

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou

Faculté des lettres et des langues

Département de français



L'apprentissage de la langue française aux élèves de 3^{ème} année primaire en Algérie

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master

Spécialité : Didactique des textes et analyse du discours

Sous la direction de:

M. MOUALEK Kaci

Présenté par :

Mlle HALLOU Ouiza

Année universitaire 2015/2016

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères et les plus profonds, vont d'abord et avant tout, à mon directeur de recherche, M MOULEK, qui par ses efforts soutenus, ses encouragements et ses conseils à su me guider et m'a permis de mener ce modeste travail à bien, je voudrais également remercier tous mes enseignants, ainsi que l'ensemble du personnel du département de langue française de l'université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou, tous mes amis et collègues sans oublier tous ceux et toutes celles qui, de près ou de loin, ont apporté une contribution à mon épanouissement personnel ou professionnel. Puissiez-vous trouver dans ces lignes le témoignage de mes remerciements et de ma profonde gratitude.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à celle qui m'a donné la vie et dont le soutien indéfectible tout au long de ma vie m'a permis d'avancer et de me surpasser épreuve après épreuve, à mes trois frères (Boudjema et Abdenour) qui m'ont apportés l'amour et l'affection pour me porter et une pensée toute particulière à mon frère aîné Belkacem, qui m'a toujours apporté soutien aide et réconfort. A ma nièce Celia, ainsi qu'à mes trois petits neveux : Amrane, Yacine et Zinedine. Ma profonde gratitude et toute mon affection vous seront toujours acquises. Je le dédie également à Naim, dont l'aide m'a permis de poursuivre malgré les difficultés pour parachever ce travail.

Sommaire

Introduction générale	07
Partie théorique : notions et théories	12
Premier chapitre : définitions.....	13
Deuxième chapitre : L'apprentissage du Français langue étrangère en Algérie	22
Partie pratique	32
Troisième chapitre immersion dans une classe de 3ème année primaire	33
Conclusion.....	46
Bibliographie :	53

Introduction générale

Dans un monde résolument orienté vers l'échange et la communication, apprendre les langues étrangères devient, aujourd'hui, bien plus qu'un luxe, une véritable nécessité. Leur enseignement dans les écoles, est donc une priorité pour tout pays souhaitant occuper une place dans le concert des nations.

Parmi les langues étrangères les plus importantes à l'échelle du monde, la langue française occupe l'un des tout premiers rangs, du fait entre autres, du passé colonialiste de la France, grâce auquel le français est présent dans de nombreuses régions du monde principalement en Afrique.

Si l'enseignement de la langue française revêt une telle importance, elle n'en comporte pas moins des difficultés lorsqu'il s'agit de l'enseigner à des non-natifs, on parle alors de Français Langue Etrangère (FLE). Parmi ces difficultés, la motivation et la maîtrise, et ce, même pour les étudiants qui apprennent cette langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. En l'absence du milieu naturel ou la sphère opportune, l'apprenant, sorti de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe en disant qu'il ne vit que dans la salle d'étude.

L'apprentissage de la langue française s'exécute en général au moyen d'exercices ou d'activités d'acquisition (découverte des connaissances syntaxiques, sémantiques...), vers des activités d'appropriation (production écrite et orale).

L'écrit et l'oral sont, donc, deux activités majeures dans le processus de l'apprentissage, nous parlons alors des quatre compétences linguistiques :

- La compréhension et la production de l'écrit.
- La compréhension et la production de l'oral.

Ceci, en tenant compte des connaissances et des techniques qui doivent être transmises à l'apprenant pour lui donner la pleine possession de ces compétences, telles qu'elles sont indiquées dans le "Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)", ce programme lancé par le conseil de l'Europe depuis 1991 vise à uniformiser et harmoniser l'enseignement des langues Européennes au sein de l'Europe et au-delà"⁽¹⁾

L'aspect capital de la production écrite ou orale ainsi que le résumé sur le plan pédagogique se fixe pour objectif de favoriser l'amélioration du langage visant à mieux appréhender la communication à la fois écrite et orale.

La production écrite mérite donc d'être étudiée en tant que moyen pédagogique essentiel pour l'apprentissage de la langue française au moment où on constate des difficultés d'acquisition entravant les apprenants à produire des productions réussies.

Et du fait de la place de première langue étrangère qu'occupe le français au sein de la société algérienne, son enseignement dans les écoles de la République est un enjeu de taille visant à donner aux apprenants dès le début de leur scolarité, à savoir en 3^{ème} année primaire, la capacité à comprendre et être compris en langue française. Cependant, force est de constater qu'en dépit de l'importance essentielle donnée par les pouvoirs publics à l'enseignement de cette langue, les objectifs en matière de maîtrise tant à l'oral qu'à l'écrit sont bien loin d'être atteints.

Notre choix se porte sur l'apprentissage de la langue française chez les élèves de l'école primaire de façon générale, et ceux de 3^{ème} année en particulier, du fait de notre expérience d'enseignant. Nous avons constaté qu'en dépit des différentes méthodes et stratégies d'enseignement que nous avons entreprises avec nos apprenants, ces derniers réagissent de façon différente au message, en effet, là où certains d'entre eux arrivent à avoir une relative maîtrise de la langue française, suffisante pour comprendre les consignes qui leur sont données soit à l'écrit soit à l'oral, d'autres éprouvent de grandes difficultés pour atteindre ce but voir même parfois échouent. Nous avons donc choisi de traiter cette question à fin de mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage chez ces élèves pour mieux cerner les méthodes les plus adaptées pour un apprentissage efficace, identifier les problèmes que rencontrent les apprenants ou leurs enseignants, et tenter de proposer quelques solutions qui pourront aider à améliorer la manière d'enseigner la langue française au primaire, cela dans l'espoir de faire progresser le niveau linguistique de nos élèves.

1 Cadre Européen commun de référence pour les langues: *Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, France, www.coe.int/lang-CECR

Pour ce travail, nous avons fait le choix de travailler avec les élèves de 3^{ème} année primaire, car il s'agit de la première année d'apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien, l'année qui est supposée donner des fondations solides à un bagage linguistique riche et fonctionnel. Nous sommes partis de la problématique suivante : Quels sont les facteurs qui déterminent le succès des élèves durant leur apprentissage de la langue française à l'école primaire ?

De ce questionnement, découlent de petites interrogations : Tous les élèves sont-ils égaux dans leur apprentissage de la langue ? Quels sont les paramètres qui entrent en action dans cet apprentissage ? Quelle stratégie d'enseignement adopter pour optimiser l'apprentissage des élèves en matière linguistique ?

Ce qui tend à suggérer que tous les enseignants de langue française ne suivent pas le même cheminement pour amener leurs apprenants vers la maîtrise de la langue. En effet il est évident que si les programmes éducatifs sont dictés par le ministère de tutelle, rien n'indique qu'il faille impérativement suivre une procédure unifiée et homogène pour l'exécuter. Une large part est donc laissée à l'ingéniosité et à la créativité de l'enseignant au cours de son contact avec la classe et de sa réalisation des activités programmées pour transmettre les connaissances linguistiques aux élèves.

L'objectif de notre travail est de mieux comprendre les voies qui mènent vers un bon apprentissage de la langue française tout en pointant les difficultés et les problèmes qui se dressent face aux apprenants ou face à leur enseignant pour tenter d'y apporter remède.

Pour ce travail, nous allons suivre deux méthodes : Dans un premier lieu, une méthode descriptive, Observationnelle dans la mesure où nous allons décrire les différents problèmes stratégiques que rencontrent les apprenants algériens. Dans un deuxième lieu, une méthode analytique dans laquelle nous analyserons et interpréterons les résultats d'un entretien mené avec les élèves sous la forme d'un questionnaire destinée aux apprenants en vue de mieux comprendre leur rapport à la langue française dans leur vie quotidienne et tenter ainsi de savoir ce qui aide certains d'entre eux à l'apprendre plus vite et qui ralentit les autres.

Notre travail sera axé sur trois chapitres : Les deux premiers constituent la partie théorique et le troisième sera consacré à la partie pratique.

Le premier chapitre de notre travail, nous donnera l'occasion de donner quelques définitions utiles du domaine de la didactique de façon générale, ces définitions nous permettront de mieux placer le cadre de l'apprentissage de la langue en nous intéressant à la science qui étudie ce phénomène avec l'objectif de déduire une méthode optimale d'enseignement.

Le deuxième chapitre nous plongera de plein pied dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Algérie. Nous y traiterons de l'enseignement du FLE de manière générale, et en Algérie en particulier, nous aborderons un bref volet historique retraçant "la vie" de la langue française en Algérie à travers le temps, avant de nous pencher sur les diverses stratégies adoptées par les pouvoirs publics en matière d'enseignement de la langue française.

Ce qui nous conduira vers le troisième et dernier chapitre qui traitera d'un point de vue pratique la question de l'apprentissage de la langue française aux élèves algériens à travers une immersion dans classes, de 3ème année primaire, nous verrons quelles stratégies sont employées avec eux

Nous sortirons, pour conclure, par un bref récapitulatif de ce qui a précédé, autant d'un point de vue théorique que pratique pour répondre à nos interrogations de départ.

PARTIE THEORIQUE
NOTIONS ET THEORIES

Premier chapitre

Définitions

1- Introduction:

Dans le cadre institutionnel, enseignement/apprentissage des langues sont des notions différentes d'une vision interactionnelle, ce qui permet à l'apprentissage de se réaliser efficacement. L'acte éducatif est une situation complexe qui nécessite une analyse de type systémique, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs éléments qui interagissent entre eux. Un changement aussi petit soit-il sur un élément du système, en modifie la nature et entraîne de fait une réflexion totalement différente.

Ainsi, l'enseignement couvre un champ de concepts très vaste, qui se complètent les uns les autres pour créer un climat favorable à l'apprentissage.

