

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université de Mohamed Kheider - Biskra

Faculté des lettres et des langues étrangères

Filière de français

Système LMD



**L'ENSEIGNEMENT DES STRATEGIES
D'APPRENTISSAGE DU FLE AUX ELEVES DE LA 4^{EME}
ANNEE MOYENNE
Cas du C.E.M. HASNAOUI ISSA
LEGHROUSSE-BISKRA**

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

Option : Didactique des langues-cultures

Sous la direction de :

M^{me}.BENAZOUZ Nadjiba

Présenté par :

MAFTAH Louiza

Année universitaire: 2011/ 2012

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail:

*Amatendre mère, ma seule sœur, mes
trois frères, surtout **Naceur** et à tous qui
prient pour moi toujours.*

*A mon adorable et tendre amie **DJABALI
Fawzia**, aux fidèles « N.Zahra, D.Amina,
B.Bahia, KH.Houida,
B.Rokia, KH.Louiza, H.Soumia,
A.Ahlem, B.Lamia et T.Laila » et à toutes
mes amies qui m'ont accompagné durant
ma vie.*

A tous ceux qui m'estiment...

MEFTAH Louiza

REMERCIEMENTS

Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent bien entendu à ma directrice de recherche Mme l'enseignante BENAZOUZ Nadjiba qui a dirigé ce travail en me prodiguant des conseils judicieux. Qu'elle trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance et de ma gratitude pour sa compétence et sa qualité humaine.

Je tiens aussi à remercier les enseignants qui m'ont enseigné durant les deux dernières années universitaires. Sans oublier les responsables du département de Français.

Mes remerciements vont également à tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à réaliser ce modeste travail surtout ma chère amie CH.Omra.

Comme je remercie également tous les membres du jury qui auront à évaluer ce travail.

MEFTAH Louiza

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	01
REMERCIEMENTS	02
INTRODUCTION GENERALE	07
PARTIE THEORIQUE	12
PREMIER CHAPITRE	
QUELQUES NOTIONS	13
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	
INTROCDUCTION	14
1. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	15
1.1. Didactique.....	15
1.2. Stratégie.....	15
1.3. Méthode.....	16
1.3.1. Cognitivism.....	17
1.3.2. Constructivisme.....	18
1.3.3. Béhaviorisme.....	19
1.4. Pédagogie.....	19
1.4.1. Classe.....	20
1.4.2. Activité.....	21
2. LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS LE	
SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN	21
2.1. Le français dans le système éducatif algérien	21
2.1.1. La période après l'indépendance.....	22
2.1.2. Le système fondamental.....	23
2.1.3. La réforme.....	24
CONCLUSION	26
DEUXIEME CHAPITRE	
LES STRATEGIES (typologie et choix)	27
INTRODUCTION	28
1.LESSTRATEGIESD'APPRENTISSAGE (types et	
caractéristiques)	30

1.1. Les stratégies cognitives.....	30
1.2. Les stratégies métacognitives.....	31
1.3. Les stratégies affectives.....	32
1.4. Les stratégies de gestion.....	32
1. LESSTRATEGIES DIRECTES.....	34
1.1. Stratégies mnémoniques.....	34
1.2. Stratégies cognitives.....	34
1.3. Stratégies compensatoires.....	34
2. LESSTRATEGIES INDIRECTES.....	34
2.1. Stratégies métacognitives.....	35
2.2. Stratégies affectives.....	35
2.3. Stratégies sociales.....	35
2. LES METHODES D'ENSEIGNEMENT (types, étapes, activités).....	38
2.1. La typologie.....	39
2.1.1. Les méthodes expositives.....	39
2.1.2. Les méthodes démonstratives	39
2.1.3. Les méthodes d'entraînement.....	39
2.1.4. Les méthodes interrogatives(la méthode socratique ou maïeutique).....	39
2.1.5. Les méthodes de redécouverte guidée.....	39
2.1.6. Les méthodes de découverte (projet).....	39
2.2. Les étapes d'une situation d'enseignement et d'apprentissage.....	40
2.2.1. L'introduction/accueil/mise en situation/engagement/amorce...	40
2.2.2. L'activité d'apprentissage/expérimentation/exercice/problème /projet.....	40
2.2.3. L'objectivation/réflexion.....	40
2.2.4. Le réinvestissement/transfert des acquis/démonstration de la compétence.....	41
2.3. Les activités d'apprentissage.....	41

2.3.1. Les activités de la compréhension et la production de l'oral...	42
2.3.2. Les activités de la compréhension et la production de l'écrit...	42
3. LECHOIX DES METHODES D'ENSEIGNEMENT SELON L'ECOLE ALGERIENNE.....	43
4. LECHOIX DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT SELON L'ECOLE ALGERIENNE.....	45
CONCLUSION.....	46
PARTIE PRATIQUE.....	47
TROISIEME CHAPITRE	
L'ANALYSE DES RESULTATS	48
INTRODUCTION.....	49
1. L'OUTIL D'ENQUETE UTILISE.....	50
1.1. Lieu visité.....	50
1.2. Les apprenants visés.....	50
1.3. L'activité proposée.....	50
2.L'ANALYSEETINTERPRETATIONDEL'ACTIVITE(typologie des erreurs constatées dans les copies des apprenants).....	51
2.1. Erreurs à dominante phonogrammique.....	51
2.2.Erreurs à dominante morpho-grammique.....	53
2.3. Erreurs concernant les homophones.....	54
2.4. Erreurs concernant les idéogrammes.....	55
3.ENTRETIEN EFFECTUE AUPRES L'ENSEIGNATE DE LA CLASSE.....	55
4.ANALYSE DES RESULTATSDE L'ENTRETIEN.....	56
CONCLUSION.....	58
CONCLUSION GENERALE.....	60
BIBLIOGRAPHIE.....	67
ANNEXE.....	70

INTRODUCTION GENERALE

L'apprentissage du français langue étrangère loin des communautés parlant ou plutôt manipulant cette langue suscite généralement d'énormes difficultés de motivation et de maîtrise, même pour les étudiants qui apprennent une langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. En l'absence du milieu naturel ou la sphère opportune, l'apprenant, sorti de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe en disant qu'il ne vit que dans la salle d'étude.

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle¹. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Une langue est donc étrangère pour deux types de sujets : ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation; ceux qui, la reconnaissant ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlants non natifs.

Alors tant qu'on parle de didactique des langues, on accepte implicitement l'existence de didactique portant sur d'autres objets que les langues et aussi l'existence d'une didactique générale. Elle doit donc accepter ou bien d'être une branche d'une discipline plus large, qui reste encore largement à construire, ou bien de partager une partie de son nom avec une ou des disciplines voisines.

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

L'écrit et l'oral sont, donc, deux activités majeures dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'où on parle des quatre concepts, en prenant compte les techniques, les connaissances et les compétences:

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

Parmi les activités rédactionnelles proposées aux élèves à l'école moyenne, on trouve: la production de l'écrit (petits exposés) qui se réalise souvent par l'individu après le choix d'un sujet par l'enseignant.

L'importance pédagogique de la production écrite ou orale et le résumé se réalise pour objectif à favoriser l'amélioration du langage et à percevoir la communication écrite et orale.

Des contraintes sont, donc, nécessaires pour qu'une production soit réussie. Des contraintes, d'ordre formel, relatives à l'écrit qu'il s'agit de sa forme, même d'ordre inhérent concernant le texte produit (clarté, style...).

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

Il paraît que nombre des élèves sont mal informés sur la manière d'écrire un paragraphe que, souvent, les apprenants préparent sans circonscrire le sujet

qui leur est assigné. Pendant que certains confondent entre résumé de texte et d'autres ne se trouvent pas assez motivés.

Ainsi que le français est une matière à enseigner à l'école algérienne, il est considéré comme la première langue étrangère, son enseignement commence depuis le primaire. Malgré l'importance donnée à cette langue, il est remarquable que les responsables du système éducatif n'avaient pas encore atteint leur objectif, qui est la facilité de l'apprentissage de la langue française chez les apprenants.

