

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

**Thème :**

**Les stratégies d'apprentissage et leur impact sur l'autonomie de  
l'élève : exemple de La 4AM**

**Présenté par : Simerabet Nadhira**

**Sous la direction de : Kheira Mihoub**

**Membres du jury :**

**Président :** Dib Fethi (MAA) Université de Tiaret

**Rapporteur :** Kheira Mihoub (MAA) Université de Tiaret

**Examineur :** Lahmar Rabea (MCB) Université de Tiaret

**Année universitaire : 2020/2021**

## Dédicace :

*A mes chers parents, Ma chère sœur, Mon cher frère et Ma chère copine.*

*A tous ceux et celles qui prient pour moi toujours*

*Je dédie ce modeste travail. . . .*

## **Remerciements :**

Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent à Mlle Mihoub kheira, mon respectueux encadreur qui m'a prise en charge en me donnant des conseils judicieux. Qu'elle trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance et ma gratitude pour sa compétence et sa qualité humaine.

Je tiens aussi à remercier tous les enseignants qui ont assuré ma formation durant mon master. Sans oublier le staff administratif de l'Université Ibn Khaldoun, Le chef de département et le doyen de la faculté des lettres et des langues.

Comme je remercie également tous les membres du jury qui ont consacré une partie de leur précieux temps pour évaluer ce travail.

## Sommaire :

<b>Introduction</b>	.....
<b>Chapitre I : Définitions</b>	.....
<b>Chapitre II : Le système éducatif</b>	.....
<b>Chapitre III : Les stratégies (typologie et choix)</b>	.....
<b>Partie pratique</b>	.....
<b>IV. Développement des stratégies dans les deux classes</b>	.....
<b>V. Comparaison des résultats</b>	.....
<b>Conclusion</b>	.....
<b>Bibliographie</b>	.....
<b>Annexes</b>	.....

# **INTRODUCTION**

## Introduction

---

### Introduction

Le monde de l'éducation connaît depuis quelques années une véritable révolution aussi bien sur le plan des concepts que sur le plan des contenus et des méthodes. Cette révolution est dictée par l'évolution impressionnante des recherches effectuées dans le domaine des sciences de l'éducation d'une part, et d'autre part, par l'émergence des techniques de l'information et de communication qui a permis la socialisation et la généralisation du droit au savoir.

Cependant, ces changements n'ont pas encore trouvé la place qui leur revient de droit sur le champ ou une partie du personnel enseignant émet des réserves quant à la mise en application de ces réformes. Le côtoiement presque quotidien nous a permis de constater que sur le plan des pratiques de classe les anciennes habitudes persistent.

Donc, beaucoup d'enseignants hésitent d'adhérer à cette nouvelle logique d'approche par les compétences. 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, où l'apprenant n'est pas motivé à étudier cette langue. 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 cursus scolaire. Ils doivent prendre en charge leur propre apprentissage.

Ils sont les mieux placés pour l'assumer car : « On ne peut rien enseigner à autrui. On ne peut que l'aider à le découvrir lui-même. »

Donc, le choix du thème répond beaucoup plus à un besoin insistant imposé par la réalité du terrain où beaucoup d'enseignants évitent de « s'aventurer » à enseigner des méthodes d'apprentissage dont les résultats sont imprévisibles. C'est ce qui nous a poussés à choisir ce thème afin de chercher les causes et attirer l'attention des enseignants pour qu'ils puissent trouver des solutions efficaces en espérant pouvoir réaliser de bons résultats. Ces solutions vont aider plus à bien former les apprenants, afin qu'ils aient une base solide en français surtout à l'écrit.

L'objectif de notre travail est de clarifier quelques pistes, techniques, ou plutôt des savoir-faire d'apprentissage pour rendre les apprenants plus conscients de leur apprentissage et de son importance sur le plan linguistique et communicatif.

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 qui ont un lien direct avec l'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

## **Introduction**

---

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie des stratégies d'apprentissage en FLE.

Le troisième chapitre est réservé à l'analyse et interprétation des données et les résultats d'un questionnaire présenté aux enseignants de la 4AM pour voir leur attitude, leur opinion et leurs pratiques de classe à propos du thème en question.

Nous avons choisi de travailler avec les enseignants qui ont en charge les élèves de la 4<sup>ème</sup> année moyenne vue la richesse du contenu du programme.

Il faut dire aussi que cette année scolaire représente un tournant décisif pour la suite du cursus scolaire des apprenants.

Pour mieux cerner le thème de notre recherche, nous nous sommes posé la problématique suivante :

### **PROBLEMATIQUE :**

Notre recherche tente donc d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

- Pourquoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage ?
- Dans quelle mesure les stratégies d'apprentissage participent-elles au processus d'autonomisation des apprenants de la 4AM en langues française ?
- De quelle manière les enseignants du FLE enseignent-ils ces stratégies d'apprentissage ?
- Quelle est la nature des stratégies que les apprenants mettent en œuvre lors de leur apprentissage ?
- Comment faire en tant que professeur pour intégrer cette dimension de l'apprentissage d'une langue étrangère dans la pratique en classe ?

### **HYPOTHESES :**

A l'instar des efforts fournis par les théoriciens dans le but de développer une nouvelle conception de l'apprentissage autonome, Celui-ci demeure l'élément le moins considéré en Algérie comme dans les autres pays.

Dans le cadre de la résolution des problèmes liés à l'apprentissage autonome, et la recherche des réponses aux questions posées dans cette étude, nous faisons les deux hypothèses suivantes :

Tout d'abord, nous ne postulons que les stratégies d'apprentissage qui visent à doter l'apprenant d'outils et de méthodes de travail individuel ou en groupe participent au développement de l'autonomie chez l'apprenant et aident à la résolution des difficultés qu'il rencontre dans son apprentissage.

Nous supposons donc que l'enseignant peut sortir l'apprenant des situations de blocage s'il adopte « une face positive » envers lui et le reconnaît comme un partenaire respectable. Il doit jouer le rôle complémentaire de « partenaire dans l'avancement du savoir ». (Bruner, 1985), apporter l'aide dont l'apprenant a besoin pour l'inciter à affronter le risque de pouvoir apprendre et pratiquer la langue française dans le cadre du FLE.



# **PARTIE THEORIQUE**

### I. Définitions :

#### 1.1. Définition d'une stratégie d'apprentissage :

Le terme « stratégie » est l'art de coordonner des actions pour atteindre un but : la stratégie militaire, politique, économique...

Le complément du nom « apprentissage » fait référence au processus qui vise l'acquisition de la connaissance ou de compétences dans un domaine

Donc, le concept de « stratégies d'apprentissage » vise toutes les actions coordonnées et mises en œuvre par un individu ou un groupe d'individus en vue de réaliser un but.

BOULET définit le concept de stratégie d'apprentissage comme étant :

« Des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc essentiellement, les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles sont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire ».

WEINSTEIN ET HUME qui utilisent la notion de stratégie également pour désigner un comportement isolé : « On appelle stratégie d'apprentissage, tout comportement, toute pensée ou tout acte dans lequel s'engage un apprenant en phase d'apprentissage et qui soit destiné à influencer sur l'acquisition. »

#### 1.2. Définition de savoir apprendre :

Le savoir-apprendre est de savoir utiliser des stratégies d'apprentissage pour apprendre la langue. Il s'agit en premier lieu de savoir se fixer des objectifs pour l'acquisition de la langue. Cela veut dire que l'apprenant connaît quels sont ses besoins langagiers. En deuxième lieu, le savoir-apprendre est de savoir se donner des moyens d'atteindre ces objectifs. C'est-à-dire que l'apprenant sait quelles sont les techniques qu'il va utiliser pour atteindre son but.

#### 1.3. Critères pour cerner la notion d'apprentissage :

Pour cerner le sens du concept de stratégie apprentissage, McIntyre donne six critères qui permettent de cerner cette notion plus clairement :

- a- Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité.
- b- Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet il est important de rendre compte que nous ne pouvons pas observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie.
- c- Elles sont orientées vers un problème.

## Partie théorique

---

- d- Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.
- e- Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.
- f- Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises.

### **1.4. Conditions d'utilisations des stratégies d'apprentissage :**

Brown a identifié trois facteurs qui jouent un rôle primordial dans le choix d'une stratégie par un apprenant :

- La tâche à accomplir.
- Les caractéristiques de l'apprenant.
- La nature du matériel pédagogique.

