



Université d'Oran 2  
Faculté des Langues étrangères

**THESE**

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences  
En Langue française

Apports de la linguistique appliquée à l'enseignement/apprentissage du FLE.  
Cas des classes d'examen de 5ème année primaire et 4ème année moyenne  
dans la ville de Béchar.

Présentée et soutenue publiquement par :

Mr : Meyahi Houari

Sous la direction de :

Pr. BENAMAR Aicha

BOUTALEB Djamila	Professeur	Université d'Oran 2	Président
BENAMAR Aicha	Professeur	CRASC -Oran	Rapporteur
HAMIDOU Nabila	Professeur	Université d'Oran 2	Examineur
BELHANDOUZ Amina	MCA	Université de Béchar	Examineur
TOUATI MOHAMED	Professeur	Université d'Oran 2	Examineur
ACHAB Djamila	MCA	ENS Oran	Examineur

Année 2018/2019

## « Intitulé »

« Apports de la linguistique appliquée à l'enseignement/apprentissage du FLE.  
Cas des classes d'examen de 5ème année primaire et 4ème année moyenne  
dans la ville de Béchar. »

### Résumé :

Le XXI<sup>ème</sup> siècle est caractérisé par le plurilinguisme, la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est devenue une nécessité. Des transformations profondes affectent la société sur le plan de la mobilité des personnes, appelées à se déplacer dans un cadre personnel ou professionnel. L'analphabète est désormais le monolingue.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie, a connu plusieurs réformes en vue d'améliorer, le degré d'assimilation des apprenants en changeant les méthodes et les approches, dans une tentative d'articulation au moderne.

Dans ce modeste tente de répondre à certaines questions en donnant la parole par le biais de questionnaire aux apprenants des classes d'examens dans la ville de Béchar.

Mot clés : enseignement/apprentissage – apprenant – approches – classe – interaction – représentation.

## « Title »

**Contributions of applied linguistics in teaching / learning FLE. 5th year primary and 4th year exam classes in the city of Béchar.**

### Abstract :

The twenty-first century is characterized by multilingualism, the mastery of one or more foreign languages has become a necessity. Deep transformations affect society in terms of the mobility of people, who are expected to move in a personal or professional setting. The illiterate is now monolingual.

The teaching / learning of French as a foreign language in Algeria has undergone several reforms to improve the degree of assimilation of learners by changing methods and approaches, in an attempt to articulate the modern.

In this modest attempt to answer some questions by giving the floor through quiz to learners classes exams in the city of Bechar.

Key words: teaching / learning - learner - approaches - class - interaction - representation.

## "العنوان"

إسهامات اللسانيات التطبيقية في تعليم / تعلم اللغة الفرنسية  
لأقسام السنة الخامسة ابتدائي والسنة الرابعة متوسط  
في مدينة بشار.

### ملخص :

يتميز القرن الواحد والعشرون بتعدد اللغات والتعلم والتمكن من أكثر من لغة أصبح ضرورة ملحة تحولات عميقة تشهدها كل المجتمعات نظرا لسهولة التنقل لأسباب شخصية أو مهنية والامي في القرن 21 هو من يجيد لغتا واحدة.

تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في الجزائر عرف ويعرف عدة إصلاحات بغية الارتقاء بالمستوى التعليمي بتغيير الطرائق و النظريات للوصول للحدثة .

في هذا العمل المتواضع نحاول أن نرصد وجهة نظر المتعلم في الأقسام المقبلة على الامتحانات في مدينة بشار .

الكلمات المفتاحية : تعليم - تعلم - متعلم - طرائق - قسم - التفاعل - التمثيل.

## Remerciements :

Je tiens à remercier ma directrice Mme BENAMAR Aicha, qui, par-delà la supervision scientifique de ce travail, a contribué, dans son implication et l'attention qu'elle m'a prodiguée, à rendre ce travail passionnant et ce parcours aussi enrichissant. Je remercie chaleureusement Mme Belhandouz pour toute l'aide qu'elle m'a octroyée. Merci à tous ceux et celles de s'être rendus disponibles pour me répondre, à chaque instant, à toutes les questions qui ont surgi sur ce chemin.

Merci à Mme Boutaleb J. et à Mme Hamidou N et Mr. TOUATI M. de la faculté des langues étrangères et à Mme. ACHAB J. de l'ENS Oran pour leur disponibilité et leur rigueur.

Ma gratitude va également à l'université Tahri Mohamed-Béchar- qui m'a financé différents stages de formation dans le cadre de la préparation de ce travail.

## Dédicaces

Je dédie ce modeste travail:

A mes Parents ;

Vous avez dépensé toute votre vie pour assurer une éducation  
exemplaire à vos enfants.

Des années déjà passées que vous nous avez quittés.

Et quelle tristesse je ressens aujourd'hui encore à constater votre  
absence !

Vous nous manquerez toujours et le temps n'effacera jamais le vide  
que vous avez laissé.

Puisse Dieu vous accueillir dans son vaste paradis en récompense de  
toutes les bonnes actions réalisées sur terre.

Reposez en paix mes chers Parents !

A ma chère femme qui a œuvré pour ma réussite, par son amour, son  
soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour  
toute sa patience, son assistance et sa présence dans ma vie, reçois à  
travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes  
sentiments et de mon éternelle gratitude.

A ma raison de vivre ma petite famille ; ma chère épouse et mes  
enfants Mohamed, Amani, Rania et la petite Maram. Aucun mot ne  
pourrait exprimer l'attachement, l'amour et la tendresse que  
j'éprouve pour vous.

Je prie le bon Dieu de me donner la force et les moyens de toujours  
prendre soin de vous.

## Table des matières

I.	Introduction générale : .....	01
	<b>Chapitre : I.</b>	
1.	Cadre méthodologique : .....	08
2.	La gestion de la classe : .....	08
3.	L'interaction : .....	10
3.1	Interaction et sciences du langage : .....	12
4.	L'interculturel : .....	13
5.	Choix du public enquêté : .....	16
5.1	Outils utilisés : .....	17
5.2	Hypothèses : .....	18
5.3	L'analyse des données : .....	21
6.	Le questionnaire : .....	21
7.	L'entretien : .....	22
7.1	La formation des enseignants : .....	23
8.	L'observation de classe : .....	27
9.	Le cadre général : .....	28
9.1	Enseignant 01 : .....	29
9.2	Enseignant 02: .....	33
9.3	Enseignant 03 : .....	37
10	Synthèse : .....	40
	<b>Chapitre : II.</b>	
1.	Cadre théorique et conceptuel : .....	41
2.	Les théories d'acquisition : .....	41
3.	Les théories interactionnistes : .....	41
A.	La pédagogie du projet : .....	42
B.	La pédagogie par objectifs : .....	46
C.	La pédagogie différenciée : .....	50
3.	L'approche par compétence en didactique du français : .....	54
3.1	La notion de compétence : .....	54
3.2	La notion de compétence en sciences du langage : .....	55
3.3	La notion de compétence en didactiques des langues : .....	57
4.	Une nouvelle démarche : l'approche par compétence: .....	59
4.1	Les principes de l'approche par compétences : .....	59
4.2	Les concepts définitoires de l'approche par compétences : .....	60
A.	Une compétence : .....	61
B.	La notion de ressource : .....	61
C.	Une situation-problème : .....	61
D.	Une compétence terminale : .....	62
E.	Une compétence transversale : .....	62
F.	Une compétence disciplinaire : .....	62
G.	Une capacité : .....	62

H.	Un objectif spécifique :	62
I.	Un contenu :	63
J.	Une tâche :	63
K.	Une situation d'intégration :	64
L.	Une situation d'apprentissage :	64
M.	Un objectif terminal par intégration :	64
4.3	Les caractéristiques de l'approche par compétences :	65
5.	L'approche par compétences dans le système éducatif algérien :	66
5.1	Pourquoi l'approche par compétences (l'APC) :	66
5.2	Caractéristiques principales de l'APC:	66
5.3	Définition de la compétence :	67
5.4	L'approche par compétences dans la nouvelle réforme :	67
6.	L'organisation de l'enseignement-apprentissage en projets :	67
6.1	Le couple enseignement /apprentissage des langues:	69
6.2	Processus de distinction de l'apprentissage de l'enseignement:	69
6.3	Les facteurs favorables à l'acquisition:	70
6.4	Le français dans le système éducatif algérien:	71

### Chapitre : III.

1.	Introduction:	74
2.	Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite :	75
2.1	L'Enseignement de l'expression écrite:	76
3.	Analyse du questionnaire destiné aux enseignants :	77
4.	Propositions des enseignants :	87
5.	Propositions didactiques :	88
6.	L'Enseignement du lexique :	90
6.1	Quand fait-on du lexique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue?:	90
A.	séance de compréhension de l'écrit :	90
B.	séance de syntaxe:	90
C.	séance de lexique :	90
D.	séance d'expression écrite:	90
6.2	Dans quelles perspectives se fait l'enseignement/apprentissage du lexique? :	91
A.	Différents domaines sont explorés:	91
B.	Lexique /vocabulaire :	92
C.	Vocabulaire actif / vocabulaire passif:	92
7.	L'enseignement du lexique en quelques questions:	92
7.1	Quoi enseigner ?:	92
7.2	Comment l'enseigner ? :	93
A.	Une approche sémasiologique :	93
B.	Une approche onomasiologique :	93
8.	Introduction:	93
8.1	Aperçu sur le statut du vocabulaire dans les différentes méthodes d'enseignement du F.L.E :	94
A.	La méthodologie traditionnelle :	94
B.	La méthode directe :	95
C.	Les principes fondamentaux qui la définissent sont :	95
D.	La méthodologie audio visuelle :	95
E.	La méthodologie structuro-globale audiovisuelle :	96
F.	La méthodologie communicative :	97

G.	L'approche par compétence : .....	98
8.2.	Philippe Perrenoud définit cinq principes fédérateurs pour enseigner selon : .....	98
9	Le déroulement de la séance du vocabulaire : .....	99
A.	Les stratégies métacognitives : .....	100
B.	Les stratégies cognitives: .....	100
C.	Les stratégies socio affectives: .....	100
D.	Les stratégies de communication: .....	100
E.	Les stratégies de l'écoute et de lecture: .....	100
F.	Les stratégies de mémorisation: .....	100
G.	Les stratégies mnémoniques: .....	100
10	Conclusion: .....	101
11	Introduction : .....	104
12	Analyse et commentaires des questions : .....	104
12.1	Interprétation des données à partir du questionnaire: .....	104
13.	Conclusion: .....	117
14.	Introduction: .....	118
15.	Place et évolution de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : .....	119
A.	La méthodologie traditionnelle : .....	119
B.	La méthode naturelle : .....	119
C.	La méthode directe : .....	120
D.	La méthode active : .....	120
E.	La méthode structurale : .....	121
F.	L'approche communicative : .....	121
G.	L'approche par compétence : .....	121
15.2	Evolution de la didactique de la grammaire: .....	122
A.	La grammaire au service de la communication : .....	122
B.	Activités: .....	123
C.	Tâche: .....	123
1.	Déroulement d'une leçon de grammaire: .....	123
A.	L'imprégnation:.....	123
B.	L'analyse: .....	123
C.	La conceptualisation: .....	124
D.	Le renforcement: .....	124
E.	L'extension (ou production): .....	124
16.	Analyse du questionnaire .....	124
	Conclusion : .....	136
	<b>Chapitre : VI.</b>	
1.	Cadre général de la recherche : .....	137
2.	Questionnaire destiné au primaire : .....	138
2.1	Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3 <sup>ème</sup> palier :.....	140
3.	Place des représentations : .....	145
4.	Motivation et apprentissage : .....	146
A.	La motivation intrinsèque : .....	148
B.	La motivation extrinsèque : .....	151
5.	Mémorisation et apprentissage : .....	154
5.1	Comptine et motivation : .....	155
6.	Moyen : .....	158
7.	Questionnaire : .....	174
7.1	Comparaison entre le primaire et le moyen : .....	174
7.2	Primaire : .....	174

8.	La représentation : .....	184
9.	En guise de conclusion : .....	189
10.	La comparaison par sexe : .....	190
A.	Moyen : .....	190
A.1	La mémorisation : .....	198
B.	La comparaison par sexe : .....	201
B.1	Primaire : .....	201
11.	La synthèse : .....	212
12.	Les compétences globales du cycle moyen et du 3ème palier : .....	212
14.	La synthèse : .....	213
13.	Conclusion partielle : .....	214
14.	Conclusion générale : .....	217
15.	Les annexes : .....	223
16.	La bibliographie : .....	278



### Introduction générale :

Le XXI<sup>ème</sup> siècle est caractérisé par le plurilinguisme ; la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est devenue une nécessité. Des transformations profondes affectent la société sur le plan de la mobilité des personnes, appelées à se déplacer dans un cadre personnel ou professionnel. L'analphabète est désormais le monolingue.

Ainsi en langue française, en tant que discipline , il ne s'agit pas seulement d'acquérir un savoir mais d'acquérir aussi un savoir-faire qui se caractérise par la capacité à communiquer avec autrui, c'est-à-dire à comprendre et à se faire comprendre.

Si la finalité de l'enseignement/apprentissage des langues est de doter l'apprenant d'une capacité à agir *dans* et *avec* la langue étrangère, il est nécessaire de mettre tous les moyens nécessaires pour que les résultats escomptés soient réalisés.

L'Algérie depuis l'indépendance ne cesse de lancer des réformes en ce qui concerne les programmes scolaires. Aujourd'hui, avec la mondialisation, les instructions et directives officielles ne sont pas suffisantes pour mettre le train sur les rails. Les nouvelles approches nécessitent des moyens financiers et une formation solide des enseignants. L'approche par compétences adoptée en Algérie vise la personnalisation des enseignements, la prise en compte de l'apprenant et de ses besoins.

La nouvelle réforme du système éducatif, a été mise en chantier en octobre 2001 puis sa mise en œuvre a été effective dès la rentrée scolaire 2003/2004 selon « **le plan d'action** »<sup>1</sup> retenu par le Conseil des ministres. Le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE) chargée de la réforme du système éducatif algérien, le président A. Bouteflika déclare au sujet de l'enseignement des langues étrangères:

*« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain » (CNRE) <sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup>Retenu par le Conseil des ministres. Le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation.

<sup>2</sup>La Commission nationale pour la réforme de l'éducation a été installée officiellement le 13 mai 2000 par le président de la République algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans toutes les paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en

L'enseignement /apprentissage du français en Algérie a pour finalité de développer chez les nouveaux apprenants des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit. Sans perdre de vue que développer les compétences de communication à l'écrit et à l'oral constitue parfois pour les enseignants un défi.

La troisième année primaire (3<sup>e</sup> AP) constitue la première année d'enseignement / apprentissage de la langue française comme langues étrangère. A ce stade des apprentissages, l'enseignement vise essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologiques, morphologiques, et morphosyntaxiques à des fins de communication. Durant cette année, l'élève construit conjointement ses apprentissages à l'oral et à l'écrit.

Les programmes du cycle primaire visent essentiellement la mise en place d'un stock lexical structuré, la maîtrise de faits de langue fondamentaux et l'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens) et d'un savoir écrire (activités d'écriture et production de textes courts).

En Algérie, l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère est, depuis les années 70 d'assurer la communication en français. L'apprenant doit maîtriser le fonctionnement de la langue

*« C'est avant tout apprendre à communiquer dans cette langue pour établir des échanges discursifs et interactifs »<sup>3</sup>*

Il s'agit d'une part d'installer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable de lire, de comprendre et de produire d'une façon correcte des textes de différents types (explicatif, argumentatif, narratif...) et d'autre part lui permettre d'acquérir une compétence communicative en français qui pourra lui servir au sein de la classe et/ou dans des situations hors du contexte scolaire ; autrement dit, de comprendre et de produire des énoncés oraux conformes aux règles de la langue française et du coup, d'agir et d'interagir dans des situations de communications authentiques.

---

œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative. Elle se compose de 160 membres (universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation.) désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif

<sup>3</sup>Ministère de l'éducation nationale - Ordonnance du 16 avril 1976 reprise en 2006 -

Il est évident que l'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'acquisition de la langue maternelle. Pourtant, les concepteurs n'ont pas cessé d'élaborer des méthodes qui consistaient à enseigner les langues étrangères sur les modèles d'acquisition de la langue maternelle. Parallèlement aux développements des autres sciences, le domaine de l'enseignement des langues étrangères s'est, petit à petit, élargi et les théoriciens ont commencé à prendre conscience de divers facteurs jouant des rôles dans le processus d'apprentissage.

Une nouvelle ère s'est ouverte vers les années 1950 dans le domaine avec l'apparition de la "linguistique appliquée" qui est la conséquence de l'introduction de la linguistique. À partir de cette période, la linguistique, en tant que science du langage, a été l'un des domaines inséparables de l'enseignement des langues étrangères. Depuis, la linguistique est citée parmi les sciences humaines dont les rapports avec l'enseignement des langues sont:

*« Assez comparables aux rapports entre la santé et les sciences médicales ou entre la gestion et les sciences économiques et sociales »<sup>4</sup>*

Donc, les rapports existants sont étroitement liés dans la finalité d'aider et d'apporter les moyens linguistiques adéquats facilitant et permettant la bonne assimilation des connaissances en s'appuyant sur les pré-requis.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, La linguistique appliquée a laissé sa place à la "didactique des langues étrangères" (vers les années 1970), cette dernière se particularise selon Bérard;

*« se caractérise par une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines [telles que la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation... ] »<sup>5</sup>*

Certes la didactique des langues étrangères repose sur les différents apports des sciences humaines ce qui offre à ce domaine l'opportunité d'évoluer et de progresser et d'ailleurs c'est ce qu'on constate avec les nouvelles approches qui tentent de réinvestir les nouvelles recherches et découvertes dans le domaine des sciences humaines en vue de développer des

---

<sup>4</sup>Peytard.J.Moirand.S - discours et enseignement du français – Hachette F.L.E - 1992 p : 83.

<sup>5</sup>Bérard.E - L'approche communicative – Théorie et pratiques – 1991. p: 10.

approches modernes scientifiques et efficaces.

Cette conception a donné naissance à l'Approche Communicative (AC) qui est utilisée encore aujourd'hui et qui est basée sur le principe de faire acquérir une compétence de communication en langue étrangère tout en considérant les besoins que manifestent les apprenants et en prenant compte de divers facteurs linguistiques et extralinguistiques.

Aujourd'hui, apprendre le français en Algérie n'est pas une tâche aisée, vu les réformes qui se succèdent et les manuels qui changent. Il semblerait que le bout du tunnel est encore loin d'être atteint.

Avec la mondialisation et la globalisation qui sont à l'ordre du jour, le fait d'apprendre une et/ou plusieurs langues étrangères, n'est plus un besoin mais une nécessité.

L'Algérie est un pays qui en voie de développement, réserve une place de choix au secteur de l'éducation vecteur du développement. Cette importance, se traduit par des efforts énormes. Les réformes se succèdent, et des sommes colossales sont dépensées en vue de son développement qui passe entre autres par l'enseignement des langues étrangères.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; plusieurs procédés, méthodes et approches ont été élaborés, exploités et même remaniés dans le seul souci est de faciliter le processus d'apprentissage.

Pour procéder à l'analyse des données, le questionnaire, l'entretien ainsi que l'observation de classe sont les outils choisis pour recueillir les réponses et les opinions du public visé, en l'occurrence, les élèves des quatre établissements scolaires dans notre travail de recherche, ainsi que les enseignants.

Un enseignement/apprentissage qui d'après les résultats recueillis dans d'autres travaux restent en deçà des attentes escomptées et des objectifs tracés au préalable par la tutelle. La réflexion à d'autres parcours d'enseignement et à la diversification des démarches et des activités selon les disciplines est une question qui se pose avec acuité suite à l'élargissement du public scolaire (école obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans).

De ce fait, nous formulons la question principale de notre problématique comme suit : « *Quelles sont les vraies causes, qui font que les apprenants de la région de Béchar, de la 5<sup>ème</sup> année primaire et de la 4<sup>ème</sup> année moyenne éprouvent-ils des difficultés, dans l'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère et que les résultats sont décevants, lors du passage au collège et au lycée et comment y faire face? »*

Notre questionnement de départ cherchait à mettre en exergue les représentations, les motivations ainsi que les facteurs qui sont à l'origine de l'échec constaté au niveau de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le sud ouest de l'Algérie, en l'occurrence, la ville de Bechar.

L'élève dans le sud-ouest algérien, dans la ville Béchar et plus précisément dans un quartier populaire, en l'occurrence, Debdaba n'a jamais été écouté ou consulté ; Comment l'élève dans cette région de l'Algérie, voit-il la classe de langues, comment vit-il cette expérience qui dépasse une décennie de scolarité, entre le primaire et le collège ?

Comment l'élève arrive-t-il à développer des habiletés et à utiliser la langue comme instrument de communication personnelle et sociale tout en développant une appréciation des valeurs socioculturelles véhiculées par cette langue

L'élève sera-t-il capable d'écouter et de lire les différents discours propres et à répondre à ses besoins de communication personnelle et sociale?

Y'a-t-il des différences entre les matières enseignées et quelle place est réservée dans le système éducatif algérien à l'oral?

La motivation pourrait-elle à elle seule être suffisante pour que l'élève soit conscient de l'utilité de l'apprentissage du français langue étrangère?

De nos jours, le contact entre les cultures et les civilisations est devenu quasi-quotidien par le biais du déplacement des individus, les moyens audiovisuels et l'Internet, donc s'ouvrir à l'altérité est devenu une nécessité si ce n'est pas une obligation, à partir de ce constat. Il est indispensable d'initier les apprenants, autrement dit, les futurs citoyens à cette hétérogénéité et à cette variété dès le départ, pour leur apprendre que l'autre existe et que les différences ne mènent pas à l'hostilité.

La thèse s'articule en quatre chapitres qui apportent des descriptions et des appuis théoriques, des réflexions méthodologiques et des analyses thématiques selon une architecture dont nous exposerons les grands axes dans ce qui suit :

### **1. le cadre méthodologique :**

Ce chapitre concerne la présentation de la problématique des hypothèses ainsi que les outils méthodologiques utilisés.

Dans notre cas, le cadre méthodologique s'intéresse à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le Sud-ouest de l'Algérie et plus précisément dans un quartier populaire qui s'appelle "Debdaba" dans le chef lieu de la wilaya de Béchar.

Notre recherche porte, certes, sur un contexte régional particulier, mais elle ne peut pas être détachée du cadre national dans lequel elle s'inscrit le premier chapitre s'attache à dresser un état des lieux du contexte de notre étude. Afin de vérifier les hypothèses, nous avons opté pour une méthodologie basée sur la triangulation des données obtenues au moyen de différents moyens de collecte d'informations. Nous avons choisi, dans un souci de croisement de regards différents, d'effectuer notre enquête à la fois auprès des enseignants et des apprenants. Nous avons combiné l'approche qualitative et quantitative en variant les outils de recueil de données : le questionnaire, entretiens et les observations de classes.

Les observations de classes, aux séances que nous avons assisté et que nous remercions vivement les enseignants qui nous ont reçu dans leurs classes et qui ont accepté notre proposition, sans aucune hésitation, pour la simple raison qu'ils se sentent concernés, par notre recherche et ils veulent contribuer par un effort qu'il soit minime dans toute recherche qui tente de dévoiler les causes réelles et principales de la régression du niveau des élèves dans l'apprentissage de la langue française.

### **Le deuxième chapitre**

Ce chapitre invite à la réflexion théorique sur les notions fondamentales de la recherche. Il est consacré à un cadre théorique et conceptuel présentant les multiples procédés de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en particulier l'approche par compétences qui est adoptée dans le système éducatif algérien dans laquelle la compétence constitue la pierre angulaire définie comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations de communications variées, autrement dit, la capacité de comprendre et produire à l'écrit comme à l'oral des énoncés et d'agir et d'interagir dans des situations de communications authentiques.

### **Le troisième chapitre les pratiques de classe**

Ce chapitre est réservé exclusivement aux enseignants, certes notre travail de recherche a comme objet principal l'apprenant dans la région de Béchar, mais cela n'empêche que les enseignants ont un mot à dire, à partir du moment où ils sont partie prenante dans le système éducatif, c'est la raison pour laquelle, nous avons jugé utile de donner la parole aux enseignants pour qu'ils puissent contribuer à ce modeste travail, leur apport s'articule autour de trois axes fondamentaux qui sont respectivement l'enseignement/apprentissage de la l'écrit du vocabulaire et de la syntaxe.

### **Le quatrième chapitre présente et analyse les résultats**

Si, d'une part les deux premiers chapitres de notre étude se sont attachés au cadre conceptuel et méthodologique. D'autre part ,il revient à ce quatrième chapitre le rôle d'analyser d'abord et d'interpréter les résultats ce qui nous conduit aux principes méthodologiques à utiliser en vue de réfléchir sur les démarches à envisager pour prendre des décisions méthodologiques aptes à conduire aux méthodes à mettre en œuvre dans le processus concret d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

Nous avons choisi le questionnaire comme moyen pour recueillir les réponses du public enquêté en l'occurrence les élèves. Le questionnaire est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée.

Notre questionnaire comprend quatorze questions touchant pratiquement tous ce qui forme et contribue au bon déroulement de l'acte pédagogique.

## **1. Cadre méthodologique**

Ce chapitre est réservé au Cadre méthodologique articulé autour des hypothèses de recherche et des outils d'investigation. Cette recherche se propose d'éclairer un tant soit peu la problématique relative à l'enseignement/ apprentissage du français dans la région Bechar. Notre intérêt pour l'enseignement/apprentissage du français dans la région de Béchar vient d'attitudes qu'on peut qualifier de négatives chez les deux protagonistes de la situation : un rejet de la part des apprenants et une démotivation chez les enseignants.

Des observations ont été effectuées en milieu scolaire. Elles ont donné lieu à une réflexion sur la spécificité de la région de Béchar en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue française et sur les rôles que peuvent jouer les représentations des langues en présence, et notamment de la langue française. Nos questionnements de départ d'origine didactique sont relatifs à quelques données que nous avons recueillies au cours de différents échanges que nous avons eus avec les collègues et les apprenants. Ces questionnements ne peuvent trouver de réponse sans faire appel à des moyens d'analyses (entretien, questionnaire et observations de classe) qui permettront de préciser le statut de la langue française dans la ville de Bechar et de cerner les représentations véhiculées sur cette langue par les enseignants, les apprenants, la famille et la société en général.

Notre recherche part d'un constat d'une situation problématique marquée par le rejet du français chez les lycéens et un manque de motivation chez les collègues enseignants. Selon les échanges que nous avons eus avec différents apprenants et enseignants, cette situation a touché tous les paliers. L'objectif principal de notre recherche est d'apporter des explications à cette situation problématique en déterminant les différents paramètres qui sont à l'origine de cette situation dont souffre l'enseignement/apprentissage du français dans la région.

Avant de passer en revue les grands axes, nous avons jugé utile d'évoquer des points fondamentaux dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangères à savoir : la gestion de la classe, l'interaction ainsi que l'interculturel

## **2. La gestion de la classe :**

Pour transmettre une langue étrangère en milieu scolaire, on doit prendre en compte l'apprenant en tant qu'acteur de son apprentissage, tenir compte de sa personnalité, de son vécu, de ses expériences antérieures d'apprentissage.

L'apprenant est au centre du processus d'apprentissage et non la méthode ni l'enseignant. Ce



dernier doit aider l'apprenant à apprendre, dans les meilleures conditions, car il n'est plus considéré comme le seul détenteur du savoir,

Conception, malheureusement, absente dans le contexte algérien, bien que les textes officiels stipulent et exigent à la fois, le respect des consignes de l'approche par compétences, qui est l'approche adoptée en Algérie.

L'enseignant est un accompagnateur, un médiateur. Il a un double rôle : celui d'éducateur et celui de passeur de connaissances. Ces deux rôles sont complémentaires et ne peuvent se construire l'un sans l'autre. Le maître permet aux élèves de construire leurs apprentissages en leur proposant un cadre et des situations de travail adaptés.

La gestion de la classe est définie comme :

« L'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage »<sup>6</sup>

Savoir gérer une classe est une compétence professionnelle qui s'acquiert. Elle nécessite à la fois, un travail sur soi et une réflexion approfondie sur sa mission d'enseignement. En tenant en considération, l'attitude de l'enseignant en classe, Avoir un regard, a priori, positif sur les élèves induit souvent un comportement positif de leur part (effet Pygmalion). Mais le maître ne devra pas oublier qu'il est l'adulte dans la classe, c'est-à-dire le garant de la loi, celui qui est là pour la faire appliquer et respecter.

Cette dernière, qui sans oublier, influe le comportement de l'élève soit positivement ou négativement. Aussi la tenue vestimentaire et l'attitude physique que vous adoptez ont une grande importance. Qu'on le veuille ou non, l'enseignant est un modèle pour ses élèves et sa personnalité marque sa pédagogie.

---

<sup>6</sup>[https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion\\_de\\_classe](https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_de_classe).

### 3. L'interaction :

Concernant l'objet de l'interaction, Pekarek (1999) considère :

« Essentiel que l'interlocuteur expert donne à l'apprenant l'occasion de contribuer à la gestion de différentes dimensions du discours. [...] L'interaction doit surtout offrir à l'apprenant la possibilité de mobiliser ses capacités à l'intérieur de tâches discursives à complexité appropriée »<sup>7</sup>

Depuis l'apparition des nouvelles méthodologies, une des missions les plus importantes des enseignants est devenue de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés par le déclenchement de prise de parole.

Ces interactions devront être organisées, gérées et évoluer par le professeur. Bien que son but de transmettre un savoir soit le même, l'enseignant se doit surtout d'apprendre à apprendre. En donnant des tâches à accomplir aux apprenants, il sollicite leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir. Comme on l'a déjà précédemment cité, l'enseignant doit animer des interactions au sein de sa classe.

Les interactions sont multiples:

- Verticales : c'est-à-dire de l'enseignant vers l'apprenant
- Horizontales : entre les apprenants
- Selon les dispositifs d'enseignements adoptés (groupe classe selon l'organisation du cours groupe de classe, par paires, petits groupes,.... etc.).

L'apprenant en classe, est prédisposé à apprendre la langue étrangère et il s'appuie pour cela sur les échanges verbaux et non verbaux qu'il réalisera en collaboration avec toutes les composantes de la classe, en l'occurrence, l'enseignant, les autres apprenants et le manuel. L'enseignant doit donc essayer tout au long de l'enseignement/apprentissage d'impliquer davantage l'apprenant pour qu'il interagisse de manière positive avec lui ainsi qu'avec les autres apprenants. Cette interaction offrirait à l'enseignant des opportunités propices en vue

---

<sup>7</sup>Pekarek .Fribourg. - Éditions universitaires de Fribourg (Suisse).Pratiques - (1999)p :21

.Revue Française de Pédagogie, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002 n :18

de l'acquisition des compétences à installer chez l'apprenant, entre autres, la compétence de communication, qui est la principale compétence à développer chez l'apprenant. Une compétence que toutes les nouvelles approches de la didactique des langues étrangères exigent et la mettent en exergue.

La salle de classe peut être perçue, comme un réseau d'interaction qui s'établit entre apprenant et enseignant, entre apprenant et outil d'apprentissage et entre apprenant et apprenant.

Selon Gajo et Mondana (1998) : [...] L'interaction constitue un lieu et un moyen d'acquisition, pas seulement au cours de l'ontogenèse. C'est en effet dans la coordination et l'échange avec des participants plus compétents, aux cours d'activités sociales situées, que l'enfant, l'apprenant ou le novice sont en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au-delà de leurs possibilités individuelles, dans ce que Vygotsky appelle la (zone proximale de développement) »<sup>8</sup>

La langue est un produit social, du coup, son apprentissage relève aussi du social, autrement dit, de l'interaction.

Reprenant de Piaget l'idée de la « construction » des concepts et de Vygotsky l'idée de « zone proximale de développement », Bruner définit « Interaction de tutelle » l'intervention d'un tuteur qui comprend une sorte de processus d'étayage. C'est cela « *qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* »<sup>9</sup>

Un enseignant capable d'assumer la différenciation des rôles en fonction des activités envisagées a de meilleures chances d'arriver à motiver ses élèves, car on sait bien que si un élève trouve un travail intéressant, il s'y investit volontiers.

L'enfant apprend la langue, autrement dit, sa langue maternelle par le biais de l'écoute,

---

<sup>8</sup>Gajo L. & Mondana L. (1998). – Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports. In: M. Souchon (éd.), Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, 19-21 sept. 1996, Besançon (p. 91-102).

<sup>9</sup>Bruner, 1998, p. 263. Bruner, J.S., 1998. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF. p.263

puisqu'il entend dans sa famille des sons qui se répètent fréquemment et c'est à force de forger qu'on devient forgeron, du coup, il commence à imiter de manière spontanée, qui se résume en, apprendre à communiquer en silence. L'enfant de 8/9 ans est un enfant ayant l'esprit curieux et éveillé.

Le développement du langage est un processus très lent qui prend sa source dans les premières communications et s'élabore progressivement : vers 2 ans l'enfant peut exprimer ses désirs par le biais de la parole.

L'apparition du langage vers 2 ans suit une période de développement important du cerveau, néanmoins, on n'est pas encore en mesure de certifier que ce développement important conditionne l'apparition du langage.

Chaque langue fonctionne donc d'une manière qui lui est propre, il est donc nécessaire que le bébé soit doté d'un système universel à la naissance, mais il va se familiariser très vite avec la langue maternelle.

Si l'on se place du point de vue de l'acquisition, aucune langue (maternelle) ne peut être réputée comme plus difficile à apprendre (tous les enfants du monde apprennent leur langue maternelle d'une même façon, naturellement).

l'apprentissage des langues étrangères s'inscrit dans le cadre de former le citoyen de demain capable à relever les défis, armé d'un enseignement et d'une formation adéquats répondant aux exigences du temps présent et aussi du futur qui s'annonce trop compliqué.

### **3.1. Interaction et sciences du langage :**

Si déjà en 1929 le linguiste et sémiologue russe Michail Bakhtine (1977, p. 136) soulignait l'importance des relations sociales dans les échanges langagiers en affirmant que :

*« L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue »<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> Bakhtine.M .Le marxisme et la philosophie du langage – traduction française Paris les éditions de Minuit-1977.p136

C'est surtout aux Etats-Unis, dans les années 60, que l'intérêt pour la notion se développe. Dell Hymes et John Gumperz (1964) donnent naissance au courant de « l'ethnographie de la communication » affirmant que le langage relève du social et que pour l'étudier il faut suivre une approche ethnographique qui conjugue à la fois l'anthropologique et le linguistique.

En Europe Roman Jakobson (1963) propose, à son tour, dans ses *Essais de linguistique générale*, un schéma de la communication verbale où à chaque élément de l'échange communicatif il fait correspondre une fonction communicative.

Quelques années plus tard, Hymes (1972) construit son modèle *SPEAKING* qui introduit la notion de compétence de communication comme compétence complexe et qui dépasse largement la linguistique et qui est lié à la situation sociale dans laquelle l'interaction a lieu. Il considère en effet que les fonctions du langage ne sont ni fixes ni universelles, mais qu'elles changent selon la situation, d'où qu'il vaut mieux les définir à partir du contexte où elles se réalisent.

Les années 1980 marquent un déplacement d'intérêt de la communication à l'interaction conversationnelle qui privilégie les études sur les échanges oraux.

#### **4. L'interculturel :**

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère s'efforce de préparer l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres groupes sociaux, d'autres peuples, d'autres cultures en d'autres termes c'est l'ouverture à l'altérité.

Voulant lui faire acquérir des compétences interculturelles, cet enseignement/ apprentissage le prépare à des interactions multiples.

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.»<sup>11</sup>

La langue en tant que construction sociale reste étroitement liée à l'identité culturelle des sujets, des groupes et des sociétés, elle est le véhicule de leur représentation du monde et le

---

<sup>11</sup>Courtillon. J. 1984. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p. 52.

moyen d'entrer en contact avec l'Autre.

D'après les données recueillies, les élèves ont affiché une grande motivation et ouverture sur l'altérité à travers l'estime de la langue française ainsi que les valeurs à encourager à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères.

Dans son apprentissage, l'apprenant met en avant la peur de la perte d'identité dans des situations d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce sont des facteurs subjectifs, difficilement contrôlables, mais qui peuvent avoir une influence sur le cours de l'apprentissage.

Ensuite, nous pensons que les élèves sont censés être conscients de l'importance de l'apprentissage du français, et que la majorité de ces derniers se font des représentations favorables quant à la langue française, mais cela n'exclue pas qu'on peut toujours trouver des élèves qui sont contre tout ce qui est français.

Le fondement de ces derniers, nous le jugeons, émotionnel plutôt que rationnel.

Enseigner l'aspect linguistique sans pour autant s'intéresser à la composante culturelle de la langue enseignée prive l'apprenant de connaître de nombreux éléments culturels, lesquels éléments pouvant être d'un grand intérêt pour la formation ultérieure en langue étrangère. Pour Lanchec : (1976 : 58)

« Dès l'école primaire, il est possible et souhaitable d'éveiller la curiosité des enfants, de les ouvrir à d'autres peuples et civilisations »<sup>12</sup>

En Algérie, ce qui est constaté dans le programme d'enseignement de la langue française sont davantage enfermés dans des compétences linguistiques toute en négligent l'aspect culturel de la langue enseignée. Bien que la diversité culturelle demeure une réalité à laquelle nous ne pouvons échapper. Cette dernière doit être à l'image de la société afin de développer le savoir vivre ensemble en dépit des différences linguistiques, sociale ou éthique.

La formation à l'enseignement culturel/interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des professeurs de langue étrangère, appelés souvent à parfaire un code linguistique imposant une urgence prioritaire, L'approche par compétences fait de l'enseignant de FLE un médiateur

---

<sup>12</sup>Lanchec. J-Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Vendôme :Presses Universitaires de France p :58

qui aura pour rôle de rapprocher deux cultures et ainsi instaurer un climat d'ouverture et de respect indispensable à la société de plus en plus tenue par la mondialisation qui est la nôtre. Pourtant les langues véhiculent plus que le sens des mots.

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives »<sup>13</sup>

Le concept de l'interculturalité intéresse énormément les chercheurs en matière des programmes scolaires car il est logique de lutter contre la haine l'hostilité qui ravage le monde actuellement par des programmes nourrissant l'enfant dès son jeune âge à s'ouvrir à l'altérité et que l'autre qui est différent, ne veut en aucun cas dire, qu'il est l'ennemi à battre. En effet, aborder la culture de l'autre est dans tous les cas de figure bénéfique afin qu'on puisse comprendre l'autre et tisser des liens entre les peuples, il est nécessaire de connaître sa culture, profiter de ces expériences et en connaissant l'autre en quelque sorte en redécouvre soi-même.

« Un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. »<sup>14</sup>

De plus, s'intéresser aux traditions et aux coutumes de nos apprenants cela est un acte très motivant pour l'apprentissage de la langue pour l'apprenant ainsi que l'enseignant.

Galisson et Coste ont beaucoup écrit sur la notion de culture en classe de langue.

*« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture ».*<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup>SERRE M., *Atlas*, Flammarion, Paris, 1996, P.112.

<sup>14</sup>Cité par Myriam Denis, in *Dialogues et cultures* n°44, 2000, p. 62.

<sup>15</sup> CLANET, C, *l'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines*, CLA, Toulouse, 1993, p22

En Algérie, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'attention est portée, notamment, sur la langue française. De manière générale, le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n° 76/35 du 16 Avril 1976 portant l'organisation de l'éducation et de la formation, ce texte législatif décrit clairement l'importance qui doit être accordée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien:

*«Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur, doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples»<sup>16</sup>*

L'objectif est de faire d'une pierre deux coups, la maîtrise de la langue étrangère et l'ouverture sur l'autre.

Même, la loi d'orientation du 23 janvier 2008 élaborée par le Président de la République et qui vient abroger toutes dispositions contraires à la présente loi, notamment celles de l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, stipule dans son article :

*« l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »<sup>17</sup>*

L'apprenant d'aujourd'hui est le citoyen de demain, donc il est indispensable, qu'il soit instruit et bien cultivé non seulement sur le plan de la langue, mais aussi savoir que l'autre est différent et que les différences ne constituent en aucun cas des menaces, bien au contraire des richesses sur le plan humain.

### **5. Choix du public enquêté :**

Nous avons choisi d'effectuer notre étude dans les deux premiers cycles le primaire et le moyen. C'est à ces cycles, en effet, que commencent l'enseignement/ apprentissage du français. Il nous a paru plus judicieux de commencer l'étude à ce stade. Dans un objectif d'obtenir un

---

<sup>16</sup> BENMESBAH, Ali, disponible sur : <http://www.fdlm.org>, le 08/11/2015, à 22:34h.

<sup>17</sup> Loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 2.



croisement de regards, nous avons choisi d'effectuer notre collecte de données à la fois auprès d'apprenants et d'enseignants dans le primaire et dans le collège. Nous n'avons pas eu de contact direct avec les apprenants. Ce sont les enseignants qui se sont chargés de la passation des consignes et qui nous ont remis les données.

### 5.1. Outils utilisés :

Nous avons opté pour une triangulation méthodologique qui de manière générale, peut être définie comme le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents, Ainsi, la collecte de données auprès des enseignants et des apprenants a été réalisée en suivant une stratégie de triangulation qui est considérée par Savoie-Zajc (2004 : 289) comme « *une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits.* »<sup>18</sup>

Plusieurs formes de triangulation sont possibles (Apostolidis, 2007 : 15) :

- triangulation des données : utiliser différentes sources de données dans une étude ;
- triangulation du chercheur : engager plusieurs chercheurs pour la collecte et l'interprétation des données ;
- triangulation théorique : utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies ;
- triangulation méthodologique : utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène ;
- triangulation interdisciplinaire : articuler les données avec des connaissances issues de différents champs disciplinaires en s'appuyant sur trois outils complémentaires : le questionnaire, l'entretien ainsi que l'observation de classe. Les raisons qui ont motivé ce choix consiste dans le fait que l'usage de ces outils pour la récolte des données nous permettra de combiner les deux approches quantitative et qualitative. C'est le questionnaire qui garantit l'accès à des données quantifiables alors que l'entretien permet d'aller à travers des analyses fines, dans les profondeurs des phénomènes étudiés.

---

<sup>18</sup>SAVOIE –ZAJC (L.), 2004, « Technique de validation par triangulation », in Mucchielli (A) (s/s dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, p.289-290

Notre questionnement de départ cherchait à mettre en exergue les représentations, les motivations ainsi que les facteurs qui sont à l'origine de l'échec constaté au niveau de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le Sud-ouest de l'Algérie, en l'occurrence la ville de Bechar.

Quelles sont les causes réelles de la régression du niveau d'acquisition et d'apprentissage de la langue française ?

Comment la motivation pourrait-elle suffire à elle seule ?

Notre question de départ était de savoir comment l'élève dans le sud algérien percevait-il la langue française ? Que représentait-elle pour lui ? Quelle était son utilité ?

Comment l'élève arrive-t-il à développer des habiletés et à utiliser la langue française, comme instrument de communication personnelle et sociale, tout en développant une appréciation des valeurs socioculturelles véhiculées par cette langue. Et quelle est la place réservée à l'oral dans le système éducatif algérien?

Nous avons opté pour le questionnaire comme moyen pour recueillir les réponses du public enquêté. Le questionnaire est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée. Notre questionnaire comprend quatorze questions touchant pratiquement tout ce qui forme et contribue au bon déroulement de l'acte pédagogique.

Notre échantillon comprend des élèves du primaire âgés entre 10 et 11 ans et des collégiens âgés entre 15 et 16 ans.

Nous pensions qu'ils étaient à même d'exprimer leurs opinions et faire part de leurs représentations.

En nous basant sur l'approche pédagogique en vigueur dans le système éducatif, à savoir l'approche par compétences, nous avons déterminé les rôles octroyés à l'élève et à l'enseignant. Ce qui semble mis en avant c'est le partage, l'interaction et la collaboration ainsi que la participation effective et réelle de l'apprenant dans son apprentissage puisque l'enseignant est considéré comme un médiateur qui facilite et aide l'apprenant à surmonter les difficultés et par souci d'apporter un plus, nous tenterons à travers ce travail de recherche.

### **5.2. Hypothèses :**

Notre question de départ était de savoir comment l'élève dans le sud algérien percevait-il la langue ? Que représentait-elle pour lui ? Quelle était son utilité ?

Le questionnaire repose sur deux axes fondamentaux en rapport avec le

processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères le premier axe gravite autour l'interaction, sujet qui suscite un grand débat, c'est dans l'interaction que fonctionne le processus d'apprentissage des langues selon l'approche par compétences

Le deuxième axe porte sur la motivation

Plusieurs facteurs influencent l'apprentissage, les facteurs affectifs et les facteurs cognitifs. Parmi les facteurs affectifs nous pouvons citer la motivation qui a un rôle efficace et important pour aider le développement des compétences réelles dans une langue.

Les conduites de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue diffèrent selon le fait qu'elle est ou non accessible dans l'environnement immédiat de l'apprenant. Déterminer le statut de la langue française en Algérie n'est pas une entreprise facile. En Algérie, c'est l'absence de prise en compte des spécificités régionales, notamment celles concernant les régions du Sud.

Quand on parle des langues en présence, des statuts des langues, des représentations et des attitudes à l'égard de l'une de ces langues, on est obligé de prendre en compte les particularités régionales. La situation sociolinguistique est différente selon que l'on s'intéresse à une grande ville du Nord algérien, à un petit village ou à une région du Sud. En ce qui concerne l'enseignement du français, nous estimons que ces particularités doivent être également prises en compte. Cette prise en compte est nécessairement précédée par une description des spécificités régionales.

Parmi plusieurs raisons qui peuvent être avancées pour expliquer la spécificité de ce cas d'étude, on peut citer deux raisons : l'histoire de la région et sa situation géographique. La région du sud a une particularité : sa population a été isolée, pendant longtemps négligée par la colonisation, et le seul contact qu'elle avait avec le colonisateur français se limitait aux cadres et aux militaires. Cet isolement était renforcé par la situation géographique.

Notre étude, en définissant les caractéristiques d'un contexte particulier, constitue une première étape vers la contextualisation des contenus didactiques relatifs à l'enseignement/apprentissage de la langue française. Elle tente d'atteindre les objectifs suivants :

- ❖ Établir une typologie des difficultés rencontrées par les enseignants et par les apprenants et en expliquer les raisons.

- ❖ Cerner les représentations relatives à la langue française chez les apprenants

❖ Déterminer l'impact des représentations relatives à la langue française.

Nos objectifs ainsi déterminés, il s'agit maintenant de procéder à la définition de la démarche de travail qui favorisera leur réalisation. Nous commençons par la formulation des hypothèses qui nous ont permis d'orienter notre réflexion et de mieux aborder notre objet d'étude. Elles sont au nombre de quatre:

- Les spécificités du contexte sociolinguistique de la ville de Béchar auraient une influence déterminante sur l'enseignement/ apprentissage de la langue française dans la région.
- Les représentations des apprenants sur la langue entraveraient son apprentissage. Ces représentations seraient largement façonnées par la société
- En plus des particularités socio-historiques et sociolinguistiques de la région, l'inadaptation des programmes à ces particularités pourrait expliquer les attitudes observées chez les apprenants et les enseignants.
- D'autres conditions institutionnelles telles que les horaires, la formation des enseignants et les critères de leur recrutement pourraient constituer des éléments explicatifs de la crise constatée.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons opté pour une méthodologie basée sur la triangulation des données obtenues au moyen de différents moyens de collecte d'informations. Nous avons choisi, dans un souci de croisement de regards différents, d'effectuer notre enquête à la fois auprès des enseignants et des apprenants.

Nous avons combiné l'approche qualitative et quantitative en variant les outils de recueil de données : questionnaires, entretien collectif, observations de classes.

Dans le but de cerner et situer notre problématique de recherche, nous nous sommes appuyés sur différentes disciplines telles que la psychologie, psychologie sociale et l'anthropologie auxquelles nous avons emprunté les notions de représentation sociale, attitude, stéréotype, motivation et identité. En plus de ces disciplines, la sociolinguistique nous a aidé à cerner notre contexte d'étude en nous référant aux différents travaux sur les langues en présence en Algérie, sur les politiques linguistiques et sur le conflit linguistico-identitaire qui

caractérise le contexte sociolinguistique algérien. Quant à la didactique, elle nous a servi lors de la proposition des remédiations à la crise constatée et qui ont porté sur la formation des enseignants, la contextualisation didactique, la didactique convergente et l'éveil aux langues.

Ensuite, en nous appuyant sur les données recueillies auprès des enseignants et des apprenants, nous avons réalisé une description du contexte d'enseignement/ apprentissage du français dans la ville de Béchar.

Ceci nous amène tout naturellement à réfléchir sur les activités prévues dans les classes de langue par le biais d'une analyse de la typologie des exercices aussi bien dans les méthodes traditionnelles (dictées, rédaction, exercices de grammaire, etc.) que dans l'approche par compétences où l'apprenant se voit proposer des situations d'apprentissage pour lesquelles il est tenu de mobiliser un ensemble de ressources (savoirs et savoir-faire) puis les faire agir entre elles pour accomplir une tâche.

### **5.3. L'analyse des données :**

En ce qui concerne l'analyse des données collectées par entretien, l'approche d'analyse utilisée est l'analyse thématique. La thématique constitue l'opération centrale de cette méthode. Elle consiste à procéder au repérage puis au regroupement des thèmes abordés dans le corpus qui sont en rapport avec l'orientation et la problématique de la recherche. L'analyse thématique a deux fonctions : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction est réalisée par un travail de saisie des thèmes pertinents en relation avec l'objectif de la recherche et la deuxième par le relevé des récurrences et des regroupements : vérifier si les thèmes se répètent et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent et complètent.

### **6. Questionnaire :**

Nous avons commencé le traitement des données recueillies par le dépouillement des questionnaires. Une version vierge du questionnaire se situe en annexes de ce travail. Nous avons procédé d'abord au recodage basé sur les catégories thématiques que nous avons repérées.

Notre but était de déterminer les causes essentielles qui influent l'enseignement/ apprentissage du français dans la région de Bechar. Les résultats obtenus indiquent que

plusieurs paramètres produisent une influence négative sur l'enseignement/ apprentissage du français. Les plus importants sont :le milieu social, les représentations des langues, l'inadaptation des programmes, le volume horaire réduit, la place peu importante accordée au français dans le système éducatif et le recrutement d'enseignants non- qualifiés.

### **7. L'entretien**

Dans notre démarche d'enquête, l'entretien a été réservé pour un usage complémentaire. Après l'analyse des questionnaires, nous avons repéré les thèmes à approfondir au cours d'entretiens.

L'utilisation des entretiens est plus appropriée à notre étude étant donné que nous utilisons l'entretien à un usage complémentaire. Ce type d'entretien permet de centrer le discours des interviewés autour de thèmes préétablis.

Nous avons essayé d'aborder les thématiques dans un ordre, à chaque fois identique, pour éviter l'influence de la place des thèmes sur la qualité des réponses. Il est arrivé, pourtant, que cet ordre soit décalé par les interviewés qui passent, eux-mêmes au fil du discours, d'un thème à l'autre.

Tous les entretiens ont commencé par une présentation des interviewés (âge, formation et motivation du choix de l'enseignement du français). Après la présentation, quatre thèmes ont été abordés :

- 1-L'âge des enseignants la formation des enseignants
- 2- Les difficultés rencontrées et la particularité de la région.
- 3- Les représentations et les attitudes des élèves et de la société de Bechar
- 4- L'enseignement des langues en Algérie et les politiques linguistiques.
- 5- Les représentations des enseignants.

La contrainte temporelle ainsi que la réticence d'une grande partie des enseignants sollicités pour participer à un entretien ont influencé le choix de la nature de l'entretien. Vu ce que nous avons ressenti auprès des enseignants interviewés, nous avons toléré l'usage d'arabe dialectal afin d'inciter les interviewés à utiliser la langue qu'ils maîtrisent le mieux sans les inviter directement à ce choix pour éviter toute gêne qui pourrait occasionner un blocage chez les interviewés.

Car nous avons profité d'une journée d'études organisée par l'inspecteur à l'intention des enseignants du cycle moyen.

### **7.1. La formation des enseignants :**

Le croisement des paramètres formation et âge nous permet de distinguer trois catégories d'enseignants :

On peut faire une synthèse comme suit :

❖ Les premiers enseignants de français dans la région, et donc les plus âgés, La moyenne d'âge de ces enseignants est de 42 ans n'ont pas suivi de formation qui les prépare à l'enseignement du français mais ont suivi une scolarisation complètement en français ou bilingue. Ces derniers considèrent les stages de recyclage, les stages d'été et la lecture comme une formation les préparant à enseigner le français. Ils ont une moyenne d'âge de 40ans. Ces enseignants sont recrutés pour combler le déficit des enseignants formés. Le manque d'emplois dans leurs domaines de spécialité pourrait être la raison qui les pousse à s'orienter vers l'enseignement.

❖ □ La deuxième génération des enseignants regroupe les enseignants formés à l'ITE dont les plus âgés La deuxième catégorie regroupe des enseignants qui ont une moyenne d'âge moins élevée : 36 ans. Ils ont suivi une scolarisation bilingue et dont les plus jeunes ont eu une formation dans laquelle l'arabe est la langue d'enseignement.

❖ □ La troisième génération d'enseignants est la plus jeune, les enseignants de cette catégorie ont une moyenne d'âge de 29 ans. Cette catégorie comprend des jeunes enseignants ayant suivi une scolarité où l'arabe est la langue d'enseignement et le français est une langue étrangère. La majorité de ces jeunes enseignants sont titulaires d'une licence de français ou ont suivi des études universitaires francisées ou arabisées.

Nous avons remarqué que la plupart des enseignants n'ayant pas suivi de formation pour enseigner le français déclarent qu'ils ont souvent du mal à assumer ce travail pour lequel ils ne se sentent pas préparés ni qualifiés.

- 1- Nous remarquons qu'une majorité écrasante des enseignants déclare avoir choisi le métier d'enseignant de français par amour.
- 2- Aussi c'est ce qui nous a étonné c'est qu'une partie des enseignants ont déclaré qu'ils ont opté pour ce choix pour la simple raison que cette spécialité leur offre la possibilité

d'être embauchés dès qu'ils terminent leur formation donc l'aspect socioprofessionnel est le facteur qui a déterminé ce choix.

### **Quelles sont les représentations que font les élèves à l'égard de la langue française ?**

« Représentations et attitudes des élèves », nous avons voulu déterminer, à travers les enseignants que nous considérons comme les meilleurs observateurs des apprenants, les représentations et aux attitudes de ces derniers à l'égard de la langue ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent.

Nous leur avons demandé si les élèves aimaient apprendre le français, ce que ces derniers pensaient du français et ce qu'ils disaient par rapport à son apprentissage, et nous les avons interrogés sur les principales difficultés auxquelles ils sont confrontés afin de saisir les comportements des élèves, nous avons demandé aux enseignants si les réactions des élèves étaient positives ou négatives à l'égard de cette langue, et puis nous les avons interrogés sur les raisons de ces réactions.

Les questions visent à connaître les réactions des enseignants face aux éventuels comportements et attitudes négatifs des élèves et le discours qu'ils tiennent pour motiver ces derniers.

Tout d'abord, le discours des enseignants a mis l'accent sur la prédominance de l'image du français comme langue difficile à apprendre, sur l'impact négatif de cette représentation sur l'apprentissage de la langue et sur les attitudes négatives qu'elle engendre. Mais, les données collectées auprès des apprenants ont nuancé cette prédominance. De plus, nous avons suggéré dans cette hypothèse que les représentations seraient façonnées par la société et par l'histoire de la colonisation dans la région. Les résultats obtenus ont démontré le rôle de la société dans l'ancrage de ces représentations. Ils ont montré, par contre, un impact moins important de l'histoire de la colonisation dans la formation de ces représentations.

Les déclarations des enseignants divergent à propos des attitudes des apprenants. Ceux qui considèrent que les apprenants manifestent un désintérêt pour l'apprentissage du français sont légèrement plus nombreux. Ils attribuent ce désintérêt à plusieurs raisons dont les plus importantes sont : les représentations, les attitudes des apprenants, des parents et de la société,



les difficultés d'apprentissage et enfin le programme et l'aménagement horaire. Les enseignants qui déclarent que les apprenants aiment le français renvoient cette attitude positive à l'attrait de la nouveauté, aux représentations positives concernant son utilité et aux attitudes positives que certains parents adoptent, notamment par l'accès plus fréquent des élèves c'est-à-dire de leurs enfants à l'université.

Nous retrouvons la même divergence d'opinion à propos des comportements des apprenants. Néanmoins, l'écart quantitatif entre les enseignants qui considèrent que les apprenants ont des réactions négatives à l'égard de l'apprentissage du français, et ceux qui déclarent le contraire, est plus significatif. Les premiers sont largement plus nombreux et la principale raison qu'ils avancent, pour expliquer ces comportements, réside dans les représentations et les attitudes construites et adoptées envers le français. D'autres paramètres entrent en jeu pour expliquer les comportements négatifs des apprenants. Nous citons les plus importants : le niveau de l'élève, la place du français dans le système éducatif, le programme, l'enseignant, l'influence du milieu social et familial, l'absence d'usage extrascolaire et le manque de motivation. Les interviewés qui affirment que les apprenants adoptent des comportements positifs, désignent comme principale cause de ces comportements l'enseignant et plus précisément : la méthode qu'il utilise, son niveau de maîtrise de la langue, ses compétences, sa formation et l'estime qu'il suscite chez les apprenants. D'après les enseignants interviewés, l'absence du français dans l'environnement extra-scolaire les oblige à utiliser l'arabe aussi en cours de français, ce qui contribue à renforcer son statut de langue étrangère.

### **Comment-voez-vous l'attitude des garçons par rapport à celle des filles ?**

Concernant la première composante, à savoir l'apprenant, nous nous sommes intéressé à plusieurs aspects : les attitudes, les représentations, les comportements, les difficultés d'apprentissage et le rapport entre genre et apprentissage.

L'attitude la plus fréquemment citée est le manque d'intérêt à l'égard de la langue française. Le français est perçu comme une langue difficile à apprendre. Cette représentation, transmise à l'apprenant avant le début de son apprentissage, constitue selon les enseignants un obstacle et peut entraîner un manque de motivation chez les apprenants.

L'analyse des données liées au rapport entre genre, représentations et apprentissage ont montré que les représentations ne diffèrent pas entre les garçons et les filles. Par contre, ce sont les attitudes et les comportements qui changent suivant le sexe. Cette différence ne se limite pas à la langue française mais concerne toutes les matières. Les enseignants interviewés distinguent les filles par leurs attitudes et leurs comportements positifs. Ils les opposent aux garçons qui adoptent des comportements contraires. Ils renvoient cette différence à des facteurs sociologiques relatifs à l'éducation de l'enfant. Les filles s'intéressent aux études car ces dernières représentent pour elles le moyen d'accéder à l'autonomie et d'échapper à la sphère domestique que l'éducation traditionnelle réserve aux filles. Cependant, ces résultats sont à nuancer. Les observations que nous avons effectuées lors de notre expérience dans l'enseignement ne sont pas aussi catégoriques. Certes, nous avons remarqué plus d'assiduité de la part des filles mais pas de toutes les filles. Par contre, nous avons eu des garçons assidus qui manifestaient des attitudes et des comportements positifs.

### **Comment voyez-vous le programme de français?**

Les déclarations que nous avons recueillies concernant le programme de français ont souligné sa difficulté, son caractère dense et intensif et son inadaptation au niveau des apprenants et aux particularités sociolinguistiques de la région. Les interviewés ont décelé des problèmes relatifs à la conception du programme et qui se rapportent aux contenus proposés et à l'absence de progressivité de ces contenus dans les différents niveaux.

Tous ces éléments conduisent à une influence négative sur l'apprenant et l'enseignant : le manque de réaction chez les apprenants, leur désintérêt, leur démotivation, leur dispersion face au contenu intensif, la dégradation du niveau et la démotivation de l'enseignant. Le discours des enseignants sur l'établissement scolaire révèle plusieurs éléments qui ont une incidence négative sur l'apprenant et l'enseignant. Le volume horaire représente le plus important de ces éléments.

Les enseignants interviewés déplorent la diminution de ce volume causée par le statut qu'occupe la langue française dans les nouvelles réformes. Leurs propos montrent que l'insuffisance de ce volume a provoqué la baisse de maîtrise de la langue française chez les apprenants.

Elle a, également, une incidence négative sur les enseignants qui doivent transmettre des contenus intensifs dans un temps limité. Certains enseignants modifient leurs conduites d'enseignement et utilisent la langue arabe en cours afin de remédier à cette insuffisance.

### **Comment voyez-vous, les relations qui existent entre les langues étrangères ?**

Quand nous avons décrit le conflit linguistico-identitaire qui caractérisait le contexte sociolinguistique algérien, nous avons tenté de le schématiser par l'opposition de deux blocs d'alliés linguistiques : arabe/anglais, d'un côté, et français/ langues maternelles. Nous avons voulu étudier le positionnement des enseignants par rapport à ce conflit. Nous sommes partis de l'hypothèse que ces enseignants, en étant les principaux transmetteurs et représentants de la langue française dans la région de Béchar, feraient partie du bloc français/langue maternelles. L'analyse des données déclaratives collectées auprès des enseignants a infirmé cette hypothèse. En effet, seulement quatre enseignants ont exprimé un avis négatif sur la politique d'arabisation contre treize qui ont affirmé leur soutien. Le même nombre d'enseignants a approuvé la possibilité du choix entre le français et l'anglais comme première langue étrangère apprise. En outre, le pourcentage des enseignants qui considèrent le français comme une langue supérieure est largement inférieur à celui de ceux qui le voient comme une langue égale, sinon inférieure, aux autres langues. Ces résultats sont seulement valables pour le public d'enseignants enquêtés et ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants de Béchar.

### **8. L'observation de classe :**

Qu'est-ce que « observer »?

Nous remercions vivement les collègues qui nous ont accueilli chaleureusement dans leurs classes. Nous avons veillé lors de notre analyse à respecter une règle générale qui consiste à ne jamais juger, ni interpréter ce que l'on voit, la tâche de l'observation étant limitée à la description des situations d'enseignement /apprentissage.

L'observation qui va faire l'objet de cette contribution n'a d'autre objet que celui de décrire « ce qui se passe » dans une classe de langue (le FLE dans notre cas) afin que l'enseignant lui-même, et lui seul, décide de la nécessité d'améliorer les points faibles de sa pratique enseignante ainsi que l'amélioration de la dynamique de groupe existant dans la classe. Toute observation de classe est de nature complexe et délicate, vu que l'observateur, par ses

objectifs et par le choix de ses outils d'observation, est impliqué dans l'acte d'observation et qu'il est impossible, de l'extérieur, de faire avec précision la part de ce qui relève:

-de la formation de l'enseignant.

-de ses représentations personnelles (culturelles, didactiques ...)

-des caractéristiques des élèves et du groupe-classe.

-de l'utilisation de tel ou tel manuel.

-de l'image que l'enseignant veut donner de lui-même aux observateurs.

Mais qu'est-ce qu'on peut observer? La complexité de l'acte, déjà évoquée, demande qu'il fixe à l'avance l'objectif spécifique de son observation et qu'il focalise donc son attention sur les points choisis qui relèvent normalement des deux domaines suivants:

-l'observation de la dimension didactique, autrement dit des pratiques de classe (tâches, techniques, activités...) mises en œuvre.

-l'observation de la dimension plus proprement pédagogique qui concerne les interactions élèves-enseignant ainsi que les styles d'apprentissage et d'enseignement des uns et des autres.