C'est à la définition de quelques-uns de ces concepts essentiels, que nous allons consacrer le premier chapitre de ce travail, en commençant par le cadre théorique au sein duquel nous étudions les manières d'apprendre, la didactique.

2- La didactique générale :

Il s'agit de la science qui encadre par son champ de compétence les diverses méthodes et autres techniques qui permettent de transmettre un savoir à un apprenant en fonction de ses compétences antérieures, de son âge, de son environnement....

La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.

A- Le contrat didactique

On doit l'introduction de ce concept en mathématiques à Guy Brousseau dans les années 80. C'est un contrat largement implicite qui se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître. Le maître « fait » le cours, les élèves des exercices. Le contrat didactique est, selon G. Brousseau, « l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître »⁽¹⁾

B- La dévolution

L'enseignant construit des situations artificielles pour que les élèves s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages. Il s'agit de donner du sens au savoir, de tisser des liens entre les savoirs. Le savoir est décontextualisé et dépersonnalisé extrait de son contexte initial de « savoir savant » pour être remis dans son contexte en classe. Dans cette situation, l'enseignant doit veiller à ne pas donner la réponse en même temps qu'il pose la question, de même il ne doit pas laisser l'élève chercher seul sans aide. La dévolution se situe dans cet entre-deux. G. Brousseau définit la dévolution comme un « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». ⁽²⁾

C- La transposition didactique :

L'enseignement est le résultat d'un traitement didactique obéissant à des contraintes précises. On distingue le savoir savant tel qu'il émane de la recherche, et le savoir enseigné (celui que l'observateur rencontre dans les pratiques de classe. La transposition didactique est constituée des «mécanismes généraux permettant le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement. C'est donc le processus par lequel le savoir savant devient savoir à enseigner.

1- Brousseau Guy, « *Le contrat didactique : le milieu* », *Recherches en Didactique des Mathématiques, La Pensée Sauvage*, vol. 9, n° 9.3, 1990, P 309

2- Brousseau Guy, *Théorie des Situations*. (1998) : , P 299-327

La transposition didactique est une véritable construction où le savoir subit un traitement didactique qui permet le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement

Le travail de l'enseignant suppose bien évidemment une connaissance de l'objet du savoir mais également la manière dont les élèves construisent leurs connaissances. En didactique, on considère que l'apprentissage idéal consiste à placer l'élève devant un problème à résoudre dont la solution conduira à la construction de la connaissance visée. La connaissance est alors recontextualisée, elle apparaît alors comme solution à un problème particulier. De plus, cette nouvelle connaissance étant construite au cours de la démarche personnelle de l'élève, elle est repersonnalisée. Cette recontextualisation et repersonnalisation constituent le travail de l'enseignant. Il ne s'agit pas de reconstituer l'origine historique de la découverte de ce savoir ainsi que des difficultés qui ont pu l'accompagner mais de créer un raccourci vers la connaissance.

D-Situation didactique

La situation didactique consiste en une modélisation de l'environnement (le cadre d'enseignement). Elle existe chaque fois qu'on peut caractériser une situation d'enseignement. On distingue différents types de situation :

- l'action qui équivaut à la production de l'élève fondée sur un modèle implicite,
- la formulation ou la mise en œuvre du modèle explicite,
- la validation ou la mise en œuvre de mécanismes de preuves,
- l'institutionnalisation : le savoir devient une référence culturelle.

Il existe aussi la situation a-didactique où l'intention d'enseigner se cache aux yeux de l'élève. L'enseignement consiste à provoquer chez l'élève les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre « spontanément » par des adaptations. Il y a situation didactique chaque fois que l'on peut caractériser une intention d'enseignement d'un savoir par un professeur à un élève, et que des mécanismes socialement définis sont institués pour cela. La situation a-didactique concerne l'intention cachée d'enseignement. L'élève construit son propre savoir en essayant de trouver une solution.

L'élève est aux prises avec ses pairs. Une situation non-didactique ne relève pas d'une intention d'enseignement scolaire, c'est par exemple, ce qui se passe dans la cour de récréation.

3- La pédagogie :

Pour reprendre la définition de JEANE-PIERRE,CUQ,« De son étymologie grecque signifiant le fait de conduire l'enfant à l'école. Puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification.

- un premier niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.

- à un deuxième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique.... »⁽¹⁾

4-La didactique des langues :

C'est la didactique qui prend dans son champ d'investigation les étapes, techniques et autres méthodes qui permettent l'apprentissage d'une langue à un apprenant, quel que soit son niveau antérieur, son environnement ou son statut socioéconomique. Elle ne s'intéresse qu'au processus d'apprentissage en lui-même et bien qu'elle aborde ces facteurs sous l'angle des traits facilitateurs ou ralentisseurs de la phase d'apprentissage du langage que ce fut chez l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, car au final, cet apprentissage, nous le verrons plus loin, s'opère par étapes allant de la naissance, et ce poursuivant tout au long de la vie de l'individu. Il s'agit donc de la science qui suit les étapes et l'évolution de l'apprentissage de la langue.

1- Cuq JEANE-PIERRE., *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, P.188

5- les étapes de l'apprentissage des langues

1- L'étape pré linguistique

Ces dernières années un nombre important de recherches se sont concentrées sur cette période aussi bien dans le domaine de la production que dans celui de la réception. Ces recherches ont changé l'image que l'on avait du bébé. Sur le plan de la production, les comportements communicatifs, vocaux et gestuels, du jeune enfant par certains aspects obéissent aux mêmes règles que ses comportements communicatifs linguistiques ultérieurs. Sur le plan de la réception des productions linguistiques de son entourage, le bébé dès la naissance possède des mécanismes perceptifs lui permettant de distinguer les sons de la parole. Il existe donc une spécialisation des acquisitions, et certaines conduites apparaissent de façon beaucoup plus précoces qu'on ne le croyait dans les années 1960 et 1970.

Harold Bloom (1973) a aussi étudié l'usage des noms de personne. Dans un premier temps, les enfants les utilisent pour nommer quelqu'un qui entre en scène, pour saluer quelqu'un, et puis l'appeler. Ensuite, il les utilise pour désigner des objets appartenant à la personne nommée. Enfin, on note l'utilisation des noms de personne pour nommer l'agent d'une action prévue et imminente⁽¹⁾

D'une façon générale, ces mots isolés produits sont interprétés par son entourage familial comme ayant des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase. Théoriquement les mots produits par les enfants ont une signification indéterminée ou ambiguë : en effet, en produisant "papa" l'enfant peut vouloir dire : "voilà papa", "papa, viens m'aider", papa a un nouveau pull", etc... Dans la pratique, ces énoncés sont interprétés sans problème à partir de la situation de communication et permettent des interactions satisfaisantes entre l'enfant et son entourage. Les mots de l'enfant ne prennent donc une signification et parfois une signification complexe que par l'interprétation qu'en font les adultes. L'existence même de ces mots ayant valeur de phrases est le témoin de l'importance de l'interprétation par l'adulte du langage de l'enfant dans le processus du fonctionnement du langage mais aussi certainement dans son processus d'acquisition.

1 Harold Bloom, l'anxiété de l'influence, 1973 P 76

2- Les énoncés d'un seul mot

L'enfant commence à produire ses premiers mots. La caractéristique de cette phase est la production de mots isolés, c'est-à-dire d'énoncés ne comportant qu'un seul mot :

Depuis le début du siècle de nombreux auteurs se sont penchés sur les énoncés à un seul mot des très jeunes enfants. Pour certains, l'enfant commence par nommer des objets concrets animés ou inanimés. Cependant, d'après les observations de Bloom 1973, les noms concrets joueraient un rôle relativement mineur dans une première phase. A 16 mois ce sont plutôt des prépositions, négations, adverbes et verbes qui sont employés.⁽¹⁾ Si l'on en croit Katherine Nelson, dans son ouvrage publié en 1973, les enfants ne parleraient pas tous pour dire la même chose. Chez certains enfants, les énoncés sont plutôt référentiels c'est-à-dire orientés vers les objets. Chez d'autres, au contraire ces premiers énoncés sont plutôt expressifs c'est-à-dire orientés vers la communication : demande, refus, appel, etc...⁽²⁾

3- Les énoncés de deux mots

Dès que plusieurs mots peuvent être combinés au sein d'un même énoncé se pose le problème de leur organisation selon la fonction c'est-à-dire le problème de la syntaxe. En français, en anglais, mais aussi dans de nombreuses autres langues il est important d'ordonner correctement les énoncés de façon à assurer le succès de la communication.

L'enfant produit des énoncés de deux mots qui sont organisés selon une grammaire, que l'on appelle grammaire-pivot : « C'est une grammaire provisoire mise en place par l'enfant puis peu à peu remplacée par une grammaire ouverte »⁽³⁾, mise en évidence par Noam Chomsky en 1988. On distingue selon cette grammaire deux classes de mots : la classe pivot (P) et la classe ouverte(O) : Toujours selon Chomsky : « Cette grammaire dans laquelle chaque mot prend sa place selon sa fonction elle est comprise même par les adultes ».⁽⁴⁾

La grammaire-pivot est une réponse originale au problème de l'ordre des mots dans la mesure où elle est fondée sur des règles n'existant pas dans la grammaire adulte

1 BloomHarold, *l'anxiété de l'influence*, 1973 P 96

2 Nelson Katherine, *Structure et stratégie en enseignement du langage*, 1973, P 112

3 Chomsky Noam, « *Mathématique et linguistique* », *Mathématiques et sciences humaines*, tome 103 (1988), p110

4 Chomsky Noam, « *Mathématique et linguistique* », *Mathématiques et sciences humaines*, tome 103 (1988), p121

Pour cette raison cette grammaire, bien que fonctionnelle jusqu'à l'âge de deux ans, est une sorte d'impasse linguistique rapidement abandonnée par l'enfant. Les modalités de passage des énoncés de deux mots à la phrase n'ont jamais été totalement éclaircies.

