

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider de Biskra  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Langue et Littérature Française



## Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

## Master

Option : Didactique des Langues Étrangères

Préparé par : Nour El Houda BOUGUENNA

# Le recours à la langue maternelle dans l'enseignement- apprentissage du FLE en classe de 4ème année moyenne - Wilaya de Batna

Sous la direction de : Dr. Ourida HEDDOUCHE

Membres du jury :

Président :	Mme Samira BENALIA	MAA. Université de Biskra
Rapporteur :	Dr. Ourida HEDDOUCHE	MCA. Université de Biskra
Examineur :	Dr. Kamel CHELLOUAI	MCB. Université de Biskra

Année universitaire : 2024/2025



République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider de Biskra  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Langue et Littérature Française



## Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

## Master

Option : Didactique des Langues Étrangères

Préparé par : Nour El Houda BOUGUENNA

# Le recours à la langue maternelle dans l'enseignement- apprentissage du FLE en classe de 4ème année moyenne - Wilaya de Batna

Sous la direction de : Dr. Ourida HEDDOUCHE

Membres du jury :

Président :	Mme Samira BENALIA	MAA. Université de Biskra
Rapporteur :	Dr. Ourida HEDDOUCHE	MCA. Université de Biskra
Examineur :	Dr. Kamel CHELLOUAI	MCB. Université de Biskra

Année universitaire : 2024/2025

## Remerciements

*Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à ma directrice de mémoire, **Madame Ourida HEDDOUCHE**, pour son encadrement rigoureux, sa disponibilité et ses conseils précieux qui ont grandement contribué à l'aboutissement de ce travail.*

*Je remercie également l'ensemble des enseignants du Département de Langue et Littérature Française de l'Université Mohamed Khider de Biskra, pour leur accompagnement de qualité et les connaissances qu'ils m'ont transmises tout au long de mon parcours.*

*Mes remerciements vont aussi à tous les enseignants et élèves ayant participé à cette étude, pour leur collaboration généreuse et leur accueil.*

*Enfin, je remercie chaleureusement ma famille et mes amis pour leur soutien moral, leur patience et leur encouragement tout au long de cette aventure universitaire.*



## Dédicace

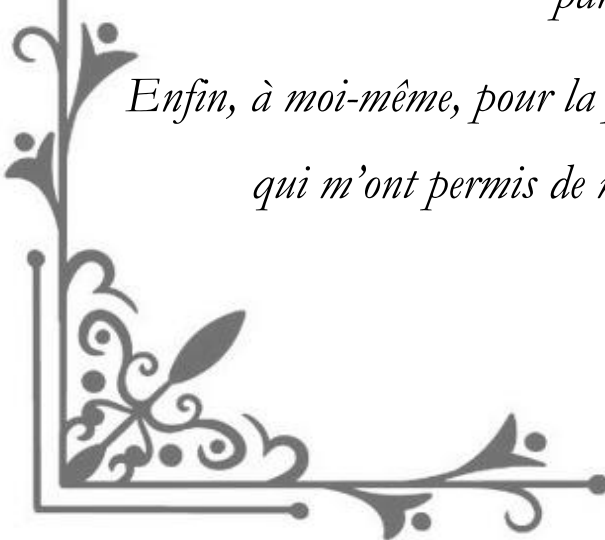
*Je dédie ce mémoire à mes parents, pour leur amour, leurs sacrifices et leur soutien sans faille tout au long de mon parcours.*

*À ma famille, pour leur présence constante et leurs encouragements qui m'ont donné la force d'avancer.*

*À mes enseignants, en particulier **Madame Ourida HEDDOUCHE**, pour leur patience, leurs conseils précieux et leur accompagnement durant cette étape importante.*

*À mes amis et camarades, pour leur soutien et les moments partagés.*

*Enfin, à moi-même, pour la persévérance et la détermination qui m'ont permis de mener ce travail à terme.*



*Table des matières*

<i>Remerciements</i> .....	4
<i>Dédicace</i> .....	5
<i>Introduction générale</i> .....	9

***Premier chapitre : Approches théoriques sur le rôle de la langue maternelle en FLE***

1.1. Langue maternelle et acquisition d'une langue étrangère .....	13
1.1.1. Notions clés .....	13
1.1.1.1. Langue maternelle .....	13
1.1.1.2. Langue cible (étrangère) .....	14
1.1.1.3. Interlangue .....	15
1.1.2. Théories de l'apprentissage des langues .....	16
1.1.2.1. Transfert positif : Similitudes structurelles et facilitation .....	17
1.1.2.2. Transfert négatif : Interférences et défis structurels .....	17
1.1.2.3. Approches pédagogiques pour atténuer les transferts négatifs .....	18
1.1.3. Place et rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues .....	19
1.1.3.1. Niveau débutant (A1-A2 CECRL) .....	19
1.1.3.2. Niveau indépendant (B1-B2 CECRL) .....	19
1.1.3.3. Niveau expérimenté (C1-C2 CECRL) .....	20
1.2. Enseignement du FLE : concepts et perspectives .....	21
1.2.1. Définition du FLE et ses objectifs pédagogiques .....	21
1.2.1.1. Objectifs linguistiques .....	21
1.2.1.2. Objectifs communicatifs .....	22
1.2.1.3. Objectifs culturels et interculturels .....	22
1.2.1.4. Objectifs méthodologiques .....	22
1.2.2. Approches favorables et opposées à l'usage de la langue maternelle en classe de FLE .....	22
1.2.2.1. Approches favorables à l'usage de la LM .....	23
1.2.2.2. Approches opposées à l'usage de la LM .....	24
1.3. Enseignement du FLE en Algérie et place de la langue maternelle .....	24
1.3.1. Historique et contexte sociolinguistique de l'enseignement du français en	

## **Table des matières**

Algérie .....	25
1.3.1.1. Contexte sociolinguistique algérien : une mosaïque conflictuelle .....	25
1.3.1.2. Historique de l'enseignement du français en Algérie .....	26
1.3.2. Présentation du programme de FLE en 4ème AM en Algérie .....	27
3.2.1. Objectifs et méthodes officielles .....	28
3.2.2. Place accordée à la langue maternelle dans les textes officiels et les programmes .....	30
1.3.3. Réalité des pratiques de FLE en classe 4 <sup>e</sup> AM : observations et constats .....	31
3.3.1. Observations générales .....	31
3.3.2. Constats nationaux .....	32
<b><i>Deuxième chapitre : Étude de terrain et analyse des résultats</i></b>	
2.1. Méthodologie de la recherche .....	36
2.1.1. Description de l'échantillon (enseignants et élèves) .....	36
2.1.2. Présentation des outils de collecte des données .....	37
2.2. Pré-enquête .....	39
2.3. Analyse qualitative des résultats obtenus .....	41
2.3.1. Analyse des résultats du questionnaire des élèves de quatrième année moyenne (Annexe n° 01) .....	41
2.3.2. Analyse des résultats du questionnaire des enseignants de la quatrième année moyenne (Annexe n°02) : .....	65
2.4. Test des hypothèses et discussion des résultats .....	82
2.4.1. Rappel des hypothèses .....	82
2.4.2. Test des hypothèses à partir des résultats .....	82
2.4.3. Discussion des résultats .....	83
<b><i>Conclusion générale</i></b> .....	85
<b><i>Références bibliographiques</i></b> .....	90
<b><i>Annexes</i></b> .....	94

# ***Introduction générale***



Dans un contexte éducatif marqué par la diversité linguistique et culturelle, l'enseignement des langues étrangères en Algérie représente un défi majeur. La langue française, bien qu'elle ne soit pas la langue maternelle de la majorité des élèves algériens, occupe une place prépondérante dans le système éducatif du pays. Cette situation, héritée de l'histoire coloniale, pose des enjeux complexes en termes de didactique et de politique linguistique. L'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) se trouve ainsi à l'intersection de facteurs linguistiques, psychologiques et socioculturels, nécessitant une approche pédagogique adaptée pour surmonter les obstacles liés à l'interférence linguistique et à la motivation des apprenants.

L'usage de la langue maternelle (LM) en classe de FLE est un sujet de débat récurrent parmi les chercheurs et les pédagogues. Certains y voient un outil facilitateur, capable de renforcer la compréhension et la confiance des élèves, tandis que d'autres la considèrent comme un frein à l'immersion linguistique et à l'autonomie communicative. Cette dualité est particulièrement visible dans les classes de quatrième année moyenne (4<sup>e</sup> AM), où les apprenants, encore en phase de consolidation de leurs compétences linguistiques, doivent jongler entre les exigences académiques du FLE et les réalités linguistiques de leur quotidien.

Dans ce contexte, la question du recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en classe de 4<sup>e</sup> année moyenne se pose avec acuité. Faut-il encourager l'utilisation de la LM pour faciliter l'apprentissage du français, ou au contraire, privilégier une immersion totale pour développer des compétences communicatives autonomes ? Cette problématique prend une dimension particulière en Algérie, où la complexité sociolinguistique influence directement les pratiques pédagogiques et les représentations des langues en présence. En effet, les élèves évoluent dans un environnement où l'arabe dialectal, le tamazight et le français coexistent, créant un espace de contact linguistique intense mais parfois conflictuel.

Cette recherche s'interroge donc sur l'impact réel de l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage du FLE en Algérie. Plus précisément, elle vise à comprendre comment ce recours peut affecter la motivation, la compréhension et

l'autonomie des élèves, tout en examinant les perceptions des enseignants et des apprenants quant à l'efficacité de cette approche. Ainsi, la question principale de cette étude peut être formulée comme suit :

**Dans quelle mesure l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE influence-t-elle l'apprentissage des élèves de 4<sup>e</sup> année moyenne des collèges de Batna ?**

Nous répondons à cette problématique en émettant les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1** : L'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE jouerait un rôle positif dans la compréhension des élèves, en réduisant les malentendus et en facilitant l'assimilation des concepts complexes.
- **Hypothèse 2** : L'utilisation de la langue maternelle par l'enseignant lors de l'explication contribuerait à une meilleure participation des élèves et à une plus grande précision dans leurs réponses.
- **Hypothèse 3** : Un usage excessif de la langue maternelle pourrait limiter le développement des compétences communicatives autonomes en français.

Cette étude vise à examiner l'impact de l'utilisation de la langue maternelle sur la compréhension et la participation des élèves en classe de FLE, en identifiant les avantages et les inconvénients de cette pratique sur le développement des compétences linguistiques des élèves. Elle cherche également à proposer des stratégies pédagogiques adaptées pour optimiser l'apprentissage du FLE tout en tenant compte des réalités linguistiques algériennes, afin de renforcer la confiance des apprenants et de réduire l'anxiété liée à l'expression en langue étrangère.

Pour atteindre ces objectifs, cette recherche adopte une méthodologie mixte, combinant une approche descriptive qualitative en se basant sur l'observation directe et l'analyse des données collectées auprès des élèves et des enseignants. Elle inclut aussi l'utilisation de statistiques descriptives telles que les fréquences et les pourcentages pour quantifier les réponses des participants des approches quantitatives. Les données seront recueillies à travers des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, des observations en classe. L'analyse des résultats permettra de dégager des tendances et des

corrélations significatives entre l'utilisation de la langue maternelle et les performances des élèves.

Les principaux outils de collecte de données utilisés dans cette étude incluent :

- Des questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants.
- Des grilles d'observation pour évaluer les interactions en classe.
- Des entretiens semi-directifs pour approfondir les perceptions des participants.

Cette étude est structurée comme suit :

- **Premier chapitre :** Approches théoriques sur le rôle de la langue maternelle en FLE. Ce chapitre explore les fondements théoriques de l'acquisition linguistique, les théories de l'interlangue et les approches pédagogiques qui intègrent ou rejettent l'utilisation de la langue maternelle. Il mettra également en lumière les débats entre l'immersion linguistique et l'usage stratégique de la LM en classe.
- **Deuxième chapitre :** Étude de terrain et analyse des résultats. Ce chapitre présentera la méthodologie adoptée pour l'enquête, les outils de collecte de données (questionnaires, observations), et analysera les résultats obtenus pour valider ou invalider les hypothèses formulées.

Cette structure permettra de couvrir les aspects théoriques et pratiques de la problématique, en offrant une vision globale et nuancée de l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE.

## ***Premier chapitre***

*Approches théoriques sur le rôle de la  
langue maternelle en FLE*

## ***Introduction***

L'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français dans un contexte plurilingue comme l'Algérie, soulève des enjeux pédagogiques, culturels et identitaires majeurs. Ce chapitre explore les dynamiques entre la langue maternelle (LM) et l'acquisition du français langue étrangère (FLE), en mettant en lumière les théories linguistiques, les approches méthodologiques et les réalités sociopolitiques qui façonnent cet enseignement. À travers trois axes principaux, les fondements théoriques de l'acquisition langagière, les concepts clés du FLE et le contexte algérien, cette analyse vise à comprendre comment la LM influence les pratiques pédagogiques, tout en identifiant les défis persistants dans un système éducatif tiraillé entre héritage colonial, politiques d'arabisation et aspirations plurilingues.

### **1.1. Langue maternelle et acquisition d'une langue étrangère**

Cette première section pose les bases théoriques essentielles pour appréhender le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle définit des notions clés telles que la LM, la langue cible et l'interlangue, tout en examinant les mécanismes de transfert linguistique (positif et négatif) et leurs implications pédagogiques. Les théories de l'apprentissage des langues, illustrées par des auteurs comme Cuq, Selinker ou Castellotti, mettent en évidence l'évolution du rôle de la LM selon les niveaux de compétence (débutant, indépendant, expérimenté). Ces réflexions théoriques servent de prélude à une analyse plus concrète des méthodologies d'enseignement du FLE.

#### **1.1.1. Notions clés**

##### **1.1.1.1. Langue maternelle**

La langue maternelle (LM) dite aussi langue native (LN) ou langue première(L1) (versus langue étrangère) est la première langue acquise par la personne dans sa petite enfance. Selon le dictionnaire des sciences du langage la langue maternelle est « ***la langue première, qui est celle par laquelle le sujet, généralement dans le cadre de l'éducation familiale, accède dès son jeune âge au langage verbal*** » (F. Neveu, 2004: 174).

La langue maternelle est la langue acquise pendant l'enfance, celle de la première socialisation, elle possède un statut particulier pour celui-ci car il l'acquiert au fur et à mesure qu'il découvre le monde, c'est donc la langue dans laquelle l'individu apprend à communiquer, à réfléchir et à conceptualiser.

Ainsi, elle est souvent considérée comme la première langue parlée par un enfant avant de commencer l'école.

L'acquisition de cette dernière se fait de manière naturelle c'est-à-dire grâce aux interactions immédiates de l'entourage familial, le locuteur apprend à produire et s'exprimer avec l'autre.

Cuq affirme que:

---

*Dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire, par hypothèse successives, ses nouvelles connaissances et cela d'autant plus qu'elle aura été confortée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique.*

(Jean Pierre Cuq 2009:91)

---

De cette façon, la langue maternelle est considérée comme «la langue de référence» c'est-à-dire la langue avec laquelle un individu construira sa propre identité, et la plupart de temps, celle qu'elle utilisera le plus souvent.

#### **1.1.1.2. Langue cible (étrangère)**

La langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'un individu autrement dit la langue étrangère n'est pas la première langue qu'un individu apprend, par exemple dans notre cas en Algérie la langue française est une langue étrangère.

Le dictionnaire didactique du français définit la langue étrangère comme suit: «toute langue non maternelle est une langue étrangère » (Jean Pierre Cuq, 2003:151).

Dans le même ordre d'idées, Dalia Morsly affirme qu': « *Une langue est dite étrangère dans une communauté linguistique, quand elle est inconnue lors d'un premier apprentissage, et s'oppose à la langue maternelle.* » (D. Morsly, 1988:98).

D'après cette définition, la langue étrangère est une langue autre que la langue maternelle. Elle s'acquiert par simple contact ou par la voie scolaire, à travers des cours, des stages ou des formations.

J-P Cuq et Gruca affirme que: « *Une langue second/étrangère peut être caractérisée comme langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et souvent après avoir été scolarisé dans celle-ci* » (Cuq J.p. Gruca, 2005:94).

Donc, le degré d'étrangeté que cette langue suscite varie selon les individus et dépend des représentations qu'ils possèdent de la distance linguistique, géographique, ou culturelle qui sépare la langue en question de la langue maternelle.

Le français est la première langue cible (étrangère) obligatoire dans le système scolaire algérien. Cette langue qui n'était, durant la colonisation, dispensée qu'à une minorité de privilégiés, devient après l'indépendance, accessible de manière démocratique à tous les enfants en âge de scolarité.

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie connaît une nette évolution particulièrement avec les nouvelles réformes et orientations apparues en 2003. Grace à ces réformes, l'apprenant accède à cette langue à un âge assez précoce, c'est-à-dire à 8 ans au lieu de neuf (9) comme c'était le cas précédemment.

### **1.1.1.3. Interlangue**

Le phénomène d'interlangue selon Selinker est « *Comme la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré* » (Selinker, J, 1972 :116).

A ce propos, l'interlangue est une notion fondamentale des langues par laquelle l'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances à mi-chemin entre la langue cible et la langue source.

Et D'après K. Vogel, l'interlangue se définit comme:

---

*La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. (Vogel, 1995, p. 20)*

---

L'interlangue est, par conséquent, une langue hybride que l'apprenant construit à certains stades de son apprentissage et face à laquelle l'enseignant reste souvent perplexe.

Et même D'après le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage « *dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, l'interlangue est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présences.* » (Larousse, 1994:253)

L'interlangue s'inscrit dans le passage intermédiaire entre deux systèmes linguistiques: la langue source et la langue cible, elle n'appartient donc pas à une communauté linguistique car chaque apprenant de la langue étrangère développe sa propre interlangue, tout en appliquant ses stratégies d'apprentissage; l'interlangue se rapproche soit de la langue cible soit de la langue source pour résoudre les problèmes de communication.

Dans le processus d'apprentissage de L2, un trop grand nombre d'erreurs peut entraver la communication notamment une prononciation défectueuse, due aussi bien à l'influence de L1, qui aux structures de la langue d'apprentissage L2.

### **1.1.2. Théories de l'apprentissage des langues**

Le transfert linguistique, mécanisme fondamental en acquisition des langues, implique l'influence de la langue maternelle (L1) sur l'apprentissage d'une langue



étrangère (L2). Ce phénomène se subdivise en transfert positif et négatif, dont les implications théoriques et pédagogiques sont largement documentées dans la littérature.

#### **1.1.2.1. Transfert positif : Similitudes structurelles et facilitation**

Le transfert positif émerge des convergences entre la L1 et la L2, permettant à l'apprenant de transférer des structures ou des règles communes. Selon Faerch et Kasper, le transfert positif « est considéré comme tel lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2 là où il existe une ressemblance entre certains traits ou certaines structures de la L2 et de la L1 » (Demchenko, 2008, p. 19).

Dans le contexte de la traduction, Vinay et Darbelnet (1958) soulignent que l'équivalence formelle « traduction littérale » peut être efficace si elle respecte l'idiomaticité de la L2 : « La traduction littérale est acceptable lorsqu'elle permet de produire un texte correct et idiomatique » (Okome Engouang, 2013, p. 33).

L'étude de Serouri et Lahmar (2018) confirme cette théorie : la traduction du français (L2) vers l'arabe (L1) génère 59 % de transferts positifs, notamment grâce à la maîtrise supérieure de la L1 (p. 5). Par exemple, la traduction du passé composé français vers l'accompli arabe « avez-vous étudié ». Selon les règles du transfert, le temps verbal passé composé c'est l'accompli en arabe (درستم) illustre une similarité temporelle exploitée avec succès. (Serouri, 2018, pp 262-265)

#### **1.1.2.2. Transfert négatif : Interférences et défis structurels**

Le transfert négatif, ou interférence linguistique, découle des divergences entre la L1 et la L2. Lado (1957) affirme que « *la L1 influence l'apprentissage de la L2 et la différence entre les deux langues constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage* » (Demchenko, 2008, p. 20).

Le problème d'interférence apparaît dans des contextes différents, notamment dans l'enseignement du FLE, comme le soulignent les linguistes Josiane Hamers et Michel Blanc dans leurs propos « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* » (1983, p.452).

L'utilisation de deux ou plusieurs langues par un individu n'est jamais sans résultats. L'organisation de deux codes linguistique différents produit automatiquement l'interférence. L'analyse de Serouri et Lahmar (2018) révèle que **62 % des erreurs** lors de la traduction arabe → français relèvent du transfert négatif (p. 5). Ces erreurs se classent en quatre catégories (Cohen, Brooks-Carson, Jacobs-Cassuto, 2000) :

1. **Morphosyntaxe (52,14 %)** : Difficultés avec les temps verbaux (ex. : « faut-il que tu reposes » au lieu de « tu devrais te reposer ») ou la forme pronominale absente en arabe.
2. **Lexique (47,14 %)** : Choix inappropriés d'équivalents (ex : «repas» pour «goûter»).
3. **Cohérence/cohésion (57,85 %)** : Traductions mot-à-mot altérant le sens (ex. : «rester d'un calme»).
4. **Orthographe (39,28 %)** : Erreurs de transcription (ex. : « se soir » pour « ce soir »).

Ces erreurs s'expliquent par le recours à l'**équivalence formelle** (Vinay et Darbelnet, 1958), stratégie inefficace lorsque les systèmes linguistiques divergent radicalement.

### **1.1.2.3. Approches pédagogiques pour atténuer les transferts négatifs**

Pour Cuq (2003), la traduction pédagogique doit viser la « transmission de l'information initiale» tout en reproduisant « les mêmes effets que sur l'interlocuteur de la langue source» (p. 239). Cela implique :

- **Enseigner les contrastes structurels** : Expliciter les différences entre les systèmes verbaux ou les règles d'accord (ex. : « travailleur émigré » → « *العامل المهاجر* » et non « *العمال المهاجرون* »).
- **Promouvoir l'équivalence sémantique** : Éviter le mot-à-mot en faveur d'une adaptation contextuelle (Serouri & Lahmar, 2018, p. 8).
- **Renforcer la compétence métalinguistique** : Analyser les erreurs pour identifier les lacunes (ex. : confusions lexicales comme « inaugurer » . Il a été traduit en arabe par

les termes : « سيزور » « أسس » « سينترأس » « افتتاح ». Les participants n'ont pas pu trouver l'équivalent du verbe en arabe qui est (دشن) (Demirtas & Gümüş, 2009, p. 130).

Les auteurs insistent sur le rôle de l'enseignant, qui doit « *diagnostiquer les faiblesses [...] et chercher des solutions* » (Serouri & Lahmar, 2018, p. 8), notamment via des exercices ciblés sur les « unités de traduction » (ex. : phrases complexes ou termes culturels).

### **1.1.3. Place et rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues**

La place et les rôles de la langue maternelle (L1) dans l'enseignement d'une langue étrangère (L2) varient significativement selon le niveau de compétence des apprenants. Cette variation s'observe à travers trois niveaux principaux : débutant, indépendant et expérimenté.

#### **1.1.3.1. Niveau débutant (A1-A2 CECRL)**

Pour les apprenants débutants, la L1 joue un rôle central dans la construction des bases linguistiques. Elle permet de faciliter la compréhension et de réduire l'anxiété liée à l'apprentissage. Comme le souligne Castellotti (2001, p. 50), « *le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la "valeur sûre" d'une langue sécurisante* ». L'enseignant utilise la L1 pour :

- Expliquer des consignes complexes ;
- Vérifier la compréhension des concepts ;
- Instaurer un climat de confiance (Castellotti, 2001, p. 54).

De plus, la L1 sert de pont cognitif pour établir des liens entre la langue-cible et les connaissances préexistantes. Gajo (2000, p. 26) souligne que « *le bilinguisme de l'enseignant [...] donne aux élèves un modèle de l'individu bilingue vers lequel on leur demande de tendre* », renforçant ainsi l'utilité de la L1 comme outil pédagogique.

#### **1.1.3.2. Niveau indépendant (B1-B2 CECRL)**

À ce stade, la L1 assume une fonction métalinguistique et comparative. Elle aide à analyser des structures grammaticales complexes ou à clarifier des nuances culturelles.

Castellotti (2001, p. 54) explique :

---

*[...] ces derniers pouvant manifester des difficultés de compréhension dues à des lacunes d'ordre terminologique en langue étrangère, la langue première s'impose alors parfois comme un moyen plus sûr de s'assurer de la compréhension de phénomènes grammaticaux.*

---

L'alternance codique (code-switching) devient un outil stratégique pour :

- Faciliter les explications métalinguistiques ;
- Comparer les systèmes linguistiques (L1 vs L2) ;
- Renforcer la réflexion interculturelle (Gajo, 2000, p. 136).

Cependant, son usage est moins fréquent qu'au niveau débutant, car les apprenants développent progressivement une autonomie en L2.