Nous avons choisi les stratégies d'apprentissage comme thème de notre travail de mémoire, parce qu'en donnant quelques cours de français aux apprenants du collégiale (école moyenne), nous avons remarqué qu'ils ne connaissent pas comment gérer les activités, soit concernant l'écrit ou l'oral et ils ne font pas les efforts à améliorer leur apprentissage, c'est ce qui nous a poussé à choisir ce thème afin de chercher les causes de ce problème et attirer l'attention des enseignants pour qu'ils puissent trouver des solutions efficaces en espérant d'avoir de bons résultats. Ces solutions vont aider plus ou moins à bien former les apprenants, afin qu'ils aient une base solide en français surtout à l'écrit.

Nous avons choisi de travailler avec les élèves de la 4^{ème} année moyenne parce que c'est un tournant du niveau moyen au niveau secondaire, et nous nous sommes posé la problématique suivante : pourquoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage? Pourquoi les apprenants n'arrivent pas à gérer l'activité en écrit et en oral? Comment aider les élèves à apprendre mieux et davantage?

Cette manière de poser le problème nous fait penser que certains enseignants ne suivent pas les démarches, ni les méthodes et non plus les techniques efficaces de l'enseignement pendant la première année de

l'enseignement du français et ils n'accordent pas toute l'importance aux problèmes de la résolution des activités données en tant qu'approche actionnelle dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère, ou l'apprenant n'est pas motivé à étudier cette langue. En constatant le manque d'efficacité des enseignants ou plutôt l'absence de la motivation dans leurs classes peut poser un grand problème. C'est bien qu'une raison peut résider dans le fait que les élèves doivent faire preuve d'autonomie dans leur apprentissage tout au long de leur vie.

L'objectif de notre travail est de clarifier et renseigner quelques pistes techniques, stratégiques ou plutôt des savoir-faire d'apprentissage de cette activité en vision d'en rendre plus conscient les apprenants de leur apprentissage et de son importance sur le plan linguistique et communicatif.

Dans notre travail nous allons suivre deux méthodes, dans un premier lieu, une méthode descriptive, observationnelle dans la mesure où nous allons décrire les différents problèmes stratégiques que rencontrent les apprenants algériens, dans un deuxième lieu, une méthode analytique dans laquelle nous allons analyser et interpréter les résultats de l'activité destinée aux apprenants et de l'entretien fait auprès l'enseignante concernée.

Notre travail sera axé sur trois chapitres, les deux premiers chapitres constituent la partie théorique et un troisième sera consacré pour la partie pratique.

Dans le premier chapitre, nous allons parler de quelques notions concernant le processus d'enseignement/apprentissage et l'enseignement du français en Algérie, le deuxième chapitre en le consacrant au choix des stratégies d'apprentissages du FLE. Le troisième chapitre sera consacré à l'analyse des résultats obtenus, après avoir repéré les différents problèmes

stratégiques de français chez les apprenants d'une classe de la 4^{ème} année moyenne, nous allons aussi analyser et interpréter les résultats d'un entretien fait avec une enseignante de la 4^{ème} année moyenne pour voir son avis et son opinion vis-à-vis de ces problèmes stratégiques.

PARTIE THEORIQUE

NOTIONS ET THEORIES

PREMIER CHAPITRE

ENSEIGEMENT/APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

Dans le cadre institutionnel enseignement/apprentissage des langues, les notions sont variées d'une vision interactionnelle entre elles pour que l'apprentissage se réalise efficacement.

L'acte éducatif est une situation complexe qui nécessite une analyse de type systémique, c'est-à-dire qu'il y a plusieurs éléments qui interagissent entre eux. Si on change un élément du système, on modifie la réflexion globale. C'est ainsi, l'enseignement couvre un champ des concepts très vaste, qui se complètent entre eux pour créer un climat favorable, pour que l'apprentissage soit en bonne image.

C'est bien que, nous avons consacré ce chapitre pour s'arrêter à quelques notions, celles qui entourent le cadre enseignement/apprentissage, ou plutôt qui éclairent ce que se déroule dans une classe d'une langue étrangère en brièvement:

1. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE:

*"L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexique deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la soutend. La notion d'enseignement- apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent rendre compte de l'interdépendance des deux processus "*¹.

1.1. Didactique:

*"Par son origine grecque (didaskainm: enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage"*².

- Selon cette citation, on peut désigner que le mot « didactique » s'occupe tout ce qu'il peut être considéré comme théories, méthodes et techniques d'enseigner une matière, en disant c'est la pratique d'enseignement et d'apprentissage.

1.2. Stratégie:

¹- JEANE-PIERRE, Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLEInternational, S.E.J.E.R. 2003, P.85

² - JEANE-PIERRE, Cuq, *Ibid.*, P.69

"La notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles, la recherche en matière d'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome"¹.

- Le concept « stratégie » ne peut désigner que la manière ou plutôt le style dont l'apprentissage autonome peut se dérouler. C'est ainsi cette notion s'est imposée dans la réflexion didactique.

1.3. Méthode:

« Dans les écrits didactiques actuels, le mot (méthode) est utilisé couramment avec trois sens différents:

- *celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrement sonores, cassettes vidéo, etc. : on parle ainsi de la "méthode" De vive voix ou Archipel);*
- *celui de méthodologie (on parle ainsi de la "méthode directe" du début du siècle);*
- *et enfin celui qu'il possède dans l'expression "méthodes actives", le seul que l'on retiendra ici.*

Pris dans ce dernier sens, une "méthode" correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique.

¹- JEANE-PIERRE, Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLEInternational, S.E.J.E.R. 2003, P.225

La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.); la "méthode active" tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte "présence physique" en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.). »¹

1.3.1. Cognitivism:

« En psychologie générale contemporaine, le cognitivisme est le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances (ou fonctions cognitives), au nombre desquelles le langage. Ce paradigme postule l'existence de représentation mentale, objet des processus cognitifs. »².

- « cognitivisme », ce mot là conclure tout ce qu'il se passe dans le cerveau humain comme opérations, en commençant par la réception et l'acceptation de l'information, en passant du traitement et l'interprétation de celle-ci puis en s'installe à la mémorisation. Le cognitivisme détermine un système scientifique purement.

¹ - JEANE-PIERRE, Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Op.cit., P.164 -165

² - JEANE-PIERRE, Cuq, *Ibid.*, P.45

1.3.2. Constructivisme:

« Cette théorie considère que le développement, qu'il soit biologique, psychologique ou social, procède de la construction d'organisation données d'une relative stabilité qui se succèdent dans le temps: à sa naissance, un sujet se présente comme une sorte de tabula rasa, ne possédant aucune capacité et se construira essentiellement à partir de capacités héréditaires simples par les influences environnementales et l'éducation. L'individu autonome développe des compétences par degrés successifs de complexification ou de simplification.[...] Le développement est ainsi constitué des réactions des enfants aux sollicitations de l'environnement. Celui-ci est donc acteur de son développement. Piaget insiste sur l'activité organisatrice du sujet; l'action a ainsi un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs. [...] Dans cette perspective opposée à celle de Chomsky, il n'est qu'une manifestation parmi d'autres de l'accès à la fonction symbolique et à la représentation. Il est objet de connaissance, d'enseignement et de découverte. Dans une optique constructiviste ce qui importe donc, c'est l'étude des liens entre développement cognitif et développement linguistique dans lesquelles les fonctions de représentation et de traitement de l'information sont privilégiées. »¹.

- Donc le terme « constructivisme » fait preuve d'une part sur les compétences linguistique obtenues et d'une autre sur le

¹- JEANE-PIERRE, Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R. 2003, P.53

développement de celles-ci entre l'influence et les réactions d'un individu dans son environnement.

1.3.3. Béhaviorisme:

« [...] En didactique des langues, le béhaviorisme a connu l'apogée de son influence avec la méthode audio-orale, qui envisageait le langage comme un comportement comme un autre. Apprendre une langue étrangère devait donc relever de la mise en place d'habitudes et d'automatismes. Le moyen pédagogique le plus développé sur ce principe fut l'exercice structural. Cependant, certains chercheurs, comme Daniel Gaonac'h, doutent qu'une pédagogie strictement béhavioriste ait réellement existé. »¹.

- Comme un point de vue théorique, le béhaviorisme a été très critiqué et a montré ses limites pour expliquer les mécanismes d'apprentissage complexe, telles la langue maternelle ou les langues étrangères, mais il a permis à la psychologie d'accéder au rang scientifique, ce qui lui était jusqu'alors refusé, et il lui a donné une méthodologie rigoureuse.

1. 4. Pédagogie:

« De son étymologie grecque signifiant (le fait conduire l'enfant à l'école) puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification.

