



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de la langue et littérature française

MÉMOIRE DE MASTER

Option : Didactique des langues – cultures

Présenté et soutenu par :
Chahtani Rayane

Directeur de recherche :
Mme. Belazreg Nassima

**La pertinence d'activité relative à l'auto –
apprentissage dans le manuel scolaire dans le
développement de l'autonomie de l'apprenant en
classe de FLE Cas des apprenants de la 4^{ème} A. P
école Moussaoui El Abed - Biskra)**

Jury :

| | | | | |
|-------|----------------------|-------|----------------------|--------------|
| Titre | Mme Belazreg Nassima | Grade | Université de Biskra | Rapporteur |
| Titre | Mme Bjaoui Nabila | Grade | Université de Biskra | Présidente |
| Titre | Mme Hadj Attou | Grade | Université de Biskra | Examinatrice |

Année universitaire : 2021 - 2022

DEDICACE

Je dédie ce mémoire à :

*Mes chers parents pour leur amour et leur soutien. Ils m'ont procuré
du Bonheur, je leur offre ma réussite.*

*À ma tante Nabila et ma grand-mère, les vrais symboles de la jeunesse
du cœur*

À ma chère sœur Chaima

À ma chère amie Soundes

À toute ma famille

À tous ceux qui me sont chers

À mes amies

À tous ceux qui m'aiment et m'estiment

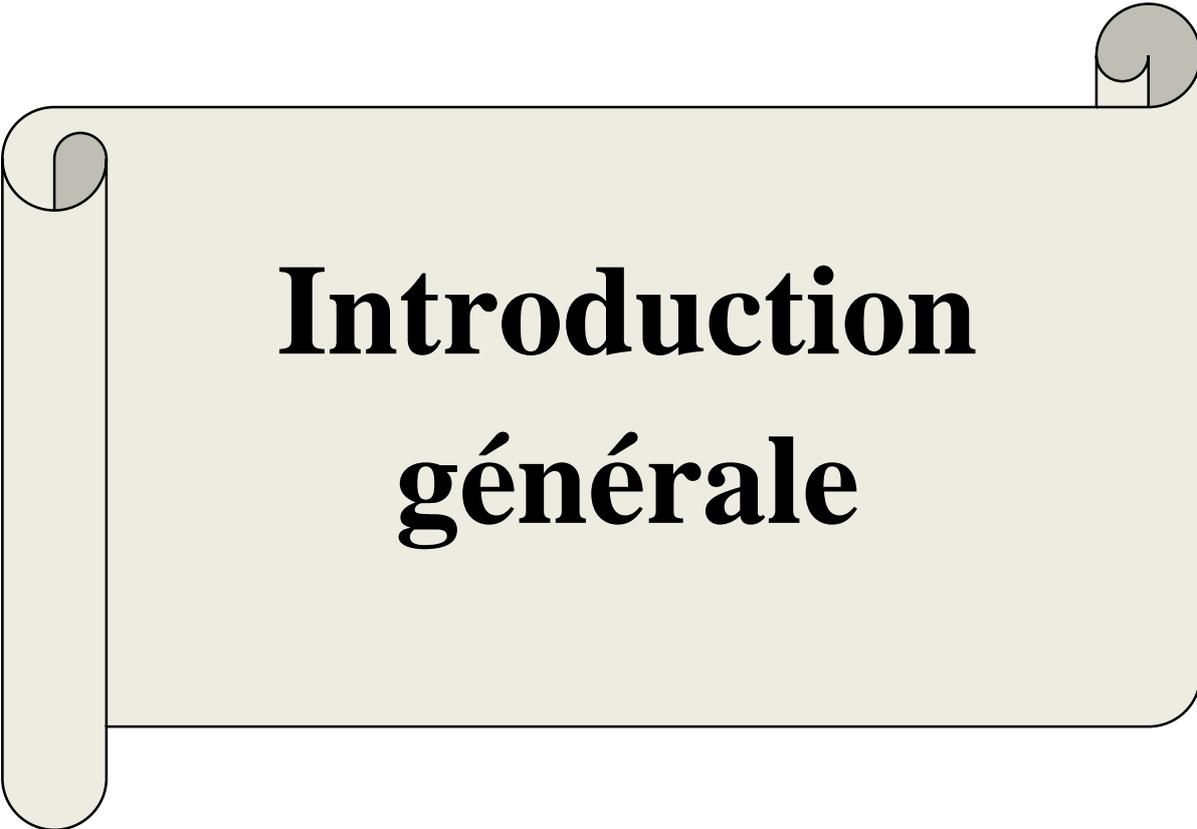
REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous remercions Dieu le tout- puissant pour la volonté, la santé et la patience qu'il ma données durant tous ces années d'étude.

Je remercie mon exceptionnel encadreur Mme BELAZREG Nassima,

D'abord de m'avoir fait confiance, ensuite de m'avoir laissé la liberté et le temps nécessaire d'enquêter sur des questions qui m'étaient apparues intéressantes, ainsi sans ses orientations et ses suggestions les plus inestimables, ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.

J'exprime ma profonde et sincère gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail, et qui m'encouragé, soutenu tout au long de ce travail.



Introduction générale

| Table des matières | Page |
|--|-------------|
| Dédicace | |
| Remerciement | |
| Table des matières | |
| Introduction générale | 04 |
| Premier chapitre | |
| Cadre théorique et conceptuel | |
| Introduction | 07 |
| 1- Enseigner | 07 |
| 2- Les stratégies d'enseignement | 08 |
| 3- L'apprentissage | 08 |
| 4- Le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement dans les méthodes du FLE | 09 |
| 4-1- Méthode traditionnelle | 09 |
| 4-2- Méthode directe | 10 |
| 4-3- La méthode active | 11 |
| 4-4- La méthode audio-orale | 11 |
| 4-5- La méthode structuro-globale audiovisuelle | 12 |
| 4-6- L'approche communicative | 13 |
| 5- La réforme éducative en Algérie | 14 |
| 5-1- Les grands pôles de la réforme | 15 |
| 5-2- La pédagogie différenciée | 16 |
| 6- L'auto apprentissage et l'autonomie | 21 |
| 7- L'auto apprentissage et le rôle des parents des apprenants. | 24 |

Deuxième chapitre

Cadre expérimental et exposé des résultats

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 28 |
| 1- Les objectifs de la recherche | 28 |
| 2- Présentation du terrain | 28 |
| 2-1- Contexte algérien | 28 |
| 2-2- La crise pandémique | 28 |
| 2-3- Le lieu de l'expérimentation | 29 |
| 3- Présentation de l'échantillon | 30 |
| 4- Description du plan interventionnel | 30 |
| 5- L'expérimentation | 34 |
| 5-1- Le pré- test | 34 |
| 5-2- Le test ou l'expérimentation | 34 |
| 5-3- Déroulement des séances d'expérimentation | 35 |
| 6- Post test | 38 |
| Conclusion | 41 |
| Conclusion générale | 43 |
| Références et bibliographiques | 45 |
| Les annexes | / |
| Résumé | / |

Introduction générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et cultures. Ainsi, dans cette étude, nous allons nous pencher sur *la pertinence des activités relatives à l'auto-apprentissage dans le manuel scolaire dans le développement de l'autonomie*. D'ailleurs dans le nouveau programme éducatif algérien, de la 4^{ème} année primaire qui s'intitule l'auto apprentissage. Ce dernier est né avec les pratiques des approches communicatives qui visaient à apprendre à apprendre. L'auto apprentissage vise à rendre les apprenants plus actifs dans les cours.

En effet, nous avons remarqué que les apprenants de la quatrième année primaire sont soumis à des activités d'auto- apprentissage. Comme ils ont des difficultés à prendre la langue française, nous avons jugé utile d'effectuer cette recherche afin de pouvoir expérimenter si, ces activités permettent réellement à l'apprenant de devenir autonome et de développer un raisonnement réflexif.

De nombreux travaux en didactique ont abordé l'auto- apprentissage ou bien l'autonomie tels que : Gosset et Agnès, Boisvert, Linard ,..etc. Ils considèrent que pour former l'apprenant à l'autonomie, l'apprenant doit réunir les éléments constitutifs comme la volonté d'apprendre et de communiquer, la liberté, la responsabilité, propre réflexion et la confiance.

En Algérie, chaque année , le ministère de l'éducation propose un programme d'enseignement plus ajusté en fonction des besoins des apprenants . Mais, cette année , il y a un renouvellement du programme (auto- apprentissage) à cause de la crise pandémique du Corona virus. Delà, notre problématique est :

Comment les activités d'auto- apprentissage contribue-t-elles au développement de l'autonomie chez les apprenants de la 4^{ème} année primaire en langue française ?

Afin de répondre à cette problématique, nous proposons l'hypothèse suivante :

-Les activités d'auto- apprentissage développeraient l'autonomie de l'apprenant à vouloir apprendre tout seul.

L'objectif de ce travail, nous allons montrer que l'auto- apprentissage chez les élèves de la 4^{ème} année primaire dépend du profil d'entrée et du profil de sortie de chaque élève.

Nous allons opter pour une expérimentation au sein d'un école primaire (Moussaoui El Abed). Notre corpus est composé des activités d'auto-apprentissage présentes dans le manuel scolaire des élèves de 4 AP. Notre échantillon est composé des élèves d'une classe de 4AP.

Introduction générale

Notre travail se subdivise en deux grands chapitres. Dans le premier, nous commençons par définir les notions (enseigner, apprentissage, le rôle de l'apprentissage et d'enseignement dans les méthodes de FLE, les réformes éducatives en Algérie, la pédagogie différenciée et l'auto apprentissage et l'autonomie), dans le deuxième chapitre, nous allons le consacrer à l'expérimentation et l'exposé des résultats.



Chapitre N° 01

Cadrage théorique et conceptuel

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons tenter de définir quelques notions convoquées dans notre travail de recherche. Nous allons proposer les définitions formulées par les didacticiens de différentes disciplines. Il sera plus précisément question des concepts suivants : Enseignement et l'apprentissage, le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement dans les méthodes du FLE, les réformes éducatives, la crise pandémique. Depuis l'apparition de cette dernière, la politique éducative algérienne a prévu des activités d'auto- apprentissage comme solution aux apprenants afin qu'ils puissent renforcer leur apprentissage de la langue française.

1. Enseigner : Définition

Le dictionnaire de Larousse définit l'enseignement comme étant l'action et la manière de transmission des connaissances. Enseigner, donc selon *F. Raynal* « est la proposition à l'apprenant d'un certain nombre de situations qui visent à provoquer l'apprentissage isé »¹.

Alors, enseigner, consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Pour être efficace, L'enseignant doit avoir recours à des techniques de guidage et de résolution de problèmes, rendant l'apprenant plus autonome.

Ainsi, l'enseignement ne doit plus être confondu avec l'éducation, cette dernière est beaucoup plus générale, elle correspond à la formation globale d'un individu, à divers niveaux, religieux, moral, social, technique, etc.

Selon Marguerite Altet(2002) l'enseignement couvre donc deux champs de pratiques² :

°Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève (le domaine de la didactique).

°Celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant (le domaine de la pédagogie).

¹- RAYNAL.F et RLEUNIER, A, *La communication pédagogique*, OPU, Paris, 1997, p.128

²- ALTET, Marguerite, *L'analyse plurielle de la pratique enseignante*, Revue française de pédagogie, Paris N138, 2002, p54.

2. Les stratégies d'enseignement

Dans l'acte d'enseigner, l'enseignant doit prendre en considération le développement de l'apprenant en éveillant l'intérêt d'apprendre par les moyens motivants. Les stratégies d'enseignement peuvent être définies comme « *l'ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même* »³, c'est-à-dire, enseigner est un ensemble de méthodes et de ressources mises en œuvre de manière organisée et planifiée afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques.