Cependant, McIntyre a proposé un modèle d'utilisation des stratégies qui tient compte de ces difficultés. Pour cet auteur, il y a quatre conditions qui doivent être présentes pour qu'un apprenant utilise une stratégie d'apprentissage :

- a- L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées ; la stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.
- b- L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation).
- c- Il ne faut pas qu'il y ait de raison ne pas l'utiliser (Raisons de croire à son inefficacité).

L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc...) même si la stratégie en elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage.

### **1.5. Quand enseigner les stratégies d'apprentissage ?**

La capacité à **développer des stratégies d'apprentissage** renvoie à la capacité d'analyser et d'améliorer ses démarches ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces.

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

#### **Gérer une tâche :**

- Analyser la situation.
- Se donner un objectif et les moyens de l'atteindre.
- Faire le choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités.
- Anticiper la marche à suivre.

## **Partie théorique**

---

- Apprendre de ses erreurs.
- Percevoir et analyser les difficultés rencontrées.

### **Acquérir des méthodes de travail :**

- Percevoir des éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent.
- Développer et utiliser des procédures appropriées.
- Dégager les éléments de réussite.
- Gérer son matériel, son temps et organiser son travail.

### **Choisir avec pertinence la méthode :**

- Choisir la méthode adéquate dans l'éventail des possibles.
- Justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments.
- Analyser le travail en reformulant les étapes et les stratégies.
- Exercer l'autoévaluation et considérer son point de vue.

### **1.6. Pourquoi enseigner les stratégies d'apprentissage ?**

L'apprenant doit se donner un objectif, analyser les moyens d'y parvenir, dégager les priorités, doser ses efforts et passer aux actes en interagissant avec les autres.

L'enseignant doit amener les apprenants à se construire des méthodes de travail et à sortir d'un enseignement rigide et étriqué afin de germer la créativité dans une perspective multidimensionnel.

### **1.7. Comment enseigner une stratégie d'apprentissage ?**

La dimension de savoir-apprendre doit faire partie de l'enseignement du FLE. Il est intéressant de savoir si les professeurs pensent que cette dimension doit être intégrée dans l'enseignement du côté linguistique et culturel de la langue.

Concernant les différents savoirs où le savoir-apprendre se trouve au milieu comme une dimension qui accompagne l'enseignement, Pour beaucoup d'enseignants interrogés sur ce point, la dimension de savoir-apprendre est trop abstraite pour que les élèves puissent la comprendre sans contexte. Ils intègrent donc les stratégies dans leur enseignement. Par exemple obliger l'élève à réfléchir lui-même aux stratégies. En lui demandant : « Comment as-tu pensé ici ? ». A l'aide de cela, les élèves peuvent interroger l'un l'autre en demandant les mêmes questions pour, en premier lieu, essayer d'utiliser des nouvelles stratégies et en deuxième lieu trouver la méthode qui fonctionne le mieux pour sa propre acquisition.

Pour d'autres enseignants, ils intègrent cette dimension en parlant avec les élèves, ils les interrogent individuellement en posant des questions comme : « sur quel niveau penses-tu que tu te trouves ? », « quel est ton objectif ? » et « comment vas-tu faire pour atteindre ton objectif ? ».

Ainsi, ils invitent l'élève à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage. Puis ils instruisent les élèves à faire des exercices. Ils vont faire cela et ils posent des questions au professeur comme : « Pourquoi allons-nous faire cet exercice ? » ou « Quel est le but de cette activité ? ».

D'autre part, la dimension du savoir-apprendre doit être impérativement intégrée dans l'enseignement du FLE pour rendre l'enseignement plus efficace

Pour conclure, nous disons que cette divergence dans la manière avec laquelle les professeurs conçoivent l'application et l'enseignement des stratégies d'apprentissage est légitime, et cette légitimité est justifiée par le fait que cet aspect de l'enseignement n'a pas été pris en charge par le processus de formation des enseignants.

### **1.8. Comment évaluer une stratégie d'apprentissage ?**

Dans le contexte des stratégies d'apprentissage, l'évaluation a pour fonction d'assurer le soutien de l'élève dans son cursus d'apprentissage. Elle sert à décider de qui permettrait à l'élève de progresser dans ses apprentissages (fonction formative).

Il s'agit pour l'enseignant d'évaluer son propre enseignement : faire un jugement et prendre des décisions sur l'efficacité des méthodes à mettre en œuvre pour permettre à ses apprenants de devenir de plus en plus autonomes.

Dans le cadre de l'évaluation du savoir apprendre, il est intéressant de savoir s'il existe un certain comportement chez les élèves qui maîtrisent des stratégies d'apprentissage. Les apprenants qui maîtrisent des stratégies sont plus analytiques ; ils construisent leurs critiques mieux que les autres. Par exemple ils posent des questions tout le temps comme : « Pourquoi est-il comme ça ? ». Ils veulent aller un peu plus loin et ils sont curieux.

Ensuite, l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans la salle de classe de FLE inclut aussi l'évaluation de la compétence d'utiliser des stratégies d'apprentissage chez les élèves et la décision des notes pour les apprenants.

Les élèves doivent savoir utiliser des stratégies dans une certaine mesure pour avoir la bonne note, il faut utiliser des stratégies avec certitude.

Donc il ne s'agit plus d'évaluer uniquement les produits de l'apprentissage :

- Les connaissances.
- Les savoir-faire (les compétences disciplinaires et transversales).
- Les savoir être (Les attitudes et les valeurs).

### **1.9. L'évaluation de l'écrit à travers la DDL :**

Dans les contenus à enseigner, les institutions scolaires accordent une place privilégiée à l'écrit qui demeure un facteur de réussite dans la vie socioprofessionnelle.

Mais la tâche de production écrite est souvent pénible pour les apprenants parce

Qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que

L'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir : « *car accéder à l'écrit, c'est*

*Plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et*

Transforme notre rapport aux autres et au monde » (M. C. Mège-Courteix, 1999 : 158).

D'après notre expérience sur le terrain, les élèves se lancent en général dans l'écriture sans aucune planification. Après la lecture de la consigne d'écriture et éventuellement la recherche des idées, ils entament directement la tâche d'écriture.

L'enseignant ne peut intervenir efficacement pour aider les élèves à mieux écrire que s'il tient compte de cette situation. C'est ce que nous avons tenté de faire au cours de la

Réalisation par les élèves d'un projet sous forme de livre documentaire ; expérience

Pédagogique dont nous décrivons ici chaque étape et dont nous analysons les résultats.

L'intervention de l'enseignant se limite à aider les élèves à reformuler leurs expressions

ou à trouver les mots adéquats pour leurs idées, et, dans ce cas, le travail de production de l'écrit revient à l'élève seul. D'où l'intérêt d'inscrire l'activité d'écriture dans une démarche de projet-apprenant qui tient compte de l'ensemble des liens entre l'intérêt, l'attention et la motivation et qui implique l'apprenant en tant qu'acteur.

Les programmes actuels d'enseignement recommandent d'insérer les activités d'écriture dans des situations de communication :

Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. (Commission Nationale des Programmes, 2005 : 53).

Ainsi, en proposant une tâche d'écriture aux élèves, l'enseignant doit préciser, dans la consigne, le sujet à aborder, le destinataire de l'écrit et l'enjeu de l'écrit à produire.

Même si ces éléments sont souvent « *fictifs* » (Halté, 1989 : 45), leur connaissance pourrait aider l'apprenant à planifier son écrit et à l'organiser selon sa destination. Le professeur doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture avec un enjeu et un destinataire précis. (Commission nationale des programmes, 2006, 67-68)

Donc, « La situation dans laquelle prend place une tâche et sans conteste un élément essentiel dans l'apprentissage » (Halté, 1989 : 7) ; et savoir à qui on s'adresse en écrivant permet « de réfléchir à chaque fois sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture » (Ibid. : 28). Fijalkow précise que « les tâches d'écriture ou de lecture qui s'inscrivent dans la vie sociale sont motivantes pour l'élève alors que les situations dont l'intérêt social n'apparaît pas à l'élève seront, pour l'élève, insatisfaisantes » (2000 : 16).

Or, en classe, généralement, les élèves adressent leurs écrits à leur enseignant, d'où leur « artificialité communicationnelle » (Petitjean, 1988 : 30). Par conséquent, la tâche de l'enseignant devrait se centrer sur la mise en place de situations de communication suffisamment motivantes pour optimiser l'efficacité de la tâche d'écriture. C'est ce que nous allons tenter de montrer à travers la présente expérience.