¹- JEANE-PIERRE, Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R. 2003, P.33

- un premier niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement: on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.
- à un deuxième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique. »¹.

1.4.1. Classe:

« D'un point de vue didactique, on peut définir la classe comme un concept méthodologique marqué par la compression des paramètres d'appropriation :

- une compression de l'espace, puisque c'est un lieu technique caractérisé par sa localisation (école, collège, lycée, université, centre de langue, etc.) et par sa configuration qui correspond souvent à des choix méthodologiques ou techniques (configurations traditionnelle, audiovisuelle, de laboratoire de langue, en fer à cheval, etc.);
- une compression du temps, variable en fonction des cultures scolaires: le nombre de séances, choisi par l'institution et déterminant un type d'enseignement (intensif ou extensif), et la durée des séances, influent sur le choix d'une méthodologie;

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

- *une compression disciplinaire, fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques, qui définit, par des choix, des contenus d'enseignement et d'apprentissage (instructions officielles, programmes, syllabus, référentiels, etc.) déterminant le savoir à acquérir et à enseigner.* »¹.

- La « classe » c'est donc tout d'abord les contraintes qui déterminent la forme concrète de celle-ci « le lieu, le temps, et les outils pédagogiques » à utiliser pour une classe d'apprentissage et autrement, elle est la tâche dont se déroule le rôle d'un enseignant avec ses élèves.

1.4.2. Activité:

« *Ce terme polysémique peut renvoyer:*

- *aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.);*
- *au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.);*
- *à l'ensemble cohérent de ces deux premières acceptions: l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève?).* »².

- En revenant au mot « activité », c'est sans doute l'ensemble des tâches des apprenants « exercices destinés », la manière dont ils les gèrent et l'objectif visé pour eux.

1 - JEANE-PIERRE, Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R. 2003, P.42

² - JEANE-PIERRE, Cuq, *Ibid.*, P.14 -15

2. LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN:

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

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

Ils ont mesuré «*L'avantage qu'ils peuvent retirer de la scolarisation pour leur inscription sociale dans l'ordre colonial: accès à la fonction publique, aux professions libérales, aux emplois économique* » ³. Les Algériens ont compris que s'approprier la langue de l'occupant est nécessaire pour se défendre contre l'injustice et pour sortir de l'ignorance.

2.1. Le français dans le système éducatif algérien

¹ - TALEB IBRAHIMI, Khaoula, *Les Algérien(s) et leur(s) langue(s) éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Les éditions EL HIKMA, 1997, p.35

² - TALEB IBRAHIMI, Khaoula, *Ibid*, p.37

³- TALEB IBRAHIMI, Khaoula, *Ibid*, p.38

2.1.1. La période après l'indépendance:

Pour éviter le retour de la domination politique par le moyen de ce qui a pour nom Francophonie « *dans la il ne conviendrait pas de s'inscrire pour ne pas porter atteinte à l'authenticité de l'indépendance politique* »¹. L'Etat algérien a rejeté toute dominance linguistique et culturelle française.

A la rentrée 1962, l'arabe est introduit en primaire, il a pris la place du français qui est devenu « *La première langue étrangère à jouir d'un statut de langue véhiculaire, d'idiome de grande communication et de medium de fonctionnement des institutions de l'Etat, plus particulièrement de l'école algérienne devenue le lieu privilégié de sa diffusion* »².

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

2.1.2. Le système fondamental:

C'est en 1976 qu'a été la promulgation de l'ordonnance portant création de l'Ecole Fondamentale de 9ans. « *Ce texte consacre de manière officielle la rupture totale avec le système éducatif hérité de la période coloniale* »³ et les langues étrangères sont considérées

¹-CHERIGUEN, Foudil, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2007, P.129

² - QUEFFELEC, Ambroise, DARRADJI, Yacine et al, *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot, 2002, P.36

³ - QUEFFELEC, Ambroise, DARRADJI, Yacine et al, *Ibid.*, P.52

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

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

2.1.3. La réforme:

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

Dés la rentrée 2004-2005 on a avancé l'enseignement de la langue française de deux années, il débuté en deuxième année fondamentale. Le français est devenu la première langue étrangère et *«les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que se soit les premiers qui aient été mis en évidence, au détriment des aspects de contenu et de méthodes, dont les changements nous paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration*

significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue »¹.

En effet avec l'application des didactiques nouvelles qui mettent l'accent sur la construction du savoir:

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

¹ - FARHANI, Fatiha Fatima, Algérie, «*L'enseignement du français à la lumière de la réforme*», *Le français aujourd'hui* 3 /2006(n°154) (page consultée le 25/03/2010 16h45) <<http://www.cairn./revue-le-français-aujourd-hui-2006-3-page-11-htm>>

CONCLUSION

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

Malgré le statut de langue étrangère qu'on a donné à la langue française «*on n'a jamais parlé le français en Algérie que depuis l'indépendance. [...] l'Algérie est le 2^{ème} pays francophone au monde, un autre favorable à l'enseignement du français dès la première année de l'école fondamentale*»¹.

Alors il demeure présent dans le système éducatif, et il le traverse depuis le primaire jusqu'à l'université.

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

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

-Remarque : cette partie « Le français langue étrangère dans le système éducatif algérien » est relevée de notre mémoire de la licence « les problèmes phonétiques chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire », chap.1

DEUXIEME CHAPITRE

LES STRATEGIES (typologie et choix)

INTRODUCTION

Les stratégies font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables tels les comportements, les pensées, les techniques et les tactiques employées par un individu avec une intention particulière et ajustés en fonction des variables d'une situation. Telle est la définition des stratégies dont elle propose l'enseignement à tous les élèves, tout particulièrement aux élèves en difficulté ou plutôt qui ont des complexités.

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

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

- Les stratégies cognitives;

- Les stratégies métacognitives;
- Les stratégies affectives;
- Les stratégies de gestion.

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

1. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE (types et caractéristiques):

1.1. Les stratégies cognitives:

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

Donc, les stratégies cognitives, ils sont à la base des modèles qui décrivent le fonctionnement de la mémoire, parce qu'ils sont considérés comme responsables des modifications et du traitement de l'information, des récepteurs sensoriels jusqu'à la transformation des représentations des connaissances en mémoire, en passant par la résolution de problème, la compréhension et la production du langage.

Bien que les situations scolaires requièrent effectivement une part importante d'apprentissage, cette orientation semble restrictive par rapport aux réalités scolaires et au fonctionnement cognitif. Les taxonomies élaborées jusqu'à maintenant ne tiennent pas compte des situations de performance, de production de connaissances ou d'exécution de tâches. Ce sont pourtant des situations scolaires fréquentes. Les situations dans lesquelles les apprenants doivent faire état de leurs connaissances et apporter la preuve qu'ils ont appris nécessitent des procédures ou des actions particulières, spécifiques, que ce soit pour répondre à des questions d'examens ou pour faire face à des situations variées d'évaluation et de

production des connaissances. Une part importante des tâches scolaires consiste à utiliser ou à montrer la maîtrise des connaissances acquises en fonction d'exigences particulières ou dans des contextes spécifiques.

1.2. Les stratégies métacognitives:

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

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

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

1.3. Les stratégies affectives:

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

1.4. Les stratégies de gestion:

En ce qui concerne les stratégies de gestion des ressources, certains les considèrent comme des stratégies que l'apprenant utilise pour se créer un environnement adéquat (ses ressources environnementales), pour faire appel aux ressources dont il pourrait avoir besoin (ressources matérielles ou humaines) ou encore pour tenir compte des conditions temporelles auxquelles il doit faire face. En ce sens, ce qui était attribué ailleurs aux stratégies de gestion des ressources sera principalement considéré ici comme des conditions d'utilisation des stratégies, qui se rapportent aux caractéristiques temporelles, environnementales et matérielles nécessaires pour effectuer convenablement les tâches.

Mais, on peut distinguer autre classification de stratégies d'apprentissage, selon le chercheur Oxford (OXFORD, R.L, 1990, *Languagelearningstrategies: WhatEveryTeachershould know*. Rowley, Massachussetts: NewburyHouse), l'inventaire de stratégies d'apprentissage

des langues réalisé sépare les stratégies dans deux grandes orientations et six groupes de stratégies: ¹

Orientation	Groupe	Stratégie
Stratégies directes	Stratégies mnémoniques	Regrouper en unités significatives.
		Utilisation d'images mentales.
		Associer à un contexte.
	stratégies cognitives	Répétition.
		Prise de note.
		Analyse de nouvelles expressions
	stratégies compensatoires	Deviner intelligemment
		Utiliser la L1.
		Inventer des mots
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	Planifier et aménager ses apprentissages.
	Stratégies affectives	S'auto encourager
	Stratégies sociales	Poser des questions.