Comme le souligne P. Paradis (2006) :

« *La prise en considération de la variabilité des stratégies, le style d'apprentissage a permis une réflexion parallèle sur les stratégies adoptées par les enseignants à la notion de simple transmission des savoirs. Ces substituts sont le concept d'une adaptation nécessaire de l'enseignant au besoin des apprenants* ».⁴

Les stratégies adoptées par les enseignants découlent de l'approche qu'ils privilégient. D'une part, Hativa (2000) affirme que la prédilection pour une ou pour autre approche pédagogique est déterminée par la conception que l'enseignant a de ce qui est un bon enseignement.⁵

3. L'apprentissage

L'apprentissage est l'acquisition de savoirs comme le confirme le dictionnaire de l'éducation où apprendre signifie capacité :

« [...] *d'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de connaissances, et de compétences* ».⁶ Il est donc un axé sur l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'aptitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la présentation.

Pour la psychologie inspirée du béhaviorisme, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du

³- LEGENDRE, R., **Dictionnaire actuel de l'éducation** ; Montréal : Guérin, 2005. 1261p.

⁴- PARADIS, P., **Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage**, édition Guerin, 2006, p21.

⁵- HATIVA, N., **Becoming a Better Teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors**, Instructional Science, vol. 28, 2000. 491-523p.

⁶- <https://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissage>

sujet qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale préalable.

Le terme de stratégie dans le processus de l'enseignement des langues étrangères renvoie généralement aux stratégies de communication. Parmi les premières stratégies, nous en avons distingué trois stratégies essentielles :⁷

- **Les stratégies métacognitives** : elles correspondent à la réflexion sur le processus d'apprentissage.
- **Les stratégies cognitives** : elles correspondent au traitement de la manière d'étudier.
- **Les stratégies socio affectives** : elles impliquent une interaction avec une personne, c'est-à-dire avec un autre apprenant.⁸

4. Le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement dans les méthodes du FLE

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, l'objectif est la façon d'apprendre qui change avec le temps. Afin d'obtenir ces objectifs qui varient d'une période à l'autre, il existe donc déjà plusieurs approches utilisées depuis le 17^e siècle à nos jours.

Au cours de l'évolution de la méthode, même si chaque méthode rejette la méthode d'avant, les didacticiens sont également essayés de combler les lacunes de la méthode précédente. Dans ce cas, on peut dire que ces méthodes possèdent à la fois des similitudes et des différences. À cet égard, un temps d'innovation et de changement⁹.

4.1- Méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle est apparue au XVI^e siècle, également c'est ce qu'on appelle la méthodologie classique ou la méthode de traduction de la grammaire. Cette approche met la traduction et la lecture en premier lieu, tandis que la parole est en arrière-plan. La traduction est faite mot à mot pour une meilleure compréhension. Les textes littéraires et la lecture de ces textes permettent d'améliorer la prononciation des élèves.

⁷- <https://journals.openedition.org/multilinguales/1632>

⁸- MEDGHRI.A, *Le rôle de l'apprentissage de l'oral dans la remédiation des difficultés de l'écrit*, Thèse en lettres française, Mémoire de fin de formation En vue de l'obtention du M.E.P, Institut De Formation Et De Perfectionnement Des Maitres –Saida,p p 07.08.

⁹- Notes de cours, BENAÏSSA Lazhar

Dans cette méthode, l'élève avait le devoir d'écouter, de répondre, d'analyser et de mémoriser. Il n'y avait pas de communication libre et d'interaction entre les composantes du milieu d'apprentissage, et chaque élève travaillait individuellement.

« L'enseignant dominait la classe. Il était l'autorité solide. Il choisissait les textes et préparait les exercices, posait des questions et corrigeait des réponses des élèves. Des élèves n'étaient pas créatifs. Ils ne produisaient rien. On utilisait la langue maternelle. L'erreur n'était pas admise. Le professeur la corrigeait systématiquement. Le vocabulaire était enseigné avec les listes sans les contextes. L'apprenant devait connaître les vocabulaires par cœur. C'est un modèle d'enseignement imitatif. Les sens de mots étaient appris avec sa traduction en langue maternelle. Il n'y avait pas aucune activité créative »¹⁰

Donc, comme le montre le passage, c'était l'enseignant qui était le responsable du processus d'enseignement. Autrement-dit, il était actif tandis que l'élève était passif pendant le processus d'enseignement et il se base sur les règles grammaticales, en insistant sur la l'écriture, les texte littéraire.

4.2- Méthode directe

La méthode directe est la première méthode utilisée dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Il convient de noter qu'il s'agit de la méthode traditionnelle qui l'a formée. Selon J.-P.Cuq et I.Gruca(2005) :

« la méthode directe ouvre le XXème siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, mais elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi- directe, mi-traditionnelle et se maintiendra jusqu'à la première guerre mondiale »¹¹

À la fin du XIXe et au début du XXe siècle, la méthode directe était utilisée en Allemagne, en France et elle était également très répandue aux Etats-Unis.

D'après cette méthode , on se base sur une prononciation efficace . Aussi, l'oral était placé en premier lieu sans recours à l'écrit, l'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets, images ou des gestes. L'objectif est d'apprendre à l'apprenant à penser en langue étrangère le plutôt possible et, l'enseignement de la grammaire se fait d'une manière inductive.

¹⁰- <http://www.echo-fle.org/COURSES/DocumentsDidactiques>

¹¹- CUQ,J-P et I.GRUCA,*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble :Pug 2005,p285

4.3. La méthode active

Associée à la démarche inductive, c'est une méthode pédagogique qui rend l'apprenant acteur dans ces apprentissages. Il construit ses savoirs dans des activités.

La méthode active a été utilisée dans l'enseignement des langues étrangères des années 1920 aux années 1960. Aussi connue sous le nom la méthode « éclectique »

« la méthode mixte et même la méthode orale sont toutes Différente également de la méthode de traduction grammaticale, car la langue parlée est une véritable inquiétude. En ce sens, il préserve le but réel de la méthode Direct (1901-1908) »¹²

Dans cette méthode, les facteurs tels que la situation psychologique de l'élève, sa volonté d'apprendre et sa participation au cours, étaient pris en compte car

« la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage »¹³

L'utilisation des outils audio-oraux s'est développée, en France directive de 1969, avec l'instruction de 1969 laquelle « a causé une rupture dans cette méthode »¹⁴. Après cette méthode, la méthode audio-orale a commencé à se développer entre les années 1940 et 1970.

4.4. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale, appelée aussi la méthode de MAO, a pour but de réussir à communiquer en langue étrangère dans l'oral (comprendre – parler-lire et écrire).

Elle est apparue entre 1940 et 1975. Comme l'indiquent Cuq et Gruca :

« la méthode audio-orale s'est développée aux États-Unis grosso modo durant la période 1940 et 1970 et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre Mondiale »¹⁵

¹²- TARDIEU.C. *La didactique des langues en langue en 4 mots clés communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses2008, p32

¹³- <http://fle.org/COURSES>

¹⁴- PUREN, C. *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE.1988.p232

¹⁵- Op. Cit, CUP, J-P et I.GRUCA, 2005,p258

Pour répondre aux besoins de l'armée, la langue cible était enseignée et apprise dans un temps limité. La compréhension orale et l'expression orale étaient plus importantes que la compréhension écrite et l'expression écrite en raison des besoins urgents de l'Armée.

Dans cette méthode, le magnétophone (enregistreur) et le laboratoire de langues étaient efficacement utilisés. Comme l'indique Besse « *les leçons y étaient centrées sur des dialogues de langue courante, élaborés par les concepteurs (...)* »¹⁶.

L'utilisation de ces dialogues avait pour objectif de mémoriser les structures et de les utiliser dans les situations semblables.

4.5. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

La Méthode Globale de l'Audiovisuel Structuré (SGAV) est apparue en France entre 1950-1970 suite à un besoin naissant. Car, à partir de la Seconde Guerre mondiale, le français a commencé à perdre de l'importance, l'anglais devenant de plus en plus populaire plus d'une langue internationale. Il faut donc lutter contre l'expansion de l'anglais et retrouver son prestige dans le monde.

Dans cette méthode, l'apprenant n'a aucun contrôle sur le contenu du programme prédéterminé. Tout d'abord, le dialogue est présenté avec des images classées pour aider les apprenants à mieux comprendre le dialogue répété avec une bonne imitation de la forme phonologique.

A travers cette répétition, Les enseignants trouvent des occasions de faire une correction phonétique. Dans ce temps activité, les élèves ont essayé de mémoriser ce dialogue. Puis, nouveau les éléments appris sont réutilisés, en les distinguant des éléments précédents dans le contexte. Enfin, le langage a été réutilisé avec des exercices structure du laboratoire de langues.

Au milieu des années 1960, la méthode SGAV permettait à la naissance de l'approche communicative, car cette méthode n'a pas trouvé de solutions aux problèmes de communication en langues étrangères comme le confirme Tardieu :

« les années 1980 mettent progressivement terme à la méthode audiovisuelle pour voir naître l'approche communicative et cognitive en réponse à un besoin d'enseigner une langue plus authentique, dans des contextes culturellement et sociologiquement plus réalistes, tout en

¹⁶- BESSE. H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. France : CREDIF/Didier. 2000. p35

ménageant une place importante à la réflexion grammaticale garante d'une certaine autonomie d'apprentissage »¹⁷

Contrairement à la méthode SGAV, la méthode de communication permet **aux** apprenants d'utiliser la langue qu'ils ont apprise. Il est essentiel d'avoir des liens entre la méthode SGAV et la méthode de communication suivante. Avec l'approche communicative, les apprenants peuvent utiliser plus facilement la langue apprise dans la vie de tous les jours grâce aux compétences acquises.

4.6- L'approche communicative :

L'approche communicative a émergé au début des années 1970 à la suite du travail des experts du Conseil d'Europe. D'après *Cuq et Gruca*, « *le terme approche est préféré à méthodologie pour souligner sa souplesse* »¹⁸, car une approche est ouverte aux modifications tandis qu'une méthode est plus fermée et qu'elle a terminé son évolution.

Dans cette approche, l'apprenant est seul responsable de l'apprendre. Cela permet aux apprenants de participer activement à processus d'apprentissage, pour explorer une perspective autonome.

« La notion de centration implique qu'un agent ou une instance procède à cette centration et mettre en place un dispositif permettant de placer en effet l'apprenant au centre de processus. Une étape supplémentaire est franchie avec des notions comme celle d'autoformation ou d'auto direction de l'apprentissage qui posent l'apprenant comme acteur et ne préjugent pas du type d'intervention susceptible de l'assister dans une démarche d'autonomisation »¹⁹

Dans cette approche, les apprenants doivent assumer la responsabilité de leur propre apprentissage, car ils sont les principaux acteurs du processus d'apprentissage. Pour l'enseignant, avec cette approche, il est devenu un guide dans le processus d'apprendre.

¹⁷- Op.Cit, TARDIEU.C. 2008, p40

¹⁸- Op.Cit, CUQ,J-P et I.GRUCA, 2005,p264

¹⁹- CUQ, J. P., Dictionnaire *de didactique du Français : Langue étrangère et seconde*. Paris : clé international. 2003. p40

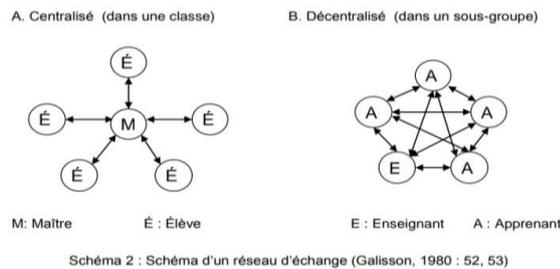


Schéma n°1²⁰ : Schéma d'un réseau d'échange (G. Alissons, 1980)

Le schéma proposé par Galisson (1980) explicite bien l'évolution de la relation pédagogique entre les apprenants et l'enseignant. L'approche communicative exige la participation de l'apprenant pendant le cours mais ce n'est pas une simple participation car il doit être conscient de ses responsabilités et il faut qu'il soit en interaction schématisée comme ci-dessus (Schéma B).