Nous nous limitons à proposer, à titre d'exemple, une liste, non exhaustive, des objectifs de l'observation au niveau des pratiques de classe:

-l'organisation de la classe (la gestion de l'espace, le travail de groupe ...)

-les activités langagières, classées, d'après le CECR, en Réception orale et écrite, Production orale et écrite, Interaction et Médiation

-la grammaire (activités de conceptualisation utilisées, démarche inductive ou déductive, grammaire de reconnaissance ...)

-le lexique (approche privilégiée, contextualisation, thèmes ...)

### **9. Le cadre général :**

Les enseignants qui nous ont reçus sont arrivés cinq minutes avant le début de la leçon. Ils ont accueilli leurs élèves. En rentrant en classe, ils ont commencé par préparer leur matériel, comme il est à noter qu'ils ont commencé la leçon à l'heure.

Les trois enseignants ont tenu de préciser dans un premier temps les objectifs de leurs leçons comme ils ont présenté le plan de la leçon.

Avant de débiter, ils ont fait un rappel en exécutant un retour sur le dernier cours et en essayant par le même acte pédagogique d'accrocher et d'attirer l'attention et la concentration de ses élèves. Durant les cinq premières minutes du cours, le climat de la classe est plutôt ordonné et calme.

### 9.1. Enseignant : 01

C'est un enseignant qui nous a accueilli chaleureusement dans sa classe. Une classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne, cette dernière est composée de 38 élèves, 22 filles et 16 garçons. L'enseignant est âgé de 48 ans, il enseigne depuis 26 ans, il est formé à I.T.E de Béchar

Commentaires :

La personnalité de l'enseignant est bien présente, il a du charisme et même d'après ce que nous avons constaté lors de la séance que nous avons assistée, les élèves aiment et respectent leur enseignant vu l'effort fourni et les outils pédagogiques utilisés par l'enseignant.

- Durant la leçon :

Afin de capter l'attention des élèves, l'enseignant se déplace dans la classe comme de temps à autre il utilise l'humour pour détendre l'atmosphère et éveille la curiosité des élèves. Il varie habilement son ton de voix parce qu'il s'agit d'une séance de compréhension de l'oral comme il passe dans les rangs pour aider les élèves.

Commentaires :

La manière de gérer sa classe ne laisse pas les élèves livrés à eux-mêmes.

- Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignant : utilise un vocabulaire juste il utilise un vocabulaire riche et varié, en s'adressant à ses élèves les phrases faites sont des phrases simples dont le sens est univoque. (La gestuelle).

Commentaires :

Vu le niveau des élèves, notre enseignant vu son âge et son expérience. Il utilise tous les moyens pour que le message passe (dessins, reformulation, répétition, gestes, mimique,...)

- Pour maintenir l'intérêt des élèves l'enseignant(e) il utilise des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens en appuyant son discours par des gestes significatifs comme il pose des questions au groupe. Il passe dans les rangs ou les groupes pour aider les élèves.

- Lorsque l'enseignant utilise le tableau :

on remarque d'un côté qu'il garde contact avec la classe comme il se soucie du champ visuel des élèves et de l'autre côté il soigne sa calligraphie.

- L'enseignant(e) vérifie la compréhension des élèves :

il a procédé à des questions orales complétées individuellement.

- Lorsque l'enseignant pose des questions :

il donne suffisamment de temps aux élèves pour répondre. Il cible des élèves pour répondre

- Lorsque l'enseignant donne du renforcement aux élèves :

Il le fait après chacune des interventions, il utilise des exemples précis et pertinents.

- Lorsque l'enseignant donne des exercices ou un travail :

Les consignes sont claires et pertinentes. Les documents remis et présentés aux élèves sont exempts de fautes de français comme il reprecise clairement les consignes et le cadre de travail de l'activité : durée, classe entière ou groupes.

Il fait reformuler les consignes par quelques élèves. L'enseignant accepte toutes les représentations et propositions des élèves y compris si elles comportent des erreurs.

Commentaires :

Les activités permettent d'atteindre l'objectif de la leçon. Elles sont diversifiées comme elles permettent à l'élève d'être actif dans ses apprentissages.

Commentaires :

Pendant que la leçon se déroule, les élèves sont plutôt intéressés par le fait qu'ils essayent de participer ce qui a créé un esprit compétitif dans la classe.

Les relations enseignant-élèves semblent globalement détendues, amicales et également professionnelles.

• Clôture de la leçon :

- L'enseignant fait un retour sur la leçon :

- En reprenant les objectifs de la leçon et en faisant une synthèse du contenu, il a posé quelques questions aux élèves, avant de terminer sa leçon il a récapitulé en mettant en relief les grandes lignes de la leçon en question.

- L'enseignant situe l'élève par rapport à la prochaine leçon:

En précisant le contenu à venir l'enseignant a donné des consignes de lecture.

- L'enseignant a terminé sa leçon à l'heure.

Projet : 01 Séquence : 01 Niveau : 1AM

Séance : production orale

Compétence visée :

Amener l'apprenant à produire un énoncé oral portant sur la propreté.

Objectif(s) d'apprentissage :

- Tester l'écoute de l'apprenant concernant le lexique d'hygiène.
- Repérer le champ lexical de l'hygiène.

Eveil de l'intérêt

Que faut-il faire avant et après le repas?

- Se laver les mains, se brosser les dents.

II) Phase d'observation

1/ expression libre :

Que représente la photo ?

2/expression dirigée :

Quel est le lieu représenté dans cette photo ?

- Une douche, une salle de bain.

Quels sont les produits disposés sur lavabo et l'étagère ?

- Un savon liquide, shampoing, du gel.

Pourquoi les utilises-t-on ?

- On les utilise pour le lavage des mains, du corps

Quels sont les autres produits que l'on utilise dans ce lieu ?

- Le dentifrice, l'eau, la brosse à dents.

Pourquoi doit-on se laver ?

- On doit se laver pour notre hygiène, pour éviter les microbes et les maladies

Synthèse :

- Pour garder notre corps sain, il faut se laver quotidiennement, porter des vêtements neufs, et se brosser les dents après chaque repas.

Projet : 01 Séquence : 01 Niveau : 1AM

Séance : Compréhension orale

Titre : comment se laver les mains

Compétence visée :

Amener l'apprenant à construire un sens à partir d'un support audiovisuel.

Objectif(s) d'apprentissage :

- Développer l'écoute chez l'apprenant.
- Sensibiliser l'élève aux règles d'hygiène.

I) Eveil de l'intérêt :

Rappel de thème du projet 1 et la séquence I

II) Phase de prés-écoute :

Que fait l'être humain pour garder un corps sain et propre ?

⇒ Il doit se laver régulièrement, se brosser les dents.

III) Phase d'écoute :

1<sup>ère</sup> écoute :

De quoi parle-t-on dans la vidéo ?

⇒ On parle dans la vidéo du lavage des mains.

2<sup>ème</sup> écoute :

Pourquoi on se lave les mains ?

⇒ On se lave les mains pour éliminer les microbes, éviter de tomber malades ou de transmettre les microbes à quelqu'un d'autre.

Quand faut-il se laver les mains ?

⇒ Il faut se laver les mains : avant et après chaque repas, quand on tousse, ou quand on éternue....



3<sup>ème</sup> écoute :

Quelles les étapes à suivre pour se laver les mains ?

- se mouiller les mains.
- prendre du savon.
- frotter les mains au moins 30 secondes.
- rincer les mains sous l'eau claire.
- essuyer les mains.

IV) Phase de récapitulation

Les étapes du lavage des mains :

1/ Mouiller les mains.

2/ Appliquer le savon dans les paumes de main.

3/ Frotter les mains au moins 30 secondes.

4/ Rincer les mains sous l'eau claire.

5/ Essuyer les mains.

### 9.2. Enseignant : 02

C'est une enseignante qui nous a accueillis chaleureusement dans sa classe. Une classe de 5<sup>ème</sup> année primaire, cette dernière est composée de 40 élèves, 22 filles et 18 garçons. L'enseignante est âgé de 35ans, elle enseigne depuis 12 ans, elle est licenciée en langue française.

Commentaires :

La personnalité de l'enseignante est bien présente, elle essaye d'attirer l'attention de ses élèves c'est ce que nous avons constaté lors de la séance que nous avons assistée, l'enseignante tente de capter l'attention de ces élèves en croisant les regards en vue d'instaurer un climat de travail idéal. Le respect est réciproque entre l'enseignante et ses élèves.

- Durant la leçon
  - Afin de capter l'attention des élèves l'enseignant(e):  
elle passe dans les rangs pour aider les élèves.Elle essaye d'être plus proche des élèves

Commentaires

La manière de gérer sa classe ne laisse pas les élèves livrés à eux même.

- Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignante a utilisé un vocabulaire juste. En s'adressant à ses élèves les phrases faites sont des phrases simples dont le sens est univoque.

(La gestuelle).

Commentaires :

Pour que le message passe, elle a utilisé tous les moyens (dessins, reformulation, répétition, gestes, mimique,..)

- Pour maintenir l'intérêt des élèves l'enseignante a utilisé des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens en appuyant son discours par des gestes significatifs. Passer dans les rangs ou les groupes pour aider les élèves.

- Lorsque l'enseignante utilise le tableau :

On remarque qu'elle garde le contact avec la classe comme elle soigne sa calligraphie.

- L'enseignante vérifie la compréhension des élèves :

Elle a procédé à des exercices écrits complétés individuellement par des exercices écrits complétés en petits groupes. Par des questions au groupe. Elle favorise, encourage et relance les échanges entre les élèves.

- Lorsque l'enseignante pose des questions : elle donne suffisamment de temps aux élèves pour répondre.

- Lorsque l'enseignante donne du renforcement aux élèves :

Elle le fait après chacune des interventions elle utilise des exemples précis et pertinents.

- Lorsque l'enseignante donne des exercices ou un travail :

Les consignes sont claires et pertinentes. Les documents remis et présentés aux élèves sont exempts de fautes de français comme elle réprecise clairement les consignes et le cadre de travail de l'activité : durée, classe entière ou groupes, manière d'utiliser et partager le matériel. L'enseignante fait reformuler les consignes par quelques élèves, elle accepte toutes les représentations et propositions des élèves y compris si elles comportent des erreurs.

- Les activités permettent d'atteindre l'objectif de la leçon. Elles sont diversifiées comme elles permettent à l'élève d'être actif dans ses apprentissages.

Commentaire :

Pendant que la leçon se déroule, les élèves sont motivés et intéressés. Les relations enseignante-élèves semblent globalement chaleureuses et professionnelles.

- Clôture de la leçon :

- L'enseignant fait un retour sur la leçon:

En reprenant les objectifs de la leçon en faisant une synthèse du contenu, elle a posé quelques questions aux élèves, avant de terminer sa leçon elle récapitule en mettant en relief les grandes lignes de la leçon en question.

L'enseignant a terminé sa leçon à l'heure.

Ecole : Hasni Mohamed

Classe : 5°AP

Youcef le potier

Youcef travaille dans un atelier. Il est potier. Avec de l'argile, cet artisan fabrique des jarres, des cruches et même des bougeoirs. Aujourd'hui, Youcef va fabriquer une jarre : il prend une boule de terre et la met sur la girelle. Avec son doigt, il y creuse un trou, et la jarre commence à prendre la forme ...

Une fois le grand vase fabriqué, Youcef le met dans le four pour qu'il soit bien solide...

Plus tard, il dessinera de jolis motifs sur la poterie qui sera prête à être vendue.

### I. Compréhension de l'écrit :

1. Qui est Youcef?
2. Où travaille Youcef?
3. Entoure le radical dans les mots suivants :

Le boulanger – la boulangère – la boulangerie.

4. Réécris ces phrases à la forme affirmative :

Le mécanicien ne répare plus les voitures. Cet élève ne vient jamais en retard.

5. Mets les verbes entre parenthèses au présent :

Vous (servir) du thé aux invités. Tu (vouloir) nous aider.

6. Ecris le féminin des noms suivants :

des inspecteurs → des ..... le maître → la  
.....

### II. Production écrite :

A l'école, la maîtresse te demande de présenter à tes camarades un métier d'une personne que tu connais, les outils nécessaires et les actions qui permettent d'exercer ce métier. Montre son utilité.

- Utilise des pronoms personnels pour éviter la répétition.
- Conjugue les verbes (des 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup> groupes) au présent.
- Emploie la 3<sup>ème</sup> personne du singulier.

N'oublie pas de :

- Faire des phrases déclaratives.
- Mettre les majuscules et la ponctuation.

Ecole : Hasni Mohamed

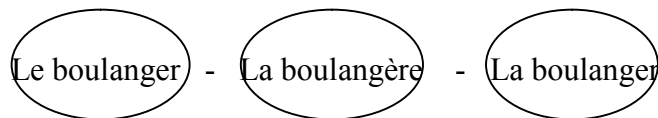
Classe : 5<sup>o</sup>AP

Correction

Youcef le potier

#### I. Compréhension de l'écrit :

1. Youcef est un potier.
2. Youcef travaille dans un atelier.
3. J'entoure le radical dans les trois mots suivants :

 Le boulanger - La boulangère - La boulanger

4. Je réécris ces phrases à la forme affirmative :  
Le mécanicien répare les voitures. Cet élève vient en retard.
5. Je mets les verbes entre parenthèses au présent :  
Vous servez du thé aux invités.                      Tu veux nous aider?
6. J'écris le féminin des noms suivants :  
des inspecteurs → des inspectrices      le maître                      →      la maîtresse

### II. Production écrite :

Mon voisin est pêcheur. Il porte un chapeau et des bottes. Il utilise une canne à pêche et un filet. Il jette l'hameçon. Il fait venir le fil. Il attrape des poissons.

Ma tante est vétérinaire. Elle porte une blouse blanche. Elle utilise des médicaments et des piqûres. Elle mesure la température. Elle prend soin des bêtes blessées. Elle soigne les animaux et aide à la naissance de leurs petits.

Mon cousin est un clown. Il porte un gros nez et une perruque. Il utilise une baguette, des cartes et des foulards. Il met ses mains dans ses poches. Il fait disparaître des objets. Il fait rire les spectateurs et amuse les enfants.

### 9.3. Enseignant : 03

C'est une enseignante qui nous a accueilli chaleureusement dans sa classe. Une classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne, cette classe est composée de 40 élèves, 24 filles et 16 garçons. L'enseignante est âgée de 40ans, elle enseigne depuis 14 ans, elle est ingénieure en génie civil.

Commentaires :

La personnalité de l'enseignante est bien présente, par ces regards et son caractère qui fait que les élèves restent toujours attachés à son discours. C'est ce que nous avons constaté lors de la séance que nous avons assisté, les élèves affichent un grand intérêt, l'enseignante essaye d'instaurer un climat de travail idéal le respect est réciproque, vu l'effort fourni et les outils pédagogiques utilisés par l'enseignante.

Durant de la leçon :

- Afin de capter l'attention des élèves l'enseignante :

Elle passe dans les rangs pour aider les élèves. Elle varie habilement son ton de voix parce qu'il s'agit d'une séance de compréhension de l'écrit.

Commentaires

La manière dont l'enseignante gère sa classe ne laisse pas les élèves livrés à eux même.

- Pour communiquer le contenu de sa leçon l'enseignante : elle utilise un vocabulaire juste elle utilise un vocabulaire riche et varié tout en tenant en compte le niveau des élèves car quand elle s'adresse à ses élèves les phrases faites sont des phrases simples dont le sens est univoque. (La gestuelle).

Commentaires :

Vu le niveau des élèves, l'enseignante utilise tous les moyens pour que le message passe (dessins, reformulation, répétition, gestes, mimique,..)

- Pour maintenir l'intérêt des élèves l'enseignante : elle utilise des stratégies variées qui s'adressent à plusieurs sens en appuyant son discours par des gestes significatifs comme elle pose des questions au groupe.

- Lorsque l'enseignante utilise le tableau : on remarque d'un côté qu'elle garde contact avec la classe comme elle se soucie du champ visuel des élèves et de l'autre côté elle soigne sa calligraphie.

- L'enseignante vérifie la compréhension des élèves : elle a procédé à des questions orales ainsi que des exercices écrits.

- Lorsque l'enseignante pose des questions : elle donne suffisamment de temps aux élèves pour répondre, elle cible des élèves pour répondre

- Lorsque l'enseignante donne du renforcement aux élèves : elle le fait après chacune des interventions elle utilise des exemples précis et pertinents.

- Lorsque l'enseignante donne des exercices ou un travail :

Les consignes sont claires et pertinentes. Les documents remis et présentés aux élèves sont exempts de fautes de français comme elle réprecise clairement les consignes et le cadre de travail de l'activité. Les activités permettent d'atteindre l'objectif de la leçon. Elles sont diversifiées comme elles permettent à l'élève d'être actif dans ses apprentissages.

Commentaires

Pendant que la leçon se déroule, les élèves sont calmes et intéressés. Les relations enseignante-élèves semblent globalement détendues, chaleureuses et également professionnelles.

Clôture de la leçon :

- L'enseignante fait un retour sur la leçon : elle a posé quelques questions aux élèves, avant de terminer sa leçon elle récapitule en mettant en relief les grandes lignes.
- L'enseignante a terminé sa leçon à l'heure

Projet : 01

Séquence : 01

Niveau : 1AM

Séance : Compréhension de l'écrit

Titre : Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle

Compétence visée :

Amener l'apprenant à comprendre et analyser un texte explicatif.

Objectif(s) d'apprentissage :

- Identifier la situation de communication.
- Identifier le champ lexical de l'hygiène.
- Dégager la structure d'un texte explicatif.
- Découvrir le procédé de la définition.

I) Eveil de l'intérêt

Quelle est l'importance de l'hygiène ?

II) Image du texte

Titre : Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle

Source: ce texte est extrait d'une brochure sur la santé 2012

Nombre de paragraphe : trois

III) Hypothèse du sens :

D'après l'observation l'apprenant est amené à émettre des hypothèses de sens.

De quoi parle-t-on dans ce texte?

- Les réponses attendues : les mains, virus, microbe...

IV) Lecture silencieuse

Leur demander de lire le texte silencieusement pour vérifier les hypothèses du sens.

- Vérification des hypothèses

Question du contrôle : vrai / faux

On se lave les mains pour ne pas être sale ? Vrai

V) Exploitation du texte

1- Que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène des mains ?

- Ils risquent de tomber malade.

### **10. Synthèse :**

Nous avons remarqué que les trois enseignants que nous avons suivi leur prestations ont tous veillé à respecter certaines conduites:

Les trois enseignants ont expliqué l'utilité de la séance par rapport aux séances qui ont précédé comme ils ont fait un rappel de la séance précédente comme ils accompagnent et aident leurs élèves pendant l'apprentissage.

Les trois enseignants affirment que parler d'une seule approche méthodologique n'a pas de place dans leurs classes. Ils essayent à chaque fois d'adapter leur enseignement en tenant en considération des deux facteurs, le niveau de leurs élèves et le contenu à enseigner c'est-à-dire l'activité, sans perdre de vue que l'enseignement/apprentissage de la langue française constitue une tâche rude pour l'apprenant.



## **1. Cadre théorique et conceptuel:**

Le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères relève d'un domaine pluridisciplinaire. En s'appuyant davantage sur les recherches de la linguistique et de la psychologie, l'enseignement des langues étrangères a pu réaliser d'immenses progrès dans la recherche de la voie du succès et de l'efficacité. C'est ainsi que les recherches se multiplient, s'intéressant de plus en plus à l'acquisition et l'enseignement/l'apprentissage des langues (langue maternelle et langues étrangères). Des recherches passionnantes furent entreprises et se poursuivent encore dans ce domaine.

L'enseignement/ apprentissage du français langue française, en Algérie est l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. Il se fait actuellement dans la troisième année primaire, et jusqu'à la fin du secondaire. Cependant, on remarque un recul du niveau scolaire des élèves en langue française.

## **2. Les théories d'acquisition :**

Les théories mécanistes : le behaviorisme

Le behaviorisme, associé à Skinner, a eu une grande influence en psychologie dans les années 20. La démarche consiste à observer des faits notamment l'étude des pratiques d'enseignement. L'acquisition du langage se fait par un processus d'imitation et de renforcement : « stimulus-réponse-renforcement », l'approche a fait apparaître les exercices structuraux dans l'élaboration de programmes divisés en étapes et en fonction d'objectifs d'apprentissage très précis selon une progression qui va du plus simple au plus complexe. En classe, les élèves automatisent une situation-type par répétition.

L'apprentissage est envisagé comme une situation optimale pour la production de réponses automatisées, exemple, « il faut que » entraîne le subjonctif, la répétition de ce processus crée un renforcement.

L'appropriation d'un élément linguistique permet de le réintroduire sans effort.

Mais cette théorie a montré ses limites du fait qu'elle ne prenait pas en compte l'aspect novateur des productions langagières et que l'apprentissage est réduit à l'imitation.

## **3. Les theories interactionnistes :**

Elles se développent dans les années 70 et 80 avec les travaux de J. Piaget (le constructivisme) et de L. Vygotsky (le socioconstructivisme).

La théorie piagétienne montre la relation entre le développement cognitif de l'enfant et le développement langagier. Pour Piaget, le langage de l'enfant n'est ni inné, ni acquis mais résulte de l'interaction entre le développement cognitif et le développement linguistique, c'est-à-dire que l'évolution des connaissances est en relation avec l'âge et la maturation de l'enfant. La didactique des langues s'est nourrie de cette théorie pour mettre en place la progression des contenus et des choix didactiques en fonction du point de départ de chaque sujet.

Quant à Vygotsky, il préconise l'apprentissage social. Il met l'accent sur la dynamique de l'interaction sociale dans les processus d'acquisition, les structures s'acquièrent en fonction du niveau cognitif atteint par l'enfant et en fonction de la motivation basée sur l'interaction sociale. Le statut social d'une langue influe sur l'apprentissage, des schèmes représentatifs se bâtissent chez l'enfant dans l'interaction avec le milieu physique tout comme des schèmes communicatifs se bâtissent au contact du milieu social. Pour lui, être mûr ne suffit pas.

### **A. La pédagogie du projet :**

*« Historiquement, la pédagogie de projet remonte au philosophe John Dewey. Mais l'idée (project-based learning) a vraiment été précisée par William Heard Kilpatrick, en 1918, dans un article intitulé The Project Method »<sup>19</sup>*

Le principe de base de ce type de pédagogie, est le projet, qui peut être individuel (comme un exposé ou une maquette) ou collectif (l'organisation d'une fête, d'un voyage, d'un spectacle). Il est semblable à une:

*« Entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux »<sup>20</sup>*

Autrement dit, c'est une entreprise collective gérée par un groupe de classe qui vise à donner du sens à l'apprentissage.

---

<sup>19</sup>Westbrook R. B., *John Dewey*, Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation. Revue Perspectives, 1993, n° 1-2, p. 277-293

<sup>20</sup>Huber M. - Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves -Lyon, Chronique sociale, 1999. p. 17

En effet, lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves et que permet l'objectif de réalisation concrète.

Dans le cadre de la pédagogie expérimentale ou « nouvelle pédagogie scientifique », s'appuyant sur les apports de la psychologie, G.Mialaret, chercheur en sciences de l'éducation a été l'un des premiers à contribuer au développement de méthodes pédagogiques qui utilisent ou provoquent l'activité de l'élève, et à relier l'apprentissage à la notion de « projet ».

Dans la réalisation, le projet n'est ni plus ni moins qu'une démarche d'entreprise. Le lexique mis en œuvre appartient au lexique d'entreprise : il est question de gestion, de management, de contrat, de planification, de programmation, de négociation, de répartition, de collectivité.

D'autre part, la notion de projet n'est pas nouvelle en pédagogie. Freinet employait l'expression « plan de travail de l'élève ». Il faut rappeler que Freinet avait défini

Les bases d'un nouveau « code pédagogique », dans la première moitié du XXème siècle. Il avait instauré dans des classes ce qu'il appelait : *Des plans de travail pour chaque élève sous forme de contrats individuels et phases collectives*

C'est ainsi que Moirand (1997:100) explicite les principes de la pédagogie de projet :

*« (Elle) s'inscrit dans la culture pédagogique depuis Dewey, Decroly, Freinet, etc. elle repose sur la référence sociale et sur les ressources du sujet ; un projet est à la fois réalisation sociale et principes de recherche, double source de motivation. Il s'agit d'abord de créer un environnement et des activités qui aient un sens pour les élèves. (...) le projet doit permettre à la fois la représentation de l'action engagée et de ses résultats, et sa réalisation concrète (qui donne un sens à l'action propre) »<sup>21</sup>*

La pédagogie du projet essaye de développer l'autonomie, l'initiative et la socialisation par un travail collaboratif des élèves

Le projet, dans le fait éducatif, est à la fois la prise en compte de l'activité de l'élève-individu, de son intérêt, de sa motivation et de son engagement et celle d'une planification de l'action,

---

<sup>21</sup> Moirand.S -Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Paris, Nathan/CLE international, 6<sup>e</sup> édition 1997, p:100

une formalisation des moments du processus, qui sous-tendent la notion de projet et son développement d'une pédagogie de projet. Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002/38) définit le projet de pédagogie comme :

*« Une démarche qui vise à doter l'apprenant d'une compétence langagière partielle ou complète correspondant à ses besoins d'une institution »<sup>22</sup>.*

La pédagogie du projet essaye d'aider l'apprenant à développer une compétence partielle ou complète qui serait par la suite développer au fur et à mesure de son évolution en fonction de l'âge et du niveau scolaire.

Dans l'un de ses articles, P.Perrenoud explicite point par point en quoi consiste la démarche de projet :

*« Une démarche de projet :*

*- est une entreprise collective gérée par le groupe –classe (l'enseignant(e) anime mais ne décide pas de tout);*

*- s'oriente vers une production concrète (...);*

*- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;*

*- Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)*

*-favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.). »<sup>23</sup>*

La pédagogie du projet propose un nouveau contexte d'apprentissage (enseignant/élève) par l'estime de soi en impliquant les élèves à participer de manière efficace dans la réalisation des

---

<sup>22</sup>Robert. J.P - dictionnaire pratique de didactique du FLE- L'essentiel du français, Ophrys, 2002 p: 38

<sup>23</sup>Perrenoud- Philippe est un sociologue né en 1944 en Suisse. Il est titulaire d'un doctorat en sociologie et anthropologie. De 1984 à 2009, il a été chargé de cours à l'Université de Genève

tâches c'est à dire apprendre à coopérer.

Et par là aider à renforcer l'identité personnelle et collective (le pouvoir d'acteur).

Le projet va donc apparaître comme une nécessité pour adapter et dynamiser l'acte éducatif en reliant une individualisation à la gestion des apprentissages en classe à une programmation d'actions ; d'ailleurs, la démarche de projet est utilisée à tous les niveaux du secteur éducatif et l'on parle du projet de l'élève, projet d'école, projet d'établissement, projet de formation.

Pour ce qui est de la stratégie de réalisation du projet, il est généralement prévu qu'un projet s'articule autour d'un certain nombre de *séquences* dont le nombre est en fonction des objectifs à atteindre. Chaque séquence est elle-même démultipliée en *séances* déterminées par les tâches à accomplir et les *activités* qui leur correspondent.

L'auteur du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit la séquence comme suit :

*« Une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par des enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique »*<sup>24</sup>

On peut dire que la séquence est un ensemble d'activités regroupant les quatre habiletés par le biais des exercices visant le lexique, la syntaxe, l'oral et l'écrit, dans un même cadre qui est appelé autrefois l'unité didactique.

Cette pédagogie est fondée essentiellement sur la motivation suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète ou socialisation et, c'est par le biais du projet qu'« apprendre » n'est plus conçu comme une accumulation de connaissances formalisées ou décontextualisées mais c'est en fait, la réalisation d'un travail, le fruit d'une expérience à caractère social. C'est aussi et surtout, une transformation à la fois externe et interne, par des activités qui motivent l'élève.

Enfin et surtout, la mise en place de la notion de projet a pour objectif d'éviter le chevauchement et la dispersion des activités et place l'apprenant dans les situations d'apprentissage où il découvre par lui-même les matériaux utiles et pertinents dont il a besoin

---

<sup>24</sup>J.P Cuq – Dictionnaire de didactique du FLE- asdilfe, CLE.International, 2003 p: 220.

pour finaliser le dit projet. En effet, un projet n'a de sens et n'est fiable que s'il « construit » par le public qui va le réaliser.

Pour résumer, nous dirons que la notion du projet suppose une approche dynamique, c'est-à-dire un parcours jalonné entre un point de départ et point d'arrivée. Les jalons sont représentés par les différentes séquences dont le nombre est en fonction des objectifs à atteindre. Chaque séquence est elle-même démultipliée en séances déterminées par les tâches à accomplir et les activités qui leur correspondent. Les activités à accomplir reposent essentiellement sur la pratique des quatre compétences (écouter/parler, lire/écrire)

En effet, le projet didactique se fixe comme objectif principal de faire acquérir aux apprenants des savoirs et des savoir-faire ponctué par une évaluation diagnostique qui fait l'état des lieux des savoirs déjà présents, une évaluation sommative qui permet de mesurer les acquis et une évaluation formative qui donne des indications pour régler les démarches et les stratégies d'apprentissage mises en œuvre.

C'est dans le projet didactique que peuvent se définir les objectifs d'apprentissage dans la mesure où la finalité ou le but recherchés donnent sens à une démarche.

*« Parmi les nombreuses méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves, la pédagogie par projet est souvent citée, depuis plusieurs décennies.*

*Elle est devenue une pratique quotidienne dans les enseignements professionnels et technologiques et dans l'enseignement supérieur, elle a également été introduite dans d'autres types de filières de certains pays »<sup>25</sup>*

La source de la motivation dans la pédagogie de projet réside dans le fait que l'apprenant travaille dans un groupe qui va l'emmenner à découvrir de nouveaux savoirs en partant de ses prérequis en l'offrant la possibilité de s'autoévaluer et de manière précise, ce qui permettra à l'élève l'estime de soi et l'autonomie sans oublier la socialisation (le partage avec les autres).

### **B. La pédagogie par objectifs:**

Arrivée en Europe, dans le domaine de l'enseignement au cours des années 1980 et plus

---

<sup>25</sup> CATHERINE REVERDY - Revue technologie- Mai-Juin 2013 n : 186. p :46

particulièrement au français comme une langue étrangère par le biais du projet “ langues vivantes” de 1971 grâce aux travaux de Bloom et les succès réalisés aux Etats unis d’Amérique à partir des années 1950.

En tant que technologie éducative, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviourisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c’est-à-dire dans le cerveau. La pédagogie par objectifs, donc ;

*« Se fonde sur le comportementalisme qu’elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités »<sup>26</sup>*

Ce second aspect de la pédagogie par objectifs, mentionné dans cette citation, correspond au fractionnement des savoirs. La PPO s’articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique.

Selon Hameline, l’objectif général se définit comme :

*« Un énoncé d’intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l’apprenant l’un des résultats escomptés d’une séquence d’apprentissage »<sup>27</sup>*

L’objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1971) :

*« Issu de la démultiplication d’un objectif général en autant d’énoncés rendus nécessaires. »<sup>28</sup>*

Aussi, à partir de l’objectif général précédent, un des objectifs spécifiques pourrait être :

*«L’apprenant sera capable d’énumérer chronologiquement des actions et de maîtriser le couple passé composé /imparfait. »<sup>29</sup>*

Les quatre principes de l’analyse par objectif : de Tyler (cité par D. Hameline dans *Les objectifs pédagogiques en formation initiale*)

---

<sup>26</sup>Buffault, B. et al, 2011. - Pédagogie par objectifs - p :4.

<sup>27</sup>Hameline, D.. Les objectifs pédagogiques dans la formation continue. Paris.1991 :E.S.F.p :98

<sup>28</sup>Mager, R.F.. Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris : Éd. Bordas. 1971.p

<sup>29</sup>Mager, R.F.. Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris : Éd. Bordas. 1971.p :

« 1) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.

2) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.

3) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.

4) Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage. »<sup>30</sup>

La pédagogie par objectifs consiste à découper les apprentissages en objectifs opérationnels distincts, à atteindre par les élèves. De ce que nous avons avancé, nous pourrions dire, que la PPO, tente à répondre à la question suivante ; qu'est ce qu'un élève doit-il apprendre?, ou que doit-il développer comme compétence à la fin d'une activité donnée ?

Cette pédagogie permet à l'enseignant de vérifier si l'objectif de son enseignement est atteint ou non par le biais de petites évaluations réalisées pendant ou à la fin de l'activité. Le découpage s'opère au sein de chaque matière et se fait de manière cloisonnée.

Le dictionnaire de pédagogie présente ce concept comme:

« Un ensemble de techniques et de méthodes qui reconstruit l'action pédagogique en remontant des objectifs aux procédures, et qui en apprécie la pertinence à partir d'une démarche d'évaluation rigoureuse ». <sup>31</sup>

Cette pédagogie, comme l'explique le dictionnaire, s'oppose à une pédagogie basée sur des programmes, lesquels sont considérés comme une juxtaposition hétérogène de divers contenus disciplinaires que les élèves doivent simultanément et obligatoirement absorber pendant une période déterminée pour tous.

---

<sup>30</sup>Tyler (cité par Hameline. D. dans Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, Paris, E.S.F. éditeur, première édition 1979, 62)

<sup>31</sup>Arenilla. L, Gossot. B, Lorand. M.C - Dictionnaire de pédagogie- Bordas. 2000, p:211.



Appelée aussi la pédagogie des résultats, la PPO ne part ni des contenus, ni des méthodes mais vise plutôt le but auquel veut aboutir le système éducatif. Plus loin, on lit dans le dictionnaire que:

*« Les programmes s'effacent devant les listes d'objectifs et chaque discipline va retenir ce que, dans son contenu et dans ses méthodes, elle peut apporter. »<sup>32</sup>*

Pour clarifier sa pratique éducative, l'enseignant précise les objectifs qu'il cherche à faire atteindre par l'élève. Il définit les objectifs des différentes activités à réaliser en classe, choisit les méthodes et techniques appropriées pour faire atteindre les objectifs fixés et prévoit l'évaluation pertinente.

Mais les curricula sont confiés à des spécialistes de la matière enseignée. Ces derniers, pour confectionner les curricula se réfèrent aux taxonomies, Bloom, dans sa taxonomie d'objectifs, amène les enseignants à préciser les finalités qu'ils poursuivent, à analyser les pratiques réelles (en classe) et les conséquences de ce qu'ils font sur les catégories mentales mises en œuvre par les apprenants. En fixant des objectifs, l'enseignant passe donc d'une pédagogie des « contenus » à une pédagogie centrée sur l'apprenant dans la mesure où l'objectif nécessite l'implication de tout l'apprenant dans la réalisation et par la suite la réussite d'un projet. Cela signifie pour l'enseignant, qu'une fois fixé le résultat auquel l'apprenant devra aboutir, il devra mettre en œuvre les moyens d'enseignement et d'apprentissage pour atteindre ce ou ces résultats.

L'enfant est donc, placé au centre de sa formation: il est appelé à découvrir peu à peu sa propre manière d'apprendre en utilisant les ressources humaines, matérielles, organisationnelles et théoriques mises à sa disposition. On lui apprend à définir un objectif pour l'accomplissement d'une tâche, à structurer et à organiser les moyens dont il a besoin pour l'atteindre, puis on lui enseigne l'autoévaluation et la mise en œuvre d'actions correctrices. C'est aussi une pédagogie qui laisse l'enfant découvrir et apprendre par ses propres observations et expériences. Il peut observer, manipuler, analyser, comprendre, proposer et tester des solutions et évaluer des résultats.

Dans tout processus d'apprentissage, les objectifs sont nombreux. Et cette multiplicité peut

---

<sup>32</sup>Ibid. p: 211.

présenter un risque : celui de la fragmentation. Risque de déboucher sur la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire, tous aussi importants les uns que les autres, mais séparés les uns des autres, sans constituer un tout intégré permettant d'affronter une situation réelle de manière performante. Au lieu de donner à l'enseignant une liste de contenus à transmettre aux élèves, la PPO bien souvent, entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et très condensés, correspondant à chaque sous-objectif.

Ainsi, la PPO, comme le souligne le dictionnaire de didactique :

*« (...) s'est traduite par un morcellement de l'enseignement et, dans la pratique, elle a privilégié de manière excessive les résultats au détriment des procédures. »<sup>33</sup>*

S'il est vrai que cette pédagogie a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires, dès lors qu'elle a montré ses limites, elle n'est plus d'actualité.

Du coup, de nouvelles recherches sont entreprises dans le domaine de la didactique et la pédagogie, visant l'acquisition de compétences bien déterminées et plus opérationnelles. Les objectifs sont relégués dans une position intermédiaire de moyens nécessaires à la construction de ces compétences. Et, c'est ainsi que la notion de compétence s'est imposée avec toutes ses dérives à savoir : performance, capacité, habileté, etc. Elle a pris le dessus, sans toutefois perdre de vue la centration sur l'apprenant, sur ses besoins envisagés dans un processus d'intériorisation individuel des apprentissages.

### **C. La pédagogie différenciée :**

Le terme " pédagogie différenciée " apparaît lorsque la création de collège unique confronte les enseignants à une hétérogénéité des classes qu'auparavant, seuls les maîtres du primaire avaient à prendre en compte.

*" La pédagogie différenciée n'oppose pas une pédagogie d'enseignement conçue pour la classe dans son ensemble et à une pédagogie d'apprentissage, qui concerne chaque enfant pris individuellement. Elle ne les rejette pas, elle les organise pour qu'elles s'ajustent l'une à*

---

<sup>33</sup> Cuq, J.P – Dictionnaire de didactique du FLE- asdilfe, CLE.International, 2003 p: 212.

*l'autre. Le professeur enseigne certes sa discipline mais aussi et surtout l'élève, c'est-à-dire qu'il lui permet d'apprendre" <sup>34</sup>( Circulaire n° 79 225 du 19 Juillet 1979)*

Ce type de pédagogie essaye de donner des réponses à l'hétérogénéité des classes par le biais de quelques pratiques adaptant à chaque élève ou groupes d'élèves en fonction de leurs niveaux des programmes d'études, du coup, l'intérêt central devient l'élève ou l'activité à réaliser. La pédagogie différenciée vise en quelque sorte le développement personnel de l'élève.

Si le terme est nouveau, l'idée ne l'est pas. Montaigne a écrit déjà:

*« Ceux qui, comme porte notre usage, entreprennent d'une même leçon et par mesure de conduite de régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelque juste fruit de leur discipline. »<sup>35</sup>*

La répartition des élèves selon leur niveau de maturation intellectuelle et psychologique, l'existence d'établissements différents ( collège, école primaire supérieure, cours complémentaires, collège d'enseignement général, premier cycle des lycées), et de personnels enseignants différents (professeurs d'enseignement général, professeurs de lycée), l'apparition de classes spécialisées témoignent d'un souci de différenciation, mais appliqué exclusivement aux structures éducatives avec un corollaire inévitable : la réponse standardisée .

Différencier ou diversifier sa pédagogie, c'est se donner les moyens de répondre à la diversité et à l'hétérogénéité de l'élève présent dans la classe. C'est offrir à chacun les meilleures conditions pour apprendre.

M.cAltet (1997:33) retrace dans son ouvrage l'historique de la notion de pédagogie différenciée qu'elle présente ainsi :

*« C'est L.Legrand (1984 :33) en France qui a proposé une différenciation pédagogique, comme l'avait déjà fait H.Bouchet en 1948(...). Il s'agit d'une méthode qui consiste à multiplier et à diversifier les itinéraires d'apprentissage en fonction des différences de connaissances, de profils, de cultures et centres d'intérêts des élèves et donc de diversifier les*

---

<sup>34</sup> Circulaire n° 79 225 du 19 Juillet 1979

<sup>35</sup> Montaigne: la Pédagogie Différenciée la Dyslexie.

*pratiques pédagogiques en les recentrant sur l'apprentissage, sur une gestion différencié des apprentissages »<sup>36</sup>*

Comme son nom l'indique la pédagogie différenciée multiplie les itinéraires d'apprentissage et diversifie les pratiques pédagogiques en vue de répondre et de satisfaire les centres d'intérêts des élèves en fonction de leur âge et de leur niveau en vue de réaliser les activités proposées. Pour certains théoriciens elle est qualifiée à la fois de variée et de diversifiée.

Face à la scolarisation de masse, comment gérer l'hétérogénéité au sein de la classe ? Telle est la question fondamentale sur laquelle repose la pédagogie différenciée.

L'hétérogénéité renvoie à des réalités ainsi décrites par les postulats de Burns

*« 1- il n'y a pas deux élèves qui progressent de la même vitesse.*

*2- il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps.*

*3- il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude.*

*4- il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même façon.*

*5- il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportement.*

*6- il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même le même profil d'intérêt.*

*7- il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »<sup>37</sup>*

Il serait donc plus opérationnel de mieux connaître les élèves à la fois dans l'hétérogénéité de leurs cadres de vie non scolaire et scolaire, puis dans l'hétérogénéité de leurs processus d'apprentissage. Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont.

Ces sept principes mettent en relief l'ampleur de la difficulté pour un enseignant de répondre aux besoins d'une classe dans laquelle il n'y a pas deux élèves semblables.

---

<sup>36</sup>Altet. M - Les pédagogies de l'apprentissage, Paris : PUF.1997 p:33

<sup>37</sup> Burns, R. - Methods for individualizing instruction. EducationalTechnology- n: 11, 1971 p. 55-56.

La finalité de la pédagogie différenciée se résume, selon Freinet cité par Merieu:

*« Un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives (...) avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions »<sup>38</sup>*

La réalisation des activités se fait dans un cadre collectif qui permettrait à l'apprenant de progresser individuellement autrement dit, la socialisation qui débouche sur l'estime de soi  
Comment alors prendre les ressources, les besoins ou/et les difficultés de chacun ?

En premier lieu, après une évaluation diagnostique qui permet de dresser un état des lieux, il s'agira de mettre en place des itinéraires d'apprentissage variés, adapté au rythme, aux profils, aux différences socioculturelles, aux acquis, aux centres d'intérêts et aux motivations des individus qui composent le groupe classe.

L'on propose même de prendre en compte les styles d'apprentissage. A. de La Garanderie, spécialiste de la gestion mentale, distingue trois styles d'apprentissage ou de représentations mentales auxquels il faut se référer pour identifier les besoins de chaque apprenant :

- Les profils auditifs.

- Les profils visuels.

- Les profils kinesthésiques.

- **Les profils auditifs :**

Il s'agit de l'accession au sens par le mot ou la verbalisation. Les élèves intègrent ce qu'ils entendent puis ils s'appuient sur le déroulement du discours pour mémoriser.

- **Les profils visuels :**

Il s'agit de l'accession au sens par l'image. Les élèves intègrent ce qu'ils voient puis visualisent leur tête ces éléments.

- **Les profils kinesthésiques :**

Il s'agit de l'accession au sens par le toucher, le ressenti. Il s'agit de ce que P. Meirieu (1987

---

<sup>38</sup>Meirieu, P. et Freinet. C - Comment susciter le désir d'apprendre ? Mouans-Sartoux . PEMF.2001. p. 14.

:45), pionnier de la pédagogie différenciée, appelle « *les capacités perspectives* »<sup>39</sup> en relation avec le domaine sensori-moteur. On peut ajouter à tout cela, les comportements de l'élève dans la gestion de son apprentissage ; si certains ont besoin d'un accompagnement et d'une gestion de son apprentissage ; si certains ont besoin d'un accompagnement et d'une présence constante, d'autres, plus aptes à avancer sans être guidés, sans autonomes.

Dans son principe, la différenciation pédagogique ne peut être qu'une réponse adéquate au constat d'échec de l'enseignement indifférencié. Cependant, il s'avère que les conditions de sa mise en œuvre reposent sur des facteurs objectifs et très souvent matériels, d'ordre institutionnel : surcharge des effectifs, densité et complexité des programmes, horaire imparti, obligation de

résultats, etc., pour ne citer que ceux-là. Elle reste cependant, nous allons le voir, un des points forts des nouvelles approches dans la mesure où à aucun moment, l'élève n'est considéré comme une partie d'un tout mais comme un individu autonome dans ses apprentissages.

### **3. L'approche par compétences en didactique du français**

#### **3.1. La notion de compétence :**

Il existe plusieurs définitions pour cette notion. Il est clair que les notions et les concepts ne sont pas toujours inoffensifs et que leur utilisation automatique, sans la connaissance préalable du contexte qui les a fournis et sans la préparation, à tous points de vue, du contexte où ils doivent opérer, risque de conduire à bien des erreurs.

Pour commencer, nous partirons de la définition fournie par le dictionnaire Robert. Dans l'une des entrées de l'article, il définit la *compétence* comme *la capacité à accomplir une tâche*. C'est une définition très générale, comme on le constate mais qui contient déjà les termes-clés : *capacité et tâche*

Les écrits sur les compétences sont nombreux, chaque théoricien y allant de sa définition, plus ou moins proche de celle de l'autre. Des acceptions plus affinées couvrent les domaines de la sociologie et des sciences de l'éducation.

---

<sup>39</sup>Meirieu, P. Rouche. N – Réussir à l'école, des enseignants qui relèvent le défi- édition chroniques sociale , 1987. p: 45

La notion de *compétence* fonde l'enseignement/apprentissage des langues depuis les années mille neuf soixante-dix, c'est-à-dire depuis que cette discipline s'est donné pour finalité l'acquisition d'une compétence de communication avec toutes ses composantes.

### **3.2. La notion de compétence en sciences du langage :**

Connue de tous, l'élaboration de la grammaire générative transformationnelle dans « *aspects de la théorie syntaxique* » du père de la linguistique moderne N.Chomsky, a été à l'origine de l'émergence de la notion de compétence en linguistique. La grammaire, référence essentielle d'une langue, comporte un composant primordial, la syntaxe, chargée d'engendrer (d'où le terme de « génératif »), par un processus formel, les combinaisons de morphèmes jugées acceptables dans cette langue. Le dictionnaire de linguistique définit la notion de compétence comme suit:

*« Dans la terminologie de la grammaire générative, la compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. »<sup>40</sup>*

La compétence pour Noam Chomsky renvoie à un autre concept introduit par le même linguiste la structure profonde c'est à dire la capacité de comprendre et de produire un nombre infini de phrases à partir d'un ensemble fini de règles grammaticales

Dès lors, on peut dire que, selon Chomsky, connaître une langue signifie maîtriser le système abstrait des règles qui permettent de comprendre et de produire toutes les séquences bien formées de cette langue (la compétence).

En revanche, la réalisation concrète de ce système abstrait et son actualisation susceptible d'être affectée par ce qu'il appelle des « conditions non pertinentes du point de vue de la grammaire », constituent le domaine de la performance linguistique. Ces deux concepts, fondamentaux en linguistique, constituent la base de la linguistique générative. Cela revient à dire que, une fois qu'un individu a assimilé une langue, il peut produire un nombre infini de phrases dans cette langue. C'est cette possibilité illimitée que Chomsky appelle compétence.»

---

<sup>40</sup> Dictionnaire de linguistique –Librairie Larousse –Paris, 1973. p:103

L'on s'aperçoit que pour la linguistique, contrairement aux autres domaines scientifiques, le terme de *compétence* revêt un sens nettement plus précis.

Pour Chomsky (1965:13), la performance, est présentée par les manifestations linguistiques réelles du sujet parlant. Elle est pour une bonne part déterminée par des facteurs extralinguistiques, tels que la limitation de la mémoire, la distraction, la négligence, etc. ; en d'autres termes, il s'agit de rendre explicite le système mental de règles intériorisé par tout locuteur et sous-jacent à tous ces actes de paroles concrets.

Toujours dans le même ordre d'idées et pour mieux saisir le sens de chaque terme, Hymes explique la différence entre ces deux concepts et explicite la définition de Chomsky. Il (Hymes) définit la compétence comme :

« *Ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue* »<sup>41</sup>. et la performance comme :

« *Ayant un savoir à voir avec le processus que l'on nomme souvent encodage et décodage.* »<sup>42</sup>

Autrement dit, la compétence et la performance sont complémentaires

A son tour, Rey (1996:69) essaie d'expliquer la définition de Chomsky en la reformulant comme suit :

« *La compétence chomskyenne est d'abord la capacité linguistique qu'à tout locuteur de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue. De plus, c'est la capacité du sujet humain de produire des énoncés et des actes qui soient adéquats à une situation, sans entre toutefois les effets mécaniques de stimuli inhérents à elle.* »<sup>43</sup>

Mais pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue ; il importe également de savoir s'en servir en fonction du contexte social. La communication est le savoir dont ont besoin les participants à une interaction et qu'ils mettent en œuvre pour communiquer avec

---

<sup>41</sup> HYMES, H. . - *Vers la compétence de communication* - 1972 Trad. France Mugler. Paris, Hatier / Didier, coll. LAL, 1991. p : 24

<sup>42</sup>Ibid p : 24

<sup>43</sup>Rey.B – Les compétences transversale en question – E.S.F, Paris. 1996. p: 69



succès l'un avec l'autre.

Dés lors, en didactique des langues, il devient nécessaire de distinguer deux acceptions du terme de *compétence* :

- une acception propre au domaine de la linguistique, auquel cas la notion de *compétence* revêt un sens chomskyen : elle s'oppose à la performance, désigne un savoir linguistique;
- une acception propre au domaine des sciences de l'éducation où la *compétence* désigne un ensemble de *ressources*- notamment de savoirs et de savoir-faire *mobilisés en vue de résoudre une situation problème relevant d'une famille des situations*.

A la suite de ces différentes acceptions, nous pouvons constater que les spécialistes de l'enseignement/ apprentissage des langues n'ont pas les mêmes enjeux que les théoriciens de la linguistique, en ce sens pour ces derniers, il s'agit de comprendre le fonctionnement de la communication, de la décrire, de l'analyser.

Pour les premiers,- c'est-à-dire les didacticiens- quand bien même les travaux des linguistes seraient utiles à leurs investigations, il s'agit plutôt de savoir comment s'acquièrent des capacités de communication, et quel(s) type(s) de compétence(s) interviennent lors de la production et de l'interprétation des énoncés dans une situation de communication définie, afin de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement pour apprendre à communiquer.

Pour notre part, sans remettre en question ni discuter la notion de *compétence* telle que définie par Chomsky, nous nous rattacherons plutôt à l'acception en vigueur dans les sciences de l'éducation. En effet, cette dernière nous semble plus

Adaptée à notre réflexion, dans la mesure où la linguistique de Chomsky n'a pas été élaborée à des fins pédagogiques mais descriptives, alors qu'en didactique des langues, il faut non seulement décrire la langue, mais également décrire la langue entrain de s'apprendre.

Après avoir vu brièvement la notion de compétence dans le domaine socioprofessionnel, des sciences du langage et des sciences de l'éducation, nous allons tenter de cerner cette notion dans le domaine particulier de notre recherche qu'est celui de la didactique des langues.

### **3.3. La notion de compétence en didactique des langues:**

Rappelons que la didactique des langues étrangères est un domaine pluriel où côtoient des recherches diversement situées, interrogeant des contextes variés, des objets distincts, parfois

voisins ou complémentaires, selon des approches qui privilégient différentes orientations. En effet, lorsqu'on tente de définir la notion de compétence, on s'aperçoit que déjà, à l'intérieur même d'une discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs et les spécialistes ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme.

Pour expliquer la notion de compétence, on peut utiliser celle proposée par l'encyclopédie Larousse :

*«Ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes».*<sup>44</sup>

Que dire de la didactique des langues, discipline qui se situe à la confluence d'autres sciences, notamment les sciences du langage, la psychologie, les sciences de l'éducation, la pédagogie et la sociologie (pour ne citer que les disciplines fondamentales sur lesquelles la didactique s'appuie). Discipline rappelons-le, où notions, concepts, idées ou modèles importés ou venus d'autres horizons se côtoient, se mêlent et se rencontrent et souvent s'avèrent imprécis, voire flous, poussant parfois jusqu'à la contradiction.

Tel est le cas de la notion de compétence.

Cette notion a fait l'objet de multiples tentatives quant à une définition s'inscrivant dans le contexte de la didactique des langues. Toutefois, il reste possible de dégager des constantes permettant la mise en œuvre d'une méthodologie avant que la notion soit définie avec précision.

Chez Hymes, la conception de la compétence est relativement proche de celle adoptée par les sciences de l'éducation, en ce sens qu'elle est définie comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Hymes s'oppose à Chomsky non plus uniquement sur la notion de compétence mais aussi et surtout sur la compétence linguistique et la compétence de communication, qui sera d'une importance capitale en didactique des langues puisqu'elle ouvrira la voie aux approches communicatives.

---

<sup>44</sup>Encyclopédie contributive Larousse en ligne – Recherche: compétence [en ligne].

[Consulté le 06 avril 2013].

Disponible sur: <<http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/comp%C3%A9tence>>

### **4. Une nouvelle démarche :**

#### **- l'approche par compétence: Complémentarité et/ou nouveauté**

Cette approche a été initialement- comme nous l'avons déjà vu précédemment- retenue dans la formation professionnelle et dans des entreprises. Dans ce domaine, le concept de qualification, où l'efficacité dans un poste de travail est en général associée à la maîtrise d'un corps de connaissances, a été supplanté par celui de profil de compétence ( traduits sous forme de référentiel de compétences), lequel met en relief l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme importants dans les relations entre l'homme et le travail. Ensuite cette démarche a été transposée dans le secteur de l'éducation où elle a été adoptée par plusieurs systèmes éducatifs, notamment par le système éducatif algérien. Cette démarche trouve ses applications dans les curricula, les manuels scolaires, le système d'évaluation et dans la formation des enseignants.

#### **4.1. Les principes de l'approche par compétences:**

L'enseignement/apprentissage du français et des autres disciplines dans le domaine scolaire, repose sur les principes et les concepts de l'approche par les compétences.

En effet, si notre domaine de recherche recouvre exclusivement l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il ne faut pas omettre de signaler que cette approche ne concerne seulement l'enseignement du français, mais celui de toutes les disciplines, allant jusqu'à, parfois même, remettre l'ensemble des conceptions éducatives.

La nouveauté véhiculée par cette nouvelle approche vient de l'intérêt que l'on porte à ce que l'élève sait, mais tout autant à ce qu'il peut faire avec ce qu'il sait.

Dans la citation suivante, P.Perrenoud explicite clairement cette démarche :

*« Une compétence par les compétences précise le place des savoirs savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des*

*problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à « entrer en phase » avec la situation (...)*.<sup>45</sup>

Perrenoud insiste également sur les exigences de l'approche par compétences, notamment en matière de mobilisation des moyens d'enseignement varié, de négociation avec les élèves, de décloisonnement. On comprend à travers ces

« exigences » que de nouveaux comportements sont attendus en vue de mettre en place la nouvelle approche. Il n'y a pas de rupture totale avec ce qu'on a appelé la pédagogie des objectifs, mais une redéfinition de cette dernière. Cela implique une diversité en matière de moyens d'enseignement, une révision du statut de l'élève et des apprentissages. En effet, l'APC redéfinit non seulement le rôle des connaissances dans l'apprentissage, mais également celui du statut de l'enseignant : de dispensateur de savoir et pourvoyeur de vérités qu'il était, il devient animateur, facilitateur, conseiller. La mise en place de l'approche par compétence confère un rôle plus important à l'enseignant dans la mesure où il est appelé à établir le lien entre le programme et l'élève. Ce rôle fondamental tient compte particulièrement des compétences et de l'expérience de l'enseignant.

En classe, ce n'est plus le maître qui est au centre de l'apprentissage, mais bien l'élève dans et par son action. Ainsi que nous le développerons plus loin, dans ses principes, l'approche par compétence pose les fondements d'une toute nouvelle vision des stratégies d'apprentissage. Les apprentissages sont conçus autrement : il ne s'agit plus d'une simple juxtaposition. L'enseignant doit permettre aux élèves de réaliser des activités favorisant l'intégration de leurs acquis pour en assurer en réelle maîtrise et garantir le développement des compétences.

### **4.2. Les concepts définitoires de l'approche par compétences:**

La nouvelle approche s'appuie sur des concepts et des notions que nous sommes appelés à citer, à reprendre et à expliciter : une compétence, une compétence transversale, une compétence terminale, compétence disciplinaire, capacité, un objectif spécifique, un contenu, des ressources.

---

<sup>45</sup>Perrenoud, P. (2004). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF. P :

Pour définir ces termes, nous nous sommes largement inspiré des définitions que propose particulièrement Roegiers (2005) dans l'ouvrage conçu à l'intention des enseignants algériens.

### **A. Une compétence:**

Une compétence est définie par Roegiers comme étant :

*« L'aptitude à résoudre diverses situations problèmes, grâce à la mobilisation conjointes de plusieurs savoirs 35 savoir-faire 36 et savoir être 37 ».*<sup>46</sup>

Si actuellement, l'on cherche à développer les compétences de l'élève, c'est pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans le milieu dans lequel il évolue et plus tard dans sa vie professionnelle. Plus simplement, on dira qu'une compétence est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe, en réinvestissant toutes ses capacités innées ou acquises.

Il ne faut pas confondre compétence avec performance ou compétition. Être compétent c'est être le meilleur, c'est entrer en compétition avec les autres quitte à dépasser les concurrents. Être compétent, au-delà de la notion de compétitivité, ne constitue pas une menace pour les autres. Bien au contraire, les compétences de tous créent la force d'un groupe. Pour cela l'enseignant doit leur donner des outils appelés « ressources ».

### **B.La notion de ressource :-**

Les ressources d'une compétence constituent les ingrédients de cette dernière. Ce sont tous les savoirs, savoir-faire, savoir-être et les savoirs disciplinaires que l'on peut mobiliser lorsqu'on exerce une compétence, et donc que l'on doit maîtriser si l'on veut acquérir cette compétence.

### **C. Une situation-problème :**

Une situation-problème est appelée aussi une situation complexe: cette situation exige de l'élève qu'il articule plusieurs savoirs et savoirs faire pour la résoudre. Elle peut faire appel à d'autres disciplines et aux « compétences de vie ». C'est une situation proche des centres d'intérêt de l'élève. Elle doit être vivante afin motiver les élèves. On peut y intégrer des

---

<sup>46</sup>Roegiers.X- Quel avenir pour les compétences – De Boek université,2000. p:31

illustrations, des documents authentiques, etc.

### **D. Une compétence terminale:**

Une compétence terminale est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la colonne vertébrale des programmes. C'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation.

### **E. Une compétence transversale:**

Toujours selon Roegiers, une compétence transversale est :

« *La capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être communs à plusieurs disciplines pour résoudre diverses situations-problèmes* ». <sup>47</sup>

Autrement dit, c'est le réinvestissement de l'ensemble des capacités pour que l'apprenant puisse réaliser une tâche ou résoudre une situation problème

### **F. Une compétence disciplinaire:**

Une compétence disciplinaire est une composante de la compétence terminale, c'est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être liés à la discipline (Lecture, Ecriture et Expression orale) pour résoudre diverses situations-problèmes .

### **G. Une capacité:**

Pour P.Meirieu (2002 :181), une capacité est conçue comme une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance. Le terme est utilisé comme synonyme de « savoir-faire ». Aucune capacité n'existe « à l'état pur » et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus.

### **H. Un objectif spécifique:**

Cet objectif est appelé parfois « objectif particulier ». Il est défini selon le dictionnaire actuel de l'éducation, comme suit :

---

<sup>47</sup>X.Roegiers- Quel avenir pour les compétences – De Boek université, 2000. p:31

« Un objectif faisant la jonction d'un contenu et d'une habilité, et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique. Toute combinaison d'une aptitude à développer et d'un contenu constitue un objectif spécifique »<sup>48</sup>

Legendre, R.(1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Montréal. Guérin / Eska (2<sup>ème</sup> édition).

### **I. Un contenu:**

Le contenu est déterminé par les options choisies par ses concepteurs en fonction du plan de la formation et du projet pédagogique. Ces options se traduisent par :

- des choix méthodologiques (approche plutôt grammaticale, notionnelle ou éclectique, priorité donnée à l'acquisition de telle ou telle compétence, intégration de la langue maternelle de l'élève, emploi ou non de documents authentiques, utilisation de moyens audiovisuels, etc.);
- des choix pédagogiques (prise en compte des habitudes d'apprentissage de l'apprenant, enseignement plus au moins directif, participation de l'apprenant à son apprentissage, etc.).

### **J. Une tâche :**

Une tâche est définie par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) comme :

« Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »<sup>49</sup>

Pour pouvoir accomplir la ou les tâche(s) fixée(s), l'apprenant doit mobiliser d'une part ses compétences générales et d'autre part, ses compétences langagières, en fonction, bien entendu, des stratégies d'apprentissage. Les recommandations du CECR précisent que :

« Toute tâche doit s'inscrire dans des situations authentiques en relation avec les besoins de communication des apprenants »<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup>Legendre, R.(1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Montréal. Guérin / Eska (2<sup>ème</sup> édition).

<sup>49</sup>Le Cadre Commun de Référence Européen (CCRE)

### **K. Une situation d'intégration:**

Ce type de situation permet d'exercer la compétence, de vérifier que les élèves ont intégré les ressources nouvellement acquises et que les nouveaux objectifs ont été atteints. Elle est mise en place après un ensemble d'apprentissages (de leçons). Elle permet à l'enseignant de diagnostiquer ce qui a été acquis ou non par les élèves. Elle permet à l'élève de voir s'il est capable d'affronter un problème dans la vie courante. Tous s'accordent à dire qu'il ne faut pas confondre situation d'intégration et situation d'apprentissage.

### **L. Une situation d'apprentissage:**

La fonction de la situation d'apprentissage est d'apprendre aux élèves des ressources nouvelles : un nouveau concept, une nouvelle règle, un nouveau savoir-faire, etc. par exemple, quand l'enseignant propose aux élèves un texte dans lequel il leur demande de repérer les mots qui remplacent un nom, en vue de leur faire découvrir ce qu'est un pronom personnel, il s'agit d'une situation d'apprentissage.

C'est une situation dans laquelle l'élève manipule, cherche, découvre, pratique pour mieux comprendre : il construit un savoir.

### **M. Un objectif terminal par intégration:**

L'objectif terminal par intégration est le reflet de la maîtrise des compétences dans chaque discipline. Selon Roegiers, un objectif terminal d'intégration est : *«une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle(...). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné »*<sup>51</sup>

C'est la finalité de l'enseignement/apprentissage tracée au préalable par la tutelle ou l'enseignant, en d'autres termes c'est le profil de sortie.

---

<sup>50</sup>Ibid

<sup>51</sup>Roegiers .X - L'école et l'évaluation- De Boeck, 2004,p: 12.



### **4.3. Les caractéristiques de l'approche par compétences:**

Plusieurs chercheurs en la matière considèrent que l'approche par compétence part du principe d'accorder une attention particulière au développement de l'apprenant, de ses capacités et de sa personnalité.

Elle suppose un certain nombre de préalables de matériels : un petit nombre d'apprenants pour chaque maître, une grande variété de moyens matériels à utiliser, de nombreuses ressources pédagogiques. Quant à l'enseignant, elle suppose une bonne formation de la part des enseignants : il s'agit en effet de comprendre la notion de compétence et de sa complexité, le lien entre compétences et connaissances, de l'existence de diverses stratégies d'apprentissage et les facteurs qui interviennent sur le choix par l'apprenant.

Tout en reprenant les caractéristiques de l'approche par compétences, M. Verdelhan précise que les « préalables » ou les conditions d'application sont nombreux voire difficiles à réunir : moyens matériels, ressources humaines, familiarisation avec la notion même de compétence. Peut-on, alors parler d'une mise en œuvre efficiente de stratégies d'apprentissage fondée sur l'APC si toutes ces conditions ne sont pas réunies ? Ceci pose le problème des limites de l'APC ? Limites auxquelles nous serons amenés à nous intéresser lorsque nous étudierons les problèmes posés par la mise en œuvre de la nouvelle réforme du système éducatif algérien.