L'auteur Oxford distingue deux types de stratégies d'apprentissage chez l'apprenant d'une langue étrangère:

¹ - www.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf (page consultée le 25/03/2012- à 11:56), P.22.

1. LES STRATEGIES DIRECTES :

Qui impliquent une manifestation en disant directedans l'acquisition de L2. Elles sont utilisées par l'apprenant au cours de son apprentissage au but d'affronter son problème de communication. Elles sont classifiées dans des sous stratégies comme suivants:

1.1. Stratégies mnémoniques:

Elles consistent à enregistrer l'information dans la mémoire pour la réutiliser dans le cas du besoin de communication, par exemple: (l'identification, la conservation, le stockage ou récupération des mots, des expressions et d'autres éléments de la langue cible) ce sont des opérations peuvent se réaliser dans une situation de communication.

1.2. Stratégies cognitives:

Peuvent être employées pour lier la nouvelle information linguistique avec celle déjà existant pour la traiter et la classifier. Donc ce type de stratégie est appelé à analyser, former en actualisant les images mentales internes dans le but de faciliter la réception et la production des messages de la langue cible; (par exemple: la répétition, l'analyse des expressions nouvelles, prise des notes, etc.).

1.3. Stratégies compensatoires:

Incluent des stratégies telles que deviner intelligemment, le recours à L1, inventer des mots, éviter la communication, de telles stratégies sont nécessaires pour combler toutes les lacunes au cours de l'apprentissage d'une L2.

2. LES STRATEGIES INDIRECTES:

Concernent la gestion de l'apprentissage, et se manifestent à la manipulation indirecte de la langue cible. Elles sont, selon Oxford aussi importantes pour l'apprentissage et l'acquisition d'une L2, ils sont trois:

2.1. Stratégies métacognitives:

Elles sont des opérations utilisées par l'apprenant pour organiser, focaliser et évaluer son propre apprentissage, par exemple: (associer la nouvelle information avec celle existant déjà, chercher des occasions pour pratiquer la langue, l'autoévaluation, etc.).

2.2. Stratégies affectives:

Elles impliquent des aspects qui aident l'apprenant à manipuler ses sentiments, sa motivation et ses attitudes, par exemple: (discuter de ses sentiments avec l'autre, se détendre, etc.).

2.3. Stratégies sociales:

Elles sont employées pour faciliter l'apprentissage par le biais du contact avec l'autre, par exemple: (poser des questions, coopérer avec les autres, etc.).

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

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

Donc, en visant que les stratégies métacognitives ont pour des opérations telles comme (une planification, surveillance ou évaluation du succès de l'apprentissage):

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

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

- ❖ La répétition.
- ❖ L'utilisation de ressource.
- ❖ Le classement ou le regroupement.
- ❖ La prise de note.
- ❖ La déduction ou l'induction.
- ❖ La substitution.
- ❖ L'élaboration.
- ❖ Le résumé.
- ❖ La traduction.

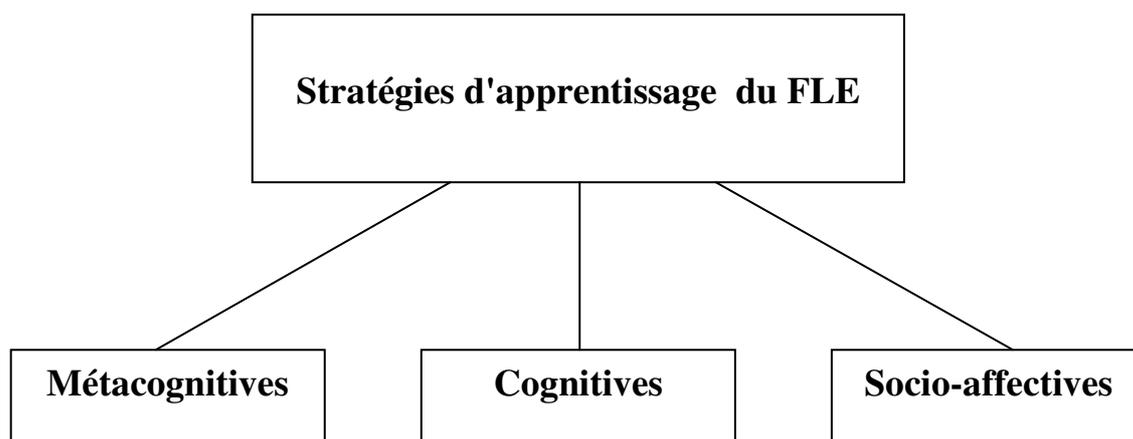
- ❖ Le transfert.
- ❖ L'inférence (deviner intelligemment).

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

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

Les stratégies d'apprentissage suggérées par O'Malley et Chamot sous forme du schéma suivant:¹

¹ - www.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf (page consultée le 25/03/2012- à 11:56), P.26.



- | | | |
|----------------------------|-------------------------------|----------------------|
| - l'anticipation | - la répétition | - la clarification |
| - l'attention générale | - l'utilisation de ressources | - la coopération |
| - l'attention sélective | - le classement | - le contrôle |
| - l'autogestion | - la prise de note | - l'autorenforcement |
| - l'autorégulation | - la déduction | |
| - l'identification | - la substitution | |
| d'un problème | - le résumé | |
| - l'autorégulation | - la traduction | |
| - l'autoévaluation | - le transfert | |
| - l'inférence (divinement) | | |

2. LES METHODES D'ENSEIGNEMENT (types, étapes, activités):

Pour apprendre de manière efficace, l'élève peut d'abord prendre conscience de sa façon particulière de procéder en situation d'apprentissage, il a donc avantage à connaître son propre style d'apprentissage. Mieux connaître, c'est mieux comprendre et c'est aussi mieux maîtriser sa propre façon d'apprendre. Il existe plusieurs modèles de styles d'apprentissage. Ils fournissent des indices sur la façon dont différents apprenants acquièrent et emmagasinent l'information, sur leur

manière de s'engager dans une tâche, sur leurs préférences quant aux diverses façons d'étudier et finalement sur **les méthodes d'enseignement** qu'ils aiment le mieux. Ces informations permettront à l'étudiant d'améliorer l'efficacité de sa méthode d'apprentissage en y apportant des correctifs, et d'exploiter ses ressources personnelles.

2.1. La typologie:

2.1.1. Les méthodes expositives:

L'apprentissage se fait par absorption des connaissances transmises.

2.1.2. Les méthodes démonstratives:

L'apprentissage se fait par imitation d'un modèle.

2.1.3. Les méthodes d'entraînement:

L'apprentissage se fait par la reproduction et la répétition de connaissances et de procédures.

2.1.4. Les méthodes interrogatives (la méthode socratique ou maïeutique):

L'apprentissage se fait par la recherche de réponses à des questions soigneusement enchaînées par l'enseignant.

2.1.5. Les méthodes de redécouverte guidée:

L'apprentissage se fait par l'expérimentation directe ou simulée.

2.1.6. Les méthodes de découverte (projet):

L'apprentissage se fait par la recherche et la création.

2.2. Les étapes d'une situation d'enseignement /d'apprentissage:

2.2.1. L'introduction / accueil / mise en situation / engagement / amorce:

C'est l'étape de motivation. C'est une étape cruciale qui consiste à capter l'attention des élèves et à leur donner le goût de s'engager dans l'activité d'apprentissage proposée. Il s'agit de beaucoup plus qu'annoncer le thème de la période : l'enseignant doit montrer l'intérêt de faire cet apprentissage, lui donner du sens, en démontrant la pertinence avec des arguments significatifs au regard des étudiants, le relier aux apprentissages antérieurs, et stimuler la curiosité et le désir d'apprendre.