Les hypothèses émises n'ont jamais fait l'objet de vérification systématique : il semblerait qu'une grammaire plus complexe puisse s'élaborer à partir d'une différenciation des classes P et O en sous-classes.

Dans les énoncés de deux mots produits par les enfants le mot-pivot et le mot-ouvert entretiennent différentes catégories de relations sémantiques : l'existence, la disparition, la récurrence, l'attribution, la localisation, la possession, la relation agent-action.

Ceci montre une certaine spécialisation et aussi une complexité de l'utilisation du langage chez l'enfant.

4- La phrase

La phrase est définie comme un énoncé de plus de deux mots contenant un syntagme nominal(SN) correspondant au groupe du nom, et un syntagme verbal(SV) correspondant au groupe du verbe. Par exemple : le terrible dinosaure(SN) court à folle allure dans la forêt(SV).

L'enfant utilise la plupart des formes du verbe. Il est cependant important de noter qu'il ne les utilise pas essentiellement pour marquer la place de l'action dans le temps (passé-présent-futur). En cela, le comportement de l'enfant diffère clairement de celui de l'adulte. En effet, dans les productions de l'enfant les différentes formes des verbes désignent surtout l'aspect de l'action, c'est à dire des caractéristiques indépendantes de sa chronologie (Bronckart, 1976).

Et bien que Josie BERMICOT⁽¹⁾ ait imaginé ces étapes pour l'enfant âgé de 1 à 6 ans, les mêmes étapes sont constatées chez l'enfant âgé de 8 à 11 – 12 ans, correspondant à un élève de 3ème année à 5ème année primaire dans le système éducatif algérien.

6- Langue maternelle

La langue maternelle dite aussi langue native ou langue première (versus langue étrangère) est la première langue apprise à la personne dans la petite enfance, autrement dit, c'est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler. Il s'agit de la langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école. Par ailleurs, la langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite.

1 Bernicot, Josie. Les mots et la grammaire ne suffisent pas... Journal des Professionnels de la Petite Enfance de 0 à 6 ans, n°75, Mars-Avril 2012, P 34

La langue maternelle est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît. Il s'agit aussi de la langue acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente.

Il y a certains cas où l'enfant apprend deux langues en même temps, c'est-à-dire, deux langues lui sont parlées aussi souvent, afin qu'il les apprenne, les comprenne et les utilise à la même fréquence. Il adopte alors deux langues maternelles. L'enfant apprend la langue de ses parents ou encore dans les régions et les pays ayant plus d'une langue officielle.

En général, la langue maternelle est apprise en famille, à la maison. Maîtriser sa langue maternelle est essentielle pour l'apprentissage ultérieur dans la mesure où elle constitue la base du raisonnement. Par ailleurs, une détresse incomplète de la langue maternelle rend l'apprentissage d'autres langues plus difficile.

D'après les théories de Noam Chomsky et d'autres linguistes, la langue maternelle peut s'apprendre jusqu'à l'âge de douze ans. Après cette étape, les dextérités linguistiques du parlant sont différentes et toute langue apprise est considérée une deuxième langue(1)

7- Le Français langue étrangère (FLE)

On parle de cours de *FLE* lorsque la langue française est enseignée à des apprenants non-francophones.

Il ne faut pas confondre les cours de **FLE** avec les cours d'**alphabétisation**. On peut les distinguer par leurs objectifs différents. Les cours de *FLE* répondent généralement à des besoins personnels, professionnels, touristiques ou culturels et peuvent être bénéfiques pour l'intégration des personnes dans une société étrangère. Les cours de *FLE* peuvent être dispensés dans la langue maternelle de l'apprenant ou directement en français, afin de plonger l'étudiant en immersion.

Les cours d'*alphabétisation* quant à eux ont pour finalité d'enseigner les compétences de base en écriture et en lecture.

1 Chomsky Noam, 'L'État et l'intelligentsia française », *L'Homme et la société*, vol. 123, n° 123-124, 1997, p177

Deuxième chapitre

L'apprentissage du Français langue étrangère
en Algérie

1- Introduction

Le français, comme nous l'avons indiqué plus haut, est considéré comme la première langue étrangère en Algérie. Cela est dû entre autres choses au passé colonial du pays, puis à son évolution tant sur le plan social que politique.

L'enseignement du français en Algérie, est directement en lien avec l'histoire de la langue française elle-même dans le pays, c'est pourquoi, il nous semble judicieux d'entamer ce chapitre par un bref balayage de l'histoire de la présence de la langue française et son entrée progressive dans la société algérienne à travers le temps.

2- la langue Française en Algérie :

L'Algérie a été colonisée par la France et pour l'auteur algérien Taleb IBRAHIMI : «Le français, langue imposée par la France au peuple algérien par le feu et le sang, par une violence rarement égalée dans l'histoire de l'humanité a constitué un des éléments fondamentaux de la France vis-à-vis de l'Algérie»⁽¹⁾. Les colonisateurs français ont plongé le peuple algérien dans la nuit coloniale de désarabisation et de déscolarisation pour dominer l'Algérie. Les Français ont remplacé peu à peu l'arabe par la langue française.

Au début, les Algériens ont refusé «L'introduction de l'Ecole Française à laquelle est confié la tâche d'asseoir la domination de la France et de la rendre perpétuelle et définitive»⁽²⁾. Mais lorsque ils ont vu que toutes leurs structures sociales traditionnelles se sont effondrées leur refus de la francisation s'est affaibli. Ils considéraient l'école comme une nécessité sociale et économique.

1- TALEB IBRAHIMI, *Khaoula*, Alger, Les éditions EL HIKMA, 1997, p.35

2- TALEB IBRAHIMI, *Khaoula*, Alger, Les éditions EL HIKMA, 1997,, p.37

Et toujours selon le même auteur, Ils ont rapidement mesuré «L'avantage qu'ils pouvaient retirer de la scolarisation pour leur inscription sociale dans l'ordre colonial : accès à la fonction publique, aux professions libérales, aux emplois économique »⁽¹⁾. Les Algériens ont compris que s'approprier la langue de l'occupant est nécessaire pour se défendre contre l'injustice et pour sortir de l'ignorance.

3-Le français dans le système éducatif algérien :

3-1La période après l'indépendance :

A la rentrée 1962, l'arabe est introduit au primaire, il a pris la place du français qui est devenu « La première langue étrangère à jouir d'un statut de langue véhiculaire, d'idiome de grande communication et de medium de fonctionnement des institutions de l'Etat, plus particulièrement de l'école algérienne devenue le lieu privilégié de sa diffusion »⁽³⁾. C'est ainsi donc que le français perdit peu à peu le statut de langue prioritaire au sein de l'école mais aussi et surtout des institutions publiques algériennes.

En 1967 le ministre de l'éducation nationale Ahmed Taleb El IBRAHIMI rend obligatoire le français à partir de la 3ème année de l'enseignement primaire au lieu de la 1ère année. Le primaire est entièrement arabisé en 1976.

1- TALEB IBRAHIMI, *Khaoula*, Alger, Les éditions EL HIKMA, 1997,, p.38

2 CHERIGUEN, Foudil, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, Le Harmattan, 2007, P.129

3- QUEFFELEC, Ambroise, DARRADJI, Yacine et al, *Le français en Algérie lexiques dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot, 2002, P.36

3-2 Le système fondamental :

C'est en 1976 qu'a été promulguée l'ordonnance portant création de l'Ecole Fondamentale de 9ans. QUEFFELEC et DARRADJI diront à son propos : «Ce texte consacre de manière officielle la rupture totale avec le système éducatif hérité de la période coloniale»⁽¹⁾; à compter de cette étape, l'école algérienne signe son émancipation définitive avec son passé, et rentre de plein pied dans la période post indépendance avec une école qui est entièrement algérienne.

Les langues étrangères sont à présent considérées comme un outil qui permet aux élèves de connaître les civilisations universelles et la science. En 1981 cette école a été généralisée, l'enseignement du français débutait en quatrième année fondamentale.

3-3 La réforme

A la rentrée scolaire 1992-1993 l'enseignement du français est devenu facultatif au collège. Les élèves avaient le choix entre le français ou l'anglais comme première langue étrangère, mais cette mesure a été abandonnée pour diverses raisons, en particulier la réalité sociolinguistique et culturelle favorable au français. On appliquait les didactiques traditionnelles où le maître prend généralement une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ce sont des stratégies de simple dispensation du savoir et l'élève doit s'organiser lui-même pour apprendre.

Le système éducatif a subi une troisième réforme en 2003 par la Commission Nationale de la réforme du Système Educatif pour améliorer les programmes d'enseignement.

Dès la rentrée 2004-2005 on a avancé l'enseignement de la langue française de deux années, il débutait en deuxième année fondamentale. Le français est devenu la première langue étrangère et Fatiha FARHANI dira à ce propos : «les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que ce soit les premiers qui aient été mis en évidence, au détriment des aspects de contenus et de méthodes, dont les changements nous paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue»⁽²⁾.

1- QUEFFELEC, Ambroise, DARRADJI, Yacine et al, P.52

2 FARHANI, Fatiha Fatima, Algérie, «*L'enseignement du français à la lumière de la réforme*», *Le français aujourd'hui* 3 /2006(n°154) (page consultée le 25/03/2010 16h45)*<<http://www.cairn./revue-le-français-aujourd-hui-2006-3-page-11-htm>>

Suite à cette réforme, un certain nombre de changements furent intégrés au système éducatif entre autres :

- Une plus grande centralisation sur l'apprenant, ce qui lui permet de construire ses savoirs et savoir-faire de manière consciente, par l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.
- La relation entre l'enseignant et l'enseigné a changé, il y'a des interactions de type élève-enseignant et élèves- élèves.
- L'apprenant est exposé à des documents sonores authentiques.
- La bande dessinée est aussi introduite dans l'enseignement.
- De nouveaux manuels scolaires riches de contenu ont été publiés pour faciliter l'apprentissage et la maîtrise du français par les apprenants.