### **II. Le système éducatif algérien :**

#### **2.1. Bref aperçu sur le système éducatif algérien :**

Avant la rentrée scolaire 2004/ 2005, le système éducatif algérien fonctionnait selon des principes fondamentaux définis par la célèbre ordonnance<sup>10</sup> d'Avril 1976 qui a vu son application prendre effet à la rentrée scolaire 1980/ 1981.

Nous rappelons quelques éléments de l'ordonnance et qui ont été à la base de bouleversements du système qui existait déjà : La décision la plus importante qu'a stipulée cette ordonnance est incontestablement la généralisation de l'arabisation dans toutes les disciplines d'enseignement. En effet, avant 1976, l'enseignement était bilingue ; plusieurs matières étaient dispensées en français (les sciences, les maths, la physique, l'EPS...) mais depuis 1980, la langue arabe, langue nationale selon la constitution, est devenue obligatoire dans l'enseignement de toutes les matières. Quant au français, il est devenu une langue étrangère comme toutes les autres langues (anglais, l'espagnol, le russe, l'allemand...), sauf que, en dépit des considérations politiques du contexte, la langue française a conservé son statut de langue privilégiée étant donné qu'elle avait une histoire solidement ancrée dans notre société.

Les instances politiques, à travers l'institution scolaire, ont projeté de populariser les autres langues étrangères, non pas pour la diversification des langues (comme ils le prétendent), mais c'est surtout pour atténuer l'expansion du français qui s'est installé un peu partout dans tous les services de l'état en tant que langue de communication aux dépens de la langue arabe. C'est à partir de l'année scolaire 1992/ 1993 qu'on a introduit l'anglais à l'école primaire en tant que deuxième langue étrangère au même pied d'égalité que le français. Les élèves et les parents avaient à faire un choix entre une des deux langues pour aborder leurs études.

Le deuxième élément pertinent dans cette ordonnance est la gratuité de l'enseignement dans tout le service public d'éducation et le caractère obligatoire à l'apprentissage pour tous les algériens âgés de 6 ans jusqu'à l'âge de 16ans, c'est-à-dire, depuis le cycle primaire jusqu'à la dernière année du collège.



Nous comprenons, le principe dont l'objectif est la démocratisation du savoir, l'égalité des chances et l'idéal de la justice sociale mais ce qui est incompréhensif, c'est la matérialisation de la performance et l'efficacité dans un secteur qui manque de moyens matériel et humains énormes pour former à la citoyenneté des individus modèles.

Depuis le début des années 2004/ 2005, nous avons constaté la suppression progressive et sournoise de cette ordonnance n°76. Elle a été remplacée par une réforme qui a restructuré le système scolaire dans son programme et ses contenus. Nous constatons, depuis, un retour à quelques principes d'avant avril 1976; le français reprend sa place progressivement, dans l'organisation des matières; en effet, son volume horaire est à la hausse et dans tous les cycles d'enseignement. Nous avons remarqué, aussi, que les matières telles que les mathématiques, les sciences physiques ont opté pour les symboles latins supprimés et remplacés par l'arabe lors de la généralisation de la langue nationale et que plusieurs établissements privés dans l'enseignement du français ont vu le jour à travers toutes les villes d'Algérie. Il est à noté qu'à l'extérieur de l'école, une multitude de journaux et revues en français se vendent dans des points de vente et envahissent l'espace de lecture (librairie, bibliothèques, salle de lecture, etc...)

### **2.2. Organisation du système scolaire en Algérie :**

Notre propos se fondera, essentiellement, sur les statistiques du Ministère de l'Education Nationale que nous avons consultées sur le site officiel du Ministère. D'une manière générale, la structure du système scolaire algérien est composée de trois grands sous-systèmes placés sous la tutelle administrative et pédagogique de trois ministères distincts. Il comprend: Un enseignement fondamental et secondaire obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement, est structuré en plusieurs paliers et s'étale sur une durée de douze années au minimum. Il comprend, en outre, un enseignement supérieur dans les universités qui sont organisées en facultés et dispensant des formations graduées et post-graduées. Il est placé sous la tutelle du Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Enfin, un enseignement qui concerne la formation professionnelle qui assure une formation qualifiante dans plusieurs spécialités aux élèves qui n'ont pas réussi au niveau du collège et au baccalauréat. La formation professionnelle est, quant à elle gérée par le Ministère de la formation professionnelle.

Nous ajouterons à ces 3 enseignements, celui du préscolaire qui est non obligatoire et accueille les jeunes enfants à partir de 5 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes à cet effet dans les écoles primaires. Cet enseignement est destiné aux enfants âgés de 5ans, il vise à les préparer, en installant les premiers éléments d'initiation aux apprentissages fondamentaux pour leur permettre une intégration souple à l'école primaire. C'est en quelque sorte une forme de familiarisation avec leur nouvel espace de vie collective. Ce sont essentiellement, des activités de maîtrise des outils de travail (stylo, crayon, livre, cahier...) qui sont dispensées aux enfants sous forme de pratiques proposées, le plus souvent, dans un cadre ludique. Les entraînements à la mémorisation sont proposés par l'intermédiaire de chansonnettes et saynètes. L'éducation civique et religieuse est assurée grâce à la mémorisation et la récitation de versetscoraniques.

L'enseignement est dispensé en arabe et est assuré par des enseignants, le plus souvent, en phase de pré- retraite. Concernant la scolarisation des enfants dans ce cycle préparatoire, il faut noter qu'à chaque entrée scolaire, des problèmes de disponibilité de places surgissent et sont source de mécontentements de la part d'une importante majorité de parents d'élèves qui doivent se soumettre aux dérogations de plusieurs types, puisqu'il n'existe pas de circulaire précise qui régit d'une manière stricte la scolarisation des enfants. Il est clair que les structures d'accueil sont défailtantes. Une seule classe par école pour le préscolaire est très significative par rapport au nombre d'enfants à scolariser dans cecycle.

L'enseignement fondamental qui regroupe le primaire et le moyen s'étale sur une période de neuf années: cinq années pour l'enseignement primaire lequel est divisé en deux cycles, préparatoire et élémentaires et quatre années pour l'enseignement moyen. Ce cycle est considéré comme une phase d'approfondissement des connaissances acquises au cycle primaire.

## **Partie théorique**

---

Les cours sont dispensés par des professeurs de matières : en effet, l'élève aura plusieurs enseignants comme tuteurs et l'espace classe unique du primaire est remplacé par plusieurs salles et laboratoires de cours et travaux dirigés.

Le cahier de classe est substitué par le bulletin de notes, le classement par une note chiffrée accompagnée d'une appréciation en guise d'évaluation des acquis et des résultats trimestriels.

L'enseignement secondaire dure trois années et accueille environs 50% de sortants des collèges. Il est organisé, actuellement, en deux troncs communs dès la première année secondaire : une filière lettres et une autre scientifique. Chacun des deux troncs communs débouche sur un enseignement, dès la deuxième année secondaire, sur plusieurs filières pour la préparation d'un baccalauréat général qui est une condition incontournable pour accéder aux études supérieures, à l'université. Les enseignements fondamentaux et secondaires sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale, au niveau national. Au niveau local, des directions de l'éducation sont chargées de la gestion administrative et pédagogique de tous les établissements scolaires, de l'exécution et du suivi des programmes.

Tout cet ensemble est financé par l'État aussi bien pour les aspects fonctionnels que matériels. Ce sont les différents ministères qui déterminent les conditions de fonctionnement des différents établissements.

### **2.3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien (moyen) :**

Dans le domaine de l'éducation, nous assistons, aujourd'hui, à une restructuration scolaire généralisée dans plusieurs pays dans le monde.

En Algérie et dans les pays en voie de développement, les projets sont accompagnés et financés partiellement ou totalement par les organisations internationales, en particulier, l'UNESCO.

L'objectif est essentiellement, de lutter contre l'échec scolaire et améliorer l'enseignement, et cela par le développement de méthodes d'apprentissage novatrices impliquant tous les acteurs.

Il faut noter que cette restructuration est induite par des considérations politiques et économiques. En effet, le développement des technologies de l'information et de la communication a imposé la mondialisation qui a engendré à son tour l'idéologie de la performance et de la productivité dont le principe fondamental est la concurrence. A l'opposé, une autre conception qui existait déjà, mais qui est dans l'obligation de suivre le mouvement de la masse, a été contrainte de développer sa conception qui se base essentiellement sur l'individu et qui est envisagée dans la perspective sociale, axée sur l'égalité, la démocratisation de l'école, grâce au service public qui doit former des citoyens au service de la nation.

