avant que la sixième année ne soit supprimée de l'école primaire et que le nombre d'années passées à l'école primaire ne soit réduit à cinq années.

Des données ont été collectées sur le terrain à travers des observations prises en classe, et en dehors de la classe (pendant la récréation et à la sortie de l'école).

Nous avons recueilli des informations de nature différentes dans les quatre écoles :

La première école « Abdelhamid Ben Badis » (EX : voltaire), est située dans un quartier favorisé (La pépinière).

La deuxième école « Abderrahmane Dissi », est aussi située dans un quartier favorisé (la cité Aucher) qui jouxte une cité de logements sociaux (cité Belle vue d'air), les habitants vivaient auparavant dans des bidonvilles, le quartier est donc divisé en deux parties.

La troisième école « Benzaza Habib » est située dans un quartier populaire (Tidjditt), un des plus vieux quartiers de la ville de Mostaganem, où vivent des familles très démunies. Cette école date de l'époque coloniale. Même à l'époque coloniale, les habitants de ce quartier n'étaient que des arabes (des indigènes).

L'école « Ben Ayad Mostafa » située dans un milieu rural, à la commune de Ouled Bachir , Daïra de Kheir Eddine , wilaya de Mostaganem est une école située au milieu de champs. Les enseignantes, habitant toutes la ville de Mostaganem, doivent effectuer, chaque jour, un long trajet pour aller enseigner, et font même parfois du stop, vu la rareté du transport en commun.

Nous nous sommes rendues à ces quatre écoles alternativement entre février et mai 2005. Nous avons analysé les pratiques langagières au sein des classes de chaque école, et spécifiquement les classes de sixième année.

Nous avons fait des observations et pris notes des pratiques de classe chez chaque enseignant. Chaque observation a été suivie d'un entretien avec le maître, qui a expliqué et commenté sa séance et éventuellement ses méthodes d'enseignement.

A cela, s'ajoutent les notes d'observations d'interactions entre élèves lors des récréations, et entre élèves et maîtres.

En avril 2007, nous avons effectué un autre stage de recherche aux quatre écoles (citées ci – dessus). Durant ce stage de recherche, le travail a pris deux aspects :

- ♠ nous avons procédé à la réalisation d'entretiens avec les enseignants de la langue française des quatre écoles, les directeurs de ces écoles ayant accepté que nous visitions leurs établissements et que nous réalisions des entretiens sur place.

Le but de ces entretiens est d'examiner les représentations que ces enseignants ont de la langue française.

- ♠ Observations du déroulement de leçons des classes de troisième année primaire, qui après la dernière réforme scolaire, est devenue la première année d'apprentissage du français. Nous avons assisté au déroulement des leçons, et avons fait des enregistrements afin de déceler les problèmes de prononciation des élèves.

Nous avons donc favorisé un travail où fonctionne un double regard : interne et externe à la situation sociolinguistique observée, et qui correspondent à la même problématique relative à l'appropriation et à l'utilisation de la langue française.

Il s'agissait de mettre en évidence les évolutions en cours dans l'inter- relation entre école et société, et d'envisager une comparaison selon le poids symbolique du français, différent sur les quatre types de terrains considérés (quartier favorisé, quartier où se mêlent deux catégories sociales différentes, quartier populaire et milieu rural).

Nous nous sommes d'abord intéressées au parcours des instituteurs du primaire au tant que passeurs de langue: Nous avons tenté de dégager leurs stratégies d'après l'observation de leurs

pratiques pédagogiques en classe et d'après l'analyse des déclarations qu'ils nous ont faites lors des entretiens menés avec eux.

Nous avons observé également le recours à l'arabe dialectal et à l'arabe classique dans la classe et en dehors de la classe. Nous pourrions ainsi spécifier la nature des contacts de langues, leur fonction et la représentation qu'en ont les usagers. La fonction de l'alternance des langues en classe est ainsi appréciée, tant pour les maîtres qui l'utilisent que pour les élèves. L'exploitation pédagogique du bilinguisme se révèle variable, compte tenu de la diversité des situations et des parcours des maîtres ou encore des types d'enseignement.

Il s'agit donc d'une enquête exploratoire qui permet de mettre en relation trois types d'informations:

→ Les représentations de la langue à enseigner et de la langue des élèves ;

→ Les pratiques observables en classe et à l'école ;

→ L'influence du milieu social et plus spécifiquement le milieu familial (niveau instructif des parents) ;

-Les données recueillies seront présentées et analysées de cinq points de vue correspondants aux problématiques retenues:

•Dans les situations d'apprentissage du français langue étrangère, où situations formelles et informelles sont souvent imbriquées, la personne qui passera la langue peut être dévolue par le sujet lui-même à une personne de son entourage : un maître, un chanteur Les passeurs sont des gens qui introduisent une langue dans un environnement, et la font circuler. La production

linguistique du passeur est donc située socialement et géographiquement. Il peut s'agir de personnes fonctionnant au sein de regroupements plus au moins institutionnels (école, médias...) comme de personnes entretenant avec le sujet (l'apprenant) un rapport affectif.

Il peut s'agir également d'objets concrets (livres ou films) ou de chansons.

- Les données recueillies illustrent également la notation "d'initiateur" s'agissant de ceux qui diffusent les modèles linguistiques et sociolinguistiques. Nous pouvons distinguer ceux qui admettent le bilinguisme en classe, souvent les enseignants les plus jeunes et/ou les moins formés de ceux qui ne l'admettent pas et se réfèrent plus explicitement à la norme exogène du français tout en condamnant dans les classes le recours aux langues d'origines.

- En ce qui concerne la variation du français utilisée par ceux qui en sont les locuteurs légitimes: Les normes de son usage apparaissent en évolution sur chacun des terrains et d'un terrain à l'autre lorsqu'il existe au sein des communications de la communauté étudiée un passage plus important du français à l'arabe, les systèmes se restructurent.

Le rapport à la norme diffère aussi selon l'âge des maîtres et leur formation: Les conceptions qu'ils ont de la langue qu'ils doivent enseigner se dégagent, entre autres, de leur commentaires sur le niveau, les attitudes les difficultés de leurs élèves (ceux qui sont les meilleurs/les moins bons, les garçons/ les filles, leurs langues premières, leur milieu social, leur lieu d'habitation...).

- Il y a un nombre d'élèves qui viennent en classe avec un certain bagage en langue française, un bagage acquis dans le milieu familial. Ce sont généralement des enfants issus de milieu social et familial favorable, c'est-à-dire de parents instruits qui initient leurs enfants à étudier et parler en français.

- Les données ont été analysées selon l'axe commun constitutif de la recherche: La perspective du milieu, sous l'angle du type de rapport à la langue française qui s'y manifeste (présence du français, fréquentation et diffusion de la langue). La problématique du milieu peut s'exprimer de différentes manières: Qu'il s'agisse d'une distinction de quartiers, selon une hiérarchie socio-économique intra- urbaine (des quartiers huppés et des quartiers populaires), ou qu'il s'agisse de centre ville et de périphérie urbaine.

-A la fin de ce travail, nous avons essayé de proposer des méthodes pédagogiques pour élaborer un cours en F.L.E en s'adressant aux enseignants de F.L.E. Nous avons proposé d'articuler pratiques de terrain et réflexion théorique en aidant les enseignants à faire face à la variété des situations d'enseignement et à la recherche de solutions pédagogiques pertinentes et d'ouvrir un espace de réflexion méthodologique qui permet aux enseignants d'entreprendre des choix réfléchis dans la sélection ou l'élaboration d'outils d'enseignement.

A travers le présent travail, nous avons essayé de répondre à des questions, autour de ces hypothèses citées ci-dessous :

* si l'élève découvrira la langue française avant sa scolarité, cela pourrai-t-il lui être bénéfique une fois qu'il sera scolarisé ?

* quelle est l'influence du comportement langagier de l'élève dans son milieu familial et social sur ses aptitudes scolaires en matière d'apprentissage du F.L.E ?

*Une fois les moyens de bien parler la langue française sont acquis, l'élève fera-t-il de cette langue un usage quotidien, ou sera-t-elle un plus, ou pour certains en marge ?

*l'impact de l'environnement socioculturel de l'enfant est il déterminant dans l'enseignement du F.L.E ?

*Quelle est l'influence du milieu social et familial sur l'acquisition de la langue française et quel serait le rôle des parents dans l'apprentissage du français ?

*comment préparer le contact entre l'enfant et la langue étrangère de façon à le motiver pour qu'il ait envie de l'apprendre ?

* Comment aider un apprenant à produire un son, appartenant à une langue étrangère d'une manière correcte, ou acceptable ?

2. Cadre conceptuel

Il n'est, en effet, pas possible d'apporter des solutions pour le savoir et le savoir-faire en matière d'enseignement d'une langue étrangère sans prendre position, ne serait-ce que transitoirement, sur la situation du langage, de la personnalité enfantine et de la construction d'une réelle compétence langagière.

La première question qui se pose est évidemment de savoir quel est le lien entre l'acquisition du langage chez l'enfant et l'apprentissage d'une langue étrangère. Les avis sont très partagés. Pour certains il n'y aurait aucun rapport entre ces deux activités qui se déroulent dans des conditions tellement différentes. D'autres, au contraire, ont cru pouvoir fonder une méthodologies des langues étrangères sur l'observation de ce qui se passe chez l'enfant qui acquiert sa langue maternelle. La vérité nous semble devoir être cherchée entre ces deux positions extrêmes, pour les raisons que voici : dans les deux situations nous trouverons deux données qui sont communes, la nature du langage et la nature humaine.

L'enfant à qui s'adresse un apprentissage précoce du F.L.E à l'école primaire n'est pas l'apprenant auquel les enseignants de langue ont l'habitude d'enseigner une langue étrangère au collège ou au lycée.

2-1 Psychologie du développement et langage :

La psychologie du développement, et en particulier les développements les plus récents de la psychologie cognitive de la psychologie de l'apprentissage ont bien démontré que si l'enfant possède des compétences précoces, ses capacités d'apprentissage se

révèlent différentes de celle de l'adulte et même de l'enfant plus âgé et de l'adolescent. De plus, il apparaît actuellement comme une quasi nécessité de maîtriser une ou plusieurs langues étrangères.

Durant la période de l'école primaire, qui correspond à la scolarisation obligatoire dans la plupart des pays, l'enfant commence à maîtriser les opérations logiques élémentaires : il devient capable de représentation au plan cognitif et de décentration (mais aussi au plan affectif et social). Il acquiert peu à peu la capacité d'effectuer des opérations d'abstraction de plus en plus complexes.⁸

Au plan du langage il devient capable de dé- contextualisation. A ce stade l'enfant serait en particulier plus rapide pour acquérir la morphologie et la syntaxe, et meilleur en compréhension auditive.

L'enfant d'âge scolaire acquiert des habilités métacognitives, et la capacité de traiter les événements en contexte, il a donc de meilleures stratégies d'apprentissage, des capacités d'attention plus importantes, et un meilleur contrôle de son activité mentale.

Un véritable apprentissage d'une L.E peut alors commencer en milieu scolaire. L'acquisition de la L.E au niveau primaire sera facilitée s'il est tenu compte du niveau atteint en L.M et en particulier de la coordination langue parlée/ langue écrite, donc si la formation des compétences en L.M/ L.E sont coordonnées.

Quand il s'agit de l'apprentissage d'une L.E, l'enfant possède, dès l'âge de 6/7 ans, des capacités d'apprentissage qui lui permettent

⁸ Elisabeth CALAQUE, *L'enseignement précoce du français langue étrangère*, Publication du Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III

d'aller au-delà, comme en témoigne d'ailleurs l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui, lorsque tout ce passe bien, s'effectue en quelques mois, en s'appuyant sur la maîtrise par l'enfant des fonctions heuristiques, représentatives et métalinguistiques⁹.

2-2 Importance de l'environnement et des médiations culturelles et sociales :¹⁰

L'apprentissage d'une L.E ne devrait pas se faire sans une prise en compte de l'attitude de l'entourage et en particulier de la famille. Certains enfants, issus d'un milieu familial pauvre en stimulation adoptent une attitude plus ou moins réceptive vis-à-vis des apprentissages proposés à l'école. Ainsi se crée une distance entre les enfants et leur façon d'aborder les apprentissages. D'où la nécessité d'informer, de solliciter, d'associer les parents. Actuellement certaines recherches témoignent des effets facilitateurs ou perturbateurs de l'environnement familial sur le développement de l'enfant.

Tout ceci étant rappelé assez brièvement, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère peut aussi présenter de nombreux intérêts pour le jeune enfant, de différents points de vue.

Il peut tout d'abord en tirer des bénéfices d'ordre cognitif ; l'apprentissage précoce d'une L.E tout en s'appuyant sur les compétences et les capacités propres à son âge peut en effet être un moyen de stimuler l'enfant, de lui faire acquérir une plus grande flexibilité mentale.

⁹-Monique ALLES-JARDEL, *L'enseignement précoce. Laboratoire de psychologie développementale et différentielle*. Université de province, Aix en Provence. P17

¹⁰ Elisabeth CALAQUE . Idem p 18-20

Cet apprentissage permet à l'enfant de prendre conscience des différences entre L.M et L.E du point de vue linguistique mais aussi culturel. Il est susceptible de favoriser l'attrait pour la langue étrangère, perçue comme moyen de communication et d'expression, mais aussi comme une ouverture aux réalités d'un pays, monde étranger que l'enfant apprend ainsi à aimer et à mieux connaître. Il peut également en tirer des bénéfices d'ordre psychosocial, découverte d'autrui, ouverture à l'autre.

2.3- Capacité métalinguistique, bilinguisme et acquisition des langues étrangères :

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à maîtriser les lois phonologiques et morphosyntaxiques qui régissent un deuxième système linguistique de façon à pouvoir communiquer à l'aide de ce deuxième système (réception et production) comme on le fait avec le premier. Cela met en jeu les organes de l'audition et de la phonation, les circuits neuro- physiologiques de la parole et une certaine activité mentale.

Nous pouvons se demander si la capacité de langage que nous avons trouvée chez l'homme, avec des fondements biologiques, n'est valable que pour l'acquisition d'une seule langue, et si ce n'est pas forcer la nature que de vouloir en apprendre d'autres. Cela revient à poser le problème du bilinguisme et du multilinguisme. Si l'on prend le mot « bilinguisme » au sens fort « d'équilinguisme » (maîtrise absolument identique de deux ou plusieurs langues).

