

République Algérienne Démocratique et populaire.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Université Ibn- Khaldoun Tiaret.



Faculté des lettres et des langues étrangères.

Département des lettres et des langues étrangères

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique des langues étrangères

Thème

L'impact du recours à la l'intermédiaire de la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle.

Réalisé par : Mlle. MEHENNI Wassila **Sous la direction de :** Dr. KHARROUBi Sihame

Soutenu devant un jury composé de :

Présidente : Mlle. MOKHTARI Fatima M.C.B Université de Tiaret.

Rapporteur : Mme. KHARROUBI Sihame M.C.A Université de Tiaret.

Examineur : M. DJAMAL EDDINE Nouredine M.A.A Université de Tiaret.

Année universitaire : 2019 /2020.

République Algérienne Démocratique et populaire.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Université Ibn- Khaldoun Tiaret.



Faculté des lettres et des langues étrangères.

Département des lettres et des langues étrangères

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique des langues étrangères

Thème

L'impact du recours à la l'intermédiaire de la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle.

Réalisé par : Mlle. MEHENNI Wassila **Sous la direction de :** Dr. KHARROUBi Sihame

Soutenu devant un jury composé de :

Présidente : Mlle. MOKHTARI Fatima M.C.B Université de Tiaret.

Rapporteur : Mme. KHARROUBI Sihame M.C.A Université de Tiaret.

Examineur : M. DJAMAL EDDINE Noureddine M.A.A Université de Tiaret.

Année universitaire : 2019 /2020.

Remerciements

Nous exprimons nos vifs remerciements à tous ceux qui nous ont apporté leurs appuis multiformes en accomplissant une tâche quelconque pour l'avancement et la réalisation de ce travail, et singulièrement :

À Mme Sihame Kharroubi, qui, en sa qualité d'encadrant était toujours à l'écoute, sans elle rien n'aurait pu se réaliser. Nous saluons en elle sa grande confiance, ses conseils avisés, sa disponibilité, sa bienveillance, son suivi, son enthousiasme, ses critiques constructives prodiguées tout au long du travail. Nous lui sommes reconnaissantes pour le temps qu'elle a bien voulu nous consacrer en créant un environnement propice au déroulement de ce mémoire.

Nous présentons les expressions de remerciements les plus sincères aux membres de jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre travail, qu'ils trouvent ici la marque de notre grand respect.

Une infinité de remerciements ne serait utile pour tous les enseignants et le staff administratif du département des lettres et des langues et à leur tête le chef du département.

Nous ne manquerons pas à remercier les deux enseignantes qui nous ont accueilli dans leurs classes dans de très bonnes conditions et qui ont répandu présentes à chacune de nos sollicitations lors de notre expérimentation.

Nous tenons à exprimer toute notre reconnaissance à monsieur Zemali Mustapha, enseignant à l'école nationale supérieur de Mostaganem pour son aide qui nous a été très précieuse. Nous lui savons gré d'avoir inspiré le thème de notre recherche.

Un merci particulier s'adresse également aux professeurs de l'enseignement moyen qui ont participé à notre enquête, nous leurs remercions pour leur aimable collaboration.

Dédicace

Je dédie ce mémoire à :

Ma grand-mère ; le trésor de notre famille, grand respect à tous ses innombrables sacrifices et prières incessantes consentis pour nous.

Mes très chers parents ;

Ma mère, toute mon affection ; tout ce que j'ai de précieux ;

Mon père qui m'a toujours appris à faire feu de tout bois ;

Mon frère, mon bras droit ; à qui je dois toute ma réussite.

Ma chère tante, mes cousines Syrine et Sabrina qui m'ont octroyé du soutien morale.

Mes petits anges, Lina et Ramzi.

Toute ma grande famille paternelle et maternelle.

Mes copines ; en souvenir de l'amitié qui nous unie ; à toi ;

Ma confidente Dina Nour El Houda ; pour ton immense amour.

Nadjet ; pour tes encouragements inestimables.

Houda ; pour tes propos pleins de sagesse et d'instructions.

Mes condisciples du département des lettres et des langues étrangères.

À tous ceux qui me sont chers et que j'ai involontairement omis de citer.

Sommaire

Introduction générale.....	7
Première Partie : Cadre conceptuel et théorique de la recherche	
Chapitre I : Contact de langues en Algérie	
1. Langue.....	13
2. Langues en présence en Algérie.....	17
Chapitre II : Positionnement de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement du fle	
1. Méthodologies d'enseignement du fle	25
Deuxième Partie : Cadre méthodologique et pratique de la recherche	
Chapitre III: présentation de la méthodologie du travail, analyse et interprétation des résultats	
1. Problématique, questions, hypothèses de la recherche	42
2. Protocole de la recherche	43
3. Présentation et analyse des données du questionnaire	50
4. Déroulement de l'expérimentation.....	65
Conclusion	85
Références bibliographiques	89

Introduction générale

Nous vivons dans un monde où différentes langues cohabitent pour former une société linguistiquement hétérogène, nous parlons, aujourd'hui, environ 3000 langues à travers le monde, cette multitude de façons de penser est une richesse dont l'humanité ne peut se passer, ce qui donne ainsi naissance à des phénomènes multiples à savoir les variations linguistiques telles que le plurilinguisme ou bilinguisme, la diglossie, l'alternance codique, le néologisme, l'emprunt, les interférences, etc.

L'Algérie est un pays plurilingue, qui s'organise autour de trois sphères langagières : la sphère arabophone, la sphère berbérophone et la sphère des langues étrangères. (Taleb Ibrahim, 2000 ; 53) . Toutes les langues présentes sur le territoire algérien sont le produit de son histoire et de sa géographie, qui se caractérise par la coexistence et la concurrence des langues ne partageant pas le même statut ni la même importance.

Cette situation linguistique permet aux locuteurs algériens l'usage de deux ou plusieurs langues en fonction des situations, des régions. Ils mobilisent toutes les ressources langagières disponibles dans leur paysage linguistique, ce qui a favorisé la créativité du sujet parlant algérien.

En outre, malgré le système monolingue qu'a connu l'Algérie il y a de cela des années, à la veille de l'indépendance, en 1962 avec l'officialisation de l'arabe classique comme langue nationale et la langue berbère comme deuxième langue nationale en 2002, mais cela n'a pas empêché l'existence d'autres langues qui ont longtemps combattu pour survivre, en l'occurrence, la langue française qui prend et reprend constamment une place prépondérante dans la sphère linguistique algérienne grâce à la colonisation française qui a duré cent trente deux ans et a laissé des traces qui se manifeste par la pratique de la langue française.

En d'autres termes, le français est la première langue étrangère la plus pratiquée en Algérie après l'arabe dialectal dans des situations formelles et informelles, dans les médias, les administrations et même dans le langage des jeunes où elle est alternativement juxtaposée ; mélangée à l'arabe sous différentes formes telles que l'alternance codique, les interférences, les emprunts, etc.

Ce conflit entre l'arabe et le français ne date pas d'hier, il se trouve en Algérie depuis des années et qui se voit quotidiennement. Nous nous intéressons aux rapports qu'entretiennent ces deux langues entre elles et plus précisément en milieu scolaire.

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères notamment l'enseignement du français langue étrangère (désormais fle) en Algérie aux apprenants du cycle moyen.

La langue maternelle est une langue de communication courante, que les locuteurs acquièrent dès l'enfance, de façon naturelle et spontanée, au sein de leur environnement immédiat. Selon Elie Bajard (2001 : 39) :

« La langue maternelle est la langue de l'identité individuelle voire nationale »

Il s'agit donc dans le contexte algérien ; du parler ordinaire des gens, de la variété employée dans les situations informelles du quotidien, celle que les locuteurs utilisent dans la vie de tous les jours. L'arabe dialectal est la langue maternelle d'une grande majorité de la population qui est arabophone.

Le présent mémoire tente d'étudier : l'impact du recours à l'intermédiaire de la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle.

Nous avons été toujours tenté par ce sujet, et notre choix a été fortement motivé suite au cours auquel nous avons assisté en troisième année licence au Cem Bakr Ibn Hamad ayant constaté que pratiquement tous les apprenants et même l'enseignante recourent sporadiquement à leur langue maternelle dont une expression souvent dite de la part de l'enseignante nous a mise sur la voie : « permettez moi de parler arabe, c'est très important ». Et par voie de conséquence, nous avons voulu centré notre attention sur la manière dont la langue maternelle et le français langue étrangère interagissent lors des échanges verbaux dans une classe de première année moyenne. Les données du terrain nous disent que l'enseignant en classe de langue recourt à l'utilisation de la langue maternelle par résolution des problèmes de manière à ce que l'apprenant devienne libre dans une situation de communication.

Nous avons du cadrer notre recherche pour ne pas se perdre dans un surplus d'informations. Trois éléments font l'objet de notre étude :

- La volonté de démontrer que l'utilisation de la langue maternelle se manifeste lors des interactions verbales dans une classe de fle et a un impact sur le processus d'enseignement /apprentissage du fle.
- La volonté de savoir quelle place occupe réellement la langue maternelle dans une classe de fle et voir si nous pouvons concéder à la langue maternelle un rôle de médiation dans l'acquisition du français, et si la langue maternelle fonctionne comme un obstacle dans l'acquisition du français, comment alors enseigner le français en tenant compte de ces multiples filtres qui coexistent dans une même classe.
- La volonté de déceler les raisons pour lesquelles les apprenants ont recours à leur langue maternelle.

La langue maternelle influence sur la langue apprise, elle se manifeste durant l'apprentissage d'une langue étrangère, et notre recherche consiste à traiter les productions langagières orales des apprenants de la première année moyenne, que nous allons choisir de deux établissements moyens sis à Tiaret en tentant de relever l'influence que peut exercer le recours à la langue maternelle, et chercher de mieux comprendre pourquoi les apprenants utilisent l'arabe dialectal et/ou le berbère dans une classe qui se veut francophone tout en apportant des explications aux résultats qui en découlent.