Ceci nous amène tout naturellement à conclure, ainsi que nous l'avons vu dans cette étude, que d'une part, la notion de compétence a connu de nombreux éclatements, force de définitions, de remaniement et d'extension, au point d'être désormais entouré d'un flou sémantique et notionnel, d'autre part que la mise en œuvre de l'approche par compétences sur le terrain de l'éducation pourrait poser bien plus de problèmes que n'en résoudre.

**5. L'approche par compétences dans le système éducatif algérien :** L'approche par compétence a été introduite en Algérie entre 2004 et 2005, suite à la réforme du système éducatif instaurée par le Ministère de l'Education Nationale. Cette approche a pour objectif un meilleur rendement de la part des enseignants ainsi que des élèves, et une meilleure maîtrise des contenus à enseigner

### **5.1. Pourquoi l'approche par compétences (l'APC)?**

Les choix méthodologiques les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans notre environnement social devront considérer tous les aspects à envisager de la glottodidactique, didactique des langues secondes, discipline devenue autonome et qui se donne pour objet l'étude du système d'enseignement / apprentissage.

Afin de remédier aux inconvénients de l'approche par objectifs, l'approche par compétences, basée sur le cognitivisme et le socioconstructivisme, constitue l'axe directeur des programmes. Si pour le cognitivisme: l'apprentissage est vu sous l'angle des processus cognitifs internes à l'aide desquels l'individu interagit avec son environnement, le courant **socioconstructiviste** met en avant les stratégies permettant aux apprenants de construire leurs connaissances dans des situations interactives et significatives et de négocier leurs contributions respectives au sein des groupes de pairs. Le constructivisme insiste sur l'importance de la structuration des connaissances.

**5.2. Caractéristiques principales de l'APC:** Dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. Elle privilégie la logique d'apprentissage centrée sur l'élève et ses réactions face à des situations problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et connaissances à acquérir.

Elle évite le morcellement des connaissances.

Dans l'APC, l'apprenant est entraîné à agir à partir de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie auxquelles il se trouve confronté. La situation d'apprentissage, ainsi, se centre non seulement sur les contenus et processus à apprendre mais aussi sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes et sur l'exploitation de la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation

formative et certificative. Elle ne réduit pas le processus d'apprentissage à un empilement de savoirs disciplinaires mais fait de ceux-ci des outils pour penser et pour agir dans et hors de l'école. Il s'agit donc par-là de rendre les savoirs vivants.

**5.3. Définition de la compétence :** La compétence étant définie comme la mobilisation d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. « C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, valeurs, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles..) pour résoudre des situations problèmes significatives. ».

Dans cette définition, les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent pas une fin en-soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence, en tant que ressources. »<sup>52</sup>

**5.4. L'approche par compétences dans la nouvelle réforme :**

*« Dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs / savoir-faire / savoir- être), en vue de résoudre une famille de situations.*

*On entend par famille de situations, un ensemble de situations de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences. »<sup>53</sup>*

**7. L'organisation de l'enseignement/apprentissage en projets :**

*« Dans l'approche par compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé. Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout*

---

<sup>52</sup>Ministère de l'éducation nationale- Cadre général du curriculum du cycle primaire- programme du français - 2016.p:43

<sup>53</sup>Ministère de l'éducation nationale – Guide du manuel de Français - 4ème A.M :2013/2014 p :07 .

*leur sens(...)Le projet se démultiplie en séquences qui, elles se démultiplient en objectifs d'apprentissage. »<sup>54</sup>*

L'apprentissage est en réalité et pour l'ensemble des chercheurs, se distingue de l'acquisition. Apprendre une langue, c'est avoir la volonté et la motivation pour des raisons, professionnelles, personnelles ou autres et s'investir dans des efforts dont on espère qu'ils permettent de s'exprimer correctement, dans le but de développer des compétences dans les quatre habiletés (compréhension orale, écrite, production orale, écrite, dans cette langue. On apprend une langue étrangère, donc parce qu'on a envie de maîtriser, de s'approprier une connaissance.

Ceci revient à dire que « tout apprentissage est intentionnel et qu' « *on n'apprendrait jamais de manière incidente, mais on oublierait qu'on a eu une intention fugitive d'apprendre* »<sup>55</sup>

Expliquant la différence établie par ce dernier entre apprentissage et acquisition

Hutchinson et Waters estiment que, l'acquisition ne requiert pas des efforts conscients mais s'effectue tout naturellement alors que :

*« L'apprentissage est un processus grâce auquel les apprenants sont conscients des faits de langue, attentifs, et capables d'en parler. Ils jugent de la grammaticalité des énoncés »<sup>56</sup>*

Ils cherchent donc à avoir une connaissance métalinguistique, sur la langue-cible, alors que par le biais de l'acquisition :

*« Les usagers ne sont pas conscients des structures acquises. Les sujets ne s'intéressent qu'au sens et acquièrent inconsciemment la forme, c'est-à-dire les règles de la langue : ils n'ont qu'une impression de grammaticalité »<sup>57</sup>*

Krashen considère que l'acquisition est la manière dont on peut s'approprier une L2 qui soit analogue à la manière dont s'acquiert la L1, c'est-à-dire de façon naturelle. Il estime d'autre part que :

---

<sup>54</sup>Ibid. p :07

<sup>55</sup> NARCY-COMBES J.-P - Didactique des langues et TIC, vers une recherche action responsable. Paris : Orphys, 2005. p : 48.

<sup>56</sup> GERMAIN, C -*Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*- 1993. Paris : Clé International. p :247.

<sup>57</sup> Ibid. p :247.

« L'apprentissage ne devient jamais de l'acquisition : il n'y a pas de passage d'un processus à l'autre. Il s'agit de deux processus indépendants qui ne s'influencent nullement ». <sup>58</sup>

### 6.1. Le couple enseignement /apprentissage des langues:

#### A. Processus de distinction de l'apprentissage de l'enseignement:

Suite au rejet du behaviorisme et à la généralisation des théories cognitives et la reconnaissance de la médiation comme une nécessité dans l'apprentissage des langues, Le rôle de l'apprenant qui d'une approche à une autre est mis en exergue, dans le sens où il est de plus en plus impliqué dans son apprentissage. Du coup, l'enseignant est devenu le partenaire privilégié de l'apprenant dans les efforts de ce dernier pour accéder à la connaissance, notamment celle de la langue étrangère. Le rôle de l'enseignant a donc complètement changé:

« Son rôle n'est pas d'apporter des connaissances, mais de construire des situations claires que l'élève peut explorer comme il veut, construisant ainsi pour lui-même et par ses propres prises de conscience, une langue vraiment vivante, qui a les propriétés de sa langue maternelle » <sup>59</sup>

Selon Klaus Vogel :

« Le rôle de l'enseignant est modifié car sa fonction n'est pas simplement de transmettre, de « faire rentrer » quelque chose dans les têtes, mais bien plus celle d'un organisateur, d'un animateur, d'un expert et d'un conseiller ». <sup>60</sup>

Avec la centration sur l'apprenant, l'enseignant n'est plus considéré comme étant le seul détenteur du savoir et que l'apprenant vient en tant que récepteur passif, acquérir. L'apprenant a besoin de la médiation de l'enseignant qui, en tant que son partenaire dans l'accomplissement de son acte d'apprentissage, le conseille, le guide, lui demande d'exécuter des tâches qui l'aideront à construire sa connaissance de la langue.

---

<sup>58</sup> SIOUFFI, G. et RAEMDONCK D. V - 100 fiches pour comprendre la linguistique - Rosny, Bréal, 1999 p :60

<sup>59</sup> Young.R - The SilentWay, une réponse à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? » In *les Langues Modernes*, 1984 n° 2-3. 182).

<sup>60</sup> VOGEL, K. (2000). « Comment entraîner les stratégies dans l'enseignement des langues étrangères». In HOLTZER, Gisèle & Michael WENDT (2000). *Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel – stratégies – conscience langagière*. Frankfurt Main, Peter Lang. p135 <sup>3</sup> Roger cité par Altet Marguerite - *Les pédagogies de l'apprentissage*- Paris : PUF 1997.p : 49

Au départ l'enseignement était d'un grand intérêt pour beaucoup de chercheurs avec une place prépondérante pour l'enseignant, sur qui était centré l'enseignement. L'apprenant ne comptait pratiquement pas : il n'avait qu'à exécuter des tâches telles que la répétition d'items enregistrés (méthodes audio- orale et audio-visuelle (MAV) par exemple), répondre mécaniquement à des questions, etc. Mais graduellement l'apprenant a commencé à être considéré comme quelqu'un dont le rôle est primordial dans le processus de son apprentissage de la langue cible. Comme il est clairement mentionné dans le guide du manuel du français 4<sup>ème</sup> moyenne.

*« Nous avons fait le choix de nous adresser directement à l'élève, de l'impliquer, de solliciter sa réflexion, son avis. De même qu'il est souvent amené à travailler en groupe, à confronter son travail avec celui de ses pairs et à s'autoévaluer. Cette démarche favorise la construction consciente des savoirs et des savoirs faire. Par l'élève lui-même qui devient ainsi acteur de son propre apprentissage. »<sup>61</sup>*

### **6.3. Les facteurs favorables à l'acquisition:**

En quoi l'apprentissage d'une langue étrangère se différencie-t-il de l'acquisition d'une langue maternelle ? Pendant l'acquisition de la langue maternelle, cette dernière bénéficie de certains caractères spécifiques qui lui sont favorables. Parmi les facteurs favorables à l'acquisition d'une langue maternelle, on cite :

1- La lenteur du processus : Du cri à la phrase, c'est un travail prodigieux qui s'effectue progressivement pendant six années. Tout enfant apprend normalement en quelques années une langue, sa première langue ou, comme on a coutume de le dire, sa langue maternelle qui est le fruit de l'écoute et de la socialisation. Il existe des exceptions pour des raisons physiologiques (par exemple la surdité) ou sociales (par exemple les "enfants - loups")\*Normalement, un enfant, à l'âge de l'école primaire, est à même de se faire comprendre couramment. L'acquisition de la première langue est parallèle au développement cognitif et social de l'enfant c'est la raison pour laquelle le processus est considéré comme lent.

2- Des étapes privilégiées : A ce stade, l'enfant bénéficie d'étapes privilégiées. Chaque

---

<sup>61</sup> Ministère de l'éducation nationale -Guide du manuel de français- 4<sup>ème</sup> A.M. 2013/2014. p :13

étape de l'acquisition de la langue maternelle se fait parallèlement aux étapes naturelles de son développement neurophysiologique et mental.

3- La fraîcheur physiologique : Les prédispositions de l'enfant sont encore fraîches, exemple les organes de son appareil phonatoire. Des études récentes ont montré que les tout jeunes enfants discriminent les sons de façon beaucoup plus fine et peuvent faire entendre certains sons que leurs parents seraient incapables de reproduire mais avec le temps et l'âge, l'enfant se limite seulement aux sons du système phonétique de son entourage. Cette « fraîcheur linguistique » s'affaiblit avec l'âge comme la mémoire.

4- Les motivations : Les motivations de l'enfant apprenant sa langue maternelle sont naturelles et profondes et dans la plus des cas inconsciemment. Par le biais de la langue, l'enfant éprouve un besoin d'agir et de se manifester comme individu dans son milieu. La langue devient alors un instrument de communication, un moyen d'intégration dans le groupe. Comme nous venons de voir, l'acquisition de la langue maternelle est avantagée par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **8. Le français dans le système scolaire algérien :**

L'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Algérie suscite beaucoup d'intérêt et un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre pour des raisons sociale, économique, culturelle et même historique.

La réussite d'une politique ambitieuse en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage les langues étrangères, en l'occurrence, la langue française suppose la mobilisation de tous les acteurs de l'école pour rechercher les voies d'une plus grande efficacité et pour convaincre, par les pratiques pédagogiques et par l'information, de l'importance de ces apprentissages diversifiés.

La mise en œuvre d'une politique passe nécessairement par des décisions qui devraient être prises suite à la concertation de tous les acteurs et les partenaires qui peuvent apporter un plus au système éducatif national.

C'est la raison pour laquelle, nous tenterons par ce travail de recherche, de mettre en évidence quelques points qui pourraient éclairer les concepteurs des programmes de la réalité de la région sud-ouest de l'Algérie.

L'institution scolaire est le lieu des apprentissages pour former un bon citoyen et le français « langue étrangère » est considérée en Algérie, comme étant la langue de prestige et de la réussite professionnelle.

Il est à souligner dans les instructions officielles que :

*« Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »<sup>62</sup>*

Assurer la communication en français dont l'apprenant doit maîtriser le fonctionnement est le principal objectif annoncé dans les programmes scolaires :

*« C'est avant tout apprendre à communiquer dans cette langue pour établir des échanges discursifs et interactifs »<sup>63</sup>*

Il est important de mettre en avant les interactions puisque l'apprentissage dans ce contexte alimente et permet à l'apprenant le développement.

Les programmes scolaires se traduisent ainsi en termes de compétences générales à faire acquérir aux élèves, d'objectifs spécifiques et de contenus. Ils s'articulent autour de la compréhension de l'écrit, du fonctionnement de la langue et de la production écrite.

Les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les typologies textuelles. Quatre formes de discours sont privilégiées : le narratif, le descriptif, l'expositif, l'explicatif enfin, l'argumentatif avec toutes les combinaisons thématiques qui peuvent se présenter dans un texte.

Une perspective du discours, retenue pour un ensemble spécifique du programme, permet d'étudier aussi bien la grammaire du discours, la grammaire de texte et la grammaire de la phrase.

L'apprentissage part donc, des textes écrits d'auteurs qui font découvrir aux élèves, à l'aide de questions inductives, les notions inhérentes aux formes du discours retenu. Par exemple, les notions inhérentes au texte descriptif répondent à la caractérisation ; dans cette perspective, le groupe nominal, l'adjectif, le complément du nom, la relative, l'expression de l'opposition et celle de la comparaison seront étudiés.

---

<sup>62</sup>Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006

<sup>63</sup>Ibid



Chaque dossier finit par une production écrite suivie des corrections. Ses objectifs sont clairement définis : l'élève doit être en mesure de produire un texte conforme aux normes du texte étudié auparavant.

Autrement dit, il doit être capable de réaliser un écrit selon les divers types de discours tracés dans les programmes.

Le volume horaire imparti au français est le suivant :

-A l'école primaire : les enfants sont scolarisés dès l'âge de six ans et commencent à apprendre le français à partir de la 3<sup>e</sup> année. De la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, dernière classe du primaire, le volume horaire réservé à l'enseignement du français est de 4 heures par semaine.

-Après le cycle primaire, les élèves suivent une scolarité de quatre ans, au collège où, là encore, l'enseignement du français est assuré, à raison de 3 heures par semaine.

Arrivés en fin de cursus scolaire, excepté le secondaire, les élèves auront suivi pendant sept ans l'enseignement /apprentissage du français et ce, depuis la 3<sup>e</sup> année du primaire jusqu'à la quatrième année moyenne.

Jusqu'à présent, bien qu'avec la nouvelle réforme, les programmes accordent un enseignement du français, à partir de la 3<sup>e</sup> année de l'école primaire, ce qui pourrait être interprété comme une volonté politique de conforter l'apprentissage du français en l'introduisant juste après la langue maternelle, l'arabe, le français demeure officiellement une langue étrangère, une matière à enseigner, étudiée en elle-même et pour elle-même, c'est-à-dire qu'elle n'est pas au service de l'apprentissage d'autres matières ; et ne doit renfermer aucune dimension culturelle.

Bien que l'apprentissage de la langue française commence à partir de la 3<sup>e</sup> année primaire le volume horaire, le faible coefficient, la mauvaise répartition horaire du français (généralement enseigné en fin d'après-midi) ne permettent pas aux élèves d'acquérir une bonne maîtrise de la langue. En effet, à la fin du cursus scolaire, les élèves sont censés avoir un bagage linguistique en français leur permettant de poursuivre aisément des études universitaires. Mais, le constat est tout autre : ayant accumulé, avec le temps, beaucoup de lacunes, les apprenants éprouvent la plus grande peine à s'exprimer correctement en français (Outaleb-Pellé, 2010)<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup>Outaleb-Pellé, 2010

### I. Introduction

Ce modeste travail tente de réunir en un ensemble cohérent et simplifié les contenus et les objectifs de toutes les matières dans le but de procurer à l'enseignant (e) de la classe de langue une vue-synthèse de toute la programmation à ces niveaux.

Ceci l'aidera dans son choix d'objectifs et de contenus pour des activités d'apprentissage et amènera le décloisonnement des concepts et des habiletés qui se retrouvent dans plus d'une matière et qui sont répétés à plus d'un niveau.

L'enseignant(e) pourra alors saisir toutes les occasions pour renforcer les savoir et le savoir faire, pour réunir les parties en un tout et pour faciliter la transition aux divers stades d'enseignement/apprentissage par l'entremise d'activités stimulantes et satisfaisantes.

Il appartient à l'enseignant(e) d'actualiser les apprentissages dans sa classe d'après les capacités, les intérêts et les besoins des élèves.

Notre travail de recherche part du constat d'un manque de connaissances et de compétences à la pratique de l'écrit en classe de langue, que se soit en raison d'un facteur motivationnel, tel que la situation d'écrit, de moyens didactiques ou de la scripturalité de la langue française elle-même qui, à notre connaissance, sont peu explorés en classe de français langue étrangère au cycle moyen.

Il est tout à fait évident qu'il est difficile de porter un choix quant au modèle d'enseignement/d'apprentissage, d'autant plus que la décision mérite longuement une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes pédagogiques appropriées.

De plus, il est indispensable pour un enseignant de saisir le temps et les moyens en sa disposition et de prendre en considération, entre autre, les caractéristiques de ses apprenants et le contenu des informations à leur transmettre.

Pour tenter de dévoiler les zones d'ombre qui entourent le thème de notre recherche et plus précisément le sujet l'expression écrite, nous avons contacté les enseignants d'une classe d'examen en l'occurrence la quatrième année, Ce qui nous pensons va nous permettre de savoir comment les enseignants évaluent leur élèves durant la séance du français langue étrangère, une vision que nous voyons indispensable pour notre travail de recherche, du moment qu'elle nous offre l'occasion de diriger plus tard une analyse des éléments recueillis sur une période relativement suffisante.

### 2. Les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite :

La production écrite est considérée comme la compétence la plus difficile à apprendre, la tutelle les enseignants et les apprenants sont conscients, de la difficulté de cette activité qui n'est en fait, que le produit final de tout projet ou au moins d'une séquence. Il est à signaler que la production écrite implique « une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer »<sup>65</sup> ce qui explique les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants. Ces difficultés sont multidisciplinaires c'est-à-dire qu'elles relèvent de plusieurs domaines et sont complémentaires comme le souligne Mangenot.F25:

-linguistique : elle concerne la maîtrise de la langue (grammaire, orthographe...), et particulièrement celle du vocabulaire pose problème. -cognitive : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies textuelles même si elles sont automatisées en langue maternelle.

-socioculturelle : chaque langue a ses caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant méconnaît par exemple une lettre de félicitations et de remerciements revêt différentes formes d'une langue à une autre.

La relation entre les principes de l'approche par les compétences et la réalité de la classe autrement dit, les pratiques pédagogiques dans la classe de langue français langue **étrangère**. Selon ROGIERS.X 1 les objectifs de base de l'Approche par les Compétences sont trois : « 1 -Il s'agit de savoir ce **que l'apprenant doit maîtriser** à la fin de l'année scolaire et en fin de scolarité plutôt que focaliser sur ce que l'enseignant doit enseigner, celui-ci doit amener les apprenants au niveau attendu.

2 - Il s'agit également de **donner du sens aux apprentissages** et montrer à l'apprenant à quoi sert ce qu'il apprend à l'école et comment pourrait-il le réutiliser dans sa vie de tous les jours. Il est nécessaire de capter l'attention des apprenants par des situations actualisées, et non pas l'ennuyer et lui faire perdre l'envie d'apprendre.

---

<sup>65</sup>Jean Pierre, CUQ et Isabelle GRUCA « , Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, nouvelle édition, » PUG, Paris, Grenoble, 2005, p.184-185

3-Il s'agit de **certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes** plutôt que de le bourrer par une somme de savoirs et de savoir faire qu'il oublie facilement après l'école. »<sup>66</sup>

### **2.2 L'Enseignement de l'expression écrite :**

C'est l'activité qui pose le plus de problèmes à l'enseignant et qui enregistre les résultats les moins satisfaisants.

La production écrite est une compétence très difficile à maîtriser dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il ne faut pas oublier qu'il existe une grande différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. L'apprenant de la langue étrangère rencontre plus de difficultés que le natif qui connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile.

Au contraire, l'apprenant de la langue étrangère se trouve face à un système d'une langue inconnue, se sent par conséquent pour la plupart du temps démuni et sa tâche s'annonce plus ardue.

Si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires :

\*-Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical;

\*-Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1;

\*-Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas.

Le questionnaire est destiné aux enseignants. Notre public enquêté est composé de 20 enseignants, dont 12 femmes et 08 hommes, leur expérience varie entre 06 ans et 20ans.

---

<sup>66</sup>ROGIERS.X, « La pédagogie de l'intégration en bref », 2006, Rabat, mars, p.02

### 3. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

#### Questions : 01

**Dans quelle séance, vos apprenants sont –ils motivés le plus ?**

Compréhension de l'écrit	la syntaxe	l'expression écrite
Nombre	nombre	Pourcentage
La compréhension de l'écrit	11	55%
La syntaxe	05	25%
L'expression écrite	04	20%
Total	20	100%

Notre public enquêté estime et d'après les réponses recueillies que la plupart des apprenants ne sont pas attentifs, ni motivés, dans la séance de l'expression écrite vu les réponses recueillies auprès des enseignants.

L'expression écrite est en troisième position avec 04 enseignants soit 20%, derrière la compréhension de l'écrit en première position 11 enseignants soit 55%, suivie de la syntaxe avec 05 enseignants soit 25%.

Or, la motivation est le point de départ des activités proposées en classe car elle rend les apprenants dynamiques durant la réalisation de leur tâche, et jusqu'à la réalisation des objectifs visés. La motivation est considérée comme une condition importante et nécessaire dans l'enseignement/l'apprentissage, comme le signale Sophie Moirand : *« or s'il existe une quelconque motivation à l'écriture chez un apprenant, il est dommage de la nier ou de l'ignorer car, quelque soit, elle jouera un rôle positif dans l'apprentissage de la langue étrangère »*<sup>67</sup>, comme nous l'avons cité dans le chapitre théorique.

---

<sup>67</sup>Sophie MOIRAND, « situations d'écrit », compréhension/production en français langue étrangère ,CLE International ,PARIS , p.95.



**4. En cours de français, préféreriez- vous enseigner, en fonction de la motivation des apprenants:**

-L'oral ..... - L'écrit ..... - les deux .....

Nombre	Pourcentage	
Oral	05	25%
Ecrit	06	30%
Les deux	09	45%
Total	20	100%

**Commentaire**

A Partir des réponses des enseignants, nous constatons que les deux compétences orales et écrite sont les plus appréciées par les apprenants avec un taux de 45% soit 09 enseignants suivi par l'écrit avec un taux de 30% soit 06 enseignants, tandis que 25% soit 05 enseignants disent que les apprenants aiment l'oral. Il est à noter que savoir comment lire, permet de mieux comprendre comment bien écrire pour être bien lu et bien compris.

Les enseignants affirment encore une fois le comportement positif de leurs élèves. D'après les réponses recueillies, nous pouvons dire que la plupart des collégiens et toujours d'après les témoignages de leurs enseignants, apprécient les deux compétences, ce qui nous laisse penser qu'elles sont indispensables et que la relation entre les deux compétences est complémentaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue française .Concernant les apprenants qui ne sont pas motivés par l'écrit nous pouvons dire que cette tâche ne suscite pas leurs curiosité et ils sont incapables de la réaliser. Nous pouvons déduire que ce manque d'intérêt face à cette activité peut venir des méthodes et des moyens mis en œuvre dans l'enseignement/apprentissage qui ne motivent pas assez et n'attirent pas l'intention des apprenants.

**Question : 04**

**D'après-vous, Durant la séance de l'expression écrite les élèves préfèrent-ils ?**

- le résumé
- la production libre
- Exercices de complétion (à trous)

Nombre	Pourcentage
--------	-------------

Exercice à trous	12	60%
Le résumé	07	35%
La production libre	03	15%
Total	20	100%

Tableau 04 :les types d'activités de l'écrit fait en classe

### Commentaire

Les enquêtés ont répondu avec un pourcentage de 60% soit 12 enseignants pour les exercices à trous, suivie du résumé avec un taux de 35% soit 07 enseignants, alors que la production libre arrivent en 3ème position avec un taux de 15% soit 03 enseignants. Nous pouvons dire que le choix majoritaire des apprenants pour les exercices à trous, est du au fait qu'ils n'ont pas assez de bagage linguistique étant donné que les exercices à trous sont dans la plupart des cas, un simple exercice de rendre moi ma marchandise. En ce qui concerne le résumé est moins difficile par rapport à l'expression libre qui exige une certaine liberté de s'exprimer, la bonne compréhension de la consigne et un bagage linguistique plus au moins acceptable pour aborder la consigne pour la rédaction d'un texte écrit.

« Pour une meilleure exploitation d'un texte, il faut que l'enseignant évite de choisir des supports qui ne seront pas assimilés facilement par ses apprenants, aussi d'éviter des textes qui ne leur seront pas bénéfique et qui ne leur apportera aucune compétence nouvelle. et pour un résultat proche des objectifs visés, il faut varier les supports selon les besoins. »<sup>68</sup>

### Question : 05

**\*- Quelle méthodologie ou approche d'enseignement/ apprentissage du FLE adopteriez-vous ?**

**-L'approche par les compétences.**

**-Méthodologie traditionnelle.**

**-L'approche communicative.**

-Nombre	Pourcentage	
Approche par compétences	4	20%

<sup>68</sup> Roland GOIGOUX, « formation et pratiques d'enseignement en questions », 2004.p.....



Méthodologie traditionnelle	14	70%
L'approche communicative	2	10%
Total	20	100%

### Commentaire :

Malgré les recommandations de la tutelle aux enseignants, ces dernières sont transmises par le biais des inspecteurs lors des journées d'étude et les séminaires organisés de manière cyclique durant l'année scolaire les réponses des enseignants vont dans l'autre sens, la méthodologie traditionnelle est en tête avec un pourcentage de 70% soit 14 enseignants

Le pourcentage des enseignants qui travaillent dans leurs classes avec l'approche par les compétences est de 20% soit 04 enseignants des enquêtés. L'approche communicative est en dernière position avec 10% soit 02 enseignants.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, la nouvelle réforme de l'école algérienne opte pour une nouvelle méthodologie qui est l'approche par les compétences. *« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »*<sup>69</sup>

La réalité des pratiques pédagogiques sont loin des instructions de la tutelle à savoir l'approche par les compétences. A partir des résultats obtenus ci-dessous, nous pouvons conclure que le problème du niveau des apprenants à l'écrit peut venir du fait que les enseignants ne sont pas assez formés pour pouvoir utiliser cette nouvelle approche et ces principes de base.

### Question : 06

#### 2. Quelle place occupe la production écrite dans le programme scolaire ?

-Secondaire : ..... -essentielle : ..... -n'a pas d'importance : .....

Nombre	pourcentage	
Secondaire	4	20%
Essentielle	16	80%

<sup>69</sup>

N'a pas d'importance	0	0%
Total	20	100%

**Commentaire :**

pour cette question, nous notons que 80 % des interrogés soit 16 des enseignants estiment que la place de la production écrite est essentielle, et 20% soit 04 enseignants estiment qu'elle est secondaire Tandis qu'aucun enseignant ne trouve qu'elle n'a pas d'importance. D'après l'analyse des réponses obtenus par les enseignants, nous pouvons conclure que la plupart de ces derniers trouvent que la production écrite est placée parmi les principaux objectifs à atteindre dans l'enseignement/apprentissage du FLE par ce qu'elle est nécessaire et indispensable pour développer chez les apprenants la compétence rédactionnelle et les éléments intervenants dans l'acquisition de cette dernière.

**Question : 07**

**Le nombre de séances consacré à l'écrit est-il de ?**

-1à2 séances :..... - 2à3 séances :..... - 3à4 séances :.....

Nombre	Pourcentage	
1à2 séances	07	35%
2à3 séances	12	60%
3à4 séances	01	05%
Total	20	100%

**Commentaire :**

D'après le présent tableau nous indiquons que 60% soit 12des enseignants consacre 2 à 3 séances pour l'écrit, 35% soit 07 enseignants des enquêtés en consacre 1 à 2 séances et que un seul enseignant affirme qu'il consacre 3 à 4 séances à l'écrit qui soit seulement 05%. En posant cette question, notre but est de savoir si le volume horaire consacré à l'écrit est suffisant étant donné les difficultés que rencontrent les apprenants dans cette activité et également en vue d'atteindre les objectifs du cours. Selon les réponses obtenues par les

enseignants, nous avons constaté que ces heures sont insuffisantes ce qui indique l'incapacité des élèves à développer leurs compétence rédactionnelle.

**Question : 08**

**Les séances consacrées à l'écrit consistent en :**

Compréhension de l'écrit.....-Production de l'écrit.....-Autres .....

Nombre	Pourcentage	
Compréhension de l'écrit	8	40%
Production de l'écrit	12	60%
Total	20	100%

**Commentaire**

Les résultats du tableau, nous montrent que les séances consacrées par les enseignants à l'écrit consistent en production écrite avec un taux de 60% soit 12 enseignants, suivie de l'activité de compréhension de l'écrit avec un taux de 40% soit 08 enseignants des interrogés. En ce qui concerne cette question nous divulguons que la majorité des enseignants estiment que les séances consacrées à l'écrit consistent en production écrite puisque cette façon d'enseigner améliore le niveau rédactionnel des apprenants. Nous citons aussi d'autres propositions faites par les enseignants :activités de point langue, grammaire et lexique, activités de synthèse et de restitution, activités de préparation à l'écrit.

Attirer l'attention de l'enseignant sur les difficultés de la compréhension écrite chez les apprenants de 4ème AM, d'une part et sensibiliser l'apprenant à la difficulté de comprendre un texte écrit en français et proposer des stratégies qui l'aident à développer sa compétence de compréhension pourront faire l'objet d'un axe de recherche en didactique de l'écrit.

**Question : 09**

**Lors des activités de langue expliqueriez-vous les points de langue (grammaire, lexique) en faisant recours a des :**

A/ Phrases ..... B/ paragraphe..... C/ texte.....

Nombre	Pourcentage	
Phrases	9	45%
Paragraphes	7	35%

Textes	4	20%
Total	20	100%

### Commentaire

A partir de l'analyse des données nous pouvons déduire que 45% des enseignants expliquent les points de langues en utilisant des phrases, 35% utilisent des paragraphes alors que seulement 20% d'entre font recours à des textes.

A la lumière des résultats du tableau précédent nous apercevons que la plupart des enseignants travaillent avec des phrases, On constate que la plupart des enseignants recourent à la grammaire explicite et non pas à la grammaire implicite ce qui contradictoire à lalinguistique textuelle ainsi que les principes de l'approche par les compétences qui est la méthode la plus favorisé dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ces dernières années. Cette linguistique rend compte « *des relations textuelle qui régissent les agencements de propositions au sein du système que constitue l'unité texte* »<sup>70</sup> 5 Cette linguistique préconise l'enseignement /apprentissage de l'écrit en analysant le texte et le discours et non des phrases isolées.

### Question : 10

**Quel est types d'erreurs le plus récurrent dans les productions écrites des élèves ?**

Nombre	Pourcentage	
L'orthographe	06	30%
La ponctuation	5	25%
Le non respect de la consigne	3	15%
Cohérence textuelle	06	30%
Total	20	100%

### Commentaire :

En observant le tableau ci-dessous nous décomptons que 30% soit 06 des enseignants interrogés nous signalent que les erreurs sont des erreurs d'orthographe, 25% soit 05 d'entre

---

<sup>70</sup>Jean Michel, ADAM- la linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours -ARMAND COLIN,édition Paris,2008,p.24.

eux ont répondu qu'il s'agit d'erreurs de ponctuation, 03% soit 15 du lexique utilisé et 30% soit 06 de la cohérence textuelle.

Les erreurs peuvent découler également des méthodes choisies pour l'enseignement du français, de la progression pédagogique inadaptée ou de la façon dont la langue, les contenus des programmes ont été transmis.

4.1- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas adaptée au type de texte, puisque il s'agit de phrases longues centrées sur le nom, l'adjectif et la préposition.

4.3- Au niveau interphrastique, la fonction de guidage du lecteur n'est pas respectée en raison de l'absence d'articulateurs logiques qui connectent les phrases ainsi que les paragraphes, ce qui influe négativement sur la cohérence du texte d'une manière générale.

Au niveau textuel, présente des informations impertinentes qui nuisent à la cohérence du texte lui-même

*Vu les difficultés qu'éprouvent les élèves, la compétence textuelle et les connaissances générales des élèves en matière de compréhension sont limitées, sans l'aide de l'enseignant, ils s'égarent facilement, donc il est recommandé que les enseignants fournissent plus d'efforts pour que leurs apprenants puissent surmonter les difficultés rencontrées lors des activités de l'écrits.*

Selon le résultat du tableau, nous révélons que les public enquêté confirme que les erreurs dominantes chez leurs apprenants sont d'ordre orthographiques, cela nous laisse penser que ces lacunes sont du au manque de base dès le début de leurs apprentissage, la non maitrise de la langue française et l'alternance des deux langues (le français et la langue maternelle) comme nous pouvons dire que ces problèmes résident dans les stratégies et les méthodes d'enseignements.

### **Question : 11**

**Quels types d'activité proposeriez-vous à vos apprenants ?**

- Activité de substitution .....- texte à compléter.....

- Production libre..... - autre (précisez).....

Nombre	Pourcentage	
Exercice de substitution	10	50%
texte à compléter	5	25%
Production libre	5	25%
Total	20	100%

### Commentaire

Le tableau nous montre que 50% des enseignants font des exercices de substitution ,50% soit 10 enseignants font des exercices structuraux et que 25% soit 05 enseignantsfont la production libre.

D'après le résultat ci-dessus, nous dévoilons que le type d'exercices les plus proposés en cours sont des exercices de substitutions et des exercices structuraux qui ne répondent pas entièrement aux besoins rédactionnels des apprenants. Nous mettons l'accent sur le fait que ces exercices ne répondent pas à la linguistique textuelle qui favorise les exercices rédactionnels.

### Question : 12

**Les consignes proposées lors des activités de l'écrit sont-elles :**

Claires : ..... -intéressantes :.....- compliquées :.....

Nombre	Pourcentage	
Claires	09	45%
Intéressantes	07	35%
compliquée	4	20%
Total	20	100%

### Commentaire :

A la lumière des résultats du tableau ci-dessus ,09 enseignants soit45% des enseignants trouvent la consigne est claire et 35% soit 07 enseignants voient que la consigne est intéressante. De ces réponses recueillies, la majorité écrasante du public enquêté trouve la

consigne soit claire soit intéressante avec un pourcentage de 80% soit 16 enseignants. Nous pouvons déduire que la consigne n'est pas un obstacle dans le développement de la compétence rédactionnelle

« Nous estimons que le texte produit ne répond pas à la consigne donnée » .C'est la réponse des 04 enseignants soit 20% considérant que la consigne est compliquée par rapport au niveau des élèves. Selon les mêmes enseignants, Nous pouvons déduire que la consigne peut être une entrave dans les activités qui travaillent l'écrit parce qu'elle est difficile à comprendre selon les enseignants. Vu l'importance que revêt la consigne, nous sollicitons nos collègues enseignants de veiller à ce qu'elle soit bien formulée.

#### **4. Les propositions des enseignants :**

**Selon vous, que peut-on faire pour faciliter l'acquisition de la compétence rédactionnelle ?**

Nous citons les propositions faites par les enseignants :

- travailler plus l'écrit sans négliger la lecture : La lecture joue un rôle très important dans l'activité de la production écrite, ils sollicitent la tutelle de la revalorisée.
- la compétence de la production écrite s'acquiert essentiellement par la lecture et la pratique. le volume horaire réservé est insuffisant et ne permet pas l'évolution souhaitée dans toutes les activités.
- programmer d'autres séances d'écriture et encourager les élèves à faire des productions libres.
- donner plusieurs activités de préparation à l'écrit.
- donner aux élèves le plan du texte à rédiger (selon le genre).
- la mise en valeur de la linguistique textuelle qui constitue l'un des principes de l'approche par les compétences en d autres termes, travailler la production écrite étape par étape (introduction, développement, conclusion).
- consacrer plus de séances à l'écrit.
- revoir les programmes du primaire au secondaire.
- lire beaucoup d'ouvrages.

- donner plus de supports écrits pour mieux s'imprégner.
- Faire travailler les élèves en groupe.
- donner de l'importance à l'écrit autant qu'à la lecture.

### **4.1 Commentaire**

D'après les propositions des enseignants, nous notons qu'ils sont conscients qu'il faut la mise en œuvre de l'approche par les compétences en classe, mais la réalité de notre enquête prouve le contraire. Ils n'arrivent pas à mettre en place cette approche et cela est peut-être dû aux manques de moyens, de temps et de la formation des enseignants et en tenant encore une fois le niveau des apprenants.

### **5. Propositions didactiques**

Dans le cadre de ce modeste travail, après expérimentation et après avoir considéré l'importance de l'activité de l'expression écrite dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons essayé d'apporter quelques solutions face aux lacunes rencontrées par les apprenants et toujours d'après les témoignages de leurs enseignants.

Concernant les stratégies et les techniques, il revient aux enseignants de revoir leurs pratiques de classe de façon à se détacher des anciennes méthodes d'enseignement. Pour cela, ils doivent se pencher sur les besoins, les stratégies, les représentations et vers la nouvelle voie celle de l'approche par les compétences pour une meilleure prise en charge de leurs progressions en écriture ainsi rendre des écrits dont ils seront satisfaits. Il nous paraît essentiel de favoriser l'approche par les compétences qui met l'apprenant au centre des préoccupations des apprentissages et qui le considère comme partenaire, elle préconise de donner un sens aux apprentissages en expliquant les objectifs des leçons et l'utilité des savoirs en générale et de l'écrit en particulier, l'enseignant doit être un facilitateur qui encourage le développement d'une pensée indépendante, Soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, donc les enseignants ont besoin d'être plus formés pour pouvoir réussir à instaurer cette nouvelle approche d'une manière plus efficace.

Il nous semble important, de faire recours à la linguistique textuelle dans les apprentissages et s'intéresser plus aux exercices préconisés par cette dernière, rappeler les points de langues en fonction du types de texte à rédiger,



Varier dans les activités de productions écrites au niveau du thème, du type de texte. L'enseignant dans la grammaire du texte doit équiper l'apprenant d'outils linguistiques (par exemples des phrases passent partout) , discursifs, pragmatiques nécessaires pour lui faciliter la tâche d'écriture et ce en le faisant écrire simplement des parties des textes et lui éviter des taches globales, il est nécessaire aussi de mettre de coté les activités phrastiques et se concentré plus sur les activités rédactionnelles pour améliorer les productions des apprenants Il ressort que le temps consacré à l'activité de l'écrit est de 2 à 3 séances ce qui est insuffisant pour pouvoir atteindre tous les objectifs visés des cours donc l'enseignant ne peut pas instaurer toutes les compétences nécessaire à la réalisation de cette tâche. Il nous semble également nécessaire, d'améliorer les mécanismes d'enseignement/apprentissage pour que l'apprenant acquiert par lui-même la compétence de l'écriture car celle-ci augmente les qualités d'analyse et la compréhension d'un texte pour pouvoir produire un texte riche et cohérent.

### 6. L'Enseignement du lexique:

Le lexique constitue le noyau dur aussi bien dans la production que dans la compréhension d'une langue, donc il est indispensable d'avoir une bonne connaissance du vocabulaire. La réhabilitation du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue a engendré d'importants travaux de recherche dont les résultats animent la discussion sur le lexique, le vocabulaire et le développement de la compétence lexicale de l'apprenant en classe de langue ;(Picoche, 1989 / 1993, Galisson, 1983 / 1991 / 1995, Cruse, 1986, 2004

, Courtillon, 1989, Robinson, 1989, Taylor, 1990, Nation, 1990 / 2001.

Quand on apprend une langue étrangère, on est tenté d'y entrer par le lexique parce que la réaction la plus fréquente est celle-ci : « Comment dit-on... ? ».

Il est vrai qu'au début de l'apprentissage, le lexique est plus important que la grammaire dans la communication ; en effet, il y a, d'une part des mots-phrases (bravo, au secours, attention, etc.) qui permettent de s'exprimer sans avoir à construire des énoncés compliqués .Mais il y a le problème de la non correspondance terme à terme de deux langues, c'est-à-dire qu'on ne peut pas toujours trouver l'équivalent du mot d'une langue dans une autre langue .

#### 6.1 Quand fait-on du lexique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue?

On en fait en :

**A.séance de compréhension de l'écrit** : l'étude des textes permet aux élèves d'acquérir des mots nouveaux et de préciser le sens de termes que l'on connaissait plus ou moins vaguement;

**B.séance de syntaxe** : les structures syntaxiques ne constituent que des squelettes qu'il faut habiller à l'aide de mots ; il y a donc, d'une part, les exercices proposés qui enrichissent le vocabulaire des élèves en leur apportant des mots nouveaux, et, d'autre part, le réemploi qui permet d'activer les mots connus;

**C. séance de lexique** proprement dite, qui constitue le moment où l'enseignement du lexique se fait de manière systématique;

**D. séance d'expression écrite** : dans la phase de préparation, il y a apport de vocabulaire pour traiter le sujet proposé ; dans la phase de compte rendu, il y a des mises au point, par exemple à propos des impropriétés.

Il faut que les activités proposées par les enseignants ne se limitent pas aux activités offertes par le manuel ne proposant que rarement un travail supplémentaire sur les différents aspects

du vocabulaire (forme, sens, usage) et en réalité et malgré ce qu'ils prétendent, il faut donner plus de priorité au communicatif. Malheureusement, ce n'est pas le cas dans l'école algérienne où on favorise en général le linguistique au détriment du communicatif.

Comme il est indispensable de procéder à l'enrichissement du programme par des contenus et des supports plus modernes et diversifiés avec une formation supplémentaire aux enseignants au sujet de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

### **6.2 Dans quelles perspectives se fait l'enseignement/apprentissage du lexique?**

Le travail se fait dans deux directions :

**A. en surface**, pour enrichir le bagage linguistique des élèves, pour augmenter le nombre de mots qu'ils connaissent et leur permettre donc d'exprimer un plus grand nombre d'idées;

**B. en profondeur**, pour préciser les connaissances des élèves et leur permettre d'exprimer plus exactement ce qu'ils veulent communiquer.

### **6.3 Différents domaines sont explorés :**

-étude du lexique qui se rapporte au thème du texte étudié;

-étude du lexique « relationnel », c'est-à-dire le lexique qui permet d'exprimer des rapports syntaxiques ; par exemple, pour exprimer un rapport de cause, on peut utiliser des conjonctions de subordination (parce que, puisque, comme, étant donné que, etc.) ou de coordination (car) ou bien des termes comme « raison », « motif », « origine », « auteur »,

« agent », « responsable », etc. ;

-étude du lexique relatif au type de texte sur lequel on travaille ; par exemple, si on travaille sur le texte narratif, on étudiera les éléments de cette liste : actant, opposant, situation, perturbation, événements, péripéties, héros, dénouement, etc.

-étude des procédés de formation du lexique : étude des procédés de formation du lexique (nominalisation, préfixation, suffixation, etc.);

-étude des rapports lexicaux (rapports de synonymie, d'homonymie, d'antonymie, etc.);

-étude des différents types de regroupement (champs lexicaux et champs sémantiques).

Il faut introduire les tendances méthodologiques actuelles dans leur enseignement. Des démarches issues de l'approche communicative, fondées sur la présentation des éléments de la

langue en contexte et en situation de communication par le biais de documents authentiques visant la motivation des apprenants sont entrées dans la classe de langue. Les enseignants reconnaissent l'utilité de l'enseignement/ apprentissage du vocabulaire.

### **A. Lexique /vocabulaire**

On emploie ces deux termes « vocabulaire » et « lexique ». Y a-t-il une différence entre les deux ?

**1.Lexique :** c'est l'ensemble des mots d'une langue, considérés comme unités virtuelles, comme on peut les trouver dans un dictionnaire ; il est commun à tous ceux qui parlent la même langue.

**2.Vocabulaire :** c'est l'ensemble des mots que connaît un individu (ainsi chaque élève a son vocabulaire), qu'emploie un écrivain (le vocabulaire de Rousseau, de Mamméri, etc.) ou que compte un domaine d'activité déterminé (vocabulaire de la physique, de l'aviation, de la philosophie, de l'agriculture, etc.). Le vocabulaire est en fait une partie, un sous- ensemble du lexique.

### **3.Vocabulaire actif / vocabulaire passif:**

Ce sont des distinctions qui opèrent au niveau d'un individu, d'un élève.

**3.1 Vocabulaire actif :** ce sont les mots que l'élève emploie effectivement dans la communication avec autrui.

**3.2 Vocabulaire passif :** ce sont les mots que l'élève connaît et qu'il comprend par exemple quand il les rencontre à l'écrit (lecture d'un texte) ou à l'oral (écoute d'une conversation, d'un discours, d'une conférence) mais n'emploie pas dans la communication.

### **7. L'enseignement du lexique en quelques questions :**

Pour définir l'enseignement du lexique, il faut répondre aux deux questions suivantes :

- Quoi enseigner?
- Comment l'enseigner?

#### **7.1 Quoi enseigner ?**

Cette question est relative au contenu : comment le déterminer ? Bref aperçu historique :

-Avant 1950, dans les méthodes directes, le contenu était déterminé par des « centres d'intérêt », c'est-à-dire des thèmes. Ces thèmes étaient choisis de manière aléatoire et ne répondaient pas nécessairement aux besoins des élèves;

-Au début des années cinquante, avec le « français fondamental », on a essayé de déterminer ce contenu de façon méthodique et objective. On a donc fait des enquêtes pour recenser le vocabulaire le plus couramment utilisé et l'on a donc établi des listes de fréquence, que certains didacticiens ont essayé de regrouper par thèmes;

-Au début des années soixante-dix, avec la théorie des « actes de parole » tels que définis au niveau européen (le « Niveau-seuil), on a ciblé le lexique qui permet de faire face aux situations de communication les plus courantes (remercier, saluer, demander des renseignements, etc.);

-Au début des années quatre-vingt, on a renoncé à cet enseignement « systématique » du vocabulaire, basé sur un programme précis, pour adopter, à travers l'utilisation des « documents authentiques », le lexique « occasionnel », c'est-à-dire présent dans le document qui sert de support à la leçon. Le lexique est un peu négligé au profit de « l'approche globale », le sens des mots étant aussi saisi grâce au contexte.

### 7.2 Comment l'enseigner ?

Cette question est relative à la méthodologie.

-Les approches : Galisson en propose deux:

**A. Une approche sémasiologique** : qui va du mot à l'idée ; c'est la démarche de décodage à laquelle procède le récepteur, qui reçoit le message et qui doit comprendre le sens des mots qui le composent ; c'est l'approche du dictionnaire qui recense les mots de la langue et qui en donne la définition ; on notera qu'il est recommandé de toujours présenter les mots nouveaux avec un article pour permettre à l'élève d'en fixer le genre et de le mémoriser en même temps.

**B. Une approche onomasiologique** : qui va de l'idée au mot ; c'est la démarche d'encodage à laquelle procède l'émetteur, qui doit trouver les mots exprimant l'idée qu'il veut communiquer à son interlocuteur ; c'est l'approche de l'exercice de mots croisés, dans lequel il s'agit de trouver un mot à partir de la définition proposée, qui peut être directe ou indirecte.

**8. Introduction :** dans cette partie de ce chapitre , nous essayons de mettre en relief les moyens, les voies et les méthodes empruntés pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de français dans le cycle moyen. Notre corpus, ici, est un questionnaire adressé aux enseignants pour savoir les différents mécanismes empruntés par les enseignants pour faire acquérir le vocabulaire à leurs apprenants. Cette analyse qui va nous permettre à répondre aux hypothèses émises au départ et à savoir comment enseigne-t-on le vocabulaire à ce stade.

### **8.1 Aperçu sur le statut du vocabulaire dans les différentes méthodes d'enseignement du F.L.E**

Nous entendons par le terme méthodologie soit à l'étude des méthodes et de leurs applications, soit un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le soutendent «*les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance* » (Jean Pierre Cuq & Isabelle Gruca, 2003, 254) Depuis longtemps, l'enseignement du vocabulaire a été relégué au second plan et on ne lui accordait qu'une place secondaire dans l'enseignement des langues étrangères.

#### **A. La méthodologie traditionnelle :**

le recours à la traduction jouait un rôle important dans le dispositif d'enseignement, l'apprentissage du vocabulaire se faisait sous forme de listes de mots présentés hors contexte et le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle (l'enseignant disposait d'un carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur des mots et par thèmes, dans lequel ils inscrivaient et apprenaient les mots nouveaux découverts à chaque séance).

En ce qui concerne la méthodologie, c'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait des questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les apprenants. Dans cette méthodologie, l'enseignement du vocabulaire était presque inexistant car le professeur était le seul détenteur du savoir, et qu'il y avait peu de communication. Seulement

le professeur avait le droit de parler tandis que les apprenants ne pouvaient parler qu'avec l'autorisation du professeur. Le fait de ne pas avoir beaucoup de communication dans la salle de classe ne favorisait pas la pratique et la valorisation du vocabulaire.

### **B. La méthode directe**

La méthode directe qui est apparue au XX<sup>ème</sup> siècle d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part en réaction avec la méthodologie traditionnelle qui accordait une place significative à la traduction, et l'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Cette nouvelle pratique qui consiste à utiliser dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle.

La méthode directe s'est basée sur l'apprentissage du vocabulaire courant en commençant par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puisque cette méthodologie, l'accent est mis sur l'acquisition du vocabulaire, et l'étude de la prononciation et la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants.

#### **► Les principes fondamentaux qui la définissent sont**

L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents de la langue maternelle, Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle.

L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation.

La participation active physiquement de l'apprenant, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels.

### **C. La méthodologie audio visuelle**

Elle est apparue comme opposée à la méthode directe. Elle s'est développée aux États-Unis de 1940 à 1970 afin de faire face aux nécessités de l'armée.

Pour cette méthodologie, le vocabulaire occupait une place secondaire par rapport aux structures syntaxiques, c'était un vocabulaire de base (très élémentaire) et limité par des dialogues simples que les apprenants devaient mémoriser (la communication en classe devait être en langue étrangère pour éviter les interférences qui pouvaient se produire lors du contact de la langue maternelle avec la langue étrangère).

La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier, mais aussi sur les travaux d'analyse distributionnelle et avait comme but de parvenir à communiquer en langue étrangère. La méthodologie audio-orale visait les quatre compétences de communication.

### **D. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle**

Apparue dans les années 1960 à 1980, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle à modifier l'enseignement du FLE, car elle est basée sur des sons associés à des images, elle s'exerce par des moyens verbaux, et se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique,

Cependant elle rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication.

Cette méthodologie accorde la priorité à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire puisque, les quatre habiletés (la production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite) sont visées.

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

L'enseignement du vocabulaire se faisait d'une manière délicate et le français fondamental a été considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE, le vocabulaire de base était sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.



### **E. La méthodologie communicative**

Datant des années 1980 à 2003 cette approche conçoit la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale, la place faite à l'étude des composantes de la langue, en particulier le vocabulaire, n'est pas définie.

En fonction des principes de l'approche communicative, l'enseignant met l'apprenant au centre de ses apprentissages, afin de l'aider à développer des stratégies de compréhension et de production.

De ce fait, le contenu d'enseignement du français langue étrangère, est orienté vers les quatre compétences de communication (Compréhension orale / Compréhension écrite, Expression orale / Production écrite). Ainsi, toutes les activités proposées en classe ayant pour objectif de : construire ces quatre compétences de la communication langagière.

Du coup, comment développer ces compétences demeure le souci des enseignants négligeant le développement de 'la capacité à utiliser les mots' alors que ceux-ci constituent les matériaux essentiels pour tout acte langagier.

Puisque pour communiquer en classe, l'apprenant doit posséder un bagage lexical minimal ou de base qui lui permettra d'échanger, ainsi, le développement quantitatif et qualitatif de ce vocabulaire est un besoin fréquemment exprimé par les apprenants. C'est un besoin lié à deux fonctions : comprendre de façon globale et de se faire comprendre sans tenir compte des fautes grammaticales, et de la carences du vocabulaire.

Selon cette approche, Il faut enseigner un vocabulaire répondant aux besoins immédiats des apprenants, le stock lexical sera progressivement élargi quantitativement et qualitativement : nombre de mots, la connaissance de leurs sens, la maîtrise des conditions de leur emploi, ainsi que par des classements (contraires, synonymes, même famille de mots...), puisqu'il se fait sans cesse tout au long de l'apprentissage, de façon à assurer la cohésion des énoncés. L'enseignant aura donc pour tâche d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer en français dans des situations concrètes et variées qui correspondent à son âge.

### **F. L'approche par compétence**

L'approche par compétence a été introduite en Algérie entre 2004 et 2005, suite à la récente réforme du système éducatif instaurée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cette approche a pour objectif un meilleur rendement de la part des enseignants ainsi que des élèves, et une meilleure maîtrise des contenus à enseigner.

L'évolution sociale, économique et culturelle qu'a connue l'Algérie ces dernières années a nécessité la progression de l'école algérienne dans son savoir (les connaissances linguistiques proposées aux élèves) et savoir-faire (la méthode pour transmettre ce savoir). Ce changement s'est imposé dans le cadre de la mondialisation pour pouvoir suivre les multiples défis de notre siècle. Le recours à l'outil informatique est pratiquement indispensable pour être un citoyen du monde, et pour avoir un bon vocabulaire et acquérir des compétences de communication en français langue étrangère.

L'école algérienne actuellement a pour but de former l'homme de demain à travers l'apprentissage, autrement dit, les savoirs acquis au cours de l'apprentissage par l'élève ne servent pas uniquement à les réutiliser lors d'un examen de passage, mais à les exploiter aussi dans la vie de tous les jours ; donc, dans des situations authentiques, comme par exemple : être capable de rédiger une lettre, un e-mail, un reçu, une facture, pouvoir communiquer sans difficulté avec les autres dans notre cas : en Français langue étrangère.

*« C'est un savoir agir réfléchi fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Exemple : Intégrer le vocabulaire de base et des règles*

### **8.2 Philippe Perrenoud définit cinq principes fédérateurs pour enseigner selon l'approche par compétences:**

- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.
- Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
- Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles.
- Maîtriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.

-Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels.

### 9. Le déroulement de la séance du vocabulaire

Il est bien mentionné dans les textes régissant la nouvelle réforme que l'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère dans le but rendant ce dernier un outil véhiculaire au service de pratiques langagières et communicatives et non pas en tant que système. Autrement dit, on ne va pas étudier les règles et les normes de la langue par exemples : la grammaire ; l'orthographe ; la conjugaison : le vocabulaire, mais l'enseignant du FLE va chercher comment développer des compétences langagières et communicatives au service de cette langue.

L'enseignant est appelé de se conformer à une démarche constructive contenant cinq phases. Dans la première phase, il s'appuie sur la lecture du support ayant le même thème de la séquence traitée, cette partie de la séquence est intitulée « **je lis et je repère** ». L'enseignant leur donne par exemple un support écrit, dans lequel on souligne des mots et on demande aux élèves de les lire et les répéter plusieurs fois pour les utiliser durant la séquence. Dans la deuxième phase nommée « **repérage du fait de langue** », là, on va recourir au sens du mot partiellement, alors après avoir mémorisé le mot on va savoir partiellement ce qu'il signifié. Ensuite, on passera à la troisième phase intitulée « **l'analyse** » c'est la phase de réflexion sur le fait de langue et d'émission d'hypothèses de règles de fonctionnement, c'est-à-dire dans cette phase on va construire la règle. Puis, arrive la quatrième phase intitulée « **la construction collective de la règle** » c'est une sorte de conceptualisation et d'appropriation, là où les élèves vont découvrir la règle eux-mêmes.

Enfin on passe à la dernière phase qui est « **je m'exerce** » qui consiste à : une systématisation orale avant de passer à exercices écrits progressifs, et pour achever, on invite les élèves à des activités d'intégration permettent à l'apprenant de mobiliser la notion acquise en situation.

En effet, lors du déroulement des séquences de vocabulaire l'enseignant devrait s'appuyer essentiellement sur l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage, et on applique différentes stratégies pour faire bénéficier l'apprenant d'une compétence pratique comme :

### **A. Les stratégies métacognitives :**

C'est une sorte de centration de l'apprentissage en révisant les nouveaux éléments après les avoir observés, pour pouvoir produire. Après avoir bien suivi la lecture de l'enseignant, l'apprenant ici sera capable de s'auto évaluer et s'auto corriger.

### **B. Les stratégies cognitives :**

Ici l'apprenant va fournir des efforts pour mémoriser les nouveaux mots ou les répéter plusieurs fois, et pour les stocker, il utilise des stratégies qui lui conviennent.

### **C. Les stratégies socio affectives :**

L'apprenant va s'encourager par lui-même, il interagit avec son enseignant ou avec ses camarades, il pose aussi des questions de clarifications.

### **D. Les stratégies de communication :**

Les élèves forts peuvent communiquer entre eux et même avec leur enseignant, par contre le grand travail qui reste à faire, c'est avec les élèves moyens et faibles. Par conséquent, les lacunes lexicales sont omni présentes et constituent de graves obstacles pour tout le monde. Ici le rôle de l'enseignant est de guider ses élèves pour diminuer les risques de l'échec à la communication.

### **E. Les stratégies de l'écoute et de lecture :**

L'enseignant lit un texte pour ses élèves, ces derniers vont le décortiquer, le comprendre puis répondre aux questions que leur enseignant a posées après.

### **F. Les stratégies de mémorisation :**

L'enseignant ici donne par exemple, une liste de mots nouveaux, puis il demande aux élèves de chercher les sens et les synonymes, ce qui leur permet de les mémoriser, et les employant ainsi dans des phrases simples.

### **G. Les stratégies mnémoniques :**

Ce type de stratégies renvoie essentiellement à la mémorisation, ici l'enseignant donne des fiches aux apprenants contenant des listes de mots, le mot d'un côté, sa définition de l'autre, en demandant aussi à l'apprenant une révision à chaque fois de la nouvelle information. Enfin, nous avons pu soulever d'autres remarques au cours de notre travail, c'est que les enseignants s'appuient de plus en plus sur l'approche par les compétences, ce qui nous a permis d'inscrire les remarques suivantes :

- L'enseignant pose des questions et une minorité d'apprenants répondent.
- L'enseignant accepte les erreurs de ses élèves, il les encourage à participer, et il accepte même leurs fautes avec une légère correction.
- Il ya une interaction entre l'élève et l'enseignant développée à travers les questions et réponses.
- L'élève intègre ses acquis à l'expression orale et à l'expression écrite, sous forme d'exercices.
- La séance de TD travaille leur vocabulaire en établissant une communication, et c'est là où la majorité des élèves peuvent y participer.
- L'enseignant utilise des techniques qui lui sont propres, on adopte entièrement les stratégies pédagogiques.
- Le rôle de l'enseignant consiste à guider l'apprenant dans son apprentissage, et c'est l'apprenant qui serait donc responsable de son apprentissage.
- L'apprenant prépare un exposé à la fin de chaque projet, ce qui lui permet de développer davantage sa compétence de vocabulaire. Il ya aussi le travail du groupe qui accorde un accès facile à la compétence.
- Il ya des stratégies de mémorisation, qui se déclarent dans les répétitions et les rappels qu'opère l'enseignant à chaque séance.
- Pour les stratégies d'écoute, l'enseignant exige la prise de notes.

### **10. Conclusion :**

Notre analyse résume l'enseignement du vocabulaire en Algérie, ainsi que les règles exigées par les programmes auxquelles l'enseignant doit suivre. On enseigne la langue en temps qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives, dans sa leçon l'enseignant se porte pour un guide afin de conduire son élève pas à pas pour qu'il puisse construire seul son savoir, ainsi que pour développer ses compétences et capacités en français langue étrangère en Algérie.

Pour autonomiser l'apprentissage de ses élèves, l'enseignant doit suivre l'enchaînement des Cinq phases exigés par le manuel scolaire, première phase « **je lis et je repère** » dans laquelle il s'appuie sur la lecture en donnant aux élèves un texte écrit, puis en soulignant certains mots afin que l'apprenant les mémorisent tout en les utilisant durant toute la séquence. La deuxième phase « **repérage du fait de langue** » c'est la phase des significations des mots appris pour passer à la troisième phase celle « **d'analyse** » c'est la phase de

construction de la règle enfin on passe à la quatrième « **découvrir la règle** », là où l'élève découvre la règle lui-même.

Arrivant à la cinquième phase, celle de la « **mobilisation des notions acquises** », on propose des exercices, des activités d'intégration aux élèves pour qu'ils puissent mobiliser leurs savoirs acquis.

Nous avons remarqué aussi que le manuel scolaire exige à l'enseignant d'appliquer différentes stratégies comme : premièrement les stratégies métacognitives, ici l'enseignant donne aux élèves les nouveaux mots, il leur demande de les observer, puis les réviser, après il leur demande de produire des phrases en employant les nouveaux mots acquis, ce qui permet à l'élève d'évaluer sa production, et de corriger ses erreurs.

Deuxièmement, les stratégies cognitives, l'enseignant les applique en donnant à l'élève une liste de mots, l'élève ici est sensé de les bien mémoriser.

Troisièmement, les stratégies socio affectives, qui sont des stratégies qui concernent l'apprenant plus que l'enseignant, la minorité en classe l'applique, les élèves posent des questions de clarification à leur enseignant, ainsi qu'à leurs camarades en demandant parfois des justifications.

Quatrièmement, des stratégies de communications, l'enseignant confronte ses élèves en situations de communication comme les débats qui sont absents dans le manuel scolaire, donc l'enseignant le fait rarement, vu que des élèves qui participent ne sont pas nombreux, le rôle de l'enseignant ici, est de diminuer les risques de l'échec.

Cinquièmement les stratégies de l'écoute et de lecture se sont les stratégies les plus utilisées, l'enseignant prend le manuel scolaire, parfois des textes écrits qui n'appartiennent pas au manuel, les élèves l'écoute après deuxième lecture, en les incitant à prendre des notes, puis l'enseignant leur pose des questions sur le contenu du texte, malheureusement, c'est toujours une minorité qui réponde.

Sixièmement les stratégies de mémorisation, l'enseignant donne presque toujours des listes de mots, et demande à ses élèves de chercher leurs sens ce qui leur permet de les bien mémoriser. Enfin les stratégies mnémoniques, ces stratégies sont rarement appliquées, parfois, l'enseignant trace un tableau de deux cases sur la première il mentionne des mots, sur l'autre leurs définitions, parfois il distribue des rapports contenant des tableaux, mais en général les élèves les négligent puisque leur enseignant ne l'exige pas pour les

mémoriser.

Ce qui nous conduit à dire que le nouveau programme est riche, c'est que nous pensons que si on l'applique fidèlement tel qu'il est, et si le volume horaire est revue à la hausse et les élèves sont motivés, nous estimons que les situations d'échec des élèves se développeront certainement de mal en bien.

### 11.Introduction

Vingt enseignants auxquels nous avons distribué le questionnaire pour le récupérer à la fin de l'opération.