2.2.2. L'activité d'apprentissage / expérimentation / exercice /problème / projet:

C'est l'étape où se font vraiment l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés visées. Selon le cas, l'apprentissage se fait par le truchement d'un exposé, d'une lecture, d'un jeu, d'une discussion, d'une résolution de problème, d'une recherche, etc. L'enseignant encadre cette activité d'une façon plus ou moins directive en fonction du niveau d'autonomie des élèves : avec des élèves immatures, impulsifs et égocentriques, une activité très organisée avec le moins d'alternatives possibles; avec des apprenants dépendants de l'autorité, des règles claires, mais un encouragement progressif à l'indépendance; avec des apprenants matures, indépendants, confiants en eux-mêmes et capables de poser des questions, peu de pression normative, un choix d'options, plus d'autonomie et une incitation à la créativité.

2.2.3. L'objectivation / réflexion:

C'est l'étape où s'effectuent la prise de conscience et l'appréciation de ce qui a été appris avec l'étape précédente. Cette étape de retour et de réflexion sur l'information apportée et sur l'expérience vécue est importante car elle permet à l'élève de sentir qu'il apprend et progresse et lui permet de développer un sentiment de compétence. La présentation des travaux réalisés, le partage des expériences vécues en groupe favorisent réflexion et valorisation.

2.2.4. Le réinvestissement / transfert des acquis / démonstration de la compétence:

C'est l'étape où l'élève montre qu'il a compris et appris en appliquant ses connaissances de façon pertinente dans un contexte approprié.

2.3. Les activités d'apprentissage: ¹

Les activités d'apprentissage ont pour objectif de former des séquences à travers lesquelles on vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Les activités se basent surtout sur celles de l'écriture dans un cadre linguistique et même aussi culturel et interculturel. Tant que **l'oral** a lieu privilégié dans le processus d'apprentissage, néanmoins les efforts sont centrés sur **l'écrit** pour permettre à l'élève de s'approprier les mécanismes de l'écriture afin de:

- Communiquer à distance avec l'autre qui est ailleurs;
- Garder des traces d'une mémoire forcément infidèle;
- Avoir recours dans un temps défini à la vérité écrite, garante de savoirs ou d'engagement.

¹ - Note de lecture.

2.3.1. Les activités de la compréhension et de la production de l'oral:

Ils sont nombreuses, qui peuvent amener l'élève à:

- **Ecouter:** pour réagir dans une situation de classe. Il s'agit en effet d'identifier la nature du message pour l'interpréter oralement en utilisant les éléments prosodiques, suprasegmentaux adéquats pour une meilleure communication dans une interaction;
- **Construire:** du sens en identifiant les paramètres de la communication: thème général des propos, éléments spatio-temporels permettant la cohérence du message;
- **Produire:** un énoncé cohérent pour communiquer (raconter, décrire, dissuader, etc.). il s'agit essentiellement de restituer et de rapporter des faits en respectant la structure de l'énoncé, tant au niveau de la cohérence et de l'enchaînement des idées qu'au niveau de la syntaxe de l'oral;
- **Résumer:** un texte écouté en respectant sa structure interne.

2.3.2. Les activités de la compréhension et de la production de l'écrit:

Ils sont nombreuses aussi et plus importantes que celles réservées à l'oral, les activités de compréhension et de production de l'écrit qui ambitionnent non seulement la reprogrammation, mais aussi et surtout la maîtrise des codes scripturaux et discursifs. A l'image des activités de l'oral, celles de l'écrit doivent être menées aussi avec rigueur et dextérité pour permettre à l'élève de:

- **Construire:** du sens en procédant à l'analyse détaillée du texte à travers des hypothèses de lecture, l'identification des différents types discursifs, le repérage des paramètres de cohérence, de style et la construction des réseaux de sens;

- **Acquérir:** le comportement de lecteur autonome par l'amélioration de l'acte de lecture en fonction de l'enjeu de cet acte (documentation, distraction, plaisir, etc.), et surtout à travers la lecture réflexive par le questionnement du texte pour apporter un jugement, repérer les manques de cohérence et analyser les marques de l'énonciation et utiliser enfin les ressources des Nouvelles Technologies de l'Information et de la communication (NTIC) pour une éventuelle recherche en ligne (Internet);
- **Produire:** des textes variés en écrivant pour répondre à une consigne scolaire ou à un besoin strictement personnel, par l'exploitation judicieuse des ressources linguistiques, culturelles, esthétiques nécessaires en fonction des spécificités du texte à produire;
- **Maîtriser:** les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit en fonction des critères de correction à déterminer: annotation de l'enseignant, grille de réécriture, de relecture et d'évaluation.

3. LE CHOIX DES METHODES D'ENSEIGNEMENT SELON LA CLASSE ALGERIENNE:

Dans l'école algérienne quelque soit le niveau (primaire, moyen, ou secondaire) c'est la méthode traditionnelle qui était appliquée dans l'enseignement de la langue française. Par cette méthode on visait la maîtrise de la langue. Le vocabulaire et la grammaire représentent des objectifs immédiats.

Ainsi, l'enseignant, conserve toujours un important respect de la part des apprenants qui voient en lui le représentant de l'instituteur. Sans vouloir casser cette image, l'enseignant se doit d'aller vers eux et de

pouvoir établir le climat de confiance favorable à l'enseignement que nous exposerons plus profondément un peu plus tard. Il réalise un processus d'animation avec ses relations avec les apprenants et un processus d'enseignement dans sa relation avec le contenu ce qui lui permet de transmettre de façon efficace ce contenu. L'interaction entre le contenu et l'apprenant est assez pauvre mais elle doit être encouragée si elle a lieu chez certains apprenants.

Tant que les objectifs des besoins qui sont plus du côté des apprenants, ils sont différenciés, mais en générale ils peuvent se présenter dans des points qui visent les besoins généraux des apprenants dont le maître c'est l'enseignant dans une classe de langue:

- Développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants;
- Remédier à certains manques et besoins identifiés;
- Inscrire le FLE dans un cadre actuel et vivant;
- Développer le goût de la langue et de la culture orale et écrite.

Alors, c'est l'enseignant qui choisit les textes et prépare les exercices, pose les questions et corrige les réponses. L'interaction est toujours faite de l'enseignant vers les élèves.

Maintenant, c'est l'approche communicative qui est appliquée par les enseignants algériens dont le but c'est le développement des compétences de communication à l'orale (écouter/parler), sans négliger aussi l'écrit (lire/écrire).

En visant dans cette approche:

- Il y'a centralisation sur l'apprenant pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages.
- Pour que l'apprenant soit conscient de ce qu'il apprend et comment il apprend et de pourquoi il réussit, on lui propose des situations d'apprentissage.
- Il y'a interaction entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux mêmes.
- On tolère l'erreur que fait l'apprenant, elle est même exploitée comme moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées par les apprenants.

4. LECHOIX DESSTRATEGIESD'ENSEIGNEMENT SELON LA CLASSE ALGERIENNE:

Alors, si en se basant sur ce qui est précédé, l'école algérienne au cours del'apprentissage du français L.E, et parmi les stratégies les plus répondues aux besoins de nos élèves sont les stratégies cognitives, c'est-à-dire notre école retiendra principalement cellesqui sont liées beaucoup plus à (l'utilisation des ressources, la traduction, letransfert, la déduction, la substitution, la répétition et l'inférence), ce que reflète plutôt l'apprentissage d'une langueétrangère au niveau de l'oral et même de l'écrit. Par contre, pour les deux autrescatégories (métacognitive et socio-affective) concernent plutôt lapsychologie et la psycholinguistique que de la didactique des langues.L'objectif étant d'aider l'apprenant à développer chez lui de véritablesmécanismes pour qu'il s'investisse réellement et soit manipulateur deson propre savoir.

CONCLUSION

Tant que la classe de langue est le lieu privilégié des interactions entre l'enseignant et les élèves, une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges langagiers entre d'une part, l'enseignant et les élèves (asymétrie), et d'autre part les élèves entre eux (relative symétrie). Cette relation permet à l'enseignant de venir en aide à l'élève en difficulté, ce dernier se trouvant dans une position inférieure. L'enseignant a toujours été considéré comme un pôle du triangle didactique.

La pédagogie de l'enseignement fondée alors sur des théories cognitivistes, qui peuvent permettre l'élève à interagir avec le milieu social comme citoyen, ou plutôt un individu responsable. Donc les théories actives, font du savoir le produit de l'activité de l'élève.

L'enseignement a alors comme tâche de fournir des outils et en place des projets, des contrats en animant des situations d'apprentissage, afin d'aider l'apprenant à identifier ses stratégies, à développer ses capacités de métacognition, enfin de l'aider dans sa construction du savoir. Il met donc en œuvre des pédagogies qui intègrent le processus d'apprentissage des apprenants.