Nous avons porté notre regard sur le cycle moyen parce qu'il constitue une étape cruciale et incontournable dans l'apprentissage du français langue étrangère. Cette phase essentielle devrait permettre à l'apprenant d'acquérir les codes et les bases d'une langue étrangère.

Donner la priorité à la classe de la première année moyenne serait une piste plausible pour répondre à nos questionnements, parce qu'en entrant au collège, le répertoire verbal de l'apprenant sera composé de sa langue maternelle et des acquis de connaissance linguistiques de trois années d'apprentissage de la langue française au primaire. Les apprenants arrivent au cycle moyen avec des carences linguistiques et des difficultés d'intercompréhension dans les échanges verbaux en classe de fle. Et comme l'enseignant est le seul animateur de sa classe, l'apprenant va choisir une stratégie efficace, d'une part pour surmonter des situations de blocage langagier et combler ce déficit langagier qui provient d'une maîtrise insuffisante de la langue étrangère ; d'autre part, pour motiver ses partenaires et atteindre un taux de participation optimal.

Une langue maternelle s'acquiert inconsciemment tandis que la langue étrangère s'apprend à l'aide des stratégies personnelles afin de faciliter l'appropriation. L'apprenant va faire un va et vient entre le français qui est l'objet d'étude et l'arabe dialectal et/ou le berbère qui est une langue de référence pour lui. Il sollicite implicitement l'usité de ce processus d'amalgame des deux langues pour une meilleure compréhension et interaction en classe.

Le recours à la langue maternelle est un phénomène langagier qui se produit dans un milieu scolaire comme une stratégie que l'enseignant adopte pour résoudre le problème d'intercompréhension ou bien que l'apprenant utilise pour combler un manque linguistique que ce soit volontairement ou involontairement, cela dépend du niveau et de la compétence des apprenants. L'usage de la langue maternelle dans une classe de français langue étrangère peut constituer une aide à l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère en revanche l'abus de son usage peut gêner cet apprentissage. Compte tenu de cette configuration, la présente recherche a pour objectif de savoir l'effet du recours à la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants dans une classe de fle.

Nous tenons à rappeler qu'en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle et son implantation comme dispositif d'enseignement/apprentissage en classe de fle, les questions ne cessent d'alimenter des débats entre chercheurs et didacticiens. Certains veillent à rejeter toute intrusion à la langue maternelle en classe de langue, d'autres l'interprètent comme une richesse dont Maria Causa¹, qui a tourné le regard vers l'enseignement d'une langue étrangère dans ses travaux insistant sur l'alternance codique comme une stratégie de facilitation parmi d'autres.

Partant de ce fait, nous nous interrogeons sur le rôle que joue la langue maternelle dans le processus d'enseignement /apprentissage du fle, est ce un obstacle ou une stratégie pour la maîtrise d'une langue étrangère ?

Ainsi notre question de recherche s'énonce de la manière suivante :

Comment le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle peut-il influencer sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle ?

¹ Maria Causa est une enseignante de l'italien et le français langue étrangère en France. Elle a un doctorat en sciences du langage de l'université Paris III- Sorbonne Nouvelle. Elle travaille dans le domaine des interactions en classe de langue étrangère.

À partir de cette question, nous sommes arrivées à mettre en place deux hypothèses qui guident notre tentative de réflexion, que nous confirmerons ou infirmerons au fil de notre recherche.

- Le recours à la langue maternelle pourrait influencer négativement les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle.
- les interactions verbales des apprenants en classe de fle pourraient être garanties sans pour autant avoir recours à la langue maternelle.

Dans ce sens, nous tenons à vérifier nos hypothèses, en nous appuyant sur un protocole de recherche à double dimensions : l'un porte sur les représentations des enseignants vis-à-vis l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle (un questionnaire). L'autre sur une comparaison des pratiques langagières des apprenants de deux classes de fle (une expérimentation).

Pour ce faire, notre travail s'effectue en deux parties, une partie théorique et une partie pratique. La première partie intitulé cadre théorique et conceptuel aborde les concepts clés et les notions indispensables sur lesquels se base notre étude. Elle comporte deux chapitres ; le premier chapitre porte comme titre le contact de langues en Algérie où nous allons présenter toutes les langues en contact en Algérie.

Ensuite dans le deuxième chapitre, titré le positionnement de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement du fle, nous veillerons à éclairer la place de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement du fle qui se sont instaurées depuis le seizième siècle jusqu'à présent.

Quant à la partie pratique ayant pour titre : cadre méthodologique et pratique de la recherche comporte le troisième chapitre sous l'intitulé de : présentation de la méthodologie du travail, analyse et interprétation des résultats et qui sera réservé au volet méthodologique de la recherche. Dans un premier temps, nous y abordons les informations relatives à la préparation matérielle de notre enquête ainsi que celle de l'expérimentation : le public visé, description du terrain et de l'échantillon, apporter des détails au contenu du questionnaire, les conditions de l'expérimentation, etc. Ces informations nous aiderons à mieux situer notre recherche.

Dans un second temps, nous procéderons à l'analyse des données du questionnaire tout en relatant les résultats de l'analyse à nos interrogations, puis nous discuterons les informations recueillis et les résultats auxquels nous avons aboutis lors de l'expérimentation. Tels sont les points sur lesquels est bâtie cette étude.

Première partie

Cadre théorique et conceptuel de la recherche

Premier Chapitre

« Contact de langues en Algérie »

Les éléments théoriques de base en rapport direct avec notre thème de recherche font l'objet et constituent l'essentiel de l'ossature de ce premier chapitre titré : contact de langues en Algérie. On entend par contact de langues une situation dans laquelle deux ou plusieurs langues sont parlées par un individu ou une communauté, cette rencontre des langues et des cultures provient des raisons géographiques ou sociologiques.

L'Algérie offre un panorama assez riche en matière de diversité langagière. Entre langues officielles, langues maternelles et langues étrangères plusieurs interrogations s'entrecroisent quant au statut des langues dans notre pays dont les relations entre ces dernières peuvent être qualifiées de « houleuses »².

Pour pouvoir comprendre la question des langues telles qu'elles se présentent en Algérie, il est nécessaire d'évoquer les langues présentes sur le territoire algérien, d'expliquer les enjeux politiques, culturels, et sociaux qui y sont liés. Mais dans un premier temps, nous allons présenter les concepts fondamentaux de notre thème de recherche en précisant leur définition dont langue maternelle, langue étrangère en sont les grandes lignes.

1. Langue

Le concept de langue a fait l'objet de nombreuses études, il possède diverses définitions linguistiques, sociolinguistiques, etc. Commençons par la définition du Petit Larousse (1997 :65) qui l'envisage comme un :

« Un système de signes linguistique, vocaux, verbaux propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux, c'est un système de communication. »

Dans la même optique, André Martinet (2005 : 20) la définit comme :

« Un instrument de communication. »

La langue est donc conçue comme un outil de communication utilisé par un groupe à l'intérieur d'une société donnée.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 :147) le concept de langue est défini ainsi :

« La langue est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. »

Dans la conception Saussurienne, Ferdinand de Saussure considère la langue comme un système doté d'une structure décomposable qui doit être étudiée en tant que système de signes ; chaque signe étant constitué d'un signifiant (image acoustique) et d'un signifié (concept). Saussure est allé loin dans ses études dont l'objet d'étude était la langue.

² Terme utilisé par Taleb Ibrahim Khaoula, (2000).

D'un point de vue sociolinguistique, la langue est conçue comme un produit social qui renvoie nécessairement à un objet hétérogène, c'est-à-dire au produit des usages sociaux. Une langue n'existe, donc, que parce que les locuteurs intériorisent son existence via des / leurs pratiques linguistiques. Elle est diverse et hétérogène puisque son usage varie localement, socialement, selon les types d'interaction, le sexe des interlocuteurs, les genres de discours, etc. Elle est constituée par et pour un système d'interaction entre des locuteurs sur une aire territorialisée, c'est-à-dire dans une espace de légitimité sociale que les mêmes locuteurs construisent comme étant celui d'une légitimité d'usage linguistique.

1.1. Langue maternelle

Le concept de langue maternelle est au centre de notre travail, il a fait l'objet de nombreuses définitions, employé également dans plusieurs disciplines dont la linguistique et la didactique. La définition proposée par le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de Jean Pierre Cuq (2003 :151) l'envisage comme suit :

« La notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle aussi utilisée au sein de la communication. »

L'on ajoute à ce propos :

« Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. » (Ibid)

La langue maternelle désigne la première langue acquise par l'enfant, il s'agit de la langue que la personne comprend dans la petite enfance, avant même qu'elle apprenne à parler. Elle s'acquiert de manière tout à fait naturelle, sans intervention pédagogique ou réflexion linguistique réfléchie, mais uniquement en interaction avec l'entourage immédiat. Elle ne s'identifie pas obligatoirement à la langue de la mère ; elle peut être celle du père, ou celle de la nourrice (substitut de la mère). Elle peut même relever d'une langue tierce lorsqu'il s'agit d'une famille originellement bilingue. L'existence d'un vécu plurilingue pour le jeune enfant oblige donc à relativiser cette notion. Cuq affirme dans cette perspective que :

« La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle amène à lui, substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres langue première ou L1 [...] la puissance de l'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère/enfant. »

(Ibid : 151)

En langue maternelle (LM), l'aspect identitaire est fondamental parce que c'est l'appropriation, dès l'enfance, de la langue et de la culture qui construit l'essentiel de l'identité sociale.

Dabène (1987 : 93) ajoute à propos de la langue maternelle qu'elle est :

« *La langue spontanément maîtrisée par l'élève dans son environnement ordinaire (famille, camarades ...), que nous appellerons, à la suite des sociolinguistes : son parler vernaculaire.* » ou :

« *Le parler vernaculaire de l'enseignant de L.E, en supposant, évidemment, qu'il ne soit pas natif de L.E.* »

La langue maternelle se caractérise donc par le fait qu'elle est apprise de façon naturelle et spontanée. Selon Vysotsky (1985)³ :

« *L'apprentissage de la langue maternelle s'opère de manière inconsciente et elle est acquise par l'enfant spontanément à travers des expériences provoquées par le contact avec son environnement immédiat.* »

La langue maternelle est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement.