#### **1.1.3.3. Niveau expérimenté (C1-C2 CECRL)**

Pour les apprenants avancés, la L1 perd son caractère indispensable, mais reste utile pour aborder des sujets spécialisés ou techniques. Castellotti (2001, p. 55) note que « *la fréquence d'emploi de la langue première [...] est généralement plus importante en début d'apprentissage* ». À ce niveau, son utilisation est souvent perçue comme un frein potentiel à l'immersion linguistique.

Certains chercheurs, comme Oesch Serra et Py (1996, p. 183), critiquent même son rôle : « *[La L1] est présentée le plus souvent soit comme un obstacle [...] soit comme un facteur négligeable.* »

Toutefois, un usage **ponctuel** de la L1 reste légitime pour :

- Clarifier des concepts abstraits ;
- Éviter les malentendus culturels ;
- Maintenir la motivation lors de défis cognitifs (Castellotti, 2001, p. 34).

En résumé, la L1 évolue d'un support essentiel pour les débutants à un outil complémentaire pour les avancés. Comme le conclut Gajo (2000, p. 122),

« l'interprétation variable du statut du recours à la L1 trouve son écho dans les discours et les pratiques didactiques », soulignant la nécessité d'une approche adaptative selon les besoins des apprenants.

## **1.2. Enseignement du FLE : concepts et perspectives**

Cette section explore les concepts fondamentaux et les approches méthodologiques qui ont marqué l'enseignement du FLE. En s'appuyant sur des travaux de référence (Puren, Castellotti, Yaguello), elle retrace l'évolution des méthodologies de la grammaire traditionnelle aux approches communicatives, en questionnant la place accordée à la LM dans chaque courant. Les débats entre partisans et opposants de l'usage de la LM en classe y sont analysés, révélant des tensions entre immersion linguistique et nécessité de ponts cognitifs. Cette section offre ainsi un panorama critique des pratiques pédagogiques, préparant le terrain pour une étude contextualisée du cas algérien.

### **1.2.1. Définition du FLE et ses objectifs pédagogiques**

Le Français Langue Étrangère (FLE) désigne l'enseignement du français à des apprenants non francophones, notamment dans des contextes institutionnels comme les personnes non francophones, dans un contexte où le français n'est pas la langue officielle du pays. Il s'agit d'un apprentissage institutionnalisé, souvent dispensé dans des écoles, universités ou centres de langue.

Les objectifs pédagogiques en FLE varient selon les publics, les niveaux et les contextes, mais ils reposent généralement sur le développement des compétences linguistiques et communicatives. Ces objectifs sont aujourd'hui cadrés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

#### **1.2.1.1. Objectifs linguistiques**

- ✓ Acquisition progressive du lexique, de la grammaire, de la phonétique;
- ✓ Maîtrise des structures syntaxiques selon les niveaux (A1 à C2);

- ✓ Développement de la précision et de la correction linguistique.

#### **1.2.1.2. Objectifs communicatifs**

- ✓ Comprendre et produire des discours oraux et écrits dans des situations variées;
- ✓ Savoir interagir selon les règles sociolinguistiques et pragmatiques du français;
- ✓ Être capable de s'exprimer avec aisance, clarté et pertinence.

#### **1.2.1.3. Objectifs culturels et interculturels**

- ✓ Sensibiliser les apprenants aux pratiques culturelles francophones;
- ✓ Développer une compétence interculturelle : comprendre l'Autre dans sa langue et dans ses références culturelles;
- ✓ Favoriser l'ouverture d'esprit et la citoyenneté mondiale.

L'enseignement du FLE prépare les élèves à interagir dans un monde globalisé. Comme le note M. Abdallah-Preteceille (1998, p. 49) : *apprendre une culture, c'est d'abord rencontrer l'Autre, l'interlocuteur*. Cette dimension interculturelle implique une confrontation constructive entre la culture algérienne et la culture francophone, évitant les stéréotypes (Gaouaou Manaa, 2009, p. 216).

#### **1.2.1.4. Objectifs méthodologiques**

- ✓ Former l'apprenant à devenir autonome dans son apprentissage (stratégies d'apprentissage, réflexion métalinguistique);
- ✓ Encourager des démarches de projet, d'enquête, de travail collaboratif;
- ✓ Utiliser les outils numériques (TICE, plates-formes, applications) dans l'apprentissage du FLE.

L'objectif ultime de l'enseignement du FLE est de permettre à l'apprenant d'agir en langue française dans des contextes authentiques, qu'ils soient personnels, scolaires, universitaires ou professionnels. Le FLE n'est pas seulement un apprentissage linguistique, mais une éducation à la communication et à l'intercompréhension entre les cultures.

### **1.2.2. Approches favorables et opposées à l'usage de la langue maternelle en classe de FLE**

L'utilisation de la langue maternelle (LM) dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) alimente depuis longtemps des débats pédagogiques. Certaines méthodologies y voient un outil facilitateur, tandis que d'autres la rejettent au nom de l'immersion linguistique. Cette dualité reflète des visions divergentes de l'acquisition langagière, oscillant entre valorisation des repères culturels et crainte d'interférences. Les sections suivantes explorent ces deux perspectives, en s'appuyant sur des auteurs clés tels que Christian Puren (1988) ou Véronique Castellotti (2001).

#### **1.2.2.1. Approches favorables à l'usage de la LM**

Les approches favorables à la LM en classe de FLE considèrent celle-ci comme un pont entre la culture de l'apprenant et la langue cible. Ces méthodologies, comme la *grammaire-traduction* ou certaines pratiques communicatives, intègrent la LM pour clarifier des concepts complexes, renforcer la confiance des apprenants ou contextualiser les apprentissages. Comme le souligne Christian Puren (1988), « *la LM permet de structurer les explications grammaticales et de faciliter la transition vers la langue étrangère* » (p. 50). Cette section analyse ces stratégies et leurs justifications théoriques.

- **Méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction) :** Cette approche, centrée sur la traduction et l'explication grammaticale, intègre pleinement la LM comme outil pédagogique. Christian Puren souligne que « *la méthodologie traditionnelle s'appuie sur la LM pour transmettre les règles et interpréter les textes littéraires* » (Puren, 1988, p. 23). La LM y est utilisée pour faciliter la compréhension des structures complexes.
- **Approches communicatives:** Bien que privilégiant la langue cible, ces approches admettent un recours stratégique à la LM pour clarifier des concepts ou débloquer des situations. Christian Puren précise : « *En cours de langue, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible de faire appel à la langue maternelle* » (Puren, 1988, p. 50). La LM devient alors un pont pour renforcer la communication.
- **Perspective actionnelle :** Dans les méthodologies modernes, la LM est parfois

valorisée pour contextualiser les apprentissages. Véronique Castellotti note que « *l'usage de la langue première peut être encouragé pour ancrer les savoirs dans un vécu culturel* » (Castellotti, 2001, p. 19).

#### **1.2.2.2. Approches opposées à l'usage de la LM**

À l'inverse, les approches opposées à la LM prônent une immersion totale en langue cible, estimant que son utilisation nuit à l'acquisition naturelle. Des méthodes comme la *directe* ou l'*audio-orale*, influencées par le behaviorisme, excluent strictement la LM pour éviter les interférences linguistiques. Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999) défendent cette position en affirmant que « *l'exclusion de la LM favorise l'automatisation des structures en FLE* » (p. 5). Cette section examine les arguments et les limites de ces courants.

- **Méthodologie directe :** Cette méthode interdit strictement la LM en classe, prônant une immersion totale dans la langue cible. Christian Puren rappelle que « *la méthodologie directe rejette la LM pour éviter toute interférence linguistique* » (Puren, 1988, p. 43). L'enseignement repose sur des supports visuels et des interactions exclusivement en langue étrangère.
- **Méthodologie audio-orale :** Influencée par le behaviorisme, cette approche exclut la LM pour favoriser l'automatisation des structures. Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond expliquent : « *La LM est perçue comme un obstacle à l'acquisition des automatismes en langue étrangère* » (Coraire & Raymond, 1999, p. 5).
- **Méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)**  
Cette méthode, axée sur l'oral et les supports multimédias, bannit la LM pour éviter les transferts négatifs. Comme le souligne Puren, « *l'immersion totale en langue cible est une règle intangible de la SGAV* » (Puren, 1988, p. 60).

### **1.3. Enseignement du FLE en Algérie et place de la langue maternelle**

Cette section plonge dans le contexte algérien, où l'enseignement du français est marqué par un héritage colonial complexe et des politiques linguistiques contradictoires.



En retraçant l'histoire de la langue française depuis la colonisation jusqu'aux réformes récentes, cette section examine les défis sociolinguistiques (cohabitation de l'arabe, du tamazight et du français) et pédagogiques (formation des enseignants, interférences linguistiques). L'analyse du programme officiel de 4<sup>e</sup> année moyenne (4<sup>e</sup> AM) et des pratiques observées en classe révèle un écart entre les ambitions éducatives et les réalités terrain, soulignant les impacts d'un monolinguisme institutionnel sur l'appropriation du FLE.

### **1.3.1. Historique et contexte sociolinguistique de l'enseignement du français en Algérie**

Ce sous-titre retrace l'évolution historique de la langue française en Algérie et analyse son contexte sociolinguistique actuel. Il met en lumière les dynamiques conflictuelles entre les langues en présence, les politiques linguistiques postcoloniales et les défis actuels liés à l'enseignement du français.

#### **1.3.1.1. Contexte sociolinguistique algérien : une mosaïque conflictuelle**

Le paysage linguistique algérien se caractérise par une cohabitation complexe entre l'arabe standard, l'arabe dialectal, le tamazight (et ses variétés) et le français. Cette diversité génère des tensions, notamment autour des représentations symboliques et des usages institutionnels.

Dès les années 1990, Taleb Ibrahimy soulignait : « *Ce qui frappe l'observateur [...] c'est la complexité de cette situation [...] bouleversée par les effets d'une politique culturelle centralisatrice et volontariste* » (Taleb Ibrahimy, 1997, p. 37).

Cette complexité oppose principalement l'arabe scolaire et le français dans les domaines du savoir et de la sphère officielle. Les pratiques langagières quotidiennes reflètent également des phénomènes d'alternance codique et d'emprunts, marqueurs d'une identité plurielle mais conflictuelle.

### **1.3.1.2. Historique de l'enseignement du français en Algérie**

L'implantation du français en Algérie remonte à la colonisation (1830), marquée par une politique d'effacement des langues locales. Après l'indépendance (1962), son statut évolue entre instrumentalisation et rejet, influencé par les réformes d'arabisation et les enjeux sociopolitiques.

- **La colonisation et l'imposition du français (1830–1962)**

Sous la colonisation, le français fut imposé comme langue unique, tandis que l'arabe était marginalisé. Taleb Ibrahimy décrit cette période comme un « *contact des plus difficile* », où la mission coloniale visait à substituer l'identité algérienne par des valeurs françaises (Taleb Ibrahimy, 1997, p. 37). L'école coloniale devint un outil d'assimilation, interdisant l'usage de l'arabe dans l'enseignement.

- **Post-indépendance : entre maintien et arabisation (1962–1990)**

Après 1962, le français conserve un rôle prédominant dans l'administration et l'éducation. Cependant, les politiques d'arabisation des années 1970 entraînent son déclin progressif. Ferhani (2006) note que le français, réduit à une « *matière étrangère* », subit une réduction drastique de son volume horaire scolaire, affectant sa maîtrise par les nouvelles générations.

- **Impact pédagogique** : L'arabisation a engendré une insécurité linguistique chez les apprenants. Bouanani (2008) explique que les enseignants, confrontés à des élèves « *faibles en français* », peinent à appliquer des méthodes efficaces comme la « *conceptualisation* », une étape clé pour maîtriser la syntaxe et la phonétique (p. 445). Cette approche, censée structurer l'apprentissage, est souvent négligée en raison de classes surchargées et de programmes inadaptés.

- **Les défis contemporains (1990–présent)**

Depuis les années 2000, le français coexiste avec une montée de l'anglais, promue par des réformes éducatives récentes. Derradji (2006) critique ces changements comme «

*non justifiés* », soulignant que le choix des parents algériens reste massivement tourné vers le français (p. 449). Malgré cela, l'insécurité linguistique persiste, notamment chez les étudiants universitaires confrontés à des cours scientifiques dispensés en français sans préparation adéquate (Bedjaoui, 2018).

L'instabilité des réformes éducatives a fragilisé l'apprentissage du français. Par exemple, l'âge d'introduction de cette langue a varié :

- **1990–2000** : Enseignement dès la 2<sup>e</sup> année primaire,
- **2000–2010** : Report en 3<sup>e</sup> année,
- **2010–présent** : Retour à la 3<sup>e</sup> année, créant un décalage générationnel (Bedjaoui, 2018, p. 447) ; cette instabilité a eu un impact négatif sur l'apprentissage du français en raison des changements de l'âge d'introduction de la langue. Entre 1990 et 2000, le français était enseigné dès la seconde année primaire, mais a ensuite été reporté à la troisième année entre 2000 et 2010, pour finalement revenir à la troisième année à partir de 2010, créant ainsi un décalage générationnel.
- **Enseignement supérieur** : À l'université, le français reste dominant dans les filières scientifiques (médecine, informatique), mais son niveau se dégrade. Bedjaoui (2018) révèle que 77 % des enseignants déplorent une « *crise* » dans l'enseignement du français, avec des étudiants peinant à atteindre le niveau B1 requis (p. 445). Paradoxalement, les écoles privées de langues attirent de plus en plus d'Algériens souhaitant perfectionner leur français, signe d'un intérêt persistant malgré les politiques publiques (Bedjaoui, 2016).

### **1.3.2. Présentation du programme de FLE en 4<sup>ème</sup> AM en Algérie**

Le programme de français langue étrangère (FLE) en 4<sup>e</sup> année moyenne (AM) en Algérie s'inscrit dans un cadre pédagogique défini par les réformes de 2003 et 2016, visant à adapter l'enseignement aux exigences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Selon Ferhani (2006, p. 12), ces réformes privilégient une approche par compétences, avec l'objectif principal de développer une compétence communicative

minimale axée sur des situations concrètes (demander un itinéraire, rédiger un message court). Toutefois, Benrabah (2013, p. 89) nuance cette ambition en soulignant que le programme reste ancré dans une logique de « français langue scolaire », où la maîtrise des structures grammaticales prime sur l'expression spontanée.

Dans le cadre des directives pédagogiques de la Wilaya de Batna, le programme de Français Langue Étrangère (FLE) en 4<sup>e</sup> Année Moyenne (4<sup>e</sup> AM) s'inscrit dans une démarche à la fois structurée et innovante. Destiné à des élèves en milieu de cycle moyen (environ 13-14 ans), ce programme vise à consolider leurs compétences linguistiques tout en les ancrant dans des contextes concrets et citoyens.

Axé sur l'approche par compétences (Heddouche, 2020, p. 80), il met l'accent sur l'articulation entre théorie et pratique, à travers des projets motivants tels que l'élaboration de dépliants touristiques, la création de podcasts pour l'environnement ou la rédaction de dialogues engagés. Ces activités, alignées sur des thématiques transversales (patrimoine culturel, vivre ensemble, protection de l'environnement), permettent aux élèves de mobiliser le français comme outil de communication, de réflexion et d'action.

En plus de renforcer la maîtrise des structures grammaticales et lexicales, ce programme encourage les élèves à devenir des acteurs responsables, capables de défendre des idées, de sensibiliser leur entourage et de valoriser leur patrimoine. Les méthodes pédagogiques privilégient la collaboration, la créativité et l'utilisation de supports authentiques, reflétant ainsi une vision moderne et inclusive de l'enseignement du FLE.

### **3.2.1. Objectifs et méthodes officielles**

- **Objectifs généraux des programmes de 4<sup>ème</sup> année**

- **Développer les compétences linguistiques**

- Renforcer la compréhension orale/écrite et la production orale/écrite à travers des supports variés (documents audio, textes argumentatifs, dialogues, etc.).
- Maîtriser les structures grammaticales (phrases complexes, propositions subordonnées, conjugaisons) et enrichir le vocabulaire thématique (tourisme,

environnement, valeurs sociales).

➤ **Maîtriser la typologie textuelle**

- Identifier et produire des textes argumentatifs, descriptifs, narratifs et explicatifs, en insistant sur la structure (thèse, arguments, exemples, conclusion).
- Utiliser des articulateurs logiques, des connecteurs et des outils de modalisation pour renforcer l'argumentation.

➤ **Application pratique et citoyenne**

- Réaliser des tâches communicatives contextualisées (créer un dépliant touristique, rédiger un podcast pour l'environnement, concevoir des affiches de sensibilisation).
- Promouvoir des valeurs sociales (vivre ensemble, tolérance, lutte contre la violence, protection de l'environnement).

➤ **Évaluation**

- **Évaluations bilans** : Tests thématiques et productions écrites/orales notées.
- **Remédiation** : Correction collective des erreurs, activités ludiques (jeux linguistiques) et exercices de consolidation.
- **Critères de réussite** : Clarté des arguments, cohérence textuelle, maîtrise des outils linguistiques, et créativité.

• **Méthodes pédagogiques officielles**

➤ **Approche par compétences (APC)**

- **Situations d'intégration** : Les élèves appliquent leurs acquis dans des projets concrets (ex. : élaborer un dépliant pour le tourisme, créer une affiche contre le gaspillage).
- **Évaluations diagnostiques et formatives** : Évaluation des besoins initiaux, suivi régulier via des bilans et des activités de remédiation.

➤ **Pédagogie active et collaborative**

- **Travaux de groupe** : Saynètes, dialogues, projets collectifs (ex. : campagnes de sensibilisation).
- **Ateliers d'écriture** : Planification, rédaction de brouillons, correction par auto-évaluation ou co-évaluation.

➤ **Utilisation de supports authentiques**

- Documents audio (ex. : « Excursion à travers l'Algérie »), textes littéraires, affiches, et ressources numériques (podcasts, réseaux sociaux).
- Intégration de l'iconographie (analyse d'images, interprétation de symboles).

➤ **Focus sur l'oral**

- Activités d'expression orale (débat, présentations) et entraînement à la prononciation/intonation (ex. : enregistrements de podcasts).

➤ **Renforcement grammatical et lexical**

- Séances dédiées à la grammaire, la conjugaison (présent du subjonctif, impératif) et l'orthographe, intégrées aux projets.
- Apprentissage thématique du vocabulaire (ex. : champ lexical de l'environnement, du tourisme).

**3.2.2. Place accordée à la langue maternelle dans les textes officiels et les programmes**

La politique linguistique algérienne, héritée de l'ordonnance n°96-30 de 1996 et renforcée par la *Loi n°08-04 de 2008*, impose l'arabe standard comme unique langue d'enseignement, marginalisant les langues maternelles (darija, tamazight). Cette approche, qualifiée de « monolinguisme institutionnel » par Benmayouf (2021, p. 90), contraste avec le paysage sociolinguistique réel, où 73 % des élèves utilisent quotidiennement le darija à la maison (enquête CRASC, 2019, p. 22).

Malgré l'interdiction officielle, les enseignants contournent souvent les directives. Une étude menée par Messaoudi dans 20 collèges d'Oran montre que 85 % d'entre eux

expliquent les nuances grammaticales du français en darija, notamment pour différencier le passé composé de l'imparfait. Les élèves interrogés estiment que ces explications « rendent le français moins étranger » (Messaoudi, 2022, p. 78). Cependant, cette pratique reste stigmatisée, certains inspecteurs pédagogiques sanctionnant les enseignants qui « dérogent à la langue nationale » (Oussaci, 2020, p. 34).

La reconnaissance constitutionnelle du tamazight comme langue officielle en 2016 n'a pas fondamentalement modifié cette dynamique. Bien que le *Haut-Commissariat à l'Amazighité* (HCA) ait introduit des manuels bilingues (tamazight-français) en 2021, leur utilisation en 4<sup>e</sup> AM reste anecdotique, faute de formation des enseignants (Benhassine, 2022, p. 50). Comparativement, au Maroc, la *Vision Stratégique 2015-2030* encourage officiellement le plurilinguisme, autorisant même l'usage pédagogique du dialecte dans les classes de FLE (Marley, 2020, p. 210).

Cette rigidité alimente une crise identitaire chez les élèves, tiraillés entre des langues perçues comme incompatibles. Selon Dourari (2003, p. 56), l'interdiction du darija crée une « rupture symbolique » entre l'école et l'environnement familial, freinant l'appropriation du français, perçu comme une langue « élitiste ». Des psycholinguistes comme Kadi (2017, p. 95) soulignent que l'intégration contrôlée de la L1 favoriserait les transferts cognitifs, comme le démontrent les expériences tunisiennes d'enseignement bilingue arabe dialectal-français (Khemakhem, 2018, p. 132).

### **1.3.3. Réalité des pratiques de FLE en classe 4<sup>e</sup> AM : observations et constats**

#### **3.3.1. Observations générales**

L'enseignement du français en Algérie révèle des disparités géographiques prononcées. Dans les régions côtières urbanisées, comme Alger ou Oran, la proximité avec les institutions économiques et médiatiques francophones favorise une maîtrise plus solide de la langue, soutenue par un accès privilégié aux ressources pédagogiques modernes (manuels actualisés, outils numériques) et une exposition régulière à des environnements bilingues (Gaoudi, 2022 ; Ferhani, 2006). À l'inverse, dans les régions intérieures et rurales, les apprenants rencontrent des difficultés persistantes, notamment en phonétique et

en syntaxe, exacerbées par un manque d'infrastructures éducatives adaptées et une formation des enseignants inégale (Granguillaume, 2003). Par exemple, certaines écoles rurales utilisent encore des manuels obsolètes, datant d'avant la réforme de 2003, ce qui limite l'alignement avec les nouvelles approches par compétences.

Les interférences linguistiques constituent un obstacle récurrent. Les élèves, majoritairement locuteurs de l'arabe dialectal ou du tamazight, transfèrent inconsciemment des structures grammaticales et lexicales de leurs langues maternelles vers le français, créant des erreurs systématiques (ex. : confusion des genres, calques syntaxiques). Ces interférences sont renforcées par l'absence d'immersion hors de l'école : seuls 20 % des élèves déclarent utiliser le français en dehors des cours, selon une étude menée dans la région de M'sila (Gaoudi, 2022). Bien que des médias comme Canal Algérie ou la radio nationale francophone existent, leur contenu est rarement intégré dans les pratiques pédagogiques, limitant ainsi l'exposition à des usages authentiques de la langue (Blanchet, 2007).

La formation des enseignants reste un point critique. Malgré l'exigence accrue de diplômes (Bac +3 pour le primaire, Bac +5 pour le secondaire), nombreux sont ceux qui manquent de compétences à l'oral ou peinent à appliquer les méthodes actives préconisées par la réforme, comme les jeux de rôles ou les projets collaboratifs (Ferhani, 2006). Par ailleurs, la surcharge des classes (moyenne de 40 élèves) et le manque de formations continues adaptées aux réalités locales réduisent l'efficacité des innovations pédagogiques. Un rapport du ministère de l'Éducation nationale (2022) souligne que 60 % des enseignants du primaire n'ont pas suivi de formation spécifique à l'enseignement précoce du français, introduit dès la deuxième année fondamentale depuis 2003. Or ces acteurs du terrain doivent renforcer leurs connaissances en pédagogie et ses compétences professionnelles (Heddouche, 2024, p. 1539).

### **3.3.2. Constats nationaux**

L'instabilité des politiques linguistiques algériennes a profondément marqué le système éducatif. L'arabisation forcée initiée en 1976, suivie de l'ordonnance de 1996



imposant l'arabe standard dans l'administration et l'éducation, a créé une fracture entre les langues d'enseignement et les pratiques sociales, où le français demeure dominant dans les filières scientifiques et économiques (Cherrad, 2011 ; Granguillaume, 2003). Cette dichotomie a engendré une génération d'élèves « déchirés » entre un arabe classique perçu comme rigide et un français associé à l'élitisme, comme l'illustre la persistance de stéréotypes tels que « le français, langue du colonisateur » dans certaines régions (Dabène, 1994). La réforme de 2003, bien qu'ambitieuse, peine à harmoniser ces tensions, notamment en raison de résistances bureaucratiques et d'un budget éducatif insuffisant pour couvrir l'ensemble du territoire.

Les représentations sociales contradictoires du français alimentent son ancrage fragile. Dans les milieux urbains, il est valorisé comme un atout professionnel, notamment dans les secteurs de la santé, de l'ingénierie ou du tourisme. Cependant, en milieu rural, il est souvent perçu comme une langue « étrangère » ou « inutile », renforçant les inégalités d'accès à l'emploi et à l'enseignement supérieur (Moscovici, 1984). Cette dualité se reflète dans les résultats universitaires : seuls 15 % des étudiants en licence de français atteignent un niveau B2 du CECRL, selon une enquête de l'université d'Alger (2021), en raison de programmes surchargés et d'un manque de coordination entre le secondaire et le supérieur.