Dans le processus d'apprentissage, l'apprenant est l'acteur principal parce que, c'est lui qui apprend et cette approche permet à l'apprenant de faire des choix, et de prendre des décisions concernant son apprentissage.

5. La réforme éducative en Algérie

Depuis l'indépendance, le système éducatif algérien a connu diverses réformes affectant tous les niveaux scolaires : primaire, secondaire et même le supérieur pour améliorer les performances Éduquer et remédier aux lacunes évidentes de l'ancien système

Les taux d'abandon et d'échec sont très élevés On connaît les conséquences, la baisse d'éligibilité, Chômage, criminalité et violence.

« Il a été entrepris une réforme globale du système éducatif. Cette réforme s'inscrit parmi la série de réformes que le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA a mises en chantier(...). La commission était chargée de procéder, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, à une évaluation du système éducatif en place en vue d'établir un diagnostic qualifié, objectif et exhaustif de tous les éléments constitutifs du système d'éducation, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, et d'étudier, en fonction de cette évaluation, une refonte totale et complète du système éducatif.²¹

²⁰- GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE internationale 2003. p58, 59

²¹- https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/?fbclid=IwAR3dqoL8kF52GISl2pW91JI-B1csEzyAB_TpLOSj8H_eQmfk94NTTbzvU9s

5.1. Les grands pôles de la réforme

L'école est devenue, depuis quelques années, un enjeu politique important. Elle est jugée sur ses performances, tant par les membres de la communauté éducative que par le monde politique. La réforme de 2003 en Algérie a émergé dans la foulée des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système

La réforme du système éducatif consiste à mettre en œuvre une série de mesures qui s'articulent autour de trois grands pôles, à savoir l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif. Concernant le premier pôle, il s'agit d'améliorer de façon significative les conditions de formation et de perfectionnement des enseignants en vue d'en faire une véritable pépinière de formation de la future élite du corps enseignant. Le deuxième pôle de la réforme consiste à mettre en place un processus de refonte de la pédagogie et de réhabilitation des champs disciplinaires.²²

La deuxième réforme du système éducatif algérien, la première, a débuté en octobre 2001, puis lancée en juillet 2002, lors de l'installation officielle de la commission nationale dit « Benzaghou » Président Mathématicien et Recteur de l'Université. Ce comité est essentiellement composé d'un groupe d'universitaires, d'éducateurs et représentants de différentes disciplines responsables de l'éducation.

Cette réforme a été proposée après un certain nombre de difficultés et d'échecs répétés dus au système éducatif algérien, visant à l'améliorer et à le renouveler pour offrir un apprendre une langue étrangère. Selon la déclaration de l'ancien président de la République d'Abdelaziz Bouteflika (2000) sur l'état enseigner/apprendre les 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. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre

²²- https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/?fbclid=IwAR3dqoL8kF52GISl2pW91Jl-B1csEzyAB_TpLOSj8H_eQmfk94NTTbzvU9s

part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur »²³

Le comité recommande spécifiquement aux enseignants d'abandonner les méthodes traditionnelles considérées comme obsolètes et soumis à de nouveaux programmes, manuels et méthodes d'enseignement, et ce, dans tous les cycles. Notre travail de recherche actuel est précisément l'enseignement du français langue étrangère. En cette ère de réforme et nous voulons diffuser en détail tout ce que l'approche par compétences rendu accessible les changements liés à l'acquisition de FLE en Algérie.²⁴

La réforme s'articule autour de l'approche par compétence et la pédagogie du projet visant, ainsi, à rendre l'apprenant un acteur social et chef de file de son apprentissage, et l'enseignant, à son tour, n'est qu'un observateur et orienteur. La pédagogie du projet s'est basée sur la théorie d'apprentissage socioconstructiviste, et est définie Selon « (Bru et Not,1987)

Comme étant un projet qui porte sur les actes que l'éducateur se propose (ou qu'on lui propose) d'accomplir pour susciter la transformation de l'élève conformément aux buts assignés à l'éducation. Il précise :

« Les buts et les objectifs ; les moyens à mettre en œuvre aux différents niveaux d'organisation générale du système éducatif, d'un secteur, d'un établissement, du groupe de travail ; les modalités d'évaluation susceptibles de rendre compte des effets de l'action éducative » »²⁵

5.2- La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée ou bien, on peut dire (La différenciation pédagogique) vise à modifier la façon d'enseigner en fonction des élèves. Cela commence par le constat qu'en classe, les enseignants doivent enseigner à des élèves ou à des élèves qui ont des capacités et des styles d'apprentissage très différents.

Elle tente de répondre à cette hétérogénéité de classe en adaptant les programmes d'apprentissage, l'enseignement et le cadre scolaire à la pratique de chaque élève. Souvent, l'enseignant n'est plus le centre de la classe, mais a l'enfant ou l'activité comme centre d'intérêt. De plus, ces approches pédagogiques ciblent souvent le développement individuel de l'enfant.

²³- I DOUGHI, Sahra, « *Enseignement du Français en Algérie, et pédagogie du projet : entre perspective d'une réforme et lacune des pratiques* », Mémoire de Magistère, Université de ...,2000.

²⁴https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e

²⁵- BRU, M et NOT,L . « *Où va la pédagogie du projet ?* ».EUS ,1987 .P328

Ainsi, la différenciation pédagogique découle des actions de l'éducateur, aidée par une connaissance avancée des élèves, des méthodes d'enseignement, des environnements et du programme. En d'autres termes, la différenciation (d'un point de vue pédagogique) consiste à analyser et à ajuster sa démarche et son environnement d'apprentissage pour tenir compte des besoins et des caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves face à un objet d'apprentissage.²⁶

L'idée de différenciation est ancienne. Le concept de « *pédagogie différenciée* » est né de Louis Legrand, responsable de la recherche en éducation à l'INRDP (Institut national de recherche et de documentation de l'éducation), devenu depuis 2010 l'Institut français de recherche en éducation (IFE) ». Le terme « *pédagogie différenciée* » a été inventé en 1970 »²⁷.

Les écrivains français ont utilisé différentes expressions synonymes de pédagogie différenciée : différenciation pédagogique, différenciation de l'enseignement, enseignement différencié et même différenciation d'apprentissage. La pédagogie différenciée peut se traduire en anglais par « *Mastery Learning (en)* », ce qui signifie « apprendre par la maîtrise ».

Elle se définit par un principe fondamental de la pédagogie, ainsi que par une action ou un modèle permettant d'ajuster les conditions de travail face à un élève ayant des difficultés en classe. Ainsi cela consiste à établir une posture pragmatique, c'est-à-dire s'adapter à chaque élève.²⁸

Pour pratiquer une pédagogie différenciée, il est indispensable de mettre en œuvre des méthodes de travail variées et diversifiées, adaptées aux besoins et au style cognitif de chaque élève afin qu'il aille aussi loin et aussi haut que possible. Elle se définit par un principe pédagogique fondamental, ainsi qu'une action ou un modèle établi qui permet d'ajuster les conditions de travail face à un élève en difficulté en classe. De ce fait, il faut adopter une posture pragmatique, c'est - à - dire s'adapter à chaque élève.²⁹

Pour pratiquer la pédagogie différenciée, il est nécessaire d'employer une variété de méthodes de travail adaptées aux besoins et au style cognitif de chaque élève, lui permettant de voyager le plus loin et le plus haut possible

Il existe deux types de la pédagogie différenciée : ³⁰

²⁶- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

²⁷- LEGRAND.L, La différenciation pédagogique scarabée,CEMEA,Paris,1984

²⁸- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

²⁹- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

³⁰- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

- La pédagogie différenciée

La différence dans la pédagogie est qu'elle est volontaire et consciente. Elle est une réponse aux différences qui existent entre les gens. Son arrivée en 1970 a été commémorée par des pédagogues tels que Meirieu, Astolfi, Zakhartchouk et Przesmycki(2008).

Cette pédagogie devait être utilisée par tous les enseignants en 1990, mais les enquêtes ont révélé qu'elle était utilisée de manière très hétérogène .D'après HalinaPrzesmycki, 2008

« la pédagogie différenciée met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés »³¹

Benjamin Bloom définit la pédagogie différenciée comme :

« des conditions adaptées », « un suivi personnalisé », « un règlement », « une information régulièrement délivrée à l'élève sur sa progression » et « une gestion rationnelle du temps »³².

Ces circonstances devraient lui permettre d'atteindre les mêmes objectifs qu'un adolescent qui n'aurait pas été exposé à cette pédagogie alternative .Bloom souligne que la pédagogie différenciée tient compte des circonstances uniques de chaque apprenant , telles que ses antécédents, sa motivation et ses connaissances antérieures ³³.

L'enseignant doit ensuite expliquer à l'élève ce qu'il doit faire. Avant de commencer, il doit évaluer le point de départ de l'élève afin de s'adapter à son niveau. Enfin, l'enseignant sera responsable de la mise en place d'évaluations formatives ainsi que d'opportunités de remédiassions si nécessaire. Philippe Meirieu (1997)*« distingue deux types de groupes : différenciation/individualisation et groupes de besoins / groupes de niveau.»³⁴*

- La pédagogie différenciatrice

³¹- HalinaPrzesmycki.Lapédagogiedifférencier Hachette Education,2008.

³²- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

³³- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

³⁴- MEIRIEU, Philippe, *Esquisse d'une théorie de l'autonomie*. Nathan .Mai 1993.JDI.

Elle crée des différences volontairement ou non. Elle est apparue pour la première fois dans la littérature dans les années 1970. Divers auteurs en ont parlé, dont Condorcet, qui prédisait une école qui n'existait pas encore. Bourdieu a également su dépeindre l'école comme un lieu où la vie privée des gens est protégée. Par conséquent, l'école a un impact sur la réussite scolaire et les perspectives de carrière de l'élève. Elle a été choisie en raison de son emplacement, qui doit être habitable, de la disponibilité des enseignants pour aider les enfants car les parents n'ont pas le temps, et enfin de l'environnement social de l'école, qui est également important pour la famille³⁵.

Cette méthode d'éducation traite l'école comme une seconde famille pour les enfants. Il existe deux types de différenciation : la différenciation successive et la différenciation simultanée. La différenciation successive se produit sans interférer avec le flux habituel de la classe, et elle est le plus souvent utilisée dans les cours collectifs.

Les critères de réussite sont les mêmes pour tous les élèves, mais les méthodes de travail et de validation de cette compétence sont très différentes. La différenciation simultanée est une démarche pédagogique dans laquelle les objectifs et les contenus des élèves diffèrent alors que le délai de réalisation reste le même pour toute la classe³⁶.

Pourquoi existe-t-il une différenciation ?