1.2. Langue étrangère

« *Toute langue non maternelle est une langue étrangère* ». (op.cit, 150)

Prenons comme exemple à cette définition l'anglais, il est une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle. Le processus d'appropriation est plus ou moins volontaire dans ce cas là. Il s'agit d'un enseignement à des locuteurs non natifs.

Cuq distingue à cet effet trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) :

- la distance matérielle, géographique (par exemple le japonais par rapport au français).
- la distance culturelle, rendant plus ou moins facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique : deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre.
- la distance linguistique.

Le même auteur ajoute qu' :

« *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 maternelle.* » (Ibid)

De plus :

« *La langue étrangère n'est pas la langue de première scolarisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition*

³ Cité par Benamar, R. dans son article disponible sur le site <https://journals.openedition.org/multilinguales/1632> dans la page 141.

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. » (Ibid)

Robert (2007) de sa part la considère comme :

« Est la langue étrangère dans laquelle les élèves vont, non seulement apprendre à lire et à écrire, mais surtout à réfléchir et à se forger une personnalité »

La langue étrangère contrairement à la langue maternelle, s'acquiert en milieu non naturel c'est à dire dans un cadre scolaire ou institutionnel en suivant un stage, une formation, etc. L'apprentissage d'une langue étrangère est motivé par une intention, donc elle nécessite plus d'efforts que l'apprentissage d'une langue maternelle qui se fait d'une façon naturelle et spontanée. À ce propos Benamar Rabéa (2014 : 144) affirme que :

« Apprendre une LE est un processus qui sollicite plus d'efforts que l'apprentissage d'une langue maternelle [...] la particularité des interactions, en classe de FLE, est que la langue est à la fois l'outil de transmission des savoirs et, l'objet même de l'enseignement/apprentissage de cette langue. En apprenant la LE, l'élève découvre un autre système linguistique et une autre culture. »

1.3. Langue seconde

Langue seconde (L2) ; notion englobée très souvent dans celle de langue étrangère puisque il s'agit d'une langue autre que la langue maternelle du locuteur. Les deux termes sont généralement utilisés indifféremment en supposant qu'il n'y a pas de différence entre eux.

Pour nuancer les deux notions, nous reprenons, à cet effet, la distinction faite par le fait de dire que la langue seconde, est une langue qui n'est pas la langue maternelle du locuteur mais une langue de communication publique, notamment dans les domaines du commerce, de l'enseignement supérieur et de l'administration. Elle fait également référence à une langue non autochtone, reconnue et acceptée dans un pays multilingue comme moyen de communication publique.

Une langue étrangère est aussi une langue, qui n'est pas la langue maternelle du locuteur, cependant elle n'est pas couramment parlée ou utilisée par les membres d'une communauté, d'une société ou d'un pays. Cette confusion entre les deux termes disparaît dès que l'on comprend que la différence dépend de l'utilisation de la langue dans cette zone géographique particulière.

La langue seconde et la langue étrangère sont des langues autres que la langue maternelle du locuteur, la première fait référence à une langue généralement reconnue et utilisée couramment dans une zone géographique particulière, tandis que la deuxième fait référence à une langue qui n'est pas couramment utilisée dans cette zone spécifique.⁴

⁴ Pour d'amples informations, consultez le site disponible sur :

<https://fr.sawakinome.com/articles/language/difference-between-second-language-and-foreign-language.html>
(consulté le 13/01/2020 à 01h47min).

2. Langues en présence en Algérie

Le champ linguistique en Algérie est constitué d'un groupe de langues et de dialectes. En d'autres termes, les langues parlées en Algérie sont réparties en deux groupes : le premier est celui des langues ou dialectes dits maternels à savoir : l'arabe dialectal, le berbère dans ses différentes variétés. Le deuxième groupe est celui des langues d'enseignement/apprentissage comme l'arabe littéral ou classique, le français et les langues étrangères : l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

Nous pouvons aussi classer les langues parlées en Algérie en deux grands groupes dans le tableau ci-joint, selon les statuts respectifs de ces langues.⁵

Les langues (dialectes) maternelles		Les langues d'enseignements /apprentissage	
Arabe dialectal (Derdja)	Le berbère et ses variétés	Langues officielles	Langues étrangères
	-Le kabyle parlé en Kabylie -le Chaoui parlé aux Aurès -le M'zab parlé dans le Mzab et d'autres régions du Sahara -Tergui parlé dans le touareg du Hoggar	-L'arabe classique -Le tamazight	-Le français -L'anglais -Allemand -Espagnol

Tableau N° 01 : Langues en présence en Algérie

Même si les états tentent de respecter les droits linguistiques et de donner aux langues minoritaires une reconnaissance, on ne peut affirmer que toutes les langues ont le même statut. Le statut des langues se diffère d'un pays à l'autre comme l'indique Deprez (1994,28) :

« Il s'agit bien d'une valeur, c'est-à-dire de quelque chose de relatif et non d'absolu dans la détermination de laquelle va entrer la situation socio-économique des locuteurs eux même : les parents des enfants bilingues français-anglais n'appartiennent pas à la même catégorie socioprofessionnelle que les parents des enfants bilingues français-portugais »

Notons aussi que le statut des langues évolue dans un même territoire prenons l'exemple de la langue tamazight en Algérie qui était dans le passé, une langue au statut peu valorisé alors qu'elle est aujourd'hui considérée comme étant la deuxième langue nationale après l'arabe classique, ayant un statut plus élevé suite aux revendications de la population berbérophones en 2002. Pour Calvet (2002 : 102 ; 103) :

⁵ Ce tableau a été réalisé à partir de nos lectures du travail de Taleb Ibrahim, Kh (1997 :33 ; 34)

« L'analyse des situations linguistiques du monde nous montre que les langues sont profondément inégales. Elles sont d'abord inégales du point de vue statistique : certaines sont très parlées, d'autres le sont peu [...]. Elles sont inégales du point de vue social : certaines sont dominées [...] tandis que d'autres dominent et assurent des fonctions de type officiel, littéraire, culturel, international ou véhiculaire »

2.1. La langue Arabe

L'islam a fait de l'arabe l'un des dialectes sémites de la péninsule arabique, une langue parlée par près de 150⁶ millions de personnes, ce qui la place au 6^e rang dans le monde, derrière l'espagnol et le russe et nettement devant le français et l'allemand. C'est, depuis 1974, la sixième langue des nations unies. Mais l'importance de la langue arabe, par son influence culturelle et religieuse, est encore beaucoup plus considérable. L'arabe a cette particularité d'être extrêmement riche en consonnes et pauvre en voyelles.

Selon Benrabeh.M (1999 :156) :

« La langue arabe et l'Islam sont inséparables [...] l'arabe a sa place à part par le fait qu'elle est la langue du Coran et du prophète »

2.1.1. La langue arabe classique

L'arabe dit classique ou littéral est considéré en Algérie comme étant la langue de prestige utilisée dans des situations de communications formelles. Avant l'indépendance, la langue arabe classique était enseignée uniquement et clandestinement dans les écoles coraniques puisque l'administration française colonisatrice a tout fait pour imposer la langue et la culture françaises au détriment de la langue et la culture arabo et berbéro-musulmanes. Selon Morsly, (1983 :22 ; 23)⁷ :

« Au fait qu'étant la langue du colonisateur, le français a usurpé son statut de langue officielle aux dépens de la langue arabe ».

La langue française était donc adoptée comme étant la seule langue dans tous les domaines sociaux de la vie quotidienne (écoles, administrations, justice, etc.)⁸

Abdenour Arezki ajoute dans son article (21 ; 23) :

« Le français était alors la langue dominante pourtant il n'était parlé que par une partie très réduite de la population algérienne » il ajoute aussi : *« comme les français n'ont ménagé aucun effort pour an alphabétiser le peuple algérien, ce dernier s'est éloigné de plus en plus de la langue arabe qui n'était réservée à cette époque qu'à une élite religieuse pour faire apprendre le Coran aux enfants. Quant aux dialectes arabes et berbères, ils étaient permis seulement au niveau de la pratique orale de la population »*

⁶ Ces chiffres ne sont pas donnés au pif, ils sont cités par l'auteur Malherbe Michel dans son livre intitulé : les langues de l'humanité.

⁷ Cité par Mlle. Ait Amar Meziane dans sa thèse de doctorat (2016 : 28).

⁸ Nous nous sommes inspirée de la thèse de doctorat de Mlle. Ait Amar Meziane, (2016).

Dans les années soixante deux (1962), c'est-à-dire après l'indépendance, l'arabe classique a eu son statut de langue nationale et officielle de l'état en Algérie afin de rompre avec le français ; langue du colonialisme et de l'oppression, et il a rétabli sa position après avoir été exclu quoique l'arabe parlé dans la vie de tous les jours fût l'arabe dialectal algérien. Cette tentative de réarabisation qui se voulait rapide et efficace n'a pas été facile et c'est ce qu'Aïcha Meherzi nous a fait constater dans son article⁹ :

« Autant de mesures ont été prises afin d'atteindre cet objectif. Ainsi, la généralisation et l'utilisation de la langue arabe ont été imposées non seulement dans les établissements scolaires, dans l'administration, mais aussi dans les secteurs économiques et culturels. En outre, certains ouvrages scientifiques sont importés puis arabisés afin de permettre aux apprenants de suivre l'actualité et d'approfondir leurs connaissances dans toutes les disciplines »

Sachant que cette idée d'arabisation n'est pas née au sein de l'Algérie indépendante, bien au contraire, elle a depuis 1936 tenté la société algérienne dont le Cheikh réformiste Ben Badis riposta au courant algérien assimilationniste par son mot d'ordre :

*« [...] l'Islam est notre religion, l'arabe est notre langue, l'Algérie est notre patrie ».*¹⁰

L'arabe classique fonctionne aujourd'hui comme un noyau autour duquel se constituent la communauté et la nation arabe au niveau international, il bénéficie l'un des éléments majeurs de la personnalité algérienne. Cet aspect unificateur ainsi que le statut de modèle assigné à l'arabe classique s'expliquent habituellement par le fait que le Coran, le livre sacré des Musulmans, a été relevé au Prophète Mohamed dans cette langue. Souvent les arabes utilisent le terme Fusha pour faire référence à cette forme d'arabe.