L'Algérie s'est inscrite dans ce deuxième courant tout en considérant la performance et l'efficacité qui ne sont pas antinomiques par rapport au côté humain et social. Elle a autorisé l'ouverture d'établissements scolaires privés et renouvelé l'organisation des écoles publiques en leur octroyant plus d'autonomie de gestion. L'Algérie a, donc, opté pour une école qui serait à la fois efficace et sociale.

### **III. LES STRATEGIES (typologie et choix) :**

L'importance des stratégies d'apprentissage pour la réussite scolaire des élèves doit amener le 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 des stratégies d'apprentissage est que l'enseignant doit favoriser chez

## **Partie théorique**

---

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 de 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.

Nous résumons cette typologie comme suit :

### **3.1. PREMIERE CLASSIFICATION :**

#### **3.1.1. Les stratégies cognitives :**

Les stratégies cognitives sont à la base des modèles qui décrivent le fonctionnement de la mémoire, parce qu'elles sont considérées comme responsables des modifications et 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 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 situations dans lesquelles les apprenants doivent étayer 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.

#### **3.1.2. Les stratégies métacognitives :**

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

D'une 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 la réaliser.

### 3.1.3. Les stratégies affectives :

Les stratégies affectives ne signifient 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 sans la taxonomie présente en raison, d'une 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 un peu opérationnelles.

### 3.2. DEUXIEME CLASSIFICATION :

Selon le chercheur (OXFORD, RL, 1990), l'inventaire de stratégies d'apprentissages des langues sépare les stratégies dans deux grandes orientations et six groupes de stratégies :

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.

## Partie théorique

---

	Stratégies sociales	Poser des questions.
--	---------------------	----------------------

D'après ce chercheur, on distingue deux types de stratégies d'apprentissages chez l'apprenant d'une langue étrangère :

### **3.2.1. LES STRATEGIES DIRECTES :**

Elles sont utilisées par l'apprenant au cours de son apprentissage dans le but d'affronter son problème de communication. Elles sont classifiées dans des sous stratégies comme suivants :

#### **3.2.1.1. 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 conversation, le stockage ou récupération des mots, et d'autres éléments de la langue cible. Ce sont des opérations qui peuvent se réaliser dans une situation de communication.

#### **3.2.1.2. Stratégies cognitives :**

Ce type de stratégie est appelé à analyser, former en actualisant les images mentales internes dans le but de faciliter la réception des messages de la langue cible ; par exemple : la répétition, l'analyse des expressions nouvelles, etc.

#### **3.2.1.3 Stratégies compensatoires :**

Incluent des stratégies telles que deviner intelligemment, inventer des mots, éviter la communication, elles sont nécessaires pour combler toutes les lacunes au cours de l'apprentissage.

### **3.2.2. LES STRATEGIES INDIRECTES :**

Concernant 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. Et elles sont en nombre de trois :

#### **3.2.2.1. Stratégies métacognitives :**

Elles sont des opérations utilisées par l'apprenant pour organiser, et évaluer son propre apprentissage. Par exemple (chercher des occasions pour pratiquer la langue).



### **3.2.2.2. Stratégies affectives :**

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

### **3.2.2.3. 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.).

## **3.3. TROISIEME CLASSIFICATION :**

### **3.3.1. Classification d'OMALLEY ET CHAMOT :**

On trouve que les deux chercheurs O'MALLEY et CHAMOT (1990), dans leur ouvrage « Learning stratégies in second langage acquisition, Cambridge Université Press » Ont créé une autre classification, selon leur point de vue, Selon eux les stratégies d'apprentissage peuvent être considérées comme des pensées même comme des comportements spéciaux utilisées par l'apprenant pour l'aider à comprendre certaines nouvelles informations. Ils distinguent ainsi trois grandes catégories :

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

### **3.3.2. Les stratégies métacognitives :**

Ont pour orientation de développer chez l'apprenant des opérations telles que :

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

### **3.3.3. 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 suivantes :

## Partie théorique

---

- La répétition.
- L'utilisation de ressource.
- Le classement ou le regroupement et la reprise de notes.
- La déduction ou l'induction.
- La substitution.
- Le résumé.
- La traduction.
- Le transfert.

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

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

L'idée initiale, avant la formulation exacte du sujet, était de trouver des outils permettant aux élèves de prendre en main leur apprentissage et à acquérir plus de conscience en ce qu'ils font, afin d'être les mieux placés face à des situations problèmes.

La responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant vers l'apprenant est un processus qui nécessite le développement et l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage par l'apprenant. Or les méthodes utilisées par la majorité des élèves ne leur ont pas été enseignées de manière systématique. Du coup beaucoup d'élèves ne réfléchissent pas assez sur les manières dont ils apprennent.

Dès lors, la tâche des enseignants doit consister à former les élèves plus systématiquement aux stratégies d'apprentissage afin que ceux-ci soient capables d'en choisir la plus adaptée suivant les objectifs, contextes et situations d'apprentissage.

Ce qui vient d'être dit revient clairement à voir l'autonomisation de nos élèves comme un objectif premier de notre enseignement et de voir l'élève comme sujet de ses apprentissages.

En effet : « Les meilleurs enseignants sont ceux qui vous disent où regarder, mais ne vous disent pas ce qu'il faut voir ».

# **PARTIE PRATIQUE**

Apprendre une langue étrangère suppose la production d'efforts pour développer des compétences linguistiques, structurales, phonétiques.... En étudiant cela, nous avons pu relever différentes stratégies : celles que développe intuitivement l'élève et celles que met en place pour lui l'enseignante. Une stratégie étant « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif »<sup>84</sup>. En didactique, Legendre dit : « c'est un ensemble de ressources pédagogiques planifiées par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique »<sup>85</sup>.

Pour uniformiser notre analyse, nous avons élaboré une grille de stratégies d'apprentissage ce qui nous a facilité le regroupement et le classement des différents types de stratégies relevées dans notre corpus. Du tableau qui s'en est dessiné, nous avons relevé chaque type de stratégies en nous référant au modèle d'O'MALLEY et CHAMOT(1990). Cette taxonomie étant à nos yeux plus pratique et facile à manier.

Pour pallier à leurs insuffisances dans la maîtrise du FLE à tous les niveaux de langue : phonétique, syntaxique et lexicale qui les empêchent d'apprendre et de communiquer, les apprenants doivent pouvoir développer des stratégies.

#### **4. Développement des stratégies dans les deux classes :**

Dans un premier temps, nous représentons la part stratégique de la pratique langagière des élèves des deux classes d'une manière globale, ensuite sa répartition en stratégies : métacognitive, cognitive et socio-affective.

##### **1. Classe « E » :**

En modifiant le déroulement didactique habituel des activités d'enseignement de la production orale dans la classe « E », nous avons intégré des stratégies propices à l'apprentissage. Grace à la démarche adoptée par l'enseignante qui consiste à impliquer les élèves de manière active dans le processus d'apprentissage. Ces derniers ont eu recours au FLE de manières variées et différentes. Pour s'exprimer ils ont dû développer des stratégies de types métacognitif, de type cognitif, de type socio affectif.

## Partie Pratique

Type de stratégie	stratégies	1ere séance	2eme séance	Total
<b>Métacognitives</b>	anticipation	Toute la classe	Toute la classe	36
	autogestion	Toute la classe	Toute la classe	36
	autorégulation	17	18	35
<b>cognitives</b>	transfert	23	14	37
	déduction	03	00	03
	traduction	04	05	09
	substitution	07	05	12
	résumé	02	04	06
	Prise de note	Toute la classe	Toute la classe	36
	Recherche documentaire	09	07	16
	répétition	08	17	25
<b>Socio-affectives</b>	coopération	Travaux de groupe	Travaux de groupe	/
	clarification	15	16	31

- **Tableau n°44 : Les stratégies développées par les apprenants de la classe « E ».**

### 4.1. Stratégies de type métacognitif :

Incités à la recherche, au choix et à la réalisation d'un travail personnel les élèves de la classe « E » ont été poussés à développer des stratégies métacognitives comme :

1. **L'anticipation ou la planification** : qui consiste à « étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe »<sup>86</sup>
2. **L'autogestion** : cette stratégie est capitale dans l'apprentissage d'une L2. Elle suppose qu'un élève sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même. »<sup>87</sup>

<sup>86</sup>.CYR , P. cit.op

<sup>87</sup>. ibid.