Un bilinguisme absolument accompli au sens strict du mot est impossible. Il n'est pas d'environnement de croissance, naturel ou construit, ou nous puissions s'attendre à voir naître une élaboration et un apprentissage égaux de deux langues naturelles, nous ne pouvons espérer que le sujet puisse exprimer directement et sans remaniement la totalité de son expérience vécue, dans les deux langues.¹¹

Une telle affirmation, solidement étayée, est à la fois décevante et encourageante pour un professeur de langue étrangère. Si, dans les meilleurs conditions d'apprentissage d'une langue (dans une situation de bilinguisme naturel), nous ne pouvons espérer un résultat équivalent à celui qui est atteint en langue 1, que pouvons nous obtenir en situation scolaire ? D'un autre côté, une telle constatation doit nous inciter à limiter nos ambitions, et à fixer des objectifs qui soient humainement possible d'atteindre.

L'expérience montre aussi que les enfants naturellement bilingues ou multilingues parviennent, dans le même temps que les enfants unilingues, à une maîtrise remarquable de deux ou plusieurs systèmes linguistiques, sans que cela n'entraîne des confusions.¹²

La capacité à réfléchir sur la structure et le fonctionnement des langues, désignées généralement par le terme de capacité métalinguistique, a souvent été étudiée en rapport au bilinguisme et à l'apprentissage des langues étrangères. Les premières recherches ont été menées en 1962 par les deux chercheurs canadiens Peal et

¹¹Gilbert Dalgalian, 2000, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue* ; L'Harmattan, p43

¹²D.GIRARD, 1974, *Les langues vivantes*, Ed Larousse, p32,34

Lambert¹³ à Montréal, sur des enfants bilingues anglais- français de 10 ans, ou il apparut pour la première fois que le bilinguisme pouvait être associé à un type de fonctionnement cognitif plus flexible que celui qui se développe chez des enfants monolingues en tout point comparables.

Enfin chaque langue, s'accompagnant d'un système de valeurs et d'expériences culturelles qu'il faut apprendre à catégoriser de manière pertinente, Peal et Lambert¹⁴ voient dans cette richesse un autre facteur de grande portée pour le développement de flexibilité cognitive chez les bilingues.

2.4- Le rôle de la phonétique dans l'apprentissage du F.L.E :

La langue peut être la même mais la réalisation sonore, la parole, la communication orale, l'oral en un mot, seront à chaque fois différents. C'est donc bien dans sa source sonore et dans son substrat sonore que l'oral prend naissance, et lorsque l'on parle d'oral, c'est d'abord et avant tout entrer dans le domaine de la phonétique, discipline reine pour l'analyse et la description de cette composante de la langue.¹⁵

¹³ - PEAL.E et LAMBERT W.E, *The relation of bilingualism to intelligence*, Monograph: General and applied, n°76, p 1-23

¹⁴ - PEAL.E et LAMBERT W.E, *Opcit* , p31

¹⁵ Elisabeth GUIMBRETIERE, 2004, *Phonétique et enseignement de l'oral*. Ed Didier/Hatier, P23

Dans l'apprentissage de l'oral, l'important n'est pas d'apprendre un mot ou un groupe de mots ou une structure syntaxique - n'importe quel support écrit s'en charge – mais bien de distinguer, de s'approprier leur oralisation, la forme sonore dans laquelle se coulent ces mots, ces groupes de mots.

Une didactique de l'oral veut se définir comme un carrefour, c'est-à-dire permettre à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun : l'enseignement – apprentissage de la langue et de la culture.

En l'occurrence, la phonétique, « didactiquement, est un élément dans une totalité, élément capitale, mais élément seulement, qui ne saurait se prendre pour le tout », et devient pour les enseignants une méthodologie de l'enseignement de la prononciation, exigeant de leur part qu'ils assimilent à partir de la discipline de référence les éléments de base nécessaires à leur situation d'enseignement – apprentissage.¹⁶

A-De la discipline en question :

Il paraît important de donner une définition de ces deux aspects, et il est bien évident aussi qu'il sera nécessaire de procéder à un tri ou plutôt à une sélection des termes indispensables et d'établir une hiérarchie en fonction des objectifs et des besoins.

¹⁶Louis PORCHER, 1987, *Simple propos d'un usager*, *Etudes de linguistique appliquée* n°66. Ed Didier, P137

Quelques définitions : Phorétique, phonologie et prosodie. Ces trois termes ont besoin d'être définis dans un premier temps car ils sont souvent pris l'un pour l'autre.

La phonétique :

On rappellera la définition donnée par P.Leon¹⁷: « La phonétique est la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole ».

On va alors interroger la phonétique lorsque l'on aura besoin de connaître ce qui concerne pour les individus les processus physiologique de la parole, les organes phonatoires, mais également, les composantes acoustiques des sons.

Ce domaine va nous permettre de comprendre l'aspect purement physiologique de la parole en ce qu'il nous donne accès à la description de l'appareil phonatoire mais aussi de la relation à la symbolisation, la formalisation des sons, à l'abstraction des réalisations sonores.

Dans une perspective didactique, on se rend compte évidemment de l'utilité de connaître la physiologie de l'appareil phonatoire, ce qui conditionne les organes moteurs de la parole pour pouvoir appliquer

¹⁷ P.LEON, « Phonétisme et prononciation du français ». Ed Nathan, 1992, Colle.Fac. P6

ou se servir de ce savoir et faire des interventions de manière adéquate en situation d'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère.

La phonologie :

« La phonologie ou phonétique fonctionnelle (nommée aussi phonémique) est la discipline qui étudie la forme de l'expression, c'est – à – dire l'arrangement selon lequel s'établit la fonction distinctive des phonèmes, dans la structure de la langue ». ¹⁸

C'est ce domaine bien évidemment qui nous servira lorsque l'on voudra mettre en relation, en regard, le système phonologique de la langue maternelle et celui de la langue apprise, il nous permettra de déterminer les phonèmes existants ou absents, les phonèmes qui demanderont une mention particulière au plan de l'enseignement – apprentissage.

On s'intéressera au système phonique français afin de dégager ce qui détermine ses règles et modes de prononciation dans une perspective d'enseignement – apprentissage.

L'invention de l'écriture a permis de mettre au point une représentation graphique. Celle –ci s'illustre, d'une part à travers un alphabet et des règles orthographiques, et d'autre part, pour représenter symboliquement les différents sons de la langue, à travers un alphabet phonétique permettant une transcription phonétique ou plutôt phonologique lorsqu'elle se soucie de représenter le phonème dans sa fonctionnalité.

¹⁸ P.LEON, Idem, p7

Les langues ont un nombre variable de phonèmes ne dépassant pas 80 et se situant en général entre 30 et 50. Le français comporte 36 phonèmes répartis en 16 phonème vocaliques, 17 phonèmes consonantiques et 3 phonèmes appelés semi-consonnes (ou semi-voyelles).

La prosodie :

La prosodie n'est pas très simple à définir, parallèlement aux phonèmes elle organise la substance sonore en lui ajoutant différents éléments qui vont affecter les phonèmes et leur donner vie, en quelque sorte, ou plutôt épaisseur : ce sont la durée, l'intensité et la hauteur, la prosodie se superpose aux phonèmes. On peut donc analyser ces deux plans qui, dans la parole, sont toujours en fait étroitement associés. Si l'on se place au plan de l'expression verbale, l'aspect segmental, ou articulaire, ou phonématique se trouve conjoint à l'aspect suprasegmental, aux marques prosodiques, pour constituer la substance de l'expression langagière.

La prosodie peut en quelque sorte être considérée comme la ponctuation du code oral, c'est ce qui permettra aux locuteurs et aux auditeurs d'une langue d'organiser de structurer cette chaîne sonore en unités de sens.

Les indices acoustiques de la chaîne sonore, ou paramètres (durée, intensité, hauteur), vont se combiner de façon concomitante à chaque point de la chaîne et produire des procédés ou phénomènes acoustiques permettant de segmenter l'énoncé, d'accentuer et de

mettre en valeur tel ou tel segment de l'énoncé, mais aussi de produire des effets particuliers à travers la forme d'une courbe mélodique.¹⁹

B- Différences entre les deux systèmes (arabe/français) :

L'apprentissage du français par les arabophones implique, a la base, l'acquisition d'un système phonétique et phonologique radicalement différent de celui de leur langue naturelle.

Il nous semble capital de faire acquérir en priorité les caractéristiques générales d'un phonétisme à travers ses spécificités avant d'entreprendre l'apprentissage des particularités de ce phonétisme, et dans la plus ou moins grande adaptation et appropriation des spécificités, un travail de comparaison et de confrontation des deux systèmes en présence se met en place. C'est à travers les difficultés d'apprentissage que l'on fait apparaître les différences entre les deux systèmes et c'est ce qui déterminera le travail à effectuer.²⁰

La phonétique du français n'est pas qu'un art de parler, une matière de luxe. Les linguistes sont convaincus de la nécessité d'une initiation à cet important chaînon de la communication qui est la phonétique pour qui veut fonder un enseignement sérieux d'une langue.

¹⁹ Elisabeth GUIMBRETIERE. Idem, p12

²⁰ Elisabeth GUIMBRETIERE. Idem, p 20

En effet, la phonétique étudie ou analyse les sons du langage ou d'une langue particulière en fonction de leurs articulations, de leur transmissions et leur perception. Nous nous attachons donc, dans l'apprentissage d'une langue étrangère à connaître son système de langue maternelle, car apprendre une langue étrangère suppose une appropriation des lois internes qui la régissent, ainsi écrit Gérard²¹ : « apprendre une langue étrangère à maîtriser les lois phonologiques et morphosyntaxiques qui régissent un deuxième système (réception et production) comme on le fait avec le premier, cela met en jeu les organes de l'audition et de la phonation les circuits neurophysiologiques de la parole et certaines activités mental ».

Dans la langue arabe courante familière, le nombre de prépositions est assez réduit et leur emploi est correspondu à l'idée fermée dans le vocable. En français tout est différent, elles sont beaucoup plus nombreuses ; et les règles qui déterminent la place de l'adverbe ne sont pas les mêmes dans les deux langues, on a par exemple les fautes les plus fréquentes telles que : toujours il travaille, il travail, il a travaillé toujours, il a toujours travaillé.

Le pronom personnel sujet existe en arabe, mais n'a pas du tout le même emploi devant un verbe, s'il est employé, il sert à renforcer le sujet ; l'élève oublie parfois le sujet dans des phrases complexes, exemple : le garçon me raconte que la nuit, fait des cauchemars (il fait).

La différence entre le deux systèmes se trouve aussi dans la phrase : les majuscules n'existent pas en arabe et la ponctuation est

²¹ D.GIRARD. Idem, p32

assez rare, l'élève sent mal la phrase entière, il lit mal les groupes fonctionnels intercalés (virgules), il ne comprend que difficilement le passage du style direct au style indirect et il lit plusieurs phrases par « et » comme en arabe ou souvent cette conjonction joue le rôle d'un point ou d'un point virgule.

Une phrase en arabe qui commence par un nom est une phrase nominale même si un verbe suit immédiatement le sujet. Et une phrase qui commence par un verbe, suivi d'un sujet et de complément est une phrase verbale, d'où la tendance de l'élève à écrire par exemple : il vient Mohamed.

En arabe, la forme interrogative est obtenue à l'aide d'une particule d'interrogation placée devant le verbe, tandis qu'en français, elle se fait par inversion à laquelle l'élève n'est pas habitué, soit en introduisant par exemple « est-ce que » ou « pourquoi » ...

La formulation du style direct et du style indirect constitue l'un des points les plus difficiles de la syntaxe française pour un sujet arabophone, les raisons de cette difficulté sont multiples : la ponctuation, la concordance des temps, le choix des pronoms personnels et possessifs...

- Réalisation du système consonantique :

Pour ce qui est du consonantique du français, il est réalisé relativement facilement et correctement par les apprenants arabophones algériens sauf pour les oppositions [b]/[p], [v]/[f] qu'il faudra dégager et consolider. De plus, il convient d'ajouter que le

système consonantique du français est moins divergent de la graphie de celui des voyelles et la plupart des groupes de voyelles se sont réduits en une seule phone, ainsi « eau » se prononce [o], ou « ais », « aient » se prononcent[ɛ]. Cela grâce à l'évolution des techniques de représentation grossière à des raffinement qui ont abouti à une transcription assez fidèle, un instrument simplificateur, surtout si celui-ci peut s'appliquer à toutes les langues, c'est l'alphabet phonétique international (API), créer par des professeurs de langues étrangères, Paul Passy, Edward Siever et Henry Sweet à la fin du XIX siècle, son objectif est d'être un instrument capable de noter la prononciation de plusieurs langues avec une graphie rationnelle, adaptée aux besoins de l'enseignement²² .

Réalisation du système vocalique :

La réalisation du système vocalique français par les apprenants arabophones de l'Algérie pose des problèmes autrement plus importants et plus complexes.

Même si le dialecte algérien connaît des réalisations vocaliques intermédiaires, les possibilités articulatoires et discriminatoires de ce système sont très réduites et laissent le locuteur démuné en face du système vocalique français.

Il manque en effet en dialecte algérien les séries des voyelles orales composées [y], [oe], [ø] et des voyelles nasales [], [], [], [øe]. Les facteurs de labialisation et de nasalisation lui sont inconnus. Par contre celui de longueur, essentiel à l'arabe, générateur d'oppositions distinctives, est absent du français standard.

²² R.LEON Pierre . Idem P95

Sur le plan des facteurs supra- segmentaux, il faut prendre en considération la langue naturelle du locuteur : l'arabe dialectal, au préalable rapproché et différencié de l'arabe classique. Ca doit être le champ de référence pour l'analyse des lacunes ou des erreurs et le point de départ de la correction de la prononciation du français langue étrangère.

3- Le rôle des médias dans l'acquisition du F.L.E :

Désormais il y a mille et une manières d'apprendre une langue. L'école n'est plus que l'une des voies d'accès à la langue étrangère. La diffusion médiatique des langues se fait, chaque jour, plus forte et plus attractive.