L'absence d'écosystème immersif aggrave ces défis. Malgré l'introduction des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans la réforme, moins de 30 % des établissements scolaires disposent de salles informatiques fonctionnelles, et l'accès à des partenariats culturels francophones reste sporadique (Ferhani, 2006). Par ailleurs, la diversité linguistique nationale, incluant l'arabe dialectal, le tamazight (enseigné dans 10 wilayas pilotes) et le français, est peu exploitée pédagogiquement. Les programmes continuent de privilégier l'arabe classique, marginalisant les autres langues et compliquant l'apprentissage du FLE par des approches comparatives (Cherrad, 2011)..

### ***Conclusion***

Ce chapitre met en évidence l'interdépendance complexe entre langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement dans un contexte plurilingue

comme l'Algérie. Si les théories soulignent le potentiel facilitateur de la LM notamment via les transferts positifs et les approches comparatives, les réalités pédagogiques algériennes illustrent les limites d'un système éducatif fragmenté par des politiques linguistiques rigides. Les défis persistent : formation insuffisante des enseignants, interférences linguistiques, inégalités régionales et représentations sociales contradictoires du français. Pourtant, des pistes d'amélioration existent, comme l'intégration contrôlée de la LM, la valorisation du plurilinguisme ou l'adaptation des méthodes aux réalités locales. Pour que le FLE devienne un véritable levier d'émancipation, une réconciliation entre identité culturelle et ouverture linguistique s'avère indispensable, passant par une refonte des politiques éducatives et une reconnaissance des diversités langagières.

## ***Deuxième chapitre***

*Étude de terrain et analyse des résultats*

### ***Introduction***

Le deuxième chapitre de ce mémoire est consacré à l'étude de terrain qui s'appuie sur la collecte et l'analyse des données issues des questionnaires administrés aux élèves et aux enseignants de quatrième année moyenne. Cette étude vise à confronter les hypothèses formulées dans le cadre théorique avec la réalité des pratiques pédagogiques et les perceptions des acteurs de terrain.

À travers la description des séances observées et l'analyse qualitative des témoignages recueillis, ce chapitre explore le rôle réel de la langue maternelle dans l'apprentissage du français, ainsi que ses effets sur la compréhension, la participation et la motivation des élèves. L'objectif est de mettre en lumière les stratégies utilisées par les enseignants pour gérer la coexistence des langues en classe, ainsi que les attentes et ressentis des élèves face à ces pratiques.

Cette démarche permet d'identifier les points forts et les limites des méthodes actuelles, et d'ouvrir la voie à des propositions pédagogiques mieux adaptées aux besoins spécifiques du contexte algérien.

## **2.1. Méthodologie de la recherche**

### **2.1.1. Description de l'échantillon (enseignants et élèves)**

L'échantillon de cette étude comprend deux groupes principaux : les élèves de quatrième année moyenne et leurs enseignants de français.

- **Échantillon des élèves** : L'échantillon des élèves est constitué de 59 participants (élèves des collèges de Batna), dont 28 garçons (47,5 %) et 31 filles (52,5 %), reflétant une légère prédominance féminine. Les élèves sont principalement âgés de 14 à 15 ans, avec 31 élèves (52,5 %) ayant 15 ans, 23 élèves (39,0 %) ayant 14 ans, tandis que les élèves de 13 et 16 ans représentent des minorités avec respectivement 3,4 % et 5,1 %. Ce groupe constitue la population cible de l'étude, représentant une tranche d'âge critique pour l'apprentissage des langues étrangères en Algérie.
- **Échantillon des enseignants** : L'échantillon des enseignants est composé de 16

enseignants de français dans des collèges de Batna, sélectionnés pour leur expérience dans l'enseignement du FLE et leur capacité à évaluer l'impact de l'utilisation de la langue maternelle en classe. Cette approche permet de recueillir des perceptions informées sur les pratiques pédagogiques et les défis linguistiques spécifiques à ce niveau.

### **2.1.2. Présentation des outils de collecte des données**

Dans le cadre de cette recherche, deux questionnaires distincts ont été conçus pour collecter des données qualitatives et quantitatives auprès des principaux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage : les élèves de 4<sup>e</sup> année moyenne et leurs enseignants de français. Ces outils visent à cerner les perceptions, les pratiques et les effets du recours à la langue maternelle (l'arabe) en classe de FLE.

#### **Questionnaire pour les élèves (Annexe n° 01) :**

Ce questionnaire est conçu pour explorer les perceptions des élèves quant à leur expérience en classe de français. Il inclut des questions fermées et ouvertes visant à évaluer leurs attitudes, leurs difficultés linguistiques et leurs stratégies d'apprentissage. Les réponses permettent de quantifier les aspects liés à la motivation, à la compréhension et à l'utilisation de la langue maternelle.

Ce questionnaire, anonyme et confidentiel, est structuré autour de cinq axes :

- 1. Informations personnelles** : sexe et âge des répondants.
- 2. Compréhension en classe** : perception de la difficulté du français, types de difficultés rencontrées (écrites, orales, compréhension), comportements adoptés face à une incompréhension.
- 3. Usage de la langue maternelle en classe** : fréquence d'utilisation de l'arabe par l'élève et l'enseignant, situations spécifiques (explication de mots, clarification des consignes, traduction de textes).
- 4. Impact de l'arabe sur l'apprentissage** :
  - **Compréhension** : amélioration perçue grâce à l'usage de la LM ;

- **Motivation** : effet de l'arabe sur l'envie d'apprendre le français ;
- **Confiance** : aisance à s'exprimer en français après une explication en arabe ;
- **Autonomie** : utilisation d'outils personnels (dictionnaire, Internet) et rôle de l'arabe à la maison.

**5. Opinion personnelle** : utilité perçue de la LM et suggestions d'amélioration.

Ce questionnaire permet d'évaluer le vécu des élèves face aux pratiques bilingues, ainsi que l'effet de ces pratiques sur leur motivation, leur autonomie et leur confiance linguistique.

**Questionnaire pour les enseignants (Annexe n° 02) :**

Destiné à recueillir les points de vue des enseignants sur l'usage de la langue maternelle en classe, ce questionnaire aborde les stratégies pédagogiques, les défis rencontrés et les perceptions sur l'efficacité des différentes approches méthodologiques. Il fournit des données qualitatives et quantitatives permettant d'analyser les pratiques réelles en classe.

Également structuré en cinq axes, ce questionnaire recueille les points de vue professionnels des enseignants sur l'usage de la langue maternelle dans leurs pratiques pédagogiques :

1. **Données démographiques** : sexe, âge, diplôme, expérience professionnelle.
2. **Pratiques pédagogiques** : fréquence d'utilisation de l'arabe, contextes d'usage (explications lexicales, grammaticales, consignes, gestion de classe), types de supports utilisés (manuels, fiches, outils numériques).
3. **Perceptions des effets du recours à la LM** : réactions des élèves, impact sur la compréhension, la motivation, la dépendance linguistique et la confiance.
4. **Défis et stratégies** : obstacles rencontrés en limitant l'arabe, méthodes alternatives utilisées (gestes, images, outils audiovisuels), faisabilité d'un enseignement exclusivement en français.
5. **Suggestions pédagogiques** : avantages et inconvénients perçus de l'usage modéré

de la LM, idées pour mieux gérer l'alternance linguistique, intérêt pour des formations spécifiques.

Ce questionnaire offre une vision contextualisée et professionnelle de l'enseignement du FLE, révélant les tensions entre les exigences institutionnelles et les réalités pédagogiques sur le terrain.

Cette combinaison d'outils assure une triangulation des données, renforçant ainsi la validité et la fiabilité des résultats obtenus dans cette étude.

## **2.2. Pré-enquête**

Dans le cadre de cette étude, plusieurs séances de cours de français ont été observées dans des classes de quatrième année moyenne. Ces observations ont permis d'analyser concrètement les pratiques pédagogiques des enseignants, en particulier leur recours à la langue maternelle lors des explications, des interactions avec les élèves, ainsi que les stratégies utilisées pour faciliter la compréhension du français.

Les séances observées se caractérisent par :

- Une alternance entre l'utilisation du français et de la langue maternelle (arabe dialectal), notamment pour expliquer des notions complexes ou clarifier des consignes.
- Des phases d'interaction orale où les élèves sont encouragés à s'exprimer en français, avec un appui ponctuel de la langue maternelle pour lever les obstacles linguistiques.
- L'utilisation d'outils pédagogiques variés (supports visuels, exercices écrits, dialogues) afin de stimuler la motivation et la participation des élèves.
- Une gestion différenciée des difficultés, certains élèves bénéficiant d'explications supplémentaires en langue maternelle selon leurs besoins.

### **Grille d'observation – Séances de FLE en 4<sup>e</sup> année moyenne**

<b>Élément observé</b>	<b>Oui / Non</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Remarque / Exemple</b>
L'enseignant utilise l'arabe pour expliquer	Oui	Souvent	Pour les mots nouveaux ou les instructions
L'enseignant explique la grammaire en arabe	Non	-	Il garde les explications grammaticales en français
L'enseignant traduit les consignes	Oui	Parfois	Quand les élèves ne comprennent pas
L'enseignant gère la classe en arabe	Non	-	Il utilise des gestes ou le ton de voix
Les élèves parlent arabe en classe	Oui	Parfois	Pour demander de l'aide
Mélange français / arabe dans les réponses	Oui	Parfois	Exemple : « Je vais... m3a mes amis »
Supports visuels utilisés (images, tableau...)	Oui	Souvent	Tableau, images au tableau
Activités orales faites (dialogues, lecture)	Non	-	La séance était surtout écrite
Élèves comprennent mieux avec l'arabe	Oui	Souvent	Ils répondent mieux après traduction
Élèves participent activement	Non	Rare	Beaucoup restent silencieux
Enseignant aide les élèves en difficulté	Oui	Parfois	Il reformule ou donne des exemples

Plusieurs séances de français en 4<sup>e</sup> année moyenne des collèges de Batna dans lesquelles l'étude de terrain a été menée ont été observées pour analyser l'usage de la langue maternelle en classe.

Il a été constaté que les enseignants utilisaient souvent l'arabe dialectal pour expliquer des mots difficiles ou clarifier des consignes, surtout lorsque les élèves montraient des signes d'incompréhension.

Les élèves, de leur côté, utilisaient parfois l'arabe pour poser des questions ou échanger entre eux, surtout en cas de blocage. L'alternance entre le français et l'arabe aidait globalement à améliorer la compréhension et à encourager la participation.

Des supports visuels étaient utilisés pour illustrer les leçons, mais les activités orales restaient limitées dans certaines classes. Enfin, les enseignants adaptaient parfois leur discours selon le niveau des élèves, en reformulant ou en simplifiant les explications.



### **2.3. Analyse qualitative des résultats obtenus**

#### **2.3.1. Analyse des résultats du questionnaire des élèves de quatrième année moyenne (Annexe n° 01)**

##### **Analyse de l'Axe 1 - Données personnelles et variables de profil**

Cet axe fournit une vue d'ensemble du profil sociodémographique des élèves interrogés. L'objectif est d'identifier les caractéristiques de l'échantillon, notamment le sexe et l'âge, afin de situer le contexte d'apprentissage et de mieux interpréter les résultats relatifs aux autres axes. Ces données préliminaires servent de base pour analyser les dynamiques d'interaction linguistique et pédagogique au sein des classes observées.

##### **1. Répartition des participants selon le sexe :**

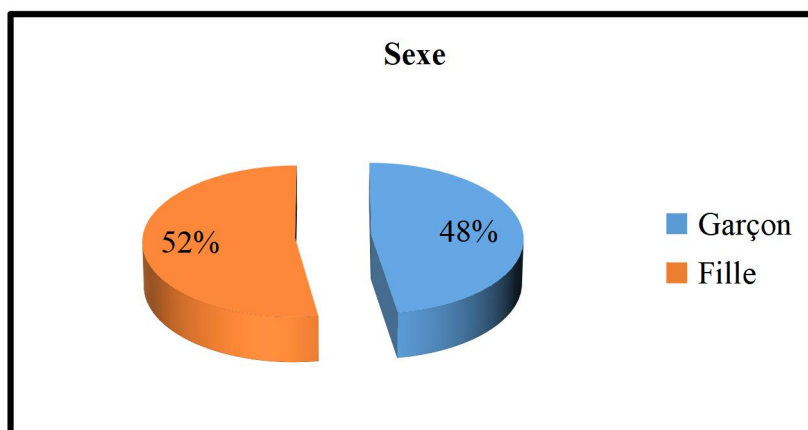
L'objectif de cette question est de cerner la répartition sexuée des apprenants afin de contextualiser les résultats du questionnaire en fonction d'éventuelles différences genrées dans la perception et l'apprentissage du FLE. Le tableau suivant présente les données recueillies à ce sujet.

sexe		
	Nombre	Pourcentage %
<b>Garçon</b>	28	47.5%
<b>Fille</b>	31	52.5%

**Tableau n° 01 : Répartition des participants selon le sexe**

Les résultats indiquent une répartition relativement équilibrée entre les sexes. Les filles représentent une légère majorité (52,5 %), contre 47,5 % de garçons. Cette quasi-parité permet d'écarter l'hypothèse d'un déséquilibre sexué susceptible d'influencer significativement les tendances générales des réponses. Elle constitue donc une base démographique neutre pour l'analyse ultérieure.

Afin de visualiser plus clairement la répartition sexuée des apprenants, la figure suivante illustre ces données sous forme de graphique.



**Figure n° 01 :** Répartition des participants selon le sexe.

## **2. Répartition des participants selon l'âge**

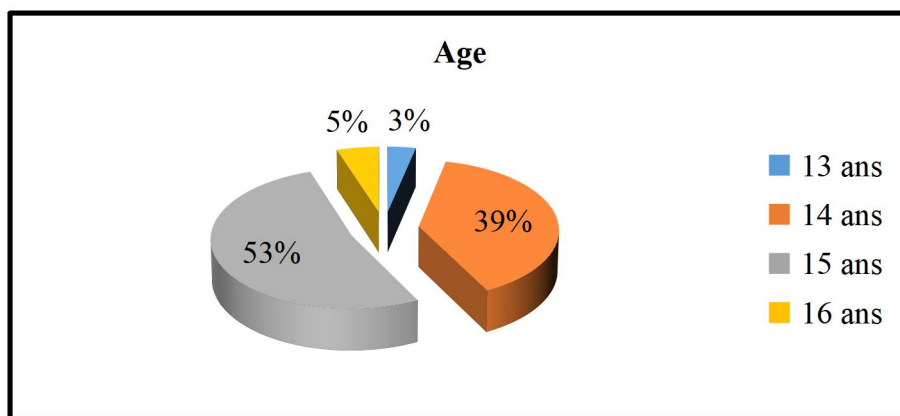
Cette question vise à déterminer l'âge des apprenants interrogés, un facteur clé dans l'évaluation de leur maturité cognitive et de leur rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le tableau suivant résume les tranches d'âge représentées dans l'échantillon.

age		
	Fréquence	pourcentage
13 ans	2	3.4%
14 ans	23	39.0%
15 ans	31	52.5%
16 ans	3	5.1%

**Tableau n° 02 :** Répartition des réponses des participants selon l'âge

La majorité des élèves ont 15 ans (52,5 %), suivis de près par ceux âgés de 14 ans (39,0 %). Les tranches extrêmes, 13 et 16 ans, sont très peu représentées (respectivement 3,4 % et 5,1 %). Cette relative homogénéité générationnelle renforce la cohérence de l'échantillon, en assurant une stabilité des variables développementales qui pourraient autrement biaiser les perceptions et les comportements langagiers.

Pour rendre plus visible la structure d'âge de l'échantillon, la figure suivante en propose une représentation graphique.



**Figure n° 02 :** Répartition des participants selon l'âge.

L'analyse révèle un équilibre relatif entre garçons et filles, avec une majorité d'élèves âgés de 14 à 15 ans. Cette homogénéité d'âge confirme que les élèves se situent dans une phase sensible de développement cognitif et linguistique, ce qui rend l'étude de leurs perceptions particulièrement pertinente. Ces données constituent un socle essentiel pour comprendre leurs attitudes face au FLE et à l'usage de la langue maternelle.

### **Analyse de l'Axe 2 - Les difficultés perçues et les stratégies de compréhension en classe de FLE**

Cet axe vise à interroger les perceptions et pratiques des élèves autour des difficultés rencontrées en FLE, ainsi que les stratégies de compréhension qu'ils mobilisent en situation d'enseignement. Les résultats permettent d'éclairer le rapport que les apprenants entretiennent avec la langue cible et de cerner les moments où la Ll devient un outil de médiation.

#### **3. Perception générale des difficultés du français (Question 3)**

L'objectif de la question 3 est d'évaluer la perception globale de la difficulté du français par les apprenants, dans une perspective de compréhension de leur rapport affectif, motivationnel et cognitif à la langue cible. Le tableau ci-dessus met en évidence la perception générale des apprenants quant à la difficulté du français.

3. Trouvez-vous le français difficile ?		
	Fréquence	pourcentage

<b>Oui, très difficile</b>	23	39.0%
<b>un peu difficile</b>	29	49.2%
<b>Non, c'est facile.</b>	7	11.9%

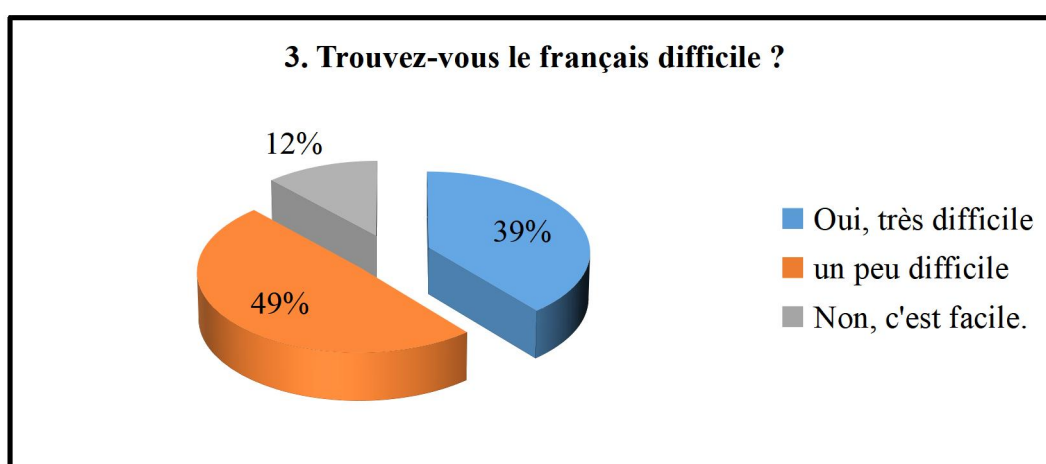
**Tableau n° 03:** Perception générale des difficultés du français

Une très large majorité des élèves (88,2%) considèrent que le français est difficile à différents degrés. Ce chiffre est significatif et indique un rapport anxigène ou de distanciation vis-à-vis de la langue cible. Le fait que seule une minorité (11,9%) la considère comme facile invite à s'interroger sur les causes de cette difficulté perçue. Celle-ci pourrait s'expliquer par :

- ✓ la distance typologique entre le français et l'arabe;
- ✓ la densité grammaticale du français;
- ✓ une exposition limitée à la langue cible en dehors de la classe.

Ces représentations constituent un obstacle affectif à l'apprentissage, mais elles renseignent aussi sur les besoins de différenciation pédagogique au sein de la classe.

Afin de visualiser plus clairement la répartition des réponses et de dégager les tendances de manière plus immédiate, la figure suivante présente ces données sous forme de graphique.



**Figure n° 03:** Perception générale des difficultés du français

#### **4. Nature des difficultés spécifiques en français (Question 4)**

La question suivante vise à identifier et analyser les domaines linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, expression orale) perçus par les apprenants comme les plus difficiles en FLE, afin de cerner les principaux obstacles à l'apprentissage et d'interroger leur lien avec le recours à la langue maternelle. Le tableau ci-dessous présente la répartition de leurs réponses.

<b>Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile en français ?</b>		
<b>Réponses</b>	<b>Fréquence</b>	<b>pourcentage</b>
<b>Comprendre quand on parle en français (compréhension orale)</b>	24	40.7
<b>Comprendre les textes écrits en français (compréhension de l'écrit)</b>	22	37.3
<b>Écrire en français (production écrite)</b>	52	88.1
<b>Parler en français (expression orale)</b>	28	47.5

**Tableau n° 04:** Perception des difficultés spécifiques en français

Les données montrent que la production écrite est, de loin, la compétence jugée la plus difficile (88,1%), suivie de l'expression orale (47,5%), puis de la compréhension orale (40,7%) et de la compréhension écrite (37,3%).

Ces résultats peuvent s'interpréter à l'aune de la théorie de l'interlangue la production (écrite ou orale) suppose une mobilisation active de ressources lexicales, syntaxiques et discursives, que les apprenants n'ont pas encore automatisées. L'écriture est particulièrement redoutée car elle implique :

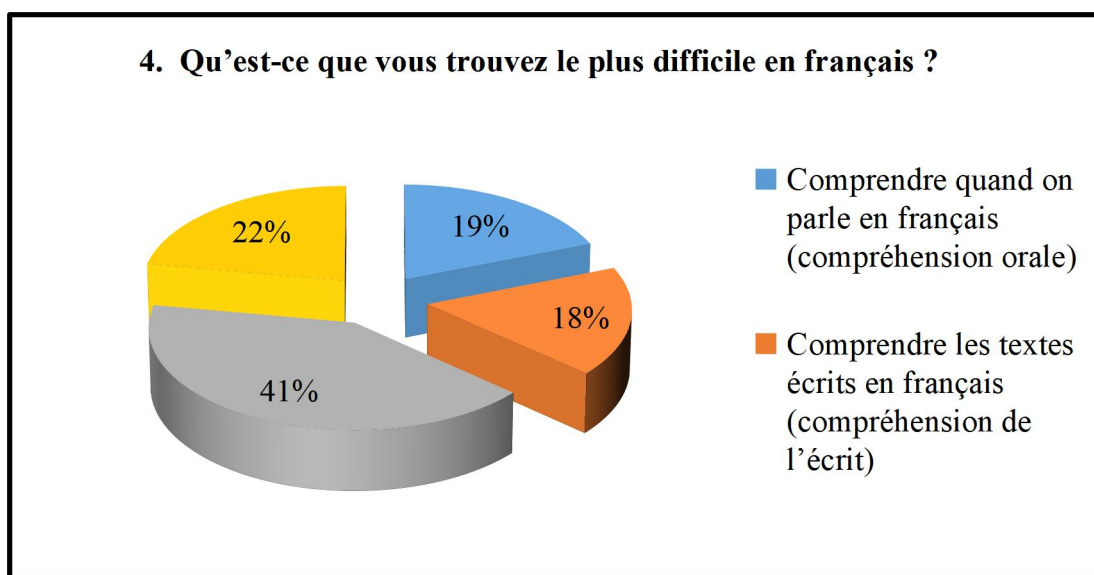
- ✓ une exigence grammaticale plus élevée;
- ✓ la visibilité et la traçabilité des erreurs ;
- ✓ une faible rétroaction immédiate.

L'expression orale est également perçue comme difficile, ce qui peut s'expliquer par:

- ✓ le stress de la prise de parole en public;
- ✓ le manque d'autonomie linguistique;
- ✓ la peur du jugement des pairs.

Les compétences de compréhension, bien que moins souvent citées, restent significativement problématiques, ce qui indique une difficulté à accéder au sens dans des situations de réception non accompagnée, souvent aggravée par la vitesse de l'élocution ou la complexité du lexique utilisé.

Pour mieux cerner les domaines linguistiques les plus problématiques selon les élèves, les données de la question 4 sont représentées ci-après sous forme de graphique, facilitant la comparaison entre les différentes compétences ciblées.



**Figure n° 04:** Perception des difficultés spécifiques en français

#### **5. Compréhension du discours du professeur (Question 5)**

A travers la question 5, nous cherchons à déterminer dans quelle mesure le discours intégralement en français du professeur est compris par les apprenants, et comment cela influence leur niveau d'interaction en classe. Le tableau qui suit synthétise les résultats obtenus pour cette question.

5. Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français ?		
Réponses	Fréquence	pourcentage
Toujours	1	1.7%
Souvent	22	37.3%
Parfois	22	37.3%

<b>Rarement</b>	6	10.2%
<b>Jamais</b>	8	13.6%

**Tableau n° 05:** Compréhension du discours professoral en français

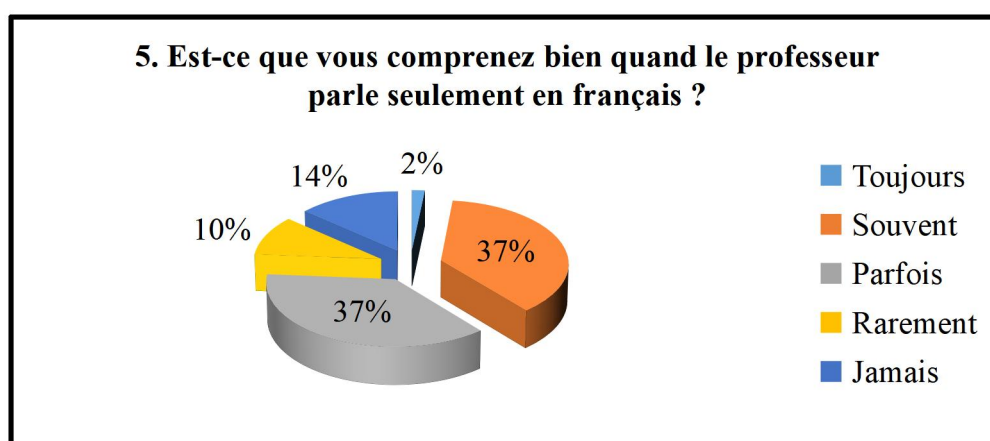
La compréhension du discours professoral entièrement en français est très limitée : seuls 38,9% des apprenants affirment comprendre "souvent" ou "toujours", tandis que 61.1% ne comprennent que partiellement, rarement, ou jamais.