3. **L'autorégulation** : nous avons pu relever 17recours à cette stratégie au cours de la première activité et 18au cours de la deuxième activité, soit 35recours au cours des deux activités.

### 4.2. Stratégies de type cognitif :

« Plus concrètes et plus facilement observables elles sont au centre de l'apprentissage »<sup>88</sup>

1. **La pratique langagière** : au cœur même du processus d'apprentissage et de la communication. Nous avons pu relever cette stratégie au cours de la première étape de notre recherche : 182 actes de paroles au cours de la première activité et 169 au cours de la deuxième, soit 351 actes de paroles. Nous avons pu observer la quasi-totalité des élèves de cette classe utilisent cette stratégie.
2. **Les stratégies de transferts** : les élèves ont utilisées 19fois la première séance et 12fois la deuxième séance les transferts de type grammatical et 04 fois la première séance et 02 fois la deuxième séance les transferts de type phonétique, soit 37transferts ont été développé par les élèves au cours des deux séances.
3. **La déduction** : selon O'MALLEY et CHAMOT (1990), ce type de stratégie permet l'application des règles. Elle n'est utilisée que 3 fois au cours de la première séance.
4. **La traduction** : très proche du transfert, cette stratégie permet à l'élève de se servir de la compétence langagière acquise en L1 ou par l'apprentissage d'une autre langue. Les élèves l'ont utilisée 4fois la première séance et 5 fois la deuxième séance, soit 9 fois au cours des deux séances.
5. **La substitution** : certains élèves conscients du sens qu'ils veulent donner à leurs propos ne maîtrisent pas le sens approprié des mots. Nous avons pu relever 7cas de substitution la première séance et 5 cas durant la deuxième.
6. **Le résumé** : les plus chevronnés des élèves ont réalisé des résumés. Ainsi, nous avons pu relever 2 au cours de la première activité et 4 au cours de la deuxième, soit 6 résumés ont été réalisés au cours des deux séances. 88. Cyr, P. cit. op.
7. **La prise de notes** : « l'écrit au service de l'oral ». C'est une stratégie mise en place et exigée par l'enseignante des élèves dans le processus d'apprentissage. Pour chaque séance de production orale, un d'entre eux passe au tableau pour écrire tous les mots nouveaux intégrés dans leur vocabulaire. Les 36 élèves tiennent pour cette activité un cahier qui est vérifié et compte pour la note de l'évaluation continue attribuée aux élèves chaque trimestre. (voir annexe 4/A)
8. **La recherche documentaire** : grâce à leurs recherches, les élèves ont pu découvrir au cours de la première séance des animaux de légende tels que l'hydre de l'Erne, Méduse, la

sirène, le monstre du Loch Ness ,la chuppa cabra, le minotaure, la licorne, le centaure, le phénix et dans le feu de leurs interactions langagières il a été question de King-Kong, des dinosaures, du dragon....Au cours de la deuxième séance, il a été question de Junon, Diane la chasseresse, des chevaliers de l'Apocalypse, du père Noel, Anubis, Romus et Romulus, Zeus et dans leurs débats, il a été question entre autre de Jupiter, Hercules, Erra, Mars...

Nous avons pu relever 9 sujets relevant de leur choix et leur recherche au cours de la première séance et 7 au cours de la deuxième séance. (voir annexe 4/B)

9. **La répétition** : a été utilisée 8 fois au cours de la première séance et 17 fois la deuxième séance, soit 25 fois au cours des deux séances.

### 4.3. Stratégies de type socio-affectif :

La plus part des enseignants reconnaissent l'influence des dispositions affectives et de la motivation en premier sur le processus du développement intellectuel des élèves et leur cheminement social. Le développement des stratégies de type socio affectif « impliquer une interaction avec les autre... ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective qui accompagne l'apprentissage. »<sup>89</sup>. Nous avons relevé deux stratégies socio-affectives développées par les élèves de la classe « E » :

1. **La coopération** : cette stratégie qui consiste à interagir avec l'autre, nous l'avons mise en évidence dans la première étape de notre recherche. Nous avons pu relever un taux de participation égal à 97.22% et un profil interactionnel dans cette classe du niveau 1 au niveau 5.
2. **La clarification** : cette stratégie consiste à « solliciter [...] des clarifications, des explications ou des reformulations »<sup>90</sup> a été relevé 15 fois au cours de la première activité et 16 fois au cours de la deuxième.

En dehors de ces stratégies les élèves ont eu recours à :

3. **La communication non verbale** : 6 fois au cours de la première séance et 2 fois au cours de la deuxième.

89. CYR, P. cit.op.

90. ibid.

## Partie Pratique

---

4. **L'alternance codique** : dans cette classe les élèves ont fait appel 3 fois à la langue maternelle pour communiquer.

### 2. Classe « T » :

Type de stratégies	Stratégies	1ere séance	2eme séance	Total
Cognitives	Transfert	07	05	12
	Répétition	02	01	03

- **Tableau n°45 : Les stratégies développées par les élèves de la classe « T ».**

A travers le tableau nous constatons que le déroulement didactique des activités de production orale dans la classe « T » n'a intégré qu'un seul type de stratégies : celles qui impliquent une interaction avec la matière :

#### 4.4. Stratégies de type cognitif :

Au cours de la première étape de notre recherche, nous avons pu mettre en évidence :

1. **La pratique langagière** : nous avons relevé 59 actes de paroles au cours de la première séance et 53 actes de paroles au cours de la deuxième séance, soit 122 actes paroles au cours des deux séances mais n'ont été produits que par quelques élèves : plus de la moitié de la classe ne participent pas aux échanges qui se déroulent en classe.
2. **Les transferts** : les élèves de cette classe ont eu recours 12 fois à cette stratégie : 3 transferts grammaticaux et 4 transferts phonétiques au cours de la première séance et 2 transferts grammaticaux et 3 phonétiques au cours de la deuxième séance.
3. **La répétition** : ils ont eu recours à cette stratégie 2 fois au cours de la première séance et 1 fois au cours de la deuxième.

Les élèves de cette séance ont fait appel aussi à :

2. **L'alternance codique** : la langue maternelle 1 fois au cours de la première séance et 4 fois au cours de la deuxième séance. La langue anglaise a été utilisée 2 fois au cours de la première séance et 1 fois au cours de la deuxième séance.

### V. Comparaison des résultats :



### 5.1. La pratique langagière produite par les élèves des deux classes :

Ce n'est qu'en parlant qu'on apprend à parler. Ce qui fait de la pratique langagière une stratégie primordiale et indispensable à l'acquisition de la compétence langagière. Il nous a été donné l'occasion de constater au cours de la première étape de notre recherche que cette stratégie-socle sur laquelle viennent se greffer toutes les autres est plus utilisée dans la classe « E » où les élèves se la partagent chacun selon son propre rythme et son propre tempérament.

Dans la classe « T », l'enseignante a produit à elle seule 56.63% des prises de paroles avec l'élève « T11 » qui a produit à lui seul 51.61% de la pratique langagière produite par les élèves.

### 5.2. Utilisation des 3 types de stratégies dans les deux classes :

Contrairement aux élèves de la classe « T » qui n'ont utilisé que des stratégies de type cognitif (la répétition et le transfert), nous avons constaté que tout le long du déroulement des activités de production orale les élèves de la classe « E » ont eu l'occasion, grâce à la démarche mise en place pour eux, par l'enseignante d'exploiter les trois types de stratégies : cognitive, métacognitive et socio affective.

Ainsi, les interactions multiples et diversifiées leur ont facilité l'utilisation de stratégies qui font appel aux émotions, à celles qui font appel aux savoirs et aux connaissances.