S'agissant de la francophonie, le rôle des médias s'annonce absolument déterminant, notamment avec la banalisation des satellites qui permettent vraiment à n'importe quelle chaîne de toucher n'importe quel endroit de la planète.

Les médias, comme les autres technologies avant eux, façonnent lentement les mentalités, forgent des manières de penser, voir de rêver, des façon de travailler, des modes de réflexion, des visions du monde.²³ Les médias s'appuient beaucoup plus sur l'émotionnel que sur le rationnel, contrairement à l'imprimerie par exemple, ils passent par le sensoriel (œil et oreille).

²³ Thierry LANCIEN, *Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures*, université Paris III Sorbonne-Nouvelle.1990

Nous pouvons mesurer les conséquences pédagogiques des médias du point de vue linguistique et culturel. Dans les deux cas, les médias, sont porteurs de transformations profondes, dans une double mesure : ils modifient la situation en termes d'offres d'enseignement ; ils changent les relations entre cultures étrangères dans la mesure où celles-ci se trouvent beaucoup plus visible et plus accessibles.

Les médias fournissent un réservoir à peu près inépuisable de savoir-faire langagier et de pratiques de communication.

Chapitre II : Présentation et analyse des résultats

Pour apporter des éléments de réponses aux questions citées précédemment nous avons choisi d'organiser notre travail autour de trois facteurs principaux : le rôle de l'école, le statut familial de l'élève et son environnement socioculturel. Il s'agit donc d'une analyse descriptive qui va permettre de montrer comment se fait l'apprentissage du F.L.E en milieu extrascolaire (a-didactique) ainsi que l'impact de l'environnement de l'apprenant et de son milieu familial dans cet apprentissage.

Chronologie de la recherche :

L'action de la recherche placée sous la direction scientifique de Mme « Aicha BENAMAR », a été engagée en 2004. La recherche s'est effectuée par étapes entre 2005 et 2010.

Les premiers stages de recherche ont été effectués en février 2005 et ont coïncidé avec la mise en place de la réforme du système éducatif : la langue française est introduite comme langue étrangère dès la deuxième année du primaire à partir de la rentrée 2004.

Nous avons assisté à des cours de français avec les élèves de sixième année, qui ont commencé l'apprentissage de la langue française en quatrième année, avant que la sixième année ne soit supprimée de l'école primaire et que le nombre d'années passées à l'école primaire ne soit réduit à cinq années.

Nous nous sommes rendues aux quatre écoles alternativement entre février et mai 2005. Nous avons analysé les pratiques

langagières au sein des classes de chaque école, et spécifiquement les classes de sixième année.

Nous avons effectué des observations et pris notes des pratiques de classe chez chacun des enseignants. Chaque observation a été suivie d'un entretien avec le maître, qui a expliqué et commenté sa séance et éventuellement ses méthodes d'enseignement.

A cela s'ajoutent les notes d'observations d'interactions entre élèves lors des récréations, et entre élèves et maîtres.

En avril 2006, nous avons effectué un autre stage de recherche aux quatre écoles (citées ci – dessus) .

Nous avons effectué des observations du déroulement de leçons des classes de troisième année primaire (qui après la dernière réforme scolaire, est devenue la première année d'apprentissage du français. Nous avons assisté au déroulement des leçons, et nous avons effectué des enregistrements à fin de déceler les problèmes de prononciation des élèves.

1- Analyse des entretiens menés avec les enseignants :

L'école offre aux apprenants la possibilité d'apprendre à lire et à écrire, ce qui va leur permettre l'accès à toutes formes d'écrit ou d'oral dans la société où l'information et la formation sont devenues une nécessité. C'est là qu'intervient le rôle de l'enseignant et de l'impact de son patrimoine langagier sur l'enseignement/apprentissage du F.L.E

Chez tous les enseignants, la norme de référence est d'abord et avant tout la lecture et l'expression orale.

Les enseignants emploient plusieurs méthodes pour l'enseignement de la langue française. Les plus anciens qui ont été scolarisés avant l'indépendance, leur méthode est un héritage de l'école française. Pour les autres enseignants, plus jeunes, leur méthode est fruit d'une soumission aux instructions pédagogiques.

Une enseignante de l'école « Abdelhamid Benbadiss », propose d'employer une méthode souple afin de faire aimer le français aux élèves, car quand ils aiment, ils apprennent avec complicité.

Au niveau de la prononciation, il faut surveiller et corriger l'enfant, l'enseignant doit avoir une très bonne prononciation, car l'élève calque à l'identique ce que dit son maître.

Elle propose alors de perfectionner la compétence langagière des élèves (la prononciation) par la lecture, la poésie et le chant, car en chantant, l'élève apprend à prononcer.

Une enseignante de l'école « Abderrahmane Dissi », emploie l'initiation à la lecture, à l'auto-correction, à la recherche en utilisant le dictionnaire, susciter l'intérêt des élèves en leur permettant de parler et s'exprimer en classe.

Pour les problèmes de prononciation, elle essaye d'y remédier au fur et à mesure du déroulement de la leçon.

Enseignant à la même école, propose de rendre la leçon accessible à tous les élèves de la classe, de façon que le bon élève ne

trouve pas la matière rébarbative, et le moins bon ne trouve pas son compte.

Certains enseignants se contentent de se conformer strictement au programme sans chercher à employer de nouvelles méthodes afin d'améliorer l'apprentissage du français aux élèves. Comme nous le déclare enseignante de l'école « Benzaza Habib », faute de temps, elle ne parvient pas à gérer ses élèves. Elle déclare même que l'enseignement est devenu une contrainte, parce qu'il n'est pas évident pour elle de prendre en charge cinq cours et pouvoir gérer ce nombre important d'élèves.

D'autres enseignants préconisent le travail collectif (interactif), c'est-à-dire, le travail en groupe pour avoir une bonne maîtrise et une excellente motivation.

Une autre enseignante emploie une autre méthode, elle préfère s'occuper beaucoup plus des élèves de niveau faible, leur donner l'occasion de s'exprimer et de participer en classe, en leur proposant des situations qui reflètent le milieu dans lequel ils vivent, sans délaisser bien sur les autres élèves qui peuvent aider leur camarade en favorisant le travail de groupe.

Elle procède aussi à la correction phonétique, car la plupart des élèves ont un problème de prononciation. Cette correction est exigée dans toutes les activités d'expression orale et de communication, comme en récitation et également la lecture.

Concernant le poids des autres langues en classe, nous avons posé des questions pour tenter d'amener les enseignants à dire :

§ S'ils utilisent une autre langue, et en particulier, les langues constitutives du répertoire langagier des algériens (arabe dialectal, arabe classique), que le français dans le cadre de l'interaction pédagogique.

§ Si les élèves utilisent une autre langue dans la classe.

§ Quel est leur positionnement par rapport à l'alternance codique dans la classe.

- L'analyse porte donc sur les représentations que ces enseignants de français se font du recours et l'intervention de la langue maternelle ou l'arabe scolaire dans la classe.

- D'après les réponses des enseignants aux questionnaires, nous pouvons relever que tous les enseignants estiment que l'arabe dialectal et surtout l'arabe classique (système que les élèves ont acquis avant le français), influe énormément sur l'apprentissage de la langue française, et surtout sur la prononciation. Une enseignante déclare même qu'il y a certains élèves qui sont endoctrinés car ils ont été imprégnés suivant le système.

- Nous avons noté aussi que le poids des autres langues (arabe dialectal/ arabe standard) dans la classe, varie d'une école à l'autre et d'un enseignant à un autre. Il y a des classes plus réceptives à la langue française, cela est du au milieu social auquel ils appartiennent, et d'autres pas.

- Il y a des enseignants qui interdisent fortement l'utilisation d'une autre langue à part le français en classe, tandis que d'autres se croient plus tolérant ou ne veulent pas se compliquer la tâche, et ils autorisent

et utilisent eux-mêmes l'arabe en classe. Ils font recours à l'alternance codique dans une classe de langue.

2- Analyse des données d'observation de classe

Des observations de classes ont été réalisées dans les quatre écoles qui ont été notre terrain de recherche, les leçons ont fait l'objet de quelques enregistrements et de prises de notes. Ces observations ont eu lieu en classes de troisième année du primaire, première année de l'apprentissage du français, et elles nous permettront de mettre un regard sur les pratiques déclarées des enseignants avec leurs pratiques effectives et de déceler les problèmes de prononciation des élèves.

La plupart des échanges sont engagés par l'enseignant, celui-ci constitue l'élément central de la communication en classe dans la mesure où il gère sa dynamique et son organisation.

- Nous avons remarqué une différence dans la manière d'enseignement des enseignants des quatre écoles :

1- L'école Abdelhamid Ben Badis :

Au niveau de l'école Abdelhamid Ben Badis, qui se situe dans un quartier résidentiel à Mostaganem, nous avons assisté à des cours avec une enseignante qui a fait l'ancienne école, qui était une école d'élite, tous les entretiens avec elle se sont faits en français ; les propos entretenus avec les élèves sont aussi en français.

Elle applique en quelque sorte la méthode employée à l'école française, en leur faisant la morale avant de commencer le cours, en leur proposant des récitations d'auteurs français (Victor Hugo, Jean de La Fontaine...), et elle leur fait apprendre des chansons en langue

française qu'ils chantent ensemble à la fin du cours, c'est –à-dire qu'ils achèvent le cours en chantant, et ceci pousse les élèves à aimer la langue française.

Avec cette enseignante, le français est la seule langue utilisée en classe, et l'échange entre maîtresse et élèves se fait d'une façon très aisée, car une bonne partie des élèves arrive à l'école avec un certain bagage en langue française, ceci compte tenue de leur environnement socioculturel, un nombre important de ces élèves parlent le français avant leur scolarisation.

2. L'école Abderahmane Dissi :

- La même remarque est faite pour l'école Abderahmane Dissi mais nous trouvons aussi des élèves qui n'arrivent pas suivre car cette école est située dans un quartier résidentiel qui jouxte une cité de logements sociaux où vivent des familles démunies.

Les enseignantes pour se faire comprendre, utilisent des images, la gestuelle et la mimique.

Cela ne nie pas le fait que les élèves ont des problèmes de prononciation, qui varient selon le niveau de chaque élève, et les enseignants essayent d'y remédier au fur et à mesure.

Une enseignante de l'école Abderrahmane Dissi, nous déclare aussi son amour pour la langue française, et que enseigner le français était pour elle un choix, elle n'est pas licenciée en français mais elle avait reçu une formation à l'institut de technologie de l'éducation (ITE).

Cette enseignante refuse catégoriquement l'emploi de la langue arabe avec les élèves, et si un élève s'aventure à employer l'arabe en classe, elle interprète son énoncé et lui demande de répéter en français. Et au lieu de recourir à la langue arabe pour se faire comprendre, elle emploie plutôt les images et les mimiques.

Nous avons assisté à une leçon qui avait pour objectif d'amener les élèves à acquérir les différents sons (ou, u) correspondant aux phonèmes [u] et [y].

Déroulement de la leçon :

L'enseignante utilise un texte sur le livre, qui va constituer le point de départ de la leçon :

Les parents de Dina vont récolter des fruits, c'est Mouloud, le jardinier qui les aide.

Il ramasse les fruits, il range le panier dans la voiture.

Mouloud Voiture

Mou Tu

Ou u

Les différentes graphies sont écrites en rouge et soulignées par la maîtresse. Puis elle écrit sur le tableau une liste de mots contenant les graphies ou et u (toupie, tulipe, dune...), qu'elle a lu et que les élèves ont répété avec elle.

La maîtresse interrogea quelques élèves pour lire ce qui est écrit sur le tableau, quelques uns ont des problèmes de prononciation et confondent le son [Y] avec le son [U]. L'enseignante corrige leur prononciation et demande de répéter jusqu'à ce que l'élève parvienne à bien prononcer le son [Y].

Ceci nous montre le rôle de la phonétique dans l'apprentissage du F.L.E, car l'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais, s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement

« le crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue.²⁴

L'oralité, comme le dit Claude Hagege²⁵ va de soi, elle est constitutive des langues depuis toujours. Qu'est-ce que l'Oral ? Si nous avons choisi ce terme, c'est bien entendu en fonction du public auquel nous nous adressons, c'est-à-dire principalement ceux qui se sentent concernés par la didactique des langues et des cultures, par la diffusion de la culture française, donc ceux pour qui le terme oral convient car il cerne tout de suite le champs d'intervention, le type de compétence et de performance, en situation d'enseignement/apprentissage.

²⁴ N. S. Troubetsky, 1964, *Principes de phonologie*, Paris, pp 55 – 56

²⁵ C.HAGEGE, 1985, *L'homme de parole*, Ed Fayard, P69

L'oral a sa place dans le panorama de la didactique du F.L.E et constitue un domaine complémentaire aux autres éléments constitutifs de la didactique des langues et des cultures, comme les composantes culturelles, lexicales, grammaticales etc ...

La leçon a été consacrée à un point de prononciation, mais les activités ont sollicité aussi bien l'oral que l'écrit, une minorité d'élèves n'est pas intervenue. Il s'agit s'emble-t-il, d'élèves qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer en français.

Dans l'extrait suivant nous allons remarquer que la majorité des élèves est réceptive, il s'agit s'emble t-il d'élèves qui ont, déjà, l'habitude de s'exprimer en français, et qui ont acquis un certain métalangage. Les réponses suivantes formulées pour répondre aux différentes questions de la maîtresse en témoignent :

Extrait n°=1:

M : quelle faute à commis votre camarade ?

E₁ : Maîtresse, il a écrit bournons.

E₂ : Oui maîtresse, il a écrit bournons avec « ou » au début au lieu de « u ».

M : Des fruits ? Pourquoi S ?

E₃ : parce que c'est le pluriel maîtresse.

Aucun exemple d'alternance codique ni de la part de la maîtresse ni de la part des élèves n'a été noté devant le déroulement de la leçon. L'arabe n'est pas du tout apparu.

Nous pouvons noter de ce fait que cette enseignante a bien appliqué les méthodes qu'elle a abordées lors de l'entretien.