2.1.2. L'arabe moderne ou intermédiaire

Appelé aussi « arabe standard », est une variété issue de l'arabe classique, plus proche du Coran que les dialectes, plus simple avec un niveau plus relâché vue son caractère facile pour la communication de tous les jours par exemple celle de la radio, la télévision, la presse écrite et parlé, etc. Même si l'arabe classique est maintenu très pur et unique grâce au Coran, n'empêche cependant pas à apprendre l'arabe dit « passe partout » très directement dérivé du Coran visant un usage quotidien banal à la recherche scientifique la plus avancée.

Granguillaume (1983 : 109) décrit l'arabe intermédiaire comme suit :

« La passerelle universelle entre les locuteurs arabophones. Forcée par des politiques [...] elle est dans sa nature même une langue de laboratoire »

2.1.3. L'arabe dialectal

Une langue, aussi homogène soit-elle, ne peut s'étendre sur une superficie aussi vaste que celle des pays arabes sans subir des variations dialectales importantes. L'arabe dialectal nommé aussi « Daridja » présente une certaine différence par rapport à l'arabe classique, cette

⁹ Article disponible sur le site <https://gerflint.fr/Base/Mondearabe2/Aicha.pdf>

¹⁰ Cité par Boumedini Belkacem dans son article dans page 14.

différence porte sur les conjugaisons verbales, l'utilisation de la négation (ma) au lieu de (la) par exemple la phrase : je ne sais pas, se dira ma narf en dialectal, et la arifo en classique, l'absence de désinences nominales et généralement, sur une limitation du rôle des voyelles ainsi que sur des modifications de prononciation de certaines lettres. Il constitue la langue maternelle d'une grande majorité de la population algérienne qui est arabophone grâce à l'usage quotidien, dans les situations de communication familiales et autres ... selon Elimam (2001 :19,20) : « *L'arabe dialectal est une langue native et maternelle* »

L'arabe dialectal est conçu comme étant la première langue véhiculaire par excellence en Algérie, mais sous plusieurs formes parce que l'arabe dialectal parlé dans le nord de l'Algérie se diffère de celui parlé à l'Est et à l'Ouest mais bien évidemment le locuteur algérien peut les comprendre tous à la fois. Prenons comme exemple le mot « quoi/ماذا », on dit à Tiaret [Chtahi], à Mostaganem [Chayala], à Oran [Chtawala], à Alger [Wechno] et la liste est encore bien longue. Nous pouvons constater alors que l'arabe dialectal avec toutes ses variantes multiples qui diffèrent d'une région à une autre n'est pas reconnu dans les textes officiels et il demeure, toutefois, un phénomène sociétal ignoré dans la formation et dans l'enseignement.

2.2. La langue berbère ou tamazight

Un bon tiers de la population algérienne est berbère d'origine. La langue berbère possède son propre système d'écriture « le tifinagh ». Sur le plan constitutionnel, le Tamazight est reconnu comme étant une langue nationale depuis mai 2002, puis langue nationale et officielle depuis le 5 janvier 2016, qui a aussi sa valeur culturelle dans la société algérienne.

Les kabyles considèrent la politique d'arabisation massive entretenue à l'aube de l'indépendance comme une décision ignorante de leur culture et de leur identité. Ils ont toujours été réfractaires à l'arabisation puisque le système éducatif mis en place n'avait pas beaucoup de partisans au sein de la population non arabophone. L'enseignement de la langue tamazight fut accordé aux régions de la Kabylie comme à Bejaia et à Tizi ouzou.

Suite à une série d'actions de masse spectaculaires et de grèves générales et des manifestations d'une grande ampleur, le parlement algérien reconnaît le tamazight comme langue nationale à côté de l'arabe cependant cette constitutionnalisation ne lui ouvre pourtant pas droit au statut de langue officielle à l'instar de l'arabe. Le berbère devint langue officielle au même titre que l'arabe après un demi-siècle et plusieurs décennies d'engagement pour la reconnaissance officielle de cette langue et depuis elle n'a pas cessé d'investir plusieurs domaines tels que l'enseignement et les mass-médias. En effet, le Tamazight constitue aujourd'hui une partie intégrante de la culture et de l'identité algérienne. Elle est enseignée dans plusieurs universités et établissements scolaires, dans la presse écrite, de plus, elle est de plus en plus présente quotidiennement dans les médias électroniques (des chaînes télévisées, des chaînes radiophoniques locales ainsi que dans des émissions).

2.3. La langue française

vivre à la croisée de plusieurs langues, rend difficile de se prononcer sur le statut officiel et les fonctions réelles de la langue française en Algérie. La langue française a sa

particularité dans le territoire algérien grâce au pouvoir colonial qui a duré cent trente deux ans(132). Dans la constitution algérienne, le français est promulgué au rang des langues étrangères depuis 1962 jusqu'à nos jours, mais son statut réel reste ambigu. Pour mieux décrire le statut de la langue française, nous reprenons les mots de Rabah Sebaa (2013 : 38) :

« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue d'université ».

Nous pouvons constater que même si elle est qualifiée de langue étrangère, mais elle demeure d'être présente comme étant une langue seconde¹¹. Après l'indépendance dans les années (1962_1969), l'Algérie désirait la restauration du statut de la langue arabe mais cette tâche n'a pas été facile et se révéla ardue et de longue haleine puisque à cette époque, il n'y avait pas beaucoup d'enseignants d'arabe donc l'Algérie s'est trouvée obligée de promouvoir la langue française comme langue véhiculaire donc elle continuait à être présente, parlée dans la société algérienne notamment dans le système éducatif, elle jouait un rôle incontournable dans l'enseignement puisque elle était introduite comme une matière dans tous les niveaux que se soit au primaire, au collège et au lycée d'une part, et d'autre part parce que toutes les matières scientifiques étaient apprises dans cette langue à savoir les mathématiques, physiques, biologie, etc. Donc revenir à la langue française, après cet échec de la politique d'arabisation, impliquerait encore la favorisation de la langue française qui est largement usitée au quotidien et est essentiellement la langue utilisée dans l'enseignement supérieur.

Une vision rétrospective des quatre décennies de pratique de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien montre que celui-ci est marqué par une série de réformes et ce depuis 1962 jusqu'à 2006. Nous avons jugé utile de les résumer dans le tableau récapitulatif¹² ci-dessous.

Années	Niveaux d'apprentissage du français	langue de quelle matière ?
1962	Dés la première année primaire	Langue de toutes les matières
1966	Dés la deuxième année primaire	Langue de toutes les matières
De 1969 à 1982	Dés la troisième année primaire	Langue des matières scientifiques uniquement
De 1982 à 2003	Dés la quatrième année primaire	Seulement la matière du français
De 2003 à 2005	Dés la deuxième année primaire	Seulement la matière du français
À partir de 2006	Dés la troisième année primaire	Seulement la matière du français

¹¹ Nous vous renvoyons à la page 16, définition de la langue seconde.

¹² Nous nous sommes inspirée de la thèse de doctorat de Mlle. Ait Amar Meziane.

Tableau N° 02 : Récapitulatif des niveaux d'apprentissage de la langue française de 1962 à 2003

Nous observons trois réformes dans un si peu de temps, qui balisent approximativement trois stades de maturation et d'organisation de la pratique d'enseignement du français. La première de 1962 jusqu'à 1966, la langue française était utilisée dans l'enseignement de toutes les matières, la seconde de 1969 à 1982, où la langue française était réservée uniquement aux matières scientifiques et la dernière à partir de 1982 avec l'introduction du système de l'enseignement fondamental, le français est devenu utilisé uniquement pour enseigner la langue française que ce soit au primaire, collège ou lycée. À partir des années 2000, les premiers mandats d'Abdelaziz Bouteflika ; l'ex président, ont été marqués par une reconsolidation de la langue française, enseignée désormais dès la troisième année du primaire.

En fait, après plus de quatre décennies de mesures radicales et de changements, l'arabisation est toujours au cœur des débats et suscite toujours autant de passions notamment ces dernières années où nous vivons dans une polémique qui s'est instaurée pour consolider l'utilisation de l'anglais à la place de la langue française dans l'enseignement et dans la recherche scientifique. Cette guerre des langues relancée en Algérie tend à mettre en place uniquement l'arabe et l'anglais dans les entêtes des correspondances et des documents officiels.

En tout les cas nous souhaitons que l'Algérie puisse dans les jours à venir se réconcilier avec son histoire et que l'école redevienne un sanctuaire du savoir et non un lieu de lutte des idéologies rétrogrades comme cela a été le cas jusqu'à aujourd'hui. L'aménagement linguistique doit dépasser les idéologies réductrices et prendre en compte correctement la réalité de la pluralité des langues et penser au développement de l'Algérie et à l'épanouissement du savoir, comme a dit Granguillaume (1983 :159) :

« Il n'y a pas honte à utiliser un matériau étranger si c'est pour construire sa propre maison »

2.4. Les langues étrangères

En dépit du fait que l'enseignement se fait en langue arabe sur les trois paliers, langue par ailleurs étrangère à notre langue maternelle, cependant cela n'empêche de faire apprendre aux apprenants à tous les niveaux une ou plusieurs langues étrangères en même temps. L'ex président de la république ; monsieur Abdelaziz Bouteflika affirmait que :

« [...] la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves [...] une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain [...] cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif [...] » cela permet « d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures, et d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. »¹³

¹³ Extrait du discours (page7) de monsieur Abdelaziz Bouteflika, l'ex président de la république algérienne au palais des nations, Alger, 13 mai 2000 cité par Mlle. Ait Amar Meziane dans sa thèse de doctorat page 31.