Notre questionnaire traite des thèmes variés suivants, en parlant de l'enseignement du lexique, de l'acquisition du vocabulaire, les méthodes liées à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire et des pratiques en classe. Ainsi, la nature des questions varie entre à choix multiples, directes ou indirectes incitant à fournir une explication ou une justification.

### 12. Analyse et commentaires des questions.

#### 12.1 Interprétation des données à partir du questionnaire :

##### Question :01

Utiliserez-vous différentes stratégies dans l'enseignement/apprentissage du lexique en FLE ?

Oui :..... parfois :..... non :.....

	nombre	pourcentage
oui	16	80%
parfois	04	20%
non	00	00%
total	20	100%

##### Commentaire :

Nous constatons qu'il y a seize enseignants qui ont répondu par oui, quatre parfois, et aucun enseignant n'a répondu par non.

Notre but de poser cette question est de savoir si on utilise différentes stratégies dans l'enseignement/ apprentissage du lexique en FLE ? Ce qui est clair est que la majorité des enseignants appliquent toujours différentes stratégies pour l'enseigner, et seulement quatre qui ont répondu parfois, mais aucun enseignant n'a répondu par non, alors on utilise différentes stratégies dans l'enseignement/apprentissage du lexique en Algérie. La première catégorie, ceux qui ont répondu par oui sont au nombre de seize sur vingt soit 80% c'est-à-dire majorité absolue, ces derniers qui visent à appliquer des stratégies variées pour bénéficier de l'apprentissage du FLE, en prenant les avantages de chaque stratégie. Les quarts enseignants qui restent soit 20% ont répondu par parfois, en suivant les stratégies



du manuel scolaire qui en général applique des stratégies précises. Pour le non, on comprend qu'on ne peut enseigner le vocabulaire sans adopter différentes stratégies, car c'est difficile de le transmettre en utilisant une seule stratégie.

### Question :02

Pensez-vous que les nouveaux programmes de FLE en Algérie, s'intéressent-ils à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire actif ?

	nombre	pourcentage
oui	12	60%
parfois	04	20%
non	04	20%
total	20	100%

### Commentaire

:

les enseignants qui ont répondu par oui représentant 60% soit douze enseignants voient que le nouveau programme après la réforme scolaire vise à enseigner le vocabulaire actif, en répétant les mêmes mots durant toute la séquence.

-Ceux qui ont répondu parfois 20% soit quatre enseignants trouvent que le nouveau programme applique des stratégies qui font réussir l'enseignement/apprentissage du vocabulaire par fois mais pas durant tout le projet.

-ceux qui ont répondu par non 15% soit trois enseignants croient que le nouveau programme n'est pas convenable pour enseigner le vocabulaire actif du FLE en Algérie vu la chute du niveau qui année après année marque une faiblesse.

-N'oubliant pas qu'un seul enseignant soit 05% n'a pas répondu à cette question pour des raisons inconnus.

### Question : 03

Est-ce que vous utilisez la grammaire pour enseigner le vocabulaire ? vise à savoir, si on utilise la grammaire pour enseigner le vocabulaire.

	nombre	pourcentage
oui	09	45%
parfois	07	35%
non	04	20%
total	20	100%

### Commentaire :

les réponses recueillies se présentent comme suit :

-neuf ont répondu par oui.

-quatre ont répondu par non.

-sept ont répondu parfois.

Les neuf enseignants soit 45% qui ont répondu par oui trouvent qu'enseigner le vocabulaire nécessite l'enseignement de la grammaire, par ce que quand on enseigne la grammaire, l'apprenant apprend un vocabulaire juste.

Les quatre enseignants 20% qui ont répondu par non, voient qu'enseigner la grammaire n'a aucune relation avec l'enseignement du vocabulaire puisque on n'a aucun intérêt pour enseigner le vocabulaire.

Par ailleurs, il y a sept enseignants soit 35% qui ont répondu parfois, puisque parfois l'enseignement de la grammaire est bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire, mais parfois cela n'a rien à avoir.

Une seule enseignante n'a pas répondu à la question pour des raisons inconnues.

### Question :04

Estimeriez-vous que le manuel scolaire actuel, applique-il les différentes stratégies pour l'enseignement/l'apprentissage du vocabulaire ?

	nombre	pourcentage
oui	10	50%
parfois	07	35%
non	03	15%
total	20	100%

### Commentaire :

Sept enseignants soit 35% ont répondu par parfois puisque le manuel scolaire n'est pas plus important que l'enseignant qui connaît ses élèves, ce qui est convenable pour eux. Pour ce qui ont répondu par non représentant 15% soit trois enseignants, ils voient que seul l'enseignant sait ce qui est indispensable et nécessaire en matière de vocabulaire à l'apprentissage de ses apprenants, et que si on applique encore différentes stratégies dans le manuel, l'élève pourra être perturbé.

Venant à ceux ayant répondu par oui en nombre de dix soit 50%, c'est-à-dire la majorité qui sont pour l'utilisation des différentes stratégies dans le manuel scolaire, la ou l'apprenant fait toujours recours pour réviser.

Cette question contient une deuxième partie qui leur demande d'expliquer comment ils estiment l'application de différentes stratégies par le manuel scolaire. Sur les dix qui ont répondu par oui, trois n'ont pas donné leurs avis, pour les sept qui restent leurs explications étaient comme suit :

-proposer des activités d'interactions en classe (deux enseignants), c'est-à-dire qu'il n'y a pas une réelle interaction en classe, ce qui nécessite des activités qui motivent et par la suite intègre l'apprenant dans l'interaction souhaitée.

-On peut donner une idée sur la leçon du vocabulaire au cours de l'activité de la compréhension écrite, qui nous éclaire que la notion du vocabulaire peut être enseignée dans différentes séances, si on donne une idée sur la leçon du vocabulaire et ça peut être bénéfique pour dévoiler les contraintes qui empêchent l'apprentissage, on proposant des remèdes avant la séance programmée pour le vocabulaire.

-savoir utiliser le champ lexical chez l'apprenant pour savoir dire, écrire et parler, puisque si on utilise le champ lexical, on peut mieux apprendre les nouveaux mots.

-Par rapport aux supports, l'enseignement/apprentissage du vocabulaire nécessite un support audio-oral, malheureusement nos établissements souffrent d'immense manque des supports parfois l'enseignant est obligé de ramener ses propres moyens.

-Indiquer le travail sur le dictionnaire et d'autres supports, les apprenants algériens en général ne font pas recours aux dictionnaires sans indication de leurs enseignants, ils le font que impérativement.

### Question : 05

Interprétation de la première question : Les élèves s'expriment-ils en français en classe ?

	nombre	pourcentage
oui	06	35%
parfois	11	55%
non	03	15%
total	20	100%

### Commentaire

-La majorité de onze enseignants soit 55% ont choisi parfois, en visant généralement des élèves forts, il y a certainement d'autres qui sont motivés durant des séances particulières, ou qui participent uniquement lorsqu'ils comprennent.

Trois enseignants soit 15% ont donné une explication et n'ont fait aucun choix.

-Pour ceux qui ont répondu oui, sont au nombre de quatre enseignants, en général ils visent les élèves qui ont un niveau fort, ou ils ont une classe d'un niveau fort.

-Les deux qui ont répondu par non, ont des élèves timides ou qui souffrent d'une faiblesse de niveau.

Il reste deux enseignants qui ont donné les explications suivantes sans faire un choix :

- le premier a répondu oui pour les meilleurs mais les faibles non.
- le deuxième répond: les bons toujours ; les faibles non ; les moyens par fois.

**Question :06**

Est- il facile , pour vous de faire acquérir, un vocabulaire actif aux élèves ?

	nombre	pourcentage
oui	06	30%
parfois	04	20%
non	10	50%
total	20	100%

**Commentaire**

-Les six enseignants soit 35% qui ont répondu par oui trouvent qu'il est facile de faire acquérir un vocabulaire actif pour leurs élèves, malgré les difficultés et vu le niveau des élèves.

Même si l'enseignant est compétant, peut être qu'ils trouvent que c'est à l'enseignant de l'améliorer.

-La majorité ; dix enseignants soit 50 % ont répondu par non et ceci revient à la faiblesse du niveau des élèves en FLE, même si l'enseignant fait un grand effort, il faut que l'élève fournit de grandes efforts lui aussi.

-Ceux qui ont répondu par parfois sont quatre enseignants soit 20% vu la situation, parfois il est facile et parfois non.

**Question : 07**

Utiliseriez-vous la communication avec les élèves comme un moyen d'enrichissement du vocabulaire ?

	nombre	pourcentage
oui	17	85%
parfois	03	15%
non	00	00%
total	20	100%

### Commentaire

:

Les dix sept enseignants soit 85% qui ont répondu par oui c'est-à-dire que la majorité estime qu'on a besoin de communiquer pour enrichir le vocabulaire de l'élève dans n'importe quelle langue que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère.

Aucun n'a exprimé un choix négatif« non », nous pensons que cela est tout a fait normal parce que la communication est le moyen naturel et principal pour l'enrichissement du vocabulaire.

Les trois enseignants soit 15% qui ont répondu par parfois, l'utilisent rarement, ce qui exige de la part des enseignants de trouver un moyens pour rendre leurs apprenants actifs vu l'importance que revêt la communication dans d'enrichissement du vocabulaire.

### Question : 08

Penseriez-vous que la compétence lexicale se développe auprès des élèves à partir des stratégies appliquées en classe ?

	nombre	pourcentage
oui	12	60%
parfois	05	25%
non	03	15%
total	20	100%

### Commentaire

:

Les douze ou la majorité des enseignants soit 60% a répondu par oui, sont satisfaits des stratégies programmées et appliquées dans le manuel, et même des démarches suggérées pour développer la compétence lexicale chez les apprenants.

Trois enseignants soit 15% ne sont pas satisfaits des stratégies appliquées en classe pour développer la compétence lexicale chez leurs apprenants parce qu'ils pensent que ces stratégies sont la cause principale de la faiblesse du niveau des élèves. Cinq enseignants soit 25% ont choisi parfois, en pensant que ces stratégies ne sont pas vraiment efficaces pour développer la compétence lexicale chez leurs apprenants.

### Question :09

Penseriez-vous que la réforme scolaire de 2003 a accordé un intérêt particulier aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage du vocabulaire ?

	nombre	pourcentage
oui	09	45%
parfois	04	20%
non	04	20%
N'ont pas répondu	03	15%
total	20	100%

### Commentaire :

Les neuf enseignants soit 45% qui ont répondu par **oui**, trouvent que la réforme scolaire a accordé un intérêt particulier aux nouvelles méthodes d'enseignement du vocabulaire, mais il y a un enseignant qui a ajouté une remarque en disant oui à l'écrit, mais pas à l'oral. Quatre enseignants soit 20% sont opposés à ceux qui ont répondu **oui**. Parce que la réforme scolaire les oblige à appliquer des méthodes précises, vu le manque de moyens aussi, on ne peut pas appliquer de nouvelles méthodes.

Quatre enseignants soit 20% ont répondu par **parfois** car ils trouvent que parfois on applique, parfois non, on a que les méthodes traditionnelles.

Trois enseignants soit 15% n'ont pas répondu pour des raisons inconnues.

### Question : 10

	nombre	pourcentage
oui	03	15%
parfois	09	45%
non	08	40
total	20	100%

### Commentaire

:

Les trois enseignants qui ont répondu par **oui** soit 15%, trouvent que leurs élèves emploient leurs propres stratégies pour développer leur apprentissage, ils ont argumenté leurs réponses pour répondre à la deuxième partie de la question, en citant l'utilisation des dictionnaires, et la recherche sur internet.

Les enseignants qui ont répondu par **non** sont huit enseignants soit 40%, ces derniers trouvent que le niveau est faible, les élèves n'utilisent pas des stratégies propres à eux. Neuf enseignants soit 45% répondent par **parfois** parce que même si le niveau est faible chaque apprenant applique des stratégies qui lui convient. Dans la deuxième partie de la question, les enseignants qui ont répondu par oui, doivent citer quel type de stratégies, ils n'ont parlé que de l'utilisation du dictionnaire et de la recherche sur internet.

### Question : 11

Appliqueriez-vous le passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif dans votre classe de langue ?

	nombre	pourcentage
oui	12	60%
parfois	06	30%
non	01	05%
n'a pas répondu	01	05%
total	20	100%

### Commentaire

:

Ceux qui ont répondu par oui c'est la majorité douze enseignants soit 60%, disent qu'ils appliquent le passage du vocabulaire passif au vocabulaire actif, parce qu'ils utilisent les stratégies de répétition durant chaque séquence.

Un a répondu non soit 5% parce qu'il n'applique pas des stratégies qui permettent le passage au vocabulaire actif.



Cinq enseignants soit 25% ont répondu rarement, cela dépend de la séquence pédagogique, parfois ils le font, parfois ils ne le font pas.

Un seul enseignant soit 5% n'a pas répondu pour des raisons inconnues.

### Question : 12

Pensez-vous que votre stratégie empruntée puisse rendre l'élève plus autonome dans l'acquisition du vocabulaire ?

	nombre	pourcentage
oui	04	20%
parfois	12	60%
non	04	20%
total	20	100%

### Commentaire

:

Ceux qui ont répondu oui, constitue une minorité, seulement quatre enseignants soit 20% et trouve que leurs stratégies empruntées peuvent rendre l'élève plus autonome dans l'acquisition du vocabulaire, parce qu'ils voient que le rôle de l'enseignant est très important et que leur stratégies sont efficaces. L'un d'eux a expliqué que le choix des situations variantes de communication est en grande partie responsable de toute progression.

-ceux qui ont répondu par non sont quatre soit 20%, une minorité, parce qu'ils trouvent que le plus important est le rôle de l'élève lui-même en classe et même en dehors de la classe.

-la plupart des enseignants douze soit 60% a répondu par parfois parce que le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant doivent être complémentaires et coopératifs

### Question : 13

Intégreriez-vous les TICE pour vos élèves dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire en classe ?

	nombre	pourcentage
oui	08	40%
parfois	09	45%
non	03	15%
total	20	100%

### Commentaire

:

Huit enseignants soit 40% ont répondu par oui, ils intègrent les TICE dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire en classe, l'un de ces huit a mis une remarque en expliquant qu'on les intègre dans la séance de la compréhension de l'oral.

Aucun n'a dit non.

Neuf enseignants soit 45% répondent parfois parce que les moyens ne sont pas disponibles, ils utilisent par

fois leurs propre moyens, et s'il arrive qu'ils soient disponibles ils sont très peu pour les intégrer.

Trois enseignants soit 15% n'ont pas répondu pour des raisons inconnues.

### Question : 14

Est-ce que vos élèves utilisent-ils le vocabulaire acquis dans leurs expressions orales ?

	nombre	pourcentage
oui	15	75%
parfois	03	15%
non	02	10%
total	20	100%

### **Commentaire**

:

La majorité des enseignants 15 soit 75% a répondu par **oui**, parce que les mots dans une séquence pédagogiques se répètent durant toute l'unité didactique, et que la répétition permet aux élèves de mémoriser et de bien acquérir les nouvelles expressions. Deux enseignants soit 10% ont répondu négativement par **non** car le niveau des élèves est jugé faible et que ces derniers ne fournissent aucun effort pour améliorer leur situation linguistique.

Trois enseignants soit 15% ont répondu par **rarement** parce que si l'élève fournit des efforts et l'enseignant fait de même pour les aider, cela conduira nécessairement à la réussite de la démarche conduite mais si les efforts ne sont pas développés, ils ne peuvent rien acquérir pour autant qu'ils soient en échec scolaire.

### **Commentaire :**

Cette question se compose de deux parties, dans la première partie les enseignants vont cocher l'un des trois choix : oui, non, par fois. La deuxième partie concerne ceux ayant répondu oui, ils doivent citer les techniques et démarches qui leur sont propres. Les résultats étaient comme suit :

-dix répondent par oui.

- aucun n'a choisi le non.

-neuf ont choisi parfois.

La majorité a répondu parfois parce que les techniques qu'applique le manuel leur sont suffisantes.

On a aucun enseignant qui a répondu non parce qu'on est obligé d'utiliser des techniques et des démarches qui conviennent à la classe, en plus chaque enseignant estime avoir ses propres démarches.

L'autre moitié a répondu oui en donnant les explications suivantes :

-Utilisation du dictionnaire, donner des mots puis chercher le sens, les synonymes, les antonymes. Chercher la définition des mots nouveaux ensuite les employer dans des phrases personnelles.

Manier les mots à travers les jeux de mots, surtout dans les séances de rattrapage.  
Support audio oral, data show, illustration, l'utilisation des dictionnaires.

### Question :15

**Estimeriez-vous que vos élèves sont**

	Nombre	pourcentage
Mieux à l'écrit qu'a l'oral.	07	35%
- Mieux à l'oral qu'a l'écrit.	09	45%
- Ni a l'oral ni a l'écrit.	03	20%
total	20	100%

### Commentaire

:

Cette question vise à savoir si les élèves s'expriment mieux à l'oral ou à l'écrit ou plutôt, ni à l'oral ni à l'écrit. L'enseignant va cochez l'un des trois choix.

On constate que neuf enseignants soit 45% trouvent que leurs élèves s'expriment à l'oral mieux qu'à l'écrit, puisqu'ils mémorisent les mots répétés durant la séquence mais à l'écrit ils commettent des erreurs.

Sept réponses soit 35% voient que leurs élèves s'expriment mieux à l'écrit qu'a l'oral parce qu'ils sont timides et sur la feuille ils sont sentent à l'aise.

Quatre enseignants soit 20% voient que leurs élèves sont faibles et qu'ils ne s'expriment ni à l'oral ni à l'écrit.

### **13. Conclusion :**

Notre travail ayant pour objet d'étude l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de la langue française en Algérie a été réalisé par l'adaptation d'un questionnaire destiné aux enseignants .

L'interprétation du questionnaire nous a donné une idée sur le programme exigé par le système éducatif algérien, les techniques et stratégies appliquées des deux cotés enseignant /apprenant, les méthodes propres aux enseignants, ce qui concerne l'acquisition de leurs élèves ainsi que les difficultés rencontrées par l'enseignant durant l'opération de l'apprentissage n'oubliant pas aussi les moyens utilisés dans la sphère de l'enseignement...

L'objectif était de savoir comment s'enseigne le vocabulaire en visant l'utilisation des différentes stratégies, a savoir si les enseignants trouvent que le nouveau programme s'intéresse-t-il a l'enseignement du vocabulaire actif ou l'inverse, si on utilise la grammaire pour enseigner le vocabulaire et si les enseignants estiment que le manuel scolaire applique différentes stratégies ou pas.

Il est à noter que la majorité des enseignants sont avec le nouveau programme qui applique différentes stratégies, et ils estiment que cette application est avantageuse pour leurs apprenants qui font toujours recours à leur manuel scolaire. On trouve aussi que ce nouveau programme vise l'enseignement du vocabulaire actif, en employant la grammaire pour enseigner le vocabulaire en tant qu'aspects complémentaires.

on a cherché a savoir si les élèves s'expriment en FLE en classe pour recevoir une réponse négative de la majorité, selon laquelle, seul l'élève brillant qui s'exprime en langue française dans la classe par contre les autres le font parfois ou rarement. On a aussi cherché s'il est facile pour l'enseignant de faire acquérir un vocabulaire actif aux élèves ; certainement pas pour la majorité puisque la langue est peu pratiquée chez l'élève en dehors du contexte scolaire algérien, la communication pour eux est un moyen d'enrichissement du vocabulaire ce qui nous pousse à se demander pourquoi on accuse un tel retard pour accorder plus de temps aux pratiques langagières en classe de langues étrangères ?

Nous nous sommes demandé aussi si la différenciation des stratégies développe la compétence lexicale chez les élèves pour trouver une appréciation de la majorité des enseignants.

Après l'analyse de toutes les réponses, nous estimons que l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en FLE utilise différentes stratégies pour bénéficier des avantages de chacune d'elle, et que si nous essayons d'améliorer l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de cette langue, le lexique des élèves va se développer et sortir de l'immense crise qu'il connaît.

### **14.Introduction :**

De nos jours, la perspective par rapport à l'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère a connu un grand changement. Actuellement, les apprenants sont au centre du processus d'enseignement-apprentissage, ces derniers sont invités à réfléchir sur la langue, en se basant le plus souvent sur des documents authentiques, afin de privilégier l'enseignement/l'apprentissage de la communication mise en situation.

Certes, la grammaire est la composante linguistique la plus importante en classe de langue, mais son enseignement/apprentissage, dans toutes les nouvelles approches, doit être réalisé dans une perspective communicative-actionnelle.

Dans un contexte qui favorise de plus en plus la communication, on s'interroge sur la place que la grammaire occupe dans l'enseignement d'une langue étrangère et plus précisément du français.

Chiss J.-L considère qu'il faut associer les structures grammaticales et les tâches communicatives, comme il le souligne : «*la vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives* ». <sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Chiss Jean-Luis, -Débats dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire- *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère* Cahiers de l'ILSL N°13, 2002, p :137.

### 15.1. Place et évolution de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

L'enseignement des langues étrangères a énormément évolué à travers le temps. La grammaire elle est considérée comme un outil de communication destiné à établir des relations sociales, politiques et économiques avec d'autres pays étrangers. Le savoir grammatical étant la base d'une langue, il est donc en perpétuelle évolution.

#### A. La méthodologie traditionnelle :

La première méthode qu'a connue l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère est la méthode traditionnelle, dominante en Europe dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, et a continué à être utilisée pendant une longue période du XX<sup>e</sup> siècle.

La grammaire était considérée comme le pivot de l'enseignement. Dans les documents sur l'instruction de l'éducation nationale, une explication très précise était donnée sur les applications effectuées dans les classes de cette époque. A. Rodriguez Seara(2001) affirme que : "*Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur, pour chaque jour de classe, la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente*"

La grammaire était enseignée d'une manière déductive. D'abord la règle était présentée puis elle était appliquée sous forme de phrases dans des exercices.

L'enseignant passait son temps à faire apprendre la table de conjugaison, épeler correctement des mots assez longs et surtout faire attention à bien respecter les règles de grammaire à l'écrit et à l'oral. Il dominait entièrement la classe et avait l'autorité et le pouvoir. Ainsi, le professeur choisissait les textes et les exercices, posait des questions et corrigeait les réponses. L'interaction était à sens unique. Le professeur explique la leçon et les élèves écoutent. Mais cette méthode s'est révélée insuffisante et non performante pour l'apprentissage de la langue. D'après Henri Besse(1985 :52) :

*"La méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles »*

**B. la méthode naturelle :** F.Gouin est considéré comme le père de cette méthode , qui selon lui ,la langue constitue un moyen de communication et de contact entre les hommes, un échange de savoir et de cultures entre les nations. Il propose donc un apprentissage naturel de

la langue étrangère se rapprochant de l'apprentissage par l'enfant de sa langue maternelle. Du coup, il donne la priorité à l'oral avant l'écrit. Il considère que le contact direct avec la langue peut favoriser l'apprentissage. Ainsi Ana Rodriguez Seara(2001) explique que : "*La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère*"

Donc, sans traduction et sans explication grammaticale, l'élève apprend à travers la communication dans un " bain linguistique authentique ".

**C.La méthode directe** : née au début du XX e siècle, comme son nom l'indique, elle est directe, donc, l'enseignant est appelé à utiliser seulement la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. Il peut utiliser par exemple pour expliquer un mot plusieurs techniques telles que les mimiques, les dessins, les images, les gestes, l'environnement immédiat de la classe sans traduction. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, on donnait une série de phrases ou de formes linguistiques déjà pratiquées par l'élève, et c'est à lui d'induire la règle. Donc, la grammaire étrangère s'apprenait plutôt d'une manière inductive implicite. H. Besse(1985 :32) nous explique que :

*«Nous trouvons des manuels qui réduisent au maximum l'appareillage terminologique et les explications métalinguistiques pour n'offrir aux étudiants que des tableaux d'exemples, des regroupements de formes, dont la disposition et l'ordonnance interne sont supposées être "parlante" en elles-mêmes, sans qu'on ait à en rendre compte explicitement* »

Mais cette méthode a provoqué une certaine réaction négative chez beaucoup d'enseignants qui la considéraient comme étant trop innovante et qui demandent une excellente maîtrise de la langue à enseigner, c'est ce qui les a poussés à revenir à la méthode traditionnelle graduellement.

**D.La méthode active** : cette méthode a dominé entre 1920 et 1960, comme elle a révolutionné l'enseignement des langues de cette époque. Cette méthode a assoupli la rigidité de celle qui l'a précédée, car on pouvait avoir recours à la langue maternelle en classe en cas de besoin. Cet assouplissement dans l'enseignement de la grammaire, a donné lieu à une démarche inductive tout en évitant une méthodologie empirique.



Cependant avec l'évolution des moyens de communication, on a vu arriver de nouvelles méthodes comme la méthode audio-orale, ou la méthode audio-visuelle qui utilisent de nouveaux matériels pédagogiques, tels que le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixe.

Robert VIVES(1989 :92) indique qu' «... à l'époque des premiers cours audiovisuels, c'est la grammaire qui constituait l'épine dorsale des méthodes et jusqu'en 1972 et 1974, c'est à coup sûr, l'entraînement grammatical qui formait la partie essentielle de la leçon".

**E. La méthode structurale** est caractérisée par ses exercices de répétitions, de substitutions et de transformations qui invitent l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires. Ces exercices ont connu un vif succès dans les années 1960-1970. Ils ont été proposés par **Chomsky**. L'élève devra apprendre à travers la répétition de quelques structures apprises pendant les cours de langue plutôt que de réciter la règle grammaticale. Ces pratiques ont pour but d'aider l'élève à mémoriser la règle. Mais une connaissance des règles grammaticales n'est pas forcément une connaissance de la langue. Connaître le fonctionnement de la langue sans savoir communiquer veut dire que l'élève a une compétence grammaticale et non communicative.

**L'approche communicative** : utilisée à partir des années 1970. Cette méthode insiste sur la nécessité d'enseigner la compétence communicative par opposition à la compétence linguistique .Dell Hymes, linguiste anthropologue, insistera sur les fonctions du langage plutôt que les formes. Les apprenants travaillent avec du matériel authentique en petits groupes sur des activités de communication où ils pratiquent la négociation de sens. Elle vise à développer la compétence communicative, à rendre l'apprenant capable d'employer le langage approprié dans un contexte social donné et de négocier le sens avec desinterlocuteurs.

**F. L'approche par compétence** : L'approche par compétence a été introduite en Algérie entre 2004 et 2005, suite à la récente réforme du système éducatif instaurée par le Ministère de l'Education Nationale. Cette approche a pour objectif un meilleur rendement de la part des enseignants ainsi que des élèves, et une meilleure maîtrise des contenus à enseigner. Dans cette approche, la grammaire est enseignée selon le besoin langagier de l'apprenant. Il faut tout d'abord, partir d'un texte contenant les éléments de la notion à enseigner pour la découvrir. Et c'est l'apprenant lui-même qui découvre la notion par une série d'activités pertinentes.

La grammaire est abordée à partir de son aspect sémantique. Elle est mise au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

On s'intéresse moins à la grammaire de la phrase (simple, complexe, les accords ...) qu'à la grammaire du texte (temps des verbes, les articulateurs ...) et à la grammaire du discours (indices d'énonciation, les adjectifs et les adverbes subjectifs ...). La méthode utilisée actuellement se base sur ces deux types de grammaire. L'enseignant doit choisir le support qui doit contenir le ou les points de langue les plus pertinents.

### **15.2 Evolution de la didactique de la grammaire:**

Par rapport à l'enseignement traditionnel de la grammaire, il y a eu un renouvellement que l'on peut résumer dans les points suivants :

**A. La grammaire est au service de la communication.** Autrement dit, il ne s'agit plus d'enseigner des règles et de les faire appliquer par les élèves de manière systématique, simplement pour vérifier s'ils les ont assimilées, mais d'utiliser les connaissances grammaticales afin d'améliorer l'efficacité de la communication.

C'est ainsi qu'il n'y a plus de manipulations gratuites mais des opérations qui doivent être justifiées par des besoins de communication, pour rendre l'énoncé produit plus clair, plus cohérent, plus logique, afin qu'il produise l'effet attendu sur le destinataire du message.

Il s'agit de faire en sorte que l'élève comprenne qu'il n'étudie pas une notion pour elle-même mais parce qu'il en a besoin dans une situation donnée, comme on l'a vu ci-dessus objectif visé et recommandé par toutes les nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, pour donner plus de cohérence à un texte ou bien pour caractériser un élément afin de le distinguer parmi d'autres du même genre.

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthode d'enseignement par le modèle, appliquée dans les années 80 notamment pour les langues étrangères, et qui consistait à proposer à l'apprenant des batteries d'exercices structuraux, forgés à partir d'un modèle de structure « correcte », n'a pas donné les résultats escomptés sur le plan de l'apprentissage.

Le choix de la méthode appropriée pour réaliser les objectifs visés par l'enseignement de cette activité ; une étape jugée primordiale dans l'enseignement / l'apprentissage de toute langue

car elle permet d'installer chez l'apprenant la compétence de la communication à l'oral qu'à l'écrit, à l'école et en dehors de l'école. Néanmoins, avec l'avènement du courant communicatif, et dans l'intention de mieux acquérir ces notions grammaticales par l'apprenant, ces enseignants, pour la conceptualisation des différences et les ressemblances, rendent souvent explicites ces références que les apprenants font de manière implicite à leur langue première (maternelle) ou à une autre langue qu'ils ont déjà apprise

- On ne parle plus guère maintenant d'exercices mais plutôt d'activités et de tâches.

**B.Activités** : elles sont essentielles pour l'apprentissage

\***Activités de découverte** : observer, repérer, comparer, identifier, classer...

\***Activités de systématisation (entraînement)** : reformuler, remettre en ordre, compléter

\***Activités d'utilisation** : produire des énoncés dans des conditions aussi réalistes que possible.

**C.tâche** :

Il s'agit d'un ensemble structuré d'activités qui prennent un sens pour l'élève. Ainsi par exemple, travailler sur les temps du passé, sur les articulateurs et sur les substituts, tout cela constitue une tâche puisque le résultat, ce sera la production d'un récit qui intégrera l'ensemble de ces activités.

Ces tâches se distinguent des exercices traditionnels parce qu'elles peuvent être travaillées comme une séquence continue et portent plus sur le sens que sur la forme.

\*-On privilégie aussi les **exercices en contexte** : au lieu de phrases isolées, on travaille sur un texte pour montrer que les éléments de lexique ou de syntaxe fonctionnent de manière solidaire et complémentaire.

**15.3Dérroulement d'une leçon de grammaire** :

Une leçon de grammaire comprend cinq phases :

**A. L'imprégnation**, qui consiste en la découverte de la notion: c'est le moment pendant lequel on observe et on manipule des exemples relatifs à la notion à étudier;

**B. L'analyse** : elle consiste à étudier le fonctionnement de cette notion (elle sert à quoi ? elle s'emploie comment ?);

**C. La conceptualisation** : elle consiste à passer des activités concrètes de travail sur des énoncés à une activité d'abstraction ; en partant des exemples analysés, on va dégager une règle que l'on pourra appliquer dans d'autres situations ;

**D. Le renforcement** : il consiste à proposer des exercices pour appliquer la règle dégagée ; pour cela, l'enseignant propose un matériau et un type d'exercice parmi ceux déjà vus, les élèves travaillant selon la consigne qui leur est donnée.

**E. L'extension (ou production)** : c'est le réemploi libre, les élèves devant produire des énoncés personnels pour mettre en œuvre la notion étudiée.

Remarque importante :

Seul le réemploi libre permet de vérifier si les élèves ont bien assimilé la notion. Donc, pour évaluer le résultat de son travail, l'enseignant doit absolument terminer sa leçon par un exercice de ce type.

### 16. Analyse du questionnaire :

· **Analyse de la question n°1 :**

Quelle (s) méthode (s) utilisez-vous pour enseigner la grammaire à vos apprenants ?

Méthode traditionnelle	07	35%
L'approche par compétences	05	25%
Autres méthodes	08	40%
Total	20	100%

A la lumière de réponses des enseignants, on constate que les réponses ne sont pas identiques. Ce qui prouve une irrégularité, qui est peut être due : À la formation des enseignants, ou peut être que ces enseignants préfèrent utiliser la méthode qui convient le plus au niveau des apprenants, ce qui représente la majorité du public enquêté 08 enseignants soit 40%.

Suivi par la méthode traditionnelle, on note 07 enseignants soit 35%. Ce qui nous paraît étonnant c'est que aucun enseignant n'a évoqué la méthode proposée par le manuel scolaire qui est : (je sais déjà, observe, retiens, entraîne-toi) peut être que c'est une démarche qui ne

facilite pas l'apprentissage à l'apprenant .Ainsi ces enseignants préfèrent rester dans l'ancienne méthode.

Cette divergence dans les réponses représente un point d'interrogation. . Alors pourquoi ne pas utiliser qu'une seule méthode, ce qui est dans l'intérêt de l'apprenant, certains enseignants utilisent la méthode qui leur convient à eux, et non aux élèves.

N'oublions pas de citer qu'en principe après six ans d'enseignement /apprentissage de la langue française, n'importe quelle méthode peut combler les besoins de l'apprenant, même si la deuxième méthode qui est : (phase d'imprégnation, analyse, fixation, évaluation) est la plus appropriée et même privilégiée par les enseignants : elle permet de faire travailler l'élève.

### · Analyse de la question n°2 :

Que pensez-vous de la présentation de l'analyse de la grammaire dans le nouveau manuel scolaire ?

#### a) Phase descriptive :

présentation bien réfléchie et adéquate.	05	25%
correspond au niveau de l'élève.	08	40%
ne correspond pas au niveau de l'élève.	04	20%
le manuel n'est pas une référence.	03	15%
Total	20	100%

Pour la deuxième question, concernant la présentation de l'analyse de la grammaire dans le nouveau manuel scolaire, les réponses étaient de la façon suivante :

Après la constatation des résultats, nous avons pu dégager une variété de points de vue : qui nous laisse supposer une interrogation, et ce qui nous a marqué le plus c'est que quatre enseignants soit 20% considérant que le programme scolaire ne correspond pas au niveau de l'élève, un pourcentage qui est notre avis élevé.

Pour la correspondance du niveau de l'élève avec ce qui est proposé dans le manuel scolaire, on enregistre le plus haut pourcentage avec 40% soit 08 enseignants, c'est-à-dire, que les

enseignants voient que l'apprenant est en mesure d'assimiler, de manière efficace le contenu concernant la grammaire sans difficultés.

En ce qui concerne la présentation bien réfléchie et adéquate, 05 enseignants soit 25% partagent le même point de vue, car ils optent pour une grammaire bien faite et bien présentée, aussi d'après leurs réponses, c'est une grammaire qui va aider l'apprenant à mieux comprendre. Cette analyse va laisser la leçon devenir plus intéressant.

Pour « le manuel n'est pas une référence », est une proposition de savoir si les enseignants utilisent d'autres livres ou fascicules de grammaire ou ils sont toujours attachés à ce que le manuel scolaire leur propose comme exemples et exercices, car à notre avis l'enseignant ne doit pas se baser que sur le manuel, mais sur d'autres outils didactiques qui pourront l'aider à mieux éclairer l'objectif de la leçon, et qui pourrait être un bien pour les apprenants. Nous notons ici que 3 enseignants soit 15%.

Les réponses à cette question sont affirmatives, car les huit enseignants ont répondu « oui, les exercices de grammaire sont du niveau » ce qui représente apparemment aucune anomalie. Nous pouvons constater que les exercices de grammaire mis en place sont bien présentés, et appropriés au niveau de l'apprenant, de telle sorte que l'apprenant puisse comprendre la leçon en question avec les exercices proposés.

### • Analyse de la question n°3 :

Cette grammaire aide-t-elle à acquérir, selon vous, une compétence de communication ?

Oui : ..... Non : .....

Oui	07	35%
Non	13	65%
Total	20	100%

La plupart des enseignants 13 soit 65% estiment que la grammaire n'aide pas vraiment les apprenants à acquérir une compétence de communication pour la simple raison que la compétence de communication est le résultat de tout un projet .

Les réponses à cette question sont globalement homogènes, car l'acquisition de la compétence communicative est déjà un objectif installé par les directives pédagogiques : cette grammaire va aider l'apprenant à :

Construire progressivement la langue, et à l'utiliser à des fins de communication.

Mettre en place les savoirs, et les savoirs faire nécessaires à des interactions verbales ou écrites.

N'oublions pas de citer que les mécanismes installés dans le manuel scolaire sont utilisés pour la communication, car c'est une langue seconde qui doit aboutir, plus tard, à la compétence voulue (communicative).

Aussi est-il vrai que c'est difficile pour l'élève d'acquérir une compétence dans une autre langue que sa langue maternelle.

### · Analyse de la question n°4 :

Dans la séance de grammaire, opteriez-vous pour une analyse implicite ou explicite des faits de langue ? Pourquoi ?

analyse implicite	09	45%
analyse explicite	11	55%
Total	20	100%

En réponse à cette question relative aux types d'analyses grammaticales, et les réponses justifiant leur choix, nous avons eu les réponses suivantes :

L'analyse implicite, on enregistre 09 enseignants soit 45% car ces enseignants considèrent que ce type d'analyse facilite la compréhension et c'est une analyse qui fait appel à l'intelligence. Ce qui est étonnant, est aucun enseignants n'a évoqué l'approche par compétences et que même la tutelle par le biais des nouvelles directives sollicite les enseignants à adopter l'analyse implicite qui est l'une des principes de l'approche par

compétences. Sachant qu'arriver à ce stade d'apprentissage, l'analyse implicite est la plus appropriée.

La majorité qui est représentée par 11 enseignants soit 55% sont pour l'analyse explicite. En évoquant une seule cause qui est le niveau des apprenants. Leurs réponses ne sont pas satisfaisantes, « tout dépend du niveau de l'apprenant. ». Il est à signaler que quatre enseignants parmi les 11 enseignants n'ont pas justifié leur choix.

C'est comment ils arrivent à traiter les différents points de langue. Alors que l'élève qui arrive à ce niveau doit en principe comprendre par l'application des deux analyse, sauf si l'élève a eu un mauvais enseignement dès le départ, ou qu'il s'est habitué à l'analyse explicite. On peut donc supposer que le professeur aime utiliser la méthode qui lui convient le plus.

### · Analyse de la question n°5 :

Quels types d'exercices proposeriez-vous à vos apprenants, lors de la séance de grammaire ?

- l'exercice structural ?

- l'exercice de conceptualisation ?

l'exercice structural	07	35%
l'exercice de conceptualisation	13	65%
Total	20	100%

### a) Phase descriptive :

En réponse à cette question, relative aux types d'exercices, nous avons eu les réponses suivantes :

13 enseignants soit 65% du public enquêté optent pour les exercices de conceptualisation. Ceci est à notre avis approprié en quatrième année moyenne, l'enseignant se doit de donner à ses apprenants des activités communicatives, où la réflexion occupera une place de choix. Cependant l'un des enseignants justifie le recours aux deux types d'exercices selon « la leçon



et le besoin », ce qui serait, à notre avis une bonne solution, mais en donnant la priorité à l'exercice de conceptualisation.

A la lumière de ces résultats, nous pensons qu'en quatrième année moyenne, l'élève, comme le stipule les directives pédagogiques, est capable de s'exprimer et aussi de communiquer d'où la nécessité de donner la priorité à la conceptualisation. En effet l'exercice structural qui était de mise dans les années précédentes de l'apprentissage a pu, en principe, mettre en place tous les automatismes de la langue, comme la conjugaison et l'orthographe....

### **Analyse de la question n°6 :**

Dans le programme scolaire, il est mentionné plusieurs points de langue à aborder :

Le programme vous paraît-il :

- surchargé ?
- abordable ?
- insuffisant ?

surchargé	05	25%
abordable	12	60%
insuffisant	02	10%
Total	20	100%

a) phase descriptive :

Les réponses à cette question étaient de la façon suivante :

Quatre enseignants ont répondu : abordable.

Quatre enseignants ont répondu : surchargé.

b) Phase analytique :

Après la constatation des résultats, on a remarqué que les réponses sont équilibrées, car 12 enseignants soit 60% du public enquêté ont répondu « abordable », et 05 d'autres soit 25% « surchargé » et pour « insuffisant » seulement deux enseignants soit 10%, ce qui prouve que la majorité des enseignants considèrent que le programme est bien constitué.

Il ne faut pas oublier de citer que le programme se compose de dix neuf points de langue dont la phrase, la subordonnée....etc. qui sont des éléments de base pour un bon usage du français. Le problème de cette divergence des réponses est peut être dû à l'horaire, de telle sorte qu'on peut se demander si le temps imparti ne représente pas d'obstacles pour tous ces enseignants. Nous pensons alors que la séance de grammaire doit bénéficier d'un horaire plus consistant, car la séance de 45 minutes s'avère insuffisante, pour un élève qui met du temps pour comprendre.

### • Analyse de la question n°7 :

Combien de séances consacriez-vous à la leçon de grammaire par semaine ?

Une séance	07	35%
Deux séances	13	65%
Plus de deux séances	00	00%
Total	20	100%

La réponse à cette question était comme suit :

Avant d'aborder les réponses à cette question, on voudrait bien préciser que selon les directives pédagogiques, la séance de grammaire ne dure que 45 minutes.

Or, certains enseignants ne respectent pas ce cadre horaire, il y en a même qui vont jusqu'à trois heures en argumentant que cela dépend « de l'élève et de l'importance de la leçon ». Pour les autres enseignants qui n'ont pas justifié leurs réponses, et qui consacrent d'une à deux séances, nous pensons qu'ils n'ont pas répondu à la question car on a demandé le nombre de séances et non d'heures.

13 enseignants soit 65% affirment qu'ils consacrent « Deux séances » ce qui montre qu'ils respectent les directives pédagogiques. D'autres précisent en disant une à deux séances par séquence et non par semaine, sachant bien que la séquence dure quinze jours, et il doit y avoir deux séances par séquence, et non une séance. A la fin on peut constater qu'il y a une divergence de points de vue qui est énigmatique : chaque enseignant gère cette séance comme il peut, autrement dit, selon le besoin des élèves et l'importance de la leçon.

### · Analyse de la question n°8 :

Selon les directives pédagogiques, la séance de grammaire est réduite à 45 mn, cela vous paraît-il :

-Suffisant ?                      -Insuffisant ?                      Dites pourquoi ?

-Suffisant	09	45%
-Insuffisant	11	55%
Total	20	100%

Nous savons tous que la gérance du temps didactique est un concept primordial dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, c'est pour cela qu'il y a eu un temps précis imparti à chaque discipline. Parmi ces disciplines, la grammaire, dont le temps attribué est de 45 mn. Alors nous avons questionné quelques enseignants concernant ce sujet, nous avons constaté différents points de vue.

En réponse à cette question relative au temps pédagogique, nous avons eu les réponses suivantes :

A première vue, on constate que les enseignants affirmant que la séance de grammaire réduite en 45 minutes est un temps insuffisant 11 enseignants soit 55% dépassent ceux qui considèrent que les nouvelles directives réduisant la séance réservée à la grammaire à 45mn est suffisant 09 enseignants soit 45%. Les partisans de chaque point de vue avancent leurs raisons :

Les causes des enseignants qui ont répondu « insuffisant » :

- La séance de grammaire ne doit pas être limitée à cause de sa place dans la langue française.
- Le niveau des élèves, La compréhension d'un point de langue nécessite beaucoup de temps de la part des apprenants.
- L'évaluation, c'est-à-dire, les exercices demande plus de temps.
- Tout dépendra de l'objectif à atteindre, des difficultés au niveau de la leçon, et de l'assimilation des apprenants.
- L'apprenant qui n'arrive pas facilement à suivre, et il demande plus de temps pour qu'il puisse assimiler le point de langue en question.

Les causes des enseignants qui ont répondu « suffisant » :

- Il y a d'autres outils de langue qui méritent le temps. Un enseignant a répondu : pour mettre en application les compétences de l'élève (production écrite et orale).
- Parmi les réponses recueillies, un enseignant qui estime : « ces 45 mn sont suffisantes, car elles permettent de mettre en application les compétences de l'élève ». Mais est ce que ces 45 mn sont vraiment suffisantes pour asseoir les compétences de l'élève, sauf si ces apprenants ont un bon niveau, et assimilent rapidement.
- Il n'y a pas que la grammaire, il y a aussi le vocabulaire, la conjugaison...etc. qui ont aussi leur place dans la langue française. On ne peut pas négliger une discipline pour en garder une autre. En plus l'apprenant n'a pas besoin que de la grammaire, il a besoin des autres outils de bases. En effet la grammaire l'aide à parler et à écrire correctement. Mais où est la grammaire sans la conjugaison, et sans l'orthographe.

Comme il est important de signaler que cela dépend de l'élève, bien évidemment, car si l'élève n'a pas acquis toutes les notions, cela veut dire qu'il a besoin de plus de temps pour les lui apprendre. Du coup, chaque enseignant est face à un public qui diffère d'un autre, et cela dépend de l'objectif à atteindre, s'il est difficile, l'apprenant est lent, et s'il est facile l'apprenant assimile rapidement.

Aussi les enseignants qui considèrent que le temps imparti à cette activité est suffisant, oublient-ils que ces élèves auraient eu des pré requis, au primaire et au collège durant six ans, ou que ces élèves n'ont pas acquis beaucoup de choses ce qui les laisse en retard. Les enseignants parlent d'exercices oraux et écrits, alors le programme scolaire prévoit des séances de 30 mn pour l'expression orale, et une séance d'une heure pour l'écriture.

### · Analyse de la question n°9 :

Selon-vous comment doit être conçue l'analyse grammaticale ?

A partir des réponses recueillies, nous pouvons dire qu'il y'a quatre points de vue puisque la question était ouverte

Quatre enseignants soit 20% pensent que l'analyse grammaticale doit répondre aux besoins fondamentaux des élèves. Comme il est évident, c'est l'enseignant qui connaît le plus le niveau de son élève, mais les enseignants connaissent-ils réellement le niveau de leurs apprenants ? Ce qui nous a poussé à poser cette question C'est que les autres enseignants ne partagent pas la même vision.

Huit enseignants soit 40% proposent que l'analyse doit être conçue dans le but de la communication, et doit être abordée dans son contexte (le narratif). Alors si l'objectif de la grammaire est l'acquisition d'une compétence communicative, l'enseignant doit transmettre un savoir dans un but communicatif, et la grammaire est toujours abordée à partir d'un texte, qu'il soit narratif, argumentatif...etc. alors pourquoi cette réponse ? Donc ces enseignants voient que la grammaire n'est pas présentée dans un but communicatif. Selon le type de texte en question, autrement dit, pour le narratif c'est la caractérisation, pour l'expositif la passivation et la nominalisation, c'est ce qui est proposé dans le programme scolaire

Six enseignants soit 30% voient que l'analyse grammaticale doit se faire par le biais de l'observation, de l'analyse, de l'interaction, et de l'évaluation. Ce sont les étapes de l'analyse grammaticale. Ces enseignants n'ont rien proposé de nouveau.

Deux enseignants soit 10% ont répondu : « chaque mot ou élément doit être étudié indépendamment ». C'est une réponse abstraite, cela voudrait peut être dire qu'il faut une leçon spéciale pour chaque élément, alors que les apprenants ont dépassé ce stade. En plus les leçons proposées par le programme ne sont pas aussi difficiles, pour qu'on consacre toute une leçon pour chaque élément des parties du discours, par exemple : « la leçon de la phrase verbale et ses constituants », elle doit passer avant par la leçon du « verbe », après la leçon de la « phrase », alors que si le programme propose une telle leçon, c'est que les apprenants ont déjà vu le verbe ou la phrase auparavant.

La divergence dans les réponses C'est peut être du à l'expérience, l'attachement au métier

Et également au public auquel les enseignants sont confrontés, à leurs façons de transmettre le savoir, ce qui amène la plupart d'entre eux a suggéré différentes analyses.

· **Analyse de la question n°10 :**

Pensez-vous que la leçon de grammaire arrive-t-elle à concrétiser l'objectif linguistique affiché en4 AM ? Pourquoi ?

-Oui	13	65%
-Non	07	35%
Total	20	100%

En réponse à cette question relative à l'objectif affiché en 4 AM :

Certains enseignants estiment que la plupart des élèves qui passent d'un niveau à un autre supérieur oublient les règles apprises, c'est ce qui est constaté lors de l'évaluation diagnostique faite le début de chaque année, toujours d'après les enseignants, donc il faut une mise au point permanente.

b) Phase analytique :

Les réponses à cette question sont majoritairement positives, car 13 enseignants soit 65% affirment que la leçon de grammaire arrive à concrétiser l'objectif linguistique affiché en4 AM.

On peut estimer que la satisfaction affichée par ces enseignants ne reflète pas exactement la véritable situation puisque ces mêmes enseignants, ne cachent pas leur grande déception, en voyant leurs élèves commettre des erreurs sur des points de langue censés être déjà requis ! D'autre part, on peut estimer que l'objectif atteint est seulement linguistique et non pas communicatif.

Quant aux enseignants, qui ont un avis négatif, et qui sont en nombre de 07 soit 35% avancent les arguments suivants :

- Au moins la moitié des élèves arrivés au niveau supérieur, oublient les règles apprises dans l'année précédente du cycle moyen, et donc il faut toujours une mise au point permanente. Ce qui est en quelque sorte vrai. Ils ajoutent que les résultats au brevet en témoignent parlant ici seulement de la grammaire, ils disent aussi que les apprenants oublient la leçon faite une semaine avant. C'est pour cela que la plupart des professeurs passent toujours par une révision avant d'entamer la nouvelle leçon.

Si la leçon concrétise l'objectif linguistique, c'est que l'apprenant atteint lui aussi l'objectif affiché en fin de cycle moyen. Alors comment explique-t-on que des apprenants arrivent-ils en classe supérieure (le lycée) en produisant avec des difficultés énormes quelques phrases soit oralement soit par écrit.

### · **Analyse de la question n°11 :**

Avez-vous des propositions concrètes pour redynamiser l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe ?

Pour cette question, nous avons eu les réponses suivantes :

- Il faut rester fidèle à l'ancienne méthode, sans trop inculquer ce qui n'apporte rien aux apprenants.
- On doit mettre en amont, l'appel des besoins.
- Il serait intéressant l'utilisation des couleurs et de l'audio visuel.

Les professeurs ont donné différents points de vue, et parmi leurs propositions, on a tout d'abord un enseignant qui propose

: « Il faut lui donner sa place, faire des dictées, pour que l'élève et même l'enseignant puissent comprendre sa valeur ». Ce qu'on ne comprend pas, c'est que comment cet enseignant propose-t-il la dictée, alors qu'ils ont une séance spéciale de 30 mn ! Ce qui prouve que cet enseignant ignore le contenu des directives pédagogiques. Même si la séance de dictée n'existait pas, il aurait pu la prévoir, car c'est lui qui adopte ce qui va le plus, par rapport au niveau de l'apprenant.

-La séance de grammaire ne doit pas être limitée, elle doit se faire à l'appel du besoin », autrement dit, l'apprenant a besoin de plus de 45 mn pour comprendre une leçon. Mais s'il ne la comprenait pas, il va détester le cours, et il va se dire « je ne comprends rien » ; cela a pour conséquence de le démotiver. Ensuite il parle de l'appel du besoin, car selon lui si la grammaire ne se fait pas à l'appel du besoin, l'apprenant ne pourra pas comprendre, mais si on attend que l'apprenant en sente le besoin, on ne fera jamais de cours de grammaire !

- il faut rester fidèle à l'ancienne méthode, sans trop inculquer, ce qui n'apporte rien aux élèves », non seulement il n'a pas précisé de quelle méthode il veut parler car chaque professeur éducateur adopte une méthode d'enseignement par rapport aux capacités de ses élèves, mais en plus il a oublié que tout apprentissage est bénéfique pour l'apprenant.

- Le dernier enseignant parle de l'utilisation des couleurs et de l'audiovisuel, qui est une proposition adaptée pour un apprenant de douze ans, car à cet âge les couleurs et les méthodes audiovisuelles, peuvent rendre le cours plus dynamique, et plus intéressant. A ce propos le manuel se prête à ce type de cours.

Car l'objectif de l'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère en Algérie est de développer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable d'une part de lire, écrire, et même de produire d'une façon correcte des textes de différents types (narratif, explicatif, argumentatif, .....). D'autre part d'acquérir une compétence communicative en français qui pourra lui servir au sein de la classe ou dans des situations hors le contexte scolaire.

### **Conclusion :**

Pour conclure, les résultats obtenus des analyses des données que nous avons trouvés au cours de notre analyse, nous avons confirmé notre hypothèse qui dit que le manuel scolaire reste le meilleur support didactique pour l'apprentissage de la langue française, comme il reste l'outil nécessaire et obligatoire pour l'enseignant, sur lequel il revient pour mieux préparer ses cours.





### 1. Cadre général de la recherche :

Nous avons mené notre enquête, dans le sud ouest de L'Algérie, à Bechar, dans le quartier populaire « Debdaba » dans quatre établissements scolaires choisis pour des fins de proximité et de commodité de collecte des données. Cette enquête a pour but principal de faire émerger l'interaction, la motivation et les représentations à l'égard de la langue française en tant que langue étrangère, et saisir l'impact de ces représentations sur l'enseignement- apprentissage de cette langue.

L'étude est effectuée en milieu scolaire et les informateurs visés par l'enquête sont représentés par un groupe composé d'une centaine d'apprenants pour chaque palier, dont le statut social est moyen et la situation professionnelle des parents hétérogène.

Le choix du palier « primaire et moyen » est justifié par le fait que l'élève, principal acteur de l'apprentissage, est censé avoir une connaissance solide de « l'outil » de l'apprentissage, celui qui lui permet d'aborder des études universitaires ; l'accès aux études supérieures étant conditionné par le niveau de français car la plupart des filières (médecine, biologie, architecture, économie, gestion, langues) assurent leur enseignement en français.

Notre échantillon est composé d'apprenants âgés entre 10-11 ans pour le primaire et d'adolescents au collège âgés entre 15-16 ans. Nous pensions qu'ils étaient mieux placés pour émettre ses opinions et ses représentations.

Les enquêtés sont invités à répondre à un questionnaire. Ce dernier est composé de quatorze questions portant sur; l'interaction, la motivation et la représentation de la langue française.

En répondant aux questions, les enquêtés ont manifesté leurs attitudes et leurs représentations vis-à-vis de la langue française et du degré d'usage de cette langue dans la classe de langue. Les données recueillies ont été traitées dans l'analyse.

Nous tenons à remercier profondément les directeurs des quatre établissements, ainsi que le corps administratif, sans oublier les enseignants qui sans leur collaboration le présent travail n'aurait pas vu le jour et qui ont sacrifié de leur précieux temps, en veillant au bon déroulement de la cueillette des données.

La première partie réservée à l'interaction en classe comporte quatre questions, la deuxième vise la motivation est composée de six questions, et dernière partie comprend quatre questions et se soucie de la représentation que fait l'apprenant vis-à-vis de la langue française.

Les établissements concernés par notre enquête sont : deux écoles primaires à savoir, Benjellouli Mohamed et El-airedj Aissa .et les deux C.E.M Emir Abdelkader et Mekhfi Mohamed

Nous avons jugé utile et judicieux, de donner au moins une fois l'occasion à l'élève pour exprimer ses opinions, en ce qui concerne son enseignement/apprentissage de la langue française, puisque jusqu'au là, l'élève est souvent considéré comme inapte et incapable de relater ce qui se passe durant la séance de langue française.

Notre questionnaire est composé de 14 questions adressé aux élèves des classes d'examen en l'occurrence la 4<sup>ème</sup> année du cycle primaire et 4<sup>ème</sup> année du cycle moyen.

Nous essayerons d'expliquer la nature de chaque question portant sur quatre axes fondamentaux dans l'opération d'enseignement / apprentissage des langues étrangères- au moins de notre point de vue. Il s'agit dans un premier temps, de l'interaction, sujet qui suscite un grand débat et en passant par la gestion de la classe vue de la part de l'élève qui constitue la pierre maitresse dans toute pratique pédagogique.

Nous passerons à la motivation avec ces deux composantes la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque et comme point dernier la représentation de la langue française.

L'enquête menée nous a permis de constater qu'en général, la langue française a un statut privilégié dans les représentations des jeunes élèves de la ville de Bechar. Une langue, disent-ils, qui permet l'ouverture de l'esprit et l'ouverture sur le monde ; une langue qui véhicule le savoir, la modernité et même la rigueur.

Les programmes scolaires se traduisent ainsi en termes de compétences générales à faire acquérir aux élèves, d'objectifs spécifiques et de contenus. Ils s'articulent autour de la compréhension de l'écrit, du fonctionnement de la langue et de la production écrite.

Les contenus des programmes proposent de travailler la langue en lien étroit avec les typologies textuelles. Quatre formes de discours sont privilégiées : le narratif, le descriptif, l'expositif, l'explicatif enfin, l'argumentatif avec toutes les combinaisons thématiques qui peuvent se présenter dans un texte.

Une perspective du discours, retenue pour un ensemble spécifique du programme, permet d'étudier aussi bien la grammaire du discours, la grammaire de texte et la grammaire de la phrase.

Le volume horaire imparti au français est le suivant :

- A l'école primaire: les enfants sont scolarisés dès l'âge de six ans et commencent à apprendre le français à partir de la 3<sup>e</sup> année. De la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, dernière classe du primaire, le volume horaire réservé à l'enseignement du français est de 4 heures parsemaine.
- Après le cycle primaire, les élèves suivent une scolarité de quatre ans, au collège où, là encore, l'enseignement du français est assuré, à raison de 3 heures parsemaine.

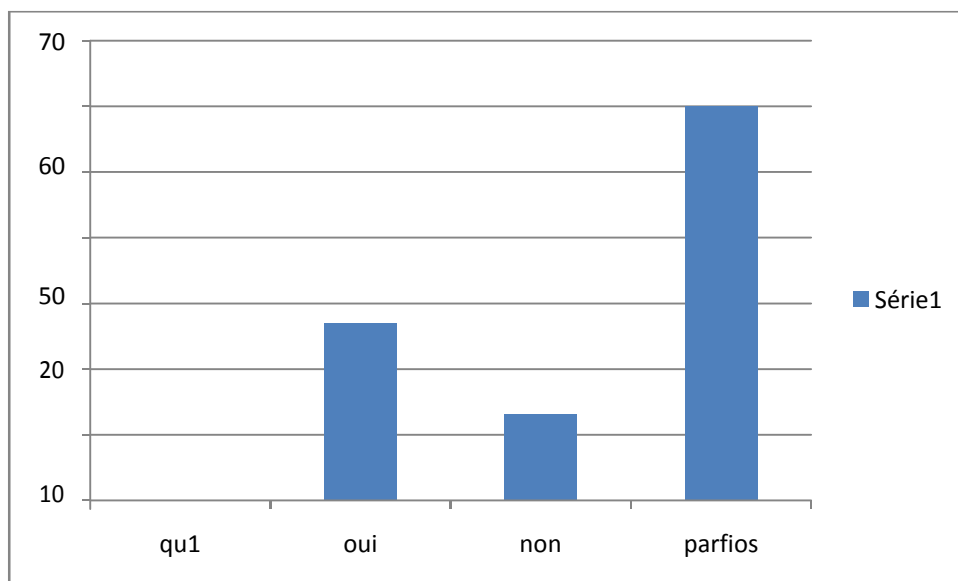
## Analyse et interprétation des résultats

- Au lycée, les études durent également trois ans et les cours de français sont répartis à raison de 3 heures par semaine.

Arrivés en fin de cursus scolaire, classe de terminale, les élèves auront suivi pendant onze ans l'enseignement-apprentissage du français et ce, depuis la 3<sup>e</sup> année du primaire jusqu'en classe de terminale.

### 2. Questionnaire destiné au primaire:

<b>Question une : Est-ce que vous parlez en français, en classe ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	24.79%	30
non	15.70%	19
parfois	59.51%	72
Totaux	62 + 59	121



Après une simple lecture des chiffres, on constate que 30 élèves soit 24.79 % c'est seulement le quart affirmant qu'ils s'expriment en français durant la séance de français un pourcentage qu'on peut qualifier de médiocre et même de décevant, vu les objectifs tracés par la tutelle. Le programme officiel de l'école algérienne vise comme objectifs pour l'élève de 4<sup>ème</sup> année primaire sur le plan de l'oral comme de l'écrit. Est de doter l'élève des compétences qui vont lui permettre d'être capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation

avec la situation de communication,

### 2.1. Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3ème palier du cycle moyen :

« - **consolider** les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.

- **mettre en œuvre** la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extrascolaires.

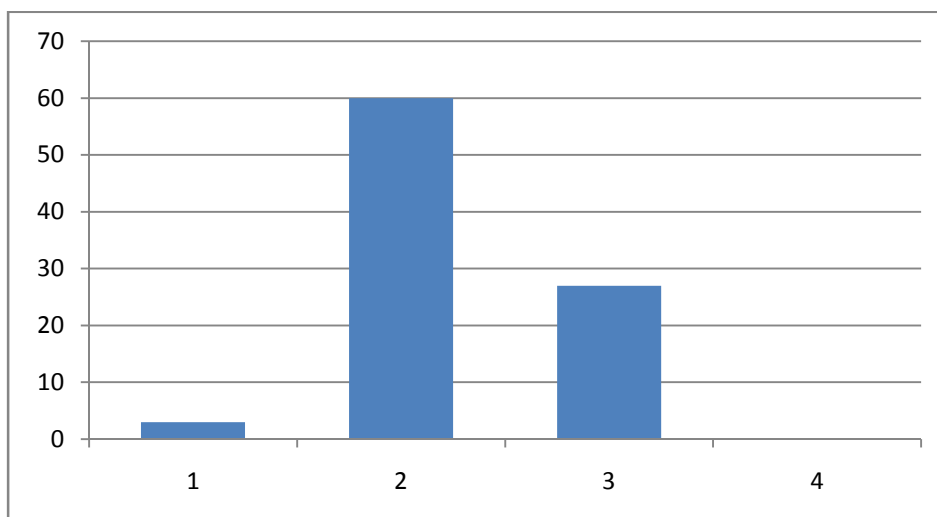
L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.

Car L'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est de développer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable d'une part, de lire, écrire et même de produire de façon correcte des textes de différents types (explicatif, argumentatif, narratif...), d'autre part, d'acquérir une compétence communicative en français qui pourra lui servir au sein de la classe ou dans des situations hors du contexte scolaire.

On est loin des attentes et nous sollicitons nos collègues, les enseignants, à motiver leurs apprenants à et les inviter par différents moyens à intervenir en français.

<b>Question deux : <i>Est-ce que vous parlez en français avec vos camarades?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	03.30%	04
non	60.33%	73
parfois	36.36%	44
Totaux	62 + 59	121

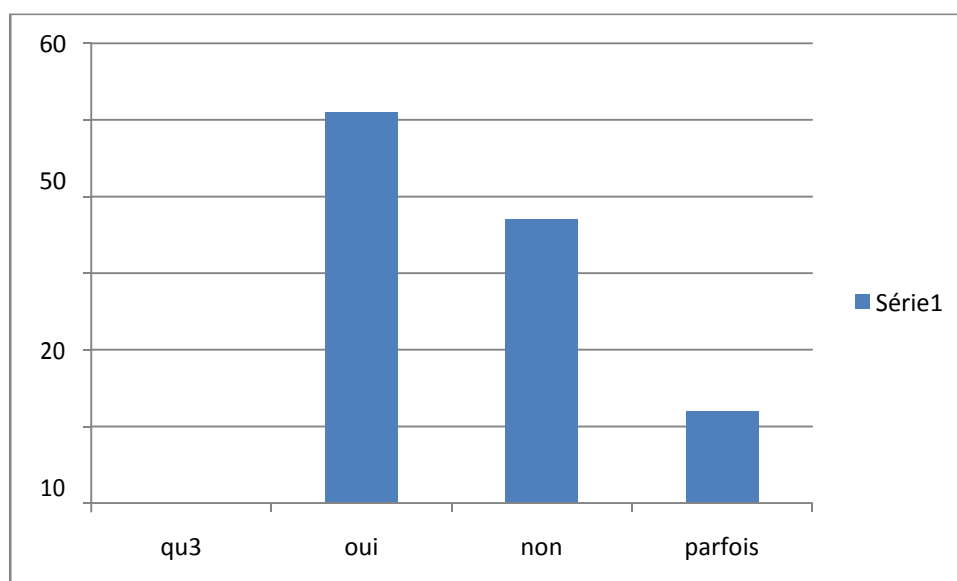
## Analyse et interprétation des résultats



Une minorité d'élèves 03.30% soit 04 élèves qui affirment qu'ils communiquent avec leurs camarades en français. La majorité écrasante 73 élèves soit 60.33% affichent une attitude négative, constat qui nous pousse à inviter nos collègues enseignants à motiver leurs élèves pour que la communication (élève-élève) durant la séance de langue soit en français vu l'absence totale de la langue française dans le contexte extrascolaire.