Parler de méthodologie de l'enseignement de la prononciation montre bien que les savoirs ne peuvent être transmis tels quels aux formés qui dans la plupart des cas ne demandent rien d'autre que des savoir-faire immédiatement ré-investissables dans la pratique langagière.

3. L'école Benzaza Habib :

A l'école Benzaza Habib à Tidjdit, quartier populaire, constitué de bâtiments de logements sociaux, avoisinant un habitat précaire, dans lequel vivent des familles plus démunies. Cette école accueille des enfants d'origine sociale dans l'ensemble modeste et qui pour la plupart baignent surtout dans un milieu arabophone, le quartier a été secoué par le terrorisme islamique.

Durant les cours de français aux quels nous avons assisté, nous avons remarqué que l'arabe est utilisé comme langue de régulation de l'activité, l'enseignante comme les élèves utilisent l'arabe dialectal dans ce moment de mise du cours et c'est l'enseignante elle même qui initie l'échange dans cette langue, même si elle reformule sa question en français, et c'est ce qu'on peut voir dans l'extrait n°=1 :

Extrait n°1 :

M : Kayen ryab ?

(y-t-il des absents)

E₁ : Maîtresse wah

(Maîtresse oui)

M : Qui est absent ?

E₁ : Safi

E₂ : Maîtresse, nemssah, sabora ?

(J'efface le tableau)

M : Attend, omar rah yejib la brosse.

(Attend, omar est parti chercher la brosse)

Extrait n°=2 :

L'enseignante pose des questions sur le texte dans le livre, dont elle a fait une première lecture et a demandé à quelques élèves de lire après avoir fait une lecture silencieuse.

M : Ou vont les parents de Dina ?

E₁, E₂, E₃ : Au verger.

M : Qui les aide à récolter les fruits ?

E₁ : les pommes rouges.

M : Vous n'avez pas compris ma question, je répète : qui les aide à récolter les fruits ? chkoun aâwenhoum ?

E₁, E₂, E₃ : Maîtresse Mouloud.

M : Quels sont les fruits qu'on a en automne ?

Elèves :(silence)

M : Les fruits qu'on a fi el-Kharif (elle employé l'arabe pour leur expliquer la Signification d'automne).

E₂ : les dates, tchina , beawid...

M : Oui, très bien ; les dates, les oranges, les poires et aussi les pommes (l'enseignante reformule la réponse de l'élève en français mais ne lui demande pas de répéter la phrase en français).

Dans cet extrait, comme dans le précédent, nous avons observé un échange qui fait intervenir l'arabe et le français. La dynamique de l'échange repose sur les questions en français de l'enseignante, qui a parfois recours à l'arabe quand les élèves ne comprennent pas, mais les élèves répondent en arabe. Exception faite pour les questions, mais qu'ils n'ont pas encore les ressources linguistiques suffisantes pour enchaîner en français.

Au cours d'une autre leçon, l'enseignante avait pour objectif d'amener les élèves à acquérir les sons [i] et [ə] correspondant aux voyelles « i » et « e ».

EXTRAIT n3:

Au zoo

Un petit texte, que l'enseignante avait copié du livre sur le tableau constitue le point de départ de la leçon :

Aujourd'hui, c'est dimanche. Il y a du monde autour de la cage de Doudou l'éléphant. Les gens lui donnent des friandises. Il les prend avec sa trompe. L'éléphant est un animal grand et fort.

C'est Doudou l'éléphant

L'éléphant est un animal grand et fort

éléphant

animal

é

ni

é

i

-Les différentes graphies sont écrites en rouge et soulignées par la maîtresse. Les activités proposées sont la lecture du texte avec vérification de la prononciation, et vérification de la compréhension. L'exercice proposé est de rechercher des mots contenant les sons [i] et [e], et la dernière activité proposée est l'écriture, les élèves écrivent quelques mots trouvés par eux, d'abord sur l'ardoise, puis, après correction sur le cahier de classe.

Au niveau de la prononciation, la majorité des élèves confondent les sons [i] et [e], exemple : iliphant [ilifã], démanche [demã]. Ou les sons [ã] et [ɔ] : [elefɔ].

Nous pouvons dire que bon nombre de ces difficultés peuvent être dues au fait que chaque langue a un système phonique qui lui est propre. Les différences existant entre les différentes langues généreraient, par conséquent, des différences aussi bien au niveau des habitudes articulatoires et / ou au niveau du système phonique, c'est – à – dire la présence ou l'absence de certaines voyelles et / ou consonnes dans une langue et pas dans l'autre.

Les habitudes articulatoires :

La langue française est une langue à anticipation vocalique, alors que la langue arabe est une langue à anticipation consonantique. Cela veut dire qu'en français le point d'articulation de la consonne est influencé par la voyelle qui suit cette consonne. Par exemple, dans les mots « si » et « sous », nous avons deux réalisations différentes de la consonne / s /. L'anticipation vocalique peut être expliquée dans ce cas de la manière suivante : Pour articuler correctement le mot « si » il faut, tout d'abord, que les organes de la phonation, qui sont, entre autres, les lèvres et la langue, soient dans la position de la prononciation de la voyelle / i /, qui est antérieure, écartée et orale, Autrement dit, il faut que l'apprenant fasse comme s'il voulait commencer par la prononciation de la voyelle /i/. En d'autres termes, théoriquement, on commence par la consonne, mais dans la pratique, on commence par la voyelle. Par contre, la langue arabe est une langue à anticipation consonantique, c'est – à – dire, lors de l'articulation des consonnes, les lèvres se mettent dans la position de la production de la consonne. La majorité des voyelles françaises s'articulent dans

la partie antérieure de la bouche, ce qui fait que le système phonique français est considéré comme étant antérieur, alors que le système phonique de la langue arabe est considéré comme étant postérieur. Cette différence au niveau du lieu d'articulation implique un changement au niveau des habitudes articulatoires des apprenants lors de l'apprentissage de la langue française.

La prise de conscience par les apprenants de cette différence, par des exercices pratiques, peut les aider à produire les sons d'une manière acceptable.

Ces problèmes de prononciation peuvent être expliqués à travers la définition du système phonique et notion d'interférence :

En terme d'enseignement- apprentissage d'un système phonique, il est important de pouvoir établir des comparaisons pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage. On fera appel à la théorie de l'interférence pour expliquer les impossibilités à produire certains sons. Cette théorie part du fait que le crible auditif d'un individu se stabilisant autour de l'âge de dix ans, il lui devient par la suite extrêmement difficile d'entendre et donc de reproduire certains sons, ceux notamment qui n'existent pas dans sa langue. De ce fait, l'individu va transférer en L_2 les caractéristiques de L_1 , on parlera alors de transfert négatif ou d'interférence lorsque l'apprenant va se servir en L_2 d'un élément de L_1 qu'il croit identique alors que celui-ci est différent.

On parlera d'interférence par exemple, lorsqu'un apprenant ne possédant pas le son /Y/ dans sa langue, prononcera /U/ à la place de

/Y/, il lui substitut tout naturellement le son qui lui paraît identique, celui qu'il a cru entendre.

Cette théorie fonctionne dans le cas d'apprenants débutants mis en contact avec la langue pour la première fois, mais très vite en s'aperçoit qu'elle ne peut tout expliquer lorsque l'apprenant se trouve engagé dans un processus d'apprentissage. La dynamique qui s'est alors installée démontre l'existence de processus cognitifs qui vont permettre à l'apprenant de jouer à la fois sur la formation d'hypothèses, sur les connaissances préalables et sur les transferts de sa propre langue.

Le système que l'élève se construit est en perpétuel changement et l'enseignant doit savoir à tout moment à quelle étape se situe l'élève dans l'acquisition du système phonique. Pour ce faire, une connaissance aussi parfaite que possible des caractéristiques du système phonique français doit permettre à l'enseignant de discerner très rapidement les manques soit en termes d'articulation soit en termes de discrimination acoustique par exemple, de savoir, en un mot, à quel stade d'appropriation l'apprenant se situe. Tout est une question de diagnostic, l'enseignant doit savoir caractériser une difficulté de prononciation pour pouvoir lui apporter le remède adéquat.

En fait, il est nécessaire de rassembler dans une optique fonctionnelle la description du système phonique et ce qui relève de l'orthoépique, c'est-à-dire les règles de prononciation, indispensable pour l'apprentissage d'un phonétisme nouveau. Autant en langue naturelle, il est naturel de prononcer tel son dans tel mot, autant en

langue étrangère cela relève de la connaissance et d'un apprentissage de type réflexif.²⁶

La remarque faite sur le déroulement de cette leçon est qu'elle est conforme aux normes, qui veut dire que l'enseignante applique à la lettre les consignes du programme, et « c'est tout », elle ne procède pas à la correction de la prononciation des élèves, nous voyons même un sourire ironique en entendant les fautes de prononciation commises par les élèves, peut être par rapport à notre présence ?

Nous avons assisté aux cours de trois enseignants à l'école Benzaza Habib, veille école qui date de la période coloniale, deux de ces enseignantes ont effectué leur formation dans des I.T.E, qui a été poursuivi de journées pédagogiques régulières mais sont démotivées à cause du désintéressement des élèves face à la langue française, le troisième enseignant est un ingénieur en électronique ; qui faute de postes budgétaires dans son domaine, a opté pour l'enseignement ; complètement démotivé, il explique l'intitulé de l'exercice donné pour la composition, en arabe, même l'entretien effectué avec lui à été fait en arabe.

²⁶ Elisabeth GUIMBRETIERE. I dem P16-18.

4- L'école Benayad Mostafa :

Nous nous sommes dirigées après à la quatrième école « Benayed Motafa » qui se situe dans la commune de Ouled Bachir, daïra de Kheir Eddine, Wilaya de Mostaganem.

Les maisons qui jouxtent l'école nous font déduire que les familles qui y habitent sont très démunies.

L'école se trouve au milieu de fermes, la cour de l'école est complètement nue, sans revêtement, il n'existe même pas une plate forme en ciment, l'odeur dans les classes donne l'impression d'être dans une étable car il y a plusieurs étables au tour de l'école.

Dans cette classe, nous remarquons un silence absolu de la part des élèves, la plupart des échanges (question/réponses), pour ne pas dire tous, se font par l'enseignante. Dans les rares fois où les élèves interviennent et pour répondre aux questions, c'est uniquement deux ou trois élèves qui participent, mais ils donnent des réponses téméraires ou limitées, incapables de formuler des phrases complètes et correctes. Face à ce désarroi, les maîtresses se sentent obligées de toujours reformuler leurs questions en arabe, pour rendre leur compréhension aux élèves plus facile.

Extrait n°1 : Lecture et compréhension sur un texte dans le livre dont le titre est « une belle carte postale ».

M : Qui a envoyé la carte postale ?

Elèves : (Aucune réponse).

M : Qui peut me dire ce que c'est cet objet ?

(La maîtresse montre aux élèves une carte postale qu'elle avait ramenée pour faire le cours).

E₁ : maîtresse bitaqa.

M : on ne dit pas bitaqa, on dit une carte postale

Qui nous ramène les lettres et les cartes postales chez nous ?
(en utilisant la gestuelle).

E₂ : mitresse el factour.

M : oui, c'est le facteur.

Et qui a reçu une carte postale ? chkoun eli istalam bitaqa ?

E₃ : jean et zoé.

M : qu'est ce qu'on colle sur la carte postale avant de l'envoyer ?
(En utilisant toujours les gestes en indiquant l'endroit où on colle le timbre sur la carte).

E₂ : tabie baridi.

M : on colle un timbre oui.

La maîtresse demande à certains élèves de lire le texte, ils lisent très mal, il ont des problèmes de prononciations et arrivent difficilement à déchiffrer les mots.

Nous observons, dans la réalisation du vocalisme français par les élèves, des prononciations erronées caractéristiques venant :

1-Du manque de précision dans l'articulation, issu des habitudes de l'arabe. Par exemple, un [i] arabe n'a pas besoin d'être aussi précis qu'un [i] français puisqu'il s'agit essentiellement de le différencier de [a] et de [u].

2-De l'assimilation de voyelles comme [y], non réalisées en dialecte, pour lesquelles nous pouvons parvenir à une prononciation correcte mais qui sont influencées et transformées par la proximité d'autres voyelles qui appartiennent au fond arabe.

3-De la dénasalisation des voyelles et de leur réduction à la voyelle simple correspondante : [anavà], { en avant }.

On peut se demander pourquoi un apprenant n'arrive-t-il pas à prononcer correctement un son appartenant à une langue étrangère ?

Les phonéticiens répondent à cette question en parlant de ce qu'ils appellent « le crible phonologique » qui signifie que « Tout individu est sourd au système phonologique de la langue étrangère », c'est – à – dire, il saisit les sons appartenant à la langue étrangère par l'intermédiaire d'une espèce de filtre phonique construit à partir de son répertoire phonique. Cette idée clairement avancée par A. Landercy et R. Renard²⁷ à travers les propos suivant :

« Ainsi s'expliquent nos fautes de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal : cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels, car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue

²⁷ ABOUBAKER (E), *L'enseignement de la prononciation du français aux arabophones : réflexions et suggestions*, Editions de l'université El – Fateh, (Libye) , Italie, Aditar , 1992

maternelle ». L'influence de la langue maternelle atteint un point où, comme l'indique, R. Renard, " *si l'on connaît une ou deux (fautes) de prédire toutes les autres sans connaître la langue maternelle de l'élève.*"

Par exemple, phonologiquement parlant, la langue arabe est considérée comme une langue à trois voyelles de base qui sont : /a/, / u /, / i /, ceci alors que la langue française est considérée comme une langue à aux moins six voyelles de base qui sont : / a /,

/ u/, / y /, / i / , / E / , / O / . Cette différence au niveau du nombre de voyelles conduit l'apprenant à faire l'amalgame entre le son appartenant à la langue étrangère et celui qui lui est familier, c'est – à – dire le son existant déjà dans son répertoire phonique. Au lieu de prononcer le mot « *tu* » / ty / l'apprenant prononce le mot «*tout*»,/tu/

Concernant le cours observé en classe de troisième année primaire, nous remarquons aussi que le schéma ternaire typique de l'échange scolaire (initiation-réponse- évaluation) est initié en français par l'enseignante mais l'initiation est reformulée immédiatement en arabe. Les réponses des élèves sont toutes en arabe, ils ont un lexique très pauvre en français ou quasi-inexistant.