Nous constatons alors que l'arabe standard est la langue d'instruction du système éducatif algérien qui existe exclusivement en situation d'apprentissage. Néanmoins, la nouvelle réforme du système éducatif (2003) met l'accent sur l'enseignement précoce des langues étrangères vue leur importance pour accroître des connaissances dans tous les domaines et de plusieurs culture ; chaque langue véhicule sa culture.

Les langues étrangères enseignées actuellement sont :

- la langue française, première langue étrangère enseigné dès la troisième année primaire.
- l'anglais, deuxième langue étrangère enseignée dès la première année moyenne.
- l'allemand et l'espagnol enseignée au lycée mais réservées aux filières dites littéraires seulement.

Nous les répartissons dans le tableau ci-joint selon les différents paliers :

Au primaire	Au collège	Au lycée
Le français	Le français et l'anglais	-L'allemand et l'anglais pour les filières dites littéraires -le français et l'anglais pour toutes les branches de l'enseignement secondaire.

Tableau N° 03 : Les langues étrangères enseignées en Algérie dans chaque palier.

Dans ce chapitre, nous avons mis en exergue la diversité langagière en Algérie, nous y avons dégagé la réalité de la pluralité des langues algériennes qui sont souvent sujette à des conflits identitaires, sociaux, régionaux ou politiques. À la lumière de ce qui vient d'être dit, nous pouvons avancer que la situation linguistique algérienne s'est déplacée du bilinguisme vers le plurilinguisme car les situations de contact de langues ne concernent pas uniquement des sujets utilisant deux langues mais nombreuses sont les personnes qui utilisent plus de deux langues dans leur vie quotidienne et c'est ce qui rend l'apprentissage des langues étrangères difficile pour l'apprenant algérien.

Dans le chapitre qui s'en suit, nous allons aborder le positionnement de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement du fle.

Deuxième Chapitre

« Positionnement de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement du fle »

« Une classe hétérogène est une mine :

Explosif ou richesse à exploiter » Marie-Claude Grandguillot (1993 : 153)

Tout au long de ce deuxième chapitre, nous allons traiter la place de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement du fle en présentant d'une manière très succincte les soubassements théoriques des principales méthodologies d'enseignement du fle qui ont été pratiquées dans la plupart des systèmes scolaires un peu partout dans le monde.

Le débat sur les méthodes et les approches d'enseignement/apprentissages des langues ne date pas d'hier et il continue, encore, à faire couler beaucoup d'encre. Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIXe siècle, l'enseignement des langues a toujours fait l'objet de nombreuses recherches en Europe. Toutes les méthodologies sont des produits spécifiques d'une certaine période de l'histoire dont les objectifs d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis le seizième siècle.

Dans ce qui suit, nous allons remonter l'histoire des méthodologies d'enseignement pour voir comment une telle méthodologie fut parution à tel moment et comment une telle autre l'avait succédée ou détrônée et tout particulièrement, il sera question de nous interroger sur la place de la langue maternelle dans les différentes méthodologies d'enseignement du fle, il s'agit plus précisément de situer, définir sa place au sein de chaque méthodologie.

1. Méthodologies d'enseignement du fle

L'enseignement des langues étrangères n'a pas cessé d'évoluer parfois timidement mais souvent d'une manière radicale dans un souci de modernité et d'efficacité. Les méthodologies d'enseignement du fle ne sont pas des recettes toutes faites mais des configurations théoriques et pratiques qui reviennent à chaque fois sous une nouvelle forme pour palier les lacunes ayant induit le déclin de la méthode ayant préexisté, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins. Nous présenterons le panorama des différentes méthodologies en nous s'inspirons du travail colossal qu'a réalisé Puren (1988) en didactique des langues et des cultures, d'où il a étudié minutieusement la naissance et le déclin de ces méthodologies.

1.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est un ensemble de méthodes qui a duré trois siècles. Elle fut largement adoptée dès la fin du XVIe siècle et la première moitié du XIXe siècle. Elle est notamment appelée la méthodologie de la grammaire-traduction ou la méthodologie classique.

Au seizième siècle, les valeurs culturelles étaient prioritaire, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature et ses proverbes. Avec cette méthodologie, on cherchait à former des écrivains en langue soutenue en se basant sur la grammaire, la traduction, la mémorisation et la restitution. En d'autres termes, on voulait former des intellectuels de culture humaniste qui maîtrisent le français. Elle n'avait pas de théorie de référence, c'était plutôt une idéologie.

C'est une méthodologie qui servait surtout à faire apprendre les langues classiques (mortes) comme le grec et le latin. Elle s'appuie sur le recours quasi total à la langue

maternelle et la traduction comme technique pour faire apprendre une langue étrangère partant de l'idée qu'il existe une structure universelle des langues et que le vocabulaire est le seul responsable des différences entre elles. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de certains de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait apprendre par cœur. En effet le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers l'élève.

L'enseignement dans cette méthodologie était caractérisé par la rigidité, d'un côté, parce que l'apprenant avait le statut d'un réceptacle qui mémorise et restitue uniquement tandis que l'enseignant est le pivot de la classe, il détient le savoir et le transmet. C'était lui qui domine entièrement la classe, il n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même choisir les textes sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. L'enseignant était vu comme chef d'orchestre, ce pouvoir du savoir donna aux enseignants le titre de maître ou maitresse. D'un autre côté, l'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue. Elle se caractérise aussi par la primauté de l'écrit sur l'oral en étudiant les textes littéraires des grands écrivains comme support didactique. L'oral à cette époque n'avait guère de place, la langue était considérée comme un outil pour accéder à la sphère intellectuelle. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Nous constatons qu'avec la pratique de la méthodologie traditionnelle, apprendre une langue étrangère consistait à établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère par le biais de la traduction et cela permet d'acquérir un bagage lexical considérable et de bonnes connaissances grammaticales acquises à partir de textes appartenant aux grands auteurs. C'était donc un entraînement à la traduction et à l'analyse des textes. Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive qui a duré trois siècles, a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes.

Henri (2005 : 26) estime que la méthodologie traditionnelle n'incitait pas la créativité de l'apprenant puisque elle offrait un modèle d'enseignement imitatif :

« Les procédés qu'elle utilise ont été contestés : la compréhension des règles grammaticales [...] demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent. »

Et Perrennoud (2004 : 09) souligne que :

« Seuls les antipédagogues croient encore que le savoir se transmet. »

Vers la fin du dix-neuvième siècle, la méthodologie traditionnelle a coexisté avec une autre méthode, celle de François Gouin, bien qu'elle suppose une conception de

l'apprentissage radicalement opposée. Dans ces temps éloignés, nous distinguons deux courants méthodologiques distincts.

1.2. La méthode naturelle

Trois siècles plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il fallut trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangers, le changement de la méthodologie traditionnelle à la méthode naturelle a été osé pour la première fois pour deux principales raisons :

- l'enseignement est devenu obligatoire partout dans le monde et il n'est plus réservé à l'élite.
- Toutes les langues étrangères sont devenues des langues vivantes après avoir été mortes.

Vers la fin du XIXe siècle, de nouvelles théories apparaissent et une nouvelle méthode voit le jour avec François Gouin. Ce n'est qu'à partir de cette méthode que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.) et vont prôner l'importance de l'oral qui était marginalisé. Il s'agit d'une méthode non conventionnelle parce qu'elle n'a pas été très répandue en Europe, elle n'a pas pu être intégrée dans le système scolaire et n'a pas connu une application immédiate. Elle a eu un impact mais uniquement en France. F.Gouin était un professeur de latin qui a vécu en France au XIXe siècle, il observait la façon dont les enfants apprennent leur langue maternelle, ce qui lui a permis d'élaborer les fondements de l'enseignement de la langue étrangère. Il a décidé que la meilleure façon d'apprendre l'allemand serait de mémoriser un livre de grammaire allemande et les 248 verbes irréguliers en allemand. Pour lui, cette méthode aurait sûrement lui offrir les fondements de la langue, ainsi que les règles et les secrets de ses formes, régulières et irrégulières.

Parmi les grands principes de la méthode naturelle c'est l'interdiction de toute forme de traduction, Gouin rejette le recours à la langue maternelle ayant comme argument : l'apprentissage se fait dans une langue étrangère comme à la langue maternelle, comme le fait le jeune enfant qui apprend sa première langue. Pour lui, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir d'une langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant, c'est-à-dire par un principe d'ordre en allant du simple au complexe. D'après lui, l'enfant se ferait d'abord des représentations mentales de faits réels et sensibles puis il les ordonnerait avec un ordre chronologique, puis il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre pendant une période de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, mais plutôt ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. Il devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère puisque l'oreille est l'organe réceptif du langage.

Selon F.Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. Il a inventé une méthode appelée la méthode de série, une approche directe et la conversation

sans l'analyse grammaticale, aucune mémorisation du vocabulaire et aucune traduction raison pour laquelle Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme. Il s'est interrogé également sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques.

La méthode naturelle a eu des difficultés pour sa mise en place dans le système scolaire, elle n'a pas pu résister à cause de plusieurs facteurs, cependant, il est indéniable que cette méthode a bouleversé l'enseignement des langues étrangères en évoquant une certaine révolution contre la méthodologie traditionnelle dont des observations sur le processus d'apprentissage de la langue allemande en sont à l'origine. Par conséquent, les grands principes de la méthode naturelle ont été repris avec la méthodologie de la méthode directe.

1.3. La méthodologie de la méthode directe

Considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, elle est le fruit de la cohabitation des méthodes précédemment citées. À partir des années 1870, de nouveaux besoins apparaissent et une interminable polémique va s'installer jusqu'en 1901, date d'officialisation dont les instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que Christian Puren nomme le coup d'état pédagogique de 1902.