Ce constat est critique pour l'approche communicative. Le taux d'incompréhension élevé révèle une rupture entre le niveau de langue de l'enseignant et celui des apprenants. Cela interroge:

- ✓ l'adéquation du discours professoral à la zone proximale de développement des élèves;
- ✓ le besoin d'adaptation du rythme, du lexique et des supports visuels.

Ce déséquilibre contribue à une augmentation du recours aux stratégies compensatoires... dont fait partie l'usage de la langue maternelle.

La représentation graphique ci-dessous permet de visualiser la fréquence avec laquelle les élèves déclarent comprendre le professeur lorsque celui-ci parle exclusivement en français.



**Figure n° 05:** Compréhension du discours professoral en français

## **6. Stratégies de compréhension en cas d'incompréhension (Question 6)**

La question 6 a pour objectif d'identifier les stratégies de remédiation mobilisées

par les apprenants en cas d'incompréhension, et en particulier évaluer la fréquence et les fonctions du recours à la langue maternelle comme ressource d'aide à la compréhension. Le tableau suivant illustre la manière dont les apprenants perçoivent les fonctions du recours à la langue maternelle.

<b>6. Lorsque vous ne comprenez pas un mot ou une instruction, que faites-vous ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>vous demandez au professeur de l'expliquer en arabe</b>	30	50.8
<b>vous regardez les images ou les gestes du professeur</b>	18	30.5
<b>vous demandez l'aide à un camarade de classe</b>	15	25.4
<b>vous gardez le silence</b>	21	35.6

**Tableau n° 06:** Stratégies en cas d'incompréhension

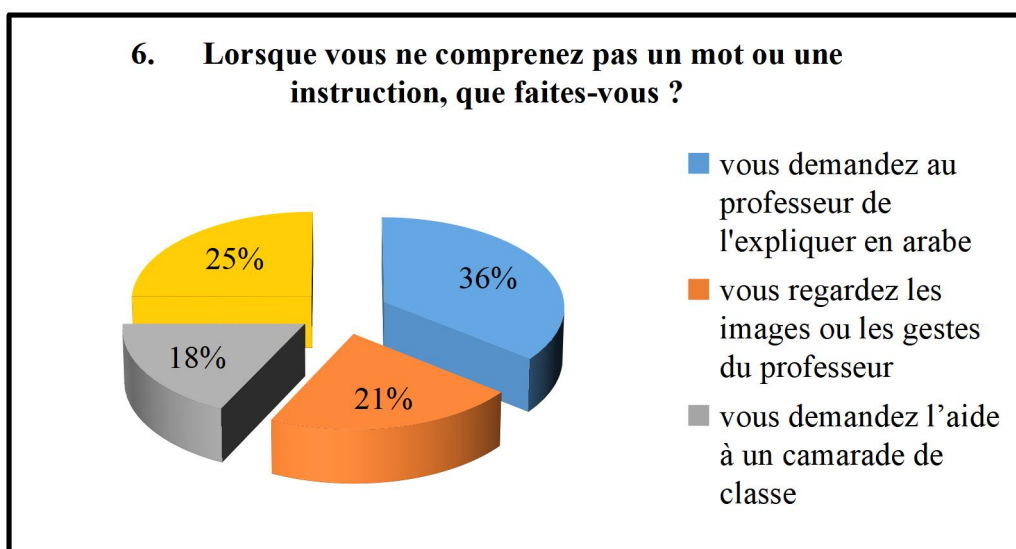
Les données chiffrées du tableau montrent que la moitié des apprenants (50,8%) affirment demander au professeur de s'exprimer en arabe en cas d'incompréhension. Cela montre que la langue maternelle joue un rôle de relais cognitif et affectif lorsqu'un blocage est perçu.

Les autres stratégies indiquent une tentative de compensation non-verbale ou sociale: s'aider des gestes (30,5%) ou solliciter un pair (25,4%). Le silence concerne plus d'un tiers des répondants (35,6%), ce qui est préoccupant, car il suggère un sentiment d'impuissance linguistique ou de gêne sociale.

L'usage de la L1 est donc ici stratégique et nécessaire: il ne s'agit pas d'un rejet du français, mais d'une manière de maintenir le fil pédagogique lorsque l'intelligibilité est rompue. Cela corrobore les théories qui prônent une pédagogie plurilingue inclusive, dans laquelle la L1 est intégrée comme appui temporaire et guidé, et non comme interférence à proscrire.

La figure suivante illustre les différentes stratégies mobilisées par les apprenants lorsqu'ils ne comprennent pas un mot ou une instruction, en mettant en évidence le poids du recours à la langue maternelle dans ces situations.





**Figure n° 06:** Stratégies en cas d'incompréhension

L'analyse des résultats du deuxième axe du questionnaire met en lumière un constat préoccupant mais révélateur: les apprenants de FLE interrogés rencontrent des difficultés importantes, notamment en production écrite et orale, ce qui confirme la complexité de ces compétences actives dans un contexte d'apprentissage scolaire. Ces difficultés ne sont pas seulement linguistiques mais aussi didactiques, affectives et interactionnelles.

La perception largement partagée du français comme langue difficile (près de 9 élèves sur 10) révèle une relation distante, voire anxieuse, vis-à-vis de la langue cible, souvent renforcée par un enseignement où le français est la seule langue de communication en classe, y compris pour les explications ou les consignes. Or, les données montrent que cette immersion exclusive est source d'incompréhension seuls 1,7% des apprenants comprennent toujours le discours du professeur, et près de deux tiers ne le comprennent qu'occasionnellement, voire jamais.

Dans ce contexte, le recours à la langue maternelle (l'arabe) apparaît non pas comme une régression, mais comme une stratégie d'autorégulation, de sécurisation et d'accès au sens. Plus de la moitié des élèves demandent explicitement que les explications soient fournies en arabe, et près de 36% préfèrent garder le silence en cas de blocage signe d'un isolement linguistique que la Ll pourrait aider à dépasser.

Ainsi, les résultats de cet axe soulignent la nécessité d'un rééquilibrage didactique :

loin de prôner une immersion intégrale et rigide, les données plaident en faveur d'une approche pédagogique plus souple, plurilingue et centrée sur l'élève, qui reconnaît le rôle facilitateur de la langue maternelle dans certaines phases de l'apprentissage, notamment pour lever les malentendus, soutenir la compréhension et favoriser l'engagement des apprenants.

En somme, l'analyse de cet axe permet de conclure que les difficultés déclarées en FLE et les pratiques de recours à la Ll sont étroitement liées. Elles traduisent une dynamique d'adaptation de l'élève face aux exigences cognitives et linguistiques de la classe de langue. Ces éléments doivent être intégrés dans la réflexion didactique afin de construire un environnement d'apprentissage plus inclusif, efficace et humainement adapté aux besoins réels des apprenants.

### **Analyse de l'Axe 3 - Recours à la langue maternelle en classe**

Cet axe explore la fréquence et les contextes dans lesquels les élèves utilisent ou observent l'usage de la langue maternelle (l'arabe) en classe de FLE. Il s'agit d'analyser les situations où la LM est mobilisée (explication de vocabulaire, consignes, traduction) ainsi que les comportements langagiers spontanés.

#### **7. Lorsque vous participez en classe, parlez-vous...**

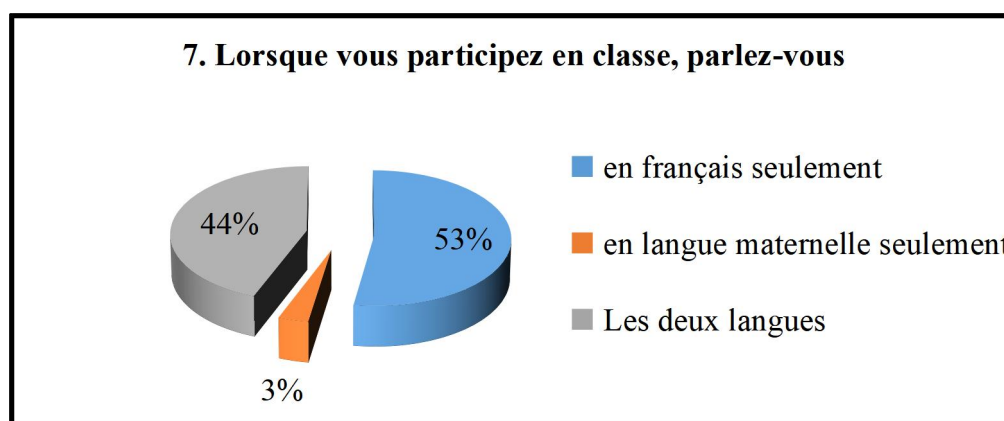
L'objectif de cette question est de cerner les pratiques linguistiques effectives des apprenants lors de leur participation en classe de FLE. Il s'agit de déterminer si les élèves s'expriment exclusivement en français, en langue maternelle, ou alternent entre les deux langues. Le tableau suivant expose les réponses fournies.

<b>7. Lorsque vous participez en classe, parlez-vous</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>en français seulement</b>	31	52.5%
<b>en langue maternelle seulement</b>	2	3.4%
<b>Les deux langues</b>	26	44.1%

**Tableau n° 07 : Langue utilisée par les élèves lors de la participation orale en classe**

Les résultats révèlent que 52,5 % des élèves affirment parler uniquement en français lors de leur participation en classe, ce qui peut témoigner d'un effort d'immersion linguistique. Toutefois, une proportion significative (44,1 %) déclare utiliser les deux langues, traduisant une alternance codique fonctionnelle. Seule une minorité (3,4 %) s'exprime exclusivement en langue maternelle. Cette répartition met en lumière une dynamique plurilingue où l'arabe intervient comme langue de secours, sans supplanter totalement le français dans les échanges.

Afin de mieux visualiser ces pratiques linguistiques en contexte scolaire, la figure suivante illustre la répartition des réponses sous forme graphique.



**Figure n° 07 :** Langue utilisée par les élèves lors de la participation orale en classe

#### **8. Est-ce que votre enseignant utilise l'arabe pendant le cours de français ?**

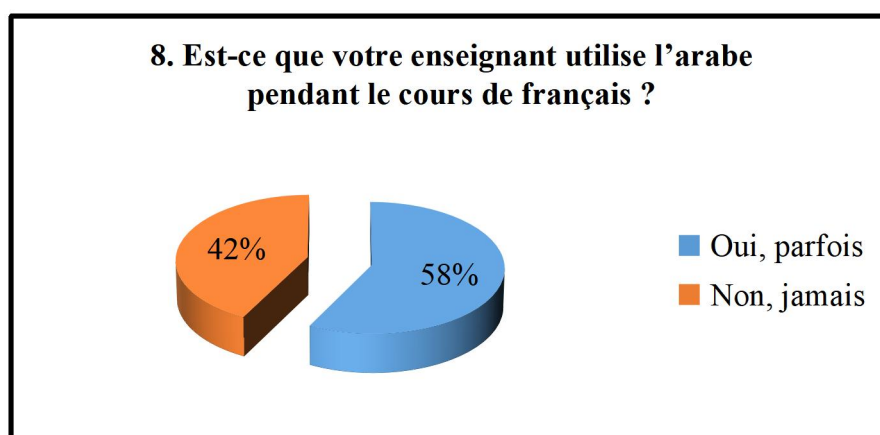
Cette question vise à évaluer la fréquence d'utilisation de la langue maternelle par l'enseignant durant les cours de français. Elle permet de mesurer dans quelle mesure le recours à l'arabe est intégré dans les pratiques pédagogiques réelles. Le tableau suivant présente les résultats.

8. Est-ce que votre enseignant utilise l'arabe pendant le cours de français ?		
	Fréquence	pourcentage
Oui, parfois	34	57.6%
Non, jamais	25	42.4%

**Tableau n° 08 :** Fréquence d'utilisation de la langue arabe par l'enseignant en classe de FLE

Les réponses indiquent que 57,6 % des élèves affirment que leur enseignant utilise parfois l'arabe pendant les cours de français, contre 42,4 % qui déclarent que ce n'est jamais le cas. Cette répartition montre que, malgré une volonté apparente de maintenir l'usage exclusif du français, de nombreux enseignants recourent occasionnellement à la langue maternelle, probablement à des fins de clarification ou de soutien à la compréhension.

Pour mieux saisir la place de l'arabe dans les pratiques pédagogiques des enseignants, la figure suivante en propose une représentation graphique.



**Figure n° 08 :** Fréquence d'utilisation de la langue arabe par l'enseignant en classe de FLE

#### **9. Si oui, dans quelles situations ?**

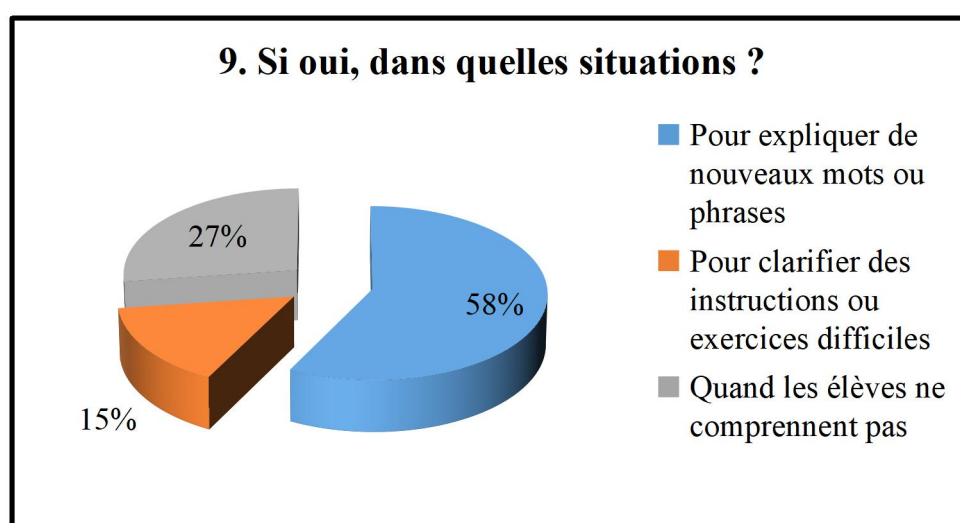
L'objectif de cette question est d'identifier les contextes spécifiques dans lesquels les enseignants utilisent la langue arabe en classe de FLE, afin de comprendre les fonctions assignées à cette alternance linguistique. Le tableau suivant récapitule les réponses des apprenants.

9. Si oui, dans quelles situations ?		
	Fréquence	pourcentage
Pour expliquer de nouveaux mots ou phrases	34	57.6%
Pour clarifier des instructions ou exercices difficiles	9	15.3%
Quand les élèves ne comprennent pas	16	27.1%

**Tableau n° 09 :** Contextes d'usage de l'arabe par les enseignants en classe de français

Les données montrent que l'usage de l'arabe par les enseignants intervient principalement pour expliquer de nouveaux mots ou phrases (57,6 %). D'autres situations citées incluent l'explication lorsqu'un élève ne comprend pas (27,1 %), et la clarification des instructions ou exercices complexes (15,3 %). Cette répartition met en évidence le rôle instrumental de la langue maternelle dans la médiation didactique, notamment lorsqu'un blocage cognitif est détecté chez les élèves.

La figure suivante permet de visualiser les contextes privilégiés de recours à la langue arabe en classe de français.



**Figure n° 09 :** Contextes d'usage de l'arabe par les enseignants en classe de français

L'usage de la langue maternelle en classe apparaît comme une pratique fréquente, à la fois du côté des élèves et des enseignants. Les données montrent que cette pratique n'est pas anarchique mais ciblée, intervenant surtout lors de blocages de compréhension. Cela souligne le rôle de la LM comme outil de médiation linguistique dans le contexte algérien et de Batna spécifiquement.

#### **Analyse de l'Axe 4 - Impact du recours à la langue maternelle sur l'apprentissage**

Ce quatrième axe examine l'effet perçu de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE. Il explore son influence sur la compréhension, la motivation, la confiance en soi et l'autonomie des élèves. Il s'agit de mesurer dans quelle mesure la LM agit comme levier ou frein dans la construction des compétences linguistiques.

**A. Sur la compréhension en classe**

**10. Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français ?**

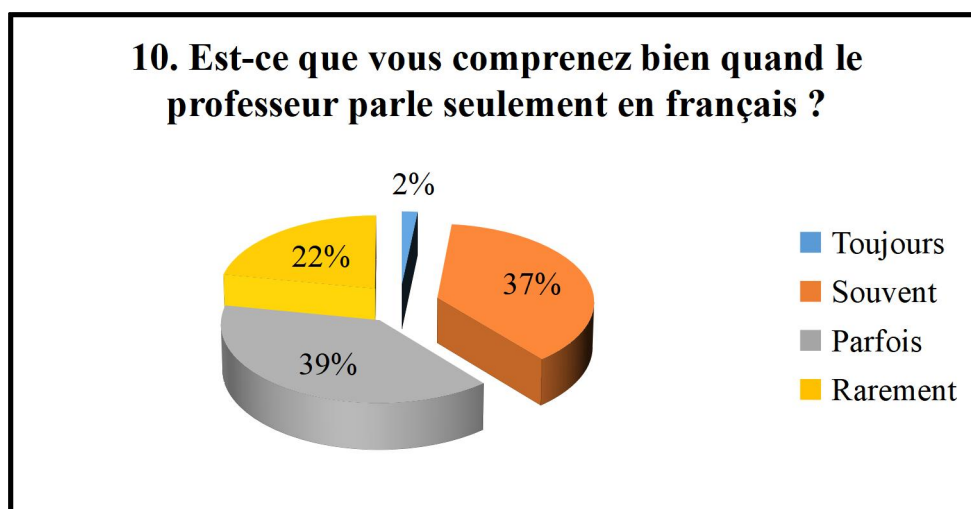
L'objectif de cette question est de mesurer la compréhension du discours professoral en français chez les élèves, et de détecter les éventuelles limites de l'immersion linguistique en contexte scolaire. Le tableau suivant présente la répartition des réponses selon la fréquence de compréhension perçue.

<b>10.Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Toujours</b>	1	1.7%
<b>Souvent</b>	22	37.3%
<b>Parfois</b>	23	39.0%
<b>Rarement</b>	13	22.0%

**Tableau n° 10 :** Niveau de compréhension du discours professoral en français sans recours à la langue maternelle

Les résultats montrent que seuls 39 % des élèves déclarent comprendre « parfois » leur enseignant lorsqu'il parle exclusivement en français, tandis que 37,3 % affirment comprendre « souvent ». Le reste des élèves comprend « rarement » (22 %) ou « toujours » (1,7 %). Ce faible taux de compréhension totale ou régulière révèle un écart entre le niveau de langue utilisé par l'enseignant et les compétences effectives des apprenants, ce qui peut engendrer frustration ou désengagement.

Afin d'illustrer plus visiblement le degré de compréhension du discours en français, la figure suivante en propose une représentation graphique.



**Figure n° 10 :** Niveau de compréhension du discours professoral en français sans recours à la langue maternelle

**11. Quand le professeur explique en arabe, est-ce que vous comprenez mieux la leçon ?**

Cette question a pour objectif d'évaluer l'impact du recours ponctuel à la langue maternelle sur la compréhension des contenus enseignés. Elle permet de cerner la valeur ajoutée perçue de l'usage de l'arabe dans le processus d'apprentissage. Le tableau suivant résume les réponses des élèves.

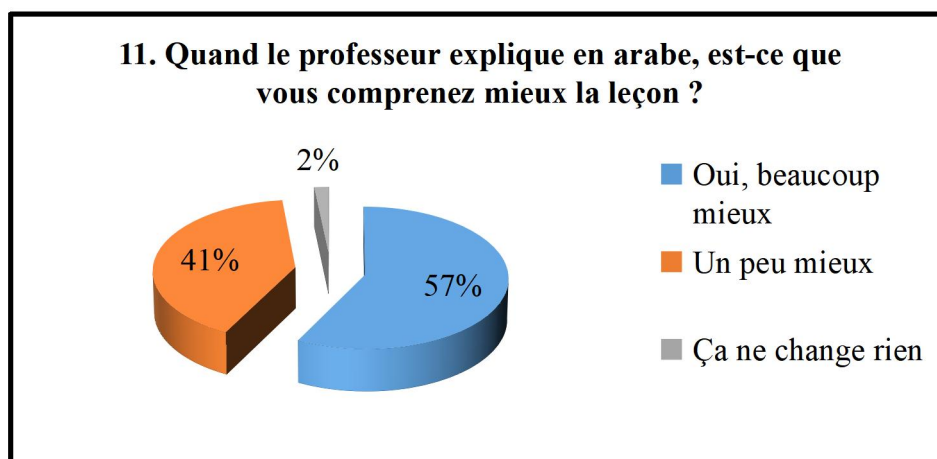
<b>11. Quand le professeur explique en arabe, est-ce que vous comprenez mieux la leçon ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Oui, beaucoup mieux</b>	34	57.6%
<b>Un peu mieux</b>	24	40.7%
<b>Ça ne change rien</b>	1	1.7%

**Tableau n° 11 :** Amélioration perçue de la compréhension grâce à l'usage de l'arabe

La majorité des élèves (57,6 %) déclarent comprendre « beaucoup mieux » la leçon lorsque l'enseignant utilise l'arabe, et 40,7 % affirment comprendre « un peu mieux ». Une infime minorité (1,7 %) estime que cela ne change rien. Ces résultats confirment le rôle facilitateur de la langue maternelle, en particulier pour surmonter les obstacles liés au

lexique ou à la structure du discours, et instaurer un climat de sécurité cognitive propice à l'apprentissage.

La figure suivante illustre l'impact perçu de l'usage de la langue maternelle sur la compréhension des leçons.



**Figure n° 11:** Amélioration perçue de la compréhension grâce à l'usage de l'arabe

## **B. Sur la motivation pour apprendre le français**

### **12. Est-ce que l'utilisation de l'arabe vous donne envie d'apprendre le français ?**

L'objectif de cette question est d'explorer l'impact affectif de l'alternance linguistique sur la motivation des élèves à apprendre le français. Le tableau suivant met en évidence la perception des élèves quant à l'influence de l'usage de l'arabe sur leur envie d'apprendre.

<b>12. ce que l'utilisation de l'arabe vous donne envie d'apprendre le français ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Oui</b>	19	32.2%
<b>Un peu</b>	39	66.1%
<b>Non du tout</b>	1	1.7%

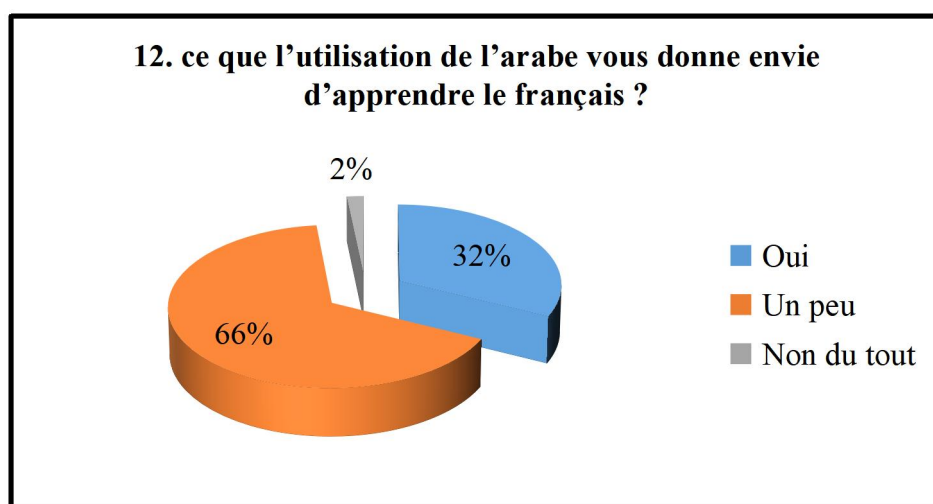
**Tableau n° 12 :** Effet perçu de l'usage de l'arabe sur la motivation à apprendre le français

Une majorité significative des élèves (66,1 %) déclarent que l'usage de l'arabe leur donne « un peu » envie d'apprendre le français, tandis que 32,2 % affirment que cela leur donne « vraiment envie ». Seul un élève (1,7 %) affirme que cela ne le motive pas du tout.