Les interventions des élèves dans la classe envers leurs enseignants sont faites exclusivement en arabe. Elles sont souvent faites dans un but bien précis : soit pour demander une information sur l'activité en cours, voir une traduction.

Dans cet extrait, l'enseignante enchaîne en français, mais on retrouve sa stratégie de doubler ses interventions (français, arabe).

Les élèves n'ont pas pu répondre à la dernière question sur le timbre, pourtant la réponse se trouvait dans le texte, qui a été lu par l'enseignante et par quelques élèves, ce qui explique qu'ils n'ont pas compris ce que contenait le texte, car en lisant, ils n'essayaient que de déchiffrer des mots en utilisant les lettres qu'ils connaissaient et qu'ils arrivaient à peine à prononcer.

Concernant les échanges engagés entre les élèves, ils se font en arabe algérien et jamais en français.

Les enseignantes dans cette école sont toutes licenciées en français et n'ont pas une grande expérience dans l'enseignement (car les affectations des nouvelles recrues se font toujours dans des écoles situées dans des villages). Elles sont démotivées en voyant des élèves qui ne s'intéressent pas à la langue française, et qui ne font aucun effort pour l'apprendre, ou plutôt qui n'ont pas le temps de le faire ni de faire leurs devoirs que ce soit en arabe ou en français.

La plupart de ces enfants participent aux tâches ménagères, traient les vaches, gardent les troupeaux des moutons...

Pour répondre aux questionnaires qui leur ont été distribués, les enseignantes ont dû nous consacrer une heure chacune de leurs cours, pour être seule dans la classe avec les élèves afin de leur expliquer les questions posées dans les questionnaires et leur montrer comment répondre.

Ce fut les deux heures les plus pénibles et les plus longues : il a fallu expliquer chaque question en français en l'écrivant sur le tableau, les reformuler en arabe, puis passer expliquer à tous les élèves, un par un, comment cocher les cases sur les questionnaires.

Et malgré cela, beaucoup d'élèves n'ont pas pu répondre, ainsi que leur parents et ont rendu les questionnaires vides.

Ce que nous pouvons déjà conclure partiellement, c'est que la majorité des enseignants préconise un bilinguisme dans leur classe et qu'il apparaît indispensable de recourir à l'arabe, puisque c'est la langue médiatrice pour la compréhension, pour déclencher l'échange avec les élèves.

3- Résultats des questionnaires: (enseignants)

D'après les réponses données par les enseignants, les élèves et les parents d'élèves et les observations faites en classe, nous avons constaté que la majorité des élèves n'arrivent pas à réaliser les différents sons de la langue française, ce qui amène à un découragement aussi bien des élèves que des enseignants, bien qu'ils essayent constamment de donner des cours pour y remédier, mais cela reste insuffisant.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous parlerons de l'accent étranger, c'est-à-dire la façon caractéristique dont un sujet parlant (un arabophone), prononce les sons d'une langue étrangère (le français), nous remarquons une déformation de cette dernière qui est due aux différences phoniques, phonologiques et prosodiques existant

entre les deux systèmes, cela dit, nous trouvons l'accent arabe en français, exemple, le sujet arabophone substitue systématiquement /b/ existant dans son système à /p/.

L'un des problèmes de prononciation est les consonnes ; en arabe littéral, il y a 28 lettres et trois voyelles. Les consonnes P,H et V manquent en arabe, les élèves confondent parfois *e, p, u, é* avec *ou, b, e, i*.

Si pour un natif il est aisé de savoir comment prononcer tel ou tel son, mot, groupe de mots, il est en revanche très difficile en langue étrangère d'intérioriser les règles de prononciation comme il est malaisé de comprendre tel ou tel fonctionnement grammatical.

Quels sont ces éléments et comment les reproduire ? Voilà la problématique fondamentale de l'enseignement – apprentissage du système phonique d'une langue. Comment reconnaître puis reproduire les différents sons lorsque je les entends, lorsque je les vois, écrits, autant de questions qui peuvent paraître insurmontables à tout apprenant débutant en langue étrangère.

Il sera alors nécessaire d'établir un classement des différents phonèmes selon la catégorie phonologique à laquelle ils appartiennent, selon le lieu d'articulation, leur caractéristique articulatoire, et en dehors de tout contexte, afin d'éviter les inévitables assimilations, neutralisations ou autres phénomènes dues à l'environnement, et ce dans une perspective de comparaison des traits distinctifs des phonèmes d'une langue à l'autre. Il faut permettre une vision globale de l'ensemble des phonèmes d'une langue afin de pointer les manques phonématiques.

D'après les réponses données par les enseignants des quatre écoles qui ont été notre champ de recherche, beaucoup d'élèves ont un problème de prononciation. Mais ça varie d'une école à une autre : dans la première école « ABDELHAMID BENBADISS », les enseignants estiment que le problème de prononciation est dû à l'influence de l'arabe, un système langagier que les élèves ont déjà acquis auparavant ; à l'imitation du maître par les élèves qui s'exprimeront bien en français si le maître ou la maîtresse s'expriment bien et correctement en français, et maîtrisent bien la langue, l'accent et la prononciation, et que cette compétence est présente dans la lecture, la poésie et le chant par lesquels l'élève apprend à prononcer correctement.

Les enseignants de l'école « ABDELHAMID BEN BADISS » jugent aussi que le milieu dans lequel vit l'élève influe énormément sur ses performances dans l'apprentissage du F.L.E.

Etant donné que cette école est située dans un quartier huppé, et que la majorité des parents d'élèves ont un niveau instructif élevé, donc l'élève peut s'exprimer facilement. Mais les élèves ne se ressemblent pas et le milieu influe énormément, une enseignante déclare même qu'ils existent des enfants francophones et d'autres carrément arabophones comme les adultes.

Et à cause de l'existence d'élèves de niveaux sociaux différents dans la même classe, les enseignants emploient un système d'adaptation, ils leur apprennent à vivre ensemble, avec une bonne discipline à fin d'obtenir le respect mutuel, car ce qui compte c'est la réussite scolaire.

D'après les réponses données par les élèves et leurs enseignants, nous avons constaté que les élèves (sérieux) font de gros efforts pour l'apprentissage, le perfectionnement et la réussite. Et c'est les filles qui s'expriment en français plus que les garçons, parfois en dehors de la classe et même dans « la rue », et quand l'enseignante leur parle en français en dehors de l'école, ils « le lui rendent ».

Les enseignants trouvent aussi que les élèves issus de milieu familial favorable (parents francophones) leur facilitent la tâche, le courant passe très vite qu'ils ont l'impression d'enseigner la langue maternelle, car c'est les parents eux-mêmes qui incitent leurs enfants à étudier et à s'exprimer en langue française.

Les enseignants de la langue française à l'école « ABDERRAHMAN DISSI » estiment aussi que seulement une minorité des élèves ont un problème de prononciation et qu'ils essayent d'y remédier à fur et mesure.

Ils constatent aussi que l'environnement influe sur l'apprentissage. En effet, les enfants issus d'un milieu favorable (parents francophones et instruits) assimilent vite et mieux, et que la compréhension et l'expression orale se font d'une manière très fluide.

Les enseignants ont souvent une classe d'un niveau hétérogène qu'il faut gérer avec tact, c'est-à-dire ne pas baisser le niveau pour que le bon élève ne trouve pas la matière rébarbative, et il ne faut pas aussi donner des cours difficiles ou le moins bon ne trouve pas son compte.

Les élèves de cette école font énormément d'efforts pour perfectionner leur français. Ils achètent des livres (anales), ils suivent

les dessins animés en langue française, essayent d'utiliser leurs acquis entre eux lorsque le maître exige d'eux de communiquer en français.

Et c'est les élèves issus d'un milieu francophone qui facilitent la tâche aux enseignants, les cours se font dans les temps impartis, et c'est eux qui encouragent les autres à mieux faire, et c'est surtout les parents qui poussent leurs enfants à aimer la langue française afin d'en faire un moyen d'expression.

Pour l'emploi de la langue arabe dans la cour, pendant que les élèves jouent, nous avons constaté qu'ils s'expriment le plus souvent en leur langue maternelle, mais de temps à autre ils emploient le français et c'est en général les filles.

Si nous allons à l'école « BENZAZA HABIB » qui se trouve dans un quartier populaire « Tidjditt », un des plus vieux quartiers de Mostaganem, où vivent beaucoup de gens démunis, nous remarquerons que le niveau des élèves n'est pas du tout le même comparé au niveau des élèves des deux écoles précédentes.

La plupart des élèves de cette école ont un problème de prononciation vu le milieu où ils vivent qui influence trop les performances de l'élève, et c'est aussi du à la différence entre le système phonétique de la langue française (langue étrangère) et le système phonétique de la langue arabe (système langagier qu'ils ont déjà acquis).

L'influence du milieu social sur l'apprentissage du F.L.E

Le milieu social est une série d'éléments psychologiques, sociaux, psychosociaux et même sociopolitiques qui contribuent à l'apprentissage et qui vont conditionner les objectifs des élèves, leurs attitudes, leurs capacités, ou incapacités d'adaptation aux besoins communicatifs...Et qui renforcent positivement ou négativement, les mécanismes pragmatiques de résistance naturelle inhérente à l'individu. Ceci dans la mesure où ils sont soit interprétés par l'individu comme contextuels, soit au contraire, ils sont imposés et extérieurs à son entourage culturel. ²⁸

L'enseignant du F.L.E se trouve confronté à la difficulté d'être capable de permettre à l'apprenant de se construire un système à partir de la norme et des usages en vigueur dans la parole spontanée. L'enseignant de la langue étrangère doit être conscient du fait que dès qu'il donne un modèle de prononciation il distribue aussi, même s'il ne le veut pas, un modèle d'identité sociale.

Au plan théorique, on ne dispose d'aucune certitude pour affirmer que le type de codage utilisé renvoie à la représentation cognitive qu'à l'individu du référent, et plus précisément que cette représentation soit stable et indépendante de la situation du discours. En effet, ce que l'on peut dire, c'est qu'il pourrait y avoir des différences observables entre les modes d'expressions des sujets et que ces sujets s'opposent par ailleurs de pratiques sociales ...

²⁸ Jean Claude ABRIC, 2001, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Coll. Psychologie sociale, Paris, P65

Au plan méthodologique, c'est la multiplication des domaines observés, les constellations ainsi formées et leur mise en relation intragroupes et intergroupes qui sont considérées comme des arguments en faveur de l'existence d'une orientation sociocognitive.

L'hypothèse d'une orientation sociocognitive repérable dans les conduites langagières et les codages linguistiques et son rôle possible dans les différences d'apprentissage ne doit cependant pas conduire à négliger la dimension du rapport social au savoir. C'est cette dimension telle qu'elle peut se dire dans le langage qu'il est important aujourd'hui de mettre en relation avec l'aspect plus directement sociocognitif et langagier.²⁹

Les enseignants de l'école **Benzaza Hbib** nous déclarent que leurs élèves essayent de faire des efforts en classe mais ça reste insuffisant car cette langue n'est pas employée en dehors de l'école ni même dans la cour quand ils jouent entre eux, ils utilisent leur langue maternelle. Cela est dû au fait qu'il y a peu d'élèves (pour ne pas dire que c'est inexistant), qui ont des parents francophones qui dans le cas échéant auraient facilité la tâche aux enseignants. Il y a même des parents qui déclarent dans les questionnaires qu'on leur a distribué qu'ils sont francophones malgré eux à la période de colonisation et qu'ils préféreraient ne pas enseigner la langue française à leurs enfants car c'est la langue du colonisateur.

²⁹ Christine BONARDI et Nicolas ROUSSIAU, 1999, *Les représentations sociales*, Dunod, Paris, p43

La colonisation française et son impact sur l'apprentissage du F.L.E :

Le général de Gaulle, durant la seconde guerre mondiale , avait perçu que les langues et les cultures constituées des biens identitaires, patrimoniaux, et qu'elles faisaient partie de la puissance d'un pays. Son intention était de mettre en place un système d'ensemble, une structure véritable qui doit inventer les meilleures voies pour établir la présence culturelle française à l'étranger, coordonner les actions, prévoir et préparer une politique durable, un réseau mondial susceptible d'implanter partout la langue et la culture nationales. Donc, une véritable direction opérationnelle, un projet authentique visant à promouvoir partout, de manière organique, le français.

Pour Jules Ferry³⁰ et ses contemporains, la colonisation est indissociable de l'éducation. Chacun doit pouvoir bénéficier du développement de sa propre raison dans des conditions jugées appropriées : l'éducation gratuite, laïque, et obligatoire. Tout le monde doit pouvoir être éclairé de manière identique.

Les colonies, sources de revenus économiques, sont aussi des territoires où la France doit répandre l'accès à la rationalité française. C'est pourquoi on y retrouve les formes extérieures du système éducatif métropolitain : à Mostaganem, aujourd'hui encore, on peut voir les bâtiments de l'ancienne école normale primaire, identiques à ceux de n'importe quelle école normale française.

³⁰ Louis Legrand, « Le positivisme dans l'œuvre de Jules Ferry », Delachaux-Niestlé

Néanmoins, la colonisation française a inscrit, un peu partout à travers le monde, des îlots de francophonies, géographiques ou sociologiques, qui offrent aujourd'hui encore un terrain particulièrement accueillant au français langue seconde.

Nous allons changer complètement de pôle en allant à l'école « AYAD MOSTAFA » qui se situe dans la commune de Oueled Bachir, Daïra de Kheir Eddine, wilaya de Mostaganem.

Le problème de prononciation dans cette école est beaucoup plus grave, nous pouvons même dire qu'il n'y a pas communication, les élèves ne parlent pas en français en classe, nous sentons une gêne de leur part quand nous leur demandons de parler, s'exprimer ou répondre à des questions, les élèves ont un grand complexe vis-à-vis de cette langue qui est pour eux non seulement une langue étrangère mais une langue difficile à acquérir.

Une enseignante nous répond que la plupart des élèves ont des problèmes de prononciation, et que malgré les efforts effectués en classe et les travaux exécutés à la maison, le résultat reste insuffisant et au dessous de la moyenne, elle déclare même qu'elle a l'impression que ses élèves vivent dans une autre planète, et qu'ils ont un accent propre à eux.