C'est tout à fait le contraire de ce que met en exergue l'approche par compétences qui favorise l'échange verbal en vue de développer, la compétence de communication, et aussi le modèle pédagogique issu de la théorie de l'apprentissage socioconstructiviste qui insiste sur l'interaction entre les partenaires, pour que l'apprenant atteigne, et selon toujours le même courant, la zone proximale de développement.

<b>Question trois : <i>Est-ce que vous parlez en français pendant la séance de français?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	51.23%	62
non	36.36%	44
parfois	12.39%	15
Totaux	62 + 59	121



L'interaction est assurée, dans la mesure où l'expression veut dire l'interaction, vu l'âge et l'éloignement que vit l'apprenant de la langue à apprendre

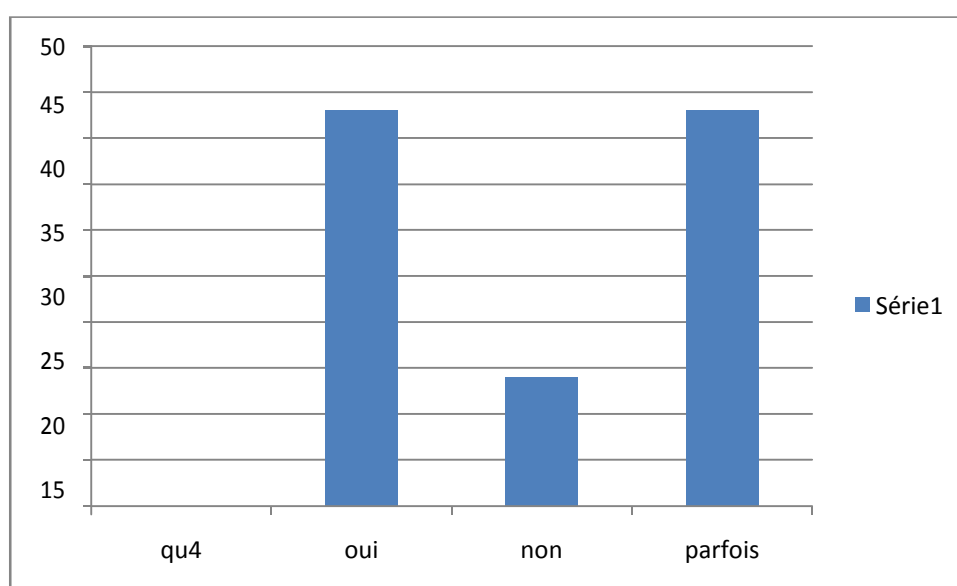
Pour poser une question, répondre, demander quelque chose de type: Madame, mademoiselle, monsieur;

- aujourd'hui, c'est mon tour d'effacer le tableau.
- Je m'excuse d'être arrivé en retard.
- je veux (peux) aller aux toilettes.
- IL fait chaud (froid).
- Est-ce que je peux ouvrir (fermer) la porte.
- J'ai besoin d'un stylo.

L'oral est comme à l'accoutumée relégué au second plan, l'interaction est sous-estimée. Sachant que c'est la seule opportunité qui s'offre à l'élève, qui d'après ce constat est pratiquement ratée. Dans la ville de Béchar, le contexte sociolinguistique ne favorise pas la communication en langue française. L'élève abandonne complètement la langue française en terminant la séance de français et il ne la retrouvera que durant la séance prochaine.

Sachant que la parabole est un élément malheureusement démotivant séparant l'élève de cette langue vu que les chaînes pour enfants sont toutes en arabe, et là, je parle de la région de Béchar où capter une chaîne francophone constitue comme un exploit.

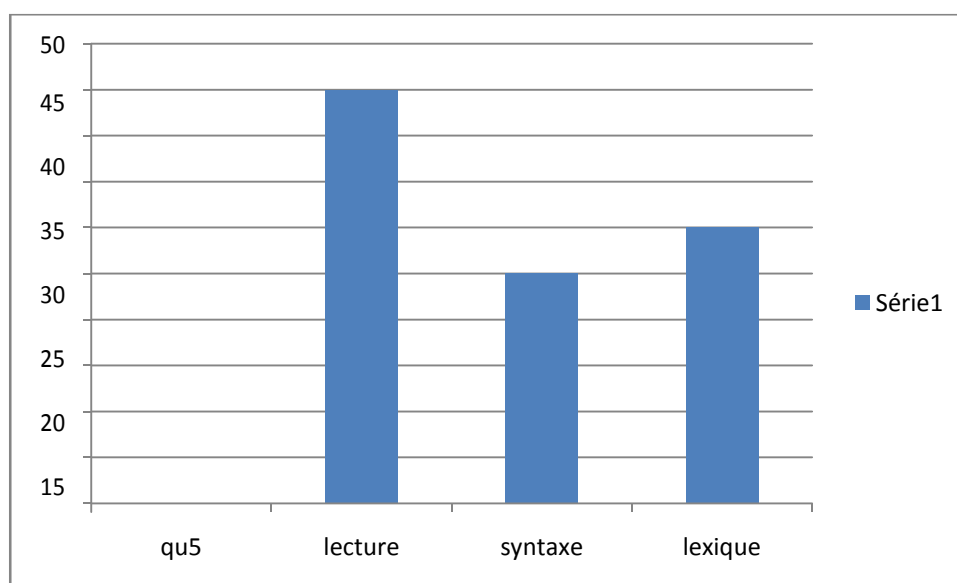
<b>Question quatre : <i>Est-ce que vous parlez en français avec votre professeur ?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	43.80%	53
non	13.22%	16
parfois	42.97%	52
Totaux	62 + 59	121



On constate une nette augmentation du nombre d'élèves affirmant qu'ils communiquent en français 43.80% soit 53 élèves, mais ce qu'il faut noter c'est que pour l'élève « il faut utiliser le français seulement en s'adressant à l'enseignant. Ce qui ne pas permet pas la progression de l'interaction et par suite la compétence à installer à savoir, la compétence de communication. Les échanges verbaux élèves/élèves sont à encourager en les incitant et en les motivant par le biais d'activités. C'est ce qui offrirait des moments d'apprentissage de la langue et développement des compétences linguistiques.



<b>Question cinq : <i>Quelle est l'activité qui attire votre attention?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
Lecture	45.45%	55
Vocabulaire	24.79%	30
Syntaxe	29.75%	36
Totaux	62 + 59	121



La lecture est en première position avec 55 élèves soit 45.45%, donc on peut dire que la lecture suscite l'intérêt des élèves, qui sont présents dans cette activité parce qu'ils la préparent à la maison. La famille qui est derrière pousse l'enfant à lire, en ce qui concerne l'enseignant, il est de son devoir de valoriser cette activité, en demandant à chaque fois de préparer le texte à la maison, une activité qu'il faut réinvestir dans les autres activités comme l'expression orale et l'expression écrite ainsi que la grammaire et le vocabulaire, au sein de la séquence didactique.

Par conséquent, le pourcentage élevé est le résultat de la conjugaison des efforts de tous les partenaires ; la famille, l'enseignant, le texte et sans oublier la pièce maîtresse qui est l'apprenant.

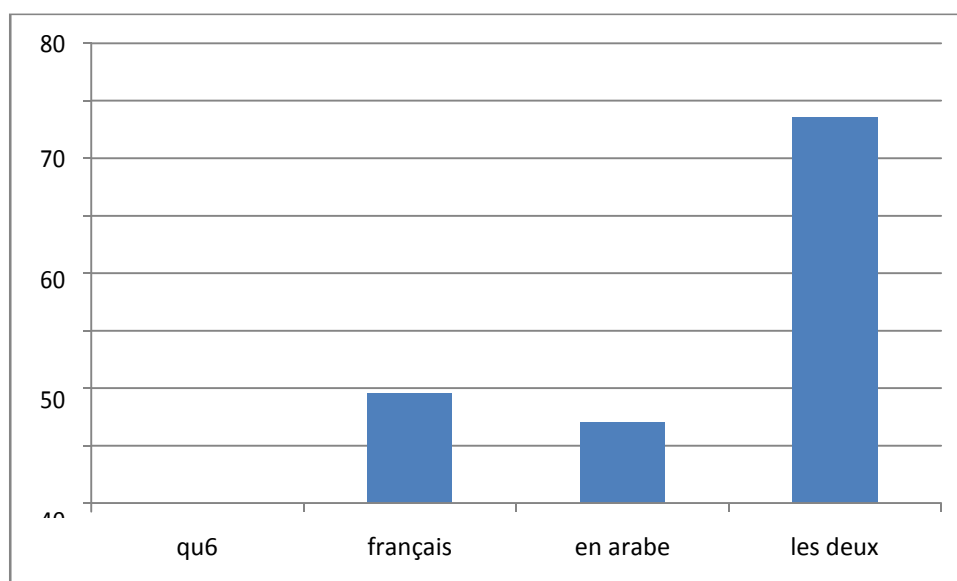
## Analyse et interprétation des résultats

La lecture n'a que des avantages. Elle est le meilleur moyen pour l'apprentissage, le développement mental et l'expression orale. Elle développe les fonctions cognitives dans des proportions étonnantes. La lecture est une source de plaisir qui dure toute la vie. Elle augmente la confiance en soi. La lecture est inspirante, elle stimule l'imagination.

### 3. Place des représentations

En ce qui concerne, le statut de la langue française dans les programmes officiels de l'école algérienne, l'Algérie n'a jamais tranché la question de son rôle et de sa place. Au fil du temps et des réformes scolaires, divers statuts lui ont été attribués tels ceux de « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques ». Et depuis quelques années, celui de « langue étrangère ». Ceci dit, c'est surtout grâce aux échanges communicationnels oraux ainsi que l'héritage colonial et non pas uniquement par l'enseignement-apprentissage octroyé par l'institution scolaire que le français a pris place dans la vie quotidienne des Algériens.

<b>Question six : <i>Préférez-vous l'explication ?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
En français	19.83%	24
En arabe	14.04%	17
Dans les deux langues	66.12%	80
Totaux	62 + 59	121



En dépit de l'engouement et l'estime largement mérités, que nous devons à l'élève pour la question précédente, là, on note que la plupart des élèves préfèrent l'explication en langue arabe, élément qui va dans le sens inverse des réponses des questions précédentes. L'usage de la langue arabe domine, ce qui empêche l'assiduité et la réflexion qui pousse l'élève à installer des automatismes et des stratégies qui lui seront propres pour progresser, ou au moins l'écoute qui constitue un élément en faveur de l'apprentissage.

L'écoute est un facteur déterminant dans l'apprentissage des langues. En premier lieu, l'enfant acquiert sa langue maternelle par le biais de l'écoute. A force d'écouter les mêmes mots et les mêmes expressions, le cerveau de l'enfant s'imprègne de la langue et par la suite arrive au stade de l'extériorisation, qui est la communication.

#### **4. Motivation et apprentissage :**

Dans une tentative de définir le rôle que pourrait incarner la motivation en milieu scolaire, les chercheurs pensent que la motivation joue un rôle important

Dans l'enseignement et, plus précisément, dans l'enseignement/apprentissage des langues.

*« Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du*

*milieu ou du sujet lui-même (...) toute activité a besoin d'une dynamique – qui procède des motivations – et celle ci se définit par une énergie et une direction »<sup>161</sup>.*

Tous les facteurs et les paramètres intra ou extra-scolaires offrant à l'élève le bien être et le pousse d'une manière ou d'une autre à mobiliser toutes ses capacités en vue d'apprendre et de progresser.

On remarque que la plupart des élèves traitent l'école comme un endroit sérieux. La motivation en contexte scolaire peut être perçue comme:

*«un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »<sup>162</sup>*

La motivation comme une action des forces conscientes et inconscientes qui déterminent le comportement. Nuttin (cité par Vianin, 2006 : 24) considère :

*« La motivation comme l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. Concrètement, la motivation concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets »*

Ker (1988, cité par Vianin, 2006 : 15) présente la motivation comme « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action »<sup>163</sup>

Dans un monde qui ne cesse d'évoluer, le voyage et le déplacement deviennent de plus en plus accessibles, soit de façon légale ou de façon illégale (l'émigration clandestine). L'avènement de l'internet ainsi que les réseaux sociaux, les investissements étrangers sur notre territoire qui enregistrent une augmentation significativement considérable touchant tous les domaines de la vie (santé, agriculture, industrie,...) des facteurs qui pourraient éveiller et également booster l'intérêt accordé à l'apprentissage des langues étrangères.

La théorie béhavioriste considère que la réaction de l'être humain n'est que le résultat de

---

<sup>161</sup> Note (1987 ; cité par Vianin, 2006 :25)Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck

<sup>162</sup> Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. 4 ed. Bruxelles : De Boeck. P : 07

<sup>163</sup>Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck

L'interaction entre stimuli et réponse dans le but de satisfaire ses besoins et ses instincts. Sans cette réaction, le comportement humain serait généralement passif. Le centre de cette théorie est la relation stimulus-réponse qui permet de prévoir le comportement humain si on connaît le stimulus qui le provoque.

Les behavioristes comportementalistes en français estiment, que la motivation peut se résumer; à agir pour deux raisons : pour obtenir une récompense (résultat positif) ou éviter une punition (un résultat négatif)

Les behavioristes nient l'existence des motifs internes, autrement dit, la motivation intrinsèque, c'est d'ailleurs ce qu'on leur reproche, donc, d'après ce courant la motivation est exclusivement extrinsèque.

L'approche cognitive ou constructiviste est née en opposition aux principes du behaviorisme. Cette approche met en relief la personne elle-même, c'est-à-dire les perceptions de soi, de ses intérêts, de ses désirs, de ses buts et de ses aspirations. Autrement dit, ce courant met l'accent sur les facteurs moteurs innés dans leurs recherches. Depuis quelque temps on y ajoute aussi le rôle de l'environnement dans la motivation et l'apprentissage des langues étrangères, souligné de plus en plus par beaucoup de scientifiques. C'est pourquoi on parle souvent d'une approche sociocognitive ou socioconstructiviste d'où la socialisation de l'apprentissage, ce courant est le premier à avoir revêtu l'apprentissage un caractère social d'où le principe de zone proximale de développement. Dans le cadre du cognitivisme plusieurs théories ont été développées. Dans le cadre du cognitivisme plusieurs théories ont été développées, comme la théorie des buts, la théorie de l'attribution, la théorie des attentes, la théorie de l'autodétermination, le modèle sociocognitif de Vianin, la théorie d'Atkinson, les théories de l'expectation-valeur etc.

Aujourd'hui, on souligne de plus en plus l'importance de l'apprentissage et de la connaissance des langues étrangères, ce qui pourrait être la raison pour laquelle la motivation pour les langues étrangères attire l'attention des psychologues.

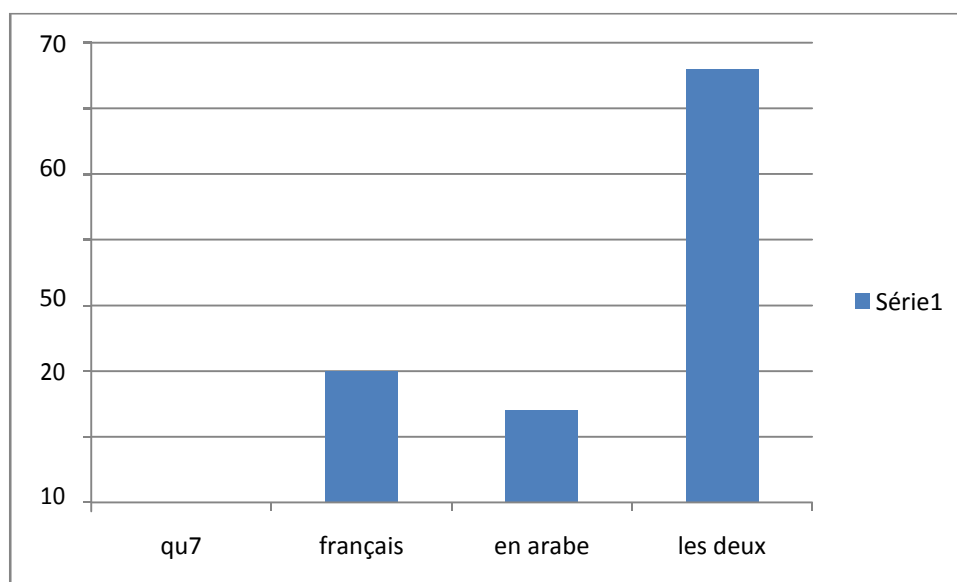
### **a. La motivation intrinsèque:**

Les sources de la motivation intrinsèque sont soit une récompense soit une prévention d'une punition. Vianin considère la motivation intrinsèque comme une motivation qui se situe à l'extérieur de l'apprenant et dit que ce sont les renforcements, les feedbacks et les récompenses qui alimentent la motivation extrinsèque.

## Analyse et interprétation des résultats

Selon lui un apprenant motivé extrinsèquement peut également chercher à éviter une punition ou chercher à obtenir une récompense, mais s'il étudie aussi pour ne pas fâcher ses parents.

<b>Question sept : <i>Est-ce que le professeur vous explique-il la leçon ?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
En français	19.83%	24
En arabe	14.04%	17
Dans les deux langues	66.12%	80
Totaux	62 + 59	121



Les élèves confirment encore une fois l'une des pratiques à éviter dans une classe de langue, 66.12% soit 80 élèves, nous sollicitons nos collègues au primaire d'arrêter ce type de pratiques qui n'est en aucun cas, ni dans l'intérêt de l'élève ni dans leur intérêt d'expliquer en arabe. En effet, chaque année, beaucoup d'élèves sortent de l'école à la fin du cycle secondaire, avec des difficultés à construire une phrase grammaticalement correcte.

Pour l'élève qui est prêt à apprendre le français en tant que langue étrangère dans toute sa dimension orale, écrite, et d'ailleurs c'est ce que stipule le programme qui vise à installer chez lui les quatre habiletés à savoir la compréhension et la production sur les deux niveaux écrit et oral. La classe de langue constitue pour l'enseignant comme pour l'élève un lieu

## Analyse et interprétation des résultats

d'interaction prometteur, et également fertile en situations authentiques. La classe est donc, un lieu où les deux partenaires peuvent évoluer puisque des situations authentiques se présentent. Pour y faire face l'enseignant comme l'apprenant est dans une position adéquate qui leur permettront de développer la compétence de communication.

Les expressions et les formules qui familiarisent l'élève avec la langue française prononcées en arabe de type :

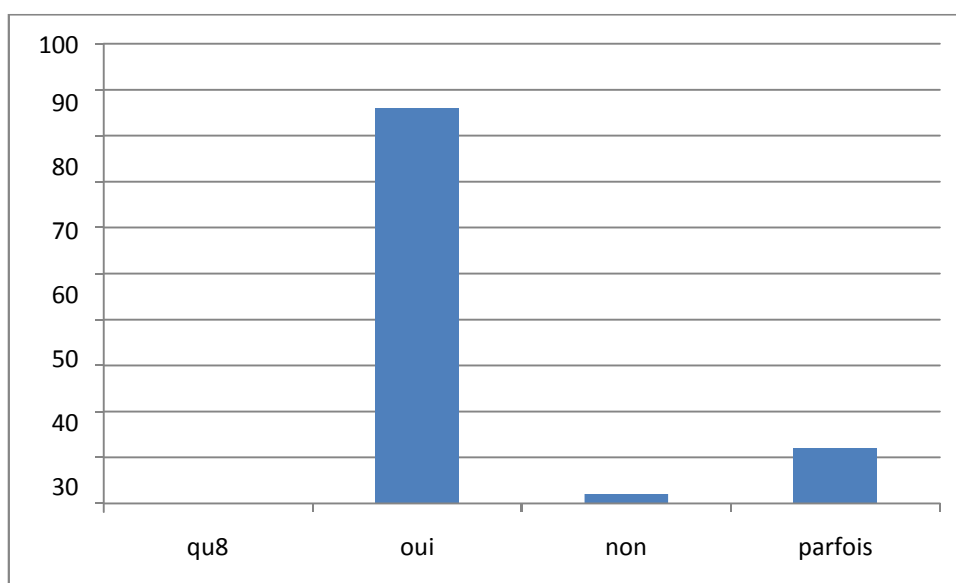
Je m'excuse d'être arrivé (e) en retard, Je peux effacer le tableau.

Aujourd'hui c'est mon tour.

J'ai besoin d'un stylo

Je veux aller aux toilettes.

<b>Question huit : Est-ce que tes parents vous pousse et motive à apprendre la langue française ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	85.12%	103
non	04.13%	05
parfois	10.74%	13
Totaux	62 + 59	121



## Analyse et interprétation des résultats

Pour cette question nous visons et de manière claire et nette la motivation dans son côté extrinsèque. Les parents sont positifs et poussent leurs enfants à apprendre le français se qui constitue un grand espoir, ce qui aurait des résultats prometteurs.

### **b. La motivation extrinsèque:**

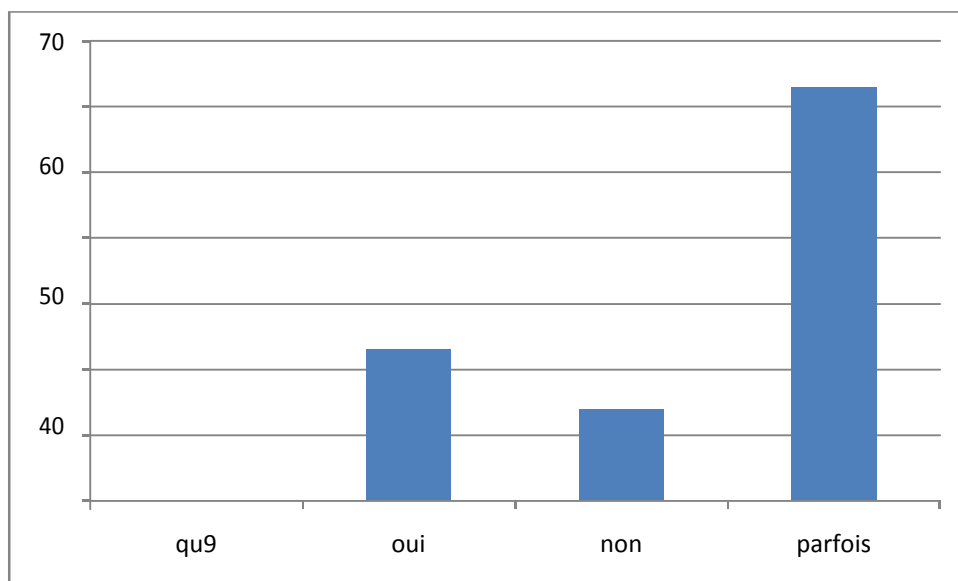
La motivation joue un rôle très important, qui en quelque sorte, représente l'estime et l'engouement des parents vis-à-vis de la langue française, la motivation C'est la batterie c'est le carburant qui anime et alimente le développement personnel de l'apprenant et du coup, constitue l'énergie qui mène à la fameuse expression idiomatique "ce qui ne me tue pas me rends plus fort" Et surmonte les entraves que ce soit d'ordre psychique, conceptuel ou d'autres.

La présence des parents à côtés de leurs enfants ne serait que bénéfique. De l'autre côté et au contraire de ce qui est dit que le français n'a pas de place au sein de la société, cela montre encore une fois que la langue française jouit d'une bonne réputation, parce que ici est loin de toute considération politique.

On vise une langue qui facilite l'accès à l'information et que l'on veuille ou non, le français est une langue qui fascine et qui jouit d'une bonne réputation dans les quatre coins du monde.

<b>Question neuf : Est-ce que vous regardez, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	23.14%	28
non	14.04%	17
parfois	62.80%	76
Totaux	62 + 59	121

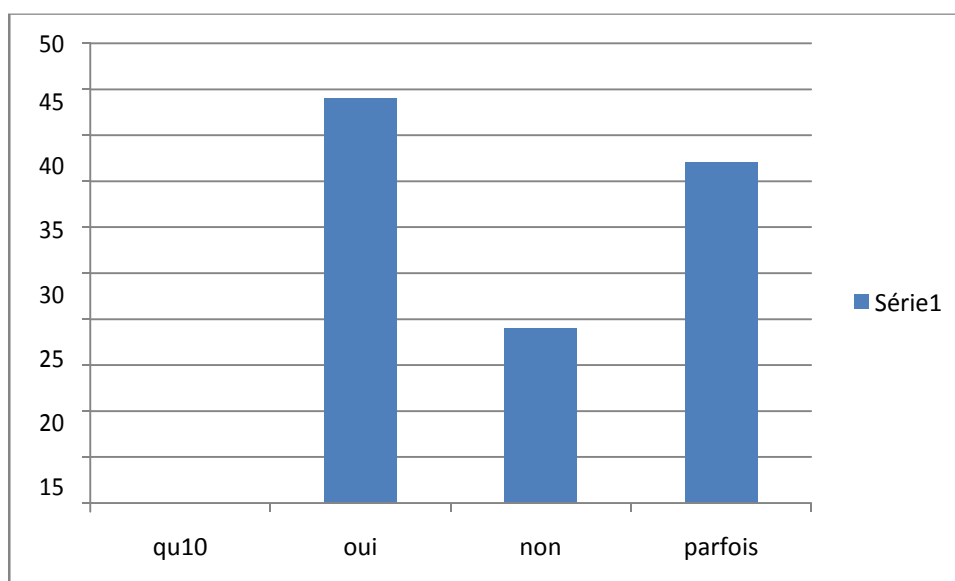




Il est important que l'élève soit motivé, ça prouve aussi que la motivation extrinsèque pourrait pousser l'élève de l'avant.

Vu le nombre limité des programmes ( émissions, dessins animés, des émissions pour enfants,...) en français retransmis dans les chaînes télévisées algériennes , nous pensons que c'est encourageant et c'est un indice positif 28 élèves soit 23.14% regardent des émissions en français et en ajoutant les 76 élèves soit 62.80% qui affirment qu'ils regardent parfois des programmes en français, sachant que dans la région de Bechar, toutes les chaînes captées sont en arabe, donc, la possibilité est minime, il ne faut pas perdre de vue, que même les chaînes destinées aux enfants sont en arabe à titre d'exemple ;(mbc3, cartoon, spacetoon, jim, baraem, national géographie kids,...) et même pour canal Algérie, les dessins animés sont retransmis en version arabe, en revanche, avec l'apparition de nouvelles chaînes algériennes, nous pensons que l'avenir s'annonce prometteur et nos élèves trouverons un moyen adéquat et facilitateur de l'apprentissage de cette langue .

<b>Question dix : Est-ce que vous aimez regarder, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	43.80%	53
non	19%	23
parfois	37.19%	45
Totaux	121	121



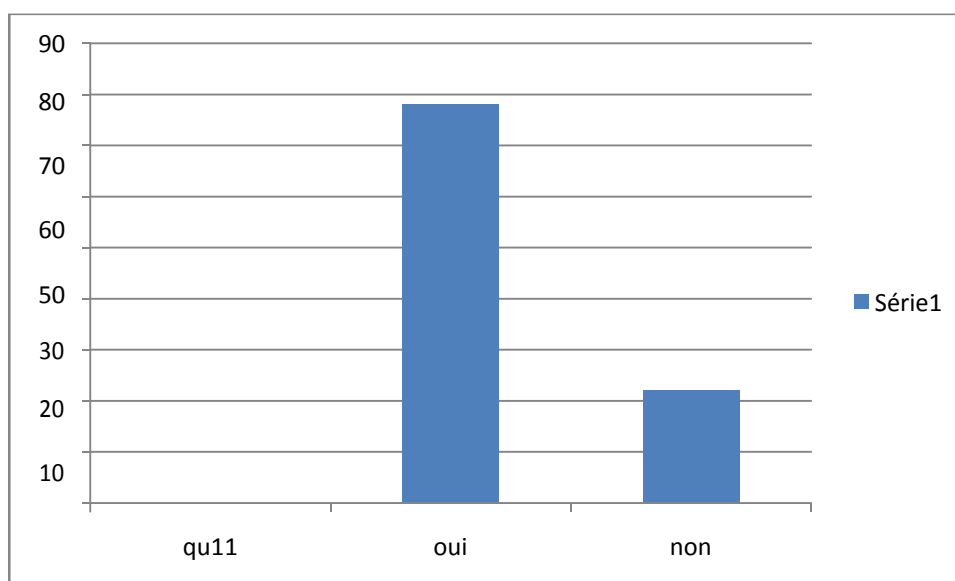
Toujours avec la motivation intrinsèque, on voit que le pourcentage passe de 23.14% soit 24 élèves pour la question précédente, à 43.80% soit 53 élèves, la motivation intrinsèque est dans un ordre croissant, puisque le pourcentage s'est multiplié.

la motivation intrinsèque est un facteur subjectif qui est difficile à déterminer sa source, seulement l'extérieur influe toujours l'intérieur, en d'autres termes, l'estime et l'engouement de cette langue dans le milieu ambiant dans lequel vit l'apprenant, du coup, consciemment ou inconsciemment l'enfant subi l'influence, l'être humain est le produit de son milieu, qui par la suite se manifestera dans son comportement, dans ses réactions et même dans ses sentiments.

Les dessins animés, documentaires, les émissions de divertissement, cette distance qui se creuse davantage, surtout dans la région du sud où capter une chaîne francophone est à lui seul constitue un exploit.

**Question onze : *Est-ce que vous mémorisez des chansons des proverbes ou des comptines, en français?***

Réponses	filles	totaux
oui	77.68%	94
non	22.31%	27
Totaux	62 + 59	121



### 5. Mémorisation et apprentissage

Joue un rôle important puisqu'elle brise la barrière psychique qui est due à la distance géographique, qui constitue l'une des trois degrés de xénité ou distances qui d'après les spécialistes en la matière séparent l'élève de la langue étrangère, en l'occurrence, la langue française et le pousse de l'avant avec l'estime de soi et la confiance en soi, qui se forme petit à petit vu l'âge de l'élève et ses centres d'intérêt. L'élève algérien, dans le Sud-ouest est curieux, attentif, motivé et ne souffre de rien, comme il est capable d'apprendre et de maîtriser les langues étrangères.

L'enseignant utilise dans sa classe la comptine pour faciliter la mémorisation chez ses apprenants et pour les motiver. La mémorisation de ces petits textes se fait aisément et cela dote l'apprenant d'un bagage de sons, de mots, d'expressions et de structures variés. Dans un dernier lieu, l'élève peut améliorer sa prononciation de la langue française à l'aide des comptines.

La pratique d'une comptine comme une activité commune, favorise l'insertion de chaque élève dans le groupe. Elles facilitent l'intégration au groupe avec l'apprentissage de règles de vie communes,

Le rythme et la mélodie de la comptine aide à la mémorisation, grâce aux comptines, les enfants peuvent travailler leur mémoire auditive, visuelle et sensorielle

### 5.1.Comptine et motivation

L'école algérienne donne une excellente propriété à l'enseignement apprentissage du FLE. Les dernières années, une série de nouvelles variations est introduite dans laquelle le français comme discipline scolaire a eu une place capitale. Dans le cadre de ces nouvelles modifications de l'enseignement scolaire du français en Algérie; la comptine occupe une place très importante particulièrement pour les premières années d'apprentissage. Ce que convoquent les documents pédagogiques pour les enseignants:

*« Aujourd'hui, on en fait un usage pédagogique et c'est surtout avec les mots des comptines que l'on joue. En effet, ces petits poèmes très rythmés, sont des supports très intéressants pour de nombreuses activités à l'oral. »*<sup>164</sup>

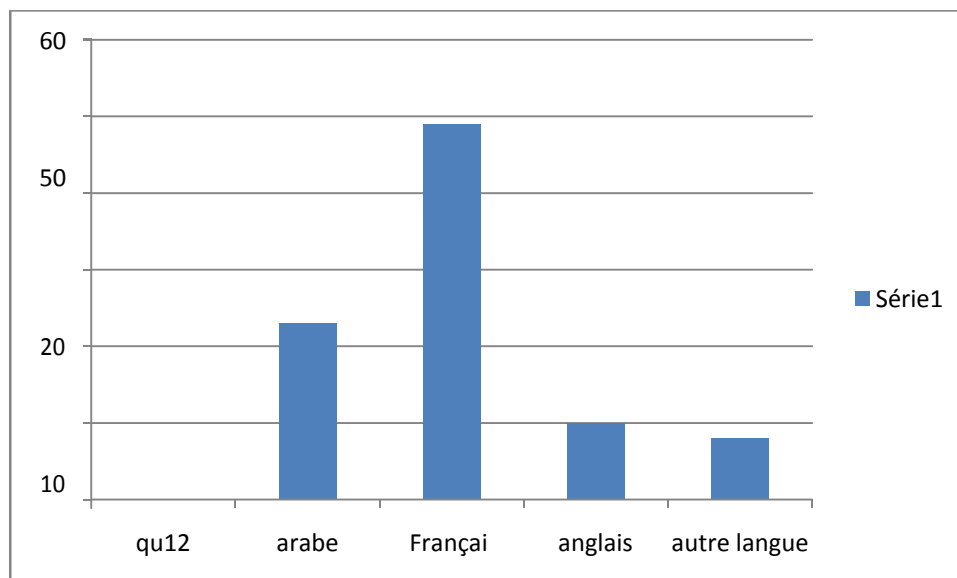
Les comptines sont très présentes dans les manuels scolaires du français au cycle primaire en particulier dans le manuel de la troisième année primaire (première année du français), elles sont conjecturées dans les deux premières séquences de chaque projet. Essentiellement phoniques et thématiques, les comptines représentent des supports didactiques intéressants.

Il est à noter et à partir des questions portant sur la motivation que l'enfant algérien âgé entre 10 et 11 ans est capable à relever le défi, et être en mesure d'être femme et homme de l'Algérie de demain une Algérie libre, développée et prospère.

<b>Question douze : Classe selon ton envie à apprendre la langue?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
L'arabe	32.23%	39
Français	66.94%	81
Anglais	10.74%	13
Autre	22.31%	27
Totaux	62 + 59	121

<sup>164</sup>Tounsi.M, Bouzaouacha.A&Guesmi. S, Guide du maitre-français3eprimaire. Alger: O.N.P.S, (2006), P42.

## Analyse et interprétation des résultats



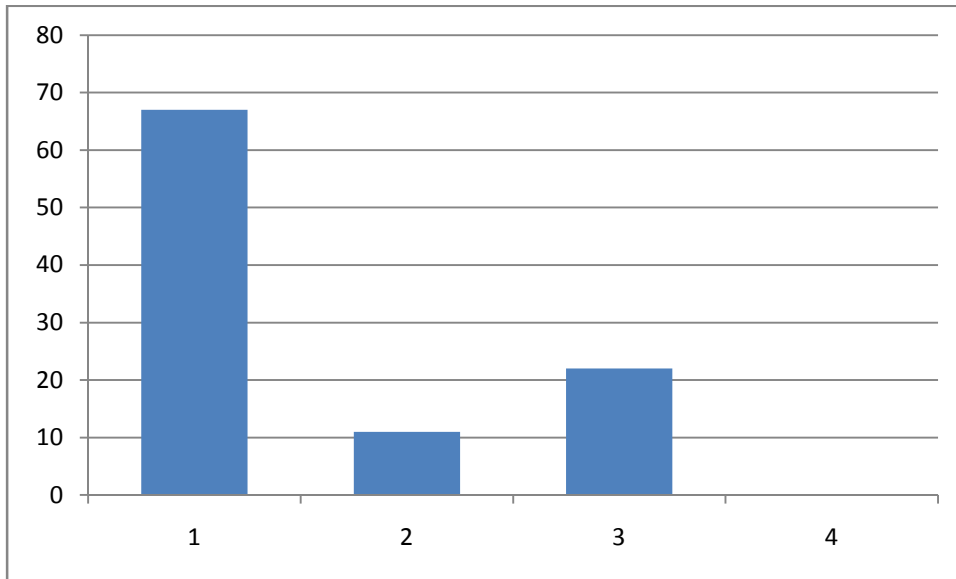
L'élève au primaire et après trois ans de scolarité, adore encore cette langue, pourtant les résultats ne sont pas satisfaisants. Le français est en tête, il devance même l'arabe, seulement, l'élève considère l'arabe en dehors de la question sachant que là il s'agit de sa langue maternelle, le français garde son statut de langue étrangère en Algérie, et la réponse des élèves on en témoigne.

*La motivation intrinsèque*, qui est liée à la valorisation de l'apprentissage en tant que tel. Cet apprentissage lui procure du plaisir, il trouve que les activités proposées sont intéressantes et utiles. Nous pouvons, donc, parler de plaisir d'apprendre et d'apprenants qui pourraient participer activement dans leur apprentissage, élément favorisé et recommandée par toutes les approches et les théories d'apprentissage ainsi que les courants pédagogiques qui en découlent, ce qui permettra à l'enseignant à accomplir sa mission dans des conditions idéales.

### Questions treize : *En deux phrases, que représente pour vous la langue française?*

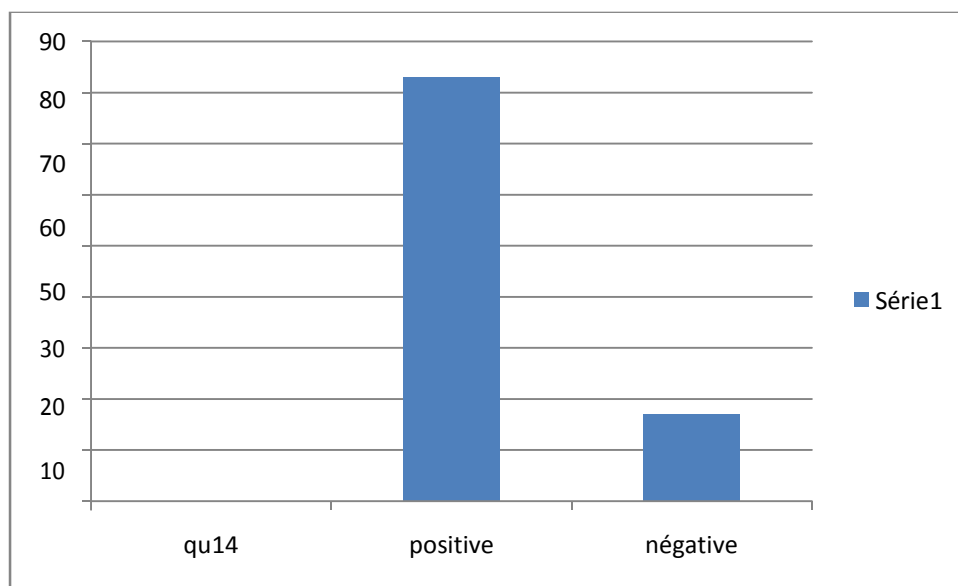
Réponses	filles	totaux
positive	66.94%	81
moyenne	11.57%	14
négative	21.48%	26
Totaux	62 + 59	121

## Analyse et interprétation des résultats



**Questions quatorze : Quelle est ta réaction, face à une interpellation de la part de votre enseignant ?**

Réponses	Les deux sexes	totaux
Positive	82.64%	100
Négative	17.35%	21
Totaux	62 + 59	121



D'après les résultats obtenus, au moyen de l'entretien et les observations de classes, les enseignants classent les attitudes négatives à l'égard de la langue française au premier rang des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Quatre attitudes négatives ont été citées par les

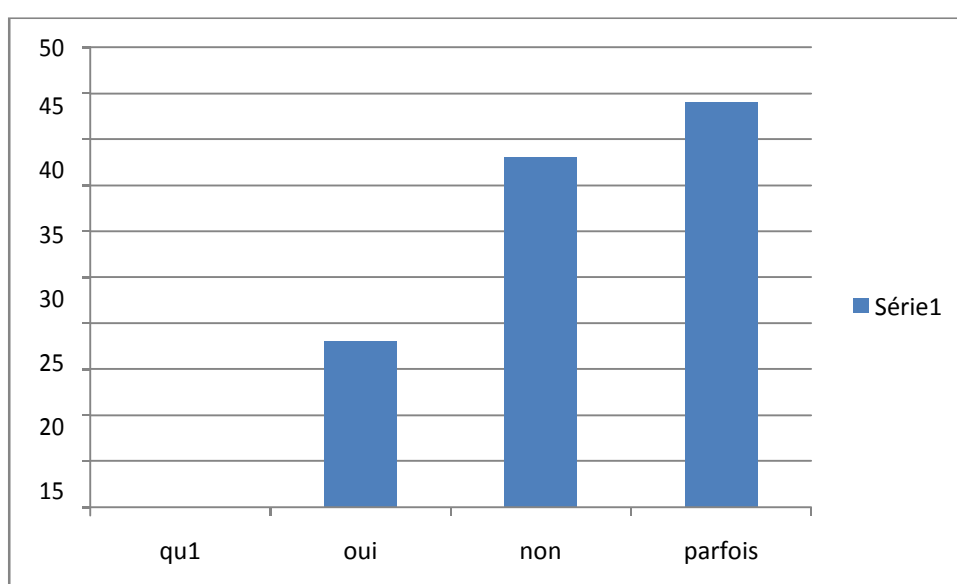
## Analyse et interprétation des résultats

enseignants. IL s'agit dans l'ordre de fréquence: du manque d'intérêt, du rejet, du manque d'amour et de la peur de la langue française. La société considère que la langue française est une langue difficile à apprendre. Cette question vise le rejet et la peur, étant donné le français est une langue difficile à apprendre. Selon toujours les mêmes enseignants, ce ne sont pas uniquement les élèves qui adoptent ces attitudes mais également les parents et le milieu social.

La réaction est positive à l'égard de l'interpellation, ce qui constitue un élément favorable à réinvestir dans le bon sens par des activités telles que le langage, des exercices de mémorisation de quelques comptines. Les réponses recueillies sont considérablement positives. Ce qui montre la prédisposition des élèves sur le plan psychique à apprendre et l'estime et l'engouement dont jouit cette langue au sein des élèves.

### 6. Moyen :

<b>Question une : <i>Est-ce que vous parlez en français, en classe ?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	17.50%	21
non	46.66%	56
parfois	35.53%	43
Totaux	68 + 52	120



## Analyse et interprétation des résultats

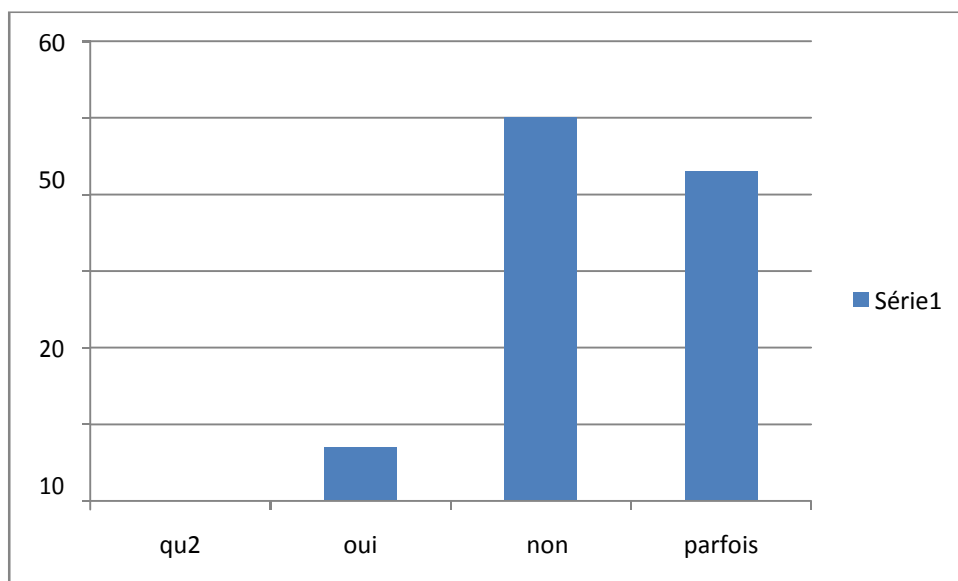
On constate une nette baisse en passant du primaire de 24.79% soit 30 élèves au collège à 17.50 % soit 21 élèves au collège pourtant le nombre d'élèves formant notre corpus est pratiquement le même. Le *non* qui se décroît de manière significative de 15.70% au primaire à 46.66 % soit 56 élèves au collège. Ce qui apparaît au sens contraire des choses, le nombre d'années de scolarité, c'est-à-dire le degré de familiarisation avec la langue est passé de trois ans pour le primaire à sept ans au moyen, c'est plus que le double alors que l'interaction est dans un ordre décroissant.

Le problème donc se situe au collège, c'est à niveau que l'élève ne progresse pas et comme disent les allemands si on n'avance pas on recule. Le manque d'intérêt des parents à l'égard de la langue française, même s'ils n'ont pas présents en classe, on le constate chez leurs enfants. Les élèves considèrent le français comme une matière moins importante ils préfèrent réviser et se concentrent beaucoup plus sur les matières essentielles (les mathématiques, les sciences naturelles et la physique).

<b>Question deux : <i>Est-ce que vous parlez en français avec vos camarades?</i></b>		
Réponses	filles	totaux
oui	06.66%	08
non	50.83%	61
parfois	43.33%	52
Totaux	68 + 52	120

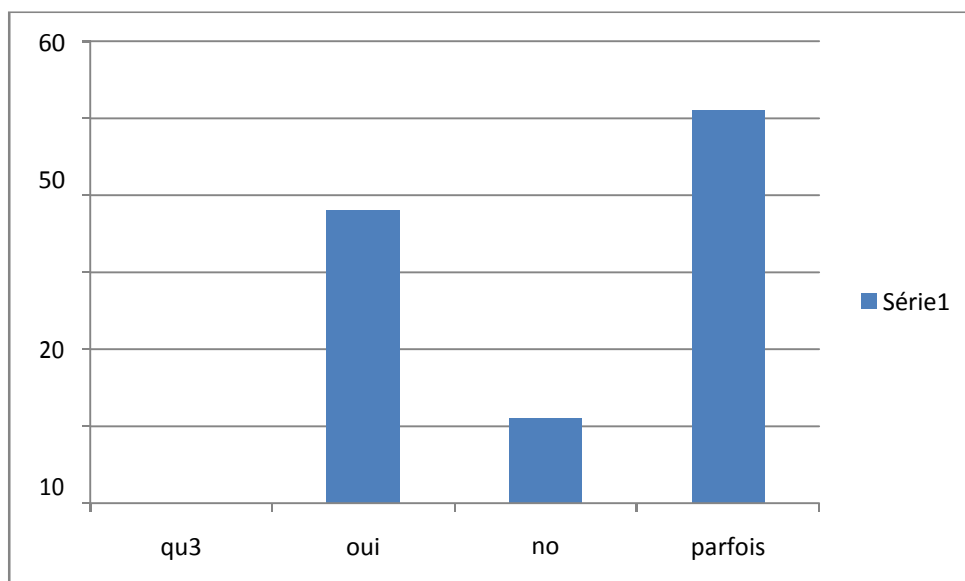


## Analyse et interprétation des résultats



On constate que l'élève a pris conscience progressivement de l'intérêt et la valeur de l'interaction en classe de langues et aussi avec les autres élèves en passant du primaire de 04 élèves soit 03.30% à 08 élèves soit 6.66% une croissance insuffisante. Comme il est à noter une baisse du **non** au profil du **parfois** qui se traduit par de 52 élèves soit 43.33 % alors qu'au primaire 73 élèves soit 60.33%. En revanche c'est toujours en deçà des attentes après sept ans de scolarité.

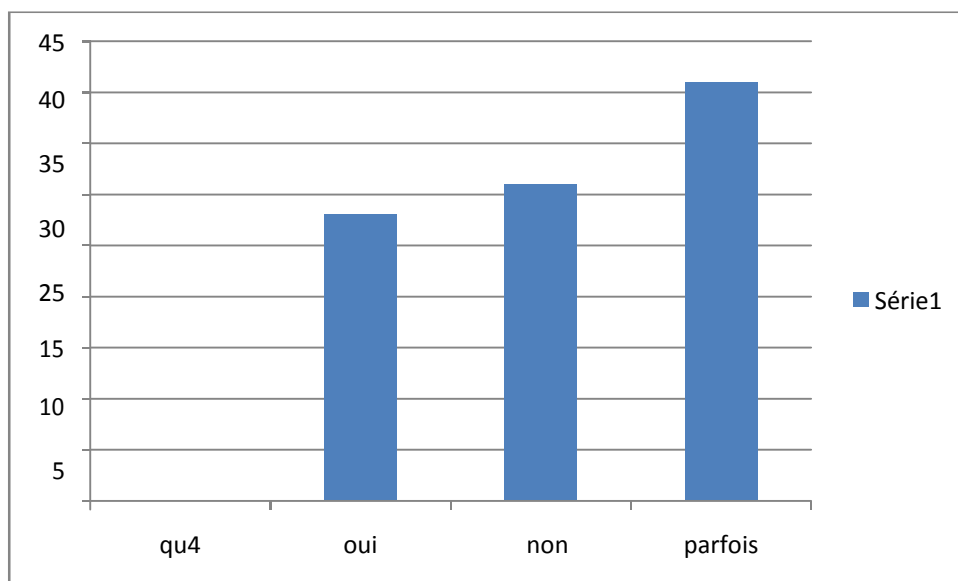
<b>Question trois :Est-ce que vous parlez en français pendant la séance de français?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	37.50%	45
non	11.66%	14
parfois	50.83%	61
Totaux	68 + 52	120



A première vue, l'interaction décroît, les élèves manifestent leur refus, d'agir et interagir en langue française. Puisqu'au primaire le **oui** est de 62 élèves soit 51.23% un nombre encourageant, qui après quatre ans de scolarité et de familiarisation avec le français, perd 15 élèves soit 15.73% au profit de la zone de l'hésitation, alors qu'on espérait encore mieux, indice et influence néfaste sur tout le reste du cursus scolaire de l'élève. Dans ce sens, nous sollicitons les parents, les enseignants, et l'administration à intervenir en réactivant le rôle du cahier de correspondance.

<b>Question quatre : Est-ce que vous parlez en français avec votre professeur ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	36.66%	44
non	21.66%	26
parfois	41.66%	50
Totaux	68 + 52	120

## Analyse et interprétation des résultats

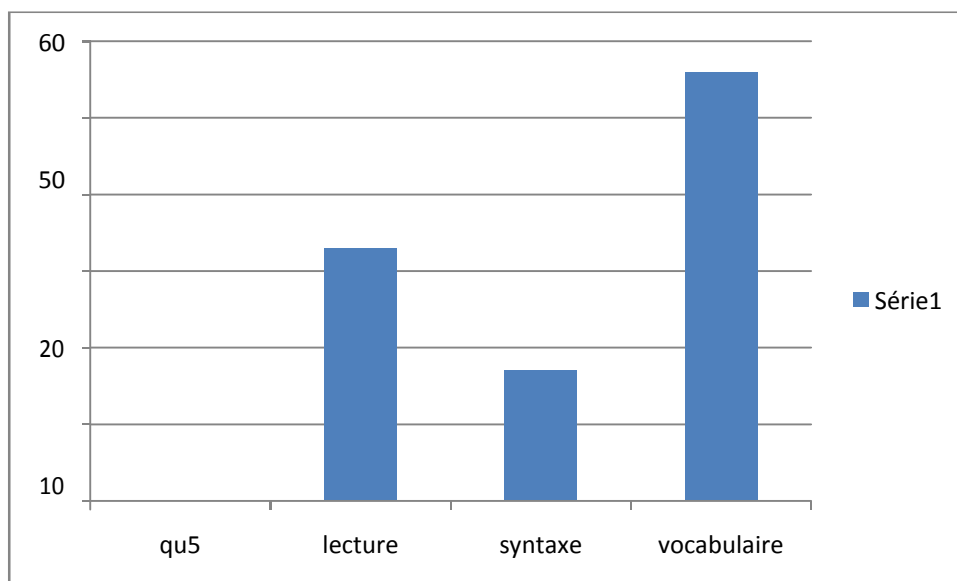


L'interaction décroît et le refus passe à la vitesse maximale.

Les élèves en s'adressant à leur enseignant n'utilisent pas le français, nous estimons que l'enseignant assume en quelque sorte la grande responsabilité et à lui que revient le rôle de motivateur. Les professeurs, pour tous les cycles scolaires, doivent être inconstamment en quête de nouvelles méthodes; de nouvelles approches et de nouvelles stratégies dans le but de motiver et pousser l'apprenant à s'exprimer en français.

<b>Question cinq : <i>Quelle est l'activité qui attire votre attention?</i></b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
Lecture	32.50%	39
Vocabulaire	16.66%	20
Syntaxe	50.83%	61
Totaux	68 + 52	120

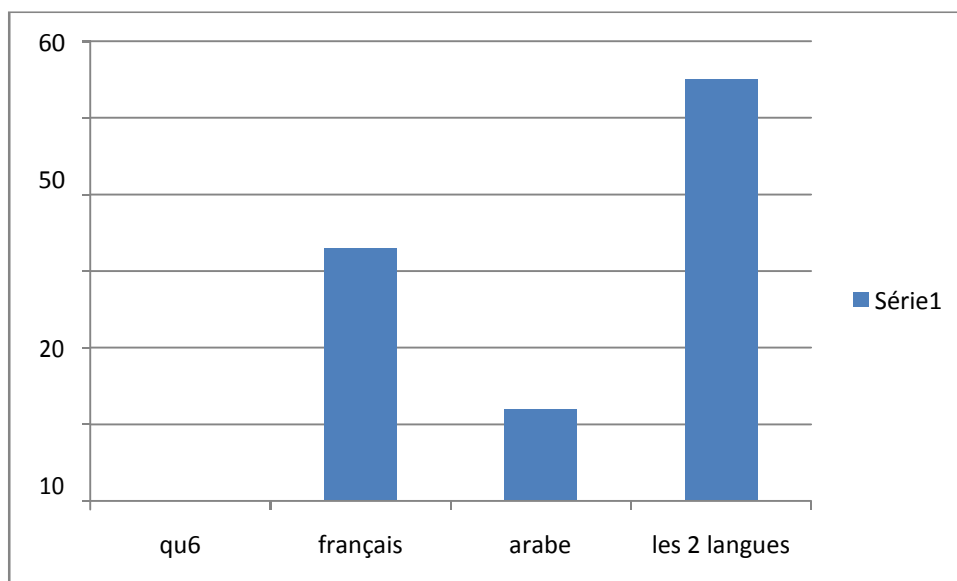
## Analyse et interprétation des résultats



On peut dire que la situation est renversée, puisque le vocabulaire attire le plus les adolescents chose que nous pouvons expliquer par le besoin des adolescentss'exprimant par une maîtrise du vocabulaire. Le français, reste quand même un signe de civisme et de prestige au sein de la société algérienne. La syntaxe est reléguée au dernier plan avec le discours direct et le discours indirect. Ce qui est étonnant c'est la lecture qui est une activité que l'élève prépare chez lui, par rapport au primaire. On constate un recul, qui signifie que le travail à la maison est en régression. L'élève commence à abandonner le travail à la maison.

<b>Question six : Préférez-vous l'explication ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
En français	33.33%	40
En arabe	9.16%	11
Dans les deux langues	57.5%	69
Totaux	68 + 52	120

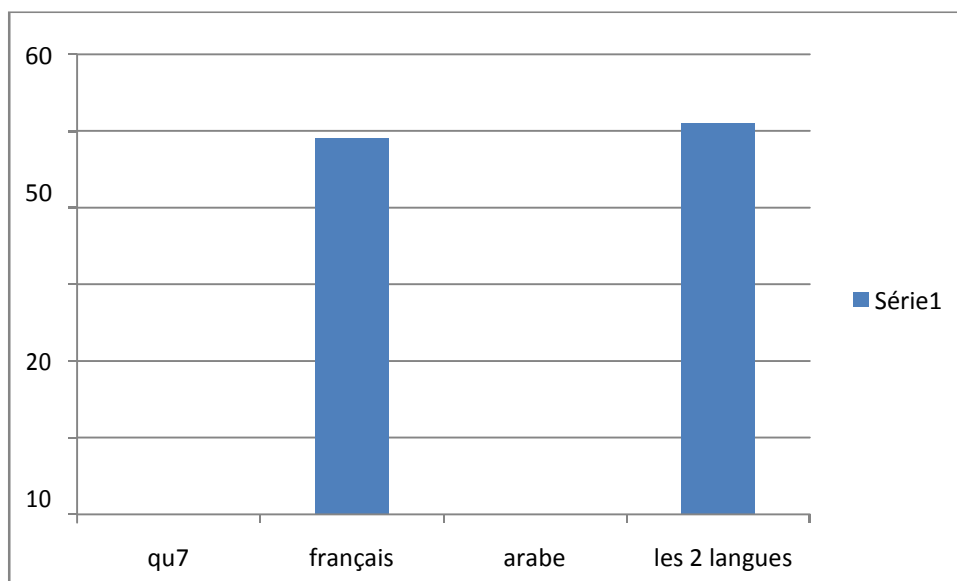
## Analyse et interprétation des résultats



Les résultats montrent que la situation est relativement meilleure. Après sept ans de scolarité, on constate une tendance vers la langue française avec 33% qui au primaire était 19%. Cela est dû au nombre d'années de scolarité. L'élève commence à se familiariser avec la langue française.

<b>Question sept : Est-ce que le professeur vous explique-il la leçon ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
En français	49.16%	59
En arabe	00%	00
dans les deux langues	50.83%	61
Totaux	68 + 52	120

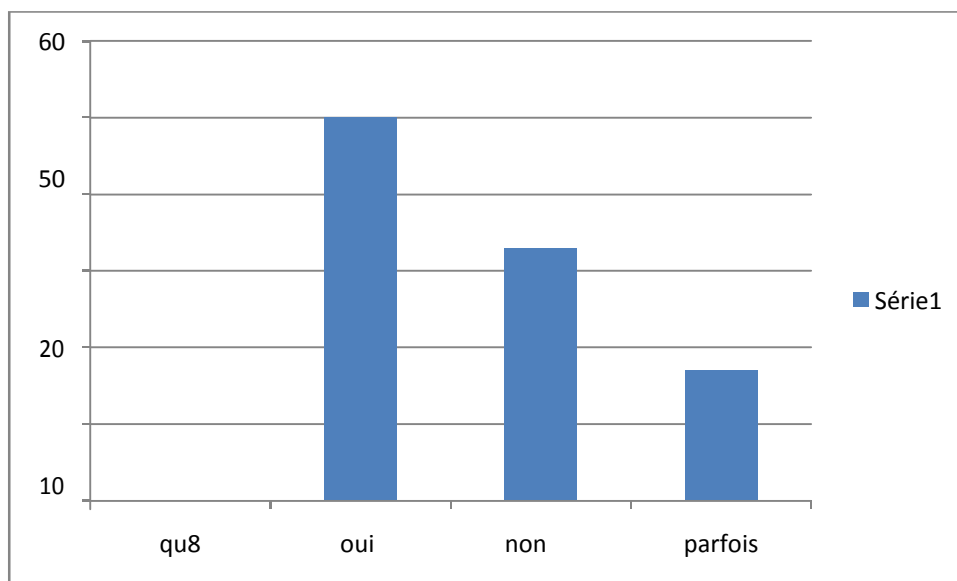
## Analyse et interprétation des résultats



Le constat est décevant avec l'approche par compétences et la pédagogie du projet dont l'enseignant devrait respecter les principes. Avec 50.83% soit 61 élèves dans les deux langues, on est dans une situation critique, comment l'élève arrivera-t-il à maîtriser le français si à chaque fois le recours à la langue maternelle est présent? Et comment développe-t-il des compétences dans les quatre habiletés ? L'objectif global de l'enseignement du français au collège, est de doter l'apprenant de certaines compétences qui vont lui permettre de comprendre et de produire à l'écrit comme à l'oral, des énoncés et être capable d'agir et interagir dans des situations de communication authentiques est transgressé, par le commandant de bord, le médiateur « l'enseignant ».

<b>Question huit : Est-ce que tes parents vous pousse et motive à apprendre la langue française ?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	45.83%	55
non	17.50%	21
parfois	36.66%	44
Totaux	68 + 52	120

## Analyse et interprétation des résultats



Les apprenants d'une langue étrangère ne sont toujours pas à l'abri des représentations. Ce qui peut influencer négativement leur processus d'apprentissage. Raison pour laquelle, les parents sont appelés à motiver d'avantage leurs enfants.

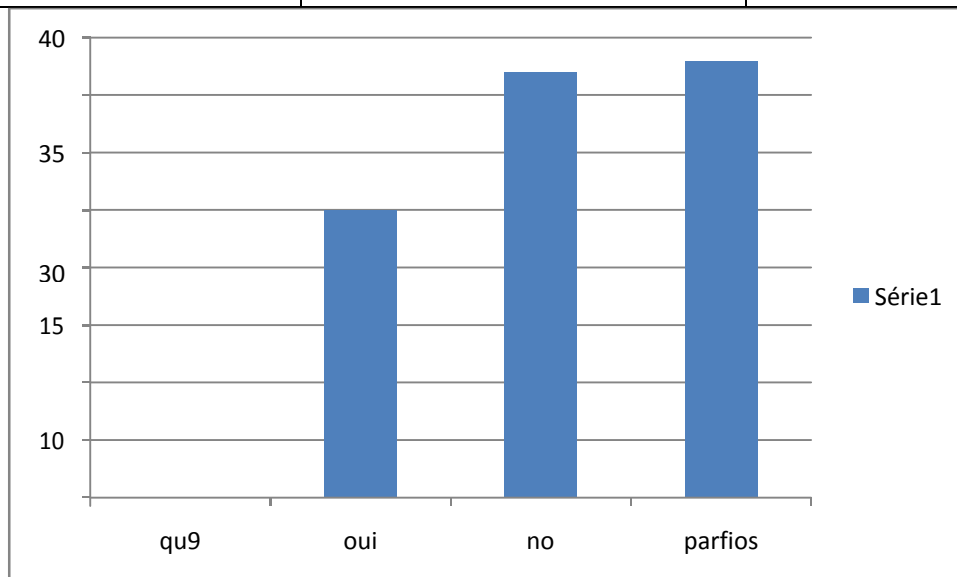
Les 45.83% soit 55 élèves c'est presque la moyenne, mais avec plus de motivation de la part des parents l'apprenant puisse évoluer et progresser. En comparant ce résultat les 55 élèves soit 45.83% qui représente on peut dire la moyenne qui, en général, est un pourcentage respectable, seulement en le comparant avec celui du primaire 85.12% soit 103 élèves. On peut dire que face à une telle situation.