Dés la fin du XIXe siècle, la France désirait s'ouvrir sur le monde extérieur et la société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser les échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient à cette époque. On cherchait à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue « parler avec quelqu'un sur quelque chose ». Les besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères ont évolué, ce qui a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé « pratique », qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Selon Puren (1988 : 95) :

« La méthode directe se situe en rupture radicale avec la méthode traditionnelle car elle soutient un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. »

Cuq (2003 :236) affirmait de sa part que :

« La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend aussi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concert»

Dans la même perspective, Besse (2005 :31) voyait que :

« Sa principale originalité, en effet, est que l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 : il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même. »

Avec cette méthodologie, le statut de l'apprenant a changé, il est devenu actif et il est une partie prenante des conversations tandis que l'enseignant anime les conversations. La modalité d'interaction n'est plus verticale mais plutôt elle est devenue plurivocale et multimodale uniquement en langue étrangère en utilisant les gestes, dessins, mimiques. Le recours à la langue maternelle n'avait pas de place dans la méthodologie directe, puisque on voulait former des communicateurs en langue étrangère.

L'enseignement des mots étrangers doit se faire directement en langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle, c'est-à-dire l'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images mais ne traduit jamais en langue maternelle, il doit amener l'apprenant à penser en langue étrangère le plus tôt possible. L'oral était primordiale dans la méthodologie directe, elle accorde une importance particulière à la prononciation et considère la langue écrite comme une langue orale scripturée. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement. La progression vers la rédaction libre passait par la dictée puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire étrangère, il se faisait d'une manière inductive, les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite mais implicitement. Par ailleurs, les supports didactiques privilégiés sont l'environnement concret puis progressivement, des textes. On privilégie notamment les exercices de conversations et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

Au sein de la méthodologie directe, nous distinguons trois méthodes sur lesquelles elle se base à savoir : la méthode directe, la méthode active et la méthode orale. Pour faire simple, nous soulignons les traits distinctifs entre ces dernières dans le tableau ci-après.

La méthode directe	La méthode orale	La méthode active
Elle désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères.	Elle désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe.les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. L'objectif	Employer tout un ensemble de sous méthodes afin d'impliquer et de motiver l'apprenant. _ la méthode interrogative se base sur l'exercice question-réponse entre le professeur et ses apprenants afin de réemployer les formes

<p>cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle était divergente : certains étaient partisans de l'interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préférèrent une utilisation plus souple de la méthode directe.</p>	<p>général de la méthode orale était donc la pratique.</p>	<p>linguistiques étudiées.</p> <ul style="list-style-type: none"> _ la méthode intuitive qui obligeait l'apprenant à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. _ la méthode imitative avait comme but l'imitation acoustique. _ la méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant.
--	--	---

Tableau N° 04 : Tableau récapitulatif des méthodes de la méthodologie directe

La méthodologie directe a été mise en cause et son déclin fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes et parmi les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. Pour ce qui est problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants de certaines méthodes qui leur a été imposées.

1.4. La méthodologie active

Afin de satisfaire les enseignants qui ont rejeté la méthodologie directe, certains demandèrent d'instaurer un compromis entre le traditionnel et le moderne. Elle a emprunté de certaines méthodes (traditionnelle et active) quelques procédés et techniques. Les insuffisances de la méthodologie directe, d'une part, et les changements sociaux, d'autre part, notamment, l'état dans lequel la première guerre mondiale avait mis l'enseignement des langues vivantes ont fait que la méthodologie active soit utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères à partir des années 1920 jusqu'aux années 1960.

La méthodologie active a eu une certaine confusion sur le plan terminologique, elle a eu de nombreuses dénominations. On la nommait méthodologie mixte, méthodologie éclectique, méthodologie orale. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie est expliquée par Puren qu'elle est en quelque sorte une pratique plus souple de la méthode directe. Ainsi que le refus d'une méthodologie unique a mené l'époque vers une situation d'éclectisme.

La méthodologie active est perçue comme une méthode directe revue qui n'a pas modifié son noyau dur mais a introduit dans chacune de ses trois composantes citées ci-dessus un certain nombre de variations. Elle a maintenu les grands principes de la méthodologie directe, et a fait un retour à certains procédés et techniques traditionnelles afin d'équilibrer les trois principales exigences : formative, culturelle, pratique.

Dans la méthode active, le recours à la langue maternelle est de temps en temps autorisé, où une certaine souplesse a été constatée au niveau du vocabulaire voire la traduction était permise pour expliquer le sens des mots nouveaux, donc elle a été recommandée pour les mots difficiles qui nécessitent une explication. L'univers classe est animé, et les apprenants sont toujours actifs, en interaction perpétuelle avec le professeur et ses pairs. Cette méthode

a été beaucoup favorisée dans la mesure où elle s'adapte à la psychologie des apprenants, elle cherchait à les encourager et les motiver et ce à travers le travail coopératif entre eux afin de créer une ambiance favorable à son activité.

Mais comme toutes les autres méthodologies, ce sont ses insuffisances et la rigidité de ses principes qui vont provoquer sa disparition au profit d'un nouveau dispositif qui vise cette fois-ci la vraie pratique à travers les méthodologies dites MAO (méthodologie audio-orale) et SGAV (méthodologie structuro-globale audio-visuelle).

1.5. La méthodologie audio-orale (MAO)

Appelée également méthode de l'armée, elle a pris naissance dans le secteur militaire, elle tire ses origines des Etats-Unis, dès le début des années 1940, dont suite à la révolution industrielle, les américains ont décidé de participer à la deuxième guerre mondiale, ce qui a créé le besoin de former rapidement le plus grand nombre de soldats en langues étrangères et qui parlent d'autres langues que l'anglais pour les préparer aux combats (Amérique_ Chine). Besse (2005 : 34) souligne que :

« Cette méthode connut un grand rayonnement aux Etats-Unis pendant une quinzaine d'années, entre 1950 et 1965. »

Cette méthode s'est inspirée du behaviorisme et du structuralisme qui ont élaboré de nouvelles techniques pour l'apprentissage. La linguistique structurale privilégie uniquement l'écoute et l'oral ; un apprentissage systématique basé sur les répétitions mécaniques (imiter-répéter) et le behaviorisme stipulant que le langage n'est qu'une faculté humaine, et qui concevait l'apprentissage de la langue comme une activité qui relèverait du conditionnement. Autrement dit, elle s'appuyait sur le schéma stimuli _ réponse _ renforcement. C'est-à-dire, en répétant les exercices pour des besoins de mémorisation, on parvient à déclencher les réponses attendues d'une manière automatique. Comme le mentionne Cuq et Gruca (2002 : 258) :

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs. »

À ces deux références, il faut ajouter l'innovation technologique de l'époque : le magnétophone dont le premier usage consistait à utiliser des dialogues appartenant à la langue courante, mais des dialogues ne seront plus répétés par l'enseignant, plutôt enregistrés sur des magnétophones. C'est pourquoi ils ont créé des laboratoires de langues pour faciliter la mémorisation et l'automatisation des structures linguistiques. Ce mode d'enseignement soumet les apprenants à des exercices de répétitions de données linguistiques sans qu'il y ait une considération pour le sens. L'apprenant a une structure à suivre mais il ne sait pas le pourquoi et le comment. Tout le travail se fait sans explications formelles. Pour Gantier (1968 : 51) :

« Enseigner une langue vivante, c'est d'abord faire [...] manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique. »

En outre, dans cette méthodologie, on a interdit le recours à la langue maternelle afin d'éviter les erreurs d'interférences mais pas totalement, on a assoupli le principe de traduction du vocabulaire, la langue maternelle était utilisée comme un procédé d'explication.

Par ailleurs, cette méthode a accordé une large priorité à l'oral dans le but de parvenir à la communication en langue étrangère et notamment à celle de tous les jours, sans omettre les quatre compétences (lire, écrire, comprendre, parler) que l'on vise à les installer bien entendu.

Toujours selon Henri Besse :

« on peut l'interpréter comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était partiellement imposé en Amérique : il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre posséder une langue. » (Ibid : 35)

La méthodologie audio-orale, à son tour, a laissé voir certaines failles, et s'est vue remise en cause dans ses modèles de références qui ont connu de vives critiques, d'une part, et les exercices structuraux qui démotivent les apprenants dans la mesure où ces derniers n'arrivaient pas à externaliser la langue qui demeurait à leurs yeux une structure, d'autre part. Elle a été supplantée par une nouvelle méthodologie appelée « structuro-globale audio-visuelle » que nous décrirons plus loin.

1.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Ce qui a été derrière toute innovation dans l'enseignement des langues et l'instauration d'une nouvelle méthodologie, ce sont comme toujours, les préoccupations politiques. Le contexte politique qui dominait l'Europe suite à la deuxième guerre mondiale et à la décolonisation poussait la France à se sentir menacée par l'expansion de la langue anglaise, qui devient de plus en plus la langue internationale, la France se trouve obligée de lutter contre cette expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à trouver son rayonnement culturel et linguistique. Elle a engagé une politique de diffusion du français dans le monde dont toute une équipe de recherche constituée de linguistes, de littéraires et de pédagogues s'activaient en France et à l'étranger pour permettre son apprentissage au maximum de gens. Pour ce faire, elle a créé le centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDDIF) et le bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) qui avaient pour intérêt de favoriser les recherches en didactique des langues.

La méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle se sont développées approximativement à la même époque (même si la première est un peu antérieure à la seconde) et elles donnent l'une à l'autre la priorité à la langue parlée. Néanmoins, le principe

de la méthodologie SGAV est un peu plus pointu et considère l'enseignement de la langue en tant que moyen d'expression et de communication.