Ces résultats suggèrent que la langue maternelle agit comme levier motivationnel, en réduisant l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère et en facilitant l'accès au sens.

Pour mieux illustrer cet impact motivationnel, la figure suivante représente visuellement les données recueillies.



**Figure n° 12 :** Effet perçu de l'usage de l'arabe sur la motivation à apprendre le français

### **13. Préférez-vous que le professeur utilise parfois l'arabe pour expliquer ?**

Cette question vise à identifier les préférences des apprenants quant à l'usage ponctuel de la langue maternelle dans l'enseignement du FLE. Elle permet de savoir dans quelle mesure les élèves sont favorables à une approche bilingue partielle. Le tableau ci-dessous expose leurs réponses.

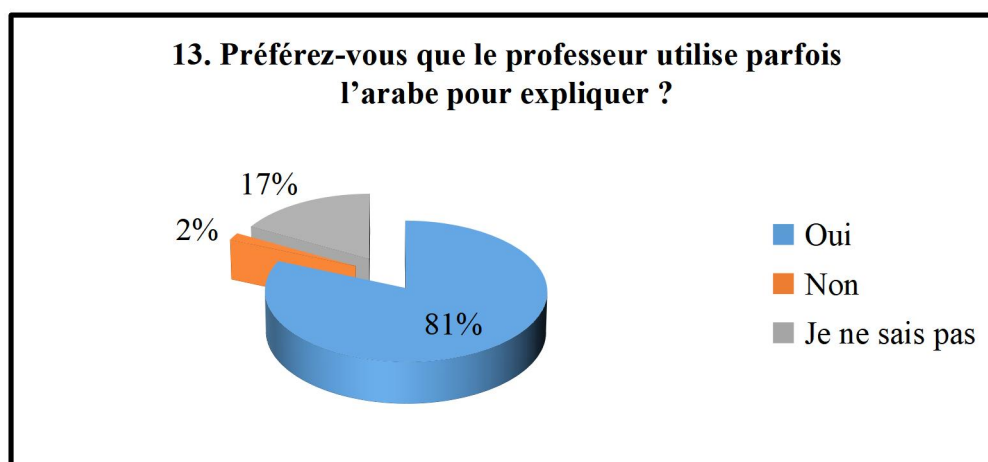
13. Préférez-vous que le professeur utilise parfois l'arabe pour expliquer ?		
	Fréquence	pourcentage
Oui	48	81.4%
Non	1	1.7%
Je ne sais pas	10	16.9%

**Tableau n° 13 :** Préférence des élèves concernant l'usage ponctuel de l'arabe en classe

Une large majorité des élèves (81,4 %) exprime une préférence pour que le professeur utilise parfois l'arabe pour expliquer. 16,9 % se déclarent indécis, tandis qu'un

seul élève (1,7 %) s'y oppose. Ces données traduisent une adhésion forte à l'idée d'une alternance raisonnée entre les langues, perçue comme bénéfique pour l'apprentissage et la compréhension.

La figure suivante permet de visualiser cette préférence d'une manière plus immédiate.



**Figure n° 13 :** Préférence des élèves concernant l'usage ponctuel de l'arabe en classe

### C. Sur la confiance en soi

#### **14. Est-ce que vous vous sentez plus à l'aise pour parler en français quand vous avez bien compris grâce à l'arabe ?**

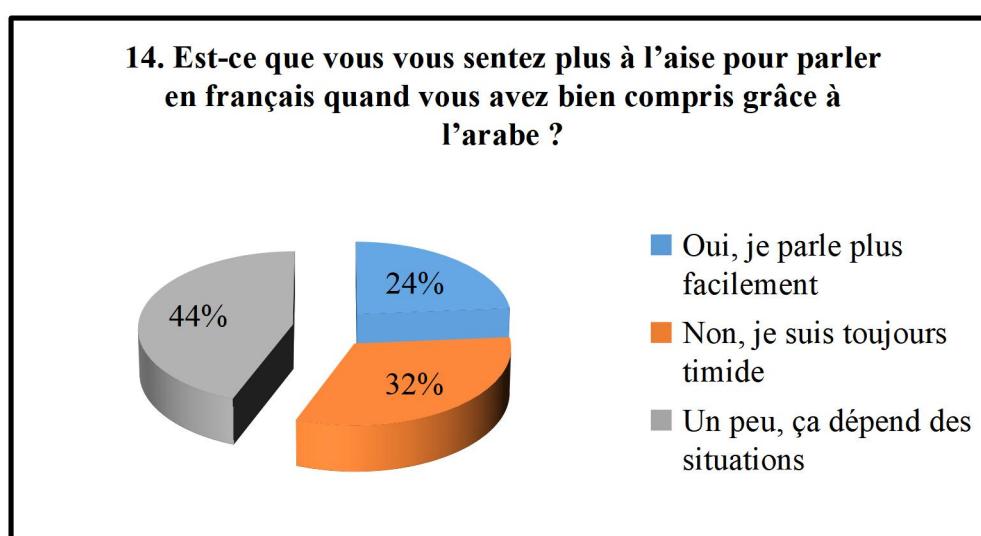
Cette question vise à explorer l'effet du recours à la langue maternelle sur la confiance linguistique des apprenants, et en particulier sur leur aisance à s'exprimer en français. Le tableau suivant rend compte de leurs ressentis dans ce domaine.

<b>14. Est-ce que vous vous sentez plus à l'aise pour parler en français quand vous avez bien compris grâce à l'arabe ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Oui, je parle plus facilement</b>	14	23.7%
<b>Non, je suis toujours timide</b>	19	32.2%
<b>Un peu, ça dépend des situations</b>	26	44.1%

**Tableau n° 14 :** Impact de la compréhension via l'arabe sur l'aisance à l'oral en français

Les réponses montrent que 44,1 % des élèves se sentent « un peu » plus à l'aise pour parler en français après avoir compris grâce à l'arabe. 23,7 % déclarent se sentir « beaucoup » plus à l'aise, tandis que 32,2 % restent timides malgré la clarification en langue maternelle. Ces résultats indiquent que, si l'arabe joue un rôle d'apaisement cognitif, il ne suffit pas toujours à surmonter les inhibitions orales, liées probablement à la peur du jugement ou au manque de pratique.

Pour mieux comprendre l'effet de la médiation en langue maternelle sur la confiance des élèves, la figure suivante illustre les données recueillies.



**Figure n° 14 :** Impact de la compréhension via l'arabe sur l'aisance à l'oral en français

**15. Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez en français ?**

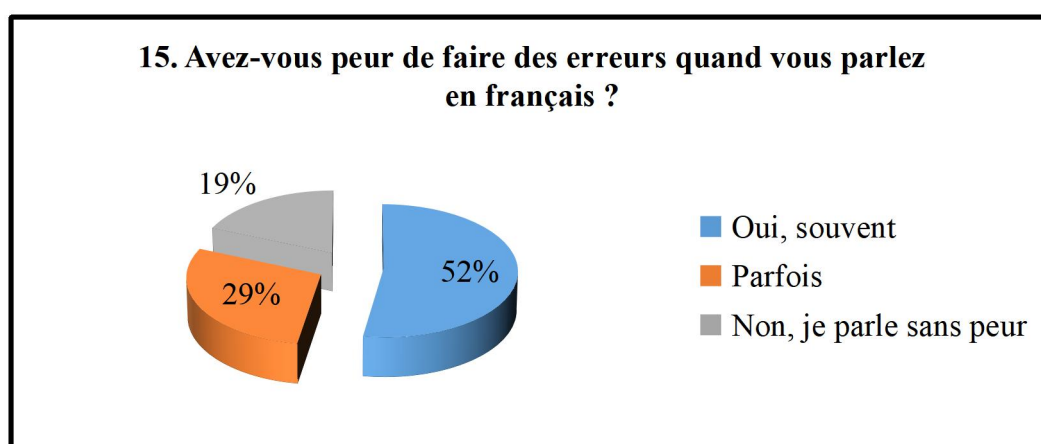
L'objectif de cette question est d'évaluer le degré d'appréhension des élèves à l'oral en français, et de détecter les freins affectifs qui peuvent entraver leur expression orale. Le tableau suivant expose leurs réponses.

15. Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez en français ?		
	Fréquence	pourcentage
Oui, souvent	31	52.5%
Parfois	17	28.8%
Non, je parle sans peur	11	18.6%

**Tableau n° 15 :** Fréquence de la peur de faire des erreurs à l'oral en français

Une majorité d'élèves (52,5 %) avouent avoir « souvent » peur de faire des erreurs en parlant français, tandis que 28,8 % ressentent cette peur « parfois ». Seuls 18,6 % affirment parler sans crainte. Ces données révèlent une insécurité linguistique marquée, susceptible de limiter la participation orale en classe, et soulignent la nécessité d'un climat bienveillant favorisant l'expression libre et sans jugement.

La figure suivante permet de visualiser cette appréhension face à la prise de parole en langue étrangère.



**Figure n° 15 :** Fréquence de la peur de faire des erreurs à l'oral en français

#### **D. Sur l'autonomie dans l'apprentissage**

**16. Est-ce que vous essayez de comprendre le français sans aide, par exemple en utilisant un dictionnaire ou Internet ?**

Cette question vise à mesurer le degré d'autonomie des élèves dans le processus d'apprentissage du FLE, notamment en dehors du cadre scolaire. Le tableau ci-après présente la fréquence d'utilisation d'outils personnels pour accéder au sens sans aide externe.

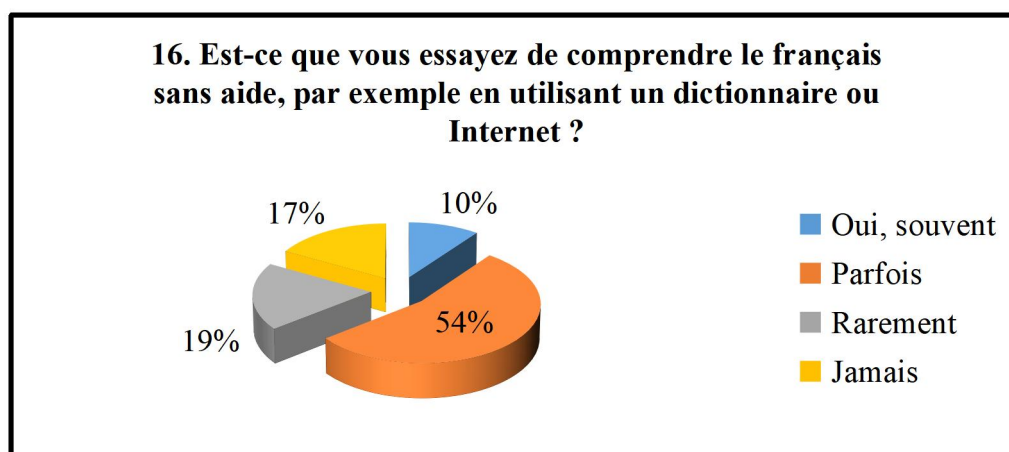
16. Est-ce que vous essayez de comprendre le français sans aide, par exemple en utilisant un dictionnaire ou Internet ?		
	Fréquence	pourcentage
Oui, souvent	6	10.2%
Parfois	32	54.2%

<b>Rarement</b>	11	18.6%
<b>Jamais</b>	10	16.9%

**Tableau n° 16 : Pratiques autonomes des élèves pour comprendre le français**

Les résultats montrent que la majorité des élèves (54,2 %) adoptent parfois des démarches autonomes (utilisation d'un dictionnaire ou d'Internet). Cependant, seuls 10,2 % le font « souvent », tandis que 18,6 % le font « rarement » et 16,9 % « jamais ». Ces chiffres traduisent un niveau d'autonomie encore limité, laissant apparaître une dépendance importante aux explications externes, notamment celles en arabe.

La figure suivante illustre les différentes fréquences d'initiatives personnelles chez les apprenants.



**Figure n° 16 : Pratiques autonomes des élèves pour comprendre le français**

#### **17. L'usage de l'arabe en classe vous aide-t-il à apprendre seul(e) à la maison ?**

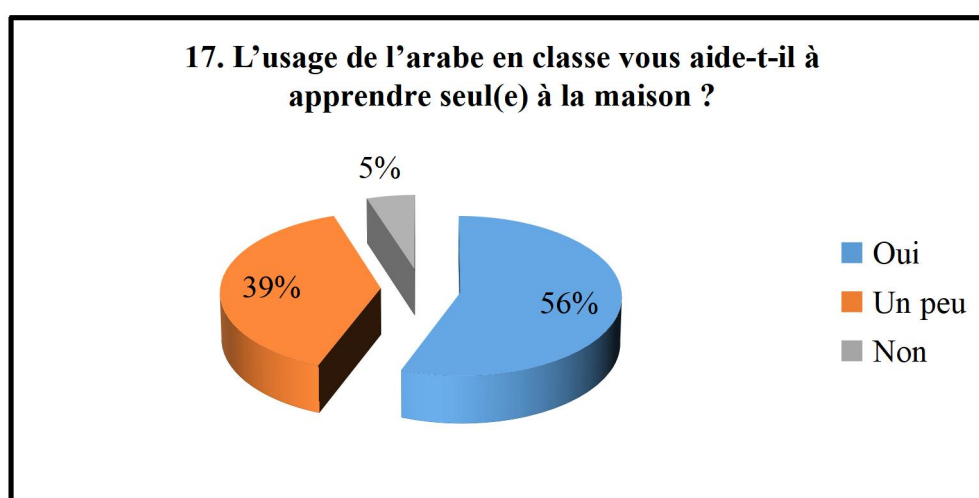
L'objectif ici est d'évaluer si le recours à la langue maternelle en classe favorise l'autonomisation des élèves, en leur permettant de mieux apprendre seuls en dehors de la classe. Le tableau ci-dessous synthétise leurs perceptions.

<b>17. L'usage de l'arabe en classe vous aide-t-il à apprendre seul(e) à la maison ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Oui</b>	33	55.9%
<b>Un peu</b>	23	39.0%
<b>Non</b>	3	5.1%

**Tableau n° 17 :** Perception de l'effet de l'usage de l'arabe sur l'apprentissage autonome

Plus de la moitié des élèves (55,9 %) affirment que l'usage de l'arabe en classe les aide à apprendre seuls à la maison, tandis que 39 % disent que cela les aide « un peu ». Seuls 5,1 % n'y trouvent aucun effet. Ces résultats suggèrent que la langue maternelle peut jouer un rôle de passerelle cognitive, facilitant l'étude individuelle et la réactivation des notions vues en cours.

Pour mieux visualiser cet effet sur l'autonomie à domicile, la figure suivante en présente une synthèse graphique.



**Figure n° 17:** Perception de l'effet de l'usage de l'arabe sur l'apprentissage autonome

Les élèves perçoivent globalement l'usage de la langue maternelle comme bénéfique, notamment pour la compréhension et la motivation. Toutefois, une dépendance excessive peut freiner le développement de l'autonomie linguistique. Ces résultats plaident pour un usage équilibré et stratégique de la LM, en complément de l'exposition à la langue cible.

#### **Analyse de l'Axe 5 - Jugements et suggestions des apprenants**

Ce dernier axe recueille les opinions personnelles des élèves sur l'utilité de la langue maternelle en classe et leurs suggestions d'amélioration pédagogique. L'objectif est de donner la parole aux apprenants afin de mieux comprendre leurs attentes et représentations du processus d'enseignement/apprentissage.

#### **18. Pensez-vous que l'utilisation de l'arabe en classe de français est :**

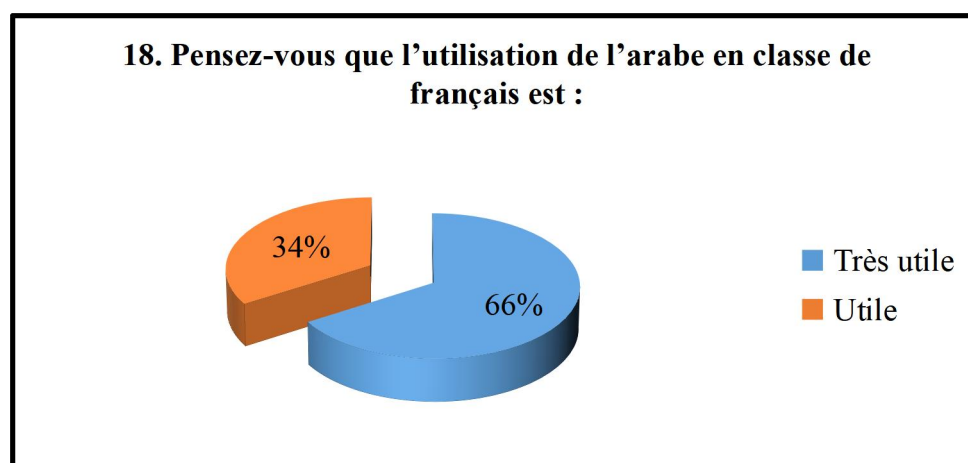
L'objectif de cette question est de recueillir l'opinion globale des apprenants concernant l'utilité perçue de l'arabe dans le cadre de l'enseignement du FLE. Elle permet d'évaluer leur attitude face à l'alternance linguistique et de déterminer s'ils la perçoivent comme un atout ou un frein à l'apprentissage. Le tableau suivant synthétise les réponses.

<b>18. Pensez-vous que l'utilisation de l'arabe en classe de français est :</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Très utile</b>	39	66.1%
<b>Utile</b>	20	33.9%
<b>Pas très utile</b>		
<b>Inutile</b>		

**Tableau n° 18 :** Utilité perçue de l'usage de l'arabe en classe de FLE

Une large majorité des élèves (66,1 %) estiment que l'utilisation de l'arabe est « très utile », tandis que 33,9 % la jugent simplement « utile ». Aucun élève ne considère cet usage comme inutile ou peu utile. Cette quasi-unanimité montre un consensus fort autour du rôle positif de la langue maternelle dans l'acquisition du français, en tant que soutien pédagogique et levier de compréhension.

La figure suivante permet de visualiser l'évaluation globale des élèves concernant l'utilité de l'arabe dans le cours de français.



**Figure n° 18 :** Utilité perçue de l'usage de l'arabe en classe de FLE

**19. Avez-vous des suggestions ou des idées pour mieux apprendre le français ?**

Cette dernière question avait pour but d'ouvrir un espace d'expression libre aux élèves, en leur donnant la possibilité de proposer des pistes d'amélioration pour l'enseignement du français. Le tableau ci-dessous présente la répartition de leurs réponses.

<b>19. Avez-vous des suggestions ou des idées pour mieux apprendre le français ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Non</b>	59	94.9%
<b>Oui</b>	3	5.1%

**Tableau n° 19 :** Répartition des réponses des participants sur leurs suggestions ou idées pour mieux apprendre le français

Les résultats montrent que la quasi-totalité des élèves (94,9 %) n'ont pas formulé de suggestions, contre seulement 5,1 % ayant proposé des idées. Ce faible taux de participation peut s'expliquer par un manque d'habitude à formuler des propositions pédagogiques, ou par un sentiment de distance vis-à-vis du processus éducatif. Ces données soulignent l'intérêt de développer des démarches plus participatives en classe, afin de responsabiliser les élèves dans leur propre apprentissage.

Les élèves expriment un attachement fort à l'utilisation de la LM comme appui pédagogique, tout en étant conscients des limites de cette pratique. Ils suggèrent un usage modéré, adapté à leurs besoins réels, ce qui montre une capacité à réfléchir de manière critique sur leur propre apprentissage. Ces retours constituent un matériau précieux pour l'élaboration de stratégies didactiques plus inclusives.



### **2.3.2. Analyse des résultats du questionnaire des enseignants de la quatrième année moyenne (Annexe n°02) :**

#### **Analyse de l'Axe 1 - Données personnelles et profil professionnel**

Ce premier axe décrit les caractéristiques démographiques et professionnelles des enseignants interrogés, telles que l'âge, le sexe, le diplôme obtenu et l'expérience d'enseignement. Il vise à établir un cadre de référence pour interpréter les pratiques et discours recueillis ultérieurement.

##### **1. Répartition des participants selon le sexe**

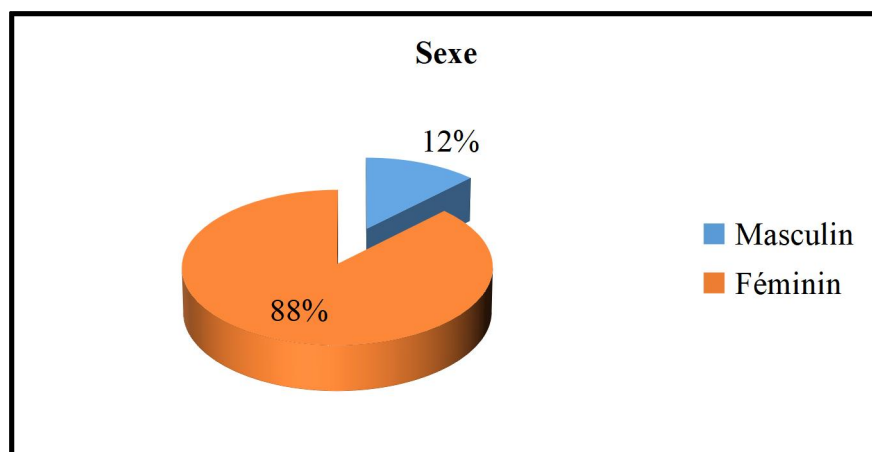
L'objectif de cette question est d'identifier la composition sexuée de l'échantillon des enseignants interrogés, afin de cerner la représentativité du genre dans les pratiques pédagogiques du FLE en 4<sup>e</sup> année moyenne. Le tableau suivant présente cette répartition.

Sexe		
	Fréquence	pourcentage
<b>Masculin</b>	2	12.5%
<b>Féminin</b>	14	87.5%

**Tableau n° 20 :** Composition sexuée des enseignants de FLE en 4<sup>e</sup> année moyenne

On constate que la majorité écrasante des enseignants interrogés sont de sexe féminin, avec 87,5 % des réponses. Cette forte représentation féminine peut refléter une tendance générale dans le corps enseignant, notamment dans l'enseignement du français. La faible présence masculine (12,5 %) pourrait influencer certaines dynamiques pédagogiques ou interactions en classe.

Afin de mieux visualiser cette répartition, la figure suivante représente les données sous forme de graphique.



**Figure n° 20 : Répartition des enseignants selon le sexe**

## 2. Répartition des participants selon l'âge

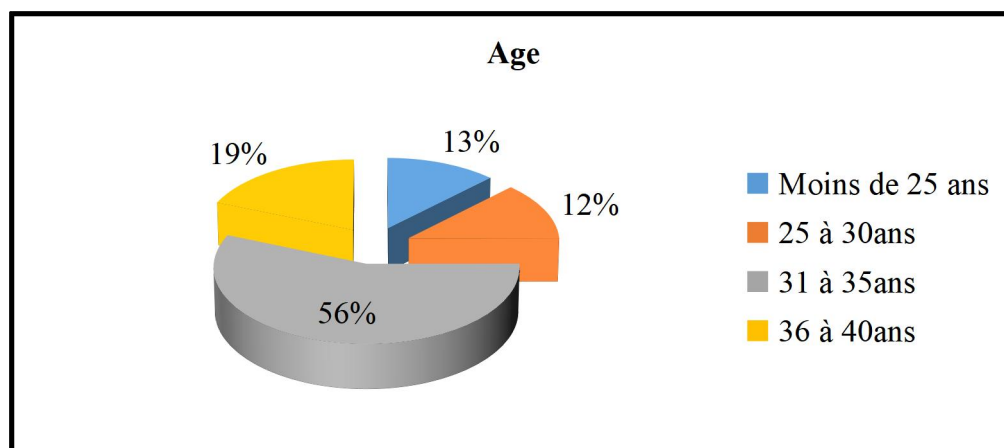
Cette question vise à déterminer les tranches d'âge les plus représentées parmi les enseignants de FLE, ce qui permet d'apprécier leur degré d'expérience professionnelle et leur maturité pédagogique. Le tableau ci-dessous en fournit la répartition.

Age		
	Fréquence	pourcentage
<b>Moins de 25 ans</b>	2	12.5%
<b>25 à 30ans</b>	2	12.5%
<b>31 à 35ans</b>	9	56.3%
<b>36 à 40ans</b>	3	18.8%

**Tableau n° 21 : Tranches d'âge des enseignants de FLE en 4<sup>e</sup> année moyenne**

La majorité des enseignants interrogés appartiennent à la tranche des 31 à 35 ans (56,3 %), ce qui suggère une population relativement jeune mais disposant d'un certain niveau d'expérience. Cette tranche est suivie par les enseignants âgés de 36 à 40 ans (18,8 %), puis par les plus jeunes (moins de 30 ans), représentant chacun 12,5 % de l'échantillon. Cette distribution témoigne d'une diversité générationnelle modérée au sein du groupe.

Pour une lecture plus immédiate, les données sont illustrées dans la figure suivante.