### 5.3. Analyse comparée des résultats :

Une fois encore, la comparaison est au profit de la classe « E ». La communication orale portant sur les animaux et les personnages de légende a fourni aux élèves l'occasion (tant à l'école qu'à la maison) de se faire une opinion et de se forger des connaissances en rapport avec les histoires légendaires et la manière de les raconter. En outre, ces élèves appliquent leurs connaissances en situation réelle et s'exercent à des essais de communication orale. Cette démarche facilite d'autant l'apprentissage et permet aux élèves de contribuer de manière active au succès des activités. Si on se réfère à PY 91, nous dirons que les stratégies utilisées par les élèves de la classe « T » se résument à un seul point : la simplification. Cette

## Partie Pratique

---

démarche étant définie par l'auteur comme une auto-facilitation visant à faciliter la tâche de communication. En effet, en dehors de la pratique langagière qui est une stratégie fondamentale et incontournable à tout processus de communication verbale, les élèves de cette classe n'ont exploité que deux stratégies de type cognitif entre les 11 définies et classées par O'MALLEY et CHAMOT (1990) ce sont le transfert (phonétique, grammatical) et la répétition comme en témoignent les exemples :

### Exemple n°1 : Corpus I : une pluie d'alligators

20. **Prof** : le texte de quoi on parle dans le texte
21. **T11** : d'alligators
22. **Prof** : non je veux des phrases
23. **T11** : un pluie d'alligators

Pour se simplifier la tâche, l'élève « T11 » réalise un double transfert : grammatical et phonétique.

Il a utilisé l'article « Un » à la place de « Une » parce que dans la langue maternelle « El matar » est un mot au masculin. Le « U » prononcé « OU » parce que n'ayant pas encore intégré le phonème « u » il le remplace par celui de « ou » qui existe dans sa langue maternelle. Il se facilite ainsi la communication.

### Exemple n°2 : Corpus II : la légende de Séthos :

(L'élève T11 essaye de répondre)

**82. T11** : grand euh grandit \_ grandit §| lou lion \_ lou poutit lion grandit euh un jour mangi un âne

Les obstacles sur lesquels l'élève T11 bute sont nombreux. Nous nous sommes aperçues qu'il a du mal à trouver les mots justes, à prononcer correctement une phrase

91. PY, B. (1990) : «Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in GAONAC' H, D. (coord) : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Paris, Hachette, p. 81-88.

## Partie Pratique

---

Correcte et réalise des répétitions. Il se facilite la tâche en la simplifiant au maximum et comme un de ses camarades ne vient pas à son aide, l'enseignante intervient... Dans ce passage, les éléments répétés annoncent un autre qui fait défaut ou pose problème.

Dans la classe « E », les résultats quantitatifs ne sont pas les mêmes parce que la démarche adoptées et les scénarios didactiques changent complètement. Pour produire oralement et particulièrement sur un thème pour lequel ils ne possèdent aucun élément de

connaissance (exactement comme les élèves de la classe « T »), les élèves de cette classe réalisent plusieurs types d'activités et interagissent sur plusieurs éléments. De ce fait, les élèves de cette classe ne mettent pas l'accent seulement sur les stratégies de maîtrise de savoir (stratégies cognitives) mais aussi sur des stratégies de transfert ou de savoir-faire (stratégies métacognitives) ou de savoir-être (stratégies socio affectives). Voilà quelques exemples saisis de notre corpus et qui témoignent de ces stratégies, de la participation, de l'animation et des interactions qui se sont profilées au cours des deux séances réalisées dans cette classe.

Dans l'exemple qui va suivre les élèves décrivent un animal étrange qui selon une légende urbaine sud- américaine fait des ravages dans des animaux de ferme et plus particulièrement les chèvres d'où son nom : « Chuppa-Cabra » (suceur de sang de chèvres). L'élève qui présente l'animal en question est chargée en outre de transcrire au tableau les mots difficiles afin de faciliter la prise de note à ces camarades. Cette stratégie mise en place par l'enseignante est imposable à tous les élèves.

### **Exemple n°1 : Corpus I : Une pluie d'alligators**

**208. E23 :** (l'élève se dirige vers l'écran, décrit tout en montrant les parties décrites) il a deux yeux rouges / deux trous pour les narines a : des : une bouche avec des crocs saillants et/

**209. Prof :** - où sont les crocs ?

**210. E6 :** (intrigué par l'animal) qui a fait ce travail ?

**211. E23 :** (remontre les crocs et s'assoie)

**212. E8 :** ils sont comme un vampire

## Partie Pratique

---

**213. E2** : de quelle euh / mythologie est ce qu'il euh / il mange la chair humaine ?

**214. E24** : il sue le sang des animaux de la ferme

**215. E9** : il suce

**216. E32** : les vaches et les chèvres

**217. E23** : il ressemble à un prétendu extraterrestre

**218. E28** : il est juste euh/ il est juste j'ai vu dans un documentaire

**219. E31** : - UN documentaire //(corrigeant la faute d'**E28**)

**220. E28** : un documentaire les policiers ils ont une caméra//

Le débat se poursuit ainsi entre les élèves sur son existence ou sa non-existence. Certains soutiennent qu'il existe et défendent leur point de vue d'autre de sa non-existence.

Pour clôturer son résumé « E23 » dit :

**228. E23** : il fait partie de la culture populaire de l' « Amérique » latine notamment au « Mexique » et l'île de « Porto Rico »

### Exemple n°2 : corpus II : La légende de « Séthos »

E9 adopte le rôle de l'enseignante et ses camarades la questionnent sur le texte étudié, au cours de la séance de compréhension de l'oral. Ainsi, nous assistons à un moment d'évaluation formatrice orchestré par les élèves.

**5. E19** : qu'est-ce que vous avez compris du texte ?

**6. E9** : je répète ? (cherchant à saisir si elle doit résumer toute l'histoire lue et expliquée au cours de l'activité de compréhension orale, au début de la séance.)un jour le père de « Séthos » a trouvé un petit lionceau sa mère était tuée par les chasseurs alors euh / alors euh / « Séthos » / alors le père de « Séthos » a donné le petit lionceau à son fils ils étaient de très // de grands amis et tous les jours ils restaient /

**Ens** : - ils restent

## Partie Pratique

---

**7.E9** : ils resTAIENT

**Ens** : ils resTENT

(E9 se retourne vers l'enseignante exprimant son désir de la voir trancher)

**8. Prof** : ils restent ou ils restaient

**9. E17** : mademoiselle c'est l'imparfait

**10. E10** : le passé simple

**11. Prof** : mais on a aussi le présent de la narration maintenant à E9

**12. E9** : malheureusement « Aken » grandit il a une énorme gueule et des griffes puissantes alors il euh / « Séthos » lui demande de s'enfuir car il a tué un âne et à son père lui a rapporté des problèmes /

**13. E2** : - non

**14. E5** : crée

**15. E1** : fait

A travers ces exemples, nous remarquons que les élèves de la classe « E » font appel aux trois types de stratégies pour faire face à leurs difficultés communicatives en FLE. Pour résoudre leurs problèmes lexicaux, de structuration ou de prononciation ces élèves ont eu recours aux stratégies individuelles et aux stratégies collectives. Nous avons pu relever tous leurs efforts pour se faire comprendre notamment leur recours à la communication non verbale pour gérer à tous prix l'interaction. L'analyse des interactions nous a permis également de mettre en évidence le rôle majeur de l'enseignante dans son choix d'une démarche appropriée et adéquate. Les éléments observés nous ont permis de vérifier de manière positive que les interactions influencent le développement des stratégies d'apprentissage et de la communication.

# CONCLUSION

## Conclusion

---

De nos jours encore la langue française projette au monde l'image positive qui fait d'elle une langue vivante solidement attachée aux valeurs humaines de droit de l'homme, de démocratie, de fraternité et d'égalité. Largement enseigné dans les différents systèmes éducatifs à travers le monde, dans notre pays elle est la deuxième langue enseignée après la langue arabe. Malgré notre non-adhésion à la charte de la francophonie notre pays reste le deuxième à parler la langue française après la France. Cependant, ces dernières décennies une démotivation pour les cours de français a été observée chez les apprenants et les enseignants ont des difficultés à mettre en place une pédagogie porteuse de sens et efficace. Ce qui nous a poussé au raisonnement suivant : de nouvelles démarches exploitant plus d'ouvertures méthodologiques sont plus rentables pour l'enseignement de l'oral. Ouverture et changement : une initiative de ce genre répond-elle vraiment à un tel défi ?

Dans notre recherche, nous avons expérimenté une démarche pédagogique dans l'enseignement de l'oral en FLE dans deux classes de deuxième année moyenne. Une démarche interactionnelle que nous avons comparé à une démarche traditionnelle.

En tant qu'enseignante, nous pensons qu'une pédagogie fondée sur les interactions peut participer à un renouveau des pratiques scolaires et constituer un véritable défi pédagogique. Tous les résultats de notre recherche démontrent l'influence positive des interactions sur le plan non seulement cognitif mais aussi métacognitif et socio affectif.