Une situation qui s'annonce à être inquiétante dans le futur vu les résultats du bac. Une prise de conscience de la part des parents est nécessaire. Comme il ne faut pas perdre de vue, qu'au collège, le décrochage scolaire bat les records. On se dirige vers l'échec scolaire et vers des résultats non souhaitables dans le domaine de l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères.

en dégringolant de 85.12% au primaire à 45.83% au collège, à une période où l'élève devient adolescent, une étape déterminante dans la vie du futur citoyen. Nous constatons que les parents n'accordent pas beaucoup d'intérêt à la langue française. Malgré son importance dans les études universitaires en Algérie, est le résultat en témoigne, l'absence totale de motivation qui passe de 2% au primaire à 33% au collège.

**Question neuf : Est-ce que vous regardez, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?**

Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	25%	30
non	36.66%	44
parfois	38.33%	46
Totaux	68 + 52	120



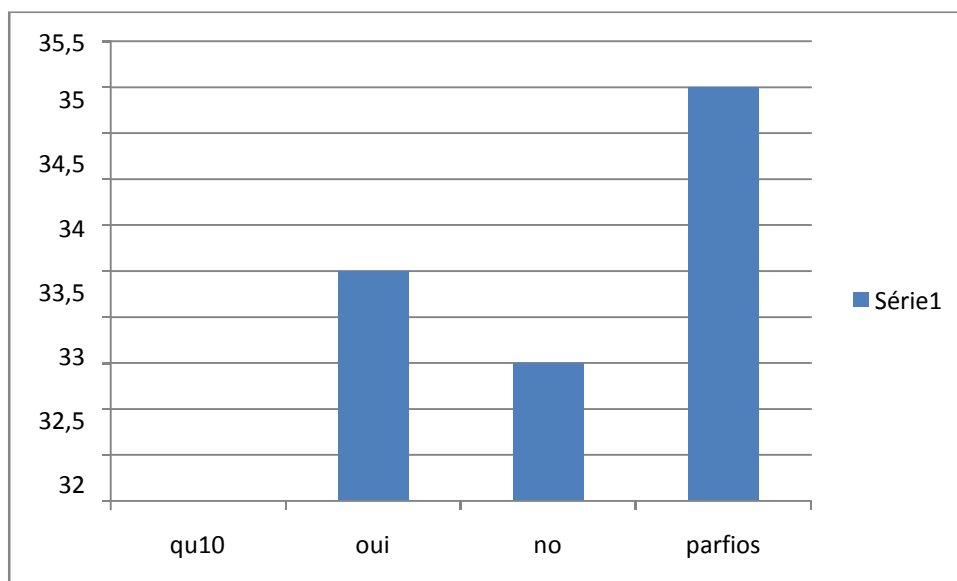
On constate les répercussions de la démission des parents sur les résultats est manifestement ressentie. L'observation des données recueillies au niveau de la question précédente, on remarque un rejet qui se dessine à l'encontre de l'apprentissage de la langue française.

**Question dix : Est-ce que vous aimez regarder, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?**

Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	32.50%	39
non	31.66%	38
parfois	35.83%	43
Totaux	68 + 52	120

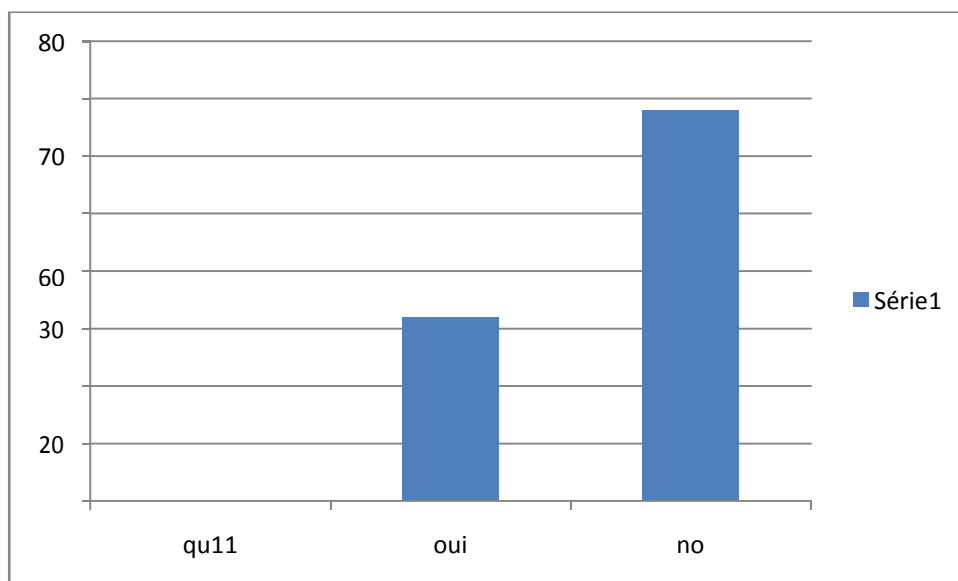


## Analyse et interprétation des résultats



Dans la région de Bechar, les chaînes françaises sont difficilement captées, les élèves affichent une attitude positive vis-à-vis du satellite égyptien NileSat qui domine la scène médiatique, dans le sud algérien. Les chaînes françaises sont pratiquement absentes à l'exception de TV5monde et Euronews, les chaînes arabes sont des chaînes qui diffusent leurs programmes en arabe ou en anglais.

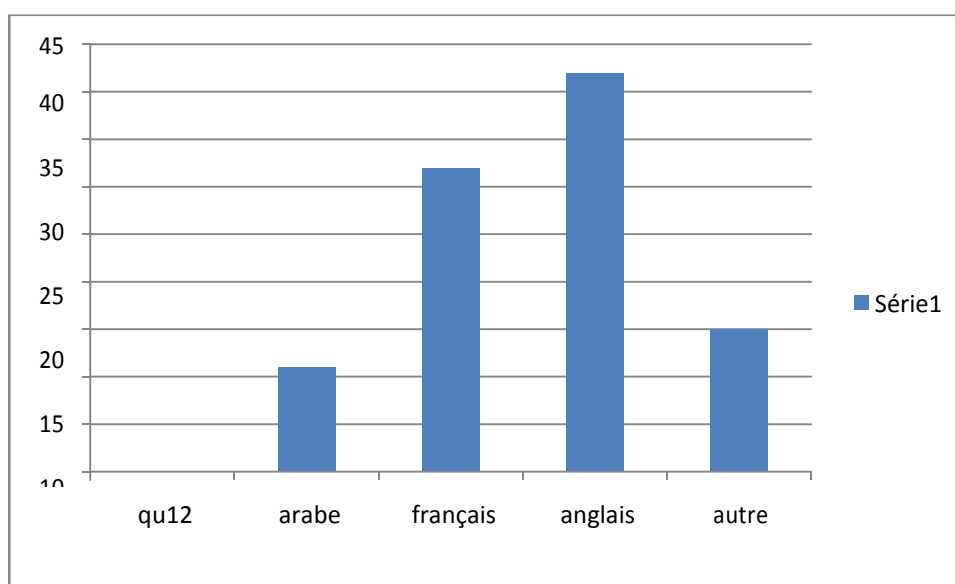
<b>Question onze : Est-ce que vous mémorisez des chansons des proverbes ou des comptines, en français?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
oui	32.50%	39
non	67.50%	81
Totaux	68 + 52	120



On constate une décroissance estimée à 46.27% soit 54 élèves par rapport au primaire, une régression très significative, qui traduit en quelque sorte le manque de comptines dans les manuels scolaires leur longueur ou leur difficulté, autrement dit, la non compatibilité et le niveau des élèves. Les difficultés rencontrées en marginalisant le rôle des comptines. Nous n'avons même pas pu maintenir le pourcentage du primaire.

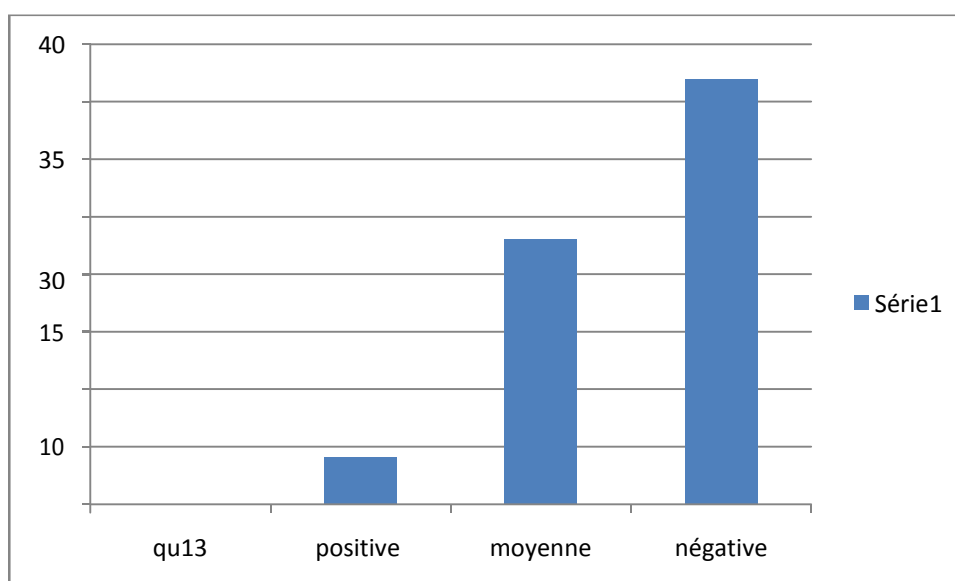
Etant donné l'apprentissage est un processus des actions cognitive, l'enseignant appelé à déclencher dans le système cognitif de l'apprenant des désirs pour dépasser les obstacles afin d'accéder à un champ d'un nouveau apprentissage.

<b>Question douze : Classe selon ton envie à apprendre la langue?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
L'arabe	11.66%	14
Français	31.66%	38
Anglais	41.66%	50
Autre	15%	18
Totaux	68 + 52	120



Le français est relégué à la deuxième position après l'anglais, alors qu'au primaire le français est à la première position. Cela peut être expliqué par la présence de l'anglais qui est la langue du temps présent. C'est aussi, les représentations que fait la société de l'anglais qui sont en faveur de cette dernière. La société considère l'apprentissage de l'anglais est plus facile que celui de la langue française. Aussi en reliant avec la question précédente la motivation de la part des parents baisse ce qui influe négativement sur la représentation que fait l'élève de la langue.

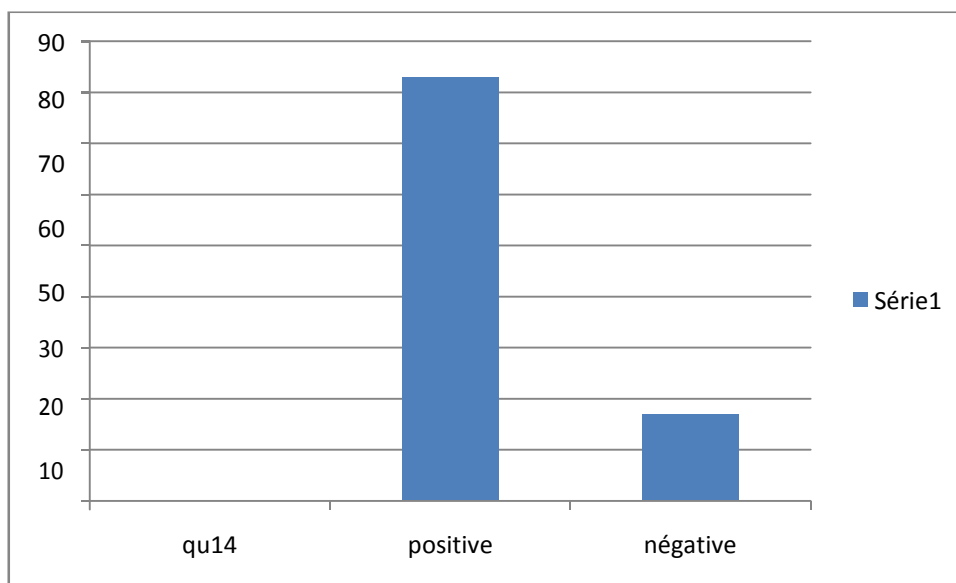
<b>Questions treize : En deux phrases, que représente pour vous la langue française?</b>		
Réponses	Les deux sexes	totaux
positive	40%	48
moyenne	23.33%	28
négative	36.66%	44
Totaux	68 + 52	120



Certes une décroissance est significative par rapport au primaire 66.94% soit 81 élèves, mais l'attitude positive est toujours en première position avec 40% soit 48. même les attitudes moyenne et négatives ont évolué au moyen par rapport au primaire.

**Questions quatorze : *Quelle est ta réaction, face à une interpellation de la part de votre enseignant ?***

Réponses	Les deux sexes	totaux
Positive	57.5%	69
Négative	42.5%	51
Totaux	68 + 52	120



Cette question vise l'aspect psychique, certains enseignants constatent que l'apprenant quelques fois, se sent gêné et refuse de s'exprimer en français. C'est la raison pour laquelle, nous tentons à travers cette question, si l'apprenant est réellement gêné ou a peur. Les réponses des élèves infirment catégoriquement cette hypothèse.

Les attitudes familiales constituent une variable puissante dans la formation des attitudes des enfants. Dans le contexte scolaire, cette influence demeure importante même si les parents ne sont pas directement présents à l'école.

L'attitude positive que manifestent les apprenants répond aux objectifs du programme et aux attentes souhaitées par la tutelle, Ce qui constitue un facteur facilitateur dans l'enseignement/l'apprentissage, de la langue étrangère. Avec cette attitude positive, les élèves transmettent un message simple, pas de crainte ou d'inquiétude.

L'ouverture sur l'autre « interculturelité » - concept développé plus haut dans notre recherche - est bien accueillie et la différence ne mène pas à l'hostilité bien au contraire elle est et d'après les données recueillies une richesse ; c'est le fait de profiter des expériences des autres, en gardant notre identité et en préservant notre culture dans toutes ses composantes ( traditions, mœurs, religion, mode vie,....).

Une concentration optimale :

Si le fait d'apprendre une langue étrangère demande de la persévérance et un peu de temps, les avantages qui en découlent sont nombreux. Voyages à l'étranger, opportunités professionnelles, développement des capacités cérébrales.

Par amour, par passion, par obligation professionnelle ou pour profiter pleinement de ses

voyages, l'intérêt d'apprendre une nouvelle langue se vérifie dans une infinité de domaines. Apprendre une langue étrangère implique un effort conséquent de concentration, pour retenir un vocabulaire particulier, des règles de grammaire et de conjugaison, mais aussi pour écouter une conversation dans cette langue, la comprendre et formuler une réponse, le tout dans un laps de temps assez réduit. Des exercices intensifs aiguisent les capacités de concentration de manière générale et aident à focaliser son attention sur un point précis.

Reprenant de Piaget l'idée de la « construction » des concepts et de Vygotsky l'idée de « zone proximale de développement », Bruner définit « l'interaction de tutelle » l'intervention d'un tuteur qui favorise le processus d'étayage. C'est cela « *qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* »<sup>165</sup>

Un enseignant capable d'assumer la différenciation des rôles en fonction des activités envisagées a de meilleures chances d'arriver à motiver ses élèves, car on sait bien que si un élève trouve un travail intéressant, il s'investit volontiers.

Pallotti (2002) propose cette définition :

*« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants. »*<sup>166</sup>

---

<sup>165</sup>Bruner, J.S., 1998. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

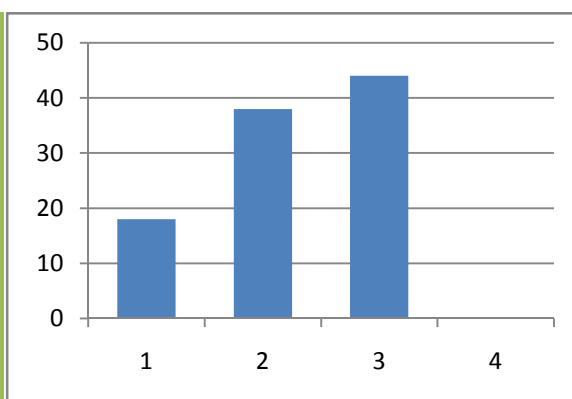
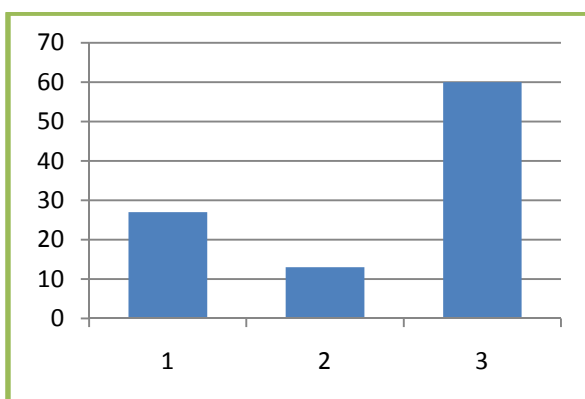
<sup>166</sup>Pallotti G., 2002. «La classe dans une perspective écologique de l'acquisition», in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, AILE n°16. Mis en ligne le : 14 décembre 2005. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1395.html>

### 7. Questionnaire :

#### 7.1. Comparaison entre le primaire et le moyen

#### 7.2. Primaire:

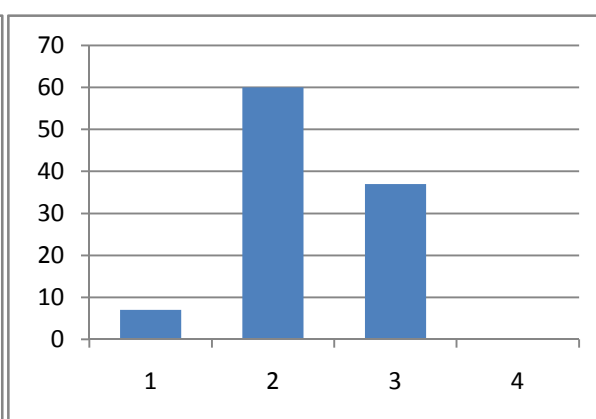
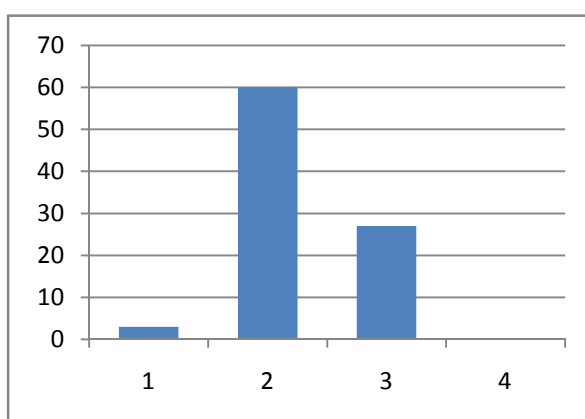
<b>Question une: <i>Est-ce que vous parlez en français, en classe?</i></b>					
Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	24.79%	30	oui	17.50%	21
non	15.70%	19	non	46.66%	56
parfois	59.51%	72	parfois	35.53%	43
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



On constate une nette baisse en passant du primaire de 24.79% soit 30 élèves à 17.50% soit 21 élèves au collège pourtant le nombre d'élèves formant notre corpus est pratiquement le même. Ce qui constitue un indice qui apparaît au sens contraire des choses, le nombre d'années de scolarité, c'est-à-dire le degré de familiarisation avec la langue est passé de trois ans pour le primaire à sept ans au moyen, c'est plus que le double alors que l'interaction est dans un ordre décroissant. Il faut tenir en compte le rôle des coefficients attribués à chaque matière, l'aménagement horaire, le français est souvent en fin d'après-midi, autrement dit, les apprenants sont fatigués plus les conditions climatiques (la chaleur), et l'examen du BEM.

### Question deux : *Est-ce que vous parlez en français avec vos camarades ?*

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	03.30%	04	oui	06.66%	08
non	60.33%	73	non	50.83%	61
parfois	36.36%	44	parfois	43.33%	52
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



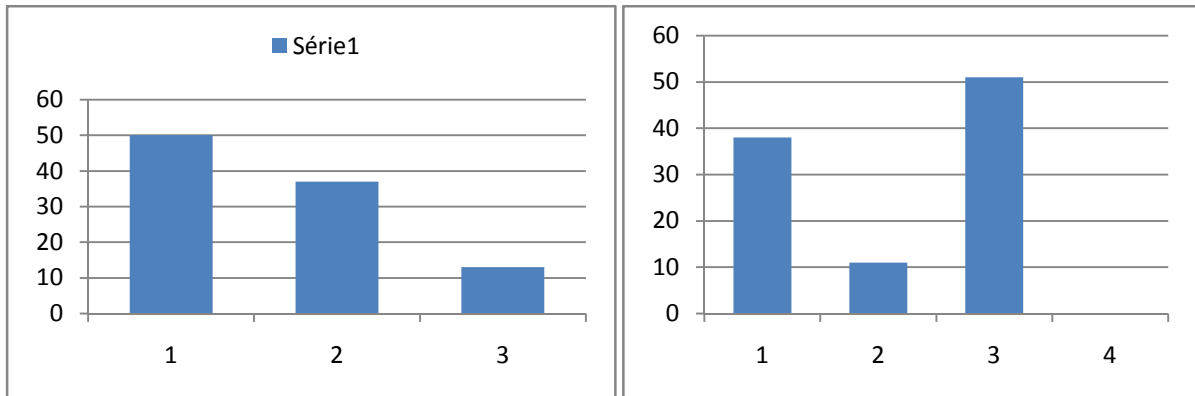
On note une légère augmentation, mais elle n'est pas significative, puisque le nombre d'années de scolarité s'est multiplié par deux. Au cycle moyen, on constate que le nombre d'élèves affirmant qu'ils parlent avec leurs collègues en français a pris le dessus, en passant du primaire 03.30% soit 04 élèves au moyen à 6.66% soit 08 élèves.

On peut dire que l'interaction n'est pas encouragée, ce qui ne répond en aucun cas, aux finalités de l'enseignement /apprentissage du français au cycle moyen en Algérie

### Question trois : *Est-ce que vous parlez en français pendant la séance de français ?*

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	51.23%	62	oui	37.50%	45
non	36.36%	44	non	11.66%	14
parfois	12.39%	15	parfois	50.83%	61
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120





On constate une régression énormément significative, une baisse de 13.73 % soit 16 élèves, car l'écart ici est clairement ressenti, au primaire les 62 élèves soit 51.23% qui se voit décroître après sept ans de scolarité à 45 élèves soit 37.50%.

Il est à noter qu'en 4<sup>ème</sup> année moyenne l'apprenant est face à un examen décisif, qui est le brevet des études moyennes, ce qui va lui permettre de passer au secondaire.

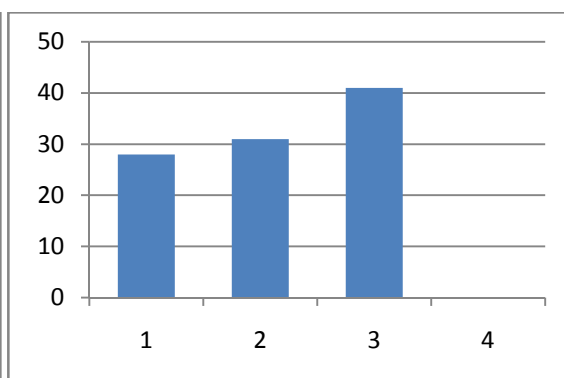
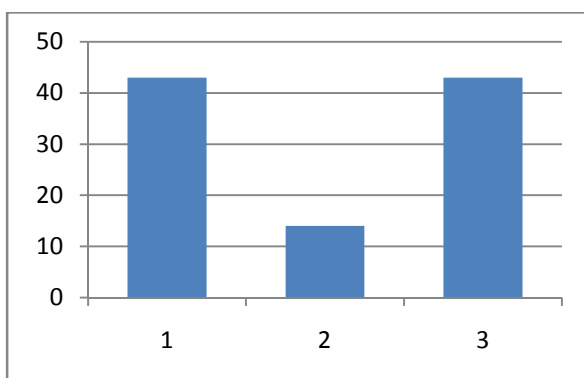
D'une part, L'influence des coefficients, les matières scientifiques ont les coefficients les plus élevés qui d'une manière ou d'une autre rendent l'apprenant un commerçant de points. Les matières qui ont les coefficients les plus élevés jouiront du plus grand intérêt de la part de l'élève.

D'autre part, Le français n'est pas la seule langue étrangère au collège, l'anglais est une autre langue à apprendre. L'anglais est considéré comme est une langue facile à apprendre par rapport au français. Cette représentation de la société se répercute négativement sur les apprenants.

Par conséquent, l'écart se creuse davantage entre la réalité vécue et la finalité de l'approche par compétences qui favorise et met l'accent sur l'échange verbal. Car l'objectif de l'enseignement / apprentissage du français et depuis les réformes entamées sollicite et recommande l'échange verbal.

**Question quatre : *Est-ce que vous parlez avec votre enseignant en français ?***

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	43.80%	53	oui	36.66%	44
non	13.22%	16	non	21.66%	26
parfois	42.97%	52	parfois	41.66%	50
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



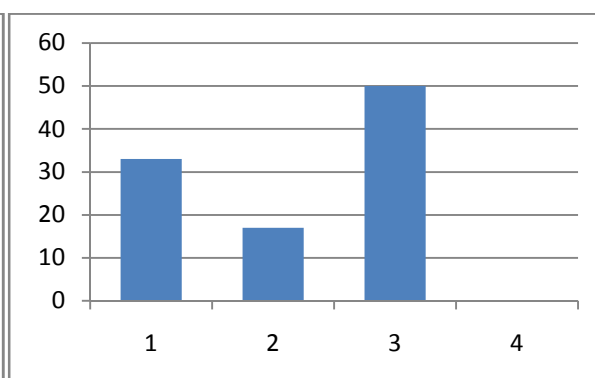
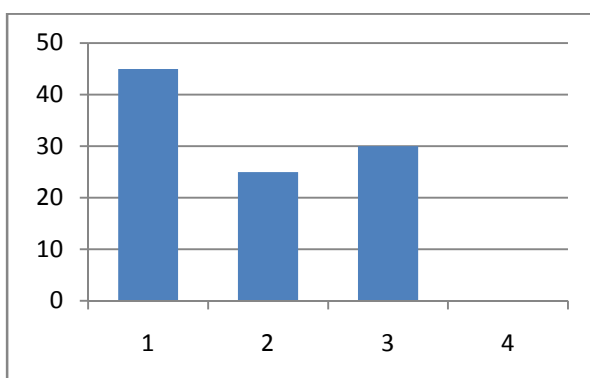
La communication aussi décroît avec l'enseignant. L'oral est pratiquement écartée des pratiques de classe une régression estimée à 7.14 % soit 09 élèves. Au primaire on enregistre 43.80% soit 53 élèves ce pourcentage qui deviendra 36.66% soit 44 élèves au collège, encore une fois de plus, la compétence de communication qui d'après le programme officiel, on devait lui réserver une place de choix. Mais l'enseignant assume une part de responsabilité car c'est lui le garant en classe en ce qui concerne la gestion de sa classe.

Le doute et la manque d'intérêt s'installent chez le collégien ou l'effet des coefficients.

Le français, n'étant le support d'enseignement d'aucune autre matière et le coefficient de la langue française n'est pas élevé. Nous pouvons dire aussi que le système éducatif joue un rôle dans la formation des attitudes négatives, et notamment le manque d'intérêt, que les apprenants manifestent à l'égard des langues en général. En effet, le fait d'attribuer des coefficients élevés aux matières scientifiques et des coefficients moins élevés aux langues détermine le degré d'intérêt que les apprenants accordent aux différentes matières.

**Question cinq : *Quelle est l'activité qui attire le plus, votre attention ?***

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
Lecture	45.45%	55	Lecture	32.50%	39
Syntaxe	24.79%	30	Syntaxe	16.66%	20
vocabulaire	29.75%	36	vocabulaire	50.83%	61
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



La lecture n'est plus l'activité qui attire l'attention des élèves au moyen, c'est un changement d'attention et d'envie, au primaire la lecture enregistre un pourcentage de 45.45% soit 55 élèves perd, au moyen 13% soit 16 et la syntaxe aussi reste fidèle à sa dernière position en perdant 8% soit 10 élèves, car elle passe de 24.79% soit 30 élèves au primaire à 16.16% soit 20 élèves au profil du vocabulaire qui passe de 29.75% soit 36 élèves à 50.83% soit 61 élèves, la première activité devient le vocabulaire et la syntaxe garde toujours le dernier rang, ce qui pourrait être interprété comme suit ; l'apprenant qui est adolescent âgé entre 15ans-16ans le plus important pour lui c'est d'avoir un bagage linguistique qui lui permettra d'introduire dans une communication en dialecte algérien un mot ou terme en français et ça s'arrête là c'est la satisfaction.

Elément qui pourrait être réinvesti comme suit, l'apprenant estime le français et le considère

## Analyse et interprétation des résultats

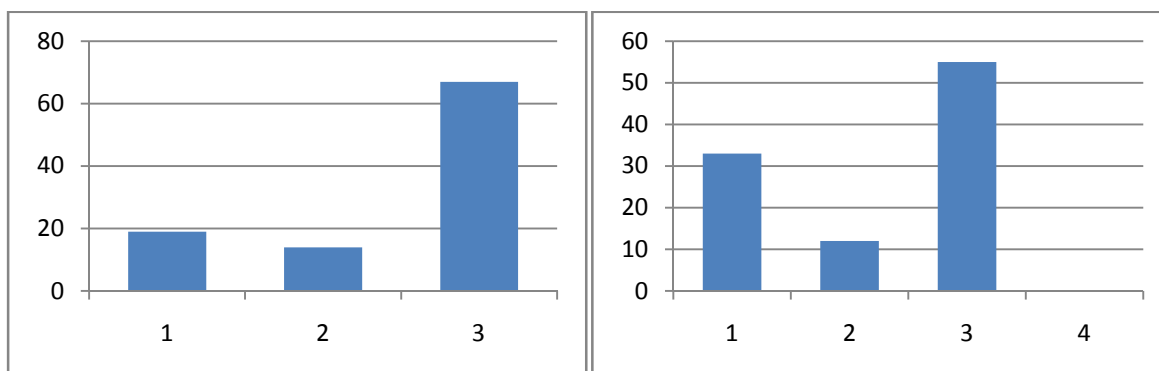
comme langue de prestige, et en tant qu'algérien c'est une réalité, liée à des raisons historiques, les séquelles de la colonisation 132 ans ne peuvent pas être effacées du jour au lendemain.

La lecture n'est plus l'activité qui attire l'attention des élèves au moyen, c'est un changement d'attention et d'envie, au primaire la lecture enregistre un pourcentage de 45% soit 54 élèves perd, au moyen 12% soit 15 et la grammaire aussi reste fidèle à sa dernière position en perdant 8% soit 10 élèves, car elle passe de 25% soit 30 élèves au primaire à 17% soit 20 élèves au profil du vocabulaire qui passe de 30% soit 36 élèves à 50% soit 60 élèves, la première activité devient le vocabulaire et la grammaire garde toujours le dernier rang, ce qui pourrait être interprété comme suit ; l'apprenant qui est adolescent âgé entre 15ans-16ans le plus important pour lui c'est d'avoir un bagage linguistique qui lui permettra d'introduire dans une communication en dialecte algérien un mot ou terme en français et ça s'arrête là c'est la satisfaction.

Elément qui pourrait être réinvesti comme suit, l'apprenant estime le français et le considère comme langue de prestige, et en tant qu'algérien c'est une réalité, liée à des raisons historiques, les séquelles de la colonisation 132 ans ne peuvent pas être effacées du jour au lendemain.

<b>Questions six :Préférez-vous l'explication?</b>					
Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
En français	19.83%	24	En français	33.33%	40
En arabe	14.04%	17	En arabe	9.16%	11
Dans les deux langues	66.12%	80	Dans les deux langues	57.5%	69
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120

## Analyse et interprétation des résultats

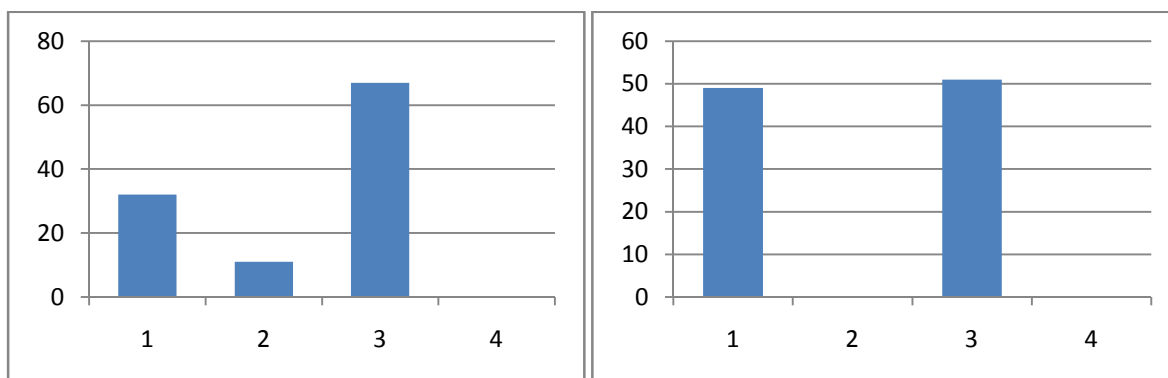


L'apprenant au cycle moyen favorise l'explication en français et cela est exprimé par une nette augmentation séparant de 17% soit 20 élèves de différence entre le primaire qui est représenté par 19.83% soit 24 élèves face à 33.33% soit 40 élèves au moyen. En dépit de la différence sépare le moyen 55% soit 66 élèves et le primaire avec 67% soit 80 élèves pour l'explication dans les deux langues pour les deux conserve sa position en tête. en ce qui concerne les apprenant qui préfèrent l'explication en arabe, le taux est pratiquement le même, l'enseignant ne doit pas céder au désir des deux catégories (explication en arabe et dans les deux langues). Il a le devoir de veiller à ce que le message passe dans la langue française vu le nombre d'années de scolarité.

### Questions sept : *Est-ce que l'enseignant, pendant l'explication de la leçon utilise :*

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
En français	19.83%	24	En français	49.16%	59
En arabe	14.04%	17	En arabe	00%	00
Dans les deux langues	66.12%	80	Dans les deux langues	50.83%	61
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120

## Analyse et interprétation des résultats



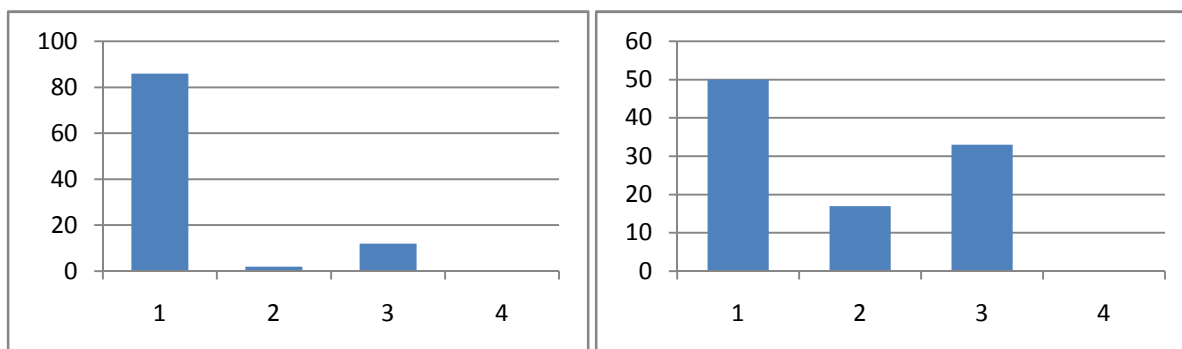
Dans l'approche communicative, la compétence est définie comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations de communication variées. Depuis les années 90, cette perspective est privilégiée ; elle considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux, l'interaction comme une façon d'agir avec l'Autre. L'approche par compétences ainsi que toutes les nouvelles approches exhortent et recommandent à l'enseignant à assurer l'enseignement dans la langue à apprendre ce qui permettrait à l'apprenant de s'approprier des sons de la langue étrangère.

Comme il est inconcevable, d'expliquer en arabe à un apprenant qui a sept ans de scolarité, dans cette langue en faisant recours à la langue maternelle. En consultant les chiffres, on constate que 66.12% soit 80 élèves au primaire, devient à la 4<sup>ème</sup> année moyenne 50.83% soit 61 élèves, attestent que l'explication se fait dans la plupart du temps en langue maternelle.

Alors que l'explication en langue française connaît une nette augmentation au primaire 32% soit 33 élèves à 49% soit 59 élèves, mais ça reste toujours en deçà des attentes et des espérances.

<b>Question huit : Est-ce que tes parents vous pousse et vous motive à apprendre la langue française ?</b>					
Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	85.12%	103	oui	45.83%	55
non	04.13%	05	non	17.50%	21
parfois	10.74%	13	parfois	36.66%	44
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120

## Analyse et interprétation des résultats



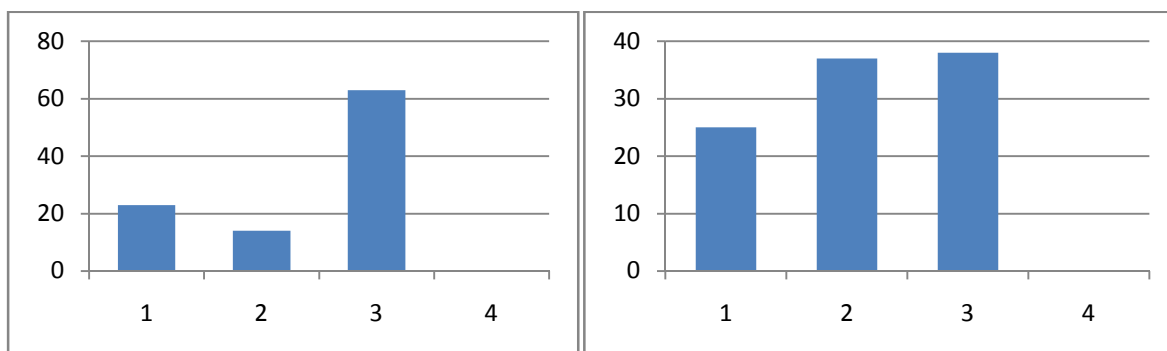
Avec 85.12% soit 103 élèves enregistré au primaire, au lieu qu'il y'ait une progression, le collège 45.83% soit 55 élèves une décroissance estimée à 48 élèves soit 39.29%. On constate que les parents sont démissionnaires en laissant leurs enfants à une période très difficile de leurs vie, à savoir l'adolescence, livrés à eux-mêmes ce qui constitue un facteur décevant vis-à-vis le niveau qui pour des raisons que nous avons cités plus haut, rendent la tâche de l'enseignant de plus en plus rude, vu que le moyen constitue le cycle là où il y'a plus de comportements anti-pédagogiques de la part des élèves.

La démotivation que les collégiens manifestent par rapport au français. Le français, constitue une langue étrangère pour les apprenants, occupe un statut minoritaire par rapport aux autres matières. Donc elle rencontre peu d'intérêt de la part des élèves ce qui entrave l'apprentissage de la langue française dès le départ.

**Question neuf : Est-ce que vous regardez, à la télévision, des émissions ou programmes en langue en française ?**

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	23.14%	28	oui	25%	30
non	14.04%	17	non	36.66%	44
parfois	62.80%	76	parfois	38.33%	46
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120

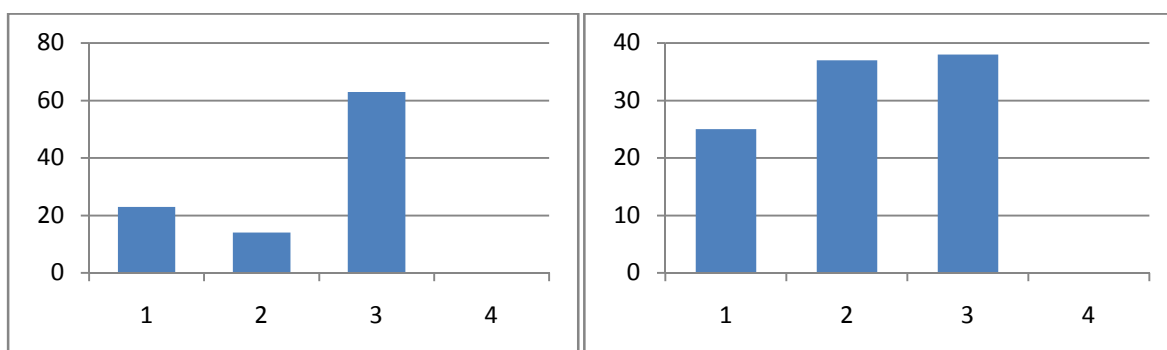
## Analyse et interprétation des résultats



On note une légère progression en passant au primaire de 23.14% soit 28 élèves à 25% soit 30 élèves, la motivation intrinsèque progresse. Sans oublier, que le **non** qui à cet âge là, d'après les psychologues, constitue un rejet est en nette augmentation de 22.62% soit 27 élèves, en arrivant à 36.66% soit 44 élèves au moyen alors qu'au primaire on enregistre que 14.04% soit 17 élèves, la motivation extrinsèque atteint un niveau décourageant et le rejet gagne du terrain, si les parents sont conscients, c'est le moment ou jamais à agir et réagir afin qu'il ait redressement de labarre.

**Question dix : Est-ce que vous aimez regarder, à la télévision, des émissions ou programmes en langue en français ?**

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	43.80%	53	oui	32.50%	39
non	19%	23	non	31.66%	38
parfois	37.19%	45	parfois	35.83%	43
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



- la motivation intrinsèque est dans un ordre décroissant, puisque encore une fois le positif perd des points au profil du négatif 11.30% soit 14 élèves. Notant également le **non** qui ne s'arrête pas à se croire et le recul enregistré pour cette question est effrayant, passant de 19%



soit 23 élèves au primaire à 35.83% soit 43 élèves au collège.

- Nous pouvons dire, que le résultat reflète l'amère réalité avec le retrait des parents et l'adolescence, l'apprenant fuit et abandonne malheureusement cette langue et les résultats au B.E.M en témoignent, et c'est là où la confiance en soi s'évaporise et la rupture et le refus d'apprendre la langue étrangère s'installe et perdure.

### **8. La représentation:**

Le troisième volet est consacré à la représentation, cette dernière joue un rôle déterminant dans l'enseignement /l'apprentissage de la langue étrangère.

Surtout que c'est un facteur difficile à repérer et à comprendre. L'attitude qui est synonyme de représentation face à la langue qu'il apprend revêt également une grande importance dans l'enseignement/apprentissage.

Fisher considère la représentation comme suit :

*« l'étude des représentations des apprenants est d'un grand apport pour comprendre comment les élèves apprennent, pourquoi ils n'apprennent pas ou, encore, pour éclairer la problématique du transfert des connaissances en situation de production [...] l'étude des représentations [...] devrait donc chercher essentiellement à mieux comprendre des problèmes d'enseignement et d'apprentissage liés à des savoirs et à des savoir-faire afin d'orienter l'action de l'enseignant. Il s'agirait par conséquent, de lier davantage l'étude des représentations à la mise à jour des obstacles à l'apprentissage, en dépassant une perspective trop proprement descriptive. »<sup>167</sup>*

L'élève ou l'enfant est produit de son milieu, donc, en partant de ce constat les représentations qui sont en fait la culture de la société dans toutes ses dimensions (religieuse, géographique, les mœurs et les traditions, le degré d'instructions des parents, ..... ) tous ses éléments ont une part dans la représentation que fait l'élève d'abord de l'école qui est un cadre formel et des matières et les contenus à enseignées. Pour qu'il y ait optimisation de

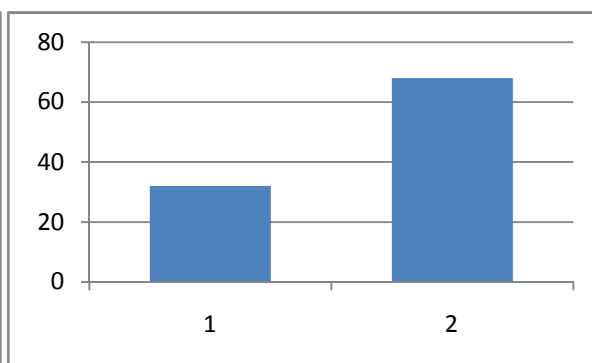
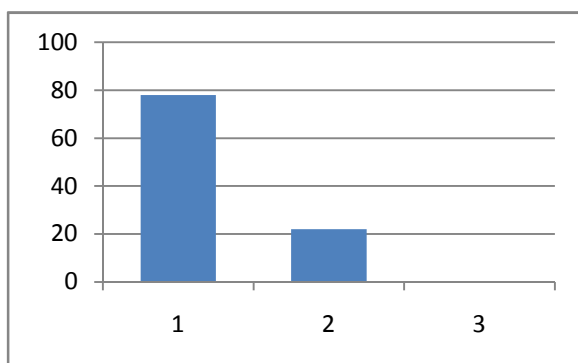
---

<sup>167</sup>FISHER, Carole (2004) « la place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire » In Claude VARGAS (Dir) langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille, Aix-Marseille:Publications de l'Université de Provence. p: 391

## Analyse et interprétation des résultats

l'enseignement/apprentissage il faut tout d'abord, comprendre ces représentations et par la suite lier ces dernières à la mise à jour des obstacles à l'apprentissage.

<b>Question onze : Est-ce que vous mémorisez des chansons des proverbes ou des comptines, en français ?</b>					
Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
oui	77.68%	94	oui	32.50%	39
non	22.31%	27	non	67.50%	81
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



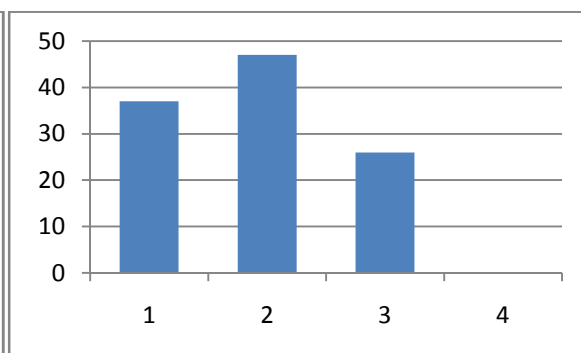
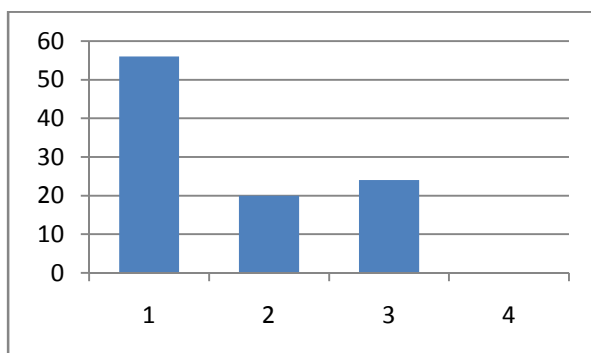
D'après la fameuse expression « les records sont faits pour être battus ».

77.68% soit 94 élèves se voit réduit devant la montée du laissé aller et la négligence des parents et qui se manifeste tristement par: 32.50% soit 39 élèves. On espérait que l'apprenant en arrivant à la quatrième année moyenne maîtrise et mémorise tant d'adverbes et d'expressions idiomatiques et qu'il essaiera de les réinvestir dans ses productions écrites et orales, le constat s'avère décevant.

Comme il a été signalé, pour la question précédente, le négatif gagne du terrain au détriment du positif qui est le constructif, l'apprentissage /enseignement du français risque de perdre ses atouts, le **non** qui se triple, pourtant que l'élève au primaire a appris par cœur des comptines au lieu de consolider ses acquis le **non se triple** 22.31% soit 27 élèves, contre seulement au moyen : 67.50% soit 81 élèves.

## Analyse et interprétation des résultats

<b>Question douze: Classe selon ton envie à apprendre une langue?</b>					
Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
L'arabe	32.23%	39	L'arabe	11.66%	14
Français	66.94%	81	Français	31.66%	38
Anglais	10.74%	13	Anglais	41.66%	50
Autre	22.31%	27	Autre	15%	18
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120

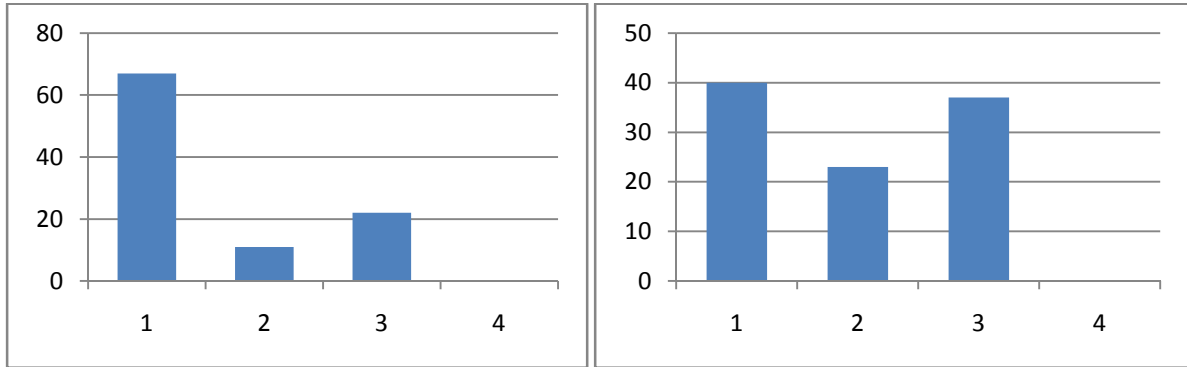


La différence est nette, au primaire 66.94 % soit 81 élèves veulent apprendre le français, cela peut être expliqué par le seul fait qu'ils ne connaissent que le français en classe. Puisque au moyen, ils découvrent l'anglais, alors la vapeur est renversée on constate que l'anglais dépasse le français, du coup, il devient la langue du premier choix, car autre langue conserve son pourcentage, donc, l'anglais occupe la première position au détriment du français qui perd 65% soit 43 élèves.

<b>Question treize : En deux phrases, que représente pour vous la langue française?</b>					
Primaire			Moyen		
Réponses	Lesdeux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
Bonne	66.94%	81	Bonne	40%	48
Moyenne	11.57%	14	Moyenne	23.33%	28

## Analyse et interprétation des résultats

Mauvaise	21.48%	26	Mauvaise	36.66%	44
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



La régression continue, on constate que 66.94 % soit 81 élèves ont répondu par des expressions de type : j'adore la langue française, j'espère être enseignant de français, c'est une langue qui permet l'ouverture sur le monde, a perdu 26.94 % soit 23 élèves, c'est pratiquement le quart, qui s'est réparti entre la représentation moyenne dont les réponses sont de type : elle est très difficile mais c'est une langue de civilisation.

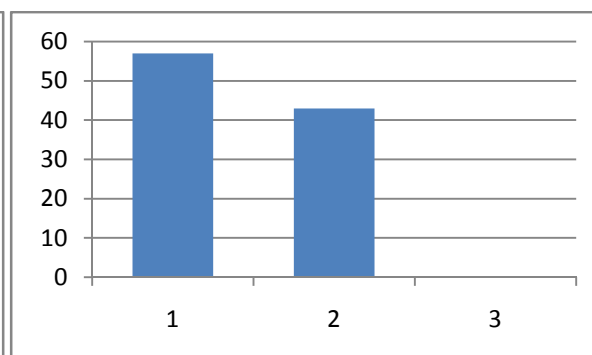
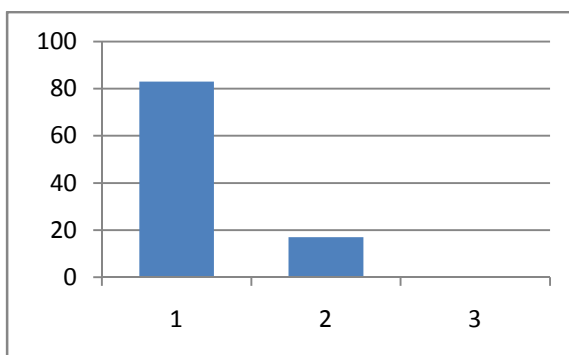
J'aime cette langue mais mes résultats sont faibles qui est de 11.57% soit 14 élève devient 23.33% soit 28 élèves 11% d'écart entre le primaire et le moyen et c'est au profil du moyen et les représentations négatives dont les réponses varient entre des expressions de type: c'est une langue compliquée, elle ne représente pour moi aucune chose et c'est la langue du colon qui nous a mal pendant plus d'un siècle, c'est la réponse qui a enregistré le pourcentage le plus élevé qui passe de 21.48% soit 26 élèves à 36.66% soit 44 avec une augmentation de 15%.

La sirène d'alarme doit être tirée, puisque à l'âge de l'adolescence l'apprenant est exposé à plusieurs risques et la représentation de la langue qui en quelque sorte ne devait pas avoir aucun lien avec la politique, la régression est effrayante qui au primaire est positive dans la logique des choses avec l'âge et la familiarisation avec la langue qui en 4<sup>ème</sup> année moyenne boucle 7 ans d'apprentissage de français.

On voit le contraire qui se manifeste et qui du jour en jour se transforme en problématique dont les répercussions pourraient influencer toute une génération.

**Question quatorze: *Quelle est ta réaction, face à une interpellation, de la part de votre enseignant?***

Primaire			Moyen		
Réponses	Les deux sexes	Totaux	Réponses	Les deux sexes	Totaux
Positive	82.64%	100	oui	57.5%	69
Négative	17.35%	21	non	42.5%	51
Totaux	62 + 59	121	Totaux	68 + 52	120



La représentation de la langue française est influencée de tout ce que nous venons d'avancer. La réaction positive qui est à 82.64% soit 100 élèves au primaire, et après quatre ans de scolarité enregistre une nette baisse qui se traduit par 57.5 % soit 69 élèves. Et le vice-versa pour la réaction négative qui a augmentée deux fois et demi de 17.15% soit 21 élèves. En atteignant 42.5% soit 51 élèves.

Mais il est à noter que l'apprenant garde une certaine considération positive à l'égard de la langue française. Bien que d'autres paramètres influent le comportement et la représentation de l'apprenant mais on est encore au-dessus de la moyenne avec 57.5%.

### 9. En guise de conclusion:

L'apprentissage d'une langue étrangère apporte des avantages dès le plus jeune âge. Apprenons, enseignons, transmettons les langues, encourageons la diversité linguistique interne et externe, c'est un pas pour apporter du bonheur à l'humanité et ceci à peu de frais.

Le constat est qu'apprendre une langue étrangère est une opération qui pourrait être difficile mais aussi pourrait être très utile. C'est vrai que parler plus qu'une langue peut offrir des horizons favorables et beaucoup d'opportunités professionnelles.

Apprendre une langue étrangère implique un effort conséquent de concentration, pour retenir un vocabulaire particulier, des règles de grammaire et de conjugaison, mais aussi pour écouter une conversation dans cette langue, la comprendre et formuler une réponse.

Ceci nous permet de dire qu'il y a moins de règles en morphologie à l'oral qu'à l'écrit et l'enseignant doit sensibiliser les apprenants à ces phénomènes.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, on a également intérêt à distinguer le fonctionnement de l'oral et de l'écrit au niveau de la communication en général. La compréhension et l'expression orale renvoient à une communication directe. L'oral s'organise en fonction des interventions des interlocuteurs, de leurs réactions.

Il faut savoir que culturellement l'enseignant conserve toujours un important respect de la part des apprenants qui voient en lui le représentant de l'instituteur. Sans vouloir casser cette image, l'enseignant se doit d'aller vers eux et de pouvoir établir le climat de confiance favorable à l'enseignement/apprentissage.

L'objectif de transmission d'une langue étrangère est d'amener l'apprenant à la maîtrise de savoir-faire linguistiques qui lui permettront de faire face à des situations de communication diversifiées, tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'enseignant doit tenir compte des erreurs des apprenants et faire un choix au moment de la correction en fonction du niveau d'acquisition. L'apprentissage d'une langue se fait progressivement, l'apprenant ne peut pas tout assimiler d'un seul coup. C'est pourquoi il faut, constamment, revenir sur les acquisitions antérieures pour qu'elles soient bien intégrées par l'apprenant. Celui-ci doit pouvoir traiter les données de la langue, les mémoriser.

. L'apparition d'erreurs dans l'acquisition montre que l'apprenant fait un travail de réflexion sur la langue, même si ce travail est en partie inconscient. C'est pourquoi les erreurs sont indispensables et nécessaires, c'est une preuve que l'acquisition est en cours.

### 10. La comparaison par sexe :

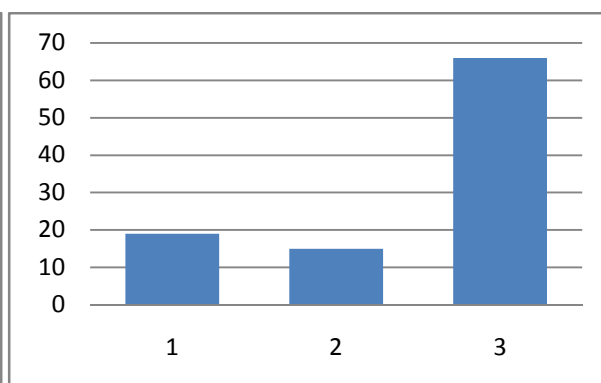
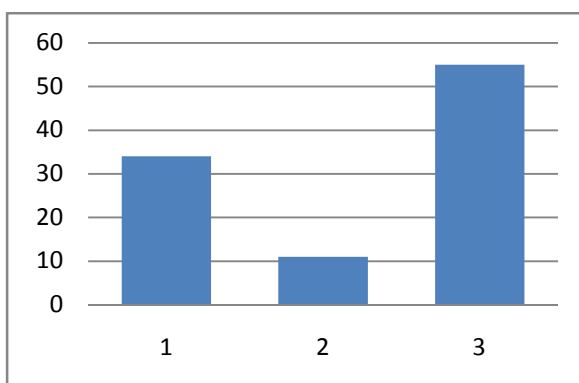
Une autre analyse s'impose, les données recueillies par sexe, les filles et les garçons ont le même regard, la même motivation, la même représentation, c'est ce que nous tenterons de déceler à partir de l'analyse suivante, en analysant les réponses de chaque sexe à part ;

#### A. Moyen:

<b>Question une : <i>Est-ce que vous parlez en français, en classe ?</i></b>		
Réponses	filles	garçons
oui	24%	11%
non	31%	31%
parfois	45%	58%
Totaux	68	52

Filles :

Garçons :



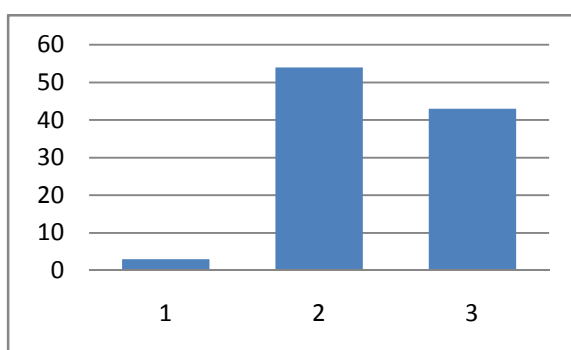
Les filles sont plus motivées que les garçons et l'interaction est plus élevée 24% contre 11%, les filles conservent leur supériorité pour le **non** 41% contre 31% pour les garçons, **le parfois** la zone où l'hésitation règne, les garçons sont supérieurs 58% contre 45% pour les filles.

## Analyse et interprétation des résultats

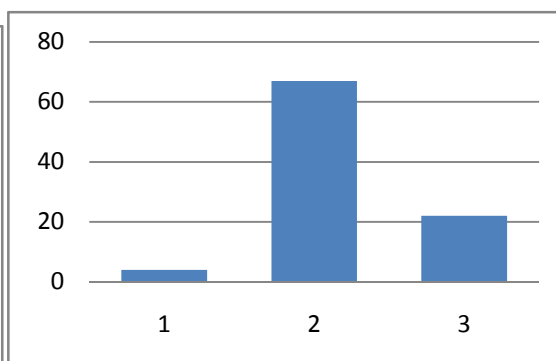
### Question deux : *Est-ce que vous parlez en français avec vos camarades?*

Réponses	filles	garçons
oui	09%	06%
non	47%	52%
parfois	44%	42%
Totaux	68	52

Filles :



Garçons :



Encore une fois de plus, les filles sont supérieures 09% les garçons 06% les garçons sont supérieurs pour le côté négatif par 52% contre 47% pour les filles

La zone de l'incertitude, une légère est enregistrée en faveur des filles par 44% contre 42% pour les garçons.

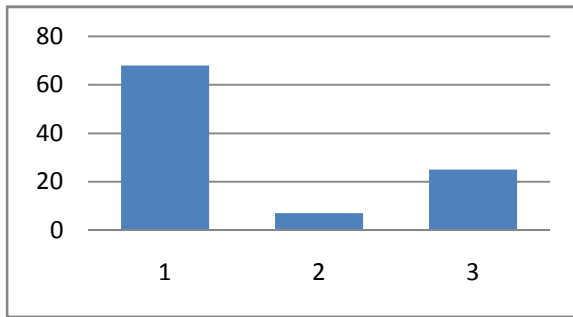
### Question trois : *Est-ce que vous parlez en français pendant la séance de français ?*

Réponses	filles	garçons
oui	09%	06%
non	47%	52%
parfois	44%	42%
Totaux	68	52



## Analyse et interprétation des résultats

Filles :



Garçons :

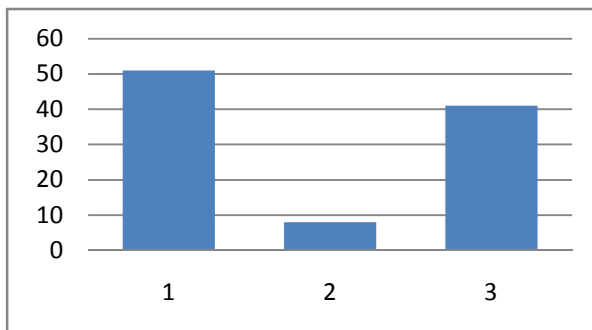


L'interaction des deux sexes est négative et les pourcentages sont presque égaux.

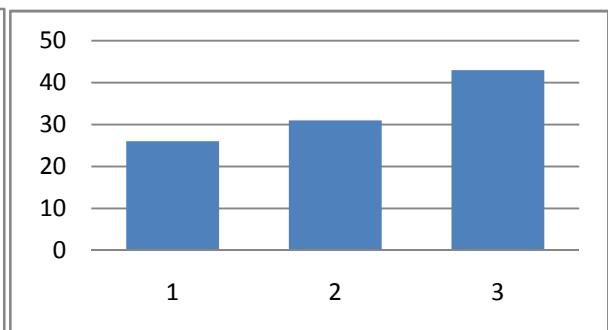
La logique des deux questions précédentes est respectée donc, les filles sont plus actives et interactionnelles par 38% pour le **oui**, contre 25% pour les garçons qui enregistre 17% contre pour les filles 9% .En ce qui concerne l'attitude négative les filles reprennent leur supériorité dans le (parfois) par 53% contre 42% pour les garçons

<b>Question quatre : <i>Est-ce que vous parlez en français avec votre professeur ?</i></b>		
Réponses	filles	garçons
oui	41%	23%
non	24%	08%
parfois	35%	69%
Totaux	68	52

Filles :



Garçons :



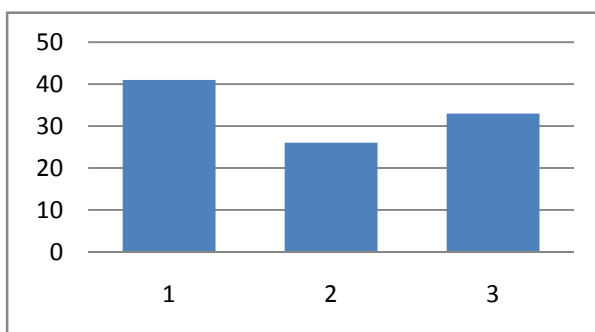
En s'adressant à l'enseignant(e), les filles pour le **oui** 41% les garçons 23%.En ce qui concerne l'attitude négative, les filles sont encore supérieures par 24% contre 08% pour les

## Analyse et interprétation des résultats

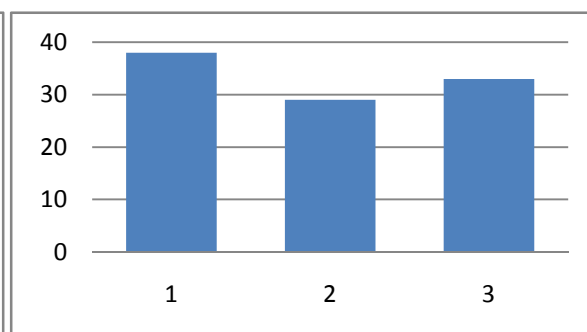
garçons, l'incertitude et l'hésitation les garçons dépassent les filles 34% d'écart puisque les garçons 69% contre 35% pour les filles.