**Figure n° 21 : Répartition des enseignants selon l'âge**

### **3. Répartition des participants selon le diplôme obtenu :**

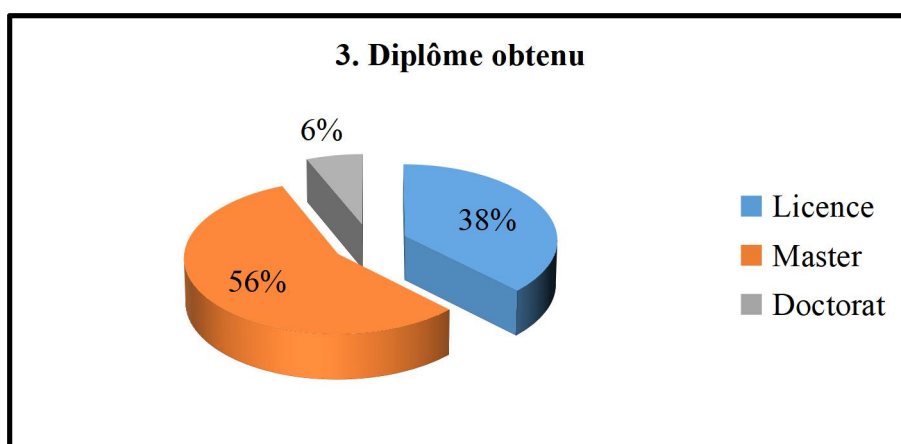
L'objectif ici est d'analyser le niveau de formation académique des enseignants de FLE. Ce facteur permet de mieux comprendre leur niveau théorique ainsi que leur éventuelle capacité à gérer la complexité de l'enseignement bilingue. Le tableau suivant expose ces données.

<b>3. Diplôme obtenu</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Licence</b>	6	37.5%
<b>Master</b>	9	56.3%
<b>Doctorat</b>	1	6.3%

**Tableau n° 22 : Niveau de diplôme des enseignants de FLE en 4<sup>e</sup> année moyenne**

Les résultats montrent que la majorité des enseignants sont titulaires d'un diplôme de master (56,3 %), suivis de ceux ayant une licence (37,5 %). Un seul enseignant détient un doctorat (6,3 %). Cette prédominance du niveau master traduit un bon niveau de qualification académique, favorable à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées et adaptées.

Afin de clarifier la distribution des niveaux de formation, la figure ci-dessous en présente une synthèse graphique.



**Figure n° 22 : Répartition des enseignants selon le diplôme obtenu**

#### **4. Répartition des participants selon l'expérience professionnelle**

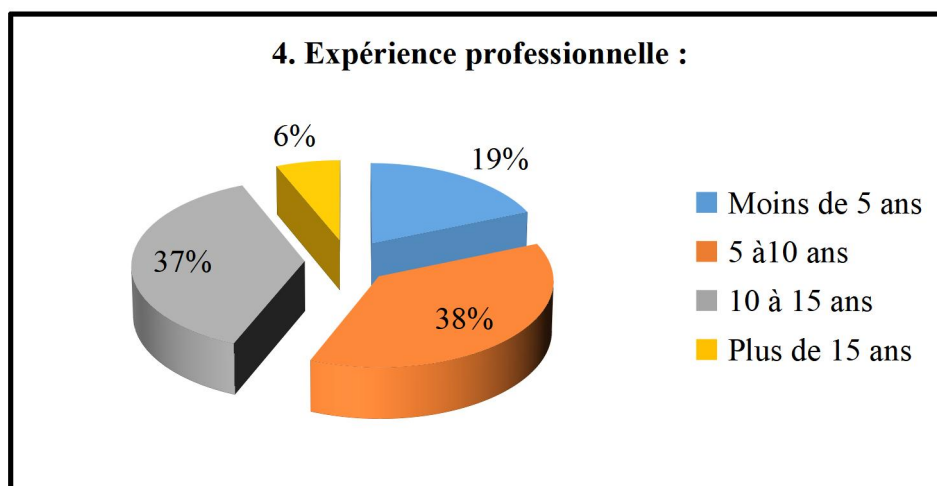
Cette question a pour but d'évaluer l'ancienneté des enseignants dans la profession, élément fondamental pour comprendre leur relation à la langue maternelle et aux méthodologies d'enseignement du FLE. Le tableau ci-après en donne la répartition.

<b>4. Expérience professionnelle :</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Moins de 5 ans</b>	3	18.8%
<b>5 à 10 ans</b>	6	37.5%
<b>10 à 15 ans</b>	6	37.5%
<b>Plus de 15 ans</b>	1	6.3%

**Tableau n° 23 : Expérience professionnelle des enseignants de FLE en 4<sup>e</sup> année moyenne**

Les résultats révèlent que 75 % des enseignants ont entre 5 et 15 ans d'expérience, répartis également entre les tranches « 5 à 10 ans » et « 10 à 15 ans ». Cela indique une relative stabilité dans l'ancienneté. Les enseignants ayant moins de 5 ans représentent 18,8 %, tandis que ceux avec plus de 15 ans d'expérience ne sont qu'un seul cas (6,3 %). Cette structure suggère un personnel pédagogique majoritairement expérimenté, mais encore en phase d'évolution professionnelle.

Pour illustrer cette répartition, la figure suivante présente un graphique synthétique.



**Figure n° 23 :** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle

Les enseignants présentent des profils variés mais globalement expérimentés. Cette diversité reflète des parcours multiples, enrichissant la compréhension des approches pédagogiques adoptées. Ces données permettent de contextualiser les choix didactiques relatifs à l'usage ou à l'évitement de la langue maternelle.

#### **Analyse de l'Axe 2 - Pratiques pédagogiques et alternance linguistique**

Ce deuxième axe interroge les pratiques effectives des enseignants concernant l'usage de la langue maternelle en classe. Il examine les fréquences d'utilisation, les contextes privilégiés (explication, gestion de classe, consignes) et les supports pédagogiques utilisés.

#### **5. Utilisation de la langue maternelle (arabe) en classe de FLE**

L'objectif de cette question est de déterminer la fréquence d'utilisation de la langue maternelle (arabe) par les enseignants en classe de FLE. Cela permet d'évaluer l'importance accordée à la LM comme outil pédagogique et les stratégies d'alternance linguistique adoptées. Le tableau suivant présente la répartition des réponses.

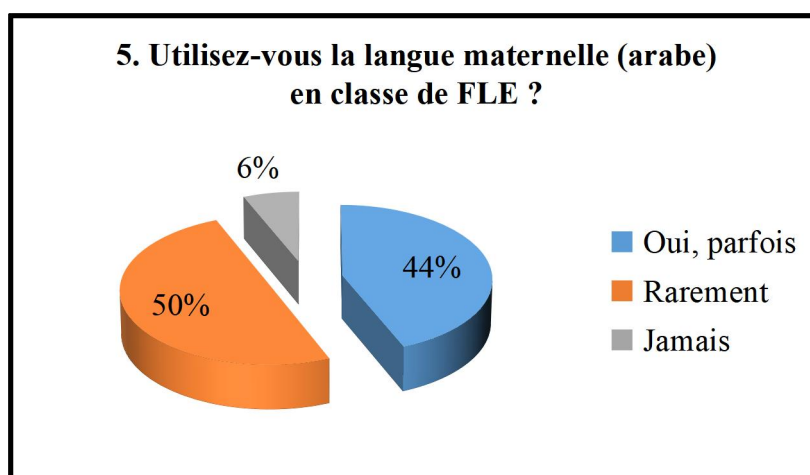
<b>5. Utilisez-vous la langue maternelle (arabe) en classe de FLE ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Oui, parfois</b>	7	43.8%
<b>Rarement</b>	8	50.0%

<b>Jamais</b>	1	6.3%
---------------	---	------

**Tableau n° 24 : Fréquence d'utilisation de l'arabe en classe de FLE**

Les résultats montrent que 50 % des enseignants utilisent rarement l'arabe, tandis que 43,8 % y ont recours parfois. Seul un enseignant (6,3 %) affirme ne jamais l'utiliser. Cette répartition suggère que l'usage de la langue maternelle est généralement modéré, voire ponctuel, et dépend probablement du contexte d'apprentissage ou du niveau des élèves. L'arabe semble donc jouer un rôle complémentaire dans la transmission du savoir.

Afin de mieux visualiser cette fréquence d'utilisation, la figure suivante présente une représentation graphique des résultats.



**Figure n° 24 : Fréquence d'utilisation de l'arabe en classe de FLE**

#### **6. Dans quelles situations recourez-vous à la langue maternelle ?**

Cette question vise à identifier les contextes spécifiques dans lesquels les enseignants choisissent d'utiliser l'arabe en classe. L'objectif est de comprendre les fonctions pédagogiques assignées à la langue maternelle dans le processus d'enseignement. Le tableau ci-dessous en rend compte.

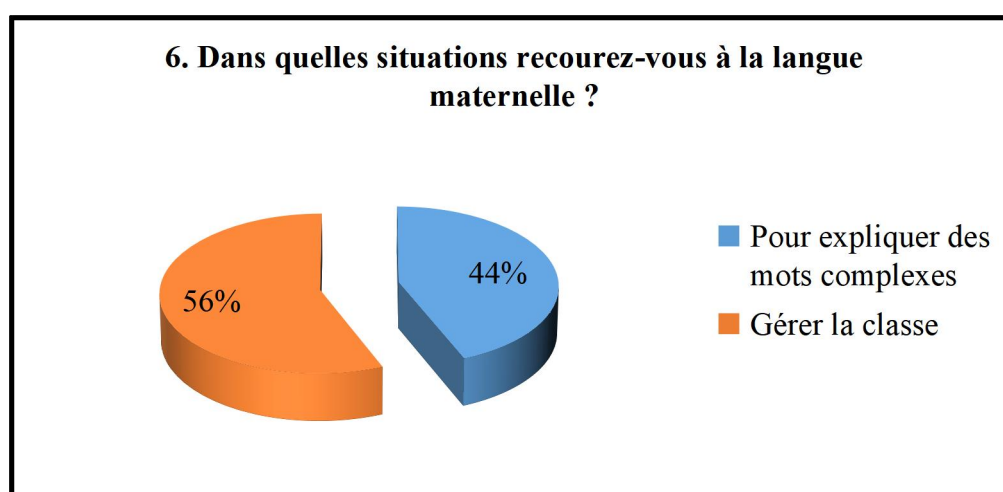
<b>6. Dans quelles situations recourez-vous à la langue maternelle ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Pour expliquer des mots complexes</b>	7	43.8%

Gérer la classe	9	56.3%
-----------------	---	-------

**Tableau n° 25 :** Contextes d'usage de la langue maternelle par les enseignants

Les enseignants interrogés déclarent recourir à l'arabe principalement pour gérer la classe (56,3 %) ou expliquer des mots complexes (43,8 %). Ces pratiques montrent que la LM est mobilisée à des fins pratiques et explicatives. Elle semble jouer un rôle facilitateur pour lever les obstacles linguistiques, mais aussi pour maintenir l'ordre et l'attention en classe, renforçant ainsi la gestion pédagogique.

La figure suivante illustre ces résultats pour une meilleure lisibilité.



**Figure n° 25 :** Contextes d'utilisation de la langue maternelle en classe

Les enseignants recourent à la langue maternelle de manière pragmatique, notamment pour faciliter la compréhension ou apaiser des tensions en classe. Cette pratique est rarement systématique, mais elle témoigne d'une adaptation aux réalités de terrain. Elle révèle un arbitrage constant entre rigueur méthodologique et efficacité pédagogique.

### **Analyse de l'Axe 3 - Représentations et effets perçus du recours à la LM**

Ce troisième axe analyse la perception que les enseignants ont des effets du recours à la LM sur les élèves : impact sur la compréhension, la motivation, la participation, mais aussi sur la dépendance linguistique et l'acquisition de l'autonomie.

#### **8. Autorisez-vous les élèves à utiliser l'arabe pendant les activités ?**

Cette question vise à connaître la position des enseignants vis-à-vis de l'usage de la langue maternelle par les élèves lors des activités pédagogiques. Elle permet d'évaluer le degré de tolérance ou de régulation de l'usage de l'arabe en classe. Le tableau suivant synthétise les réponses.

<b>8. Autorisez-vous les élèves à utiliser l'arabe pendant les activités ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Oui, mais uniquement en cas de blocage</b>	15	93.8%
<b>Non</b>	1	6.3%

**Tableau n° 26 :** Position des enseignants sur l'autorisation de l'arabe pendant les activités

Une très large majorité des enseignants (93,8 %) autorisent l'usage de l'arabe par les élèves en cas de blocage, montrant ainsi une souplesse pédagogique et une adaptation au niveau de compréhension des apprenants. Un seul enseignant (6,3 %) y est opposé, ce qui indique que l'usage contrôlé de la LM est une pratique généralement admise. Cela montre également que les enseignants perçoivent l'arabe comme un outil de secours plutôt que comme un obstacle.

Afin de visualiser clairement cette tendance, la figure suivante présente la répartition des réponses.



**Figure n° 26 :** Tolérance à l'usage de l'arabe par les élèves en situation d'apprentissage

## **9. Quelle est la réaction des élèves lorsque vous utilisez l'arabe ?**



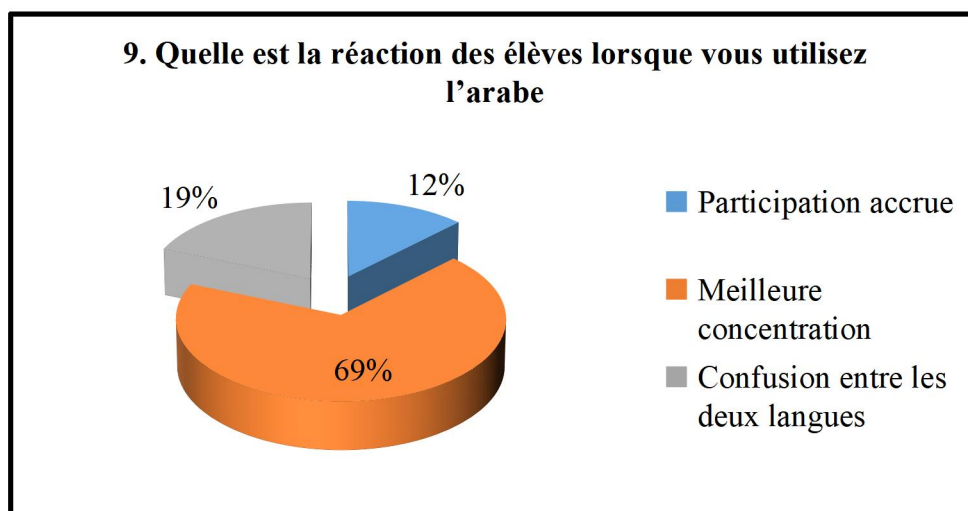
L'objectif de cette question est d'identifier les effets immédiats de l'usage de l'arabe sur le comportement et l'attention des élèves. Il s'agit de mesurer l'impact affectif et cognitif de la langue maternelle sur les dynamiques d'apprentissage. Le tableau suivant expose les résultats.

<b>9. Quelle est la réaction des élèves lorsque vous utilisez l'arabe</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Participation accrue</b>	2	12.5%
<b>Meilleure concentration</b>	11	68.8%
<b>Confusion entre les deux langues</b>	3	18.8%

**Tableau n° 27 :** Réactions des élèves à l'usage de l'arabe par l'enseignant

Les enseignants rapportent principalement une meilleure concentration des élèves (68,8 %), ce qui indique que la LM joue un rôle de clarification et de sécurisation du message pédagogique. D'autres enseignants mentionnent une confusion linguistique (18,8 %), ou une participation accrue (12,5 %). Ces résultats montrent que l'usage de l'arabe peut avoir un effet facilitateur chez certains élèves, tout en créant une ambiguïté chez d'autres, d'où l'importance d'un usage dosé.

La figure suivante permet de mieux percevoir cette diversité de réactions.



**Figure n° 27 :** Effets perçus de l'usage de l'arabe sur les élèves

**10. Pensez-vous que l'utilisation de la langue maternelle aide les élèves à mieux comprendre les cours de français ?**

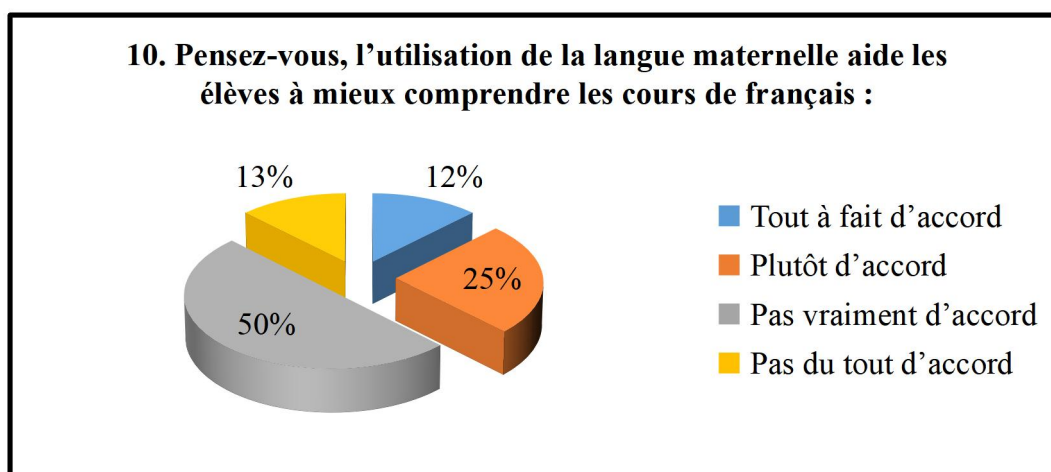
Cette question a pour but d'évaluer dans quelle mesure les enseignants estiment que la langue maternelle aide réellement à la compréhension des cours de FLE. Le tableau ci-après détaille leurs positions.

<b>10. Pensez-vous, l'utilisation de la langue maternelle aide les élèves à mieux comprendre les cours de français :</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Tout à fait d'accord</b>	2	12.5%
<b>Plutôt d'accord</b>	4	25.0%
<b>Pas vraiment d'accord</b>	8	50.0%
<b>Pas du tout d'accord</b>	2	12.5%

**Tableau n° 28 :** Opinion des enseignants sur l'utilité de l'arabe pour la compréhension du français

La moitié des enseignants (50 %) ne sont pas vraiment d'accord avec l'idée que l'arabe améliore la compréhension, ce qui traduit une certaine réserve quant à son efficacité. Toutefois, 25 % sont plutôt d'accord et 12,5 % tout à fait d'accord, suggérant que certains y voient un atout pédagogique dans certaines circonstances. Cette diversité d'opinions illustre la complexité de la gestion de l'alternance linguistique en classe.

Afin de représenter visuellement cette diversité d'opinions, la figure suivante synthétise les données.



**Figure n° 28 :** Utilité perçue de l'arabe dans la compréhension des cours de FLE

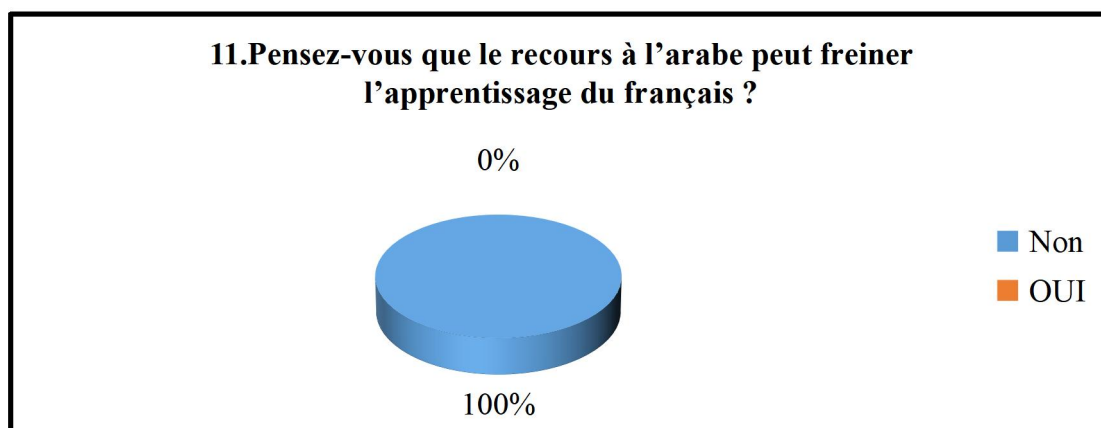
**11. Pensez-vous que le recours à l'arabe peut freiner l'apprentissage du français ?**

Cette question vise à savoir si les enseignants perçoivent un effet négatif de l'usage de l'arabe sur l'apprentissage du français, notamment en termes d'acquisition des compétences en langue cible. Le tableau suivant présente les résultats.

11.Pensez-vous que le recours à l'arabe peut freiner l'apprentissage du français ?		
	Fréquence	pourcentage
<b>Non</b>	16	100.0%

**Tableau n° 29 :** Perception de l'impact négatif potentiel de l'arabe sur l'apprentissage

Tous les enseignants (100 %) estiment que l'usage de l'arabe ne freine pas l'apprentissage du français. Ce consensus montre que l'arabe est perçu comme une aide plutôt qu'un obstacle, et que son usage mesuré peut renforcer l'efficacité pédagogique sans compromettre l'objectif d'immersion linguistique. La figure suivante illustre cette unanimité.



**Figure n° 29 :** Opinion des enseignants sur l'impact de l'arabe sur l'apprentissage

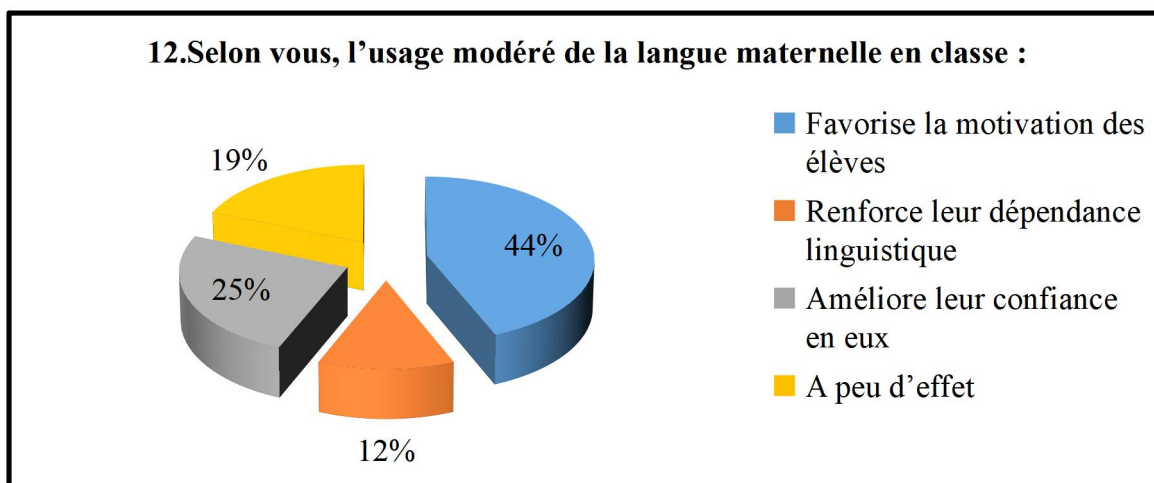
## 12. Selon vous, l'usage modéré de la langue maternelle en classe ...

L'objectif ici est de cerner les effets d'un usage modéré de la langue maternelle sur la motivation, la confiance et la dépendance linguistique des élèves. Le tableau suivant résume les perceptions des enseignants.

<b>12. Selon vous, l'usage modéré de la langue maternelle en classe</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Favorise la motivation des élèves</b>	7	43.8%
<b>Renforce leur dépendance linguistique</b>	2	12.5%
<b>Améliore leur confiance en eux</b>	4	25.0%
<b>A peu d'effet</b>	3	18.8%

**Tableau n° 30 :** Effets perçus d'un usage modéré de la langue maternelle en classe

Les réponses montrent que 43,8 % des enseignants estiment qu'un usage modéré de l'arabe favorise la motivation des élèves. Pour 25 %, cela améliore la confiance, tandis que d'autres pensent que cela a peu d'effet (18,8 %) ou renforce la dépendance linguistique (12,5 %). Ces résultats mettent en lumière un équilibre délicat à trouver entre soutien et autonomie dans l'apprentissage du FLE. La figure suivante permet de mieux appréhender les tendances générales.



**Figure n° 30 : Effets perçus d'un usage modéré de l'arabe en classe de FLE**

**13. Quel est votre avis global sur le recours à la langue maternelle dans l'enseignement du FLE ?**

L'objectif de cette question est de recueillir l'opinion synthétique des enseignants sur l'usage de la langue maternelle (arabe) dans l'enseignement du FLE, en dehors de tout contexte spécifique. Elle vise à dégager une position générale, positive ou négative, sur cette pratique au terme du questionnaire. Le tableau suivant présente la répartition des réponses.