A prime abord, mettre en place une pédagogie interactionnelle en classe de FLE dans le collège public algérien dans le système actuel est tout simplement de répondre à des exigences institutionnelles d'un programme national qui repose sur la pédagogie du projet et l'approche par compétence. Or, l'enseignement en général et l'enseignement du FLE en particulier restent confrontés à des dysfonctionnements liés à un système éducatif qui reste dans la réalité toujours figé, axé encore de nos jours sur la hiérarchie, le cloisonnement et un système d'évaluation rigide. En outre, toute idée de changement est mal perçue par des enseignants réfractaires qui ont du mal à se détacher du manuel de français et refusent d'endosser le rôle de l'enseignant facilitateur.

D'autres obstacles viennent grossir le lot déjà très lourd des facteurs dysfonctionnels notamment celui des parents d'élèves qui ont toujours du mal à comprendre que le savoir ne s'acquiert pas dans les livres mais dans l'action.

## Conclusion

---

Pour les enseignants, nous n'insisterons jamais assez sur le fait que leur formation ne doit pas se limiter tout simplement à une formation théorique. Elle doit reposer sur une formation pratique qui se base sur des expériences formalisées comme des visites et observations de classe, enregistrement vidéo, analyse de séances et pratique pédagogique : élaboration et choix d'objectifs.

Par ailleurs, les apprenants doivent apprendre à devenir autonome, à s'autogérer, s'autoévaluer, à négocier les activités et leurs contenus. Motivés, les élèves en les impliquant de manière active dans le processus d'apprentissage, c'est leur permettre de devenir acteur à part entière.

A travers nos recherches documentaires, nous avons pu constater que par exemple dans certains pays, la pédagogie du projet a donné des résultats positifs. Cela nous amène à poser la question suivante :

Pourquoi, dans notre pays, ces mêmes méthodes pédagogiques ne peuvent-elles pas aboutir à de mêmes résultats sinon meilleurs?

Les résultats des deux classes révèlent une utilisation stratégique très faible dans la classe « T » où les élèves réduits à un jeu de questions-réponses sont des spectateurs passifs et l'enseignante reste l'unique acteur. L'application de cet aspect fermé de la méthode interrogative : écouter-comprendre-reproduire loin de tout utilisation fait que certains élèves seulement (les plus doués) peuvent s'exprimer. Le but d'une telle démarche étant : l'enseignante n'a qu'à enseigner et l'élève n'a qu'à suivre.

Par contre, dans la classe « E » les élèves ont développé plus de stratégies. Motivés par la démarche déployée pour eux par l'enseignante, ils ont eu la possibilité d'utiliser au cours de leur apprentissage les trois stratégies décrites par O'MALLEY et CHAMOT (1990). A l'inverse de la classe « T », dans la classe expérimentale, les élèves sont au centre de l'apprentissage. Ce qui importe c'est de former l'élève en le poussant à puiser au maximum de ces possibilités non pas de l'instruire et de lui transmettre des connaissances seulement. Dans cette classe, l'élève devient acteur principal de son propre apprentissage confiant de ces capacités et l'enseignant est un catalyseur qui lui facilite la tâche et le guide.



## Conclusion

---

Pour mettre fin à notre raisonnement, nous choisissons de conclure avec les propos de MEIRIEU et CARDINET : « la passion d'apprendre [...] d'apprendre quoi ? pour former quel type d'homme ? pour quel projet de société ? Apprendre tout simplement. Apprendre pour agir et ne plus être agi. Apprendre pour être libre, libre d'apprendre autre chose, ou ne pas apprendre. Mais une liberté qui ne soit pas celle du vide. Une liberté qui sache évaluer le sens et la portée de ses choix. »<sup>92</sup>

# **BIBLIOGRAPHIE**

## Références bibliographie

---

- ALLAL, L. Evolution formative : entre l'intuition et l'instrumentalisation, in : Mesure et évaluation en éducation, vol.6, n° 5, décembre 1983.
- ARENILLA L. / GOSSOT B. / ROLLAND M.-C. / ROUSSEL M.-P. (2000) : Dictionnaire de Pédagogie, Paris, éd. Bordas / HER.
- BAKHTINE, M. (1977) : Marxisme et philosophie du langage, Paris, Editions de Minuit.
- BANGE, P. (1987) : « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », Communication à la table ronde du « Réseau Européen Acquisition des langues », La Baume-lès-Aix.
- BANGE, P. (1992a) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », AILE n°1.
- BANGE, P. (1992b) : Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.
- BANGE, P. (1996) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », Carnets du Cediscor n°4.
- BASTIN, G. et A, ROOSEN. (1990) : L'École malade de l'échec. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- BATTSON, G et al. (1984) : « La nouvelle communication. ». Points.
- BEACCO J.-C., L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier, 2007.
- BELLENGER, L. / COUCHAERE M.-J. (2002) : Animer et gérer un projet, Paris, ESF.
- BENAMMAR, N. (2010) *Profils du bachelier algérien en FLE: question de curriculum*. Thèse de doctorat : Didactique : faculté des langues-Oran, 387 pages.
- BOLTON, S. (1991) : Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris, Crédif, Hatier/Didier [coll. L.A.L.].
- BORDALLO, I. et J.-P, GINESTET., (1993): Pour une pédagogie du projet, Paris, Hachette.
- BOURGUIGNON, C. (2010) : Pour enseigner les langues avec le CERCL : Clés et conseils, Delagrave, Coll. Pédagogie et formation.
- BRAUN, A et G, FORGES (1998) : Enseigner et apprendre la langue de l'école, De Boeck université.
- BROUSSEAU, G. (1989) : "Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collègue", Petit x, 21, IREM de Grenoble.

## Références bibliographie

---

- BROUSSEAU, G. (1996) : “*Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*”, in Brun J., *Didactique des mathématiques*, Delachaux et Niestlé, Coll. Textes de base en pédagogie.
- BROUSSEAU, G. (1979) : “*L’échec et le contrat*”, Recherches, 41.
- BRUNER, J. S. (1987) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Editions Retz.
- BRUNER, J.S. (1983) : *Le développement de l’enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CARDINET, J. (1986) : « Pour apprécier le travail des élèves ». Bruxelles, De Boeck Université, coll : « Pédagogies en développement. ».
- CASTELLOTTI, V. et D, MOORE. (coord.) (1997) : *Alternances des langues et apprentissages*, Etudes de linguistique appliquée n° 108, Paris, Didier-Erudition.
- CHAMOT, A : « Questions dans la recherches et l’enseignement de stratégies de connaissance des langues, 2004, vol, 1, non 1, pp 14-32, <http://chamot@aol.com>
- CHAPPELLE, C.A. (1998): « Multimedia CALL : Lessons to be learned from research on instructed SLA ». *Language Learning and technology*, vol. 2, n°1. Consulté en juin 2012: <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1>
- CICUREL, F. (1984) : *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. Paris, Clé international.
- CICUREL, F. (2002): « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », AILE n°16.
- CICUREL, F. (1996): « Hétérogénéités des dire s sur la langue dans une situation d’enseignement/apprentissage », SOUCHON, M. (coord.) : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, actes du Xe Colloque international “Acquisition d’une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, Presses Universitaires Franco-comtoises.
- COLLETA, J-M : *Qui parle et pourquoi? Examen critique de quelques approches de l'interaction* " L'IDIL Revue linguistique et didactique des langues N°12 Septembre 1995, PP45-65.
- CONSEIL DE L’EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier
- COSNIER, J et A, BROSSARD. (1984) : *Communication non verbale cotexte ou contexte?* In Brossard Jacques et al, Paris Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, PP. 9-29.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, Asdifle.

## Références bibliographie

---

- CYR, P. (1998) : Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International.
- DABENE, L. (1994). : Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris Hachette.
- DE PIETRO, J.-F. (1988) : « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier, J. et al. (dir.) : Echanges sur la conversation, Paris, Editions du CNRS.
- DE PIETRO, J.-F. et B, SCHNEUWLY.: « Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle" ? », Etudes de linguistique appliquée n° 120, oct-dec. 2000, p. 465-470.
- DE PIETRO, J.-F., M ATTHEY, M. ET PY, B. (1989) : « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEIL, D. et FUGIER, H. (eds), Actes du 3ème colloque régional de linguistique, Strasbourg, Université de Strasbourg.
- DE PIETRO, J.-F et M, WIRTHNER.:« une situation discursive orale », Repères N°17,1998.
- DEFAYS J-M. (2003) : Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage, Sprimont, Margada.
- DEFAYS, J-M et S, DELTOUR. (2011) : Observations et informations : Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire. Université de Liège.
- DE KETELE, J.M., (Ed), L'évolution : approche descriptive ou perspective, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, coll. Pédagogies en développement, Problématiques et recherches, pp.199-203.