Nous pouvons dire que l'enseignement du français à l'école algérienne est un héritage de la période coloniale. Il était la seule langue enseignée avant l'indépendance de l'Algérie. Mais après on a voulu le remplacer par l'arabe classique qui est devenu une langue enseignée depuis 1962.

En dépit du statut de langue étrangère qu'on a donné à la langue française de l'avis de Michelle QUITOUT, «on n'a jamais parlé le français en Algérie que depuis l'indépendance. [...] l'Algérie est le 2ème pays francophone au monde, un autre aspect favorable à l'enseignement du français dès la première année de l'école fondamentale»⁽¹⁾

Les réformes successives que le système éducatifs algérien a connu étaient dans le but d'améliorer l'enseignement et de faciliter l'acquisition des langues étrangères, en particulier le français. On cherche la meilleure méthode d'enseignement pour le faire.

Car il existe différentes méthodes, approches ou encore stratégies d'enseignement de la langue française, c'est à cela que nous allons nous intéresser à présent.

1- QUITOUT, Michel, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours l'amazigh, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris, Le Harmattan, 2007, P.18

4- Les stratégies d'enseignement du français :

L'importance des stratégies d'apprentissage pour la réussite scolaire des élèves doit amener un professeur à les enseigner. Une première idée à retenir pour un tel enseignement est qu'il doit se faire en contexte naturel et authentique, c'est-à-dire à l'intérieur des cours habituels et en accomplissant les activités réelles de ces cours. Une deuxième idée à retenir pour l'enseignement de stratégies d'apprentissage est que l'enseignant doit favoriser chez l'élève un travail de réflexion sur les stratégies qu'il utilise spontanément.

C'est pourquoi, les stratégies d'apprentissage sont couramment associées à l'apprentissage scolaire. Cependant, la généralisation du terme pour décrire toutes sortes de conduites et de comportements liés à l'apprentissage a créé une confusion, et un manque de constance dans la façon d'utiliser le concept. Pour favoriser une plus grande harmonisation dans son usage, la notion de stratégie d'apprentissage est replacée dans son cadre de référence d'origine. Ainsi, les stratégies sont regroupées en quatre catégories d'une manière générale:.

- Les stratégies métacognitives ;
 - Les stratégies affectives ;
 - Les stratégies de gestion
 - Les stratégies cognitives ;
-
- La catégorie des stratégies cognitives comprend des stratégies de mémorisation, d'élaboration et d'organisation des connaissances.
 - La catégorie des stratégies métacognitives comprend des stratégies d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle.
 - La catégorie des stratégies affectives comprend des stratégies de maintien de la motivation, de la concentration et de la gestion des émotions.
 - La catégorie de gestion comprend des stratégies de gestion du temps, de gestion de l'environnement et de gestion des ressources matérielles et humaines

4-1 Les stratégies d'apprentissage (types et caractéristiques) :

Selon Bridt Marie BARTH, pédagogue "les stratégies d'apprentissage ... sont divisées en trois grandes catégories..." ⁽¹⁾

a- Les stratégies cognitives :

Sur le plan de la cognition, on touche une importance primordiale au fonctionnement de la mémoire pour expliquer les mécanismes d'apprentissage. Les modèles cognitifs réfèrent à des systèmes qui intègrent différentes étapes pour le traitement de l'information et pour l'utilisation et la production des connaissances en mémoire. Alors, l'apprentissage est conçu comme un changement ou une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information ou du travail sur les connaissances elles-mêmes.

Donc, les stratégies cognitives, sont à la base des modèles qui décrivent le fonctionnement de la mémoire, parce qu'elles sont considérées comme responsables des modifications et du traitement de l'information, des récepteurs sensoriels jusqu'à la transformation des représentations des connaissances en mémoire, en passant par la résolution de problème, la compréhension et la production du langage. Bien que les situations scolaires requièrent effectivement une part importante d'apprentissage, cette orientation semble restrictive par rapport aux réalités scolaires et au fonctionnement cognitif. Les taxonomies élaborées jusqu'à maintenant ne tiennent pas compte des situations de performance, de production des connaissances ou d'exécution de tâches. Ce sont pourtant des situations scolaires fréquentes. Les situations dans lesquelles les apprenants doivent faire état de leurs connaissances et apporter la preuve qu'ils ont appris, nécessitent des procédures ou des actions particulières, spécifiques, que ce soit pour répondre à des questions d'examens ou pour faire face à des situations variées d'évaluation et de production des connaissances. Une part importante des tâches scolaires consiste à utiliser ou à montrer la maîtrise des connaissances acquises en fonction d'exigences particulières ou dans des contextes spécifiques.

1 Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, éditions Chenelière éducation, ISBN : 978-2-7256-3243-8 © Retz, 1987

b- Les stratégies métacognitives :

En éducation, la métacognition est reconnue d'une importance primordiale pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires. De façon générale, les deux éléments importants de la métacognition sont la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée.

D'une part, les composantes de la conscience métacognitive sont de deux ordres : la connaissance de soi en tant que personne apprenante, et la connaissance des activités mentales utilisées dans les situations d'apprentissage. La connaissance de soi en tant que personne apprenante fait référence à la connaissance que l'apprenant a développée de ses propres caractéristiques, de ses rapports et de ses comparaisons aux autres personnes qui apprennent et des connaissances générales concernant l'apprentissage qu'il a pu acquérir. La connaissance des activités mentales fait référence à la connaissance des processus cognitifs et des stratégies utilisées, et concerne donc directement l'activité mentale de l'apprenant en situation d'apprentissage ainsi que les résultats auxquels il arrive.

D'autre part, la composante de la métacognition qui concerne la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles l'activité cognitive est impliquée réfère à la connaissance des exigences propres aux tâches et à la connaissance des procédures ou des stratégies particulières qui doivent être mises en action pour les réaliser.

C-Les stratégies socio-affectives :

Éliminer de la taxonomie les stratégies affectives ne signifie pas que le domaine affectif n'est pas important pour l'apprentissage. Au contraire, l'affectif, aussi bien que le social, fait partie des variables dont il faut tenir compte en éducation, mais elles ne s'intègrent pas dans la taxonomie présente en raison, d'une part, de la définition et des critères qui ont mené à son élaboration. D'autre part, suggérer que le contrôle ou l'amélioration du domaine affectif puisse se limiter à quelques stratégies, comme on en rencontre l'idée dans certaines taxonomies, implique que l'impact des facteurs affectifs sur l'apprentissage pourrait se réduire à des actions faciles à circonscrire et à des suggestions simplistes ou peu opérationnelles.

Elles comportent un aspect social employé pour faciliter l'apprentissage par le biais du contact avec l'autre, par exemple :(poser des questions, coopérer avec les autres, etc.).

Autrement dit, on trouve que le chercheur O'Malley (O'MALLEY, J.M et Chamot, A.U.1990, Learning stratégies in second langage acquisition, Cambridge: Cambridge University Press) a créé une autre classification, selon son point de vue et ses perspectives. Selon lui les stratégies d'apprentissage peuvent être considérées comme des pensées voir même des comportements spéciaux utilisés par l'apprenant pour les aider à comprendre, apprendre et à maintenir certaines nouvelles informations. Ils distinguent ainsi trois grandes catégories :

- Les stratégies métacognitives.
- Les stratégies cognitives.
- Les stratégies socio-affectives.

Donc, les stratégies d'apprentissage comportent un certain nombre d'opérations telles que : (la planification, la surveillance ou évaluation du succès de l'apprentissage). Ce qui a pour principal résultat :

- _ L'anticipation ou la planification.
- _ L'attention générale.
- _ L'attention sélective.
- _ L'autogestion.
- _ L'autorégulation.
- _ L'identification d'un problème.
- _ L'autoévaluation.

Ensuite, les stratégies cognitives qui se manifestent selon certains chercheurs directement sur l'information entrante, la manœuvrant de sorte qu'elle rende l'apprentissage plus efficace et plus rentable, les apprenants peuvent employer toutes ou quelques une des stratégies cognitives suivantes :

- _ La répétition.
- _ L'utilisation de ressource.
- _ Le classement ou le regroupement.
- _ La prise de notes.
- _ La déduction ou l'induction.
- _ La substitution.

- _ L'élaboration.
- _ Le résumé.
- _ La traduction.
- _ Le transfert.
- _ L'inférence (deviner intelligemment).

Enfin, les stratégies socio- affectives, quant à elles, sont subdivisées en quatre catégories :

- _ La clarification /vérification.
- _ La coopération.
- _ Le contrôle.
- _ L'auto renforcement.

Cela étant, toutes ces méthodes et stratégies, et bien d'autres encore sont susceptibles d'être employées par les enseignants au sein de leur salles de classe, à fin d'aboutir au résultat recherché à savoir une bonne transmission de la langue française à leurs apprenants, la question qui se pose à ce stade de notre travail est la suivante, si toutes ces méthodes et stratégies sont réellement efficaces, comment expliquer les disparités de niveau qui apparaissent entre les apprenants qui pourtant sont soumis à la même méthode dispensée par le même enseignant au sein de la même classe?

C'est dans le but de tenter d'apporter une réponse à cette question que nous avons entrepris une immersion dans le terrain qui donne naissance à notre chapitre suivant sous la forme d'un cas pratique.

Partie pratique

Troisième chapitre

**Immersion dans une classe de 3^{ème} année
primaire**

1- Introduction :

Ce chapitre de notre travail, nous donnera l'opportunité d'étudier l'apprentissage de la langue française dans une école primaire, ayant deux classes de 3^{ème} année (classe A et classe B) chacune ayant une enseignante différente. Pour cela nous nous sommes appuyés sur un questionnaire ayant pour objectif de déterminer les facteurs extrascolaires susceptibles d'expliquer la capacité de certains élèves à répondre favorablement au programme proposé et l'échec des autres, et ce en dépit du fait que ce programme soit le même et que la stratégie employée par leur enseignant soit identique pour tous.