Tous les élèves n'ont pas les mêmes capacités. De ce fait, certaines personnes peuvent rencontrer des difficultés dans certaines disciplines. Par la suite, certains élèves n'auront pas grandi dans un environnement culturellement approprié pour répondre aux exigences de l'école. Il est possible que leur culture diffère de celle qui est enseignée à l'école. En dehors de la classe, les enfants n'auront pas les mêmes expériences. De plus, les habitudes éducatives auront un impact sur le comportement en classe. En effet, un enfant d'ascendance commune peut ne pas avoir été habitué à questionner ou à faire des recherches, ce qui est un comportement différent de ce qui est attendu à l'école.³⁷

Ensuite, il y a le fait que tous les enfants n'ont pas les mêmes stratégies d'apprentissage. Les enfants ne sont pas toujours du même sexe et un garçon et une fille n'agissent pas toujours de la même manière. Une fille aura plus tendance à lire, alors qu'un garçon aura plus tendance à s'exprimer devant la classe. Les enfants ne seront pas motivés pour les mêmes raisons.

³⁵- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

³⁶- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

³⁷- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid

Certains seront dus aux sens conférés par leurs connaissances, tandis que d'autres seront dus à l'environnement, comme l'enseignant.

D'après Burns, chaque élève est différent en ce qui concerne le système éducatif. En fait, il n'y a pas deux participants qui progressent au même rythme, utilisent les mêmes méthodologies de recherche, résolvent les problèmes de la même manière ou ont le même profil d'intérêt, tout comme il n'y a pas deux participants qui sont motivés pour atteindre les mêmes objectifs.³⁸

Selon CRAHAY(1995), l'hétérogénéité des élèves peut se manifester de diverses manières³⁹:

- **Cognitif** : Il existe une grande hétérogénéité parmi les élèves en termes de degré d'acquisition des connaissances requises et de diversité de leurs processus mentaux.
- **Socioculturel** : Les élèves ont un large éventail de valeurs, de croyances, de normes linguistiques et de styles de socialisation.
- **Psychologique et affectif** : L'histoire de chaque étudiant, ainsi que sa personnalité, ont un impact sur sa motivation, son désir, sa curiosité, son rythme, sa relation avec son professeur et sa relation avec les autres étudiants.⁴⁰

La différenciation pédagogique en classe, les professeurs pourront utiliser cette pédagogie différenciée en classe s'ils rencontrent des élèves en difficulté. Il peut être établi en regardant les activités offertes en classe, les multiples types d'apprentissage, l'organisation de l'espace et du temps, les interventions, les groupes et les supports, ainsi que l'approche pédagogique de l'enseignant

En effet, en classe, l'enseignant peut moduler le temps de parole accordé aux enfants et intégrer des exercices pratiques, utiles et simples. Les enjeux doivent être présentés aux élèves. Avant de mettre en place cette pédagogie, l'enseignant doit faire une évaluation diagnostique pour évaluer la situation de l'élève. Si l'enseignant constate que l'élève a des difficultés dans certaines matières, il peut intervenir.

³⁸- ROBBES, Bruno, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre [archive]*, 2009, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

³⁹- [wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid](https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid)

⁴⁰- CRAHAY M., « *Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?* », dans *L'école peut-être juste et efficace ?* Éditions Boeck, 2000. INRP, Rencontres pédagogiques, n°34, 1995.

Si certains enfants de sa classe ont des difficultés, l'enseignant peut d'abord essayer de comprendre si c'est sa pédagogie qui pose problème. En fait, certains enfants peuvent être incapables de travailler dans les limites de la pédagogie de l'enseignant.

L'enseignant doit alors prévoir ces heures de cours supplémentaires dans son horaire régulier. Il lui faudra s'organiser et retenir ses leçons. Suite à cette planification, il pourra implanter ces nouvelles techniques en classe. Par la suite, l'enseignant doit évaluer sa pédagogie pour voir si elle fonctionne avec ses élèves. Si l'influence souhaitée sur les apprentissages des élèves n'est pas atteinte, il sera nécessaire de reconsidérer la mise en œuvre de la pédagogie en classe.

6- L'auto apprentissage et l'autonomie

L'auto apprentissage est d'apprendre de par soi-même, l'apprenant développe ses compétences de façon autonome.

Le concept "autonomie", notamment dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, est utilisé depuis les années 90. L'autonomie est clairement nécessaire dans le processus d'apprentissage pour que l'apprenant Désireux d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

L'autonomie peut déterminer ses besoins, prendre ses décisions et faire son propre choix. Grâce à une approche communicative, les apprenants deviennent plus autonomes Assumez la responsabilité de votre propre apprentissage. Avec la mise en œuvre concepts centrés sur l'apprenant, ce dernier commençant à s'engager Participer activement au processus d'apprentissage.

Le terme « autonomie », « étymologiquement (grec : autos = soi-même ; nomos = loi) signifie “qui se réagit par ses propres lois”, définition qui met l'accent sur l'individu-unité distincte disposant d'une zone de souveraineté pour décider des normes qui orienteront ses actes et comportements »⁴¹.

En conséquence, un individu autonome est celui qui prend ses propres décisions et accepte la responsabilité des actions qui résultent de ces décisions.

⁴¹- Holtzer, G. *Autonomie et didactique des langues*. Le conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990). Franche-Comté. PUFC. 1995. p112

D'après *Le Petit Robert* (2003), l'autonomie est « le droit de se gouverner par ses propres lois ou le droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet »⁴²

Dans cette perspective, l'autonomie peut être considérée comme la capacité d'agir librement et elle est également inévitable et indispensable pour préciser son style d'apprentissage et pour participer activement au processus de sa propre évaluation. Ainsi, à la faveur de son autonomie, l'apprenant peut avoir plus de contrôle sur son propre processus d'apprentissage et évaluer sa progression en prenant des rétroactions.

D'après le dictionnaire de pédagogie Bordas,

« l'autonomie s'oppose à hétéronomie et il définit l'autonomie comme « capacité à régler par soi-même sa conduite selon des lois et prise de conscience des lois et intégration de ces lois dans un avenir personnel, dialectique entre contrainte et liberté »⁴³.

L'individu autonome applique les lois qui sont proprement déterminés par lui-même. Il fait ses propres choix et prend ses propres décisions et responsabilités.

Pieron définit l'autonomie comme « *comportement d'un individu qui n'obéit qu'aux lois qu'il s'est donné lui-même ou aux lois dont il a compris et accepté la valeur* »⁴⁴.

Dans ce cas, l'individu respecte toutes les règles formées par lui-même. Selon cette perspective, les individus sont indépendants dans une certaine mesure et peuvent organiser et diriger leurs actions et manière.

Les points de vue de Porcher et Barbot sur l'autonomie se ressemblent du fait que tous les deux définissent l'autonomie comme un but et un moyen. Selon Barbot,

« l'autonomie dans l'apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin. L'apprenant, en prenant en charge de ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement »⁴⁵(2000 : 21).

L'apprenant ayant pris en charge ses responsabilités dans le processus d'apprentissage sera plus conscient de ses besoins, de ses objectifs et de sa capacité. Alors, l'apprenant doit,

⁴²- Dictionnaire *Le Petit Robert*. Paris, 2003. p186

⁴³- *Dictionnaire de pédagogie Bordas*. Paris, 1999. p19

⁴⁴- PUREN Christian. 1998f. « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues- cultures* », ÉLA revue de didactologie des langues-cultures n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Klincksieck, pp. 9-37

⁴⁵- BARBOT, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE Internation p21..

tout d'abord, apprendre à apprendre pour être autonome dans son apprentissage. Dans ce cas, l'autonomie est un moyen pour organiser son propre apprentissage et pour planifier les travaux personnels.

Grâce à l'autonomie, l'apprenant peut changer ses habitudes de travail et il peut placer lui-même au centre de l'apprentissage en organisant son milieu, le contenu d'apprentissage et les sources dont il sert. Après chaque travail autonome, l'apprenant doit faire une auto-évaluation et il doit observer sa progression. C'est en évaluant sa performance qu'il peut relever ses lacunes.

De ce fait, l'autonomie est un moyen pour les remplir. L'autonomie permet à l'apprenant de prendre les décisions sur les tâches et sert à assurer l'interaction entre «enseignant-apprenant » et « apprenant-apprenant ». Par conséquent, l'autonomie est également un moyen pour la discussion et l'échange des idées entre eux. C'est un moyen pour que l'apprenant apprenne mieux, et une fin parce que c'est l'apprenant autonome qui peut apprendre le mieux.

Ce qui est à remarquer ici, c'est que l'apprenant passe beaucoup plus de temps en dehors de la classe, donc sans l'aide d'une certaine autorité. Pour pouvoir poursuivre son apprentissage dans quel domaine que ce soit, il a besoin de se servir des meilleures stratégies et ainsi, de se suffire.

Le rôle capital des enseignants doit donc être de montrer les meilleurs moyens pour que les apprenants les appliquent quand ils sont seuls devant toutes sortes de matières à apprendre. Dans ce sens, l'autonomie dans le processus d'apprentissage est elle-même un apprentissage qui peut être adapté à la vie entière de l'individu. En effet, il arrive qu'un individu oublie un savoir enseigné par un enseignant, mais qu'il se serve du chemin montré par ce même enseignant. L'important ici est d'acquérir l'autonomie le plus tôt possible puisque avec l'âge, les habitudes déjà acquises peuvent se transformer qu'avec grande difficulté.

Selon Boisvert 1999, « *L'autonomie, c'est la capacité de faire des choses par soi-même. D'après cette définition, un apprenant autonome doit être capable de faire tout ce qu'il faut faire pour apprendre.*⁴⁶

Plusieurs d'apprenants ne sont pas autonomes. Cela peut s'expliquer par un manque de confiance mais aussi par un manque de pédagogies. Les auteures parlent de pédagogie de

⁴⁶- BOISVERT, J. *Trois pas en avant, deux pas en arrière... vers la maturité*. Le magazine enfants du Québec, (1999). vol.11, n° 4, p.16-20.

l'autonomie lorsque les apprenants prennent le contrôle et la responsabilité de leur propre apprentissage, à la fois en termes de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils l'apprennent. Elle prend comme point de départ l'idée que les étudiants sont capables de s'autodiriger et de développer une approche indépendante et proactive de leurs études.

De nos jours, le but de l'apprentissage des langues est de développer, chez l'apprenant, les compétences communicatives qui lui permettent de comprendre et de se faire comprendre par son interlocuteur, en bref, de communiquer. Pour se perfectionner, il est important que l'apprenant essaie de repérer ses erreurs après chaque activité et chaque rétroaction. Dans l'apprentissage autonome, ce n'est que l'apprenant qui régule ses travaux et prépare son plan en prenant compte ses manques et ayant conscience de ses tâches. Cet apprentissage est fondé sur l'objectif, les intérêts et la volonté des apprenants car, dans son propre apprentissage, l'apprenant prend le contrôle selon ses propres besoins et attentes et organise lui-même ce qu'il va faire

« L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire et être autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas ». Pour former et continuer son autonomie, l'apprenant doit réunir les éléments constitutifs comme la volonté d'apprendre et de communiquer, la liberté, la confiance, la responsabilité, la motivation, etc⁴⁷.

Dans chaque définition, on insiste sur des règles qui sont formées et obéies par l'individu. Dans le contexte scolaire, surtout dans l'apprentissage des langues étrangères, comme Porcher l'indique, « *l'autonomie constitue à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer (et à apprendre). Son principe est le suivant : seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation*⁴⁸ »

Alors, personne ne peut apprendre, ni décider, ni prendre la responsabilité à la place du sujet apprenant. Car, c'est l'apprenant seul qui connaît ses centres d'intérêt, son pouvoir, et sa situation d'apprentissage.

7- L'auto- apprentissage et le rôle des parents des apprenants

Des recherches dans les pays anglophones ont montré que les différences raciales et de classe sociale entre les parents et les enseignants, ainsi que les asymétries dans leurs rôles

⁴⁷- Ibid,

⁴⁸- PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette. (2004)

institutionnels au pouvoir, constituent des obstacles importants au développement de relations constructives (Gold, Rhodes, Brown, Lytle&Waff, 2001 ; Smrekar et Cohen-Vogel, 2001 ; Horvat, Weininger et Lareau, 2002 ; Lawson, 2003).