PARTIE PRATIQUE

RESULTATS ET PERSPECTIVES

TROISIEME CHAPITRE

ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS

INTRODUCTION

Dans la partie pratique de notre travail, nous nous sommes appuyées sur deux outils pour vérifier, si les hypothèses que nous avons attribuées au problème remarqué chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne sont justes ou fausses. Alors pour quelle raison on donne l'importance à l'enseignement des stratégies d'apprentissage du français? D'autrement le problème s'est présenté dans le manque de puissance chez les apprenants de gérer les activités en orale et surtout en écrit ou plutôt concernant l'application des stratégies d'apprentissage de la langue française et comment les aider d'avoir une base solide? Nos hypothèses sont les suivantes:

C'est bien qu'une raison peut se résider dans le fait que les élèves doivent faire preuve d'autonomie dans leur apprentissage tout au long de leur vie. Peut être il y a un manque d'efficacité des enseignants ou plutôt l'absence de la motivation dans leurs classes peut poser un grand problème.

1. L'OUTIL D'ENQUETE UTILISE:

Pour chercher des réponses aux questions que nous avons posées dans notre problématique: pourquoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage? Pourquoi les apprenants n'arrivent pas à gérer l'activité en écrit et en oral? Comment aider les élèves à apprendre mieux et davantage? Nous avons été d'avis d'aller sur le terrain et proposer une activité pour voir les limites de ce problème.

1.1. Lieu visité:

Nous avons fait cette activité dans une école moyenne, qui se trouve dans la région de LEGHROUSSE. C'est le C.E.M. de " HASNAOUI Issa ", où l'enseignement du français des classes de la 4^{ème} année moyenne est assuré par deux enseignantes.

1.2. Les apprenants visés:

Pour voir si ce problème que nous avons remarqué chez certains apprenants, est largement répandu ou limité, nous avons testé une quantité autour de vingtaine apprenants d'une classe qui contient 38 apprenants de la 4^{ème} A.M.

1.3. L'activité proposée:

Dans le but d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons proposé aux apprenants une activité écrite, et nous avons demandé à ces derniers de rédiger un texte autour du sujet destiné. Nous avons essayé à travers cette activité de viser ou plutôt saisir la manière de la rédaction de chacun des apprenants choisis et comment est-elle la langue écrite concernant l'utilisation des mots, l'orthographe, la grammaire et même aussi la cohérence des idées et le fond du sens.

L'activité proposée:

Production écrite:

Ton camarade te dit: « Etre heureux, c'est gagner beaucoup d'argent. ».

Développe un argument avec un ou deux exemples en 8 lignes au maximum.

2. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE L'ACTIVITÉ (typologie des erreurs constatées dans les copies des apprenants) :

Pour bien saisir le niveau de chaque apprenant, nous avons consulté chaque copie isolément en suivant des tableaux des fautes selon les tables de **NINA CATACH**¹ que nous nous sommes inspirées pour analyser les erreurs commises par les apprenants.

2.1. Erreurs à dominante phonogrammique

Types d'erreurs		Exemples
Erreurs à dominante phonogrammique	Altérant la valeur Phonique	▪ Très
	N'altérant pas la valeur phonique	▪ Même ▪ Problème ▪ Possède

¹ - fr.wikipedia.org/wiki/Nina_Catach (page consultée le 13/05/2012- à 10:32).

- crpe2007.site-forums.com/t1522p45-nina-catach-besoin-de-precisio (page consultée le 13/05/2012- à 10:32),

A partir des copies, les apprenants commettent des erreurs d'ordre phonogrammique (représentant un son ou une suite de sons). Parmi lesquelles, ceux qui altérant la valeur phonique.

Ce qui explique l'ignorance des apprenants en ce qui concerne les normes de rédaction.

2.2. Erreurs à dominante morpho-grammique

Types erreurs		Exemples
Les morphèmes grammaticaux	Nom et Déterminant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ la paradis ▪ les argents
	Nom + adjectif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'argent trésimportente
	Sujet et verbe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ je croie ▪ les parents travail ▪ celui qui en posside ▪ je dit
	Participe passé et nom	<ul style="list-style-type: none"> ▪ il est nos donne
Les morphèmes lexicaux	Ignorance des lettres finales justifiables	<ul style="list-style-type: none"> ▪ plusieurs ▪ temp ▪ les affaire ▪ ensuit ▪ les homme ▪ les maison
	Ignorance de la famille lexicale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cuisine/cuisine ▪ penifik-benefique/bénéfique ▪ je pence/je pense ▪ enfint/enfin ▪ c'est obliget/c'est obligé ▪ alase/alaise ▪ la vai/la vie ▪ largent/l'argent

D'après ce tableau, nous voyons que les erreurs morpho-grammiques sont les plus notables. Surtout au niveau de morphèmes grammaticaux (ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite) et même aussi les erreurs morpho-lexiques se sont plus vues.

2.3. Erreurs concernant les homophones

Types d'erreurs	Exemples
Homophone lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dons/dans ▪ alaise/alaise ▪ posside/possède ▪ sosiété-societe/société ▪ movies/mauvais ▪ sa vraivaleur/sa varie valeur ▪ protiger/protéger ▪ chause-chouse/chose ▪ avait/avis ▪ serten/certains
Homophones grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ n'apas / n'a pas ▪ nos/nous

Les erreurs concernant les homophones ayant la même prononciation, mais l'écriture se différencie, une simple modification dans les lettres, peut changer complètement le sens de mot comme:
(dons): indique une somme d'argent que l'on offre à quelqu'un. Exemple:
adressez vos **dons** à l'adresse ci-dessous.

Et (dans): introduit un complément circonstanciel de lieu lorsque ce lieu est considéré comme un volume ou une entendue. Exemple: emménager **dans** un nouvel appartement.

2.4. Erreurs concernant les idéogrammes

Types d'erreurs	Exemples
Majuscule	▪ n'importe où
Apostrophe	▪ l argent – l utilité - larbre

Dans ce dernier tableau, les erreurs concernant les idéogrammes, (caractère graphique qui dénote un morphème entier non décomposer en phonèmes). Sont nombreux, surtout la majuscule, qui se placée normalement au début de chaque nouvel paragraphe, et après un point (point final, point d'interrogation, point d'exclamation).C'est ainsi aussi concernant l'apostrophe qui doit être placé entre le déterminant et le nom si ce dernier se commence par une voyelle ou « h » muet.

Mais et d'autrement, concernant le sens nous pouvons dire que tous les textes écrits ont des phrases déformées, des idées non organisées et un sens haché.

3. ENTRETIEN EFFECTUE AUPRES L'ENSEIGNATE DE LA CLASSE:

Pour approfondir notre recherche, nousavons fait un entretien (presque c'est une discussion normale qui prend l'image d'un dialogue)avecl'enseignante de la classe (4^{ème} année moyenne) du C.E.M. de LEGROUSSE(HASNAOUI Issa). Lorsqu'une part de notre question c'est savoir le niveau des apprenants « pourquoi les apprenants n'arrivent pas à gérer l'activité en écrit et en oral? », alors nous avons fait cet entretien avec

l'enseignante de la classe choisie pour viser l'image dont se présente la classe algérienne au fond de la réforme et les changements.

Le choix de la classe c'était aléatoire et sans conditions, dont notre but est de savoir si ce problème est général ou il est chez quelques élèves seulement et comment les enseignants le traitent.

L'entretien est fait dans la salle des enseignants le 13/05/2012, dans le temps entre 10h et 11h. Nous l'avons enregistré par un téléphone portable. Cet entretien s'est basé sur la motivation chez les apprenants, l'oral et ses stratégies, l'écrit et ses stratégies et sur les problèmes rencontrés dans l'enseignement d'une classe de 4^{ème} A.M.