<b>Question cinq : <i>Quelle est l'activité qui attire votre attention?</i></b>		
Réponses	filles	garçons
Lecture	49%	39%
Vocabulaire	11%	19%
Syntaxe	40%	42%
Totaux	68	52

Filles :



Garçons :

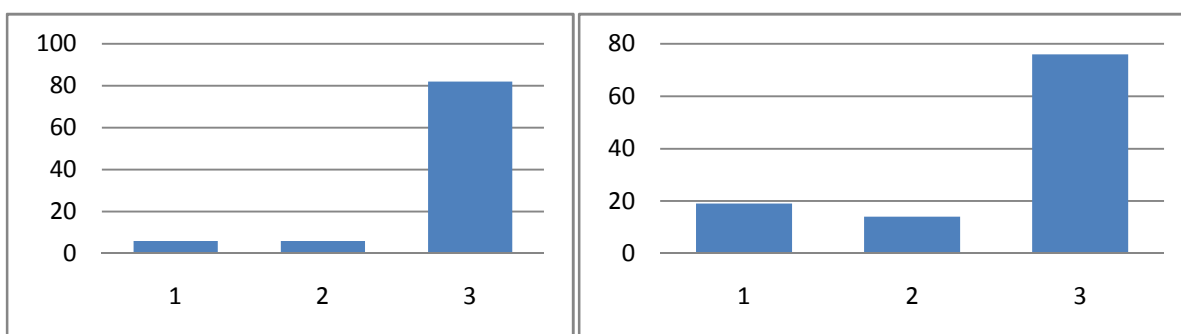


La lecture est l'activité qui suscite plus d'intérêt et de concentration de la part des filles et des garçons car, pour les deux sexes, on constate 49% pour les filles et pour les garçons 39%, le vocabulaire avec 11% pour les filles et 19% pour les garçons occupe la troisième position précédée de la syntaxe en deuxième position pour les deux sexes respectivement 40% et 42%.

<b>Question six : <i>Préférez-vous l'explication ?</i></b>		
Réponses	filles	garçons
En français	49%	10%
En arabe	16%	33%
Dans les deux langues	20%	67%
Totaux	68	52

Filles :

Garçons :

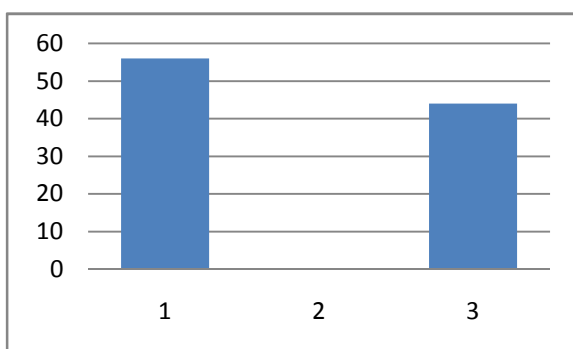


L'apprenant au moyen favorise l'explication en français dans les deux langues avec une majorité écrasante estimée à 82% pour les filles et 67% pour les garçons. L'apprenant manque de confiance et peur de ne pas pouvoir bien assimilé, il préfère l'explication en français et en s'appuyant sur sa langue maternelle, cette dernière lui procure et assure la sécurité et la bonne acquisition et par là éviter d'encourir le risque de confusion. Pour l'explication en français le pourcentage est médiocre avec 06% pour les filles qui affichent par ce faible pourcentage un sentiment d'inquiétude et d'insécurité, qui reste le même chez les garçons qui expriment un taux plus élevé que celui des filles avec 19%.

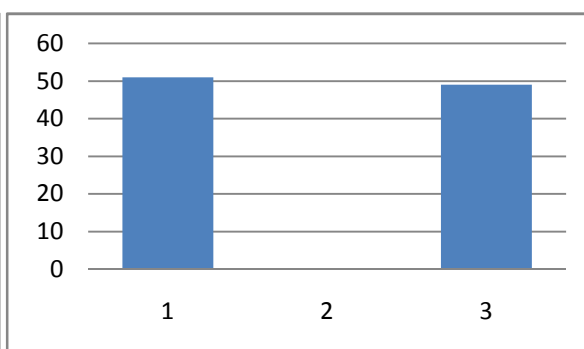
<b>Question sept : Est-ce que le professeur vous explique-il la leçon ?</b>		
Réponses	filles	garçons
En français	51%	56%
En arabe	00%	00%
Dans les deux langues	49%	44%
Totaux	68	52

## Analyse et interprétation des résultats

Filles :



Garçons :

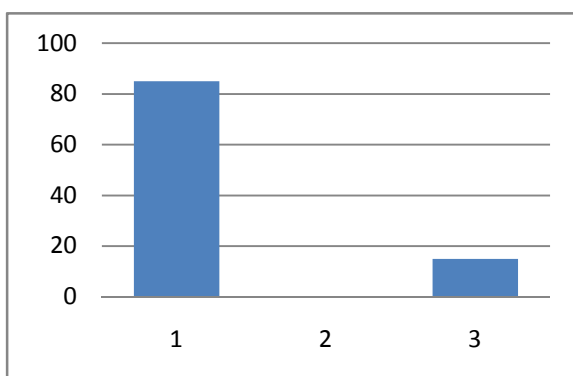


On constate un consensus de ce qui se passe en plein cours. les filles comme les garçons attestent que l'explication dans les deux langues dominant avec respectivement filles 51% garçons 56%.et même l'explication en langue maternelle le *Non* 0% dans les deux langues enregistre oui 49% pour les filles quant aux garçons 54%, une pratique qui perturbe l'acquisition et la concentration del'élève.

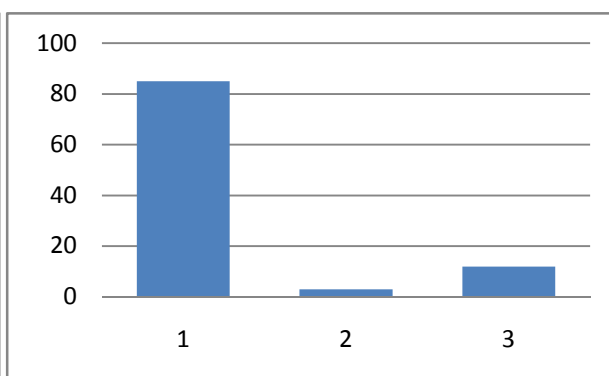
**Question huit : *Est-ce que tes parents vous pousse et motive à apprendre la langue française ?***

Réponses	filles	garçons
oui	62%	33%
non	19%	29%
parfois	19%	38%
Totaux	68	52

Filles :



Garçons :

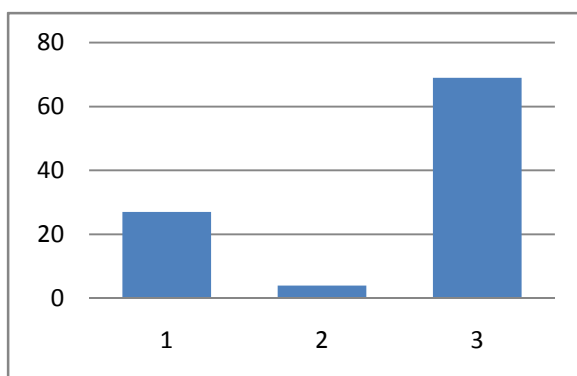


## Analyse et interprétation des résultats

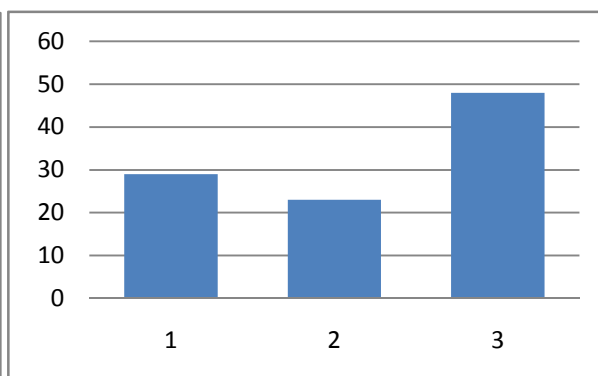
La motivation extrinsèque peut nous éclairer de l'avantage qui est toujours en faveur des filles par 62% alors que pour les garçons c'est étonnant, c'est pratiquement la moitié avec 33% et même l'absence de la motivation de la part des parents est minime chez les filles 19% et qui constitue le tiers que enregistré chez les garçons 29%, quant à l'absence totale de la motivation extrinsèque, on note chez les garçons 38% ce qui nous pousse à poser plus qu'une question, tandis que, chez les filles, on constate 19%.

<b>Question neuf : Est-ce que vous regardez, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?</b>		
Réponses	filles	garçons
oui	24%	41%
non	41%	23%
parfois	35%	37%
Totaux	68	52

Filles :



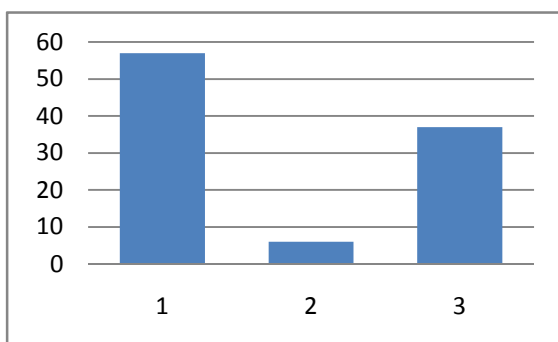
Garçons :



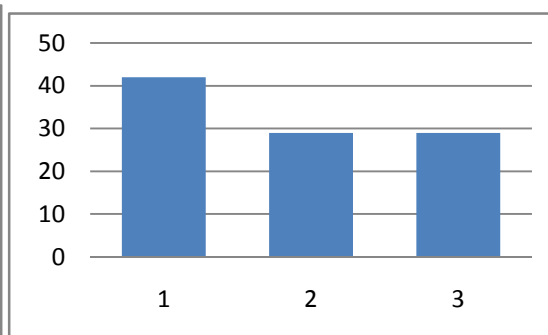
**Question dix : Est-ce que vous aimez regarder, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?**

Réponses	filles	garçons
oui	34%	19%
non	11%	15%
parfois	55%	66%
Totaux	68	52

Filles :



Garçons :



En ce qui concerne la motivation intrinsèque nous avons deux questions 09, 10,

Les filles ne sont pas vraiment adoratrices des émissions en français, avec 24% le pourcentage le plus bas pour les deux questions, en revanche, ce pourcentage passe à 41% quant on évoque l'envie de regarder ou de suivre des émissions ou des programmes diffusés en langue française et même le refus qui régresse en passant de 44% à 35 %, l'attitude est fortement positive. Le *parfois* perd des point en faveur de la positivité passant de 44% à 15%.

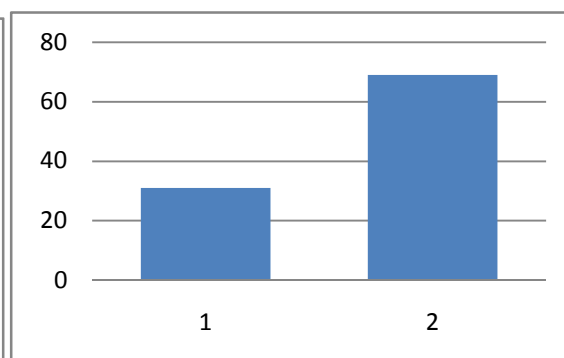
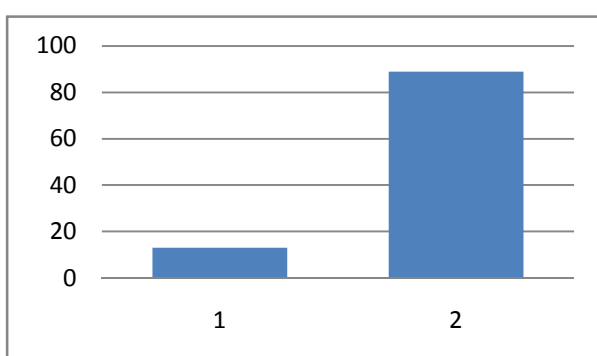
Les garçons manifestent, dans un premier temps, une attitude qui tend vers le positif 41% pour la question n : 09. Par contre, concernant la question n : 10, ils reculent avec 19%, et même le parfois qui passe à 35% pour la question:10 au détriment de la question n : 09 où on enregistre 29% c'est-à-dire que la courbe est dans un ordre décroissant, d'où la nécessité de l'intervention des parents.

**Question onze : Est-ce que vous mémorisez des chansons des proverbes ou des comptines, en français?**

Réponses	filles	garçons	totaux
oui	36%	27%	
non	64%	73%	
Totaux	68	52	120

Filles :

Garçons :



Les filles sont positives par rapport aux garçons. Les résultats recueillis sont au dessous de la moyenne. Pourtant les comptines et les chansons ne manquent pas. Nous sollicitons nos collègues enseignants de réserver dans leur évaluation continue. Quelques points pour l'effort personnel (les récitations) en vue de pousser les élèves à se familiariser davantage avec la langue française, en apprenant par cœur des comptines, des proverbes simples ou des chansons.

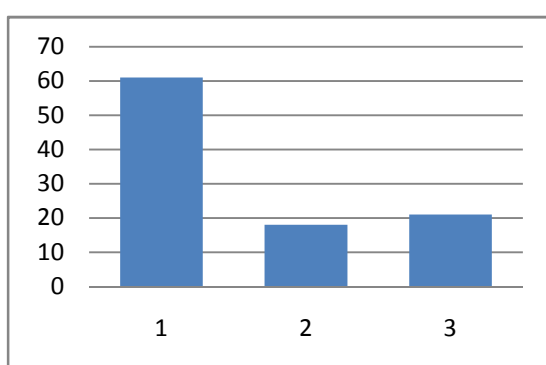
### A.1. La mémorisation :

Pour les filles comme pour les garçons le résultat est amèrement décevant. Comme résultat vu le nombre d'année de scolarité, sept années de scolarisation est à peu près des deux tiers des filles 64% n'apprennent même pas une comptine une expression, pour les garçons c'est encore pire presque les trois tiers 73% ne mémorisent rien de cette langue, ce qui reste 36% Les filles et 27% garçons manifestent une attitude positive.

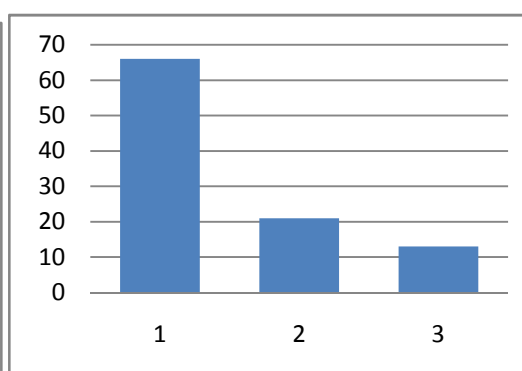
## Analyse et interprétation des résultats

<b>• Question douze : Classe selon ton envie à apprendre la langue?</b>		
Réponses	filles	garçons
Le français	34%	47%
L'anglais	51%	47%
Autre langue	15%	06%
Totaux	68	52

Filles :



Garçons :



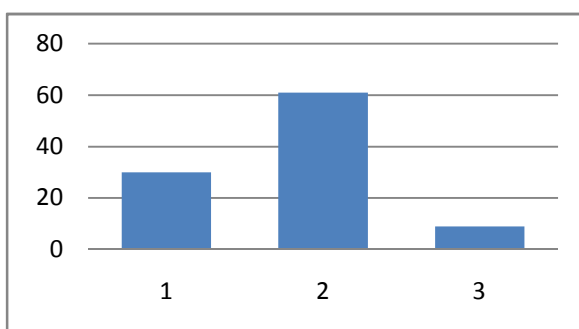
Pour les filles, L'anglais est en tête avec 51 % suivi du français avec 34% et autre langue qui ferme la marche avec 15%, Pour les garçons le français et l'anglais ont le même estime et engouement, les deux langues sont à égalité avec 47% pour chaque langue, autre langue n'a que 6%. Ce que le français représente pour les garçons est supérieur à celui des filles qui ont plutôt un penchant évident vers l'anglais avec 51%.

<b>• Question treize : Classe selon ton envie à apprendre la langue?</b>		
Réponses	filles	garçons
Positive	29%	52%
Moyenne	27%	19%
Négative	44%	39%
Totaux	68	52

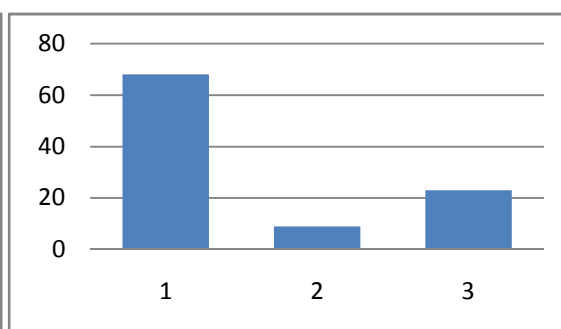


## Analyse et interprétation des résultats

Filles :



Garçons :



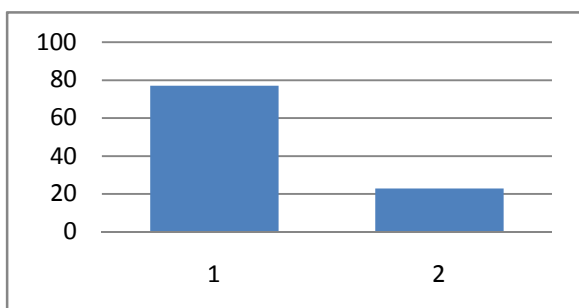
L'attitude des deux sexes est positive, avec 52% les garçons devant les filles avec 29%, par une nette augmentation, élément à encourager et à consolider, ouverture sur l'autre, l'interculturalité, la représentation est positive vis-à-vis de la langue française, même pour la position médium, elle est raisonnable vu les réponses recueillies, filles avec 27 % et les garçons 19%.

Seulement, il est intéressant de noter, que chez les filles 44% expriment une position négative envers le français, ce qui constitue le pourcentage le plus élevé chez les filles dans cette question.

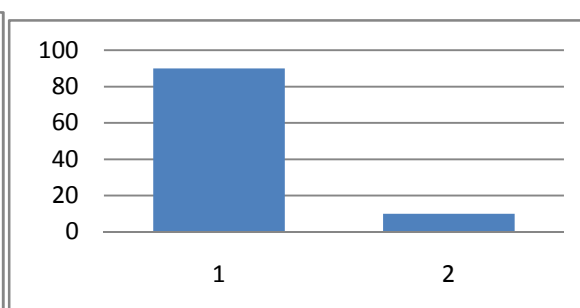
### Questions quatorze : Quelle est ta réaction, face à une interpellation de la part de votre enseignant ?

Réponses	filles	garçons
Positive	59%	54%
Négative	41%	46%
Totaux	68	52

Filles :



Garçons :



Cette dernière question comme la précédente vise la représentation que fait l'apprenant à l'égard de cette langue étrangère, sauf cette question est plus pratique, elle concerne la classe

## Analyse et interprétation des résultats

est la réaction vis à vis une éventuelle interpellation de la part de l'enseignant (e) , la réaction pour les deux sexes est positive, puisqu'elle dépasse la moyenne avec une légère progression en faveur des filles 59% contre 54% pour les garçons. Sans perdre de vue, et avec un œil attentif et prudent de ce que pourrait engendrer, la réaction négative qui est considérable, avec le jeu de vice –versa.les garçons avec 46%, affichent une attitude légèrement négative, en la comparant avec celle affichée par filles 41%.

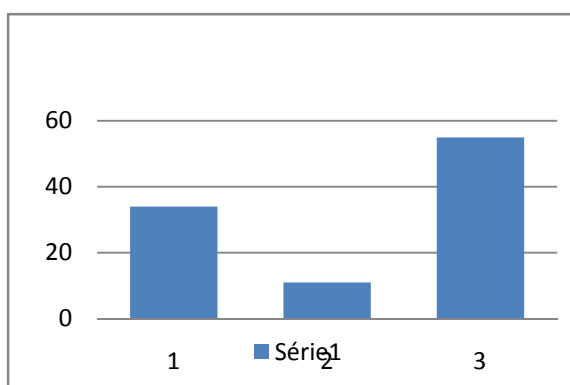
### B.La comparaison par sexe:

Une autre analyse s'impose, analysés les résultats recueillis par sexe, les filles et les garçons ont le même regard, la même motivation, la même représentation, c'est ce que nous tenterons de connaître en analysant les réponses de chaque sexe à part ;

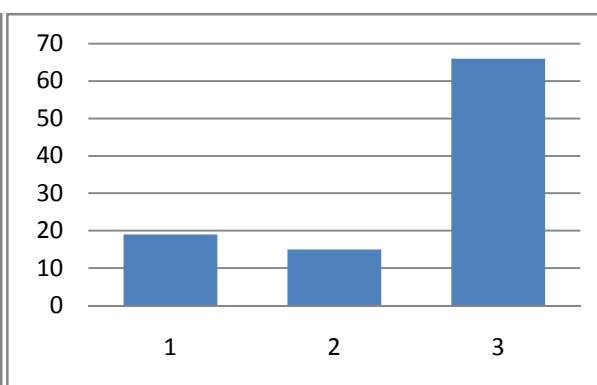
#### B.1.Primaire:

<b>Question une : Est-ce que vous parlez en français, en classe ?</b>		
Réponses	filles	garçons
oui	34%	19%
non	11%	15%
parfois	55%	66%
Totaux	62	59

Filles :



Garçons :

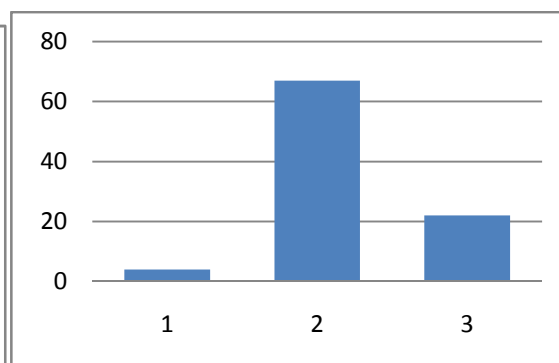
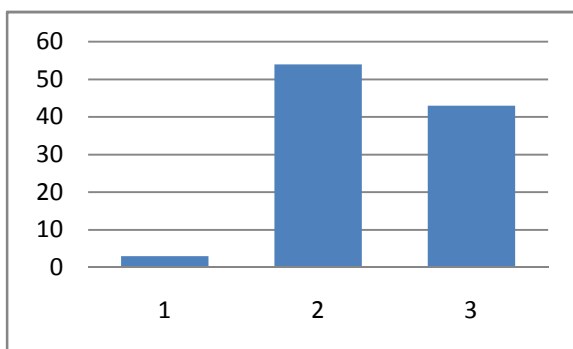


Les filles sont plus motivées que les garçons et l'interaction est plus élevée 34% contre 19%. Les garçons affichent une attitude négative estimée à 15% contre 11% pour les filles, le parfois la zone où l'hésitation règne les garçons sont supérieurs 55% contre 66% pour les filles.

<b>Question deux : <i>Est-ce que vous parlez en français avec vos camarades?</i></b>		
Réponses	filles	garçons
oui	03%	04%
non	54%	67%
parfois	43%	29%
Totaux	62	59

Filles :

Garçons :



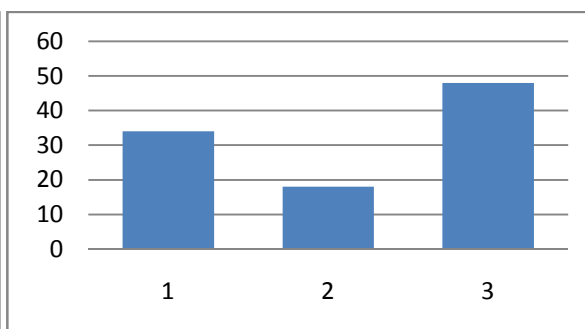
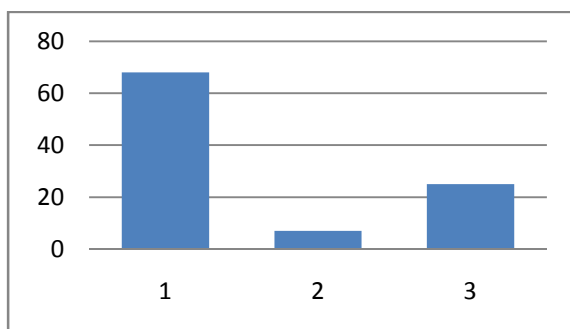
L'échange verbal si on ose dire, l'interaction est presque absente avec 67% pour les garçons et 54% pour les filles, alors que 04% pour les garçons et 03% pour les filles est une situation critique et difficile à gérer.

**Question trois : *Est-ce que vous parlez en français pendant la séance de français?***

Réponses	filles	garçons
oui	68%	34%
non	07%	18%
parfois	25%	48%
Totaux	62	59

Filles :

Garçons :



La logique des deux questions précédentes est respectée donc, les filles sont plus actives et interactionnelles par 68% pour le **oui**, contre 34% pour les garçons qui enregistre 17% contre pour les filles 9% en ce qui concerne l'attitude négative les filles reprennent leur supériorité dans le (parfois) par 53% contre 42% pour les garçons

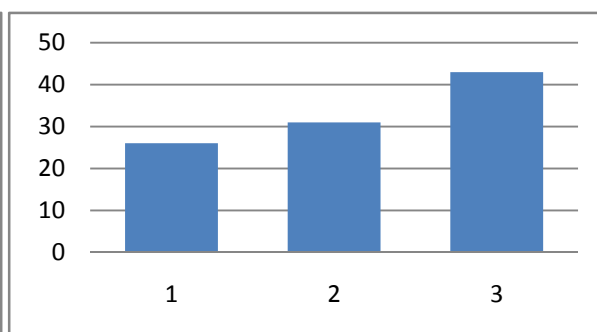
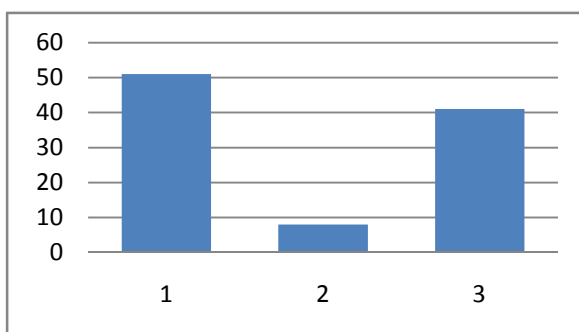
**Question quatre : *Est-ce que vous parlez en français avec votre professeur ?***

Réponses	filles	garçons
oui	51%	36%
non	08%	21%
parfois	41%	43%
Totaux	62	59

## Analyse et interprétation des résultats

Filles :

Garçons :

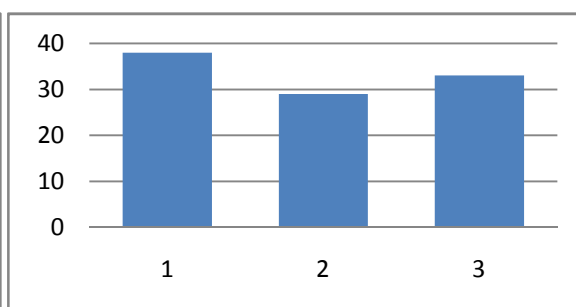
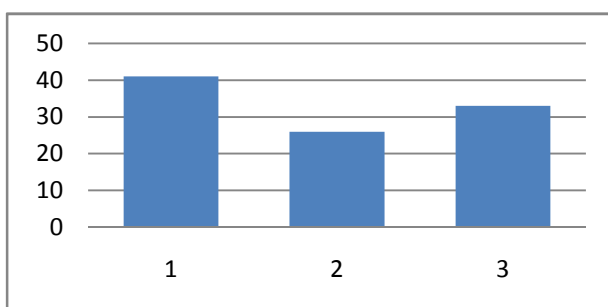


En s'adressant à l'enseignant(e) , les filles pour le **oui** 41% les garçons 23% pour l'attitude négative les filles sont encore supérieures par 24% contre 08% pour les garçons, l'incertitude et l'hésitation les garçons dépassent les filles 34% d'écart puisque les garçons 69% contre 35% pour les filles.

<b>Question cinq : <i>Quelle est l'activité qui attire votre attention?</i></b>		
Réponses	filles	garçons
Lecture	41%	38%
Vocabulaire	26%	29%
Syntaxe	33%	33%
Totaux	62	59

Filles :

Garçons :

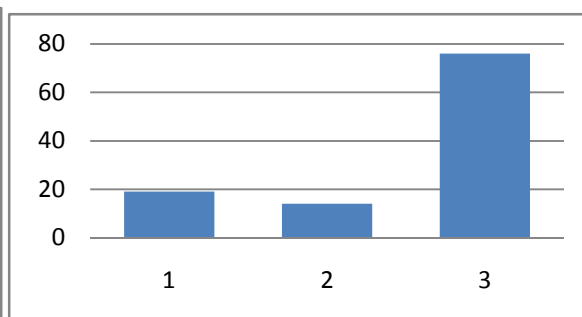
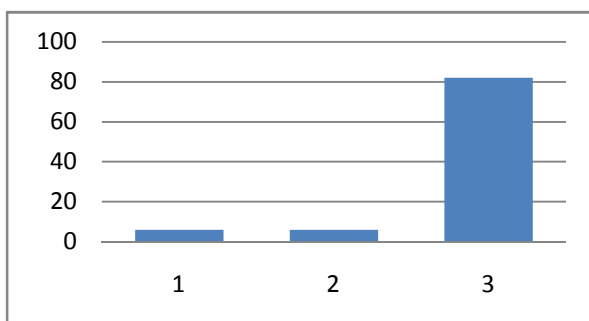


La lecture est l'activité qui suscite plus d'intérêt et de concentration de la part les deux sexes, car, pour les deux sexes, on constate 35% pour les filles et pour les garçons 39%, le vocabulaire avec 16% pour les filles et 19% pour les garçons occupe la troisième position précédée de la syntaxe en deuxième position pour les deux sexes respectivement 41% et 42%.

<b>Question six : Préférez-vous l'explication ?</b>		
Réponses	filles	garçons
En français	06%	19%
En arabe	06%	14%
Dans les deux langues	82%	67%
Totaux	62	59

Filles :

Garçons :

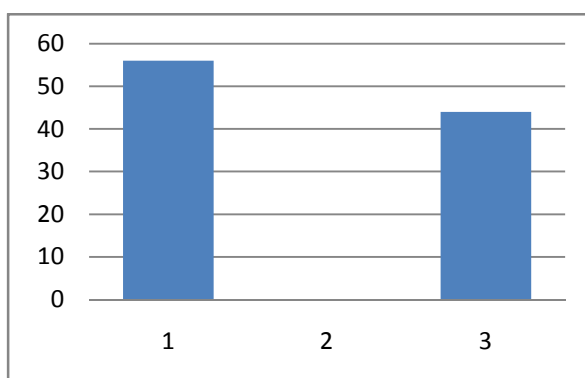


L'apprenant au moyen favorise l'explication en français dans les deux langues avec une majorité écrasante estimée à 82% pour les filles et 67% pour les garçon l'apprenant manque de confiance et peur de ne pas pouvoir bien assimilé, il préfère l'explication en français et en s'appuyant sur sa langue maternelle, cette dernière lui procure etlui offre la sécurité et la bonne acquisition et par là éviter d'encourir le risque de la confusion. Pour l'explication en français le pourcentage est médiocre avec 06% pour les filles qui affichent par ce faible pourcentage un sentiment inquiétude et d'insécurité linguistique, qui reste le même chez les garçons qui expriment un taux plus élevé que celui des filles avec 14%.

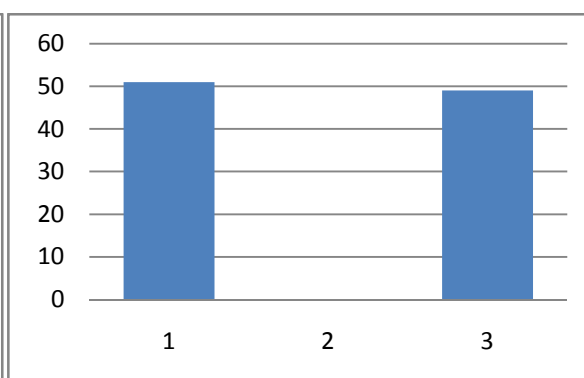
## Analyse et interprétation des résultats

<b>Question sept : Est-ce que le professeur vous explique-il la leçon ?</b>		
Réponses	filles	garçons
En Français	51%	56%
enArabe	00%	00%
dans les deux langues	49%	44%
Totaux	62	59

Filles :



Garçons :

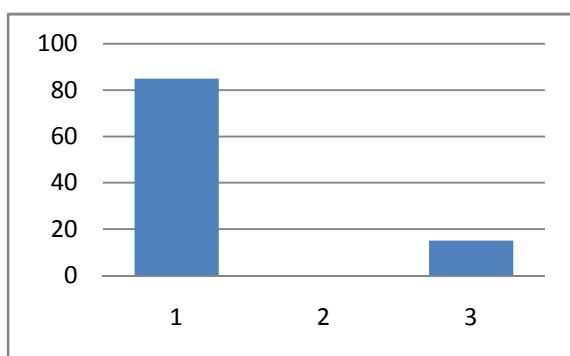


On constate un consensus de ce qui se passe en plein cours.les filles comme les garçons attestent que l'explication dans les deux langues domine l'acte pédagogique, avec respectivement les filles 51% et les garçons 56%, et même l'explication en langue arabe. *Lenon*00% dans les deux langues, le*oui*enregistre49% pour les filles quant aux garçons 44%, une pratique qui perturbe l'acquisition et la concentration del'élève.

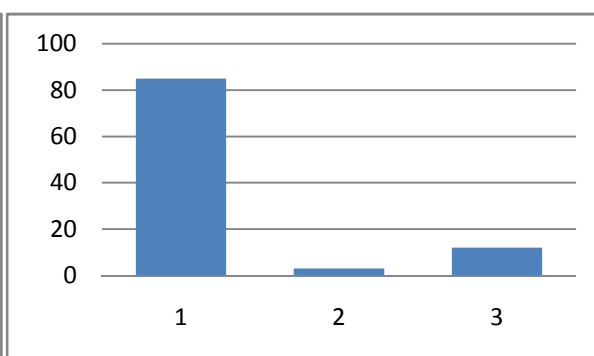
<b>Question huit : Est-ce que tes parents vous pousse et motive à apprendre la langue française ?</b>		
Réponses	filles	garçons
oui	85%	85%
non	00%	03%
parfois	15%	12%
Totaux	62	59

## Analyse et interprétation des résultats

Filles :



Garçons :

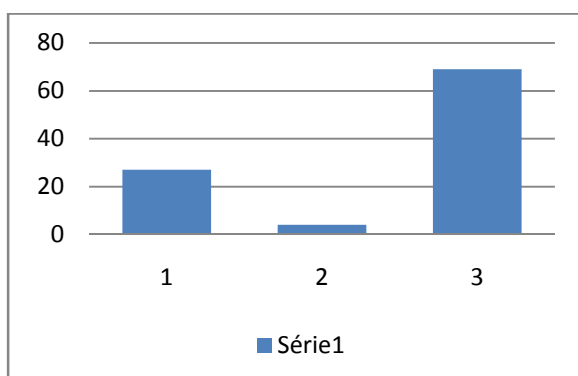


La motivation extrinsèque peut nous éclairer de l'avantage qui est toujours en faveur des filles par 62% alors que pour les garçons c'est étonnant, c'est pratiquement la moitié avec 33% et même l'absence de la motivation de la part des parents est minime chez les filles 09% et qui constitue le tiers qu'enregistre chez les garçons 29%, quant à l'absence totale de la motivation extrinsèque, on note chez les garçons 38% ce qui nous pousse à poser plus qu'une question, tandis que, chez les filles, on constate 9%.

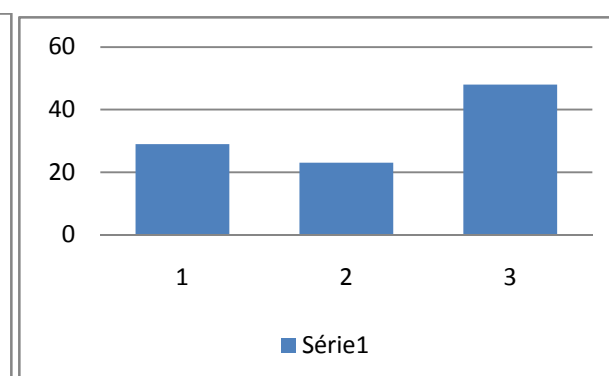
**Question neuf : Est-ce que vous regardez, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?**

Réponses	filles	garçons
oui	27%	29%
non	04%	23%
parfois	69%	48%
Totaux	62	59

Filles :



Garçons :

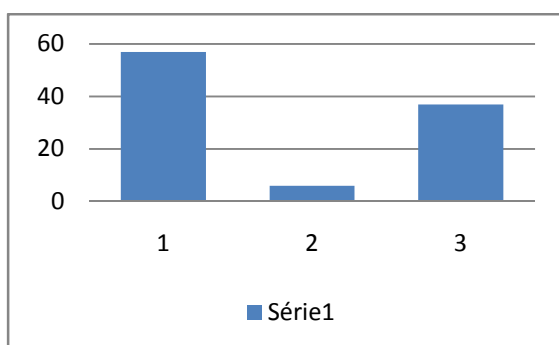




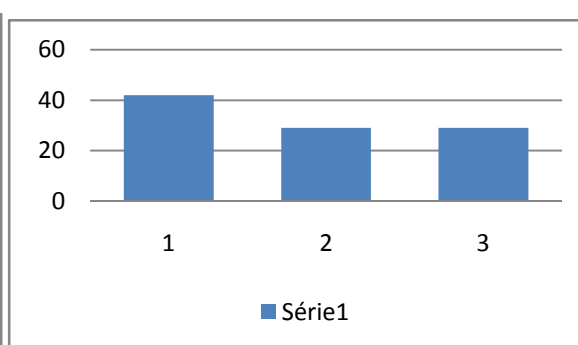
**Question dix : Est-ce que vous aimez regarder, à la télévision, des émissions ou programmes en langue française ?**

Réponses	filles	garçons
oui	57%	42%
non	06%	29%
parfois	37%	29%
Totaux	62	59

Filles :



Garçons :



On constate entre la réalité et le souhait une nette augmentation, ce qui pourrait être expliqué par le manque des émissions diffusant des programmes en français même canal Algérie les dessins animés sont diffusés en langue maternelle.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque nous avons deux questions 09, 10,

Les filles ne sont pas vraiment adoratrices des émissions en français, avec 24% le pourcentage le plus bas dans les deux questions, en revanche, ce pourcentage passe à 41% quant on évoque l'envie de regarder ou de suivre des émissions ou des programmes diffusés en langue française et même le refus qui régresse en dégringolant de 44% à 35 %, l'attitude est fortement positive. Le parfois perd des points en faveur de la positivité passant de 44% à 15%.

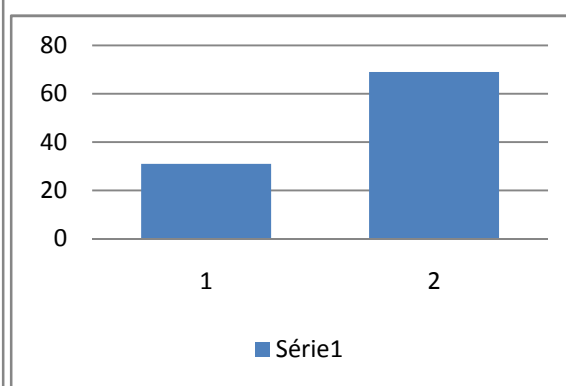
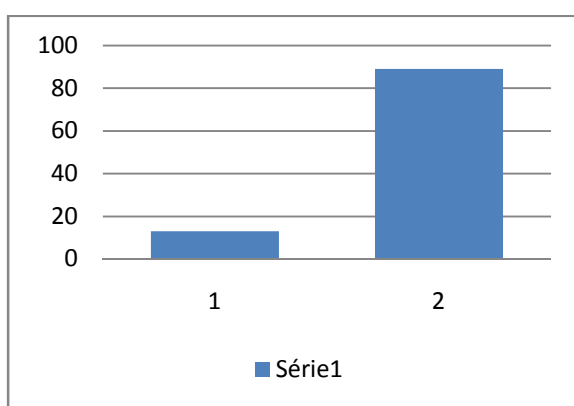
Les garçons manifestent dans un premier temps, une attitude qui tend vers le positif 29% pour la question n : 09. Par contre, concernant la question n : 10, ils régressent avec 23%, et même *le parfois* qui passe à 35% pour la question n : 10 au détriment de la question n : 09 où on enregistre 29% c'est-à-dire que la courbe est décroissante, d'où la nécessité de l'intervention des parents.

**Question onze : Est-ce que vous mémorisez des chansons des proverbes ou des comptines, en français?**

Réponses	filles	garçons
oui	87%	69%
non	13%	31%
Totaux	62	59

Filles :

Garçons :



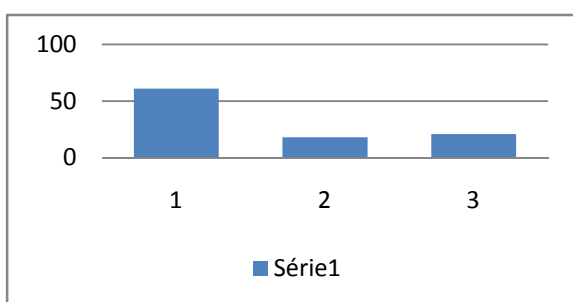
Les filles comme les garçons mémorisent des comptines et des chansons. Les réponses recueillies sont favorablement significatives. Les filles devancent les garçons. Le nombre d'élèves dont les réponses sont négatives sont récupérables.

**• Question douze : Classe selon ton envie à apprendre la langue?**

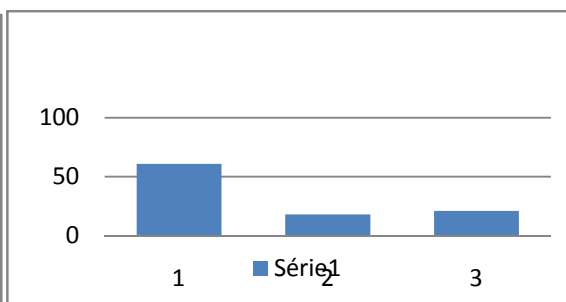
Réponses	filles	garçons
Français	61%	66%
Anglais	18%	21%
Autre	21%	13%
Totaux	62	59

## Analyse et interprétation des résultats

Filles :



Garçons :



Pour les filles, l'anglais est en tête avec 51 % suivi du français avec 34% et autre langue qui ferme la marche avec 15%,

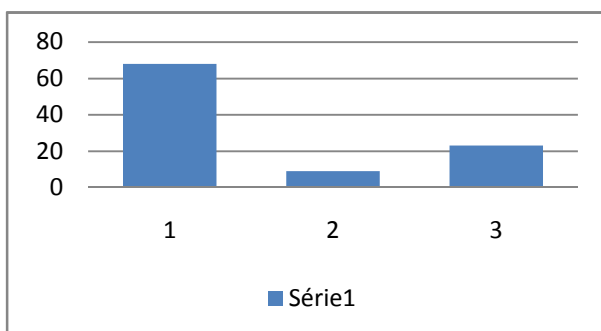
Pour les garçons le français et l'anglais ont le même estime et engouement, les deux langues sont à égalité avec 47% pour chaque langue, autre langue n'a que 6%.

Ce que le français représente pour les garçons est supérieur à celui des filles qui ont plutôt un penchant évident avec 51% vers l'anglais.

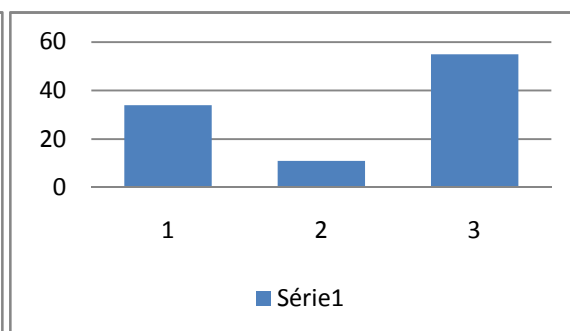
### Questions treize : En deux phrases, que représente pour vous la langue française?

Réponses	filles	garçons
positive	30%	68%
moyenne	61%	09%
négative	09%	23%
Totaux	62	59

Filles :



Garçons :



## Analyse et interprétation des résultats

Les filles affichent une attitude dans l'ensemble est moyenne par contre les garçons sont positifs avec 68%. Élément à encourager et à consolider, ouverture à l'autre, l'interculturalité, la représentation est positive vis-à-vis de la langue française.

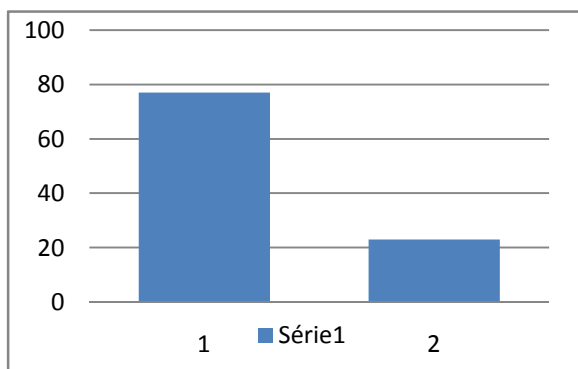
Seulement, il est intéressant de noter, que chez les filles 33% expriment une position négative envers le français, ce qui constitue le pourcentage le plus élevé chez les filles dans cette question.

Comme c'est une classe de sixième année c'est à dire classe d'examen. le français en sixième est pour eux / ils passent l'examen des mathématiques et d'arabe / les deux sont enseignés en arabe le français est la seule matière en langue française / une langue étrangère tu comprends. ils se concentrent beaucoup plus sur les matières enseignées en arabe que sur le français.

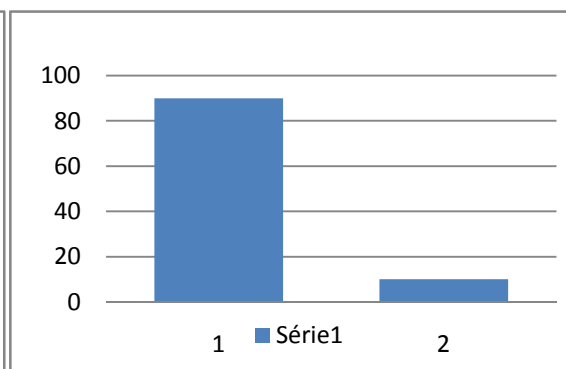
### Questions quatorze : Quelle est ta réaction, face à une interpellation de la part de votre enseignant ?

Réponses	filles	garçons
Positive	77%	90%
Négative	23%	10%
Totaux	62	59

Filles :



Garçons :



Cette dernière question comme sa précédente vise la représentation que fait l'apprenant à l'égard de cette langue étrangère, nous rappelons encore une fois, que cette question cible le rejet et la peur qui pourraient caractériser l'absence du français dans l'environnement extra-scolaire, ce qui contribue à renforcer son statut de langue étrangère. Sauf que cette question est plus pratique, elle concerne la classe est la réaction vis à vis une éventuelle interpellation de la part de l'enseignant (e), la réaction pour les deux sexes est positive, puisqu'elle dépasse

la moyenne avec une progression nettement considérable au profit des garçons 90% contre 77% pour les filles.

### 11. La synthèse : en comparant la donnée obtenue des objectifs tracés au préalable:

#### 11.1 Compétence globale de la 4e AM

« À la fin de la 4e AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, **des textes argumentatifs**. » P :06

- **Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3ème palier du cycle moyen**

« - **consolider** les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.

- **mettre en œuvre** la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extrascolaires.

L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences. » P :05

#### 11.2. Les compétences globales du cycle moyen et du 3ème palier

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'**explicatif**, du **prescriptif**, du **narratif** et de l'**argumentatif** et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages **descriptifs** intégrés aux différents types de textes. » p :05

, sur le plan de la représentation l'attitude est positive, l'élève affiche une prédisposition encourageante sur le plan de l'apprentissage du français.

le constat s'avère décevant, inquiétant et même amer, bien que les élèves éprouvent une grande volonté et motivation vis-à-vis l'apprentissage du français, leur niveau demeure faible pour réaliser les objectifs visés dans le programme scolaire une lecture naïve et simples des réponses pourraient nous éclairer sur la défaillance que vit le système éducatif algérien. Pour l'oral, l'interaction les élèves expriment leur méfiance à l'égard de cette composante fondamentale dans l'approche par compétence et la pédagogie du projet adoptées par le système éducatif algérien. « L'élaboration et la conception du manuel de 4.AM se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnent tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education nationale (n°08-04 du 23 janvier

2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences transversales et disciplinaires. Ce manuel se veut à la fois un document à l'usage de l'élève, mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe. »<sup>168</sup>. Ainsi que dans toutes les approches traitant l'enseignement /apprentissage des langues étrangères dans le milieu institutionnel.

### **12. Synthèse :**

Ce qui joue également un rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est l'attitude de l'apprenant face à la langue qu'il apprend. Son attitude envers les membres de la communauté linguistique n'est pas non plus à négliger.

Il convient de noter que ce qui rend la tâche de l'élève difficile, voire impossible dans le niveau dans sa quête de l'apprentissage des langues sont des programmes qui ne prennent pas en compte le niveau réel, par exemple, les concepteurs des programmes et ceux chargé de la mise à jour des programmes au niveau du ministère , nous leur sollicitons de voir les résultats des élèves au bac, au brevet et au primaire, ils s'aperçoivent de la réalité et que tracer comme compétence globale « l'élève sera capable de comprendre et de produire à l'oral comme à l'écrit un texte .... » en d'autres termes, compétence de communication sont entrain de jeter la poudre dans les yeux, on tourne en rond, c'est vraiment, un cercle vicieux.

Le statut de la langue française a changé est cela est tout à fait normal et même naturel après plus d'un demi siècle d'indépendance, le contact n'est plus comme avant résultats obtenus dans les examens officiels afin qu'ils sachent que la majorité des élèves ne fait pas de distinction entre la préposition et la conjonction ,en leur demandant de modifier le texte en français et cible et la formation des enseignants qui manque de rigueur et de sérénité.

---

<sup>168</sup>Guide officiel de l'enseignant-ministère de l'éducation nationale p :11

### 13. Conclusion partielle:

Après ce tour d'horizon en présentant les approches didactiques ainsi que les théories d'apprentissage. Il est sans doute opportun de se poser la question quant au modèle à privilégier. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut.

Il est nécessaire que l'enseignant prenne en considération, entre autres, les caractéristiques des apprenants, le contenu du cours, les ressources à sa disposition ainsi que le temps de préparation.

Pour pouvoir motiver l'élève, l'enseignant doit choisir parmi les activités proposées, des activités signifiantes, intéressantes et utiles pour l'élève. Des activités authentiques qui ressemblent à ceux que l'on trouve dans la vie courante. L'apprenant ne doit pas sentir qu'il travaille seulement pour l'intérêt de son enseignant, mais pour son propre intérêt.

Des activités diversifiées abordant des sujets qui attirent son attention. L'enseignant doit créer une atmosphère en cours où l'apprentissage et la motivation deviennent inséparables.

Comme il est important de signaler les difficultés de l'apprentissage rencontrées par les élèves de la région de Béchar, après avoir analysé les données recueillies, que nous résumons comme suit :

1- La motivation : On constate un manque de motivation chez la plupart des élèves apprenant une langue étrangère. Les élèves n'apprennent une langue étrangère que parce que cela fait partie de l'emploi du temps et des programmes officiels. La présence des élèves au cours de langue française est obligatoire administrativement mais certains élèves n'éprouvent aucun besoin d'assister aux séances de cette langue étrangère. L'enseignant devrait s'efforcer de mettre en place les moyens nécessaires à l'obtention d'un haut niveau d'attention de la part des élèves.

2- L'horaire : La langue maternelle est encouragée hors de l'école, à l'école et, malheureusement, même pendant les séances de langue étrangère par certains enseignants qui recourent à la traduction. L'horaire accordé à l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère est très limité, souvent en après-midi. Il est difficile d'installer et de développer des compétences et des habitudes linguistiques à raison de trois ou cinq heures par semaine d'enseignement collectif.

3- L'âge de l'apprenant : L'âge de l'apprenant joue un très grand rôle dans

l'aptitude à apprendre une langue étrangère. Certes, l'apprentissage de la langue française ne suit pas le processus d'acquisition de la langue maternelle qui se fait à partir de la naissance de l'enfant, cependant, plus un sujet apprend tard – c'est-à-dire à un âge avancé – une langue étrangère, plus il sera exposé aux difficultés de l'apprentissage car les motivations naturelles et profondes de la langue maternelle seront remplacées par des motivations artificielles et superficielles. Passé la première décennie de la vie, la « fraîcheur physiologique » s'affaiblit ainsi que la prédisposition à apprendre n'importe quelle langue étrangère (ce caractère inné chez tous les êtres humains).

L'exemple des « enfants-loups » capturés après l'âge de 8 ans : ces derniers n'ont jamais bien appris à parler la langue articulée car leur développement physiologique et cérébral a franchi une étape irréversible.

4- Le statut de la langue étrangère : Là, il faut tenir compte des habitudes de communication liées à la situation socioculturelle du sujet apprenant.

Chez certains élèves, on a constaté que la langue française occupe un statut de langue première et l'arabe celui de langue seconde. Ces élèves ne connaissent pas les difficultés de l'apprentissage par contre, chez la majorité des élèves, la langue française constitue une langue étrangère et l'enseignement/apprentissage de cette langue place généralement ces sujets dans une situation de déséquilibre. L'élève apprenant une langue étrangère s'approprie plus ou moins consciemment différents points de vue et des normes de comportements caractérisant les personnes parlant cette langue.

5- L'attitude des parents : Pour certains parents analphabètes ou issus d'un milieu rural, la langue française représente la langue de l'ex-ennemi (le colonialisme français). Ces parents dénigrent l'apprentissage de la langue française devant leurs enfants. Ils font détester inconsciemment et la langue française et les enseignants de cette langue à leur progéniture.

6- L'influence de la langue maternelle : En langue française, dès que l'élève parle d'un sujet dont il a l'habitude d'aborder en langue maternelle, les interférences linguistiques se produisent automatiquement. Le phénomène des interférences est encouragé aussi par le procédé des traductions d'une langue à une autre. S'il y a des dégradations linguistiques, elles vont porter sur la langue étrangère et la langue première reste intouchable. La langue maternelle peut influencer sur la langue seconde sur tous les niveaux d'organisation du langage (les systèmes phonétique, morphosyntaxique et lexical).



7- L'enseignement de masse : Le nombre considérable d'élèves par classe influe sur la quantité et sur la qualité de l'enseignement d'une langue. L'enseignement / apprentissage de masse (collectif) constitue l'une des causes des échecs scolaires, comme le souligne le psychologue américain B.F. SKINNER dans son livre La révolution scientifique de l'enseignement: « Il n'est pas plus efficace pour enseigner à penser que pour enseigner à nager. Si nous jetons un groupe d'enfants dans un étang, quelques uns d'entre eux réussiront à gagner la rive et à en sortir. Nous pouvons prétendre leur avoir appris à nager, bien que la plupart nagent fort mal. Quant aux autres, ils couleront (...) Quand nous enseignons à penser, nous ne voyons pas ceux qui coulent, et nous ne voyons pas à quel point pensent mal ceux qui survivent. Cette méthode n'instruit pas, elle sélectionne simplement les sujets capables.

Le questionnement ainsi que le suivi de près devront être constants tout au long de la scolarité pour s'assurer que l'élève par les élèves progresse, et non pas laisser l'élève livré à lui-même. Finalement, il ressort de la famille de l'enseignant et de la tutelle de ne pas délaissier les pratiques qui pourraient aider l'apprenant à atteindre un niveau élevé, dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Une autre recherche s'impose et serait plus bénéfique, en partant du constat et des résultats obtenus dans ce modeste travail, qui est loin d'être exhaustif.

Nous avons tenté avec ce que nous avons comme moyen à notre disposition, de mettre en lumière les difficultés, les obstacles qui entravent le bon déroulement de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère, dans le sud ouest algérien.

### **14. Conclusion générale :**

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères est un sujet qui a beaucoup préoccupé les chercheurs qui se sont intéressés à ce domaine. Aujourd'hui, avec la mondialisation et la globalisation qui sont à l'ordre du jour, le fait d'apprendre une et/ou plusieurs langues étrangères, n'est plus un besoin mais une nécessité. Le plurilinguisme qui se propage, dans ces dernières années, et dans les quatre coins du monde.

Le français en Algérie prend le statut d'une langue étrangère, mais en réalité cette langue possède une place très importante au sein de notre pays, du fait qu'elle est utilisée dans tous les domaines. D'ailleurs, elle représente un moyen d'ouverture, de communication et d'accès à la culture, sans perdre de vue les relations historiques.

L'enseignement/ apprentissage du français langue française, en Algérie est l'une des principales préoccupations dans le domaine de la formation scolaire. Cependant, on constate un recul du niveau scolaire des élèves en langue française. Ce constat n'a pas cessé de faire couler beaucoup d'encre tant au niveau national qu'au niveau local, à savoir, le Sud-ouest.

Comme il est important de signaler, que l'école algérienne a connu un changement, qui se manifeste par une évolution des méthodes, passant des méthodes traditionnelles à des processus d'apprentissage participatifs, qui mettent de plus en plus en exergue, le rôle de l'apprenant.

Si nous avons mis l'accent sur les spécificités régionales c'est parce que nous nous intéressons aux représentations vis à vis la langue française dans une région du Sud-ouest de l'Algérie. La situation de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est différente selon que l'on s'intéresse à une grande ville du Nord algérien, à un petit village ou à une région du Sud. Des questionnements sur les représentations, les difficultés et la motivation relatives à la langue française, à son enseignement-apprentissage dans cette région, ont constitué les axes fondamentaux de notre recherche doctorale.

Pour la collecte des données nous avons utilisé de multiples sources, le questionnaire, l'entretien et des observations de classes. L'analyse des documents et des entretiens, chacune d'elles avec une finalité différente, étant donné qu'on a besoin d'identifier différents aspects tels que le rôle de l'enseignant, la gestion de la classe, la motivation dans ses deux aspects

extrinsèque et intrinsèque la mémorisation, les représentations que les enseignants et les apprenants construisent sur la langue française ainsi que les difficultés rencontrées lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans le but de mieux répondre aux hypothèses émises. Les enseignants ainsi que les directeurs d'établissements scolaires Leur aide nous a été précieuse dans notre démarche, nous leur en sommes reconnaissants. Quant à la langue française, elle constitue, pour les élèves, une langue étrangère, enseignée à partir de la troisième année du cycle primaire. Une langue, moins au moins utilisée dans l'environnement extrascolaire, mais « même à l'école » l'arabe est utilisé dans la classe de français. L'absence du français dans l'environnement extrascolaire, d'après les enseignants interviewés, les oblige à utiliser l'arabe aussi en cours de français, ce qui contribue à renforcer son statut de langue étrangère.

Le FLE, le français langue étrangère, est d'après ce que nous avons pu récolter, comme réponses, auprès des enseignants et des élèves cette conception le FLE, ne signifie rien pour eux, autrement dit, pour les deux partenaires de l'enseignement/apprentissage selon que l'approche par compétence préfère les nommer. A ce sujet, Benamar.A. affirme que: « Pour les élèves et enseignant interrogés, le FLE n'existe pas. Il ne fait pas partie de leur vécu subjectif, ni de la réalité objective appréhendée dans leur environnement socioculturel. Le français qu'ils perçoivent correspond plutôt à un système d'une existence matérielle et d'un rôle spécifique.»<sup>80</sup>

Le constat des résultats des examens officiels s'avère décevant, inquiétant, bien que les élèves éprouvent une grande volonté et motivation vis-à-vis l'apprentissage du français, leur niveau demeure faible pour atteindre les finalités tracées préalablement par la tutelle. Les réponses recueillies par le biais du questionnaire destinés aux élèves, l'entretien avec les enseignants ainsi que les observations de classes, pourraient nous donner une image claire et objective, sur les insuffisances que vit le système éducatif algérien. Pour l'oral, une composante fondamentale de l'approche par compétences, est souvent relégué au second plan.

---

<sup>80</sup>BENAMAR, A, le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie, les cahiers de l'Asdiffé n08, Hachette, Paris, 1997, p205

Le statut de la langue française a changé ; est dû à plusieurs facteurs, entre autres, après plus d'un demi-siècle d'indépendance, le contact n'est plus comme avant avec la langue française. Les degrés de xénitéou d'étrangeté des langues étrangères qui, d'après plusieurs didacticiens constituent desdifficultés ou au moins des étapes à franchir pour que l'apprenant puisse acquérir et maîtriser la langue étrangère. Ces trois degrés ou distances se résumentcomme suit : la distance linguistique, la distance culturelle et la distance géographique.

Les programmes ne prennent pas en compte le niveau réel des élèves et les spécificités régionales dans un pays continent, comme le nôtre. Il serait judicieux que les concepteurs des programmes et ceux chargés de leur mise à jour au niveau du ministère prennent en considération les constats et les conclusions qui sanctionnent tous les travaux de recherche. Il serait utile qu'ils puissent jeterun coup d'œil sur les résultats des élèves au bac, au brevet et au primaire, afin qu'ils s'aperçoiventde la réalité du terrain, et réagissent de manière adéquate.

La finalité d'une classe de langue étrangère est de transmettre et faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère afin qu'ils puissent acquérir la compétence de communication qui constitue la finalité de l'enseignement de la langue française selon les directives du ministère de l'éducation nationale.

Les programmes officiels de français (2000) stipulent qu'à la fin du cursus scolaire, les élèves doivent avoir une maîtrise de la langue française.

« À la fin de son cursus scolaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, langue qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, l'entreprise qui l'emploiera ou tout simplement qu'il mettra au service des contraintes de la communication. Il aura une facilité d'écoute et de compréhension et une aptitude à communiquer de manière pertinente en français »<sup>81</sup>

La réussite de l'enseignement d'une dimension interculturelle en classe de langue dépend, notamment, de l'enseignant, de ses connaissances/compétences et de son savoir-faire et également de son savoir-être. Afin d'établir un rapport de partenariat entre lui et son élève, pour pouvoir le sensibiliser à l'importance d'une compétence interculturelle dans les échanges

---

<sup>81</sup>Le ministère de l'éducation nationale - Les programmes officiels de français. 2000-

communicationnels. Avec un esprit ouvert et est un grand intérêt accordé à l'enseignement de l'aspect culturel d'une langue pourrait qu'enrichir le capital intellectuel des apprenants et les encourager à aller au-delà des confinements de leur communauté, afin de s'ouvrir sur le monde et découvrir un nouveau horizon culturel.