Cependant, des recherches récentes (Shirley, 1997 ; Reese et Garnier, 2001 ; Gold, Simon et Brown, 2002 ; Goldenberg, Gallimore, Reese et Garnier, 2001) suggèrent que la culture locale créée par les enseignants et les parents peut minimiser ces effets négatifs potentiels de différences. En travaillant à transformer la culture bureaucratique traditionnelle (que l'on trouve souvent dans les écoles urbaines) en une culture basée sur la collaboration, des relations productives peuvent être établies au-delà des différences. Boethel (2003) a identifié les principales tendances grâce aux données générées par l'étude thématique « Familles, communautés et écoles : le cas des minorités ethniques »⁴⁹.

Cette recherche montre que, quelle que soit l'origine ethnique, culturelle ou sociale, la plupart des familles ont des attentes élevées concernant l'éducation de leurs enfants. Les familles appartenant à des minorités raciales, ethniques et culturelles participent également activement à l'éducation de leurs enfants. Cependant, le type de participation peut différer de celui des familles "traditionnelles" (guêpes blanches protestantes anglo-saxonnes).

À cet égard, les parents et les écoles s'accordent à dire que des contradictions se développent à mesure que la diversité ethnique et culturelle augmente. Les facteurs socioéconomiques, en particulier, affectent les schémas de participation des ménages à faible revenu.

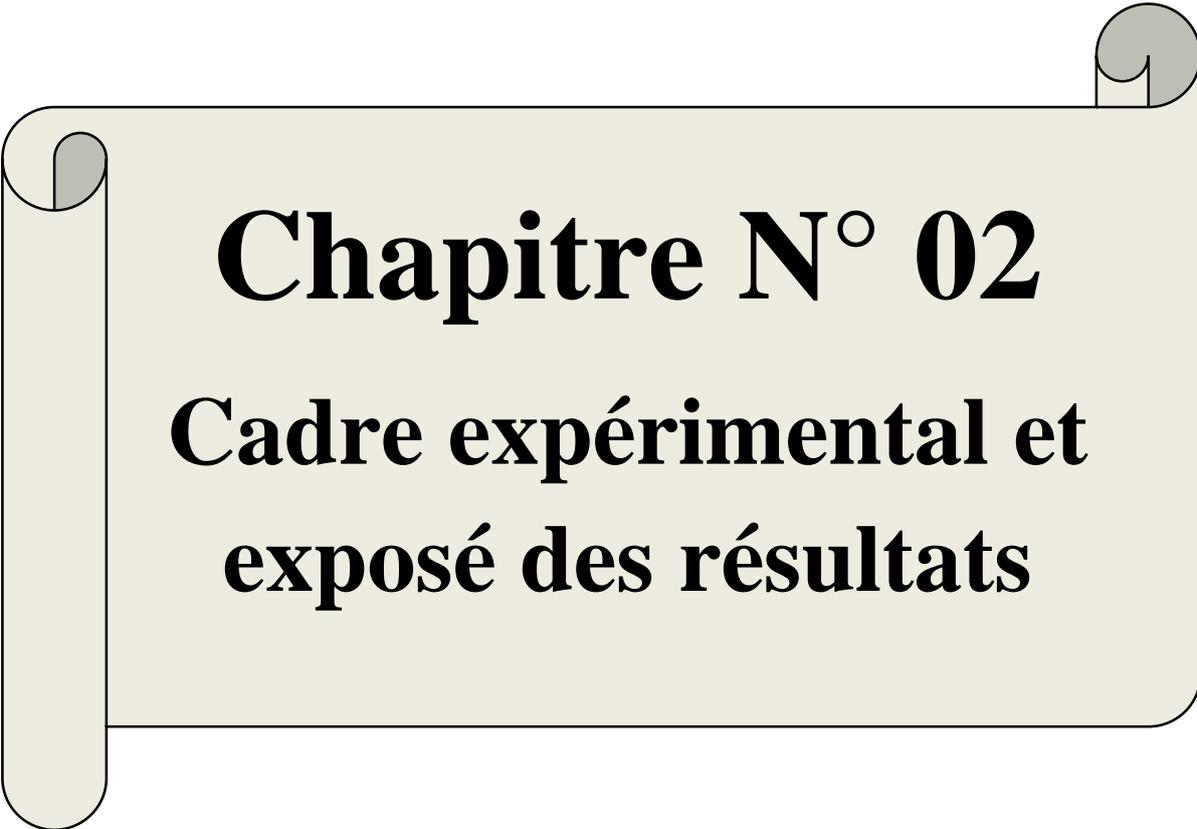
En conséquence, la recherche a identifié de nombreux obstacles structurels à la participation dans les ménages à faible revenu ou minoritaires. Les écoles peuvent souvent aider à surmonter ces obstacles, y compris les facteurs environnementaux : contraintes de temps, jeunes enfants nécessitant une garde d'enfants, problèmes de transport, différences linguistiques et culturelles, manque de compréhension du processus éducatif dans le pays d'accueil et exclusion ou discrimination.

Bien que cette étude ait mis en évidence l'implication des parents dans l'éducation des enfants, y compris les parents de différentes familles socioculturelles, et la contribution positive de la « construction de la culture » pour surmonter les obstacles, elle n'a révélé aucun lien, mais aucun lien clair entre une implication accrue des parents. Les limites sont à l'école et la réussite scolaire. Contrairement à certaines études françaises de type monographique (voir Lahire 1995

⁴⁹- <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale>

et 1998 etc.), l'impact du désir d'appartenir à une famille minoritaire ou socio-économiquement défavorisée sur les performances scolaires de leurs enfants ne se retrouve pas dans la littérature anglaise.⁵⁰

⁵⁰- <https://france.filgoodhealth.com/fr/dossiers/l-importance-du-soutien-familial-dans-la-reussite-scolaire-des-enfants>



Chapitre N° 02

**Cadre expérimental et
exposé des résultats**

Introduction

Cette partie constitue d'un seul chapitre expose les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte et le traitement des données servant de base aux résultats.

Pour ce faire, nous étions amenés à consulter les programmes officiels de la 4^{ème} année primaire.

1. Les objectifs de la recherche

- Montrer que l'activité de l'auto-apprentissage facilite l'assimilation.
- Montrer que l'auto-apprentissage favorise l'autonomie.
- Annoncer que l'auto-apprentissage développe les capacités de l'apprenant.
- L'auto-apprentissage aide l'apprenant et l'enseignant pour finir le programme scolaire.
- Annonce que l'auto-apprentissage prend un long temps dans l'assimilation de l'apprenant à comparer une explication de la leçon.

2- Présentation du terrain

2-1 Contexte algérien

La langue française occupe une place importante dans le contexte algérien depuis la colonisation. Dans l'enseignement, elle est la première langue étrangère où elle est enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire jusqu'à la 3^{ème} année secondaire.

La langue française en Algérie est exigée par le recruteur dans les entreprises. La langue française pour la majorité est la langue de prestige et d'appartenance à une catégorie sociale privilégiée et intellectuelle. Aussi la langue française est la langue des sciences et des technologies en Algérie, celle parlée par les médecins, les ingénieurs.

Au niveau de l'enseignement, le français occupe une place très importante dans les programmes scolaires, il apparaît à travers le changement de programme ou bien le plan interventionnel à cause de la crise pandémique (Corona virus).

2-2 -La crise pandémique

La définition du terme "pandémie" est à la fois simple et ambiguë. Une pandémie est définie par un grand nombre de personnes malades sur une courte période de temps dans une

vaste zone géographique, couvrant souvent un pays ou un continent. Le concept de pandémie n'est pas nouveau.

Patrick Zylberman démontre dans son article "Un siècle de pandémies grippales (1889-1970)" que l'humanité a déjà été confrontée à plusieurs pandémies au cours des deux siècles précédents, à commencer par l'épidémie de choléra maritime de 1865 et la grippe russe de 1889-1890, et se terminant par la fameuse "grippe espagnole" de 1918-1919, dont les origines sont inconnues¹.

La crise sanitaire mondiale déclenchée par la pandémie de coronavirus, ainsi que les mesures de confinement édictées en réponse à celle-ci, se sont traduites par une crise éducative sans précédent. 190 pays ont fermé leurs établissements d'enseignement du jour précédent au lendemain, privant 91 % des écoliers et étudiants du monde de l'éducation à l'époque. Alors que la fermeture des établissements d'enseignement a marqué le début d'un passage généralisé de l'éducation traditionnelle à l'apprentissage à distance rendu possible par une variété de technologies de communication, nous sommes une fois de plus profondément conscients du rôle essentiel de l'éducation publique dans nos sociétés.

Depuis le 19 mars 2020, l'Algérie est isolée en raison de la propagation du virus COVID-19 et de la pandémie qui a touché un grand nombre de pays et fait des milliers de morts dans de nombreux pays à travers le monde, dont la Chine, l'Europe et Amérique du Nord. Cette crise sanitaire inédite fait surface, tant sur le plan social qu'économique. Dans notre pays, l'épidémie de covid-19 exacerbe et aggrave une situation socio-économique en crise : crise économique, sociale, politique et culturelle.

2.3. Le lieu de l'expérimentation

Notre expérimentation a été menée au primaire de <<Moussaoui El Abed >>. Le primaire est situé à kours à Biskra. On y est trouvé 10 salles, le nombre d'apprenants inscrits est de 376 élèves.

L'enseignement est assuré par 14 enseignants dont deux enseignants licenciés en français.

Notre corpus est constitué de 12 copies d'élève de la 4^{ème} année primaire pour l'année scolaire. Nous avons récupéré ces copies lors d'une séance de français.

¹ <https://www.cairn.info/covid-une-crise-qui-oblige>

3. Présentation de l'échantillon

Notre travail a été mené au niveau de l'enseignement primaire. Les apprenants dont les grammaires ont fait l'objet de notre analyse sont des élèves de la quatrième année primaire au Primaire de Moussaoui El Abed à Biskra. La population ciblée est un groupe hétérogène de 6 apprenants dont trois (03) filles et trois (03) garçons. L'âge de ces apprenants varie entre 9 et 11 ans. Signalons que ses apprenants ont pour suivis l'expérimentation jusqu'à sa fin.

4. Description du plan interventionnel : objet de l'expérimentation

A la lumière de la crise pandémique de corona virus né le plan intervention. Nous employons ce programme de plan interventionnel lorsqu'il y a une nécessité comme le cas de corona virus.

Le plan interventionnel est un terme qui signifie un outil utilisé pour planifier une série de modification dans le but de trouver des solutions pour aider l'apprenant et l'enseignant .Il consiste à cibler un défi et à établir un plan très claire afin d'aider l'apprenant et aussi servira à cibler les besoins de l'apprenant **d'une part et d'autre part**, il visera à trouver des moyens, des méthodes, des ressources pour l'aider .

La recherche interventionnelle au service de la généralisation et pérennisation des réformes institutionnelles : le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie." « *Une stratégie de formation didactique des enseignants dans leurs classes : la "recherche interventionnelle" sur l'usage adéquat des manuels* »²

C'est l'élaboration et à l'imposition de nouveaux manuels afin de mettre en œuvre sur le terrain les nouvelles pratiques recommandées par l'établissement d'enseignement (en l'occurrence, le ministère de l'Éducation nationale). Cette stratégie est discutable car elle nécessite une parfaite cohérence entre les méthodologies de conception, de développement, de formation et de mise en œuvre, ce qui n'est jamais le cas ; parce qu'il contredit l'une des compétences les plus importantes d'un enseignant , qui est la capacité de s'adapter à ses élèves et l'ensemble de son environnement d'enseignement- apprentissage ; et (parce qu'elle contredit l'une des compétences les plus importantes d'un enseignant , qui est la capacité de s'adapter à ses élèves et à l'ensemble de son environnement d'enseignement et d'apprentissage.