Elle est fondée sur l'idée suivante, Cornaire et Germain (1999 :05) :

« Dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout effort doit porter sur la compréhension du sens globale de la structure, une organisation linguistique formelle et que cette perception sera facilitée si les éléments audio et visuel sont présents. »

La méthode SGAV se propose d'enseigner la langue comme moyen d'expression et de communication à partir de situations présentées en images. D'une autre manière, il s'agit d'utiliser la parole dans une situation authentique qui doit favoriser l'accès au sens et ce avant la forme linguistique. Henri explique à ce sujet que :

« Dans la méthode SGAV, les dialogues prétendent à quelque chose de plus : certes ils servent à introduire le lexique et la morphosyntaxe de L2 ; mais là, n'est pas le plus important, il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans les conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel SGAV (voix et images de France) ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles renvoient les mots des répliques qu'à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées. » (Ibid : 40)

Nous remarquons que ce qui compte le plus pour cette méthodologie est le sens. On ne parle plus de langue maternelle lorsque il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Entre autres, la méthodologie SGAV propose des cours sous forme de dialogues qui véhiculent la langue de la vie courante à travers des images et des enregistrements qui mettent en scène sa réalité. Elle est basée sur l'illustration et le son, utilisés conjointement car l'apprentissage se fait par l'oreille et la vue. On cherche le réemploi par les apprenants, dans des situations différentes, des éléments des dialogues de départ, d'où on insiste sur la réutilisation de ce qui est en voie d'acquisition dans d'autres situations.

La méthodologie SGAV a été considérée, pendant un certain temps, comme l'ouverture d'une nouvelle ère d'enseignement des langues, mais cette dernière n'a pas produit l'effet escompté. Elle n'était en vérité qu'un prolongement et une continuité de la méthodologie directe avec une centration sur les moyens techniques. Également nous pouvons dire que cette méthode ne permet pas de comprendre des natifs parlant entre eux ou même quand ils s'expriment à travers les médias comme à titre d'exemple les journaux, la télévision, ou la radio. À vrai dire, la langue utilisée dans ce cas, n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ.

L'impertinence de la méthodologie SGAV a donné lieu à une nouvelle approche appelée « l'approche communicative ».

1.7. L'approche communicative

Elle est née aux alentours des années 1970, en réaction contre la MAO et la SGAV. À cette époque, communiquer est l'une des nécessités que l'être humain ne peut s'en passer. Le terme « approche » a remplacé la notion de « méthodologie » par souci de prudence, comme le souligne Germain (1993), puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Et Sophie Moirand ajoute à ce propos que :

« L'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une forteresse imprenable. Et ce choix parmi les moyens fait de l'approche une hypothèse de travail et non un point de vue. »¹⁴

Au début des années 1980, on étudie de plus en plus les spécificités de l'enseignement des langues étrangères dont le grand souci de la nouvelle approche dite « communicative » est de préparer un futur citoyen, un apprenant capable de s'intégrer dans la société et qui mobilise facilement ses connaissances dans une situation de communication. Comme le précise Germain (1993) :

« Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) »

C'est-à-dire, il faut que l'apprenant soit en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes à son intention de communication mais aussi en accord avec la situation de communication. Son premier objectif est de parvenir à produire des énoncés oraux dans n'importe quelle situation de communication et surmonter les obstacles liés à la compréhension de l'autre.

Dans l'approche communicative, la langue est tout d'abord vue comme un instrument de communication pour parler et agir sur l'autre ou comme un instrument d'interaction sociale. Ce qui provoque une nouvelle définition de l'apprentissage, Puren (1998 : 371) illustre l'importance de la communication en avançant qu' :

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »

Par ailleurs, une certaine souplesse avec le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle au cas où besoin est. En réaction aux méthodes traditionnelles qui limitaient l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'usage seulement de cette même langue, les nouvelles méthodes comme l'approche communicative et l'approche par les compétences (APC) préconisent dans quelques situations le recours à la langue maternelle afin de lutter contre les différents blocages qui peuvent contraindre le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Zarate et Byram (1998 :70) sont allées jusqu'à la détermination de ce blocage :

« En considérant l'apprenant comme un intermédiaire culturel, on remet en question l'idée que le modèle est le locuteur natif. »

¹⁴ Cité par monsieur Guidoume (2010 :101) dans sa thèse de doctorat disponible sur le site <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf> .

En d'autres termes, dans certaines situations, le modèle du locuteur originaire ne suffit pas puisque ce dernier ne répond pas aux normes des compétences socioculturelles que possède l'apprenant.

Or, dans l'approche communicative ; pour qu'une communication verbale soit réellement efficace, la possession d'un savoir linguistique ne suffit pas à lui seul, mais aussi les apprenants doivent acquérir des compétences communicatives; que nous décrirons en détail après. Suzelle (1995 :55) met l'accent sur les deux compétences disant que :

« Les compétences linguistiques et communicatives nécessaires aux relations entre les membres d'une communauté, acquises en partie par imprégnation, constituent des éléments essentiels de la socialisation d'un individu. »

Sophie Moirand (1979 :23 ; 37) à son tour distingue quatre composantes de la compétence de communication, nous les résumons dans le tableau ci-joint¹⁵

La composante linguistique	La composante discursive	La composante référentielle	La composante socioculturelle
Implique la connaissance des divers systèmes de règles ; aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de réaliser un message. Elle est importante mais non suffisante pour communiquer en langue étrangère.	C'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adopter selon la situation de communication. Elle assure la cohérence et la cohésion des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.	Elle concerne de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence.	Elle permet la connaissance et l'interprétation des règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

Tableau N° 05 : Les composantes de la compétence de communication selon Sophie Moirand.

Notons aussi que sa vision envers l'apprentissage est de mettre l'apprenant au premier plan, ce qui donne à l'enseignant le statut d'un animateur des situations pédagogiques, il est appelé à favoriser les interactions entre les apprenants, à créer un climat de communication

¹⁵ Les composantes que nous venons d'énumérer sont tirées de la thèse de doctorat de monsieur Guidoume (2010 : 103).

naturel, en divisant la classe en petits groupes, en faisant sentir leur besoin d'échange et d'interaction en proposant des situations de communication et des activités de découvertes du fonctionnement de la langue qui peuvent répondre à ce contexte, citons à titre d'exemple les jeux de rôles, les débats, simulation globale, etc.

Contrairement aux autres méthodologies, l'approche communicative accorde une place importante à la communication dont l'enseignant doit proposer aux apprenants des activités d'expression dans une situation de communication précise ; elle doit être réelle et authentique qui lie le contexte scolaire au contexte sociale, d'où les documents authentiques sont un meilleur support comme déclencheur. En ce qui concerne l'oral et l'écrit, ils vont de pair.

Ce n'est qu'à partir de l'approche communicative que les études interculturelles ont été élaborées en envisageant la culture comme un système de valeurs, de conduites et de représentations sociales régissant les individus et les groupes. Selon Courtillon (1984 :52) :

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. »

L'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalides, ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplanté, mais tout simplement parce que pour beaucoup, elle n'a pas été employé comme une méthodologie constitué et solide. Elle n'était en vérité qu'un prolongement de la SGAV et a échoué à partir du moment où la compétence de communication dont on a fait l'éloge n'a pas pu changer la réalité sur le terrain vu l'absence d'une théorie d'apprentissage pour ne citer que ce facteur : *« un premier facteur a été l'absence de nouvelle théorie de l'apprentissage, laquelle fonctionne toujours comme un très puissant catalyseur de cohérence. »* (Puren, 1994, p.33)

1.8. L'approche par compétences (APC)

Si pour l'approche communicative, ce sont des considérations politiques qui étaient à l'origine de son apparition, ce courant, sa version originelle provient de l'industrie et en quelque sorte du taylorisme et de l'organisation/découpage du travail. L'approche par compétences s'est imposée d'abord dans le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est assez rapidement placée dans le monde de l'éducation dans le monde anglo-saxon. Ensuite, ce fut l'Europe, la Grande Bretagne, la Suisse et la Belgique qui ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs et leurs programmes selon cette approche dont les décideurs de ces derniers pays ont progressivement voulu se démarquer d'une conception centrée sur les objectifs (de la pédagogie par objectif ; PPO) pour passer à celle des compétences en ne les différenciant d'ailleurs pas réellement l'une de l'autre. Certains auteurs ont voulu démontrer que l'approche par compétences se trouvait déjà dans la PPO, tandis que d'autres confirment qu'il existe entre les deux des différences fondamentales ; rien n'est moins vrai, raison pour laquelle nous avons préféré ne pas trop s'attarder sur la différence entre la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences du moment où Puren lui-même ne marque cette différence qu'occasionnellement.

En didactique des langues, la compétence de communication est aussi un concept fort contemporain, d'où depuis une dizaine d'années Isabelle Dufour (2003 : 28) nous rappelait que :

« La quasi-totalité de méthodes de français langue étrangère [...] se fondent sur la notion centrale de compétence de communication. »

Dans la même optique, Louis Porcher (1995 :23) ajoute que :

« Aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes, [...], sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer. »

Comme son nom l'indique, la notion de compétence est au cœur de cette approche. Les compétences sont définies comme des séries d'habiletés (ou d'objectifs) acquises en situation d'apprentissage et qui rendent apte à remplir des rôles et des tâches. Néanmoins, les facettes des compétences diffèrent selon le domaine, puisque dans le domaine professionnel, la compétence résulte de la mobilisation et de l'utilisation d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations relevant d'un contexte professionnel. Dans l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources en vue de résoudre une situation problème. Cuq (1990 : 48) note à ce sujet que :

« Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelle. »

Pour sa part, Philippe Perrenoud (2000 :07) définit la compétence ainsi :

« Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. »

Dans le même sillage Tagliante Christine (2005 : 189) donne à la compétence la définition suivante :

« Ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteur) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement considérée comme complexe. Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. »

L'approche par compétences développe l'idée que l'apprenant apprend mieux dans l'action, il pourra éventuellement construire ses savoirs langagiers, les intégrer et exercer son rôle d'acteur social. Si l'approche communicative considère la langue comme un instrument de communication, il en est de même pour l'approche par compétences qui voit la langue comme un instrument de communication pour parler et agir avec l'autre.

De plus, le recours à la langue maternelle n'est pas à bannir catégoriquement. L'approche par compétences se propose de faire participer activement l'apprenant et ce à travers l'action et son contact avec les autres, car l'apprenant élabore aussi sa compréhension

en comparant ses perceptions à celles de ses pairs. C'est pourquoi on lui a laissé une marge de liberté pour qu'il s'exprime en sa langue maternelle au cas de blocage.