### Dictionnaires et encyclopédies :

- Encyclopédie Universelle, (1998).
- Dicos encarta, (2009), Encyclopédie Encarta
- Dictionnaire électronique, (2009), LAROUSSE EXPRESSION, édition Larousse.
- Dictionnaire encyclopédique, (2001), Pour la maîtrise de la langue française la culture classique et contemporaine, Larousse.
- Petit Larousse illustré, (2011), Paris, Librairie Larousse.
- REUTER, Y. (dir). (2010) : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Groupe de Boeck S.A.

## Références bibliographie

---

### Documents officiels :

- Référentiel général des programmes, Office National des Publications Scolaires, 2009.
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes. Office National des Publications Scolaires, 2009.
- Programme de la 2<sup>ème</sup> AM, Office National des Publications Scolaires, 2004.
- Programme et document d'accompagnement : français de 2<sup>ème</sup> AM. Office National des Publications scolaires, 2010, p. 16.

### Reuves et articles :

- BENAMMAR, N. *Pour une autonomie de l'élève candidat « présentation du nouveau manuel de 3ème année secondaire »*, LAROS n°3, 2006, laboratoire de recherche ouvrages du supérieur, Oran -Algérie, 138 pages.
- BENAMMAR, N., *Enseignement/apprentissage du FLE: obstacles et perspectives*, Synergies N°7, 2009, GERFLINT, Pologne, 224 pages.
- BENAMMAR, N., *La langue au service de l'apprentissage technique*, COST, 2003, ENSET\_Oran, Oran, 115 pages.
- BENAMMAR, N., *Quels français enseigner? besoins linguistiques en question*, Résolang n°2, 2008, RUO, Oran- Algérie, 107 pages.
- BENAMMAR, N., *la compréhension de l'écrit dans le projet didactique dans une classe de FLE en Algérie, 2011, pp.119-139*, Imago n°11- ISSN:111-3936, 2011, université d'Oran, oran-Algérie, 217 pages.
- Collectif. Les contextes. Résolang n°5, 1<sup>er</sup> semestre, RUO, Oran- Algérie, 2011.
- Collectif. L'oral pour apprendre. Repères n°17, I.N.R.P, Paris, 1998.
- GADET, F & S, LUREAU., « Norme(s) et pratiques de l'oral », In Le français aujourd'hui, n°101, 3-5, AFEF, Paris, 1993.
- NANNON, E., « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », In Pratiques, n° 115/116, 2002, pp. 73-92.
- PERRENOUD. P., article (1994 : 13-18), la communication en classe : 11dilemmes, les cahiers pédagogiques, n°326.

---

# Table Des Matières

SOMMAIRE.....

INTRODUCTION.....

## PARTIE THEORIQUE

**I. Définitions.....**

1.1. Définition d'une stratégie d'apprentissage.....

1.2. Définition du savoir-apprendre.....

1.3. Critères pour cerner la notion de stratégie d'apprentissage.....

1.4. Conditions d'utilisations des stratégies d'apprentissage.....

1.5. Quand enseigner des stratégies d'apprentissage ?.....

1.6. Pourquoi enseigner les stratégies d'apprentissage ?.....

1.7. Comment enseigner les stratégies d'apprentissage ?.....

1.8. Comment évaluer les stratégies d'apprentissage ?.....

1.9. L'évaluation de l'écrit à travers la DDL.....

**II. Le système éducatif algérien.....**

1.10. Bref aperçu sur le système éducatif algérien.....

1.11. Organisation du système scolaire en Algérie.....

1.12. L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien  
(moyen).....

**III. Les stratégies (typologie et choix).....**

1.12.1. Les stratégies cognitives.....

1.12.2. Les stratégies métacognitives.....

1.12.3. Les stratégies affectives.....

1.13. Deuxième Classification.....

1.13.1. Les stratégies directes.....

1.13.1.1. Les stratégies mnémoniques.....

1.13.1.2. Les stratégies cognitives.....

1.13.1.3. Les stratégies compensatoires.....

1.13.2. Les stratégies indirectes.....

---

1.13.2.1. Stratégies métacognitives.....	
1.13.2.2. Stratégies affectives.....	
1.13.2.3. Stratégies sociales.....	
1.14. Troisième classification.....	
1.14.1. Classification d'OMALEY et CHAMOT.....	
1.14.2. Les stratégies métacognitives.....	
3.3.3. Les stratégies cognitives.....	

**PARTIE PRATIQUE**

**II. Développement des stratégies dans les deux classes**

- 4.1. Stratégies de type métacognitif
- 4.2. Stratégies de type cognitif
- 4.3. Stratégies de type socio-affectif
- 4.4. Stratégies de type cognitif

**V. Comparaison des résultats**

- 5.1. La pratique langagière produite par les élèves des deux classes
- 5.2. Utilisation des 3 types de stratégies dans les deux classes
- 5.3. Analyse comparée des résultats

Conclusion.....	
Bibliographie.....	
Table des matières.....	



## Résumé :

La présente recherche s'inspire de notre expérience personnelle dans le domaine de l'enseignement au collège. Elle s'inscrit dans le champ de la didactique de l'oral. Elle a comme objet d'étude de deux classes de 2AM ; la première classe appelée « T » : avec un enseignement/apprentissage de l'oral habituel et la deuxième classe expérimentale « E » avec un enseignement/apprentissage basée sur les théories communicative et interactionniste.

L'objectif principal est de démontrer que la mise en place d'une démarche interactionnelle influence la prise de parole spontanée et signifiante et le développement des stratégies propices à l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement chez les apprenants. Dans le cadre d'une pré-enquête, nous avons adressé deux questionnaires aux professeurs et un deuxième aux apprenants des deux classes afin de déterminer leurs représentations de l'enseignement/apprentissage du FLE. l'analyse comparée des indicateurs quantitatifs et qualitatifs nous a permis de confirmer qu'adopter une attitude interactionnelle et communicative en cours de production orale à un impact constructeur d'une compétence à communiquer langagière à long terme.

**Mots clés :** didactique du français langue étrangère, didactique de l'oral, interaction, acquisition d'une langue étrangère, compétence à communiquer langagièrement, stratégies de communication et d'apprentissage

يعتمد هذا البحث على تجربتنا الشخصية في التدريس بالكلية. إنه يقع في مجال التعليم الشفهي. يحتوي كهدف للدراسة على فئتين من 2 صباحاً؛ الصفا لأولي سمي: "T" مع التدريس / التعلم الشفهي المعتاد والفصل التجريبي الثاني "E" مع التدريس / التعلم على أساس النظريات التواصلية والتفاعلية. الهدف الرئيسي هو إثبات أن تنفيذ نهج تفاعلي يؤثر على التحدث التلقائي والهادف وتطوير الاستراتيجيات التي تساعد على اكتساب مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلمين. كجزء من الاستبيان المسبق، أرسلنا استبيانين إلى المعلمين والثاني إلى لمتعلمين في كل الفصلين من أجل تحديد تمثيلاتهم في التعليم / التعلم. FFL. مكننا التحليل المقارن للمؤشرات الكمية والنوعية من تأكيد أن تبنيهم وقف تفاعل تواصلية أثناء الإنتاج الشفهي له تأثير بناء على مهارات الاتصال اللغوي على المدى الطويل.

## ABSTRACT .

This research draws on our personal experience in college teaching. It falls within the field of oral didactics. It has as an object of study two classes of 2AM; the first class called "T": with usual oral teaching / learning and the second experimental class "E" with teaching / learning based on communicative and interactionist theories.

The main objective is to demonstrate that the implementation of an interactional approach influences spontaneous and meaningful speaking and the development of strategies conducive to the acquisition of language communication skills in learners. As part of a pre-survey, we sent two questionnaires to teachers and a second to learners of both classes in order to determine their representations of teaching / learning FFL. the comparative analysis of quantitative and qualitative indicators enabled us to confirm that adopting an interactional and communicative attitude during oral production has a constructive impact of long-term language communication skills.