2- L'outil d'enquête utilisé :

Pour ce travail, nous avons pris le parti de concevoir un questionnaire ouvert, c'est-à-dire que les réponses sont proposées au choix de la personne interrogée. Il est composé de dix (10) questions, rempli par l'enseignant qui se trouve en entretien en tête à tête avec son élève.

Ce questionnaire, figurant ci-après, référencé sous la dénomination : « FIGURE 1 », vise à montrer l'emploi de la langue française par les élèves de 3^{ème} année, au sein de leur établissement scolaire, mais aussi, en dehors, c'est à dire avec leur entourage, que ce soit leur famille, ou leurs amis. De la cour de récréation, aux terrains de jeux, en somme, tous les lieux qui voient se rassembler les enfants durant les périodes de repos et de détente qu'ils s'accordent en dehors des heures de cours. Nous nous intéresserons aussi, à l'environnement familial au sein duquel ils évoluent, pour observer le rôle que jouent les parents dans l'apprentissage de la langue française de leurs enfants.

Au cours de cet entretien individuel, l'enseignant de chacune des deux classes pose les questions à son élève une à une et remplit les cases correspondantes à chaque fois avec le choix entre Toujours, souvent, rarement ou jamais.

Un tableau statistique a été mis en place pour analyser les réponses faites par les élèves pour chacune des deux classes, cela bien entendu, dans le but de faciliter l'analyse, et permettra de tirer un certain nombre de déductions, issues des réponses les plus fréquemment données par les élèves question par question en fonction de leur récurrence. Il s'agit donc d'une analyse

quantitative basée sur le nombre de réponses obtenues par question, une étude qualitative et comparative s'en suivra pour suivre la corrélation entre le niveau global des élèves et leurs réponses pour tenter de voir s'il y a un lien entre les deux parties, une comparaison entre les données des garçons et celles des filles nous paraît également judicieuse, du fait des différences observées dans les résultats scolaires des uns et des autres.

3- Lieu visité

Pour mener à bien ce volet pratique de notre travail, il a fallu déterminer un terrain d'investigation. Nous avons fait le choix de nous intéresser à deux classes de 3^{ème} année de l'école IMZIZWOU, une école primaire située dans la localité de Ouadhias, une Daïra de la Wilaya de Tizi-Ouzou.

4- Les apprenants visés :

Il s'agit de deux classes de troisième année du cycle primaire, désignées respectivement par 3^{ème} (A) et 3^{ème} (B) par l'établissement, nous reprendrons la même désignation dans ce travail.

La 3^{ème} (A) est constituée de 22 élèves dont 14 filles et 8 garçons, issus de milieux socioéconomiques différents, leurs parents appartenant à des tranches sociales différentes allant des plus aisées au plus défavorisées. Ces élèves ont pour la majorité le « Kabyle » pour langue maternelle, et étudient la langue arabe classique à l'école pour la 3^{ème} année, tous découvrent la langue française à l'école pour la première fois.

La 3^{ème} (B) est quant à elle, composée de 24 élèves, 16 filles et 8 garçons, eux aussi issus de milieux socioéconomiques différents, ils sont, comme leurs camarades de la classe A le Kabyle pour langue maternelle, comme eux ils étudient la langue arabe pour la 3^{ème} année, et pour 21 d'entre eux découvrent comme leurs camarades de la classe A la langue française pour la première fois, les 3 élèves restant en sont à leur deuxième année de français étant en situation de « redoublement » c'est-à-dire que leurs résultats scolaires de l'année précédente ne leur ont pas permis d'accéder à la quatrième année du cycle primaire.

Il est important de signaler que ces deux classes sont suivies par deux enseignantes différentes, la classe (A) est suivie par une enseignante ayant 30 ans d'expérience dans

l'Education Nationale, la classe (B) quant à elle, est suivie par une enseignante diplômée en langue française depuis 5 ans, dont 3 ans d'expérience en tant qu'enseignante.

5- Le questionnaire :

Comme précédemment indiqué, il s'agit d'un questionnaire ouvert comportant dix questions, et prend la forme d'une fiche nominative avec les informations basiques de l'élève interrogé, son nom, son prénom ainsi que son âge, une question portant sur le métier de leurs parents leur est ensuite posée pour déterminer leurs degrés d'instruction et leur catégorie sociale.

Un tableau, portant les dix questions, avec pour chacune d'elles, 4 possibilités de réponses : toujours, souvent, rarement ou jamais. Il vise à indiquer les paramètres de progression ou de régression en matière de langue française en dehors de la salle de classe, en d'autres termes, il tente de mettre en lumière les autres éléments qui rentrent en action au cours du cycle d'apprentissage de la langue française en plus des méthodes d'enseignements et des stratégies d'apprentissage, au vu des différences qui apparaissent dans les résultats scolaires d'élèves ayant suivi le même cycle de formation, dispensé par le même enseignant, nous partons du postulat que la méthode ou la stratégie d'enseignement employée par l'enseignant ne suffit pas à elle seule, à expliquer le succès d'un certain nombre d'élèves à acquérir des compétences en matière de langue française, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, comparativement à l'échec des autres, ou plus simplement tenter d'expliquer l'aspect hétérogène des résultats obtenus par des élèves ayant pourtant des niveaux assez comparables en langue française au début de l'année.

Ci- après le modèle exacte tel que rempli par l'enseignant :

Questionnaire élève de 3ème année primaire

Nom:.....

Prénom :.....

âge:.....

Métier du père:

Métier de la mère:

	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Parles-tu français à la maison ?				
2. utilises-tu le français dans la rue ?				
3. Parles-tu français avec tes camarades ?				
4. Utilises-tu le français avec tes amis pendant vos jeux et activités dehors ?				
5. Tes parents te parlent-ils en français à la maison ?				
6. Regardes-tu la télévision en français ?				
7. Tes parents te lisent-ils des histoires en français ?				
8. Utilises-tu une tablette ou un ordinateur ?				
9. Utilises-tu internet ?				
10. tu voyages dans des pays francophones ?				

Figure 1

6- Résultats obtenus,

Nous avons synthétisé les réponses des élèves de chacune des deux classes et les avons insérées dans deux tableaux récapitulatifs, ils portent respectivement les numérotations tableau 1 et tableau 2 correspondants aux résultats des questionnaires pour la classe (A) et la classe (B) dans cet ordre. Puis, ces résultats ont été intégrés à un modèle statistique compilant chacun les données de l'un des deux tableaux, nous tenterons dans un deuxième temps d'effectuer une analyse de ces données pour en tirer les constats nécessaires ainsi que des enseignements utiles.

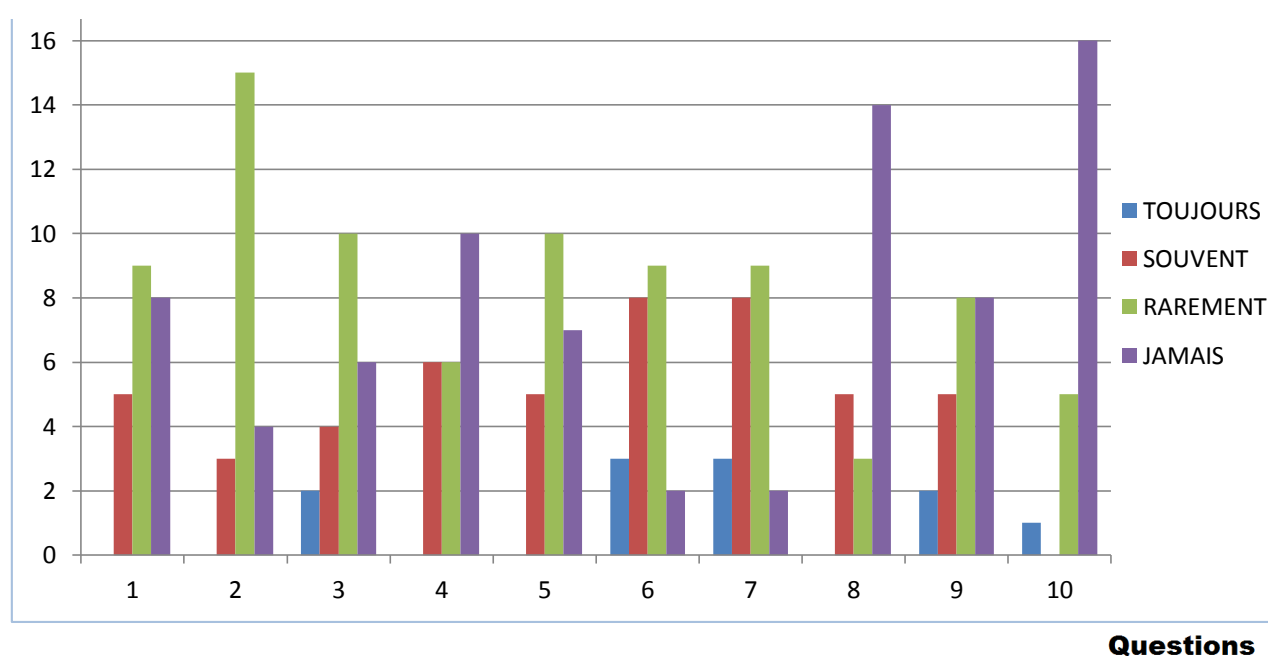
Nous prendrons pour finir, les résultats aux questions portant sur le métier des parents. Cela nous donnera un aperçu de la corrélation entre niveau socioéconomique et culturel des élèves, mis en balance avec les résultats que ceux-ci obtiennent aux diverses évaluations pour tenter de comprendre le rôle que ce facteur peut jouer dans les phases d'apprentissage de la langue française