4. ANALYSE DES RESULTATS OBTENUS DE L'ENTRETIEN:

Concernant les réponses de l'enseignante de la classe, nous avons pu constater que la plupart des apprenants n'ont pas de la motivation, car ils ne sont pas intéressés et le français chez eux n'est qu'une langue étrangère. Mais pour l'oral chez eux c'est mal malgré les stratégies suivies comme la répétition, les écoutes pour que l'apprenant puisse mémoriser et apprendre mieux. Sans négliger l'écrit qui prend une place importante dans l'apprentissage du français et pourtant qu'il a des stratégies et des techniques comme la dictée, la préparation de l'écrit sur le brouillon pour que l'apprenant puisse faire appel à tout ce qu'il a appris durant ses années d'étude, mais il n'a pas encore une image satisfaite. C'est ainsi ce que concerne les problèmes rencontrés dans l'enseignement d'une classe de 4^{ème} moyenne, nous trouvons d'après elle que les apprenants ne font que négliger le français jour après jour et ils passent à la 4^{ème} année avec des têtes vides.

CONCLUSION

D'après les résultats de l'activité que nous avons fait auprès des apprenants, nous constatons que le problème de l'absence de la puissance de gérer l'activité de l'écrit existe presque chez tous, mais avec degré, ça c'est concernant l'écriture (la rédaction), mais ce que concerne le sens c'est perdu chez tous. Ces résultats ne sont pas satisfaisants chez les apprenants de cette classe, et indiquent que soit leurs enseignants ne se sont pas occupés de leur fournir une base solide en langue française depuis les premières années, soit ils (les apprenants) ne veulent pas apprendre cette langue là.

Après l'analyse des résultats de l'activité et l'entretien, ce qui est à dire, est que le problème remarqué chez tous les apprenants de la 4^{ème} année moyenne: ils n'arrivent pas à gérer l'activité en oral et en écrit, après les résultats trouvés après la consultation des copies et d'après les réponses de l'enseignante, existe vraiment. Parmi les causes de ce dernier citées par l'enseignante; La négligence du français comme matière à étudier, qui peut être causée pas seulement du côté de l'apprenant, mais elle peut être comme un résultat de l'inefficacité des enseignants qui peut créer un climat non motivé dans une classe de langue. Ces causes s'accordent avec une de nos hypothèses: le manque d'efficacité des enseignants ou plutôt l'absence de la motivation dans leurs classes peut poser un grand problème.

Alors ce qu'il faut, est que l'enseignant en 1^{ère} année moyenne, doit s'occuper les besoins de chaque élève. Il faut leur apprendre les premières bases du français sans oublier les stratégies de l'oral et de l'écrit. En proposant des exercices de l'oral et de l'écrit, se basant sur les règles grammaticales, lexicales et phonologiques. D'abord, il faut que l'apprenant

ait de la motivation, concentre dans ses leçons, apprend selon ses besoins et puis gérer ses exercices comme il se doit.

Même il y a certaines différences entre l'arabe et le français, l'apprenant ne doit pas faire une comparaison entre les deux langues, car chaque langue a sa spécificité et peu à peu il l'apprend sans des grandes difficultés.

CONCLUSION GENERALE

Avant de parler de l'enseignement des stratégies du français chez les apprenants algériens, nous avons décrit dans notre travail l'enseignement de la langue française en Algérie. Quand et comment il a commencé ? La relation qui existe entre la société algérienne et cette langue. Puisque le français a été d'abord imposé par la colonisation française, et il a été refusé de la part des Algériens. Puis ils l'ont accepté à cause de la nécessité de son apprentissage, pour se défendre contre l'injustice et pour sortir de l'ignorance.

Nous avons vu comment a été l'état du français dans le système éducatif algérien après l'indépendance. Il été la première langue en Algérie, il est devenu une langue étrangère. Il y'avait un désaccord entre les acteurs dans l'Algérie à propos du statut de la langue française et même de sa nomination, doit-on la nommée deuxième langue ou langue étrangère ?

Avec la création de l'Ecole Fondamentale, on a consacré d'une manière officielle la rupture totale avec le système éducatif qui était pendant la période coloniale. Ainsi les langues étrangères y compris le français sont considérées comme un outil permettant aux élèves de connaître les civilisations universelles et les sciences.

Les élèves du collège ont été devant une situation qui leur permettait de choisir entre la langue française et la langue anglaise, comme première langue d'apprentissage, parce qu'à la rentrée scolaire 1992-1993 l'enseignement du français est devenu facultatif. Mais l'attachement des Algériens à cette langue a fait et fait d'elle la première langue étrangère jusqu'à nos jours.

Puisque la maîtrise de la langue française chez les apprenants algériens n'était pas à la hauteur, le système éducatif a été sujet de réforme

plusieurs fois. La réforme de 2003 a été remarquée par de nouveaux programmes, afin d'arriver à faciliter l'acquisition du français.

Nous avons aussi parlé des méthodes d'enseignement d'une langue étrangère, parce qu'adopter une méthode d'enseignement est indispensable. Nous avons vu plusieurs méthodes. Ces dernières ont été développées par les méthodologues afin d'arriver à celle qui facilite l'appropriation de la langue cible.

Dans l'école algérienne, celle qui était appliquée avant la réforme du système éducatif, est la méthode traditionnelle. Lorsqu'on a vu qu'elle n'assurait pas l'utilisation de la langue française dans une communication réelle hors de la classe, on l'a changée par l'approche communicative ou l'approche par compétences.

Notre sujet qui est: l'enseignement des stratégies d'apprentissage du FLE aux élèves de la 4^{ème} annéemoyenne, a une relation avec la maîtrise du français en écrit et en oral. Alors nous sommes été d'avis de parler de cette dernière et de ses problèmes chez les apprenants algériens. Parce que les stratégies de l'apprentissage sont la base d'apprendre mieux, c'est le savoir exprimer et le savoir rédiger et ça fait partie de la maîtrise du français.

A propos des problèmes d'utilisation des stratégies, c'est la l'inconscient. Il y'a aussi le problème de manque de la motivation.

Pour la partie pratique de notre travail, nous avons jugé d'important d'aller sur le terrain, pour confirmer ou infirmer nos hypothèses proposées à notre problématique:

- Pourquoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage?

- Pourquoi les apprenants n'arrivent pas à gérer l'activité en écrit et en oral? Comment aider les élèves à apprendre mieux et davantage?

Les hypothèses sont :

C'est bien qu'une raison peut résider dans le fait que les élèves doivent faire preuve d'autonomie dans leur apprentissage tout au long de leur vie.

Le manque de l'efficacité des enseignants ou plutôt l'absence de la motivation peut poser un grand problème.

Alors nous sommes allées dans une école, et nous avons fait un test d'écriture aux apprenants d'une classe de la 4^{ème} année moyenne, en vue de vérifier s'ils savent rédiger un texte en français et s'ils savent les normes demandées. Nous leur avons proposés une activité qui contient un sujet très simple pour saisir le poids du problème de la rédaction chez les apprenants.

L'activité que nous avons destinée prouve que le problème remarqué chez tous les apprenants, existe, et il est largement répondu. Parce que tous les apprenants que nous avons choisis pour rédiger le sujet demandé ont des fautes ou plutôt des erreurs très notées.

Pour consolider notre recherche, nous avons fait un entretien à l'enseignante d'une classe de la 4^{ème} année moyenne, parce qu'elle est la plus proche des apprenants et elle peut nous renseigner sur leur situation, par rapport à ce problème.

Parmi les questions que contient l'entretien, il y'a celles qui concernent notre problématique, et les hypothèses proposées à elle.

Les réponses de l'enseignante affirment l'existence de ce problème chez les apprenants. Elles affirment aussi que l'une de nos hypothèses, est la cause de ce problème:

Tant qu'ils ne sont pas intéressés d'apprendre cette langue étrangère, peut créer une faiblesse dans la classe de la langue française, c'est ce qu'explique le manque de la motivation qui peut être aussi causé par les enseignants qui fait preuve de l'inefficacité de ceux-ci.

Pour conclure, ce que nous proposons comme solutions pour ce problème, et d'après ce que suggèrent les enseignants:

- ✓ D'abord, c'est de donner une importance aux stratégies d'apprentissage, dès la première année de l'enseignement du français à l'école moyenne.
- ✓ Alléger le programme, comme ça les enseignants ne seront pas obligés d'aller vite pour le finir, et négliger les besoins de chaque élève.
- ✓ Il faut aussi procurer les moyens audiovisuels pour faciliter l'enseignement/apprentissage.
- ✓ Diminuer le nombre des élèves dans chaque classe, pour que l'enseignant puisse s'occuper d'eux convenablement.

Alors ce qu'il faut est de s'occuper de l'oral et de l'écrit en égalité, pour pouvoir acquérir la langue et l'utiliser dans la classe et hors de la classe.