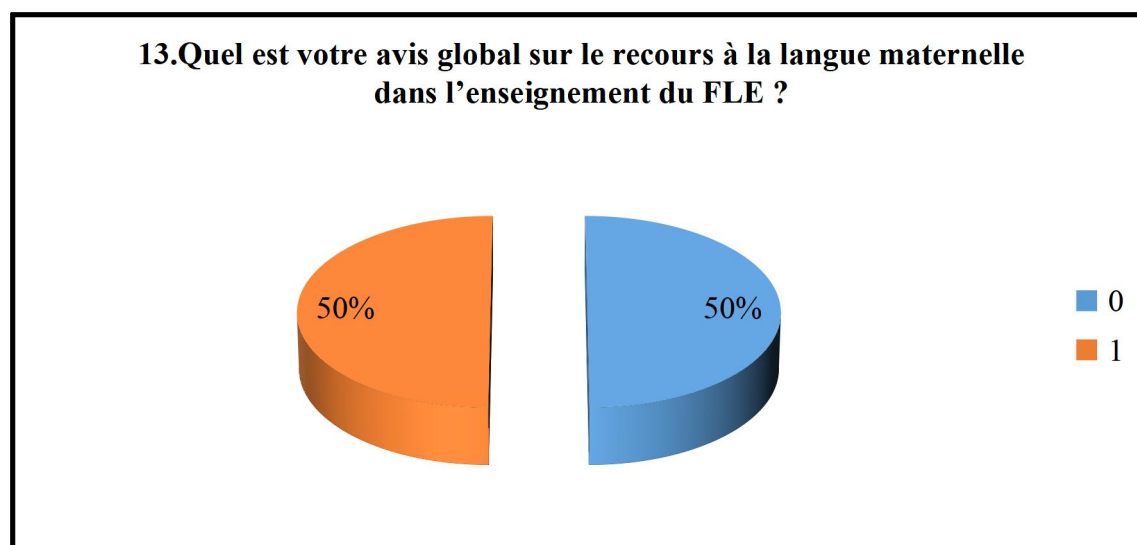
<b>13.Quel est votre avis global sur le recours à la langue maternelle dans l'enseignement du FLE ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>1.00</b>	8	50.0%
<b>1.00</b>	8	50.0%

**Tableau n° 31 : Opinion globale des enseignants sur le recours à la langue maternelle dans l'enseignement du FLE**

Les résultats font apparaître une répartition parfaitement égale : 50 % des participants ont attribué une évaluation de 1,00, tandis que les 50 % restants ont donné exactement la même note. Cette homogénéité peut s'expliquer par une absence de différenciation dans l'échelle de réponse, ou une interprétation uniforme de la consigne. Bien que la donnée ne permette pas de hiérarchiser les opinions, elle semble traduire une

adhésion forte et unanime au recours à la langue maternelle, perçue comme bénéfique ou nécessaire dans l'enseignement du FLE.

Afin de mieux visualiser cette répartition parfaitement équilibrée, la figure suivante en illustre la représentation graphique.



**Figure n° 31 :** Avis global des enseignants sur l'usage de la langue maternelle dans le cadre du FLE

Les enseignants reconnaissent que la LM améliore la compréhension et réduit l'anxiété, mais ils redoutent une dépendance excessive. Ce paradoxe souligne la nécessité de former les enseignants à un usage raisonné et ciblé de la LM, en accord avec les objectifs d'acquisition du FLE.

#### **Analyse de l'Axe 4 - Obstacles à l'exclusion de la langue maternelle**

Cet axe met en lumière les difficultés rencontrées par les enseignants qui tentent de limiter ou d'exclure l'usage de la langue maternelle. Il explore les obstacles liés aux contextes pédagogiques (hétérogénéité, manque de ressources), aux profils d'élèves ou aux contraintes institutionnelles.

#### **14. Quelles difficultés rencontrez-vous en limitant l'usage de l'arabe ?**

L'objectif de cette question est de cerner les obstacles concrets auxquels font face les enseignants lorsqu'ils tentent de restreindre l'usage de la langue maternelle en classe de FLE. Cette analyse permet de mieux comprendre les freins structurels ou pédagogiques qui

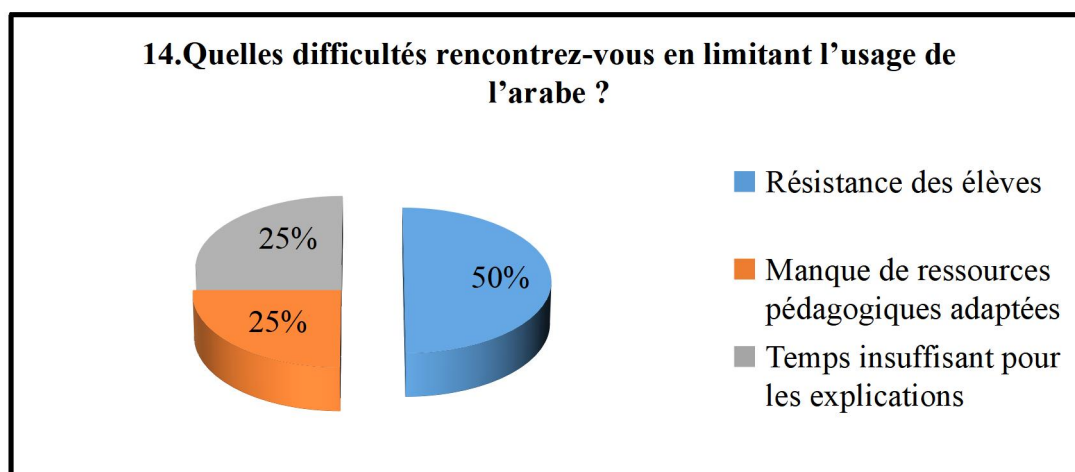
compliquent la mise en œuvre d'une immersion linguistique totale. Le tableau ci-après en présente la synthèse.

14. Quelles difficultés rencontrez-vous en limitant l'usage de l'arabe ?		
	Fréquence	pourcentage
Résistance des élèves	8	50.0%
Manque de ressources pédagogiques adaptées	4	25.0%
Temps insuffisant pour les explications	4	25.0%

**Tableau n° 32 :** Obstacles rencontrés lors de la réduction de l'usage de l'arabe en classe

La moitié des enseignants (50 %) soulignent que la résistance des élèves constitue la principale difficulté, traduisant une forme de dépendance ou d'insécurité linguistique. D'autres difficultés rapportées concernent le manque de ressources pédagogiques adaptées (25 %) et le temps insuffisant pour les explications (25 %). Ces éléments montrent que la limitation de l'arabe ne dépend pas uniquement de la volonté de l'enseignant, mais aussi des conditions matérielles et du profil des apprenants.

Pour mieux visualiser ces contraintes, la figure suivante illustre les résultats obtenus.



**Figure n° 32:** Utilisation de méthodes alternatives pour éviter l'usage de la langue maternelle

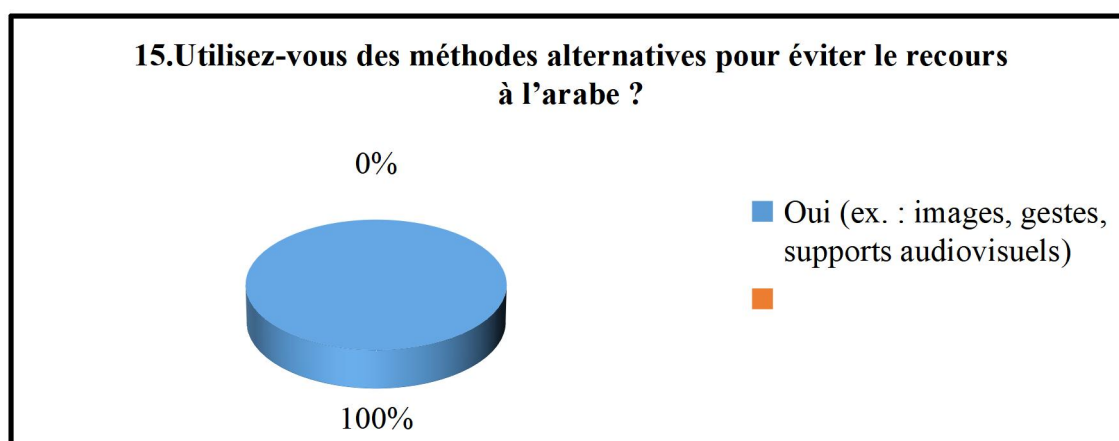
### 15. Utilisez-vous des méthodes alternatives pour éviter le recours à l'arabe ?

Cette question cherche à identifier si les enseignants mettent en place des stratégies pédagogiques alternatives pour éviter l'usage de la langue maternelle, et si oui, lesquelles. Cela permet d'évaluer leur capacité d'adaptation et leur créativité didactique. Le tableau suivant en présente les résultats.

15.Utilisez-vous des méthodes alternatives pour éviter le recours à l'arabe ?		
	Fréquence	pourcentage
Oui (ex. : images, gestes, supports audiovisuels)	16	100.0%

**Tableau n° 33 :** Stratégies alternatives utilisées pour éviter le recours à l'arabe

Les données révèlent que 100 % des enseignants affirment utiliser des méthodes alternatives telles que les images, les gestes ou encore les supports audiovisuels. Ce recours systématique témoigne d'un effort pédagogique manifeste pour encourager une immersion en français, tout en maintenant la compréhension. Ces stratégies visent à compenser le besoin de traduction, tout en rendant les contenus plus accessibles. La figure suivante illustre ce recours unanime aux outils alternatifs.



**Figure n° 33 :** Utilisation de méthodes alternatives pour éviter l'usage de la langue maternelle



**16. Selon vous, le « tout en français » est-il réalisable en 4<sup>e</sup> AM ?**

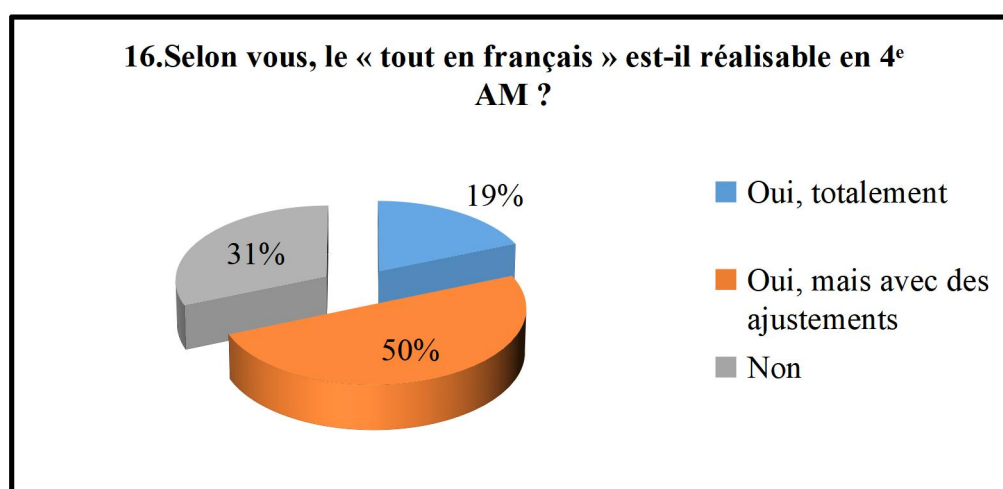
Cette dernière question du volet « Défis et stratégies » vise à recueillir l'avis des enseignants sur la possibilité de dispenser un enseignement intégralement en français dans une classe de 4<sup>e</sup> année moyenne. Le tableau ci-dessous expose les différentes opinions.

<b>16.Selon vous, le « tout en français » est-il réalisable en 4<sup>e</sup> AM ?</b>		
	Fréquence	pourcentage
<b>Oui, totalement</b>	3	18.8%
<b>Oui, mais avec des ajustements</b>	8	50.0%
<b>Non</b>	5	31.3%

**Tableau n° 34 :** Opinion sur la faisabilité d'un enseignement 100 % en français

La moitié des enseignants (50 %) pensent qu'un enseignement exclusivement en français est réalisable avec des ajustements, indiquant une certaine ouverture à cette option si elle est accompagnée de conditions favorables. Cependant, 31,3 % estiment que cela n'est pas réalisable, ce qui souligne les limites du contexte actuel (niveau des élèves, manque de moyens, etc.). Enfin, 18,8 % des enseignants jugent cela totalement réalisable, révélant des pratiques ou croyances plus ambitieuses sur l'immersion.

La figure suivante offre une visualisation claire des positions exprimées.



**Figure n° 34 :** Faisabilité perçue d'un enseignement exclusivement en français en 4<sup>e</sup> AM

L'exclusion totale de la langue maternelle apparaît comme difficilement applicable dans le contexte algérien. Les enseignants doivent jongler avec des classes surchargées, des élèves en difficulté et un manque de moyens. Ces réalités justifient l'adoption d'une pédagogie contextualisée, souple et réactive.

## **2.4. Test des hypothèses et discussion des résultats**

### **2.4.1. Rappel des hypothèses**

Cette étude repose sur trois hypothèses principales concernant l'impact de l'utilisation de la langue maternelle (LM) sur l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en classe de quatrième année moyenne :

- **Hypothèse 1** : L'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE joue un rôle positif dans la compréhension des élèves, en réduisant les malentendus et en facilitant l'assimilation des concepts complexes.
- **Hypothèse 2** : L'utilisation de la langue maternelle par l'enseignant lors des explications contribue à une meilleure participation des élèves ainsi qu'à une plus grande précision dans leurs réponses.
- **Hypothèse 3** : Un usage excessif de la langue maternelle peut limiter le développement des compétences communicatives autonomes en français, en freinant l'immersion et l'autonomie langagière.

### **2.4.2. Test des hypothèses à partir des résultats**

#### **Hypothèse 1 : La LM facilite la compréhension**

Les résultats recueillis à travers le questionnaire auprès des élèves confirment largement cette hypothèse. En effet, 57,6 % des élèves affirment qu'ils comprennent « beaucoup mieux » la leçon lorsque l'enseignant fait appel à l'arabe pour expliquer, tandis que 40,7 % déclarent comprendre « un peu mieux » grâce à cet appui linguistique (tableau n° 11). Ces chiffres révèlent que l'usage de la langue maternelle joue un rôle facilitateur indéniable, notamment pour transmettre des notions complexes ou abstraites qui seraient plus difficiles à saisir uniquement en français. Ce recours permet également de réduire les malentendus, contribuant ainsi à un apprentissage plus efficace et moins frustrant pour les élèves.

### **Hypothèse 2 : La LM favorise la participation et la précision**

Concernant la deuxième hypothèse, les données montrent que la majorité écrasante des élèves (81,4 %) préfère que leur enseignant utilise parfois la langue maternelle pour expliquer des points difficiles (tableau n° 13). Cette préférence illustre que le recours stratégique à la LM encourage les élèves à être plus actifs et engagés en classe. Par ailleurs, le fait que 44,1 % des élèves utilisent les deux langues (français et langue maternelle) dans leurs interactions (tableau n° 7) suggère une dynamique bilingue qui facilite les échanges et la compréhension mutuelle. Cette alternance linguistique semble ainsi offrir un cadre sécurisé où les élèves peuvent participer avec plus de confiance et de précision.

### **Hypothèse 3 : Un usage excessif peut freiner l'autonomie**

Toutefois, les résultats mettent aussi en lumière certaines limites liées à un usage trop fréquent ou mal équilibré de la langue maternelle. Par exemple, 32,2 % des élèves se sentent toujours timides pour parler français, même après une explication en arabe (tableau n° 14). Par ailleurs, 52,5 % des élèves déclarent avoir souvent peur de faire des erreurs en s'exprimant en français (tableau n° 15). Ces données indiquent que la langue maternelle, lorsqu'elle est trop présente, peut devenir un frein à la pratique orale autonome et à la confiance en soi. Ce constat illustre bien le risque que l'utilisation excessive de la LM ralentisse l'acquisition des compétences communicatives en français, en limitant l'immersion linguistique.

#### **2.4.3. Discussion des résultats**

Les résultats de cette étude confirment globalement que l'utilisation raisonnée et contrôlée de la langue maternelle est un levier pédagogique efficace dans l'enseignement du FLE. Elle constitue un support précieux qui facilite la compréhension des élèves, notamment ceux rencontrant des difficultés linguistiques ou cognitifs, en leur offrant un repère linguistique familier. Ce soutien permet aussi de réduire le stress et l'anxiété liés à l'apprentissage d'une langue étrangère, créant ainsi un climat d'apprentissage plus sécurisant et motivant.

Néanmoins, l'usage de la langue maternelle doit être dosé avec soin. Un recours

trop systématique peut nuire à l'immersion en français, empêcher les élèves de s'immerger pleinement dans la langue cible, et ralentir le développement de leurs compétences orales autonomes. Cette situation souligne la nécessité pour les enseignants d'adopter une stratégie équilibrée, en utilisant la langue maternelle comme un outil ponctuel et ciblé, par exemple pour clarifier des concepts difficiles ou lever des incompréhensions, tout en encourageant la pratique exclusive du français dans la majorité des échanges.

Enfin, la formation des enseignants apparaît comme un facteur clé pour la réussite de cette approche. Il est essentiel qu'ils soient formés à maîtriser des méthodes alternatives (usage d'images, gestes, supports audiovisuels, etc.) qui permettent de réduire la dépendance à la langue maternelle tout en soutenant efficacement la compréhension des élèves. Cette formation leur permettra aussi de mieux gérer l'équilibre entre l'usage de la LM et la promotion d'une immersion linguistique bénéfique pour le développement des compétences en français.

### ***Conclusion***

L'étude de terrain menée dans ce chapitre a révélé l'importance cruciale de la langue maternelle comme outil d'accompagnement dans l'enseignement du FLE, tout en soulignant les tensions liées à son usage dans un contexte d'immersion partielle. Les données collectées montrent que si la langue maternelle facilite clairement la compréhension et encourage la participation, elle doit être utilisée avec modération pour ne pas entraver le développement de l'autonomie linguistique des élèves.

Les témoignages des enseignants et les retours des élèves soulignent la nécessité d'un équilibre subtil entre recours à la langue maternelle et exposition maximale à la langue cible. Cette observation rejoint les conclusions théoriques et confirme l'urgence d'adapter les pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux défis posés par le plurilinguisme algérien.

Ce chapitre ouvre ainsi la voie à une réflexion approfondie sur les stratégies d'enseignement du FLE, qui seront abordées dans la suite du mémoire à travers des propositions pédagogiques concrètes visant à optimiser l'usage de la langue maternelle au service de l'apprentissage.

## ***Conclusion générale***

L'étude menée sur l'usage de la langue maternelle dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en classe de quatrième année moyenne a permis de mettre en lumière une réalité complexe et nuancée. Les résultats montrent clairement que la langue maternelle joue un rôle crucial en tant qu'outil facilitateur, notamment pour la compréhension des élèves et la clarification des notions difficiles. Elle contribue également à réduire l'anxiété des apprenants, ce qui favorise un climat d'apprentissage plus serein et motivant.

Cependant, cette étude souligne également les limites d'un recours excessif à la langue maternelle, qui peut freiner l'immersion linguistique et ralentir le développement de l'autonomie langagière nécessaire à une maîtrise progressive et durable du français. Les élèves manifestent une certaine timidité et une peur de l'erreur qui révèlent l'importance de favoriser un équilibre entre soutien en langue maternelle et exposition maximale à la langue cible.

Les témoignages des enseignants confirment ces constats. Ils expriment le besoin d'utiliser la langue maternelle avec discernement, tout en intégrant des méthodes alternatives (images, gestes, supports audiovisuels) qui permettent d'éviter une dépendance excessive à la langue maternelle. Plusieurs enseignants ont aussi suggéré l'importance de formations continues adaptées pour mieux gérer l'alternance linguistique en classe.

### **1. Suggestions pédagogiques**

Au vu des résultats et des retours des enseignants, les propositions suivantes peuvent être formulées pour améliorer l'efficacité de l'enseignement du FLE dans un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie :

- ✓ La langue maternelle doit être utilisée comme un outil ponctuel pour expliciter des concepts difficiles ou clarifier les consignes, sans devenir la langue principale d'enseignement. Cette approche favorise une meilleure assimilation tout en maintenant un haut niveau d'immersion en français.
- ✓ Il est indispensable de développer des programmes de formation continue axés sur la gestion de la diversité linguistique, l'utilisation des méthodes alternatives (supports

visuels, gestes, multimédia) et les stratégies d'accompagnement des élèves dans leur apprentissage bilingue.

- ✓ L'usage d'images, de vidéos, de jeux de rôle, et d'autres activités ludiques devrait être systématisé pour encourager la compréhension et la production orale en français, tout en limitant le recours à la langue maternelle.
- ✓ Les enseignants recommandent de sensibiliser les élèves à développer des stratégies personnelles pour comprendre et communiquer en français, telles que l'usage progressif de dictionnaires, le travail en groupe, et la prise de parole régulière, même avec des erreurs, afin d'augmenter leur confiance.
- ✓ Les programmes doivent refléter ces réalités plurilingues en offrant des directives claires sur le rôle de la langue maternelle et en proposant des outils didactiques adaptés au contexte algérien.

## **2. Synthèse des suggestions des enseignants**

Après analyse des réponses de seize enseignants interrogés sur l'usage de la langue maternelle en classe de FLE, plusieurs tendances majeures se dégagent concernant les avantages, inconvénients et pistes d'amélioration.

### **❖ Avantages d'un usage contrôlé de la langue maternelle**

La majorité des enseignants s'accordent à reconnaître que l'usage modéré et contrôlé de l'arabe en classe permet :

- ✓ Une meilleure compréhension des notions complexes et des consignes, surtout pour les élèves en difficulté.
- ✓ Une réduction notable de l'anxiété des élèves, ce qui facilite leur participation et leur motivation.
- ✓ Un cadre rassurant favorisant l'expression des doutes et des questions.

### **❖ Inconvénients perçus d'un usage excessif de la langue maternelle**

Les enseignants soulignent unanimement que l'usage excessif ou non maîtrisé de la langue maternelle présente plusieurs risques :

- ✓ Il freine l'immersion totale en français, indispensable au développement des compétences communicatives.
- ✓ Il limite la prise de parole en français, réduisant la confiance et l'autonomie des élèves.
- ✓ Il peut créer une dépendance à la langue maternelle, retardant la progression vers l'autonomie linguistique.

❖ **Suggestions pour mieux gérer l'alternance entre le français et la langue maternelle**

Les réponses convergent vers plusieurs recommandations partagées par la plupart des enseignants :

- ✓ Utiliser la langue maternelle uniquement lorsque cela est indispensable, en privilégiant les explications claires et courtes.
- ✓ Multiplier l'usage de supports visuels, gestuels, audiovisuels et d'activités ludiques pour faciliter la compréhension sans recourir systématiquement à l'arabe.
- ✓ Encourager l'expression orale en français, même si les élèves commettent des erreurs, en instaurant un climat bienveillant.
- ✓ Organiser des travaux en petits groupes ou des jeux de rôle pour stimuler la pratique orale en français.
- ✓ Développer des outils didactiques spécifiques adaptés au contexte plurilingue local.

❖ **Besoin de formations spécifiques**

Une majorité significative des enseignants exprime un besoin réel de formation continue portant sur :

- ✓ Les méthodes d'enseignement du FLE avec un usage limité de la langue maternelle.
- ✓ La gestion efficace de l'alternance linguistique et la maîtrise du code-switching.



## ***Conclusion générale***

L'intégration d'outils numériques et multimédias pour renforcer l'immersion et la motivation des élèves afin de favoriser le développement des compétences numériques et l'acquisition de nouvelles compétences transversales (Heddouche, 2023).

## *Références bibliographiques*

## **1. Ouvrages et dictionnaires**

- Blanchet, P. (2007). Plurilinguisme et enseignement des langues. L'Harmattan.
- Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère. CLE International.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.
- Cuq, J.-P. (2009). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues. Hachette.
- Dubois, J., Giacomo, J., Guespin, L., Marcellesi, J.-B., Mével, J.-P., & Dubois, F. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Larousse.
- Gajo, L. (2000). Immersion, bilinguisme et interaction en classe. CREDIF-Didier.
- Granguillaume, G. (2003). Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Maisonneuve et Lacoste.
- Neveu, F. (2004). Dictionnaire des sciences du langage. Armand Colin.
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. CLE International.
- Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1958). Stylistique comparée du français et de l'anglais. Didier.
- Vogel, K. (1995). L'Interlangue, la langue de l'apprenant. Presses Universitaires du Mirail.
- Yaguello, M. (1988). Les langues imaginaires. Seuil.

## **2. Thèses et mémoires**

- Bedjaoui, N. (2016). La perception du français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères [Thèse de doctorat, Université de Constantine].

- Demchenko, A. (2008). Le recours à la traduction par des apprentis adultes d'une langue seconde : aide ou handicap ? [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Morsly, D. (1988). Le français dans la réalité algérienne [Thèse de doctorat, Université de Lille].
- Okome Engouang, L.-S. (2013). La traduction entre outil d'enseignement et discipline scientifique : le cas de l'espagnol au Gabon et en Guinée-Équatoriale [Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis].