²- VANNIER M.P. « *Fonctions critiques de la tutelle auprès d'élèves en échec scolaire, nouveaux cahiers de recherche* en éducation 9(2)196.

Alors, le plan interventionnel est un nouveau programme déclaré par le ministère afin de compléter le cursus. Ce plan fait considérant de l'insuffisance du temps et aussi l'étude par groupe (c'est-à-dire que la classe de langue est divisé en deux groupes , groupes 1 et groupe 2 ce qui fait le groupe qui a bénéficié du 1^{er} cours cependant que c'est le dimanche n'aura pas de cours le lundi ce qui explique l'insuffisance d'heure)

Nous remarquons dans le nouveau programme (plan interventionnel) il y a des activités d'auto-apprentissage. Nous leur avons mis les activités ou bien les cours à auto apprentissage. Elles se présentent dans le programme de la 4^{ème} année primaire comme suit :

Deuxième chapitre :**Cadre expérimental et exposé des résultats**

| Oral | Lecture | Vocabulaire | grammaire | Conjugaison | Orthographe | Production écrite | Auto apprentissage |
|---------------------|--------------------|----------------------------|---------------------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--|
| Tu habite ou ? | L'immeuble blanc | Les mots de salutations | Nom propre /nom commun | Le verbe être au présent | Et / est | La maison | -les couleurs -les articles définis et indéfinis -les pronoms personnels |
| Je vais chez Madjid | Notre quartier | Lexique de la localisation | La phrase déclarative / interrogative | Le verbe avoir au présent | a/ à | Se localisation | / / / |
| Au magasin | Lecture | Les synonymes | La possession | Les verbes de 1 ^{er} GR au present | Le pluriel en s | Quartier de rêve | Les indicateurs de lieu |
| Bonne année | La fête du Mouloud | Suffixe age | La phrase exclamative | Verbe 1 ^{er} G au présent | Le féminin des adjectifs | La carte d'invitation | -les saisons -les démonstratifs |

Deuxième chapitre :**Cadre expérimental et exposé des résultats**

| | | | | | | | |
|----------------------------|----------------|-------------------|----------------|--------------------------|--------------------|---|----------------------------------|
| Aujourd'hui c'est l'Aid | Texte au choix | Préfixe mal et dé | Les substituts | Les indicateurs de temps | Le féminin Eux / f | / | / |
| Joyeux anniversaire | / | Les antonymes | C.O.D | / | Le pluriel en x | / | -les chiffres -les calendrier |

Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

Nous remarquons dans le programme il y a une partie ou bien case qui s'intitule les activités d'auto apprentissage. Je prends le projet 1 séquence 1 comme un exemple :

L'article défini et indéfini.

Dans le déroulement de la séance exacte dans le cours de nom commun et propre l'apprenant a besoin de reconnaître les articles pour différencier entre le nom propre et commun mais dans ce cas les articles sont de type auto- apprentissage.

A partir de ce qui précède et fin de mener à bien notre recherche, nous avons proposé des exercices sur des cours à relatif d'auto apprentissage à les apprenants autonome et nous suivrons l'assimilation de chaque groupe (expérimentale et témoin).

5. L'expérimentation

En fonction de l'objectif visé dans notre travail à savoir, tester l'effet des activités d'auto-apprentissage sur l'apprentissage du français en classe de quatrième année primaire.

Nous avons opté pour la méthode expérimentale. Pour ce faire, nous avons choisir un groupe d'apprenants de la 4^{ème} année primaire.

5.1. Le pré- test

Dans les prés test, nous avons programmé une séance d'observation ou nous avons vu que l'auto apprentissage si l'apprenant utilise l'auto apprentissage dans plusieurs points de langue ou pas. Dans notre cas, c'était la séance de grammaire ou la leçon était nom propre et nom commun, nous avons constaté que les apprenants avaient une difficulté de compréhension, ils n'ont pas peut saisir le cours ni comprendre la règle grammaticale, par manque de temps

Dans cette séance d'observation, nous avons constaté que les apprenants ne comprennent pas parce que le temps est insuffisant .pour faire la leçon de l'article défini et indéfini (auto apprentissage).

5.2. Le test ou l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée auprès d'un groupe d'apprenants en 4^{ème} année primaire. L'échantillon de l'expérimentation est composé de deux groupes, le 1^{er} groupe témoin est composé de six apprenants et le 2^{ème} groupe expérimental est composé de six apprenants également. Ces derniers étaient invités à répondre aux exercices sur l'article défini et indéfini.

Nous avons assisté à 4 séances, et dans chaque séance nous avons proposé des exercices, sous forme questions /réponses et des exercices.

Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

5.3. Déroulement des séances d'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée au près d'un groupe d'apprenants en 4^{ème} AP (10 Décembre 2021). Le groupe est composé de six apprenants (groupe expérimental). Ces derniers étaient invités à répondre des questions et des exercices à relatifs des activités auto apprentissage.

Première Séance

Nous avons assisté dans la séance de grammaire. Nous avons proposé :

Projet 1 : c'est notre quartier

Séquence 1 : Tu habites où ?

Activité : grammaire

Le nom propre et le nom commun.

A la fin de cette séance, nous avons proposé les questions suivantes ;

Le groupe témoin

L'enseignante : *Qui peut me donner un nom propre ?*

Les réponses étaient : Biskra – Madjid - Yacine – Batna – Paris

L'enseignante : Excellent ! Allez maintenant, qui peut me donner un nom commun ?

Les réponses 'étaient : Le quartier – L'immeuble – Une table – Une maison – un tableau
– **L'enseignante : Très bien ! Qui peut me dire quelle est la différence entre les deux ?**

La réponse était : avant le nom il y a un article défini et un défini. Pour le nom commun et le nom propre, il n'y a pas des articles.

L'enseignante : Très bien ! maintenant, Qui peut me donner les articles défini et un défini ?

La réponse était : dans l'article défini il y a le – la – les et pour l'article indéfini il y a un -une- des .

Groupe expérimental

L'enseignante : Qui peut me donner un nom propre ?

La réponse était : Yacine – Amira – Sétif -.....

Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

L'enseignante : Bravo , ! allez maintenant, qui peut me donner un nom commun ?

La réponse était : 80 % la réponse correcte (un quartier – la maison) et 20 % ils n'ont pas des réponses.

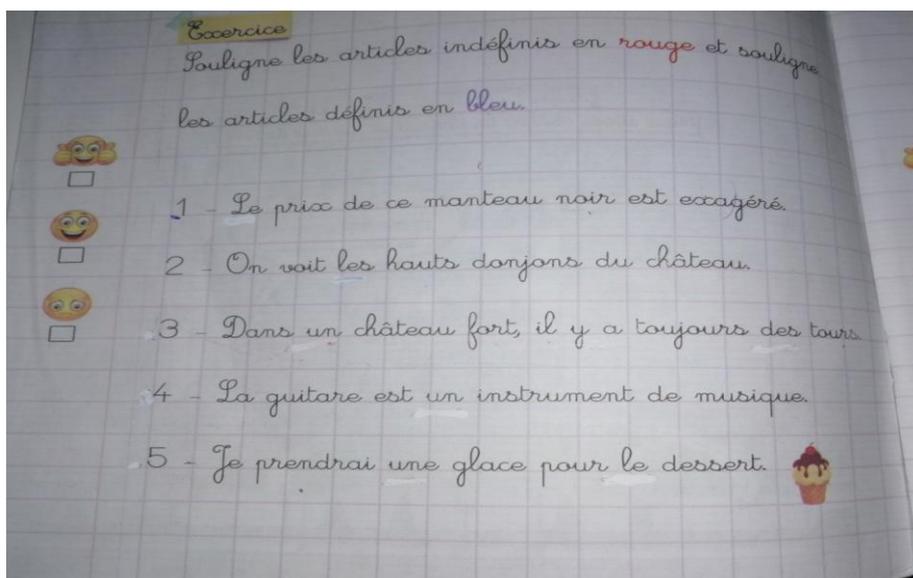
L'enseignante : Très bien ! Qui peut me donner qu'elle est la différence entre les deux ?

La réponse 'était : 80% il y a (un – une- le- la) avant le nom commun et pour le nom propre, il n'y a pas et pour 20% il y a pas de réponse .

L'enseignante : Bravo ! Maintenant ,qui peut me donner qu'elles sont les articles définis et indéfini ?

La réponse 'était : 90% la réponse était fausse par les apprenants (arbre – yacine – le quartier -...) et le 10% la réponse était correcte (défini le – la – les indéfini un – une – des)

Deuxième Séance : Dans cette séance,nous avons proposé l'exercice suivant :



Nous avons choisi cet exercice pour voir si l'apprenant est capable de reconnaître l'article défini et indéfini ou pas et si va t-il choisi l'article ou bien d'autre chose).

Nous avons proposé cet exercice aux deux groupes (groupe témoin et groupe expérimentale).

Troisième Séance : Nous avons assisté à la séance de grammaire.

Projet 1 : C'est notre quartier

Séquence 2 : Je vais chez Madjid

Activité : grammaire : La phrase déclarative et la phrase interrogative

Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

Dans cette séance, l'enseignant fait un rappel sur la dernière leçon de grammaire avant le commencer dans la nouvelle séance. Ce rappel était des questions posé par l'enseignant.

Nous avons proposé mêmes questions pour voir est ce que les apprenants donneront même réponse ou pas.

Groupe témoin :

L'enseignante : Allez, vous connaissez l'article défini et indéfini ?

La réponse était : oui, bien sûr.

L'enseignante : Très bien, maintenant qui peut me donner qu'elles sont l'article définis ?

La réponse 'était : le pour le masculin – la pour le féminin et les pour le pluriel.

L'enseignante : Bravo ! Allez maintenant, qui peut me dire qu'elles sont les articles indéfinis ?

La réponse 'était : un pour le masculin – une pour le féminin – des pour le pluriel.

Groupe expérimental :

L'enseignante : -Allez, vous connaissez l'article défini et indéfini ou non ?

La réponse était : 77% oui et 23% non

L'enseignante : Très bien ! Maintenant qui peut me dire qu'elles sont les articles définis ?

La réponse était : 77 % (le – la – les) et 23% apprenants ne connaisse pas la réponse

L'enseignante : Bravo ! Allez maintenant, qui peut me donner les articles indéfinis ?

La réponse était : 77% (un –une- des) et 23% apprenants ne connaisse pas la réponse.

On traduit les % de groupe expérimental dans le tableau suivant :

| Apprenant | Question n°1 | Q2 | Q3 | Q4 |
|--------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Apprenant 1 | La réponse était 100% | La réponse était 100% | La réponse était 60% | La réponse était 100% |
| Apprenant 2 | La réponse était 80% | La réponse était 30% | La réponse était 5% | La réponse était 40% |
| Apprenant 3 | La réponse était 10% | La réponse était 80% | La réponse était 3% | La réponse était 100% |
| Apprenant 4 | La réponse était 6% | La réponse était 100% | La réponse était 100% | La réponse était 15% |

Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

| | | | | |
|--------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Apprenant 5 | La réponse était 100% | La réponse était 10% | La réponse était 90% | La réponse était 95% |
| Apprenant 6 | La réponse était 100% | La réponse était 5% | La réponse était 85% | La réponse était 86% |

Quatrième séance : Dans cette séance, nous avons proposé l'exercice suivant :

 Entoure l'article qui convient.

| | | |
|---|---|--|
|  |  |  |
| Un <input type="checkbox"/> Une <input type="checkbox"/> file | Un <input type="checkbox"/> Une <input type="checkbox"/> vélo | Un <input type="checkbox"/> Une <input type="checkbox"/> soleil |
|  |  |  |
| Le <input type="checkbox"/> La <input type="checkbox"/> verre | Le <input type="checkbox"/> La <input type="checkbox"/> nuage | Le <input type="checkbox"/> La <input type="checkbox"/> table |
|  |  |  |
| Le <input type="checkbox"/> La <input type="checkbox"/> voiture | Un <input type="checkbox"/> Une <input type="checkbox"/> tableau | Le <input type="checkbox"/> La <input type="checkbox"/> sac |

L'objectif de cet exercice est d'aider l'apprenant à faire la différence entre les articles définis et indéfinis au féminin et au masculin.