Pour les enseignants, ils doivent choisir une méthode qui facilite leur tâche et qui motive les apprenants à apprendre.

Comme remédiation, l'enseignant doit être conscient que chaque élève est un cas particulier et que les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère lui sont propres et appellent des remèdes spécifiques et très ciblés, en somme très particuliers. Ce constat paraît disproportionné dans la mesure où il n'est pas rare de rencontrer des élèves avec les mêmes soucis à tel ou tel autre moment de leur apprentissage, avec telle ou telle autre notion qu'ils arrivent difficilement à assimiler.

Cependant, en explorant les causes de leurs lacunes, nous découvrons que ces mêmes difficultés nécessitent des traitements différents. On dit être conscient qu'il y a problème chez les élèves, c'est très bien, mais s'orienter vers le (pourquoi), c'est encore mieux car :

- ✓ L'enseignant, n'est-il pas censé conduire ses élèves d'un point X (ils sont faibles) vers un point Y (ils sont moins faibles, ils ont progressé)?
- ✓ Ne doit-il pas les aider à acquérir ces bases qui leur manquent tellement, et dont il dénonce avec vigueur l'absence ?
- ✓ Ne doit-il pas rechercher toutes les conditions susceptibles de créer chez ses élèves l'envie et la volonté de travailler plus ?
- ✓ Ne doit-il pas explorer les causes qui font que les élèves ne s'intéressent plus aux cours, afin de leur proposer tout ce qui peut contribuer à les motiver et de faire en sorte qu'ils soient attentifs à ce qui se passe en classe de langue? Proposer uniquement de simples exercices de remédiation pour tenter de corriger des situations lacunaires peut s'avérer très insuffisant comme le prouve la question que se posent sans cesse les enseignants:

« Pourquoi mes élèves refont-ils les mêmes erreurs qui pourtant ont déjà été prises en charge par des exercices de correction lors de séances précédentes? ». Mais ce sont surtout les réponses à cette question qui ne laissent présager aucune solution adéquate à ce genre de situation:

- Ils (les apprenants) oublient rapidement tout ce qui a été réalisé en amont.
- Il n'y a pas d'explications.
- Ils ne prennent pas assez le temps de se concentrer sur ce qu'ils écrivent.
- Ils ne fournissent pas assez d'efforts.

C'est dans ces conditions qu'on mesure toute l'importance de ces questions: pourquoi ? Comment ?

Il est important de souligner que le champ d'application et le terrain de l'analyse portent beaucoup plus sur les situations d'enseignement/apprentissage et sur les conditions dans lesquelles évoluent ces dernières que sur les erreurs commises, déclarées comme telles par rapport surtout à une norme grammaticale.

De plus, l'analyse, quand elle est appliquée aux formes linguistiques (c'est-à-dire à tous les faits de langue à quelque niveau qu'ils se situent, que ce dernier soit d'ordre phonétique, lexical, morphologique, syntaxique ou textuel) fait partie de l'activité de conceptualisation. Cette dernière se résume à l'observation des formes linguistiques.

Pour finir, ce que nous pouvons dire, est que l'apprentissage d'une langue étrangère que ce soit française ou autre langue, est très bénéfique, parce qu'il nous assure la connaissance des civilisations des autres, la communication avec eux et l'acquisition des sciences.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

1. CHERIGUEN, Foudil, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2007.
2. GERMAIN, Claude, *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999.
3. GILLES, Siouffi, et DAN, Van Raemdock, *100 Fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal-Rosny, 1999.
4. JEAN, Louis Chiss, et al, *Introduction à la linguistique française (tome 1)*, Paris : Hachette, 2001.
5. MIREILLE, Blanc-Ravotto, *L'expression orale l'expression écrite en français*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A., 2005.
6. QUEFFELEC, Ambroise, DARRADJI, Yacine et al, *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot, 2002.
7. QUITOUT, Michel, *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours l'amazigh, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*, Paris, L'Harmattan, 2007.
8. TALEB IBRAHIMI, Khaoula, *Les Algérien(s) et leur(s) langue(s) éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, Les éditions EL HIKMA, 1997.

Thèses :

1. SAHLOULE, Abdul Salam, *Thèse de doctorat en linguistique (La pédagogie de l'enseignement des langues secondes: Etude contrastive des actes de parole; anglais, français, arabe)*, Paris, Atelier national de reproduction des thèse, 1989.

Dictionnaires:

1. *Dictionnaire de la langue française*, Armand Colin, Masson, Paris, 1996.
2. JEANE-PIERRE, Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, S.E.J.E.R. 2003.
3. Larousse, *Dictionnaire de français*, Manchecourt: Maury-Eurolivres, 2004.

Sitographies:

1. FARHANI, Fatiha Fatima, Algérie, «*L'enseignement du français à la lumière de la réforme*», *Le français aujourd'hui* 3 /2006(n°154) (page consultée le 25/03/2010), <<http://www.cairn./revue-le-français-aujourd-hui-2006-3-page-11-htm>>.
2. www.umc.edu.dz/theses/francais/HAN1000.pdf (page consultée le 25/03/2012- à 11:56), P.22-26.
3. fr.wikipedia.org/wiki/Nina_Catach(page consultée le 13/05/2012- à 10:32).
4. crpe2007.site-forums.com/t1522p45-nina-catach-besoin-de-precisio (page consultée le 13/05/2012- à 10:32),

ANNEXE

Université de Mohamed Kheider - Biskra
Faculté des lettres et des langues étrangères
Département de français
Filière de français

Activité destinée aux apprenants d'une classe
de la 4^{ème} année moyenne du C.E.M. de
LEGHROUSSE (HASNAOUI Issa)

Dans le cadre d'une recherche élaborée en vue d'obtention d'un
diplôme de master intitulée: L'enseignement des stratégies
d'apprentissage du FLE aux apprenants de la 4^{ème} année
moyenne, nous proposons ce sujet à développer.

Merci pour votre collaboration

Production écrite:

Ton camarade te dit: « Etre heureux, c'est gagner beaucoup d'argent. ».

Développe un argument avec un ou deux exemples en 8 lignes au maximum.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Université de Mohamed Kheider - Biskra
Faculté des lettres et des langues étrangères
Département de français
Filière de français

Entretien fait auprès l'enseignante de la 4^{ème}
année moyenne du C.E.M.de
LEGHROUSSE (HASNAOUI Issa)

Dans le cadre d'une recherche élaborée en vue d'obtention d'un diplôme de master intitulée: L'enseignement des stratégies d'apprentissage du FLE aux élèves de la 4^{ème} année moyenne, nous proposons cet ensemble de questions.

QU: Voyez-vous que les apprenants de moyenne, ont la motivation d'apprendre le français ?

RE: *Oui.*

QU: Croyez-vous que les apprenants de la 4^{ème} A.M., ont une base aménagée en français à un autre haut niveau ? Pourquoi ?

RE: *Non, parceque les apprenants ne sont pas intéressés, ils pensent que le français est une langue étrangère. La plupart des apprenants n'ont pas de fond et ils ont une grande difficulté au niveau de l'oral qu'à l'écrit.*

QU: Voyez-vous que le programme proposé en langue française répond aux besoins des apprenants ?

RE: *Non.*

QU: Pensez-vous que la réforme a amélioré l'enseignement et l'apprentissage du français ?

RE: *Non.*

QU: Comment est l'oral chez les apprenants ?

RE: *Mal.*

QU: Dans une séance de compréhension orale, vous faites parler tous les élèves ?

RE: *La moitié.*

QU: Suivez-vous des stratégies précises pour l'oral ? Lesquelles ?

RE: *Oui, répéter la même phrase par un grand nombre d'élèves et les mener à parler même s'ils font des erreurs.*

QU: Comment est l'écrit chez vos apprenants ?

RE: *Moyen.*

QU: Suivez-vous des stratégies précises pour l'écrit ? Lesquelles ?

RE: *Oui, la dictée, la préparation de l'écrit, pousser l'élève à faire un brouillon et réviser.*

QU: Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans l'enseignement d'une classe de 4^{ème} A.M. ?

RE: *Les élèves passent à la 4^{ème} A.M. avec des têtes vides, parce qu'ils ont d'autres préoccupations. Ils ne révisent pas les leçons étudiées. Ils négligent le français.*

Remarque: (des indications)

- QU : question.
- RE : réponse (l'enseignante).