Mais les enseignants essayent d'y remédier par une correction phonétique dans toutes les activités d'expression et de communication orale et aussi en mettant tous les élèves sur la même longueur d'onde, c'est-à-dire s'occuper beaucoup plus d'élèves de niveau faible, leur donner l'occasion de s'exprimer et de participer en classe en leur proposant des situations qui reflètent le milieu dans

lequel ils vivent, et faire des travaux de groupes qui permettent aux élèves de faire leur apprentissage en communauté.

Mais le milieu dans lequel vivent ces enfants ne facilite guère l'apprentissage de la langue française ; les parents n'ont aucun niveau instructif, niveau primaire ou illettrés. Le milieu dans lequel vivent ces enfants et l'école forment deux vecteurs opposés : un enfant vit dans un environnement où on ignore complètement la langue française, se trouve dans une classe où on ne doit parler et écrire qu'en français. Peut-il suivre ?

C'est dans la transformation du système phonique et phonologique du français sous l'influence d'une parlure dialectale qu'il faut aller chercher l'origine des confusions sémantiques et morphosyntaxiques, que l'on recouvre par la dénomination de < faute d'orthographe >. Dès l'école primaire, il faut veiller à ces substitutions qui, par exemple, font confondre aux élèves masculin et féminin (il/elle), le présent de l'indicatif et du participe (disons/disant), et entraînent la pratique défectueuse du relatif et des relatives (dont/dans).

Il faut noter que la courbe mélodique du français est souvent profondément modifiée par l'influence de l'accentuation et de l'intonation de l'arabe, que le locuteur algérien transfère au français.

Malgré les difficultés qu'éprouvent les élèves de cette école face à cette langue étrangère, ils ne font aucun effort pour perfectionner leur français parce qu'ils manquent de moyens et n'ont aucune aide à la maison par leurs parents (ouvriers, fermiers ou illettrés), le milieu social et culturel dans lequel ils vivent ne leur

permet pas d'étudier et de faire leur devoirs ni d'apprendre une autre langue qui leur est étrangère et pas usuelle parce qu'ils doivent participer aux tâches ménagères et travailler au champ après l'école.

La majorité des enseignants interrogés soulignent l'importance de l'environnement extrascolaire dans l'apprentissage. Il apporte une aide considérable à l'école dans sa mission. Les rôles de ces deux espaces doivent être obligatoirement complémentaires.

Si l'enfant évolue dans un environnement où il est en contact avec la langue française, est favorable à l'apprentissage du F.L.E.

4- Synthèse des résultats : (élèves et parents)

Cette synthèse a été établie d'après les réponses données dans les questionnaires des élèves ainsi que leurs parents.

L'ensemble des résultats chiffrés de l'enquête menée auprès des élèves de 6ème année primaire dans les quatre écoles déjà citées, sont consignés dans les tableaux ci dessous :

Tableau 1 :

Ecole située dans Français parlé	Quartier favorisé		Quartier combinant deux milieux sociaux		Quartier populaire		Milieu rural	
	Nbr d'élèves	%	Nbr d'élèves	%	Nbr d'élèves	%	Nbr d'élèves	%
Comme langue maternelle	8	10%	9	11,11%	0	0%	0	0%
Dans la famille	38	47,5%	30	37,03%	4	8,88%	2	4,76%
Dans le quartier	21	31,25%	22	27,16%	4	8,88%	3	7,14%
Uniquement à l'école	29	36,25%	32	39,50%	34	75,55%	35	83,33%
Parents instruits	62	80%	42	51,58%	20	44,44%	8	19,04%
Elèves obtenant la moyenne à la dernière composition	57	71,25%	64	79,01%	31	68,88%	13	30,95%

Le tableau ci-dessus montre que les écarts entre les quatre écoles de l'enquête sont importants, et nous pourrions déduire globalement que le milieu social et familial des apprenants, sont des paramètres déterminants dans la pratique de la langue française.

Et il apparaît nettement que la pratique de la langue française n'est pas uniformément répandue dans les quatre différents environnements sociaux de notre enquête, au même degré.

Il y a un nombre d'élèves qui viennent en classe avec un certain bagage en langue française, un bagage acquis dans le milieu familial. Se sont généralement des enfants issus de milieu social et familial favorable, et de parents instruits qui initient leurs enfants à étudier et parler en français, mais nous ne les trouvons qu'à la ville et dans les écoles situées dans des quartiers résidentiels.

Dans les quartiers populaires, le niveau de français est faible, vu le désintéressement des élèves ainsi que leur complexe vis-à-vis à cette langue qui leur est étrangère, car étant des enfants d'ouvriers et de dockers, le français n'est pas utilisé à la maison, ni dans le quartier, mais juste à l'école, et face à ce désintéressement, les enseignants ne sont pas motivés et ne font pas beaucoup d'efforts pour rendre cette langue plus accessible et son utilisation plus fluide.

Quant à l'école située dans un milieu rural, nous avons remarqué non seulement le désintéressement des élèves mais aussi des enseignants qui sont des nouvelles recrues et parfois même pas spécialisés dans la matière (licenciés en agronomie, en biologie, en sciences commerciales...), ainsi que les parents, qui pour la plupart, sont des illettrés qui ne peuvent ni aider leurs enfants dans leurs

études, et encore moins, à les motiver à étudier la langue française et encore loin d'en faire un usage quotidien.

Concernant le niveau instructif des parents, les résultats diffèrent d'un milieu à un autre : à l'école « Abdelhamid Ben Badiss » (milieu favorisé), sur les 80 élèves questionnés, 62 de leurs parents sont instruits (pour la plupart niveau universitaire ou secondaire) soit 80% des parents. Quand à l'école « Abderrahmane Dissi », (quartier résidentiel +logements sociaux), nous avons 42 parents d'élèves instruits sur 81 interrogés ce qui correspond à 51,85%.

Le taux de parents à niveau instructif élevé, diminue encore concernant les parents d'élèves de l'école « Benzaza Habib »(quartier populaire) : 44,44% (20/45). Et encore plus à l'école « Ben Ayed Mostafa »ou nous ne trouvons que 8 parents d'élèves sur 42 qui sont instruits (7 ont un niveau secondaire et une seule personne a un niveau universitaire) correspondant a 19,04% ; et nous tenons à noter que seulement 25 parents d'élèves sur les 42 interrogés, ont répondu aux questionnaires. Certains déclarent ne pas vouloir que leurs enfants apprennent le français en utilisant l'expression « nous sommes des arabes madame », ou « on est des algériens et des arabes donc on parle en arabe ».

Une maman d'une autre élève, a répondu au questionnaire et déclare qu'elle aime la langue française, elle a un niveau secondaire (3^{ème} année secondaire), elle aide ses enfants car voulant qu'ils aient une bonne base en français, et espère qu'ils pourront continuer leurs études dont elle a été privée par son père et elle en souffre jusqu'à aujourd'hui.

Rare sont les élèves qui déclarent avoir le français comme langue maternelle, nous ne trouvons que 8/80 soit 10% des élèves de l'école « Abdelhamid Ben Badiss » et 9 élèves à l'école « Abderrahmane Dissi » soit 11,11% : ils sont issus de familles et milieux favorables (niveau instructifs des parents très élevé, ou de familles kabyles).

Un nombre important d'élèves parle le français avec leurs familles : 47,5% pour les élèves de l'école « Abdelhamid Ben Badiss » et 37,03% des élèves de l'école « Abderrahmane Dissi ». Mais ce nombre est très réduit au niveau des écoles Benzaza Habib (8,88%) et Ben Ayed Mostafa(4,76%).

Même si les élèves déclarent que le français est une langue parlée à la maison, rares sont ceux qui déclarent le parler dans leur quartier et surtout dans les quartiers populaires (8,88%) et en milieux ruraux (7,14%), contre 31,25% et 27,16% pour les élèves des deux autres écoles.

Pendant le cours, le français est pratiqué avec l'enseignant, et beaucoup d'élèves déclarent ne pratiquer cette langue qu'à l'école et uniquement à l'école (36,25%, 39,50%, 75,55%, 83,33% pour les quatre écoles citées ci-dessus).

Cette pratique est également peu répandue avec les camarades de classes, les élèves préfèrent s'exprimer entre eux en arabe dialectal ou en arabe classique, car ces deux langues sont plus faciles pour eux et mieux comprises par leur camarades. Les élèves qui utilisent le français avec leurs camarades le font en alternance avec l'arabe dialectal.

Concernant les résultats obtenus à la dernière composition de français, nous voyons une nette différence entre les quatre écoles. Les totaux calculés dans le tableau ci-dessus ont été calculés en fonction du nombre d'élèves qui ont obtenu la moyenne à la dernière composition, plus nombreux à avoir la moyenne sont les élèves des écoles situées dans des quartiers favorisés (71,25% et 79,01%), tandis que le niveau des élèves des écoles situées dans des milieux défavorisés (quartier populaire et milieu rural) est plus bas (68,88% et 30,90%).

Milieu extrascolaire :

L'environnement extrascolaire dans toute entreprise d'apprentissage et d'éducation est très important, il apporte une aide considérable à l'école dans sa mission. Les rôles de ces deux espaces doivent être obligatoirement complémentaires.

1- Milieu familial :

Nous pouvons résumer les résultats du Tableau 1 pour pouvoir répondre à la question de la motivation du milieu familial dans l'apprentissage du français comme suit :

a- en zone urbaine :

Favorable		Non favorable		Sans réponse	
Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
104	64,59%	45	27,91%	9	7,45%

b- en zone rurale :

Favorable		Non favorable		Sans réponse	
Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
28	32,18%	50	57,47%	12	10.34%

Les résultats obtenus nous montrent que le rôle de la famille dans l'apprentissage du français diffère d'une région à une autre. Ces réponses reflètent clairement les disparités entre zones urbaines et zones rurales. En zone urbaine, 64,59% des parents déclarent aider leurs enfants à apprendre la langue française, les enseignants de leur part jugent que leurs écoles sont épaulées par la famille, cela se fait sentir au cours du travail quotidien en classe. Les parents souvent évolués (fonctionnaires, médecins, juges,) accordent l'intérêt nécessaire à l'avenir de leurs enfants.

En zone rurale, 32,18% des parents d'élèves déclarent aider leurs enfants à apprendre la langue française soit 28 /87, contre 50 parents d'élèves interrogés qui déclarent ne pas s'intéresser a cette langue car la langue officielle est l'arabe et non le français.

Les enseignants pensent que le milieu familial, défavorable, n'apporte aucun soutien à l'école. Les parents envoient souvent leurs enfants travailler dans les champs et les chargent d'autres besoins, ce qui diminue fortement l'action de l'école.

Cette situation demeure, malgré l'inquiétude de certains enseignants qui ont tenté plusieurs fois de sensibiliser les parents au moyen d'entretiens directs ou par le biais de l'association des parents d'élèves. Initiatives louables mais qui reste malheureusement sans lendemain.

A ce propos, VYGOTSKY³¹ avait abordé le phénomène de l'acquisition de la langue maternelle (L.M), et l'apprentissage d'une langue étrangère (L.E) : L'acquisition du langage se fait dès la naissance selon des processus spécifiques. Le bébé possède des compétences, perspectives sensorielles, cognitives et communicatives de traitement des informations et de son environnement, lui permettant d'entrer en interaction avec son entourage. Ces différentes capacités vont lui permettre en particulier de traiter et de discriminer les sons du langage, avant même de pouvoir les reproduire et les comprendre.

Parallèlement, l'acquisition de la compétence pragmatique débute dès la naissance.

Ainsi, l'interaction adulte- enfant, particulièrement avec la mère, fournit un cadre essentiel pour la construction de communication.

L'enfant a par conséquent des potentialités importantes d'acquisitions vis- à- vis des langues. Les travaux de neurolinguistiques et de psycholinguistiques ont démontré que c'est durant les premières années que la plasticité cérébrale de l'enfant est la plus active et la plus importante.

³¹ VYGOTSKY L.S, 1962, *Réflexion et langage*. Ed MIT Press, Chicago .P15

Le jeune enfant posséderait donc une « disposition naturelle » pour acquérir une ou plusieurs langues simultanément. Certains chercheurs ont même développé la notion d'ordre naturel d'acquisition que l'on retrouverait dans toutes les langues y compris lors de l'acquisition d'une langue seconde.

Une des questions posées à la psychologie cognitive et à la psychologie de l'apprentissage est donc de savoir si on apprend une L.E selon les mêmes modalités que lors de l'acquisition de la L.M ?

La L.M dans le cas d'enfants monolingues est la langue de la famille, elle a un caractère affectif et une fonction sociale ; elle a un caractère de nécessité vitale pour la communication quotidienne, alors que l'acquisition d'une L.E à l'école est pour l'enfant un objet scolaire.

En tout cas, force est de constater que même lorsque l'apprentissage d'une L.E se fait de façon précoce les conditions ne peuvent être identiques à celles que le jeune enfant rencontre lors de l'acquisition de la L.M.

2- Le rôle des médias :

La majorité des élèves déclarent ne regarder que les dessins animés diffusés sur la chaîne locale ou sur les chaînes arabes (space toon, MBC3, Toyor Djana, Baraim...), ils ne peuvent pas suivre ces programmes parce qu'ils ne comprennent pas les dessins animés en langue française. Rares sont les élèves qui s'intéressent aux programmes destinés aux enfants diffusés sur les chaînes étrangères françaises.

Louis PORCHER³² confirme l'influence des médias dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les médias mettent en scène la langue de chaque jour telle qu'elle est, et non pas une langue scolaire, aseptisée, préparée pour les besoins de la cause didactique.

Pour entendre le français tel que le français le parle, il suffit d'accéder aux médias français. Il faut puiser pour faire la classe, dans ce français qui n'a pas un but d'enseigner. La télévision crée le sentiment de proximité du lointain, elle rend l'utilisateur sensible à l'existence de l'étranger, c'est –à- dire quelqu'un qui est à la fois semblable a moi et différent.

Ce phénomène contribue, à ce qu'on pourrait appeler, la conscience de l'étranger. Il favorise, en ce sens, le désir d'entrer en communication avec l'étranger, c'est –à- dire des langues étrangères.