Voici les résultats obtenus auprès des élèves des classes (A) et (B) respectivement intégrés au Tableau 1 et Tableau2 :

Tableau 1 (Classe A)

Question	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
01	00	05	09	08
02	00	03	15	04
03	02	04	10	06
04	00	06	06	10
05	00	05	10	07
06	03	08	09	02
07	03	08	09	02
08	00	05	03	14
09	02	05	08	08
10	01	00	05	16

Réponses

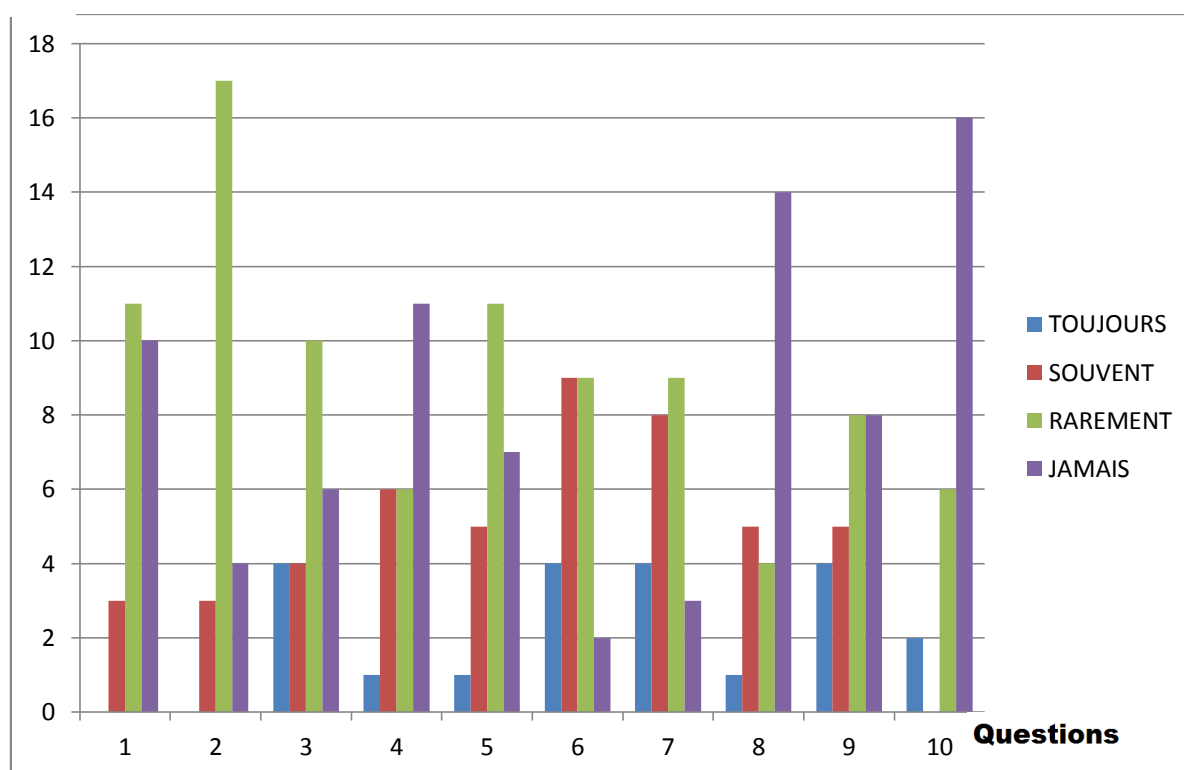


Nombre de Participants : 22

Tableau 2 : (Classe B)

Question	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
01	00	03	11	10
02	00	03	17	04
03	04	04	10	06
04	01	06	06	11
05	01	05	11	07
06	04	09	09	02
07	04	08	09	03
08	01	05	04	14
09	04	05	08	08
10	02	00	06	16

Réponses

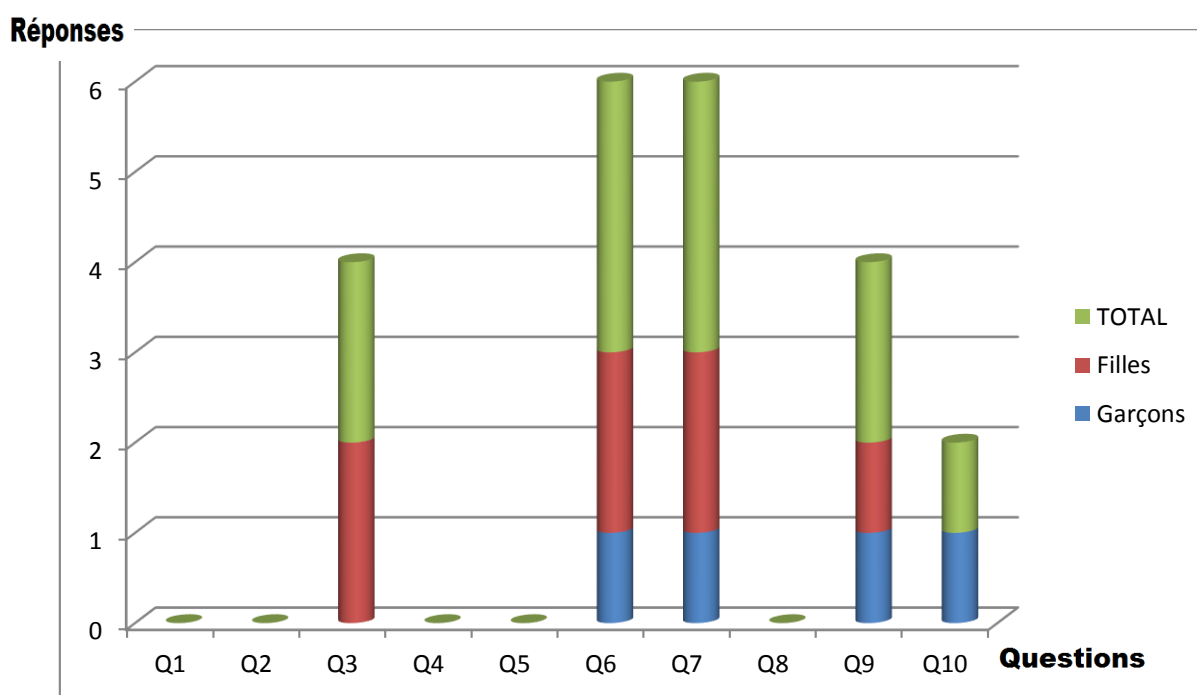


Nombre de Participants : 24

Ces résultats indiquent que les élèves interrogés ne font qu'un usage limité de la langue française en dehors de leurs cours en classe, en témoigne les résultats des questions 1 à 5 dans chacun des tableaux, clairement lisibles dans les deux graphiques qui les accompagnent.

Les figures suivantes portant respectivement les appellations (Figure 2) (Figure 3) (Figure 4) et (Figure 5) nous indiquent les moyennes de réponses des élèves des deux classes entre garçons et filles et par proposition de réponse respectivement pour (Toujours Souvent Rarement ou Jamais).

Figure 2 : comporte les réponses par la proposition Toujours



Dans cette figure, nous constatons un faible nombre de réponses pour la proposition « Toujours » indiquant un usage limité du français en dehors de la classe et un accès peu répondu aux moyens modernes d'apprentissage du type ordinateur tablette.....