A l'issue de cette recherche, Nous avons pu constater, l'importance du milieu familial dans la formation des attitudes relatives à la langue française dans la ville de Bechar. On évoque également l'influence des parents. Quant aux attitudes négatives adoptées à l'égard du français, elles ont été désignées par les enseignants comme occupant le premier rang des difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Nous avons constaté que les parents n'accordent pas d'intérêt à la langue française. La langue reste liée au colonisateur malgré son départ. Cette représentation produit des attitudes négatives dans la société et la famille qui se répercutent négativement sur les apprenants. Pour la société Le français est perçu comme une langue difficile à apprendre. Cette représentation, transmise à l'apprenant avant le début de son apprentissage, constitue selon les enseignants un obstacle qui peut entraîner, un manque de motivation chez les apprenants. De ce fait, le milieu social, forge chez les enfants que le français est une langue difficile à apprendre, dans notre région. Cette représentation ancrée chez les apprenants même avant le début de l'apprentissage du français, entrave l'apprentissage de la langue française dès le départ.

L'attitude la plus fréquemment citée est le manque d'intérêt à l'égard de la langue française. Certains enseignants interviewés constatent, cependant, un regain d'intérêt envers le français. Vu son importance dans les études universitaires en Algérie. Les parents veulent que leurs enfants maîtrisent le français pour qu'ils réussissent leurs études universitaires. Dans le même ordre d'idée, nous évoquons la valeur affective de la langue française et son impact sur les attitudes adoptées à l'égard de cette langue. Nous notons une évolution des représentations et des attitudes qui s'expliqueraient par le fait qu'un nombre croissant d'élèves accède à l'université, où le français est la langue d'enseignement de nombreuses filières.

Cette contradiction pourrait s'expliquer par le fait que les représentations et les attitudes relatives au français sont en cours de transformation sous l'effet du développement socio-économique de la région, notamment par l'accès plus fréquent des élèves à l'université. Cette

transformation reste progressive et lente. Les nouvelles représentations et attitudes ne sont pas encore ancrées chez les parents.

Les représentations, que nous avons constatées suite aux réponses recueillies montrent que la majorité écrasante des apprenants se fait du français et de la culture française étaient favorables, ce qui révèle qu'il y a un véritable désir d'ouverture sur l'autre pour le connaître et se reconnaître à travers lui.

Le système éducatif est impliqué dans la formation des attitudes négatives, et notamment le manque d'intérêt, que les apprenants manifestent à l'égard des langues en général. En effet, le fait d'attribuer des coefficients élevés aux matières scientifiques et des coefficients moins élevés aux langues détermine le degré d'intérêt que les apprenants accordent aux différentes matières. Ce sont celles ayant le plus haut coefficient qui jouiront du plus grand intérêt.

Le volume horaire réservé à la langue française dans les nouvelles réformes est à l'origine de la démotivation des apprenants, selon les enseignants. L'insuffisance de ce dernier a provoqué la baisse de maîtrise de la langue française chez les apprenants. D'autant plus que sur l'emploi du temps le français est souvent programmé l'après-midi.

Notre étude était conçue pour permettre de voir quelles sont réellement les causes essentielles dans la crise que vit l'enseignement/apprentissage du français dans la région en matière, d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et comment pouvons-nous contribuer à dévoiler les principales causes et/ou mettre le doigt sur les points faibles ?

Ce qui a entraîné nécessairement une réflexion sur l'utilité des programmes et les réformes qui se succèdent dont le seul objectif est de mener à bien l'acte pédagogique dans son ensemble, pour former le citoyen de demain.

Pour aboutir à cet objectif, nous avons multiplié les moyens d'investigations pour tenter à y répondre par l'élaboration d'un questionnaire, l'un destiné aux apprenants du cycle primaire et du cycle moyen et l'entretien avec les enseignants ainsi que les observations de classes.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les pratiques enseignantes, l'influence du milieu social et familial, l'absence d'usage extrascolaire et le manque de

motivation constituent des facteurs déterminants de tout acte facilitant ou démotivant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères même s'ils ne sont pas en classe. Donc, il est nécessaire de prendre en compte, tous ces éléments dans toute conception et réforme de programme ayant pour finalité l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en l'occurrence la langue française.

Enfin, d'après tout ce que nous avons avancé, nous estimons humblement avoir atteint, d'une manière globale, nos objectifs initiaux et que les résultats de notre recherche, nous ont permis de confirmer les hypothèses que nous avons émises au départ.

**Les compétences disciplinaires :**

**Les compétences disciplinaires du cycle :**

**Rappel : Compétence globale ↔ compétences  
terminales ↔ niveaux de compétences.**

<b>COMPÉTENCE GLOBALE CYCLE MOYEN</b>		
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l' <b>explicatif</b> , du <b>prescriptif</b> , du <b>narratif</b> et de l' <b>argumentatif</b> et ce, en adéquation avec la situation de communication.		
<b>Compétence globale du 1<sup>er</sup> palier</b>	<b>Compétence globale du 2<sup>ème</sup> palier</b>	<b>Compétence globale du 3<sup>ème</sup> palier</b>
Au terme du <b>1<sup>e</sup> palier</b> , dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, <b>des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</b>	Au terme du <b>2<sup>ème</sup> palier</b> , dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, <b>des textes relevant du narratif.</b>	Au terme du <b>3<sup>ème</sup> palier</b> , dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, <b>des textes relevant de l'argumentatif.</b>

**N B:** La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de texte



## Les compétences par paliers

### - 1<sup>er</sup> palier (1<sup>er</sup> A. M.) :

<b>COMPETENCE GLOBALE du 1<sup>er</sup> palier</b>		
<p>Au terme du <b>1<sup>e</sup> palier</b>, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, <b>des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</b></p>		
<b>CT1</b>  L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes <b>qui informent.</b>	<b>CT2</b>  L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui <b>expliquent.</b>	<b>CT3</b>  L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui <b>prescrivent.</b>

### 2<sup>e</sup> palier (2<sup>e</sup> AM et 3<sup>e</sup> AM) :

### COMPÉTENCE GLOBALE du 2<sup>e</sup> palier

Au terme du 2<sup>ème</sup> palier, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, **des textes relevant du narratif**.

#### Compétence terminale de la 2<sup>e</sup> AM,

A la fin de la 2<sup>e</sup> AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la **narration objective** en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

#### Compétence terminale de la 3<sup>e</sup> AM

A la fin de la 3<sup>e</sup> AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la **narration subjective** en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

### 3<sup>e</sup> palier (4<sup>e</sup> AM)

<p>CT1</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés <b>argumentatifs pour défendre un point de vue</b> tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>CT2</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés <b>argumentatifs pour faire agir</b> tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>
<p><b>COMPETENCE GLOBALE du 3<sup>e</sup> palier</b></p> <p>Au terme du <b>3<sup>ème</sup> palier</b>, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, <b>des textes relevant de l'argumentatif.</b></p>	

## Les compétences disciplinaires de la 1<sup>ère</sup> AM

L'architecture du programme est matérialisée par le tableau ci-dessous :

C. G. de la 1 <sup>ère</sup> AM								
C. T 1 (1 <sup>er</sup> trimestre)			C. T 2 (2 <sup>e</sup> trimestre)			C. T 3 (3 <sup>e</sup> trimestre)		
N.C.1.	N.C. 2.	N.C. 3.	N.C.1.	N.C.2.	N.C. 3.	N.C. 1.	N.C.2.	N.C. 3.

**B. G. :**compétenceglobale  
:compétenceterminale  
compétence

**C. T.**  
**N. C. :** niveau de

**De la compétence globale aux compétences terminales en 1<sup>e</sup> AM.**

<b>COMPETENCE GLOBALE du 1<sup>er</sup> palier</b>		
<p>Au terme du <b>1<sup>e</sup> palier</b>, dans le respect des valeurs et par la mise en oeuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, <b>des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</b></p>		
<p><b>CT1</b></p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes <b>qui informent.</b></p>	<p><b>CT2</b></p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui <b>expliquent.</b></p>	<p><b>CT3</b></p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui <b>prescrivent.</b></p>

**Compétences terminales aux niveaux de compétences en 1<sup>e</sup> AM :**

**Rappel :** Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est **une étape** intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle, (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition du niveau suivant et ainsi de suite.

**C. T. 1 :** L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui **informent.**

<p><b>Niveau de compétence 1 :</b></p> <p>L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur <b>soi</b> pour se faire connaître.</p>	<p><b>Niveau de compétence 2 :</b></p> <p>L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur <b>quelqu'un</b> pour le faire connaître.</p>	<p><b>Niveau de compétence 3:</b></p> <p>L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur <b>un lieu de son environnement</b> pour le faire connaître.</p>
---	---	---

**C. T. 2:** L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui **expliquent**.

<p><b>Niveau de compétence 1 :</b></p> <p>L'élève est capable de présenter oralement et par écrit un produit, un animal, un maladie...</p>	<p><b>Niveau de compétence 2 :</b></p> <p>L'élève est capable d'expliquer un phénomène naturel et d'<b>en décrire son processus</b>.</p>
--	--

**C. T. 3 :** L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui **prescrivent**.

<b>Niveau de compétence 1</b>	<b>Niveau de compétence 2</b>	<b>Niveau de compétence 3</b>
<p>L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un le fonctionnement/ l'utilisation d'un appareil / d'un produit / les règles d'un jeu.</p>	<p>L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève est capable de rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels comme le dictionnaire, les grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques).</li> <li>- L'élève est capable de jugement critique.</li> <li>- L'élève est capable de s'autoévaluer.</li> </ul>	<p>L'élève est capable de fournir des indications pour accomplir une opération (réalisation de recettes de cuisine, montage/démontage d'un appareil, plantation d'un arbre...)</p>

## **sommaire**

### **I. Rappel du programme officiel:**

1. Les profils d'entrée et de sortie de 4<sup>AM</sup>
2. Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3<sup>ème</sup> palier du cycle moyen
3. Les compétences globales du cycle moyen et du 3<sup>ème</sup> palier
4. Les compétences terminales / leurs composantes et objectifs d'apprentissage
5. L'approche par compétences
6. L'organisation de l'enseignement-apprentissage en projets
7. Le texte argumentatif
8. Les situations d'apprentissage
  - Les caractéristiques d'une situation d'apprentissage?
  - Les exemples de situation d'apprentissage
9. L'évaluation
10. Les thèmes et supports

### **II. Présentation du manuel**

### **III. Structure de la séquence didactique.**

### **IV. Corrigés**

### **V. Annexes.**

## **Préambule**

Le présent guide a été conçu pour accompagner et aider l'enseignant dans l'utilisation du nouveau manuel de français. Il en explicite l'organisation, la démarche adoptée pour développer les compétences prévues par le programme officiel et propose des supports pour la compréhension de l'oral ainsi que des corrigés aux exercices et activités du manuel.

Notons que l'enseignant a la liberté de choisir d'autres supports qu'il juge pertinents et d'en adapter le contenu au niveau de sa classe sans perdre de vue **le programme dont nous rappelons l'essentiel ci-dessous :**



## 1. Profils d'entrée et de sortie de 4<sup>e</sup> AM

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques. Ainsi :

l'élève entrant en 4 <sup>e</sup> AM est capable de :	l'élève sortant de la 4 <sup>e</sup> AM est capable de :
<p><b>A l'oral /compréhension :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se positionner en tant qu'auditeur,</li> <li>- analyser un récit pour retrouver ses composantes.</li> </ul> <p><b>A l'oral /production :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,</li> <li>- reformuler pour lever les obstacles à la communication,</li> <li>- résumer une histoire écoutée,</li> <li>- produire un récit cohérent et compréhensible.</li> </ul> <p><b>A l'écrit/compréhension :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser un récit pour en construire les sens,</li> <li>- différencier les genres de récits,</li> <li>- prendre des notes et les organiser,</li> <li>- lire à haute voix un texte narratif devant un public.</li> </ul> <p><b>A l'écrit/production :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- résumer un récit,</li> <li>- se positionner en tant que scripteur,</li> <li>- structurer un récit,</li> <li>- produire un récit.</li> </ul>	<p><b>A l'oral /compréhension :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se positionner en tant qu'auditeur,</li> <li>- retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif.</li> </ul> <p><b>A l'oral /production :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- restituer l'essentiel d'un argumentaire écouté,</li> <li>- analyser l'argumentation d'un locuteur (la thèse, les arguments,...)</li> <li>- synthétiser l'argumentation d'un locuteur;</li> <li>- interagir en affirmant sa personnalité,</li> <li>- défendre son point de vue en respectant l'avis des autres;</li> <li>- produire une argumentation basée sur deux ou trois arguments personnels.</li> </ul> <p><b>A l'écrit/compréhension :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, des protagonistes, retrouver les arguments,...);</li> <li>- dégager la fonction du texte argumentatif;</li> <li>- prendre des notes et les organiser;</li> <li>- lire de façon expressive un texte argumentatif.</li> </ul> <p><b>A l'écrit/production :</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- résumer un texte argumentatif;</li> <li>- produire un texte argumentatif structuré</li> </ul>

## 2. Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3<sup>ème</sup> palier du cycle moyen

<b>3<sup>ème</sup> PALIER : 4<sup>e</sup> AM</b>
<b><i>Approfondissement et Orientation</i></b>
- <b>consolider</b> les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. - <b>mettre en œuvre</b> la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extrascolaires. L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.

## 3. Les compétences globales du cycle moyen et du 3<sup>ème</sup> palier

<b>Compétence globale du cycle moyen</b>
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l' <b>explicatif</b> , du <b>prescriptif</b> , du <b>narratif</b> et de l' <b>argumentatif</b> et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages <b>descriptifs</b> intégrés aux différents types de textes.
<b>Compétence globale du 3<sup>ème</sup> palier</b>
Au terme du 3 <sup>ème</sup> palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l' <b>argumentatif</b> .

## 4. Les compétences terminales / leurs Composantes et objectifs d'apprentissage:

<b>Compétence globale de la 4<sup>e</sup> AM</b> À la fin de la 4 <sup>e</sup> AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement
---

<p>et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, <b>des textes argumentatifs.</b></p>			
<b>Domaine</b>	<b>Les Compétences terminales</b>	<b>Composantes De la compétence</b>	<b>Objectifs d'enseignement/apprentissage</b>
<p>Oral : écouter/parler</p>	<p><b>CT.1</b> <b>Comprendre/ produire oralement des textes argumentatifs</b></p> <p>.</p>	<p>Se positionner en tant qu'auditeur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les paramètres de la situation de la communication : (lieu, époque, locuteur (s) ou interlocuteurs,...).</li> <li>- Identifier le thème et la problématique.</li> <li>- Repérer les éléments prosodiques et para verbaux pertinents.</li> </ul>
<p>Analyser un texte argumentatif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier le point de vue du locuteur (la thèse).</li> <li>- Retrouver les arguments qui appuient la position du locuteur.</li> <li>- Retrouver les exemples qui illustrent les arguments.</li> <li>- Retrouver l'organisation d'un texte argumentatif.</li> </ul>		

Résumer un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Restituer la thèse développée.</li> <li>- Distinguer les arguments de leurs illustrations.</li> <li>- Restituer les arguments en respectant l'ordre de présentation.</li> </ul>		
Prendre sa place dans un échange à deux ou à plusieurs interlocuteurs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformuler le point de vue d'un locuteur pour assurer la compréhension de sa thèse.</li> <li>- Soutenir le point de vue d'un locuteur en présentant d'autres arguments.</li> <li>- Développer des arguments pour défendre son propre point de vue.</li> </ul>		
Elaborer un texte argumentatif cohérent et compréhensible.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer son point de vue sur un problème posé.</li> <li>- Présenter des arguments par ordre d'importance pour soutenir son point de vue.</li> <li>- Illustrer les arguments par des exemples.</li> </ul>		
Ecrit : Lire	<p><b>CT2 :</b></p> <p><b>Comprendre des textes argumentatifs.</b></p>	<p>Analyser un texte argumentatif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les paramètres de la situation de communication.</li> <li>- Identifier le point de vue de l'auteur de la thèse.</li> <li>- Différencier les arguments des exemples.</li> <li>- Expliquer l'ordre de présentation des arguments.</li> </ul>
Dégager la fonction du texte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les indices linguistiques d'une argumentation.</li> <li>- Repérer les marques de modalisation.</li> <li>- Identifier l'intention de l'auteur du texte.</li> </ul>		

	- Lire de manière expressive un texte argumentatif.		
Ecrit : Ecrire	<b>C.T.3</b> <b>Produire un texte argumentatif pour défendre un point de vue.</b>	Résumer un texte argumentatif.	- Reformuler le point de vue de l'auteur (la thèse). - Différencier les arguments desexemples. - Reformuler lesarguments présentés.
Elaborer un texte argumentatif structuré.	- Formuler une opinion, une prise de position. - Appuyer, par trois arguments, une prise de position sur une question (problématique donnée). - Illustrer les arguments développés. - Organiser son argumentation selon un plan inventaire. - Améliorer sa production à partir d'une grille d'évaluation.		

### 5. L'approche parcompétences

Dans l'approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs / savoir-faire / savoir-être), en vue de résoudre une famille de situations. On entend par famille de situations, un ensemble de situations de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences.

### 6. L'organisation de l'enseignement-apprentissage enprojets

Dans l'approche par compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé. Le projet pédagogique

réfère à la concentration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens. Le projet est le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Il est, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages. Le projet se démultiplie en séquences qui, elles se démultiplient en objectifs d'apprentissage.

## 7. Le texte argumentatif

Le texte argumentatif est le type de texte qui défend une opinion, un point de vue, une thèse sur une question relative à un des différents domaines d'expérience.

L'argumentation suppose une situation de communication, d'échange où l'émetteur essaie de convaincre le récepteur : **l'argumentaire**.

Pour convaincre le destinataire (auditeur, lecteur, spectateur,...) et l'amener à partager son point de vue, **l'argumentateur** utilise **des arguments** développés dans un **argumentaire**.

Chaque argument est souvent soutenu ou illustré par un ou plusieurs *exemples* d'ordre *narratif, descriptif* ou *explicatif*.

Généralement, l'argumentateur, pour mieux défendre son point de vue, choisit ses arguments, les organise et les présente selon le degré d'importance qu'il leur accorde. (Cf document programme).

## 8. Les situations d'apprentissage

Les situations d'apprentissage et les différents types d'activités proposées aux élèves permettent l'acquisition des ressources nécessaires à la compréhension et à la production de textes argumentatifs. Ces ressources relèvent de deux niveaux :

- *le niveau textuel* qui permet d'aborder les caractéristiques du texte argumentatif et son organisation;
- *le niveau phrastique* qui présente les outils linguistiques à acquérir pour les mobiliser en fonction du texte à comprendre ou à produire.

Les enseignants(es) susciteront la mobilisation des compétences dans des situations variées et favoriseront les interactions entre les élèves par la mise en place de situations problèmes.

« La **situation-problème** est une **situation d'apprentissage** signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre. » cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009. Dans une logique de

construction de compétences, il s'agit de proposer aux élèves des situations qui leur permettent d'agir pour développer leur savoir-faire. Les situations proposées doivent être significatives pour que les élèves, suffisamment motivés, puissent trouver un sens à leur apprentissage et s'y impliquer pleinement.

### Les caractéristiques d'une situation d'apprentissage

1. La **situation** tient compte des intérêts des élèves.
2. La **situation** tient compte des connaissances antérieures des élèves.
3. Les élèves doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés à l'école ou dans la vie à l'extérieur de l'école. (**la situation est transformée en situation problème**).
4. L'élève doit réaliser une ou plusieurs tâches qui permettront d'observer sa démarche et lui demanderont de réaliser une ou des productions.
5. La ou les tâches sollicitent plusieurs compétences.
6. Pour réaliser la ou les tâches, l'élève doit mobiliser plusieurs ressources : notions, stratégies, attitudes, etc.
7. Les élèves font appel à leur créativité et produisent des réponses originales.
8. La **situation** incite les élèves à travailler en équipe ou à collaborer entre eux.
9. Les élèves ont accès à diverses ressources : livres, personnes, internet, etc.
10. Les productions sont destinées à un public (élèves de la classe, des autres classes, parents, etc.)
11. Les élèves ont le temps nécessaire pour réaliser leur tâche. La durée est variable : quelques périodes, jours, semaines, mois, etc.
12. L'enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité de la production. **Les critères d'évaluation sont connus des élèves.** (cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009).

### Les exemples de situation d'apprentissage

Dans le document programme, il est donné quelques exemples de situations d'apprentissage à l'oral comme à l'écrit en rapport avec les compétences terminales à développer.

Domaines	COMPETENCES TERMINALES	EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
Oral : écouter/parler	<b>CT.1 Comprendre / produire oralement des textes argumentatifs.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves sont mis en situation d'écoute de textes sonores, de différents types (narratif, explicatif, descriptif, argumentatif) pour sélectionner les textes argumentatifs.</li> <li>- Les élèves sont mis en situation d'écoute d'une argumentation pour dégager le point de vue de l'auteur et</li> </ul>

		les arguments qui soutiennent son point de vue.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant(e) place les élèves, par groupes, en situation d'écoute d'un texte argumentatif et leur demande de le résumer.</li> <li>- Les élèves prennent position devant un problème posé en justifiant leur point de vue par des arguments.</li> <li>- Les élèves sont mis en situation d'appuyer des arguments par des exemples, des explications, des proverbes...</li> <li>- Les élèves produisent individuellement un court énoncé argumentatif dans lequel les arguments sont présentés par ordre d'importance.</li> <li>- Les élèves sont amenés à traduire une image en énoncé argumentatif pour plaider une cause.</li> <li>- ...</li> </ul>

## 9. L'évaluation

Tout acte d'enseignement/apprentissage doit être accompagné par une évaluation qui peut revêtir différentes formes :

### a) L'évaluation diagnostique

Cette forme d'évaluation a pour objectif de faire émerger les connaissances et les représentations initiales des élèves avant d'entamer une année scolaire ou un nouveau projet.

### b) L'évaluation formative

L'évaluation formative est une partie intégrante de l'action pédagogique. Elle porte à

la fois sur des connaissances et sur des aspects méthodologiques. Elle doit être régulière, suffisamment variée et multiforme pour prendre en compte l'importance et la diversité des compétences à développer à l'oral et à l'écrit.

L'évaluation formative se pratique avec l'aide de l'enseignant(e) qui doit aider l'élève à apprendre à **apprendre** pour :

- mieux se connaître et s'organiser,
- mieux définir ses points forts et ses points faibles,



- se construire des méthodes de travail adaptées à ses possibilités:

✓  $\hookrightarrow$  intellectuelles (ensemble de savoirs acquis),

<p>Ecrit : Lire</p>	<p><b>C.T.2</b> <b>Comprendre des textes argumentatifs.</b></p>	<p>- L'enseignant(e) place les élèves en situation individuelle de tri de textes pour sélectionner les textes argumentatifs. - Les élèves participent, par groupes, à la reconstitution de textes argumentatifs présentés en textes puzzles, à partir</p>
		<p>d'indices.  - Les élèves sont mis collectivement, en situation de relier des arguments donnés dans le désordre ainsi que des exemples avec deux thèses opposées sur un problème d'actualité. -...</p>
<p>Ecrit : Ecrire</p>	<p><b>C.T.3</b> <b>Produire un texte argumentatif pour défendre un point de vue.</b></p>	<p>- Les élèves sont amenés à compléter, individuellement, les répliques d'un dialogue à l'aide d'arguments donnés dans le désordre. - L'enseignant(e) met les élèves en situation de produire, en groupe, un texte argumentatif à insérer dans un récit. - L'enseignant(e) place les élèves, par groupes, en situation de lecture d'un texte argumentatif et leur demande de le résumer. - L'enseignant(e) met les élèves en situation de produire un texte défendant leur point de vue en s'appuyant sur des ressources données : un lexique (articulateurs, verbes d'opinions, une grammaire). - Les élèves sont mis en situation de production d'un texte argumentatif pour résoudre un problème posé, en exploitant des documents donnés. -...</p>

<p><input type="checkbox"/> <math>\hookrightarrow</math></p>	<p>méthodologiques (ensemble de savoir-faire développés),</p>
<p><input type="checkbox"/> <math>\hookrightarrow</math> <input type="checkbox"/> <math>\hookrightarrow</math></p>	<p>affectives (travailler en groupes ou seul, maîtriser ses émotions...) communicationnelles (participer à des échanges, être intelligible, être lisible...).</p>

<b>c) L'évaluation certificative</b>	
Cette forme d'évaluation permet aux élèves et à l'enseignant de faire le point sur le	
degré de développement des compétences.	à la faveur des
Les compétences s'évaluent	

situations qui font que chaque élève peut témoigner de ses acquis, permettant ainsi d'établir des bilans individualisés de compétences, à partir d'appréciations établies par rapport à des critères définis au préalable.

## 10. Les thèmes et supports dans le manuel

Toujours dans le souci de privilégier les centres d'intérêt des adolescents et dans un souci de constance et de continuité, il est proposé aux apprenants de 4<sup>e</sup> AM des thèmes porteurs de valeurs, à même de contribuer à la construction de leur personnalité et à leur épanouissement.

Les compétences visées ainsi que les apprentissages linguistiques dictent le choix des supports en relation avec les thèmes proposés.

Dans ce manuel, les textes choisis abordent des thèmes d'actualité, des sujets d'intérêt général, des sujets relatifs aux préoccupations des adolescents :

- l'écocitoyenneté, la citoyenneté, le civisme et le sens de la responsabilité : préservation, de l'environnement et de la santé, ... ; (*Projet 1*)
- la participation au mouvement associatif (nettoyage de plage) ; (*Projet 1*)
- la lutte contre les fléaux sociaux : le tabagisme, la drogue, la violence, ... ; (*Projet 2*)
- le sport ; les études ; les métiers ; le travail ; (*Projet 1 et 2*)
- l'ouverture sur le monde : les voyages, les découvertes ; l'amour de la patrie ; les TICE, les livres, ... ; (*Projet 2 et 3*)
- la télévision, l'internet ; le téléphone portable ; la lettre ; la carte postale (*projet 2 et 3*) **NB** : D'autres supports sont proposés en annexe. Le professeur pourra, à toute fin utile, les exploiter comme supports pour des activités d'oral ou d'écrit.

## II. Présentation du manuel

L'élaboration et la conception du manuel de 4.AM se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que

des compétences transversales et disciplinaires. Ce manuel se veut à la fois un document à l'usage de l'élève, mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe.

Le professeur trouvera dans les premières pages du manuel :

- **Une présentation** : Elle s'adresse en premier lieu à l'apprenant mais aussi à l'enseignant qui en découvrira l'articulation de façon simplifiée.
- **Un sommaire** : c'est une répartition détaillée des activités des trois projets. Chaque séquence renvoie à une page précise qui, elle, présente la structure de cette séquence avec l'indication du numéro de page pour chaque objectif d'apprentissage.
- **Un contrat d'apprentissage** : l'enseignant y trouvera la compétence globale de la 4.AM et les énoncés dans trois projets à réaliser. Il s'agit de trois projets dont l'objectif est de subdiviser en trois séquences et les deux autres en deux séquences. Ces projets donneront du sens aux apprentissages des apprenants et leur permettront de développer et d'exercer leurs compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis antérieurs.

#### - La Présentation du projet et son organisation en séquences

- **L'organisation d'une séquence** : cette page introduit la séquence et indique ce que l'apprenant fera à l'issue de cette séquence ainsi que tous les objectifs d'apprentissage avec l'indication de la page.

### III. Structure d'une séquence d'apprentissage

- **La passerelle** : C'est une micro-séquence qui prépare et facilite l'entrée dans le premier projet. Elle comporte **trois activités préparatoires** nécessaires avant d'aborder la première séquence du projet. Les textes proposés dans la passerelle sont à la portée d'un élève moyen. De plus, ils servent véritablement de pont entre ce qui précède (types de textes déjà étudiés et la dernière thématique de 3.AM (Projet 3 : *le patrimoine*), ici *la poterie* et ce qui vient : le texte argumentatif et la thématique du projet 1 : *l'écologie avec l'arbre*. Toutefois, l'enseignant (e) est libre de choisir d'autres supports (écrits ou oraux) adaptés au niveau et aux centres d'intérêts de ses apprenants.

L'objectif de **l'activité 1, intitulée « différencier les différents types de textes »** n'est pas d'assurer une compréhension fine des textes. Une lecture-survol, l'observation du

paratexte (notamment la source), la lecture de l'amorce du 1<sup>er</sup> paragraphe peuvent suffire à l'apprenant pour répondre aux questions posées : identifier le thème et le type de chaque texte. Le thème commun à tous les textes est choisi à dessein. L'apprenant doit prendre conscience que plusieurs textes peuvent traiter de la même thématique mais être de type différent. Par ailleurs, des questions ciblant les caractéristiques de chaque type de textes, les titres proposés peuvent orienter l'apprenant pour identifier le type de chaque texte. Il serait judicieux de demander aux apprenants d'identifier le type de chaque et de lui demander de justifier son choix (relevé des temps verbaux, des articulateurs etc.). Ce travail peut se faire en

groupes : les textes seront distribués et travaillés en binômes par exemple puis des mises en commun pourraient se faire avec l'autre groupe ayant choisi le même texte. Une présentation sera alors faite au reste de la classe et les réponses seront finalement validées par les autres camarades et par le professeur. Chaque texte sera lu par un bon lecteur du groupe de manière expressive avant la présentation des travaux de groupe.

Dans la **2<sup>ème</sup> activité**, intitulée « *distinguer le texte argumentatif des autres types de textes* », on revient à l'identification des types de texte déjà étudiés et à l'apparition d'un

nouveau type de texte qui n'a pas été vu les années précédentes : *le texte argumentatif et sa fonction*. Il sera évidemment identifié par élimination : c'est une approche progressive du texte argumentatif. En plus de la thématique commune (l'arbre), trois de ces textes ont un autre point commun : les connecteurs en gras. Il s'agit d'expliquer aux élèves que ces connecteurs jouent un rôle précis dans chaque type de texte et qu'on ne les retrouve pas exclusivement dans le texte argumentatif. Dans le texte 2, par exemple, on ne peut pas changer l'ordre des paragraphes introduits par ces mots.

Dans la **3<sup>ème</sup> activité**, intitulée « *découvrir la structure d'un texte argumentatif* », il s'agit d'amener progressivement l'apprenant à la découverte de la structure globale de ce

nouveau type par l'observation de sa mise en page : nombre de parties (trois : introduction (ou thèse) – développement – conclusion), séparées par des espaces blancs, nombre de paragraphes dans la 2<sup>ème</sup> partie: les arguments introduits par des alinéas et des connecteurs d'énumération, au repérage du thème, de la thèse, des exemples... Le mot *alinéa* est délibérément visible dans le texte-type de la page 14 dans le but de rappeler à l'enseignant qu'il doit le préciser à ses élèves en leur expliquant qu'il impératif de laisser cet alinéa ou retrait de un à deux carreaux au début de chaque partie et au début de chaque paragraphe du développement (de chaque argument). L'objectif est d'amener l'apprenant à respecter

lui-même la présentation de son texte en l'organisant de la même manière. L'étude détaillée de chaque partie du texte argumentatif et de ses caractéristiques se fera tout au long du

premier projet.

### • **Structure d'une séquence d'apprentissage**

Tout au long des séquences de ce manuel, nous avons fait le choix de nous adresser directement à l'élève, de l'impliquer, de solliciter sa réflexion, son avis. De même qu'il est souvent amené à travailler en groupe, à confronter son travail avec celui de ses pairs et à s'autoévaluer. Cette démarche favorise la construction consciente

des savoirs et des savoir-faire par l'élève lui-même qui devient ainsi acteur de son propre apprentissage.

Les séquences sont organisées selon le même schéma pour faciliter l'utilisation du manuel et assurer sa cohérence.

## ☒ **La compréhension de l'oral**

Les activités de cette rubrique visent à développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral des apprenants à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix du professeur. La compréhension de l'oral est la première compétence en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle vise l'acquisition progressive de stratégies

d'écoute et de construction du sens de divers énoncés oraux. Nous essayons de lui redonner la place qu'elle mérite et qu'elle occupe dans les programmes. Des supports sont proposés mais les enseignants peuvent en choisir d'autres adaptés au niveau de leur public. L'idéal est de varier les supports afin de permettre aux apprenants d'écouter d'autres voix que celle de leur professeur. Les activités et les modalités de travail doivent également être variées.

Chaque écoute devra être précédée de consignes d'écoute ou de tâches à accomplir. Les apprenants doivent savoir ce qu'ils doivent faire pendant l'écoute. Il s'agit d'une écoute active. Les modalités de travail doivent aussi être précisées avant l'écoute : travailler individuellement, en binômes, en petits groupes, en grands groupes ou avec le groupe-classe

... Les mises en commun sont fortement recommandées. Il est nécessaire de faire écouter le document sonore ou énoncé oral dans son intégralité ou en partie chaque fois qu'il est nécessaire, pour vérifier ou justifier une réponse ou une information.

**Les activités d'écoute, d'observation et d'expression permettent aux apprenants de (re)construire leurs savoirs et de se les approprier par deux modalités :**

- la verbalisation et l'interaction orale organisée en classe
- des facilitateurs de la compréhension comme *les éléments prosodiques* (les différentes intonations, le débit de la voix qui soulignent le degré d'assurance du locuteur ; ceux qui ponctuent la chaîne parlée comme les pauses, la montée ou la baisse du ton ; le rythme du message oral par l'accentuation des mots clés et des expressions répétées), *les éléments para verbaux* (la gestuelle accroît l'effet du message oral ; la mimique, la dramatisation d'un texte ou d'une partie) et *les organisateurs textuels* qui délimitent les grandes parties du

texte mises en évidence pour développer les aptitudes d'écoutes et de production comme :

- **écouter et reformuler** les paroles d'autrui (les reformulations sont un moyen privilégié d'évaluer la compréhension) ;
- **discriminer** les registres de langue, en réception et choisir celui qui convient le

mieux à la situation de communication (lexique, syntaxe, formes d'interpellation, marques de la politesse, statut de l'interlocuteur) pour s'exprimer;

- **adopter l'attitude**, la gestuelle et la voix qui conviennent à la situation d'échange (prise en compte de l'espace, des interlocuteurs, des règles qui régissent les tours de parole).

**Supports proposés :**

<b>Projet 1</b>	<p><b>Séquence 1</b> : Chanson pédagogique sur le thème de l'environnement « <i>Monsieur Toulmonde</i> » (Monsieur Tout Le Monde) de Guillaume Aldebert. <b>Séquence 2</b> : Vidéo et fichier MP3 : « <i>Comment organiser un nettoyage de plage</i> ».</p> <p><b>Séquence 3</b> : vidéo et fichier MP3 : « <i>L'ours blanc, le maître du Grand Nord</i> ».</p>
<b>Projet 2</b>	<p><b>Séquence 1</b> : vidéo et fichier MP3. « La Fontaine en chansons : <i>La Cigale et la Fourmi</i> ».</p> <p><b>Séquence 2</b> : dialogue entre adolescents sur le thème : « <i>Pour ou contre le téléphone portable</i> », en fichier MP3.</p>
<b>Projet 3</b>	<p><b>Séquence 1</b> : Lettre d'invitation lue ; en fichier MP3. « <i>Chère Racha</i> ».</p> <p><b>Séquence 2</b> : Extrait d'un dépliant touristique lu : « <i>Un voyage au bout du rêve</i> », en fichier MP3.</p>

**Fiche technique du projet N° 01 – 5°AP .**

ProjetN°:     **01**

Durée du projet:**31h30**

Objectif du projet : **Lire et écrire un texte descriptif.**

Thème du projet : **Les métiers.**

**Déroulement du projet.**

**SEQUENCE 1:(10h30)**

Objectif de la séquence : **Présenter un métier.**

<b>Séances</b>	<b>Activités de langue et Objectifs</b>
1° séance (1h30)	<b><u>Compréhension / Expression orale</u></b> (à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Présenter le métier d'une personne ».  <u>Support</u> : Texte « Le fils de Si Abderrahmane » (Manuel de français, page 10).
	<b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale du texte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Un métier : sauver des vies » (Manuel de français, page 11)
2° séance	<b><u>Vocabulaire</u></b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Découvrir la notion de champ lexical.
(1h30)	<u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 12.
	<b><u>Grammaire</u></b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Identifier les phrases déclarative, interrogative et exclamative.  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 13.

<p>3° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte. <u>Support</u> : Texte « Un métier : sauver des vies » (Manuel de français, page 11)</p> <hr/> <p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Conjuguer les verbes « avoir » et « être » au présent de l'indicatif.  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 14.</p>
<p>4° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)  <u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.  <u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p> <hr/> <p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Mettre la ponctuation dans une phrase. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 15.</p>
<p>5° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).  <u>Objectif</u> : Présenter un métier.  <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 16.</p> <hr/> <p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p>
	<p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la première (1°) partie.  <u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
<p>6° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).  <u>Objectif</u> : Présenter un métier.  <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 17.</p>



	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la première (1<sup>o</sup>) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 18).</p>
<p>7<sup>o</sup> séance (1h30)</p>	<p><b><u>Correction de la production écrite.</u></b>(Correction + Redressement des erreurs commises).</p> <p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 17.</p> <hr/> <p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**SEQUENCE 2:(10h30)**Objectif de la séquence : **Décrire des actions relatives à un métier.**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance  (1h30)	<p><b><u>Compréhension / Expression orale</u></b>(à partir d'un texte support).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Informer sur le métier d'une personne ».</p> <p><u>Support</u> : Texte « L'apiculteur » (Manuel, page 20).</p> <hr/> <p><b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale dutexte).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Le boulanger » (Manuel de français, page 21)</p>
2° séance  (1h30)	<p><b><u>Vocabulaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir les synonymes des mots (nom – verbe – adjectif).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 22.</p> <hr/> <p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u>: Découvrir la phrase interrogative et les adverbes interrogatifs.</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 23.</p>
3° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte. <u>Support</u> : Texte « Le boulanger » (Manuel de français, page 21)</p> <hr/> <p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes du 1° et 2° groupe au présent de l'indicatif.</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 24.</p>

4° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p>
	<p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir les homophones grammaticaux. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 25.</p>
5° séance  (1h30)	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Décrire des actions relatives à un métier.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 26.</p>
	<p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la deuxième (2°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
6° séance  (1h30)	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Décrire des actions relatives à un métier. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 27.</p>
	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la deuxième (2°) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 28).</p>
7°	<p><b><u>Correction de la production écrite</u></b>.(Correction + Redressement des erreurs commises).</p>

séance (1h30)	<p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 27.</p>
	<p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**SEQUENCE 3: (10h30) Objectif de la séquence : Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance (1h30)	<p><b><u>Compréhension / Expression orale</u></b>(à partir d'un texte support).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Parler de l'utilité d'un métier ».</p> <p><u>Support</u> : Texte « L'ébéniste » (Manuel de français, page 30).</p>
	<p><b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale du texte).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Le travail manuel » (Manuel de français, page 31)</p>
2° séance (1h30)	<p><b><u>Vocabulaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir les familles de mots <u>Support</u>: Exemples, Manuel de français, page 32. -</p>
	<p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Transformer la phrase simple (affirmation – négation).</p>

	<u>Support</u> : Exemples Manuel de français, page 33.
3° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte. <u>Support</u> : Texte « Le travail manuel » (Manuel de français, page 31)</p> <p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes du 3° groupe au présent de l'indicatif. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 34.</p>
4° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)  <u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles. <u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p> <p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Découvrir le féminin des noms de métiers. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 35.</p>
5° séance  (1h30)	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).  <u>Objectif</u> : Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 36.</p> <p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties). <u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la troisième (3°) partie. <u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
6° séance	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).  <u>Objectif</u> : Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.</p>

(1h30)	<p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 37.</p> <p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la troisième (3<sup>o</sup>) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 38).</p>
7 <sup>o</sup> séance (1h30)	<p><b><u>Correction de la production écrite.</u></b>(Correction + Redressement des erreurs commises).</p> <p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 37.</p> <p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**OBSERVATION:**

Les supports sont proposés à titre indicatif.

**L'Inspecteur**

**A. ABOUD**

**Fiche technique du projet N° 02 – 5°AP.**

ProjetN°: 02

Durée du projet:

**31h30**

Objectif du projet : Lire et écrire un texte narratif (conte).

Thème du projet : Les animaux.

**Déroulement du projet.**

**SEQUENCE 1:(10h30)**

Objectif de la séquence : Ecrire le début d'un récit.

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance (1h30)	<b><u>Compréhension / Expression orale</u></b> (à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Donner des informations sur les circonstances, les personnages et les événements » (1° partie).  <u>Support</u> : Texte « Le crayon magique » (Manuel de français, page 44).
	<b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale dutexte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Histoire de Babar » (Manuel de français, page 45).
2° séance (1h30)	<b><u>Vocabulaire</u></b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Découvrir les articulateurs logiques: les mots qui organisent unrécit.  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 46.

	<p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier le Groupe nominal sujet (G.N /S) et le Groupe verbal (G.V).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 47.</p>
3° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Histoire de Babar » (Manuel de français, page 45).</p>
	<p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Conjuguer les verbes « être – avoir » à l'imparfait. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 48.</p>
4° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p>
	<p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Mettre l'accord sujet – verbe.</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 59.</p>
5° séance  (1h30)	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Décrire le début d'un récit.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 50.</p>
	<p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p>
	<p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la première (1°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>



<p>6° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Décrire le début d'un récit.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 57.</p>
	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la quatrième (4°) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 52).</p>
<p>7° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Correction de la production écrite.</u></b>(Correction + Redressement des erreurs commises).</p> <p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 57.</p>
	<p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**SEQUENCE 2:(10h30)**  
**récit.**

Objectif de la séquence : **Ecrire la fin d'un**

Séances	Activités de langue et Objectifs
<p>1° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Compréhension / Expression orale</u></b>(à partir d'un texte support).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Donner des informations sur les circonstances, les personnages et les événements » (2° partie).</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le petit coq noir » (Manuel, page 54).</p> <hr/> <p><b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale du texte).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Le chêne et l'ogre » (Manuel de français, page 55).</p>
<p>2° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Vocabulaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir la formation des mots (Radical – Préfixe). <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 56.</p> <hr/> <p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir les constituants du Groupe nominal (G.N = Déterminant + Nom + Adjectif qualificatif).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 57.</p>
<p>3° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le chêne et l'ogre » (Manuel de français, page 55).</p> <hr/> <p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes (1°, 2° et 3° groupe) à l'imparfait. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 58.</p>

<p>4° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p> <hr/> <p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire le pluriel des noms (s – x – al – ail).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 49.</p>
<p>5° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire la fin d'un récit.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 60.</p> <hr/> <p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la deuxièm + me (2°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
<p>6° séance (1h30)</p>	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire la fin d'un récit.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 61.</p> <hr/> <p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la cinquième (5°) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 62).</p>
<p>7°</p>	<p><b><u>Correction de la production écrite.</u></b>(Correction + Redressement des</p>

séance (1h30)	erreurs commises).  <u>Objectif</u> : Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 61.
	<b><u>Evaluation</u></b> (des objectifs d'apprentissage de la séquence).  <u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).  <u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).

**SEQUENCE 3:(10h30)**

Objectif de la séquence : **Ecrire un dialogue dans un récit.**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance (1h30)	<b><u>Compréhension / Expression orale</u></b> (à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Donner des informations sur les circonstances, les personnages et les événements » (3° partie).  <u>Support</u> : Texte « C'était un loup si bête » (Manuel de français, page 64).
	<b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale du texte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Le chêne et l'ogre » (Manuel de français, page 65)
2° séance  (1h30)	<b><u>Vocabulaire</u></b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Découvrir la formation des mots (Radical – Suffixe).
	<u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 66.

	<p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier les adjectifs qualificatifs : épithète – attribut. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 67.</p>
3° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le chêne et l'ogre » (Manuel de français, page 65)</p>
	<p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes au passé composé (avec être et avoir).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 68.</p>
4° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p>
	<p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Employer l'accord du participe passé. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 69.</p>
5° séance  (1h30)	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire un dialogue dans un récit.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 70.</p>
	<p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la troisième (3°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>

<p>6° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).  <u>Objectif</u> : Ecrire un dialogue dans un récit. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 71.</p>
	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).  <u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la sixième (6°) partie du texte.  <u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 72).</p>
<p>7° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Correction de la production écrite.</u></b>(Correction + Redressement des erreurs commises).  <u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 71.</p>
	<p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).  <u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).  <u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**OBSERVATION:**

Les supports sont proposés à titre indicatif.

**L'Inspecteur**

**A. ABOUD**

**Fiche technique du projet N° 03 – 5°AP .**

ProjetN°:     **03**

Durée du projet:

**31h30**

Objectif du projet : **Lire et écrire un texte expositif (informatif).**

Thème du projet : **L'environnement.**

**Déroulement du projet.**

**SEQUENCE 1:(10h30)**Objectif de la séquence : **Ecrire des informations.**

**concernant un animal.**

<b>Séances</b>	<b>Activités de langue et Objectifs</b>
1° séance (1h30)	<b><u>Compréhension / Expression orale</u></b> (à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Donner des informations concernant un animal ».  <u>Support</u> : Texte « L'éléphant » (Manuel de français, page 78).  <b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale dutexte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « La pollution des océans » (Manuel de français, page 79).
2°	<b><u>Vocabulaire</u></b> (Exercices écrits).
séance (1h30)	<u>Objectif</u> : Découvrir les noms composés (ex : « grand-père, un pare- choc,... »). <u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).

	<p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier le groupe verbal (G.V = Verbe + COD ou COI).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 81.</p>
3° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « La pollution des océans » (Manuel de français, page 79).</p> <p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Conjuguer les verbes « être – avoir » au futur simple. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 82.</p>
4° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p> <p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir les mots invariables.</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 83.</p>
5° séance  (1h30)	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire des informations concernant un animal.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 84.</p>
	<p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p>



	<p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la première (1°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
6° séance  (1h30)	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire des informations concernant un animal. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 85.</p>
	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la septième (7°) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 86).</p>
7° séance  (1h30)	<p><b><u>Correction de la production écrite</u></b>(Correction + Redressement des erreurs commises).</p> <p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 85.</p>
	<p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**SEQUENCE 2: (10h30) Objectif de la séquence : Remplir la fiche d'identité d'un animal.**

Séances	Activités de langue et Objectifs
<p>1° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Compréhension / Expression orale</u></b>(à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Donner des informations concernant un légume ».  <u>Support</u> : Texte « La pomme de terre ! » (Manuel, page 88).</p> <hr/> <p><b><u>Lecture / Compréhension-1</u></b> (Approche globale du texte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Le sucre » (Manuel de français, page 89).</p>
<p>2° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Vocabulaire</u></b>(Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Découvrir la nominalisation du verbe (les noms d'action). <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 90.</p> <hr/> <p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Employer les pronoms sujets et les pronoms compléments (COD).  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 91.</p>
<p>3° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte. <u>Support</u> : Texte « Le sucre » (Manuel de français, page 89).</p> <hr/> <p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes du 1° et 2° groupe au futur simple. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 92.</p>
<p>4° séance</p>	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)  <u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p>

(1h30)	<u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).
	<b><u>Orthographe</u></b> (Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Découvrir le féminin des adjectifs qualificatifs. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 93.
5° séance  (1h30)	<b><u>Entraînement à la production écrite</u></b> (Exercices de préparation à l'expression écrite). <u>Objectif</u> : Remplir la fiche d'identité d'un animal. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, Exercice N° 4, page 94.
	<b><u>Récitation</u></b> (orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties). <u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la deuxième (2°) partie. <u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).
6° séance  (1h30)	<b><u>Production écrite</u></b> (Expression écrite). <u>Objectif</u> : Remplir la fiche d'identité d'un animal. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 95.
	<b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b> (Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la huitième (8°) partie du texte. <u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 96).
7° séance  (1h30)	<b><u>Correction de la production écrite</u></b> .(Correction + Redressement des erreurs commises). <u>Objectif</u> : Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 95.
	<b><u>Evaluation</u></b> (des objectifs d'apprentissage de la séquence). <u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser). <u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).

**SEQUENCE 3:(10h30)**  
**fabrication.**

Objectif de la séquence : **Ecrire un processus de**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance  (1h30)	<p><b><u>Compréhension / Expression orale</u></b>(à partir d'un texte support).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Présenter un processus de fabrication ».</p> <p><u>Support</u> : Texte « Dans la boulangerie » (Manuel de français, page 98).</p> <hr/> <p><b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale du texte).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Les abeilles » (Manuel de français, page 99).</p>
2° séance  (1h30)	<p><b><u>Vocabulaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir la polysémie (mot ayant plusieurs sens). <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 100.</p> <hr/> <p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier les déterminants du nom (Articles, Adjectifs possessifs, Adjectifs démonstratifs).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 101.</p>
3°	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte).</p>

séance (1h30)	<p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Les abeilles » (Manuel de français, page 99).</p>
	<p><b>Conjugaison</b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes du 3° groupe au futur simple. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 102.</p>
4° séance (1h30)	<p><b>Lecture - recherche</b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p>
	<p><b>Orthographe</b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir le féminin des adjectifs qualificatifs en doubles consonnes.</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 103.</p>
5° séance (1h30)	<p><b>Entraînement à la production écrite</b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire un processus de fabrication.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 104.</p>
	<p><b>Récitation</b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la troisième (3°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
6° séance (1h30)	<p><b>Production écrite</b>(Expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire un processus de fabrication. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 105.</p>
	<p><b>Lecture suivie et dirigée</b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p>

	<p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la neuvième (9°) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 106).</p>
7° séance (1h30)	<p><b><u>Correction de la production écrite.</u></b>(Correction + Redressement des erreurs commises).</p> <p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 105.</p>
	<p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**OBSERVATION:**

Les supports sont proposés à titre indicatif.

**L'Inspecteur**

**A. ABOUD**

**Fiche technique du projet N° 04 – 5°AP .**

ProjetN°:     **04**

Durée du projet:**31h30**

Objectif du projet : **Lire et écrire un texte prescriptif.**

Thème du projet : **Les recettes.**

**Déroulement du projet.**

**SEQUENCE 1:(10h30)**  
**unexamen.**

Objectif de la séquence : **Donner des conseils pour réussir**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance (1h30)	<b><u>Compréhension / Expression orale</u></b> (à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Donner des conseils ».  <u>Support</u> : Texte « Pour garder une bonne santé » (Manuel de français, page 112).
	<b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale dutexte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Gribouille ne prend pas soin de lui » (Manuel de fr, page 113)
2° séance	<b><u>Vocabulaire</u></b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Employer « Il faut – Il ne faut pas » pour donner un conseil.

(1h30)	<p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 114.</p> <p><b>Grammaire</b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier les constituants de la phrase simple (G.N.S + G.V. + G. P.)</p> <p>(G. P. : Les compléments circonstanciels de lieu, temps et manière).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 115.</p>
3° séance  (1h30)	<p><b>Lecture / Compréhension -2</b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Gribouille ne prend pas soin de lui » (Manuel de fr, p.113).</p> <p><b>Conjugaison</b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes pronominaux. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 116.</p>
4° séance  (1h30)	<p><b>Lecture - recherche</b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p> <p><b>Orthographe</b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Ecrire correctement un verbe précédé d'un verbe ou d'une préposition.</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 117.</p>
5° séance  (1h30)	<p><b>Entraînement à la production écrite</b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Donner des conseils pour réussir un examen.</p> <p><u>Support</u> : à prévoir par l'enseignant(e).</p>



	<p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la première (1°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
6° séance  (1h30)	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Donner des conseils pour réussir un examen. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 119.</p>
	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la dixième (10°) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 120).</p>
7° séance  (1h30)	<p><b><u>Correction de la production écrite</u></b>.(Correction + Redressement des erreurs commises).</p> <p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 119.</p>
	<p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**SEQUENCE 2:(10h30)**  
**fabriquer un jouet.**

Objectif de la séquence : **Expliquer comment**

Séances	Activités de langue et Objectifs
<p>1° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Compréhension / Expression orale</u></b>(à partir d'un texte support).</p> <p><u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Expliquer un mode de fabrication ».</p> <p><u>Support</u> : Texte « Pour fabriquer un masque » (Manuel, page 122).</p> <hr/> <p><b><u>Lecture / Compréhension-1</u></b> (Approche globale du texte).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Pour fabriquer une tortue » (Manuel de français, page 123).</p>
<p>2° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Vocabulaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir les antonymes (les contraires) des mots  (nom – verbe – adjectif).</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 124.</p> <hr/> <p><b><u>Grammaire</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Découvrir les verbes d’action et les verbes d’état. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 125.</p>
<p>3° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d’une façon détaillée le texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Pour fabriquer une tortue » (Manuel de français, page 123).</p> <hr/> <p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Employer l’impératif présent.</p>

	<u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 126.
4° séance  (1h30)	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)</p> <p><u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.</p> <p><u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p>
	<p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits).</p> <p><u>Objectif</u> : Former des adverbes de manière avec « emment – amment ».</p> <p><u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 127.</p>
5° séance  (1h30)	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Expliquer comment fabriquer un jouet.</p> <p><u>Support</u> : à prévoir par l'enseignant(e).</p>
	<p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la deuxième (2°) partie.</p> <p><u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
6° séance  (1h30)	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).</p> <p><u>Objectif</u> : Expliquer comment fabriquer un jouet. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 129.</p>
	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la onzième (11°) partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 130).</p>
7°	<b><u>Correction de la production écrite.</u></b> (Correction + Redressement des

séance (1h30)	erreurs commises).  <u>Objectif</u> : Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 129.
	<b><u>Evaluation</u></b> (des objectifs d'apprentissage de la séquence).  <u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).  <u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).

**SEQUENCE 3:(10h30)**  
cuisine.

Objectif de la séquence : **Ecrire une recette de**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance (1h30)	<b><u>Compréhension / Expression orale</u></b> (à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Présenter une recette de cuisine ».  <u>Support</u> : Texte « La citronnade » (Manuel de français, page 132).
	<b><u>Lecture /Compréhension-1</u></b> (Approche globale dutexte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « L'orangeade » (Manuel de français, page 133).
2° séance (1h30)	<b><u>Vocabulaire</u></b> (Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Découvrir les expressions imagées. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 134.
	<b><u>Grammaire</u></b> (Exercices écrits).
	<u>Objectif</u> : Découvrir la phrase complexe (la cause avec « parce que »).  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 135.

<p>3° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture / Compréhension -2</u></b>(Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre d'une façon détaillée le texte. <u>Support</u> : Texte « L'orangeade » (Manuel de français, page 133).</p>
	<p><b><u>Conjugaison</u></b>(Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Conjuguer le verbe « devoir » au présent de l'indicatif. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 136.</p>
<p>4° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Lecture - recherche</u></b>(Texte documentaire)  <u>Objectif</u> : Lire silencieusement et dégager les informations essentielles.  <u>Support</u> : Texte à prévoir par l'enseignant(e).</p>
	<p><b><u>Orthographe</u></b>(Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Découvrir les homophones lexicaux. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 137.</p>
<p>5° séance  (1h30)</p>	<p><b><u>Entraînement à la production écrite</u></b>(Exercices de préparation à l'expression écrite).  <u>Objectif</u> : Ecrire une recette de cuisine.  <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 138.</p>
	<p><b><u>Récitation</u></b>(orale et écrite : Diction et mémorisation d'un poème par parties).  <u>Objectif</u> : Dire et mémoriser la troisième (3°) partie.  <u>Support</u> : Exemple poème « ..... » (A prévoir).</p>
<p>6°</p>	<p><b><u>Production écrite</u></b>(Expression écrite).</p>

séance (1h30)	<p><u>Objectif</u> : Ecrire une recette de cuisine.</p> <p><u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 139.</p>
	<p><b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b>(Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).</p> <p><u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la douzième (12<sup>o</sup>) et dernière partie du texte.</p> <p><u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 140).</p>
7 <sup>o</sup> séance (1h30)	<p><b><u>Correction de la production écrite.</u></b>(Correction + Redressement des erreurs commises).</p> <p><u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves. - Exemples, Manuel de français, page 139.</p> <p><b><u>Evaluation</u></b>(des objectifs d'apprentissage de la séquence).</p> <p><u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants (A préciser).</p> <p><u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>

**OBSERVATION:**

Les supports sont proposés à titre indicatif.

**L'Inspecteur**

**A.ABOUD**

## **Bibliographie :**

Abdallah-Preteuille, M. « Apprendre une langue, apprendre une culture ». In Cultures pédagogiques n° : 360. Paris, janvier 1998.

Altet. M - Les pédagogies de l'apprentissage, Paris : PUF.1997.

Arenilla. L, Gossot. B, Lorand. M.C - Dictionnaire de pédagogie- Bordas. 2000,

Bakhtine.M .Le marxisme et la philosophie du langage – traduction française Paris les éditions de Minuit- 1977.

Beacco, J-C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris, Hachette, livre. 1995

Benamar, A, le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie, les cahiers de l'Asdiffé n08, Hachette, Paris, 1997,

Benmesbah, Ali, disponible sur : <http://www.fdlm.org>, le 08/11/2015, à 22:34h.

Bérard.E - L'approche communicative – Théorie et pratiques – 1991.

Bourdieu, P. « Réponses », Paris, Ed. Librairie Arthème /Fayard. 1982.

Burns, R. - Methods for individualizing instruction. EducationalTechnology- n: 11, 1971 .

Bruner, J.S., 1998. Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire. Paris, PUF.

Buffault, B. et al, 2011. - Pédagogie par objectifs.

Clanet, C. l'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines, CLA, Toulouse, 1993.

Courtillon. J. 1984. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In Le Français dans le Monde, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984.

Cuq .J.P – Dictionnaire de didactique du FLE- asdilfe, CLE.International, 2003 .

Dalgalian, G. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Paris : CLE international. 1981

Dictionnaire de linguistique –Librairie Larousse –Paris.

Fisher, Carole (2004) « la place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire » In Claude VARGAS (Dir) langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille, Aix-Marseille:Publications de l'Université de Provence.

Gajo L. &Mondana L. (1998). – Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports. In: M. Souchon (éd.), Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, 19-21sept. 1996, Besançon.

Germain, C -Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire- 1993. Paris :Clé International.

Guide officiel de l'enseignant-ministère de l'éducation nationale.

Hameline, D.. Les objectifs pédagogiques dans la formation continue. Paris.1991 :E.S.F.

Huber M. - Apprendre en projets.La pédagogie du projet-élèves -Lyon, Chronique sociale, 1999.

Hymes, H. . - Vers la compétence de communication - 1972Trad. France Mugler. Paris, Hatier / Didier, coll. LAL, 1991.

Lanchec. J-Y. (1976). Psycholinguistique et pédagogie des langues.

Vendôme : Presses Universitaires de France .

Le Cadre Commun de Référence Européen (CCRE)

Legendre, R.(1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Montréal. Guérin / Eska (2<sup>ème</sup> édition).

Savoie –zajc (L.), 2004, « Technique de validation par triangulation », in Mucchielli (A) (s/s dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris.

Serre M., Atlas, Flammarion, Paris, 1996.

Cité par Myriam Denis, in Dialogues et cultures n°44, 2000.

Moirand.S -Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Paris,

Nathan/CLE international, 6<sup>e</sup>édition 1997.

Mager, R.F.. Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris : Éd. Bordas.

Meirieu, Ph. L'envers du tableau : Quelle pédagogie pour quelle école ?

Paris : ESF Editeur.1993.

Meirieu, P. et Freinet. C - Comment susciter le désir d'apprendre ? Mouans-Sartoux .

PEMF.2001.

Meirieu, P. Rouche.N – Réussir à l'école, des enseignants qui relèvent le défi- édition chroniques sociale.

Pekarek .Fribourg. - Éditions universitaires de Fribourg (Suisse).Pratiques - (1999).

.Revue Française de Pédagogie, n° 141, octobre-novembre-décembre 2002 .

Pallotti G., 2002. «La classe dans une perspective écologique de l'acquisition», in Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, AILE n°16.Mis en ligne le : 14 décembre 2005. Disponible sur:<http://aile.revues.org/document1395.html>

Perrenoud- Philippe est un sociologue né en 1944 en Suisse. Il est titulaire d'un doctorat en sociologie et anthropologie. De 1984 à 2009, il a été chargé de cours à l'Université de Genève.

Perrenoud, P. (2004). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Peytard.J.Moirand.S - discours et enseignement du français – Hachette F.L.E - 1992.



Porcher, L. « Cultures invisibles ». In Le Français dans le Monde – recherches et applications, « Cultures invisibles » in FDM – recherches et applications. 1996.

Puren, C. Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues. Paris. Nathan, Clé International. Collection DLE. 1998.

Robert. J.P - dictionnaire pratique de didactique du FLE- L'essentiel du français, Ophrys, 2002 .

Reverdy catherine - Revue technologie- Mai-Juin 2013.

Tagliante, C. 1994. La classe de langue. Paris : CLE international.

Toualbi-Thaâlibi, N. « Trois années de réforme de la pédagogie : bilan et perspectives ». In : Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie », UNESCO -ONPS. 2006.

Tyler (cité par Hameline. D. dans Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, Paris, E.S.F. éditeur, première édition 1979, 62)

Circulaire n° 79 225 du 19 Juillet 1979

Encyclopédie contributive Larousse en ligne –Recherche: compétence[en ligne]. [Consulté le 06 avril 2013].

Disponible sur: <<http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/comp%3%A9tence>>

Rieunier, A. Préparer un cours, Les stratégies pédagogiques efficaces. Paris : ESF, 3e éd, 2007.

Roegiers.X- Quel avenir pour les compétences – De Boek université,2000.

Roegiers .X - L'école et l'évaluation- De Boeck, 2004.

Roegiers, X. L'APC, qu'est-ce que c'est ? Vanves : Edicef, 2006.

Roegiers, X. L'APC dans le système éducatif algérien. In : « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ». UNESCO - ONPS. 2006.

Ministère de l'éducation nationale- Cadre général du curriculum du cycle primaire- programme du français - 2016.

Ministère de l'éducation nationale – Guide du manuel de Français - 4ème A.M :2013/2014 .

Ministère de l'Education Nationale. La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. Alger : Casbah éditions, 2005.

Ministère de l'éducation nationale - Les programmes officiels de français. 2000-

Narcy-combes J.-P - Didactique des langues et TIC, vers une recherche action responsable. Paris : Orphys, 2005.

Loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 2.

Montaigne: la Pédagogie Différenciée la Dyslexie.

Siouffi, G. et Raemdonck D. V - 100 fiches pour comprendre la linguistique - Rosny,Bréal, 1999

Young.R - The SilentWay, une réponse à la question « Qu'est-ce qu'apprendre ? »In les Langues Modernes, 1984 n° 2-3. 182).

Vogel, K. (2000). « Comment entraîner les stratégies dans l'enseignement des langues étrangères». In HOLTZER, Gisèle & Michael WENDT (2000).Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel – stratégies – conscience langagière. Frankfurt Main, Peter Lang. p135<sup>3</sup> Roger cité par Altet Marguerite - Les pédagogies de l'apprentissage- Paris : PUF 1997.

Ministère de l'éducation nationale -Guide du manuel de français- 4<sup>ème</sup> A.M. 2013/2014.

Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006  
Outaleb-Pellé, 2010.

Note (1987 ; cité par Vianin, 2006 :25)Vianin, P. (2006). La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? Bruxelles : De Boeck.

Vianin, P. (2006). La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? Bruxelles : De Boeck

Viau, R. (2007). La motivation en contexte scolaire. 4 ed. Bruxelles : De Boeck.

WestbrookR. B., *John Dewey*, Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation. Revue Perspectives, 1993, n° 1-2.

Tounsi.M, Bouzaouacha.A&Guesmi. S, Guide du maitre-français 3e primaire. Alger: O.N.P.S, (2006).

Site internet :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion\\_de\\_classe](https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_de_classe).

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher/comp%C3%A9tence>>