3-Apprentissage du F.L.E en fonction du sexe

Nous avons également voulu vérifier l'impact du paramètre « sexe » sur l'ensemble de ces résultats et en faisant toujours la comparaison entre les quatre écoles de notre enquête. Le tableau qui suit rend compte de cette répartition des données.

³² Louis PORCHER ;2002, *Le français langue étrangère*. Hachette Education, P 75

Tableau 2 :

Ecole située dans	Quartier favorisé		Quartier combinat deux milieux sociaux		Quartier Populaire		Milieu rural	
	Filles Nbr 43	Garçons Nbr37	Filles Nbr 40	Garçons Nbr41	Filles Nbr 43	Garçons Nbr 2	Filles Nbr 27	Garçons Nbr 15
Comme langue maternelle	5 11,64%	3 8,10%	5 12,5%	4 9,75%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Langue parlée en famille	17 39,53%	21 56,75%	22 55%	17 41,46%	4 9,30%	0 0%	2 7,40%	0 0%
Uniquement à l'école	19 44,18%	13 35,13%	12 30%	20 48,78%	32 74,41%	2 100%	21 77,77%	14 93,33%
Dans le quartier	15 34,88%	6 16,21%	16 40%	6 14,63%	4 9,30%	0 0%	3 11,11%	0 0%
Nbr d'élèves obtenant la moyenne à la dernière composition	20 54,05%	33 82,5%	31 75,66%	30 69,76%	1 50%	11 40,74%	2 13,33%	

TABLEAU 3 :

Français parlé	Filles		Garçons	
	Nbr	%	Nbr	%
Comme langue maternelle	10/153	6,53%	7/95	7,36%
Dans la famille	45/153	29,41%	38/95	40%
Dans le quartier	38/153	24,83%	12/95	12,63%
Uniquement à l'école	84/153	54,90%	49/95	51,57%
Obtention de la moyenne à la dernière composition	111/153	72,54%	54/95	56,84%

Les totaux ont été calculés en fonction des chiffres suivants :

- pour les filles : 153 au niveau des quatre écoles (école Abdelhamid ben Badiss 43filles, école Abderrahmane Dissi 40filles, école Benzaza Habib 43filles, école Ben Ayed Mostafa 27filles).
- Pour les garçons : 95 au niveau des quatre écoles (école Abdelhamid Ben Badiss 37garçons, école Abderrahmane

Dissi 41 garçons, école Benzaza Habib 2garçons, école Ben Ayed Mostafa 15 garçons).

Les données ci-dessus font apparaître que les garçons sont plus nombreux à déclarer que :

1- Le français est leur langue maternelle : 7,36% pour les garçons contre 6,53% pour les filles.

2- Le français est une langue qu'ils utilisent en famille : 40% pour les garçons contre 29,41% pour les filles.

Par contre la proportion de filles est plus importante en ce qui concerne l'utilisation du français :

1. Dans le quartier c'est- à- dire dans leurs échanges linguistiques de proximité : 24,83% pour les filles contre 12,63% pour les garçons.

2. A l'école, qui veut dire qu'elles utilisent le français plus à l'école qu'ailleurs : 54,90% pour les filles contre 51,57% pour les garçons.

3. Le taux est plus élevé pour les filles que pour les garçons, concernant l'obtention d'une note au dessus de la moyenne à la dernière composition de français : 72,54% pour les filles contre 56,84% pour les garçons.

L'ensemble des données chiffrées consignées dans les tableaux ci-dessus montre que le français, dans les écoles situées dans des milieux favorisés et dont les élèves sont issus de milieu plus au moins francophone, fait partie des pratiques linguistiques des élèves et il est

majoritairement pratiqué en classe et en dehors de la classe. Contrairement aux élèves des écoles situées dans des milieux défavorisés, l'utilisation et la pratique du français sont quasi inexistantes.

Le troisième tableau ci-dessus montre que les écarts sont suffisamment importants pour que l'on puisse dire que le sexe est un paramètre déterminant dans la pratique déclarée du français, les filles s'appliquent mieux en langue française que les garçons et obtiennent de meilleurs résultats.

De manière générale, il apparaît que la pratique du français n'est pas uniformément répandue dans les différentes régions ou différents milieux sociaux (quartier et famille) dont lesquels il est enseigné, que ce soit pour les filles ou pour les garçons.

5- Propositions didactiques

Le Cours de didactique du français langue étrangère se propose de donner aux étudiants, aux jeunes chercheurs et aux enseignants en formation continue une vue générale des connaissances actuelles en français langue étrangère, accompagnée d'un grand nombre d'informations pratiques et bibliographiques.

La didactique du FLE s'est peu à peu structurée en discipline autonome. Elle définit ses références majeures, les relations qu'elle entretient avec les disciplines voisines et s'attache surtout à décrire l'appareil conceptuel qui lui est propre: les diverses situations d'apprentissage et d'enseignement, la classe et ses acteurs.

Les méthodologies, les méthodes, et les concepts et notions qui leur sont attachés: compétences de compréhension et d'expression, évaluation et certifications. Elle s'attache aussi aux méthodologies particulières comme le français langue seconde, l'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants et le français sur objectifs spécifiques.³³

La recherche de solutions pédagogiques adaptées à une situation d'enseignement peut passer par l'usage d'un manuel, qui propose à l'enseignant, un parcours d'ensemble et des activités adaptées au contexte.

L'enseignant peut aussi être conduit, compte tenu des particularités des élèves et de leurs besoins, à élaborer des solutions originales.

Même s'il ne s'agit pas de s'enfermer dans un cadre méthodologique très contraignant, on doit cependant conserver à l'esprit un certain nombre de principes propres à l'enseignement des langues étrangères qui permettront d'entreprendre des choix raisonnés.

Au lieu de se laisser guider par un programme, et en reconsidérant son enseignement à partir de l'apprenant, avec le désir de comprendre l'effort que celui-ci doit faire pour entrer dans la langue, l'enseignant sera le mieux à même de régler sa conduite pédagogique. Il saura enchaîner les activités de classe en toute connaissance de cause, c'est-à-dire qu'il pourra mettre en relation les

³³ Jean Pierre CUQ, 2008, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Paris

techniques utilisées et la réalisation des objectifs rendus visible à travers les comportements des apprenants.³⁴

Il est évident que la maîtrise de la structure et celle de la communication concourent à définir la compétence, avoir une méthode c'est trouver le moyen de les intégrer et d'enseigner la pratique de la structure à travers la pratique de la communication.

Nous proposerons quelques méthodes aux enseignants débutants, qui, espérons leur apporteront une aide pour élaborer un cours en F.L.E à fin que cette langue soit mieux utilisée par les élèves.

5.1- sensibiliser à la phonétique :

Avant de commencer à parler de façon compréhensible, l'enfant doit d'abord maîtriser la compréhension. Il doit apprendre la phonologie d'une nouvelle langue, donc apprendre à comprendre tous les sons faisant partie d'un mot et à isoler ces mots de l'énoncé. Ainsi l'acte de parler nécessite la maîtrise de deux savoir-faire de base : la compréhension du sens des mots et de leur relations grammaticales, et la prononciation correcte des sons ayant un sens déterminé. Le deuxième des savoir-faire en question est appelé fonction exécutive du langage. Les deux processus : la compréhension et le parler se complètent mutuellement au cours de l'apprentissage d'une langue.³⁵

Opposition [p] [b] (« p » - « b »)

Faire en sorte à ce que l'apprenant prenne conscience de la présence de la consonne [p] dans son répertoire phonique qui la prononce sans cesse quoique d'une manière inconsciente. Cette prise

³⁴ Janine COURTILLON, 1995, L'unité didactique. Ed HACHETTE.. P95

³⁵ Vasta R, M.M. Haith, S. Miller. 1995. Psychologie dziecka. Warszawa, WSIP.

de conscience faciliterait la tâche de l'enseignant, ceci en partant des mots contenant la consonne en question que l'apprenant a l'habitude de produire.

Procédés	de	correction
Procédé		articulatoire :
[p]	: bilabiale	- sourde
[b]	: bilabiale	- sonore

Ce qui oppose le [p] à [b] est la sonorité (vibration des cordes vocales.)

Choisir des mots où [b] peut être assourdi, ceci par son contact avec une autre consonne sourde, c'est – à – dire sous l'effet d'assimilation.

Exemple : « obtenir » – [optônr]
 « observer » sont phonétiquement prononcées [opsɛrv]
 «absolu», [apsoly]

Choisir également des mots où [p] serait au contact d'un élément sourd :

Exemple : apte – aptitude – spécial – sport –

2 – Procédé acoustique :

[p] est une consonne très tendue

[b] est une consonne moins tendue que [p]

Proposer des mots se terminant par le son [p] :

Exemple : frappe – tape – échappe – nappe – étape – coupe- soupe – coupe – loupe – type – équipe – Philippe –

Il faut faire en sorte à ce que le mouvement articulatoire soit centré au niveau des lèvres, ceci afin que

l'apprenant puisse saisir la manière dont la consonne [p] s'articule.

Mots à proposer : *frappe* – *tape* –
échappe – *nappe* – *étape* – *coupe-soupe* – *coupe* – *loupe* – *type* –
équipe

- *Philippe* – *lampe* – *épine* – *pile* – *spécial* – *sport* – *repas*

Dans tous ces mots, la consonne [p] , est soit en position finale, soit suivie par une voyelle antérieure. En se basant sur le phénomène de l'anticipation vocalique caractérisant la langue française, l'articulation de la consonne [p] a lieu plutôt dans la partie la plus antérieure de la bouche, c'est – à – dire, au niveau des lèvres.

Mots à éviter : *pompe* – *pantalon* –
éponge – *pour* – *porte* – *peau* – *plan* – *prendre* – *poire* – *après* –
poison

– *pense* – *peindre* – *poule* – *Paul* – *éponge*

Dans tous ces mots, la consonne [p] est, soit suivie par une voyelle postérieure, soit par une voyelle nasale. Dans les deux cas, l'articulation a lieu dans la partie postérieure de la bouche, c'est – à – dire, près des cordes vocales. Celles – ci entrent en mouvement pour la production d'un son sonore comme le /b/.

Exercices³⁶ :

–Test de discrimination auditive :

Proposer une dizaine de mots comportant la voyelle [p] ou la voyelle [b] et demander aux apprenants d'indiquer à chaque fois la consonne entendue.

poule – *porte* – *peur* – *poli* – *étape* –

³⁶A.ABOUBAKER,2009, L'enseignement du français aux arabophones : quelques pistes pour la correction phonétique, Université El-Feth, Tripoli

tombe – poire – type – bon – partir – banane – banque – bonjour – plan

– plage – bleu -

5.2 - L'expression en classe de langue :

Nous pouvons, peut – être, nous demander pourquoi donne – t – on tant d'importance à la façon dont les apprenants prononcent la langue étrangère, appelée la langue – cible. En effet une mauvaise articulation des sons peut changer le sens du message, voire bloquer l'intercompréhension entre les interlocuteurs. A partir de cette réponse, nous pouvons formuler la question suivante : « Pourquoi l'apprenant, rencontre – t – il des difficultés au niveau de la production de certains sons lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ? »

En réponse à cette question, nous pouvons dire que bon nombre de ces difficultés peuvent être dues au fait que chaque langue a un système phonique qui lui est propre. Les différences existant entre les différentes langues généreraient, par conséquent, des différences aussi bien au niveau des habitudes articulatoires et/ou au niveau du système phonique, c'est-à-dire la présence ou l'absence de certains voyelles et /ou consonnes dans une langue et pas dans l'autre. Il faut faire de la classe un lieu où l'apprenant ne serait plus en situation didactique pure, mais où les échanges auraient une certaine spontanéité, et ne seraient pas dirigés uniquement vers l'enseignant c'est – à- dire dans le sens enseignant →élève, mais aussi élève →élève.

La première considération qui s'impose, est que la classe est par excellence un lieu où de nombreux échanges peuvent avoir lieu au sujet de la langue.

La langue comme sujet d'échange motive toujours les élèves puisqu'ils sont là pour l'apprendre. Les trois points essentiels qui se discutent naturellement en classe de langue sont : *la compréhension* (s'expliquer et interroger sur ce qui a été compris et ce qui ne l'est pas, éclairer le sens), *le fonctionnement de la langue* (l'explication des raisons de l'utilisation de telle forme plutôt qu'une autre) et *l'évaluation*, c'est- à- dire l'expression par les élèves du sentiment qu'ils ont vis-à-vis des productions de leurs camarades(sont elles correctes ou incorrectes ?).

Mais ce type d'échange ne doit pas être imposé par l'enseignant d'une façon arbitraire. Les échanges deviennent naturels si l'enseignant en donne l'initiative aux élèves et s'ils disent spontanément ce qu'ils ont ou n'ont pas compris sans l'intervention de leur enseignant, qui est là pour clarifier en fin d'échange ce qui est resté incertain ou inexact. De même, l'explication des formes utilisées et l'évaluation des productions peuvent être, dans un premier temps, confiées aux élèves. Si l'enseignant demande à un élève d'expliquer pourquoi il a utilisé telle forme qui ne paraissait pas correcte à un autre élève, mais qui en fait l'était, il laisse s'instaurer des échanges qui permettent aux élèves d'exprimer leurs incertitudes ou leur niveau d'acquisition des règles.

Envisagée de cette manière, la grammaire les intéresse et suscite beaucoup d'interactions personnelles. Il s'agit d'une communication réelle.³⁷

5.3- la musique :

Tout d'abord, l'avantage de la chanson est de motiver, d'aider la perception de sons nouveaux, de lever certaines inhibitions et donc de permettre une production plus aisée, portée par la musique et le rythme.

L'efficacité de la musique est incontestable pour lever les blocages et les inhibitions, et de ce fait elle augmente et facilite les capacités de mémorisations chez l'individu.

5.4- Introduire l'image dans l'enseignement du F.L.E :

L'image entretient avec la didactique des langues une relation privilégiée. Parce qu'elle est apte à véhiculer du sens et parce qu'elle est susceptible de faire appel à l'imagination, voire à l'affectif de l'apprenant. L'image est un outil efficace à l'apprentissage de la langue étrangère aux enfants.