6- Post test

Après avoir fait l'expérimentation et que les apprenants ont répondu aux exercices, voici les résultats récapitulés dans le tableau suivant :

| Les séances | Déroulement de la séance | Nombre des apprenants | La durée de l'exercice | Les résultats de l'expérimentale | Les remarques |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------|---|----------------------------------|---|
| Séance 1 | C'était questions / réponse | Six apprenants | Prend un peu de temps par apport les apprenants témoins | 60% réussit 40% échec | Plus d'efforts de la part de mes élèves |

Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

| | | | | | |
|-----------------|--------------------------------|----------------|--|--------------------------|--|
| Séance 2 | C'était un exercice à réaliser | Six apprenants | Prend une longue durée par apport le groupe témoin | 70% échec 30% réussit | Vous devrez faire plus attention mes élève et révisez vos leçons |
| Séance 3 | C'était question/ réponse | Six apprenants | C'était régler | 88% réussit 12% échec | Bravo un beau résultat par apport la séance passé |
| Séance 4 | C'était un exercice pour faire | Six apprenants | Prend une longue durée | 99% réussit 1% échec | Excellent mes élèves |

D'après les résultats obtenus, nous avons vu que l'auto apprentissage est efficace pour l'apprenant.

Que l'apprenant se trouve plus aise lorsqu'il fait appel à l'auto-apprentissage et au connaissance antérieure.

L'auto apprentissage facilite le processus de l'apprentissage et de mémorisation chez l'apprenant.

C'est vrai que l'auto apprentissage prend beaucoup de temps car expliquer la leçon n'est pas comme l'incité à trouver la leçon lui-même, cependant l'auto apprentissage donne à l'apprenant une capacité plus vaste de compréhension.

Analyse des deux exercices

Exercice 1 : la consigne était : Souligne l'article indéfini en rouge et l'article défini en bleu.

Dans cet exercice il y a 4 apprenants qui n'ont pas répondu correctement.

Apprenant 1 et 2

Les deux apprenants se sont trompés dans leurs réponses, au lieu de répondre en bleu sur l'article défini, ils ont répondu en rouge par l'article indéfini.

Commentaire

Malgré leurs fautes, ces deux apprenants connaissent la bonne réponse (elle est inversée)

Apprenant 3

Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

L'apprenant s'est trompé dans sa réponse, au lieu de répondre en soulignant seulement l'article il souligne l'article plus le nom (ex : la guitare est un instrument de musique)

Commentaire

Malgré sa faute, cet apprenant a confondu entre le nom commun et l'article (parce qu'il ne fait pas la différence entre l'article et le nom commun que l'article est une leçon à compléter le nom commun)

Apprenant 4

L'apprenant est trompé dans sa réponse, au lieu de répondre et souligner l'article, il a souligné toute la phrase.

Commentaire

L'apprenant ne connaît pas la différence entre mot et phrase article et nom, plus d'efforts en classe.

Exercice 2

La consigne était :

Entoure l'article qui convient

Dans cet exercice, il y a 5 apprenants qui ont répondu correctement et un apprenant qui n'a pas répondu correctement

Apprenant 1

L'apprenant est trompé dans sa réponse, au lieu de choisir la bonne réponse il choisit la mauvaise réponse. Il y a juste deux fautes (ex un ou bien une table il choisit le table au lieu de la, aussi il choisit une tableau au lieu de un)

Commentaire

Malgré sa faute, cet apprenant a répondu correctement juste les deux fautes à cause qu'il n'y a pas un bagage linguistique.

Bilan synthétique

Après avoir interpréter les résultats obtenus et de les avoir assujettir à une comparaison (groupe témoin et groupe expérimentale). il ressort ce qui suit :

- l'auto apprentissage est efficace pour l'apprenant.

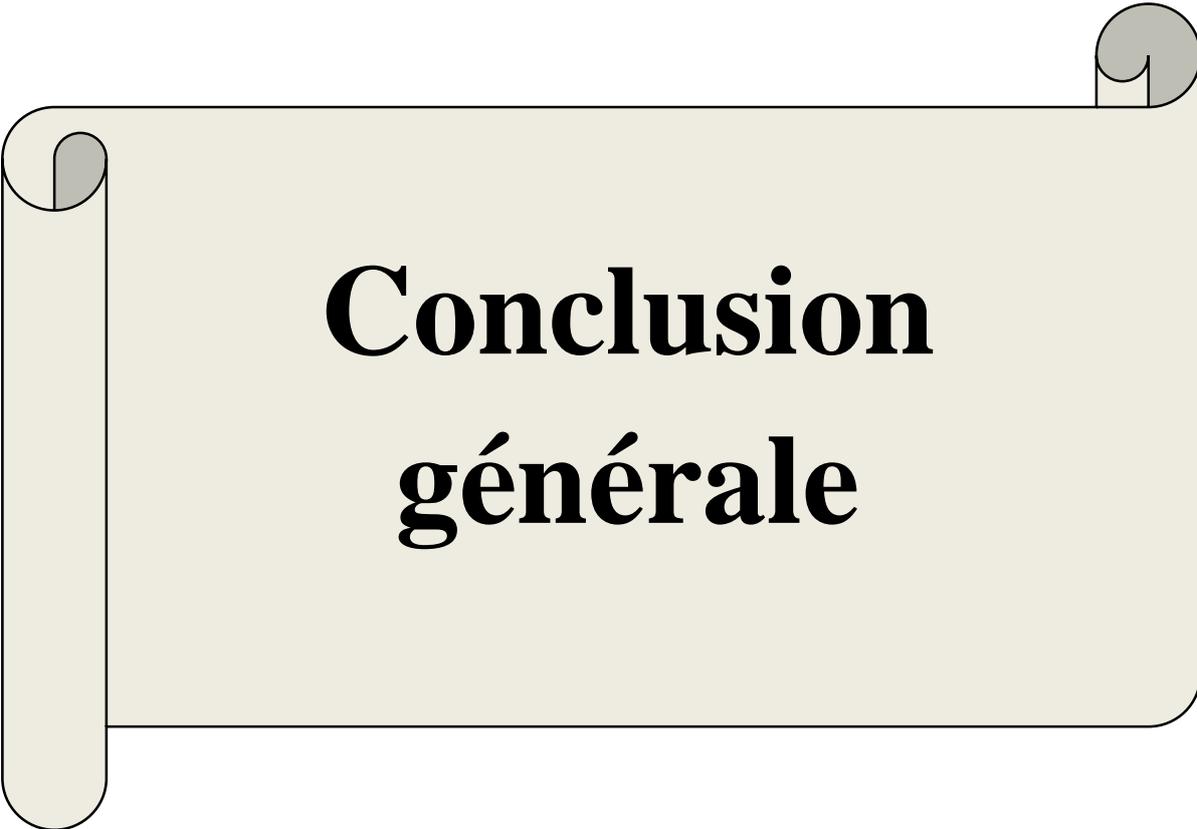
Deuxième chapitre : Cadre expérimental et exposé des résultats

- l'auto apprentissage développe les capacités des élèves.
- l'auto apprentissage prend plus de temps par apport l'explication de la leçon mais à la fin ils donnent même résultat.
- L'auto apprentissage facilite l'assimilation chez l'apprenant.

On conclut, l'auto apprentissage rend l'apprenant autonome.

Conclusion

Après avoir terminé notre expérimentation et analyser les résultats obtenu, nous avons confirmé l'hypothèse, et que l'auto apprentissage aide l'apprenant de la 4^{ème} A.P pour développer ses réflexions. Nous avons laissé l'opportunité à l'apprenant de découvrir lui-même le contenu de la leçon.



**Conclusion
générale**

Conclusion générale

Pour conclure, nous devons rappeler notre thème qui porte l'intitulé : les activités de l'auto apprentissage pour les élèves de la 4^{ème} année primaire. A partir de notre constat, nous avons formulé la problématique suivante : comment l'auto apprentissage contribue-t-il au développement de la compétence des apprenants de la 4^{ème} A.P à apprendre la langue française ?

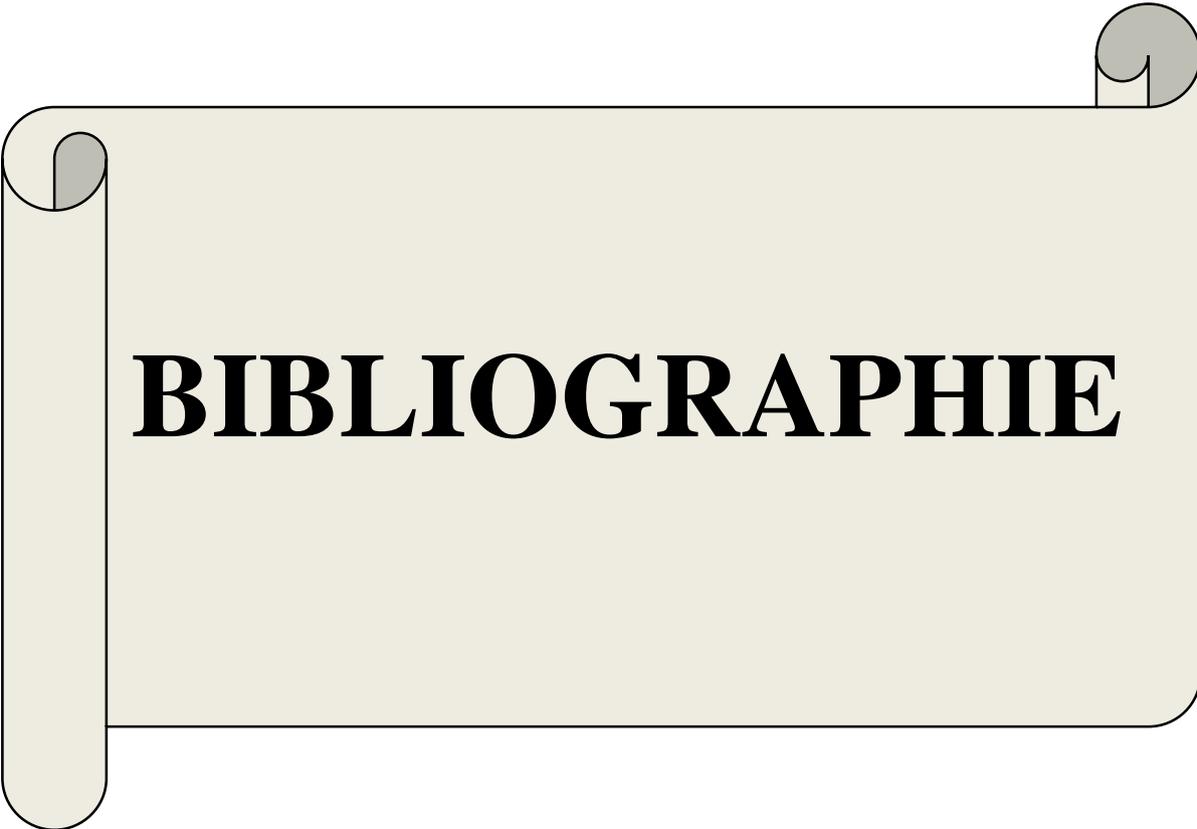
Concernant la méthodologie, nous avons opté pour une expérimentation, où nous avons proposé des exercices pour deux groupes : groupe témoin et groupe expérimental. En ce qui concerne le corpus, nous avons expérimenté les activités d'auto-apprentissage proposées dans le manuel scolaire de 4^{ème} année primaire. Au départ de cette expérimentation, nous nous sommes fixés comme objectifs :

- Montrer que l'auto apprentissage facilite l'assimilation de la leçon.
- Montrer que l'auto apprentissage favorise l'autonomie de l'apprenant.
- Vérifier que l'auto apprentissage développe les lexiques / vocabulaires de l'apprenant

L'expérimentation des activités d'auto-apprentissage a donné des résultats satisfaisants car nous avons constaté que plus de 89% des apprenants ont répondu correctement aux exercices proposés.