Figure 3 : incluse les réponses par la proposition Souvent

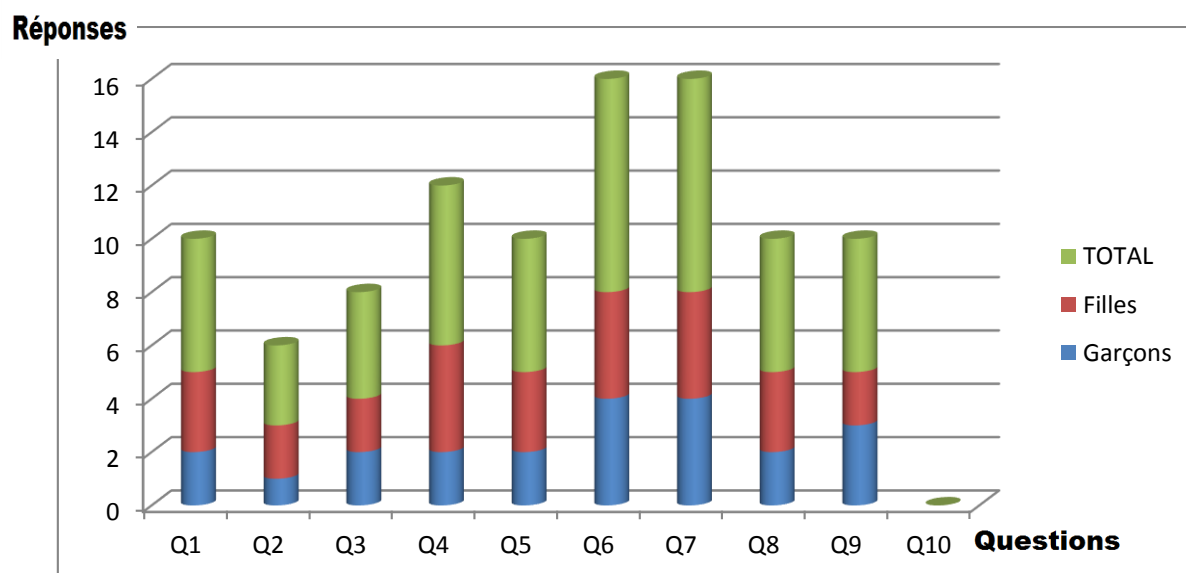
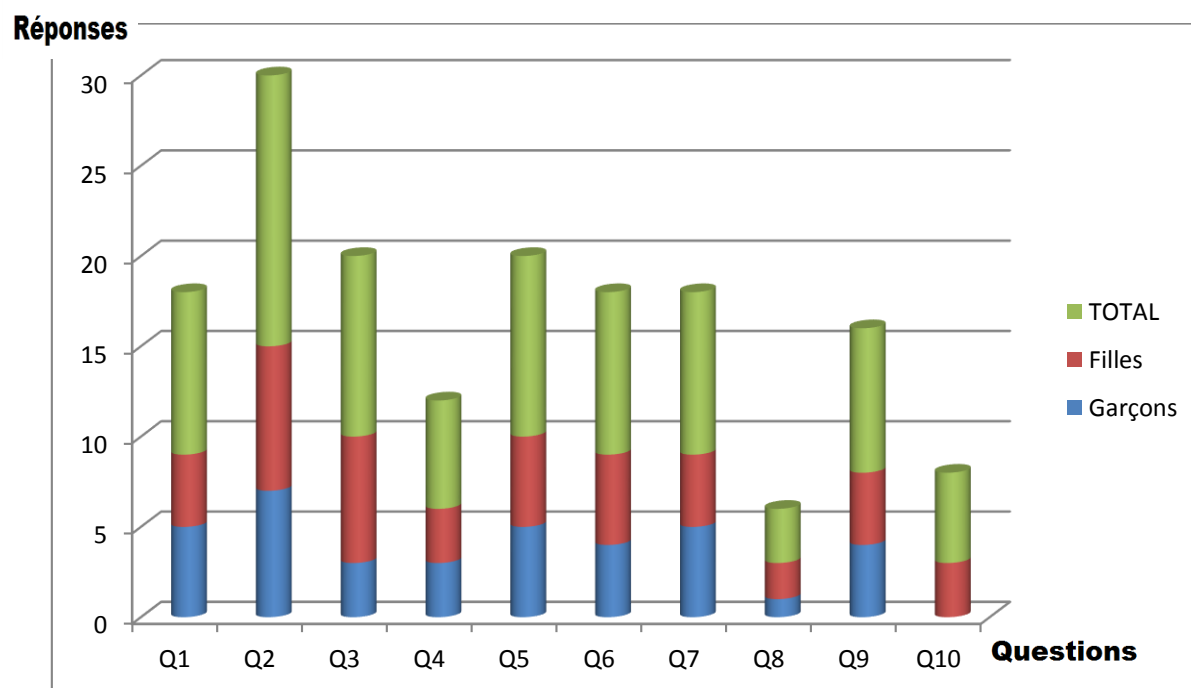
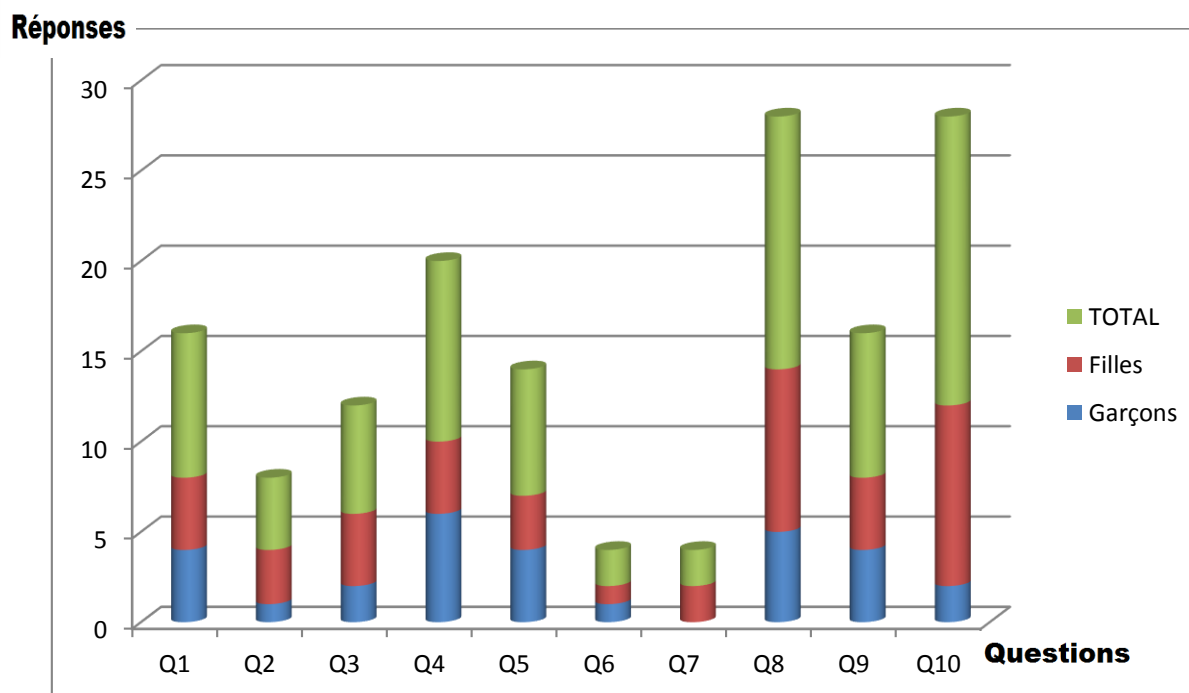


Figure 4 : compile les réponses par la proposition Rarement



Et enfin la figure 5 : Les réponses par la proposition Jamais



Nous pouvons déduire de ces trois dernières figures que la grande majorité des élèves interrogés dans le cadre de ce questionnaire se situent dans les catégories qui se rapprochent de « Jamais » pour tout ce qui a trait à l'usage du français en dehors de la salle de classe, ainsi qu'à l'utilisation des nouveaux moyens d'apprentissage, montrant leur appartenance à des catégories sociales défavorisées manquant de moyens matériels utiles à un apprentissage efficace du français.

7- Analyse des résultats :

Les données obtenues suite à notre questionnaire indiquent une grande similitude entre les deux classes, et ce dans les deux segments du questionnaire à savoir :

- Une première partie consacrée au volet social des interactions des enfants durant les périodes extrascolaires,
- Une deuxième partie consacrée au volet socioéconomique de la vie de ces élèves.

On observe dans le tableau 1, ainsi que dans le graphique qui l'accompagne, que les réponses des élèves correspondant à la partie vie sociale du questionnaire, (de Q 1 à Q 5) indiquent clairement que l'usage de la langue française en dehors de la salle de classe de

manière générale, entre les élèves durant leurs interactions sociales habituelles n'est que trop peu répondue, voir rare. Idem en ce qui est de cet usage à la maison, que ce soit avec les parents, face à la télévision ou à l'écran de l'ordinateur, l'élève utilise d'avantage sa langue maternelle ou celle qu'il étudie à l'école depuis 3 ans : l'arabe.

Le même constat ressort de l'observation des résultats du tableau 2 et du graphique qui l'accompagne, ce qui tend déjà à indiquer que la différence d'enseignant, et de ce fait, de la différence de la méthode d'enseignement entre ces deux groupes, n'entraîne pas forcément une différence dans le rapport que ces élèves ont avec la langue française.

Nous constatons également une similitude entre les résultats scolaires obtenus par les élèves des deux groupes aux différentes évaluations qu'ils ont subi durant l'année, et leur usage ou non des moyens de communication modernes, tels que tablettes ou ordinateurs. Ce qui semble indiquer donc que le rang socio-économique pourrait jouer un certain rôle dans la vitesse d'assimilation de la langue française chez les jeunes apprenants.

Les figures 2, 3, 4 et 5 nous montrent en outre, que les filles ont un léger avantage sur leurs camarades garçons, nettement pour ce qui est de l'usage de la langue française entre elles ainsi que dans les histoires lues et écoutées en langue française, qui se traduit par un ascendant léger au niveau des résultats scolaires enregistrés pour la langue française à la fin de l'année. Cela pourrait indiquer un rôle important joué par l'usage plus fréquent de la langue française en dehors des bancs de l'école dans la facilitation de son apprentissage.

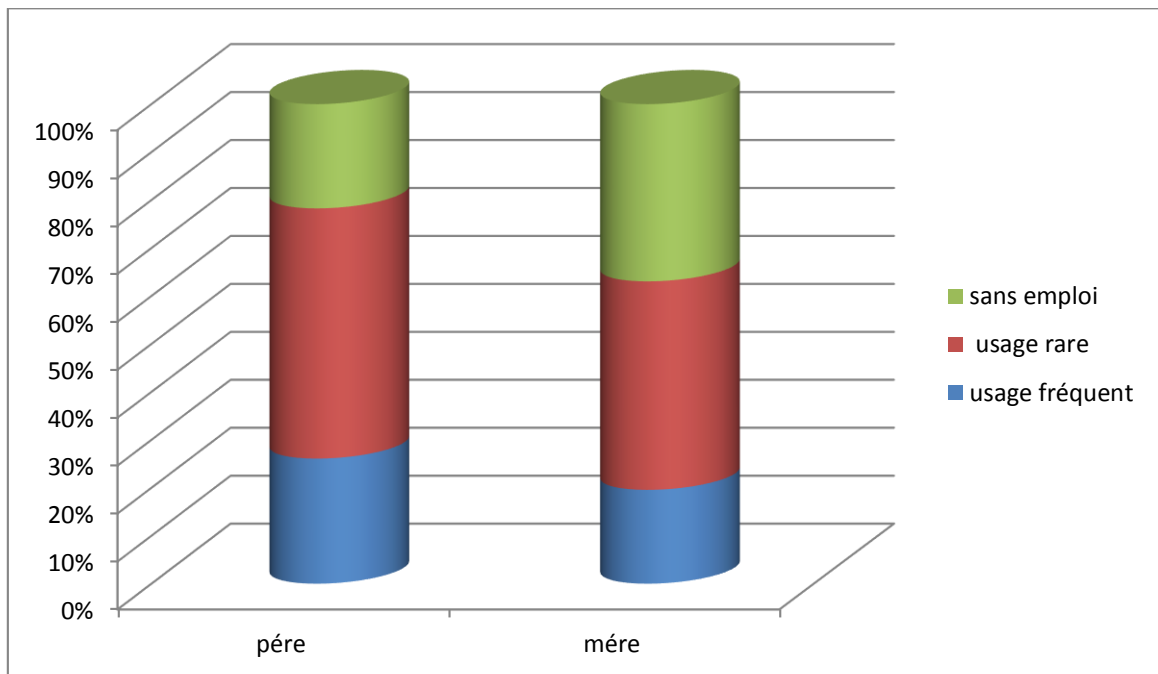
Cet ascendant des filles sur leurs camarades garçons peut s'expliquer, entre autres choses, par le mode de vie en zone rurale qui amène les filles à passer plus de temps à la maison que leurs camarades du sexe opposé, ce qui a bien souvent pour effet de leur donner à la fois plus de temps pour travailler, réviser et s'exercer comparativement aux garçons. Ce que les données collectées suite à ce questionnaire nous montrent c'est que ces différences jouent un rôle dans l'apprentissage de la langue.