L'école propose l'apprentissage d'une langue qui ne correspond à aucun univers de référence dans lequel l'enfant puisse spontanément trouver sa place. Pour tenter de lui attribuer un sens, cet enseignement nécessite la mise en place d'un dispositif didactique adapté. C'est donc à l'école de construire un espace approprié au sein

³⁷ Janine COURTILLON. Elaborer un cours en F.L.E. Ed HACHETTE.2002. P64

duquel la langue étrangère pourra prendre une forme qui interpelle l'enfant.

5.5 - La répétition :³⁸

Dans l'exercice de répétition, on demande à l'élève de reproduire, c'est-à-dire de passer au ré-encodage immédiat du message qu'il vient de recevoir. Lorsque l'individu doit répéter des formes sonores déjà connues, il n'y a pas de réelle difficulté, celles-ci surviennent lorsque les formes sonores ne font pas encore partie du paysage sonore connu et intériorisé de l'apprenant. La difficulté réside dans le délai imparti qui ne laisse pas le temps de faire le travail de décodage nécessaire, dans le cas d'une forme sonore nouvelle. Les enseignants peuvent ainsi comprendre pourquoi les élèves arrivent à répéter sans difficultés lorsqu'ils sont en classe, mais que leurs productions restent fautives ou hésitantes lorsqu'il ne se trouvent plus en contact immédiat avec le modèle, ce qui signifie que l'appropriation de la forme ne s'est pas produite.

Il est donc indispensable de procéder à la phase d'appropriation des caractéristiques acoustiques des phonèmes nouveaux à faire acquérir.³⁹

Il faut donc utiliser la répétition comme une activité de tâtonnement, d'essai, d'auto évaluation car elle fait appel à la mémoire

³⁸ Elisabeth GUIMBRETIERE. Idem, p 81

³⁹ E. LHOTE, 1990, « *Vers un modèle phonétique de production –perception –compréhension de la parole* » .*Etudes de phonologie et linguistique descriptive du français VOLA*, Ed LHOTE, P33

à court terme ; pour cette raison elle va permettre de maintenir le plus longtemps possible à l'ouïe le signal acoustique.

Et puisque la répétition ne permet pas à elle seule la mémorisation à long terme, il serait préférable de placer les éléments à reproduire, et à mémoriser, comme les poèmes ou les dialogues, en fin de dossier et non pas au début, afin qu'ils soient l'occasion pour l'enseignant et pour l'apprenant, de montrer l'acquisition des formes sonores.

Ecoutez **et** **répétez :**

Proposer une série de mots présentés sous forme de paire minimale et demander aux apprenants de les répéter :
plan / blanc – bar / par – bain / pain – pâle / balle – pont / bon – port / bord – bu / pu – belle / pelle – boire / poire – Philippe parle beaucoup – Un peu de poisson, s'il vous plaît. – Brigitte prépare le repas – Pierre est à Paris.

Proposer une série de mots présentés sous forme de paire minimale et demander aux apprenants de les répéter :
rue / route – pu / pousse – sourd / sur – jupe / jour – su / sous – loup / lu – pull / poule – bout / bu – nu / nous – vous / vu – jour / jure

Proposer une série de mots présentés sous forme de paire minimale et demander aux apprenants de les répéter :
peur / beurre – l'or / l'heure – sort / soeur – coeur / corps – dos / deux – peu / peu – vole / veulent – jeune / jaune – eux / eau – nos / noeud
Je veux un peu d'eau – Elle dort à deux heures – Quelle jolie fleur ! – Il a mal au corps – Ta soeur est jeune.

Olivier veut neuf oranges. C'est un professeur d'hébreux. Nos amis sont nombreux.

5.6 - Le poème :

Le poème est un outil pédagogique merveilleux dont disposent les formateurs et les formés, servant à la fois de motivation à la phonation et à la création. Il est une ressource pédagogique inestimable, car il donne le pouvoir de jouer avec les sonorités. Le pouvoir évocateur de la poésie va servir la mémorisation des sonorités. Utiliser la poésie en phase de production, c'est soit travailler à partir de la lecture ou de l'écoute d'un poème déjà écrit par un auteur, soit faire créer par les apprenants leurs propres poèmes afin qu'ils les lisent ou les disent ensuite : le but est de faire surgir chez l'apprenant l'imaginaire et l'aider ainsi à appréhender un monde sonore nouveau.⁴⁰

5.7- Le travail de groupe :

Le travail de groupe est un autre moyen de faire de la classe un lieu de communication personnelle, non dirigé vers l'enseignant. Il est destiné à préparer une activité où les tâches ont été précisées : jeu de rôle, simulation, débat, discussion. Le travail de groupe est

⁴⁰ KANEMAN-POUGATCH M et PEDOYA. Plaisir des sons, phonétique du français, Ed Didier-Alliance française. 1989. P41

indispensable pour créer un climat de classe qui libère l'expression, car sans expression personnelle, même imparfaite, il ne peut y avoir apprentissage de la parole. ⁴¹

⁴¹ Janine COURTILLON. Idem. P65

Conclusion :

L'enseignement /apprentissage du français en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire.

L'Algérie, alors, convaincue qu'un enseignement solide et structuré en profondeur est la condition indispensable à la structure économique et sociale du pays, essaye de mettre sur pieds un système scolaire de qualité, permettant également l'acquisition des langues étrangères et l'introduction du français précoce. Car si l'enfant apprend très tôt la langue étrangère dans le cadre d'une éducation bilingue, il n'aura donc pas d'accent et il ne connaîtra pas les blocages qui nuisent à l'apprentissage, mais il aura aussi des avantages certains sur le plan intellectuel et sur le plan de la personnalité.

La langue, autant que vecteur de l'identité culturelle de l'individu, ne pourrait échapper à son rôle premier qui serait la transmission des valeurs et facettes socioculturelles de cet individu.

Par ailleurs, un des principes fondamentaux à retenir pour une didactique des langues étrangères est de doter les apprenants des moyens leur permettant la communication culturelle. Il s'agit d'intégrer le savoir culturel des apprenants dans l'enseignement du F.L.E. Autrement dit, intégrer dans l'espace scolaire, dans l'apprentissage du F.L.E, des activités et des observations menées en direction de la culture des élèves.

Le milieu extrascolaire de l'apprenant est un déterminant fondamental dans toute entreprise d'apprentissage et d'éducation. Il apporte une aide considérable à l'école dans sa mission, en offrant à

l'enfant un espace culturel qui lui permet une meilleure familiarisation avec le milieu scolaire. L'impact de l'environnement socioculturel de l'enfant, notamment dans les zones urbaines favorisées, est déterminant dans l'enseignement du F.L.E.

L'un des principes fondamentaux de tout apprentissage dans les premiers niveaux est l'exploitation d'une situation connue qui amène l'enfant à réagir : scène de vie familiale ou autre situation liée à l'environnement de l'enfant.

La famille, joue aussi un rôle incontestable dans le développement des compétences de base chez l'enfant, en lui offrant un espace culturel qui favorise la concrétisation et la mise en application de ce qui a été appris à l'école.

Il faut développer la conscience et la réflexion des élèves à communiquer et parler de leur culture en langue française.

Cela est d'autant plus nécessaire dans la mesure où, dans une situation de bilinguisme, il y a un écart linguistique entre la langue de l'école et les pratiques linguistiques variées de l'environnement quotidien.

Elever un enfant dans deux langues demande un effort soutenu sur plusieurs années.

Le bilinguisme ne va pas de soi : il est le résultat d'une adhésion de toute la famille, que la seconde langue soit celle d'un des parents, qu'elle soit celle de la cellule familiale dans un pays étranger ou, tout simplement, un projet d'apprentissage pour l'enfant d'une famille monolingue. Combattre les idées reçues, trouver les moyens de lutter contre l'érosion de la langue " faible ", se construire une identité à

partir de deux langues et de deux cultures, tels sont les défis à relever par les enfants bilingues et leurs parents.

Comment se construit le langage chez un enfant ? Est-on bilingue de la même façon selon que l'on apprend une seconde langue dès la naissance ou plus tardivement ? Quelle est la meilleure façon pour transmettre deux langues simultanément ? Quels sont les effets du bilinguisme sur les parcours scolaires et le développement intellectuel des enfants ? Combien de langues un enfant peut-il apprendre ? Comment aider un adolescent à se sentir bien avec une double identité, linguistique et culturelle ?

De ce fait, notre recherche a montré que ce bilinguisme est inévitablement présent dans certaines classes de français, un contexte qui lui est défavorable.

Il apparaît donc plus judicieux de le prendre en compte de façon raisonnée, d'en faire un levier efficace, de le didactiser, plutôt que de l'ignorer.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du F.L.E en Algérie, l'influence des langues maternelles, et principalement l'arabe parlé, qui sont des données relativement stables dans le contexte linguistique, reste incontestable . Il n'est pas possible de les ignorer si l'on veut avoir une vue juste sur la situation.

Il est indispensable de s'intéresser aux langues de départ, c'est-à-dire, les compétences bilingues pré-acquises des apprenants dans leur contexte familial et social. Celles-ci peuvent et doivent jouer un rôle essentiel et incontournable dans l'apprentissage de la langue française, dans l'extension de leur répertoire linguistique.

L'histoire de la langue française en Algérie est une histoire conflictuelle, de rivalité avec la langue arabe. A travers le français s'expriment des enjeux à la fois politiques et culturels qui partagent les partisans d'une politique d'arabisation à tout prix et sans exclusive, et les partisans d'une forme de bilinguisme équilibré. Cette situation a contribué à construire des représentations sociales de la langue française, elle aussi contradictoire : tantôt dénoncée comme langue du colonisateur, et elle bénéficie en même temps du prestige conféré à une langue perçue comme langue de la promotion sociale, comme langue d'ouverture sur le monde occidental et sur la culture universelle.

Après l'indépendance, la nouvelle génération arabisait tout ce qui était francisé : au niveau de l'éducation, de l'enseignement, l'élève algérien étudie la langue française comme une matière secondaire, il prend de ce fait, l'habitude de parler et s'exprimer en arabe.

Les maîtres sont les otages de ces enjeux. Ils doivent gérer leurs propres représentations, contradictoires, qui influent nécessairement sur les représentations qu'ils se font de leur métier de maître de français et sur la façon dont ils conçoivent ou jouent leur rôle de passeurs de langues. Ils sont confrontés aux représentations que les élèves héritent de leur environnement social et familial.

Ainsi, l'enseignement du français en Algérie n'a que trop mis l'accent sur la langue écrite. Il est néanmoins évident qu'une meilleure connaissance orale correcte est une base solide pour l'expression écrite qui lui succède normalement.

Nous pouvons conclure alors que l'environnement social auquel appartiennent les apprenants du français langue étrangère, ainsi que les capacités et les représentations des enseignants de la langue française, peuvent influencer négativement ou positivement selon le cas et les situations, sur les compétences linguistiques que doit acquérir tout élève, car les milieux scolaire et extrascolaire, lorsqu'ils sont favorables, peuvent être d'une complémentarité, combien nécessaire à la formation reçue en classe.

Un bilinguisme absolument accompli au sens propre du mot est impossible, ou l'on puisse s'attendre à voir naître une élaboration et un apprentissage égal de deux langues différentes. On ne peut espérer que le sujet puisse exprimer directement et sans remaniement la totalité de son expérience vécue dans les deux langues.

Mais l'utilisation sociale courante et quotidienne du français lui procure un rôle primordial dans l'enseignement. Il y a même une bonne partie des élèves qui arrive en classe avec un bagage en langue française, ceci compte tenu de l'environnement socioculturel, un nombre assez important d'élèves parlent le français avant leur scolarisation tandis que d'autres n'ont aucune notion de cette langue qui leur reste étrangère même après leur scolarisation. Alors comment changer cette situation et rendre tous les élèves sur la même longueur d'onde en ce qui concerne la pratique de la langue française ?

Résumé :

L'acquisition d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel nous évoque, dans la plupart des cas, le contexte de la classe avec les apprenants et l'enseignant.

Mais la classe telle qu'on la conçoit habituellement ne se limite pas à l'espace physique dans lequel l'élève développe ses stratégies, d'où la nécessité d'étendre ce concept de salle de cours à celui de salle de cours sociale dont la famille fait partie.

Nous avons donc considéré cette variante en tant que médiatrice du processus d'apprentissage.

Il s'agit donc d'une enquête exploratoire qui permet de mettre en relation cinq types d'informations:

- 1- Les représentations de la langue à enseigner et de la langue des élèves.
- 2- L'influence du milieu social et plus spécifiquement le milieu familial (niveau instructif des parents).
- 3- l'influence du milieu extra- scolaire (le rôle de la famille, le rôle des medias...) sur l'apprentissage du français langue étrangère.

Donc sur ce qui vient d'être exposé, nous sommes dans la mesure de conclure que l'environnement social auquel appartiennent les apprenants du français langue étrangère, ainsi que les capacités et les représentations des enseignants de la langue française, peuvent influencer négativement ou positivement selon le cas et les situations, sur les compétences linguistiques que doit acquérir tout élève, car les milieux scolaire et extrascolaire, lorsqu'ils sont favorables, peuvent être d'une complémentarité, combien nécessaire à la formation reçue en classe.

Les habilités expressives dépendent moins de la classe, et ne dépendent pas non plus de l'attitude, l'aptitude ou les motivations personnelles de l'élève, mais plutôt d'un autre type de conceptions personnelles et contextuelles, dans des termes de constructions parallèles de la connaissance. Il faudrait commencer par établir un rapport avec le type d'établissement et y ajouter la conjoncture du domaine familial en ce qui concerne des habilités surtout orales.

L'utilisation sociale courante et quotidienne du français lui procure un rôle primordial dans l'enseignement. Il y a même une bonne partie des élèves qui arrive en classe avec un bagage en langue française, ceci compte tenu de l'environnement socioculturel, un nombre assez important d'élèves parlent le français avant leur scolarisation tandis que d'autres n'ont aucune notion de cette langue qui leur reste étrangère même après leur scolarisation. Alors comment changer cette situation et rendre tous les élèves sur la même longueur d'onde en ce qui concerne la pratique de la langue française ?

Mots Clés:

Enseignement ; Apprentissage; Langue Française Orale; Didactique; Ecole Primaire; Extra scolaire; Famille; Société; Medias; Trouble Communicatif Oral.