Parmi les obstacles rencontrés lors de ce travail, au début de l'expérimentation la majorité des apprenants n'ont pas pu comprendre le concept de l'auto apprentissage car ils n'ont pas pu résoudre les exercices proposés.

Vu l'importance de ces activités d'auto-apprentissage dans l'apprentissage du français langue étrangère au niveau primaire, nous souhaitons que les recherches ultérieures mettent l'accent sur ce type d'activités dans le but de développer l'autonomie de l'apprenant en classe de français langue étrangère au niveau des classes de primaire.



BIBLIOGRAPHIE

Références Bibliographiques

Ouvrages

- ALTET, Marguerite, *L'analyse plurielle de la pratique enseignante*, Revue française de pédagogie, Paris N138, 2002.
- BARBOT, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International..
- BESSE.H.*Méthodes et pratiques des manuels de langue*.France :CREDIF/Didier.2000.
- BOISVERT, J. *Trois pas en avant, deux pas en arrière... vers la maturité*. Le magazine enfants du Québec, (1999). vol.11, n° 4.
- BRU,M et NOT,L . « *Où va la pédagogie du projet ?* ».EUS ,1987 .
- CRAHAY M., « *Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?* », dans L'école peut-être juste et efficace ? Éditions Boeck, 2000. INRP, Rencontres pédagogiques, n°34, 1995.
- CUQ,J-P et I.GRUCA,*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble :Pug 2005.
- *fonctionnalisme*.Paris :CLE internationale 2003.
- GALISSON,R.*D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères :du structuralisme au*
- *HalinaPrzesmycki.La pédagogie différencier Hachette Education,2008.*
- HATIVA, N., *Becoming a Better Teacher : A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors*, Instructional Science, vol. 28, 2000.
- Holtzer,G.*Autonomie et didactique des langues*.Le conseil de l'Europe et les langues étrangères(1970-1990).Franche-comté.PUFC. 1995.
- IDOUGHI,Sahra, « *Enseignement du Français en Algérie,et pédagogie du projet : entre perspective d'une réforme et lacune des pratique* »,Mémoire de Magistère, Université ,2000.
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*; Montréal : Guérin, 2005.
- LEGRAND,L, *La différenciation pédagogique scarabée*,CEMEA,Paris,1984

Références Bibliographiques

- MEDGHRI.A, *Le rôle de l'apprentissage de l'oral dans la*
- MEIRIEU, Philipe, *Esquisse d'une theorie de l'autonomie*. Nathan .Mai 1993.JDI.
- Notes de cours, BENAÏSSA Lazhar¹Notes de cours, BENAÏSSA Lazhar
- PARADIS.P,*Guidepratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage* ,édition Guerin,2006.
- PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.(2004)
- PUREN Christian. 1998f. « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* », ÉLA revue de didactologie des langues-cultures n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Klincksieck.
- PUREN,C.*Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris :Nathan-CLE.1988.p232¹Op.Cit,CUP,J-P et I.GRUCA, 2005.
- RAYNAL.F et RLEUNIER, A ,*La communication pédagogique*,OPU,Paris,1997.
- *remédiation des difficultés de l'écrit*, Thèse en lettres française,Mémoire de fin de formation En vue de l'obtention du M.E.P,Institut De Formation Et De Perfectionnement Des Maitres –Saida.
- ROBBES, Bruno, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre [archive]*, , 2009, Université Paris Ouest Nanterre La Défense
- TARDIEU.C. *La didactique des langues en langue en 4 mots clés communication, culture, méthodologie*, évaluation. Paris : Ellipses2008.
- VANNIER M.P. « *Fonctions critiques de la tutelle auprès d'élèves en échec scolaire, nouveaux cahiers de recherche*en éducation .
- Dictionnaires
- CUQ,Jean-Pierre, dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde,Paris, CLE International,2003.
- Le Petit Robert.Paris,2003.

Références Bibliographiques

- Dictionnaire de pédagogie Bordas.Paris ,1999.
- Mémoires et thèses
- Djellabi ,Nassira . Le role de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la production écrite enFLE cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne CEM Ahmed Reda Houhou Biskra . Mémoire de master. Université de BISKRA .2014-2015

Sites

- <http://fle.org/COURSES>
- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid
- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid¹
https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/apprentissage>
- <https://www.cairn.info/covid-une-crise-qui-oblige>
- <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale>
- [wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e?fbclid](https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/?fbclid=IwAR3dgoL8kFS2GISl2pW91Jl-B1csEzyAB_TpLOSj8H_eQmfk94NTTbZvU9s)
- https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/priorites-et-preoccupations-actuelles/?fbclid=IwAR3dgoL8kFS2GISl2pW91Jl-B1csEzyAB_TpLOSj8H_eQmfk94NTTbZvU9s

A light beige scroll graphic with a black outline, featuring a rolled-up edge on the left and a small scroll end on the right. The word "ANNEXES" is written in a bold, black, serif font across the center of the scroll.

ANNEXES

Annexe 1

Excellent **Exercice** Souligne les articles indéfinis en rouge et souligne les articles définis en bleu.



1 - Le prix de ce manteau noir est exagéré.



2 - On voit les hauts donjons du château.



3 - Dans un château fort, il y a toujours des tours.

4 - La guitare est un instrument de musique.

5 - Je prendrai une glace pour le dessert. 

Annexe 2

Exercice
Souligne les articles indéfinis en rouge et souligne les articles définis en bleu.



1 - Le ~~prix~~ de ce manteau noir est exagéré.



2 - On voit les hauts donjons du château.



3 - Dans un château fort, il y a toujours des tours.

Plus d'effort

4 - La guitare est ~~un~~ instrument de musique.

5 - Je prendrai une glace pour le dessert. 

Annexe 3

statut officiel n'a pas
première langue étrangère dans le c
u
ette
auto

Exercice

Souligne les articles indéfinis en rouge et souligne
les articles définis en bleu.

1 - Le prix de ce manteau noir est exagéré. 

2 - On voit les hauts donjons du château. 

3 - Dans un château fort, il y a toujours des tours. 

~~4 - La guitare est un instrument de musique.~~

5 - Je prendrai une glace pour le dessert. 

plus d'efforts

Annexe 4

Exercice

Souligne les articles indéfinis en rouge et souligne les articles définis en bleu.



très
rien



1 - Le prix de ce manteau noir est exagéré.

2 - On voit les hauts donjons du château.

3 - Dans un château fort, il y a toujours des tours.

4 - La guitare est un instrument de musique.

5 - Je prendrai une glace pour le dessert.



Annexe 5

primaire

Exercice
Souligne les articles indéfinis en rouge et souligne les articles définis en bleu.



1 - ~~Le~~ prix de ce manteau noir est exagéré.



2 - On voit les hauts donjons du château.



3 - Dans un château fort, il y a toujours des tours.

plus d'effort

4 - La guitare est un instrument de musique.

5 - Je prendrai une glace pour le dessert. 

Annexe 6

Exercice
Souligne les articles indéfinis en rouge et souligne les articles définis en bleu.



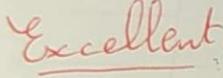
1 - Le prix de ce manteau noir est exagéré.



2 - On voit les hauts donjons du château.

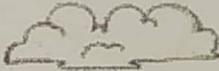


3 - Dans un château fort, il y a toujours des tours.

Excellent  4 - La guitare est un instrument de musique.

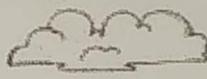
5 - Je prendrai une glace pour le dessert. 

Annexe 7

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Un Une <i>une</i> fille | Un Une <i>un</i> vélo | Un Une <i>un</i> soleil |
|  |  |  |
| Le La <i>le</i> verre | Le La <i>les</i> nuage | Le La <i>la</i> table |
|  |  |  |
| Le La <i>la</i> voiture | Un Une <i>un</i> tableau | Le La <i>le</i> sac |

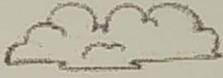
Annexe 8

 Entoure l'article qui convient.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Un Une → fille | Un → vélo Une | Un → soleil Une |
|  |  |  |
| Le → verre La | Le La → nuage | Le La → table |
|  |  |  |
| Le → voiture La | Un → tableau Une | Le → sac La |

Annexe 9

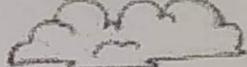
Entoure l'article qui convient.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Un Une <i>une</i> fille | Un Une <i>un</i> vélo | Un Une <i>un</i> soleil |
|  |  |  |
| Le La <i>le</i> verre | Le La <i>la</i> nuage | Le La <i>la</i> table |
|  |  |  |
| Le La <i>la</i> voiture | Un Une <i>un</i> tableau | Le La <i>le</i> sac |

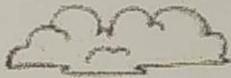
Annexe 10

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Un <i>une</i> fille Une | Un <i>un</i> vélo Une | Un <i>un</i> soleil Une |
|  |  |  |
| Le <i>la</i> verre La | Le <i>la</i> nuage La | Le <i>la</i> table La |
|  |  |  |
| Le <i>la</i> voiture La | Un <i>un</i> tableau Une | Le <i>le</i> sac La |

Annexe 11

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Un <i>une</i> fille Une | Un <i>un</i> vélo Une | Un <i>un</i> soleil Une |
|  |  |  |
| Le <i>la</i> verre La | Le <i>la</i> nuage La | Le <i>la</i> table La |
|  |  |  |
| Le <i>la</i> voiture La | Un <i>un</i> tableau Une | Le <i>le</i> sac La |

Annexe 12

| | | |
|---|---|--|
|  |  |  |
| Un Une une file | Un Une une vélo | Un Une un soleil |
|  |  |  |
| Le La la verre | Le La la nuage | Le La la table |
|  |  |  |
| Le La la voiture | Un Une un tableau | Le La le sac |

Résumé

L'importance de la centration de l'apprentissage sur l'apprenant occupe une place indéniable dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères . Avec les approches modernes, les discussions sur la centration sur l'apprenant ont été évoluées vers un nouveau concept : l'auto apprentissage.

L'objectif de notre travail est de distinguer le profile d'entrée et le profil de sortie de chaque apprenant et montrer que l'activité de l'auto apprentissage facilite l'assimilation.

Mots-clés :

Apprentissage – enseignement – auto apprentissage- apprenant -profil d'entrée et profil de sortie -l'assimilation .

Abstract

The importance of learner-centred learning has an undeniable place in the teaching/learning of foreign languages. With modern approaches, discussions on learner-centred learning have evolved into a new concept: self-learning.

The aim of our work is to distinguish the entry and exit profiles of each learner and to show that the activity of self-learning facilitates assimilation.

Keywords:

Learning – teaching – self-learning- learner -entry profile and exit profile -assimilation.