8- Les parents et l'apprentissage du français :

Ce questionnaire nous a renseignés sur les métiers des parents des élèves, cela nous permet de classer ces métiers en fonction du besoin d'utiliser la langue française qui en découle, autrement dit, évaluer de façon approximative le niveau global des parents d'élèves en langue française en fonction de leur métier et de leur niveau d'instruction :

- Métier utilisant le français souvent
- Métier utilisant le français rarement ou jamais
- Parents sans emploi

Figure 6 : Métiers des parents des élèves réparties entre pères et mères en fonction de l'usage de la langue française.



La figure 6, compile les données de la question relative au métier des parents, figurant au questionnaire. Les chiffres obtenus tendent à indiquer que la majorité des parents, pères et mères confondus, ne font qu'un usage restreint de la langue française dans le cadre de leur travail, par ailleurs, les déclarations des élèves consternant le niveau d'études de leurs parents corroborent ces chiffres. Ajoutons enfin, que le nombre élevé de parents sans emploi, principalement chez les mères conduit le plus souvent à un usage de la langue maternelle à la maison et à une grande difficulté pour elles d'apporter une aide aux devoirs efficace ou un soutien à l'expression orale qui puisse jouer un rôle réel de motivation pour l'enfant

En conclusion, nous pouvons comprendre qu'un certain nombre de facteurs supplémentaires entrent en ligne de compte pour l'apprentissage de la langue française. Des élèves du primaire en Algérie, au-delà des stratégies ou des méthodes d'enseignement, ou encore des contenus pédagogiques, l'expérience que nous venons de mener avec ces deux classes de 3^{ème} année primaire montre que les aspects environnementaux, socio-économiques, ou encore familiaux sont des facteurs tout aussi déterminants dans le succès ou l'échec des apprenants, et ce en fonction du degrés de leur exposition à la langue française en dehors des murs de la structure scolaire.

Conclusion

En conclusion, nous dirons simplement que l'Algérie, bien que résolument orientée vers l'enseignement des langues étrangères à ses plus jeunes enfants, avec à leur tête la langue française, un long chemin reste à parcourir pour atteindre les objectifs fixés, à savoir donner à ses élèves dès l'école primaire les outils suffisants pour une maîtrise fonctionnelle de la langue française qui leur donnera le moyen de communiquer, et de ce fait, de comprendre et d'être compris.

Bien entendu, prendre la question de l'apprentissage uniquement du point de vue de la table de l'apprenant serait la garantie d'obtenir une réponse partielle, il faut donc observer la problématique du bureau du maître, car si celui-ci a de bonnes notions en didactique des langues, et une méthodologie claire, il devrait mettre toutes les chances de son côté pour la réussite de son processus d'enseignement. Il suivra ainsi une méthode d'enseignement et adoptera une stratégie qui devrait en théorie lui garantir un franc succès auprès de ses apprenants. L'emploi du conditionnel est volontaire, car la réalité est un peu différente de cela. Si notre immersion dans cette école primaire nous a montré une chose elle nous a servi à comprendre que les principales entraves à un apprentissage optimal de la langue française demeurent à l'extérieur de la salle de cours, partant des moyens dont disposent les élèves, jusqu'aux parents eux-mêmes. Leurs compétences en langue française et leur capacité ou non à aider leurs enfants, mais aussi l'accès aux nouvelles technologies ou encore au livre qui reste encore une valeur solide pour l'apprentissage des enfants.

Pour répondre à notre questionnement de départ, il y a certes une importance capitale dans l'adoption d'une bonne méthode d'enseignement qui convient à la fois au niveau des élèves mais aussi à leurs tissus sociaux. Mais il faut ajouter à cela l'importance tout aussi cruciale du suivi de l'usage de la langue française en dehors des murs de l'école, ainsi que l'accès aux nouveaux outils d'apprentissage, sans négliger, pour finir l'importance du rôle des parents dans la scolarité de leurs enfants. .

C'est pourquoi, il nous apparaît comme tout fait essentiel de favoriser l'accès aux nouveaux moyens de communications à tous les élèves, en particulier l'ordinateur, ainsi que cet outil de culture que représente internet. Cela bien sur sans négliger la place de choix que doit occuper le livre dans son rôle habituel de vecteur de connaissances et d'aptitudes, il appartient donc à l'école de manière générale et à l'enseignant en particulier d'accompagner

ces élèves qui démarrent dans la vie francophone en leur donnant les bases nécessaires à la maîtrise de cette langue en les habituant à l'usage du livre, de l'ordinateur ou d'autres moyens de culture moderne, cela bien sûr, compte tenu de leur âge en plus de les encourager à regarder des programmes éducatifs en langue française ayant pour objectif d'élargir leur lexique.

Enfin, une formation continue des enseignants, et une auto formation de chacun d'eux aux nouveautés, en matière de méthodes d'enseignement est plus que vitale, en effet, il est plus que regrettable de constater que chez nos apprenants l'ennui, et le manque d'intérêt suscités par des leçons souvent longues et rébarbatives est bien souvent à l'origine de nombreux décrochages qui réduit fortement les chances d'apprentissage de la langue par l'enfant à moyen ou à long terme. Il faut donc recommander à nos collègues de se montrer inventifs au moment de leur préparation, en incluant par exemple des activités ludiques et collectives qui impliquent un déplacement même au sein de la classe pour sortir du côté statique de la leçon, ou encore utiliser des supports audio ou vidéos qui donneront à l'élève la chance d'entendre un sujet parlant différemment de celui qu'il a l'habitude d'entendre jusque-là.

Ce n'est que de cette manière que nous donnerons à nos élèves, tous les moyens pour réussir et faire progresser leur volonté et leur envie d'apprendre la langue de Molière.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

- *Britt-Mari Barth*, L'apprentissage de l'abstraction, éditions *Chenelière éducation*, ISBN : 978-2-7256-3243-8 © Retz, 1987
- Brousseau Guy *Théorie des Situations*. 1998
- Brousseau Guy, « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en Didactique des Mathématiques, La Pensée Sauvage*, vol. 9, n° 9.3, 1990,
- Brousseau Guy: didacticien des mathématiques français, né le 4 février 1933 à Taza au Maroc.
- Cuq JEANE-PIERRE, , *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003,
- FARHANI, Fatiha Fatima, Algérie, «*L'enseignement du français à la lumière de la réforme*», *Le français aujourd'hui* 3 /2006(n°154) (page consultée le 25/03/2010 16h45)*<<http://www.cairn./revue-le-français-aujourd-hui-2006-3-page-11-htmattan>, 2007
- RAHIMI, Khaoula, Alger, Les éditions EL HIKMA, 1997
- H. BERGSON , *La finalité pratique du langage* , PUF 1938
- j. rousseau. *Essai sur l'origine du langage*, collection : "Les classiques des sciences sociales" 1781
- QUEFFELEC, Ambroise, DARRADJI, Yacine et al, Ibid.,
- QUITOUT, Michel, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours l'amazigh, l'ara* Brit-Mari Barth, L'apprentissage de l'abstraction, éditions *Chenelière éducation*, ISBN : 978-2-7256-3243-8 © Retz, 1987
- TALEB IB8 CHERIGUEN, Foudil, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, 1997 L'Harm
- QUEFFELEC, Ambroise, DARRADJI, Yacine et al, *Le français en Algérie lexiques dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot, 2002,

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	07
Partie théorique: notions et théories	12
Premier Chapitre: définitions.....	13
1- Introduction.....	14
2- la didactique générale	14
➤ A- Le contrat didactique	15
➤ B- La dévolution	15
➤ C- La transposition didactique	15
➤ D- La situation didactique.....	16
3- La pédagogie	16
4- La didactique des langues	17
5- Les étapes de l'apprentissage des langues.....	18
6- Langue maternelle	20
7- Le Français langue étrangère (FLE)	21
Deuxième chapitre : L'apprentissage du Français langue étrangère en Algérie	22
1- Introduction	23
2- la langue Française en Algérie.....	23
3- Le français dans le système éducatif algérien:.....	24
3-1 La période après l'indépendance.....	24
3-2 Le système fondamental.....	25
3-3 La réforme.....	25
4- Les stratégies d'apprentissage (types et caractéristiques):.....	28
a- Les stratégies cognitives:.....	28
b- Les stratégies métacognitives:.....	29
c- 1.3. Les stratégies Socio-affectives:.....	28
Partie pratique	32
Troisième chapitre immersion dans une classe de 3ème année primaire	33

1- Introduction:	34
2- L'outil d'enquête utilisé:.....	34
3- lieu visité	35
4- les apprenants visés:.....	35
5 le questionnaire:	36
: 6 Résultats obtenus	38
7. Analyse des résultats	43
8. Les parents et l'apprentissage du français	44
Conclusion.....	47
Bibliographie	50