### **3. Articles scientifiques**

- Benhassine, S. (2022). L'amazigh dans l'éducation algérienne : entre reconnaissance constitutionnelle et réalités de terrain. *Revue des Études Amazighes*.
- Benmayouf, Y. (2021). Politique linguistique en Algérie : enjeux et contradictions. *Insaniyat*.
- Benrabah, M. (2013). Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence. *Multilingual Matters*.
- Bouanani, F. (2008). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux. *Synergie Algérie*.
- Boukhanouf, S. (2019). Les méthodes d'enseignement du FLE en Algérie : analyse critique. *Cahiers de Pédagogie Appliquée*, 12(4).
- Chachou, L. (2022). Numérique éducatif en Algérie : défis et perspectives. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 19(1).
- Cherrad, Y. (2011). Arabisation et bilinguisme. *Revue des études maghrébines*, 28(1).
- Cohen, A., Brooks-Carson, A., & Jacobs-Cassuto, M. (2000). Grille d'évaluation des transferts. Cité par Demchenko (2008).
- Demirtas, L., & Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 2.
- Ferhani, F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le Français aujourd'hui*, 154.

- Gaoudi, F. (2022). La classe du FLE : entre constat et réalité (cas de la région de M'sila). *Revue El Omda en linguistique et analyse du discours*, 6(2).
- Heddouche, O. (2024). état Des Lieux De La Formation Professionnelle Des Nouvelles Recrues, *Revue qabas des études humaine et sociales*, Volume 8, Numéro 1, Université d'El Oued, pp. 1538-1554. <https://asjp.cerist.dz/en/article/250799>
- Heddouche, O. (2023). « La continuité pédagogique de la formation à distance en contexte pandémique », *Multilinguales* [En ligne], 20 | 2023, mis en ligne le 31 décembre 2023, consulté le 09 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/11538> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.11538>
- Heddouche, O. (2020). Quelle conformité des programmes pédagogiques de 2ème génération avec les manuels scolaires? Cas des valeurs dans le manuel de français de 4ème année primaire de français, *Revue Académique des études sociales et humaines*, vol 12, numéro 02, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pp : 75 - 85. <https://asjp.cerist.dz/en/article/123467>
- Kadi, L. (2017). Plurilinguisme et apprentissage du FLE en contexte algérien. *Langues et Société*, 22(3).
- Marley, D. (2020). Language policy in the Maghreb: A comparative analysis. *Journal of North African Studies*, 25(2).
- Messaoudi, K. (2022). Pratiques translangagières dans les classes de FLE en Algérie. *Synergies Algérie*.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge University Press.
- Oesch Serra, C., & Py, B. (1996). Le bilinguisme. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 7.
- Oussaci, Z. (2020). Tamazight à l'école algérienne : bilan et défis. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 48.
- Serouri, H. D., & Lahmar, R. (2018). La traduction écrite dans l'apprentissage d'une langue étrangère : entre difficultés et compétences. *Fittardjama*, 5(1).
- Taleb Ibrahimi, K. (1997). Les Algériens et leur(s) langue(s). *El Hikma*.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.

#### **4. Rapports officiels et documents institutionnels**

Ministère de l'Éducation nationale algérien. (2022). Rapport sur la formation des enseignants.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Rapport national sur les conditions d'enseignement. ONPS.

UNICEF Algérie. (2021). Éducation et Covid-19 : impacts sur les apprentissages. Rapport UNICEF.

# ***ANNEXES***

**ANNEXE N° 01 :Questionnaire destiné aux élèves (document vierge)**

***Questionnaire destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne***

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER BISKRA**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Langues Etrangères - Filière de français-**  
**Spécialité : Français didactique**

***Etudiante : Bouguenna Nour El Houda***

***Thème : "Le recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en classe de 4ème année moyenne "***

Chers étudiants,

Ce questionnaire examine le rôle de la langue maternelle (arabe) dans l'apprentissage du français en 4ème année moyenne. Vos réponses resteront anonymes et seront traitées de manière confidentielle. Ce questionnaire ne vous prendra que 8 à 10 minutes. Nous vous remercions par avance pour votre contribution à cette recherche pédagogique importante.

**Axe 1 : Informations personnelles**

**1. Sexe:**

☐ Garçon    ☐ Fille

**2. Age: ..... ans**

**Axe 2 : Compréhension en classe**

**3. Trouvez-vous le français difficile ?**

- ☐ Oui, très difficile.
- ☐ un peu difficile
- ☐ Non, c'est facile.

**4. Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile en français ?**

- ☐ Comprendre quand on parle en français (compréhension orale)
- ☐ Comprendre les textes écrits en français (compréhension de l'écrit)
- ☐ Écrire en français (production écrite)
- ☐ Parler en français (expression orale)

**5. Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français ?**

- ☐Toujours
- ☐Souvent
- ☐Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

**6. Lorsque vous ne comprenez pas un mot ou une instruction, que faites-vous ?**

- ☐ vous demandez au professeur de l'expliquer en arabe
- ☐ vous regardez les images ou les gestes du professeur
- ☐ vous demandez l'aide à un camarade de classe
- ☐ vous gardez le silence



***Questionnaire destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne***

**Axe 3 : Recours à la langue maternelle en classe**

**7. Lorsque vous participez en classe, parlez-vous :**

- ☐ en français seulement
- ☐ en langue maternelle seulement
- ☐ Les deux langues

**8. Est-ce que votre enseignant utilise l'arabe pendant le cours de français ?**

- ☐ Oui, la plupart du temps
- ☐ Oui, parfois
- ☐ Non, jamais

**9. Si oui, dans quelles situations ?**

- ☐ Pour expliquer de nouveaux mots ou phrases
- ☐ Pour clarifier des instructions ou exercices difficiles
- ☐ Pour traduire quelques textes depuis le français
- ☐ Quand les élèves ne comprennent pas

**Axe 4 : Impact du recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE**

**A. Sur la compréhension en classe**

**10. Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français ?**

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

**11. Quand le professeur explique en arabe, est-ce que vous comprenez mieux la leçon ?**

- ☐ Oui, beaucoup mieux
- ☐ Un peu mieux
- ☐ Ça ne change rien
- ☐ Je préfère qu'il parle seulement en français

**B. Sur la motivation pour apprendre le français**

**12. Est-ce que l'utilisation de l'arabe vous donne envie d'apprendre le français ?**

- ☐ Oui
- ☐ Un peu
- ☐ Non du tout

**13. Préférez-vous que le professeur utilise parfois l'arabe pour expliquer ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

**Questionnaire destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

**C. Sur la confiance en soi**

**14. Est-ce que vous vous sentez plus à l'aise pour parler en français quand vous avez bien compris grâce à l'arabe ?**

- ☐ Oui, je parle plus facilement
- ☐ Non, je suis toujours timide
- ☐ Un peu, ça dépend des situations

**15. Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez en français ?**

- ☐ Oui, souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Non, je parle sans peur

**D. Sur l'autonomie dans l'apprentissage**

**16. Est-ce que vous essayez de comprendre le français sans aide, par exemple en utilisant un dictionnaire ou Internet ?**

- ☐ Oui, souvent
- ☐ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

**17. L'usage de l'arabe en classe vous aide-t-il à apprendre seul(e) à la maison ?**

- ☐ Oui
- ☐ Un peu
- ☐ Non

**Axe 5 : Opinion personnelle**

**18. Pensez-vous que l'utilisation de l'arabe en classe de français est :**

- ☐ Très utile
- ☐ Utile
- ☐ Pas très utile
- ☐ Inutile

**19. Avez-vous des suggestions ou des idées pour mieux apprendre le français ?**

.....  
.....  
.....

**Merci pour votre participation!**

Votre contribution est précieuse pour faire progresser l'enseignement du français. Le questionnaire ne prendra que 10 minutes de votre temps.

ANNEXE N° 02 :Questionnaire destiné aux enseignants (document vierge)

**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER BISKRA**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de Langue et Littérature Française**  
**Spécialité : Didactique des langues étrangères**

**Etudiante : Bouguenna Nour El Houda**

**Thème : "Le recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne"**

Chers enseignants,

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche visant à analyser le rôle de la langue maternelle (arabe) dans l'enseignement-apprentissage du français (FLE) en classe de 4<sup>e</sup> année moyenne. Votre expertise est essentielle pour identifier comment cette pratique influence la compréhension, la motivation et l'autonomie des élèves. Les réponses resteront anonymes et traitées de manière confidentielle, exclusivement à des fins académiques. Ce formulaire prendra environ 10 minutes à compléter. Nous vous remercions par avance pour votre participation précieuse, qui contribuera à améliorer les stratégies pédagogiques en FLE en Algérie.

**Axe 1 : Informations démographiques**

1. **Sexe:**
  - ☐ Masculin
  - ☐ Féminin
2. **Âge:**
  - ☐ Moins de 25 ans
  - ☐ 25 à 30 ans
  - ☐ 31 à 35 ans
  - ☐ 36 à 40 ans
  - ☐ Plus de 40 ans
3. **Diplôme obtenu:**
  - ☐ Licence
  - ☐ Master
  - ☐ Doctorat
  - ☐ Autre (précisez) : .....
4. **Expérience professionnelle :**
  - ☐ Moins de 5 ans
  - ☐ 5 à 10 ans
  - ☐ 10 à 15 ans
  - ☐ Plus de 15 ans

**Axe 2 : Pratiques pédagogiques**

5. **Utilisez-vous la langue maternelle (arabe) en classe de FLE?**
  - ☐ Oui, fréquemment
  - ☐ Oui, parfois
  - ☐ Rarement

**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

☐ Jamais

**6. Dans quelles situations recourez-vous à la langue maternelle ?**

- ☐ Pour expliquer des mots complexes
- ☐ Pour expliquer des règles grammaticales
- ☐ Pour donner des consignes
- ☐ Pour reformuler ou clarifier une consigne
- ☐ Pour vérifier la compréhension des élèves
- ☐ Gérer la classe

**7. Quels sont les supports que vous utilisez le plus souvent ?**

- ☐ Manuels scolaires
- ☐ Fiches pédagogiques
- ☐ Supports numériques
- ☐ Autres : .....

**Axe 3 : Perception des effets du recours à la langue maternelle**

**8. Autorisez-vous les élèves à utiliser l'arabe pendant les activités ?**

- ☐ Oui, systématiquement
- ☐ Oui, mais uniquement en cas de blocage
- ☐ Non

**9. Quelle est la réaction des élèves lorsque vous utilisez l'arabe?**

- ☐ Participation accrue
- ☐ Meilleure concentration
- ☐ Confusion entre les deux langues
- ☐ Indifférence

**10. Selon vous, l'utilisation de la langue maternelle aide les élèves à mieux comprendre les cours de français :**

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ Pas vraiment d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord

**11. Pensez-vous que le recours à l'arabe peut freiner l'apprentissage du français ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

**12. Selon vous, l'usage modéré de la langue maternelle en classe :**

- ☐ Favorise la motivation des élèves
- ☐ Renforce leur dépendance linguistique
- ☐ Améliore leur confiance en eux
- ☐ A peu d'effet

**13. Quel est votre avis global sur le recours à la langue maternelle dans l'enseignement du FLE ?**

**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

**Axe 4 : Défis et stratégies**

**14. Quelles difficultés rencontrez-vous en limitant l'usage de l'arabe ?**

- ☐ Résistance des élèves
- ☐ Manque de ressources pédagogiques adaptées
- ☐ Temps insuffisant pour les explications

**15. Utilisez-vous des méthodes alternatives pour éviter le recours à l'arabe?**

- ☐ Oui (ex. : images, gestes, supports audiovisuels)
- ☐ Non

Si oui, précisez : .....

**16. Selon vous, le « tout en français » est-il réalisable en 4<sup>e</sup> AM?**

- ☐ Oui, totalement
- ☐ Oui, mais avec des ajustements
- ☐ Non

Expliquez : .....

**Axe 4 : Suggestions**

**17. Quels avantages voyez-vous dans un usage contrôlé de l'arabe ?**

.....

**18. Quels inconvénients percevez-vous?**

.....

**19. Avez-vous des suggestions pour mieux gérer l'alternance entre le français et la langue maternelle en classe ?**

.....

**20. Souhaitez-vous bénéficier de formations sur l'enseignement du FLE sans recours systématique à la langue maternelle ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Peut-être

**Merci pour votre participation !**



Annexe 3: un exemple de réponse au questionnaire destiné aux élèves

**Axe 1 : Informations personnelles**

1. Sexe:

☐ Garçon ☒ Fille

2. Age: 15 ans

**Axe 2 : Compréhension en classe**

3. Trouvez-vous le français difficile ?

☒ Oui, très difficile.

☐ un peu difficile

☐ Non, c'est facile.

4. Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile en français ?

☒ Comprendre quand on parle en français (compréhension orale)

☒ Comprendre les textes écrits en français (compréhension de l'écrit)

☒ Écrire en français (production écrite)

☐ Parler en français (expression orale)

5. Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français ?

☐ Toujours

☐ Souvent

☒ Parfois

☐ Rarement

☐ Jamais

6. Lorsque vous ne comprenez pas un mot ou une instruction, que faites-vous ?

**10. Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français ?**

☐ Toujours

☒ Souvent

☐ Parfois

☐ Rarement

☐ Jamais

**11. Quand le professeur explique en arabe, est-ce que vous comprenez mieux la leçon ?**

☐ Oui, beaucoup mieux

☒ Un peu mieux

☐ Ça ne change rien

☐ Je préfère qu'il parle seulement en français

**B. Sur la motivation pour apprendre le français**

**12. Est-ce que l'utilisation de l'arabe vous donne envie d'apprendre le français ?**

☐ Oui

☒ Un peu

☐ Non du tout

**13. Préférez-vous que le professeur utilise parfois l'arabe pour expliquer ?**

☒ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas

**10. Est-ce que vous comprenez bien quand le professeur parle seulement en français ?**

☐ Toujours

☒ Souvent

☐ Parfois

☐ Rarement

☐ Jamais

**11. Quand le professeur explique en arabe, est-ce que vous comprenez mieux la leçon ?**

☐ Oui, beaucoup mieux

☒ Un peu mieux

☐ Ça ne change rien

☐ Je préfère qu'il parle seulement en français

**B. Sur la motivation pour apprendre le français**

**12. Est-ce que l'utilisation de l'arabe vous donne envie d'apprendre le français ?**

☐ Oui

☒ Un peu

☐ Non du tout

**13. Préférez-vous que le professeur utilise parfois l'arabe pour expliquer ?**

☒ Oui

☐ Non

☐ Je ne sais pas



**C. Sur la confiance en soi**

**14. Est-ce que vous vous sentez plus à l'aise pour parler en français quand vous avez bien compris grâce à l'arabe ?**

- ☐ Oui, je parle plus facilement
- ☐ Non, je suis toujours timide
- ☒ Un peu, ça dépend des situations

**15. Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez en français ?**

- ☐ Oui, souvent
- ☒ Parfois
- ☐ Non, je parle sans peur

**D. Sur l'autonomie dans l'apprentissage**

**16. Est-ce que vous essayez de comprendre le français sans aide, par exemple en utilisant un dictionnaire ou Internet ?**

- ☐ Oui, souvent
- ☐ Parfois
- ☒ Rarement
- ☐ Jamais

**17. L'usage de l'arabe en classe vous aide-t-il à apprendre seul(e) à la maison ?**

- ☒ Oui
- ☐ Un peu
- ☐ Non

**C. Sur la confiance en soi**

**14. Est-ce que vous vous sentez plus à l'aise pour parler en français quand vous avez bien compris grâce à l'arabe ?**

- ☐ Oui, je parle plus facilement
- ☐ Non, je suis toujours timide
- ☒ Un peu, ça dépend des situations

**15. Avez-vous peur de faire des erreurs quand vous parlez en français ?**

- ☐ Oui, souvent
- ☒ Parfois
- ☐ Non, je parle sans peur

**D. Sur l'autonomie dans l'apprentissage**

**16. Est-ce que vous essayez de comprendre le français sans aide, par exemple en utilisant un dictionnaire ou Internet ?**

- ☐ Oui, souvent
- ☐ Parfois
- ☒ Rarement
- ☐ Jamais

**17. L'usage de l'arabe en classe vous aide-t-il à apprendre seul(e) à la maison ?**

- ☒ Oui
- ☐ Un peu
- ☐ Non

Annexe 4: un exemple de réponse au questionnaire destiné aux enseignants

**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER BISKRA**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de Langue et Littérature Française**  
**Spécialité : Didactique des langues étrangères**

**Etudiante : Bouguenna Nour El Houda**

**Thème : "Le recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne"**

Chers enseignants,

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche visant à analyser le rôle de la langue maternelle (arabe) dans l'enseignement-apprentissage du français (FLE) en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne. Votre expertise est essentielle pour identifier comment cette pratique influence la compréhension, la motivation et l'autonomie des élèves. Les réponses resteront anonymes et traitées de manière confidentielle, exclusivement à des fins académiques. Ce formulaire prendra environ 10 minutes à compléter. Nous vous remercions par avance pour votre participation précieuse, qui contribuera à améliorer les stratégies pédagogiques en FLE en Algérie.

**Section 1 : Informations démographiques**

1. **Sexe:**  
☐ Masculin  
☒ Féminin
2. **Âge:**  
☐ Moins de 25 ans  
☐ 25 à 30 ans  
☒ 31 à 35 ans  
☐ 36 à 40 ans  
☐ Plus de 40 ans
3. **Diplôme obtenu:**  
☐ Licence  
☒ Master  
☐ Doctorat  
☐ Autre (précisez) : .....
4. **Expérience professionnelle :**  
☐ Moins de 5 ans  
☒ 5 à 10 ans  
☐ 10 à 15 ans  
☐ Plus de 15 ans

**Section 2 : Pratiques pédagogiques**

5. **Utilisez-vous la langue maternelle (arabe) en classe de FLE?**

**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

- ☐ Oui, fréquemment
  - ☐ Oui, parfois
  - ☒ Rarement
  - ☐ Jamais
6. **Dans quelles situations recourez-vous à la langue maternelle ?**
- ☐ Pour expliquer des mots complexes
  - ☐ Pour expliquer des règles grammaticales
  - ☐ Pour donner des consignes
  - ☐ Pour reformuler ou clarifier une consigne
  - ☐ Pour vérifier la compréhension des élèves
  - ☒ Gérer la classe
7. **Quels sont les supports que vous utilisez le plus souvent ?**
- ☐ Manuels scolaires
  - ☒ Fiches pédagogiques
  - ☒ Supports numériques
  - ☐ Autres : .....

**Section 3 : Perception des effets du recours à la langue maternelle**

8. **Autorisez-vous les élèves à utiliser l'arabe pendant les activités ?**
- ☐ Oui, systématiquement
  - ☒ Oui, mais uniquement en cas de blocage
  - ☐ Non
9. **Quelle est la réaction des élèves lorsque vous utilisez l'arabe ?**
- ☐ Participation accrue
  - ☒ Meilleure concentration
  - ☐ Confusion entre les deux langues
  - ☐ Indifférence
10. **Selon vous, l'utilisation de la langue maternelle aide les élèves à mieux comprendre les cours de français :**
- ☐ Tout à fait d'accord
  - ☒ Plutôt d'accord
  - ☐ Pas vraiment d'accord
  - ☐ Pas du tout d'accord
1. **Pensez-vous que le recours à l'arabe peut freiner l'apprentissage du français ?**
- ☐ Oui
  - ☒ Non
  - ☐ Je ne sais pas



**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

12. Selon vous, l'usage modéré de la langue maternelle en classe :
- ☒ Favorise la motivation des élèves
  - ☐ Renforce leur dépendance linguistique
  - ☐ Améliore leur confiance en eux
  - ☐ A peu d'effet
13. Quel est votre avis global sur le recours à la langue maternelle dans l'enseignement du FLE ?
- Les élèves s'investissent plus dans le cours, ce dernier vient à la portée de chacun.

**Section 4 : Défis et stratégies**

14. Quelles difficultés rencontrez-vous en limitant l'usage de l'arabe ?
- ☒ Résistance des élèves
  - ☐ Manque de ressources pédagogiques adaptées
  - ☐ Temps insuffisant pour les explications
15. Utilisez-vous des méthodes alternatives pour éviter le recours à l'arabe ?
- ☒ Oui (ex. : images, gestes, supports audiovisuels)
  - ☐ Non
- Si oui, précisez : gestes, intonations, mimiques, audiovisuel lorsque diploids
16. Selon vous, le « tout en français » est-il réalisable en 4<sup>e</sup> AM ?
- ☐ Oui, totalement
  - ☐ Oui, mais avec des ajustements
  - ☒ Non
- Expliquez : Les élèves n'ont pas un bagage, dans notre région, suffisant.

**Section 4 : Suggestions**

17. Quels avantages voyez-vous dans un usage contrôlé de l'arabe ?
- La classe se trouve unifiée.
18. Quels inconvénients percevez-vous ?
- Les éléments les meilleurs doivent remplir leurs exigences à la base et se mettre au niveau de la classe.
19. Avez-vous des suggestions pour mieux gérer l'alternance entre le français et la langue maternelle en classe ?
- Il faut limiter l'usage du français aux mots de vocabulaire et à quelques cas exceptionnels.

**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

20. Souhaitez-vous bénéficier de formations sur l'enseignement du FLE sans recours systématique à la langue maternelle ?

☒ Oui

☐ Non

☐ Peut-être

**Merci pour votre participation !**

## *Résumé*

## Résumé

Ce mémoire porte sur l'impact de l'utilisation de la langue maternelle sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) en classe de quatrième année moyenne en Algérie. Dans un contexte sociolinguistique marqué par la coexistence de plusieurs langues, la place de la langue maternelle soulève des débats pédagogiques importants. L'objectif principal de cette étude est d'examiner comment le recours à la langue maternelle influence la compréhension, la motivation et l'autonomie des élèves en FLE.

La recherche s'appuie sur une méthodologie mixte combinant une analyse théorique des approches pédagogiques et linguistiques, ainsi qu'une étude de terrain basée sur des questionnaires et des observations en classe auprès d'élèves et d'enseignants. Les résultats montrent que l'utilisation raisonnée de la langue maternelle facilite la compréhension des notions complexes et réduit l'anxiété des apprenants, tout en soulignant le risque d'un usage excessif qui pourrait freiner l'immersion et le développement de compétences en français.

Cette étude conclut à la nécessité d'un équilibre stratégique dans l'usage de la langue maternelle, favorisant une pédagogie adaptée au contexte algérien plurilingue et visant à renforcer les acquis linguistiques des élèves tout en respectant leur identité culturelle.

**Mots clés :** Langue maternelle, Français langue étrangère (FLE), Enseignement-apprentissage, Plurilinguisme en Algérie.

## ملخص

تركز هذه المذكرة على تأثير استخدام اللغة الأم في تدريس وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في فصول السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الجزائر. في سياق اجتماعي لغوي يتميز بالتعايش بين العديد من اللغات، فإن مكانة اللغة الأم تثير نقاشات تربوية مهمة. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو دراسة كيفية تأثير استخدام اللغة الأم على الفهم والدافعية والاستقلالية لدى الطلاب في تعليم اللغة الأجنبية.

يعتمد البحث على منهجية مختلطة تجمع بين التحليل النظري للمناهج التربوية واللغوية، بالإضافة إلى الدراسة الميدانية المبنية على الاستبيانات والملاحظات الصفية مع الطلاب والمعلمين. وتظهر النتائج أن الاستخدام المعقول للغة الأم يسهل فهم المفاهيم المعقدة ويقلل من قلق المتعلمين، مع تسليط الضوء على خطر الاستخدام المفرط الذي قد يعيق الانغماس وتنمية المهارات في اللغة الفرنسية.

وتخلص هذه الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى توازن استراتيجي في استخدام اللغة الأم، وتعزيز بيداغوجية تنكيف مع السياق الجزائري المتعدد اللغات وتهدف إلى تعزيز المهارات اللغوية للطلاب مع احترام هويتهم الثقافية.

**الكلمات المفتاحية:** اللغة الأم، الفرنسية كلغة أجنبية، التعليم والتعلم، التعدد اللغوي في الجزائر.



### **Abstract**

This dissertation examines the impact of using the mother tongue on the teaching and learning of French as a foreign language (FLE) in fourth-grade middle school classes in Algeria. In a sociolinguistic context marked by the coexistence of several languages, the role of the mother tongue raises important pedagogical debates. The main objective of this study is to examine how the use of the mother tongue influences students' comprehension, motivation, and autonomy in FLE.

The research is based on a mixed methodology combining a theoretical analysis of pedagogical and linguistic approaches, as well as a field study based on questionnaires and classroom observations with students and teachers. The results show that the rational use of the mother tongue facilitates the understanding of complex concepts and reduces learner anxiety, while highlighting the risk of excessive use, which could hinder immersion and the development of French language skills. This study concludes that a strategic balance is needed in the use of mother tongue, promoting teaching methods adapted to the multilingual Algerian context and aiming to strengthen students' linguistic skills while respecting their cultural identity.

**Keywords:** Mother tongue, French as a foreign language (FLE), Teaching and learning, Multilingualism in Algeria