Chaque approche a ses spécificités et vient répondre à quelques besoins, la méthodologie ou approche qui vient après n'est qu'une continuité dans la recherche d'une méthodologie répondant à tous les besoins.

Depuis les deux dernières décennies, un éclectisme méthodologique exalte la diversification des approches et des procédés en faisant appel aux fondements des méthodes antérieurs. Il n'y a pas une méthodologie proprement dite, unique, forte, globale et universelle sur laquelle tout le monde serait d'accord.

1.9. La perspective actionnelle

Depuis le milieu des années 90, nous assistons à l'ébauche d'une nouvelle approche pédagogique appelée perspective actionnelle, expression apparue pour la première fois en 2001, dans le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL), un outil qui ne prétend pas proposer une méthodologie mais visant à unifier l'enseignement/apprentissages des langues vivantes dans les différents pays de l'Europe. Le cadre européen, en effet, ne donne à première vue aucun des éléments qui permettent de construire un nouvel enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pas de modèle grammatical spécifique, pas de théorie de l'apprentissage revendiquée, pas de référence méthodologique autre que l'approche communicative. Le CECR est donc un outil très souple et peu directif, dans lequel chaque enseignant ou chaque concepteur de méthode peut peindre un tableau original.

La perspective privilégiée est de type actionnel cette fois ci, travailler avec d'autres en langue étrangère devient de plus en plus fréquent, que ce soit dans son pays où à l'étranger. L'acteur social qu'est l'apprenant n'est plus une personne qui cohabite avec les étrangers mais qui agit conjointement avec les autres dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public) ayant à accomplir des tâches langagières ou non langagières à l'intérieur d'un domaine d'action dans des circonstances particulières. Elle suppose une nouvelle orientation de l'enseignement dans la conduite de sa classe et dans les tâches qu'il propose à ses élèves dont elle présente trois implications pratiques majeurs :

Primo, mettre les documents d'apprentissage au service de l'action et non l'inverse : l'enseignant part, pour construire ses unités didactiques, des activités qu'il veut mettre en place et non des moyens qu'il va mobiliser. Il considère comme supports à part entière les documents produits par les apprenants eux-mêmes au cours, ou en fin, de leur projet.

Secundo, mettre les compétences d'apprentissage au service de l'action.

Tertio, mettre la communication au service de l'action et non l'inverse.

La langue est envisagée comme un instrument de communication pour des fins actionnelles qui incluent la logique plurilingue et pluriculturelle.

L'approche actionnelle selon l'expression de (Bourguignon, 2006) vient pour faire le lien entre les principes de l'approche communicative (propre à l'enseignement des langues) et l'approche par compétences (propre à l'enseignement général).

Au terme de cette partie, nous avons mis en avant les différentes méthodologies d'enseignement du fle. Nous avons esquissé, les orientations et les fondements théoriques de chacune d'elles. Tout au long de ce regard rétrospectif sur l'enseignement/apprentissage des langues, nous nous sommes focalisée sur la place de la langue maternelle au sein de chaque méthodologie. Bien que ces méthodes, méthodologies, approches aient obtenu de meilleurs résultats, la classe de langue n'a pas bénéficié d'une approche qui lui est propre.

À titre de rappel, cette première partie avait pour but d'inviter le lecteur à prendre conscience des éléments théoriques de base qui constituent notre recherche.

Dans ce qui va suivre, nous comptons présenter notre méthodologie du travail ainsi que les résultats obtenus.

Deuxième Partie

Cadre méthodologique et pratique de la recherche

Troisième chapitre

**« Présentation de la méthodologie du travail, analyse et
interprétation des résultats »**

Ce dernier chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie de notre travail, dans un premier temps, puis à la présentation, analyse et interprétation des résultats obtenus.

Rappelons que la présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de mémoire de master en didactique qui nous a offert cette occasion de mener une recherche dans ce domaine en prospectant l'une des problématiques qui s'y relatent à savoir l'impact du recours à la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle. Ce qui implique la constitution de corpus informatifs à partir de données collectées dans une situation réelle.

Avant de présenter les résultats obtenus, nous devons exposer notre démarche de recherche, faire l'inventaire des éléments clés de notre problématique ainsi que les instruments de mesure pour le recueil des données.

1. Problématique, questions, hypothèses de la recherche

Nous n'allons pas revenir aux raisons du choix d'un tel sujet du moment où ces dernières ont été évoqué dans notre introduction. Sur le terrain, il est souvent difficile d'amener les apprenants à prendre la parole et entrer dans des échanges verbaux en langue étrangère. Qu'ils soient expérimentés ou novices, les enseignants du fle finissent, la plupart du temps, par se retrouver dans une telle situation. Pour faire face à ce manque d'interactions (enseignants/apprenants et apprenants /apprenants), les enseignants utilisent des procédés qui peuvent faciliter la communication orale en classe de fle. De leur part, les apprenants recourent à des stratégies pour résoudre un problème d'intercompréhension.

Le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle est l'un des procédés utilisé dans une telle situation en classe de fle. De là, pour une première recherche, nous avons jugé utile de mettre l'accent sur l'impact que pourrait avoir le recours à un tel procédé sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne, non pas pour mettre fin au problème mais pour comprendre les soubassements de cette réalité.

Le problème étant dévoilé, nous nous sommes posées la question suivante : Comment le recours à la langue maternelle peut-il influencer sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle ?

Pour une question plusieurs réponses seront possibles Nous nous sommes contentées de deux hypothèses afin d'éviter de s'enliser dans des senties qui risquent de dépasser le cadre de notre recherche.

Première hypothèse : le recours à la langue maternelle pourrait avoir un impact négatif sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle.

Deuxième hypothèse : les interactions verbales des apprenants en classe de fle pourraient être garanties sans pour autant avoir recours à la langue maternelle.

Les réponses que nous comptons apporter à notre question de recherche, ne seront possibles qu'à travers une démarche méthodologique bien structurée.

2. Protocole de la recherche

Notre travail est planifié comme suit :

2.1. L'enquête par questionnaire

L'enquête vient de l'anthropologie, elle consiste à étudier des phénomènes et leurs répartitions, c'est un outil d'investigation qui se fait sur le terrain en deux phases :

- Déterminer les circonstances
- collecter les éléments d'information

2.1.1. Public concerné par l'enquête

Les personnes ayant participé à notre enquête sont tous des professeurs d'enseignement moyen exerçant dans quatre établissements sis à Tiaret, ils sont au total 26 enseignants (n=26) répartis sur les établissements suivants :

Bakr Ibn Hamad	Hamdani Malika	Ziane Cherif Abdelhamid	Ould Brahim Said
7	7	6	6

Tableau N° 06 : Répartition des enseignants selon les établissements d'enseignement

Les enseignants se répartissent selon le critère de l'ancienneté comme suit : 03 enseignants novices ayant moins de 5 ans d'expérience soit 11,53% de l'échantillon ; 08 enseignants soit 30,76 % ayant une expérience de 5 à 10 ans et 15 enseignants soit 57,69% qui cumulent plus de 10 ans d'expérience dans le domaine. Pour faire simple, nous avons regroupé les enseignants dans trois groupes comme il est indiqué dans le tableau ci-joint :

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Moins de 5 ans d'expérience	Entre 5 et 10 ans d'expérience	Plus de 10 ans d'expérience

Tableau N° 07 : Répartition des enseignants sur trois groupes

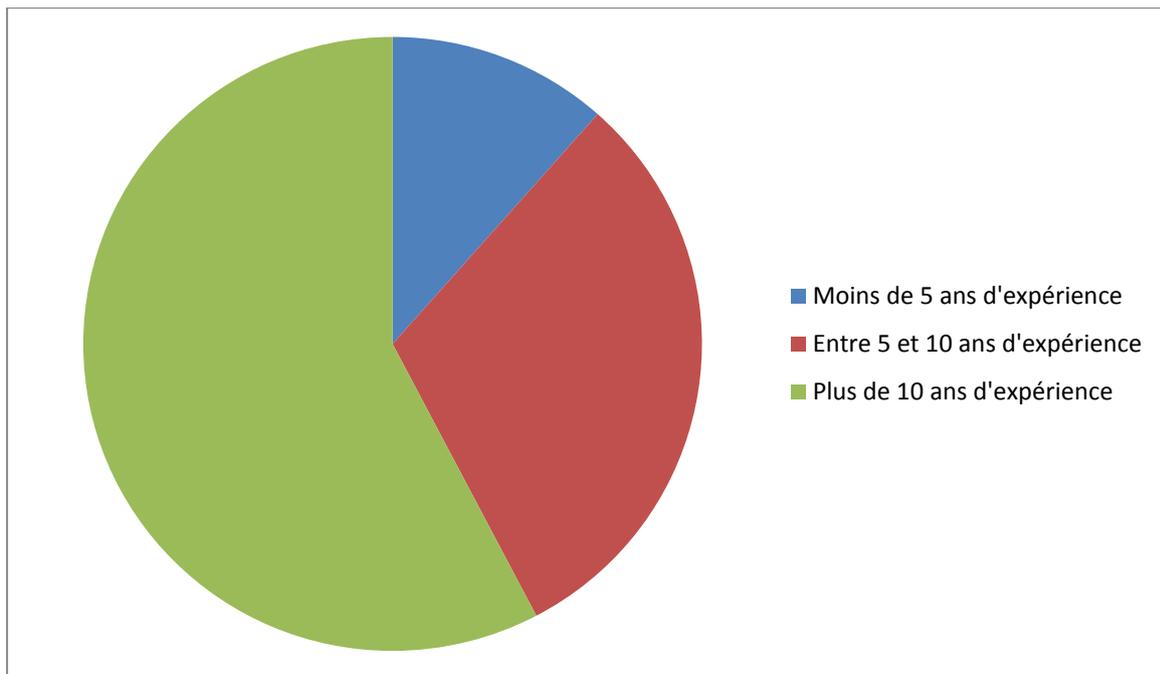


Figure N° 01 : Répartition des enseignants selon le critère de l'ancienneté

2.1.2. Le questionnaire

Le questionnaire est un outil d'investigation nous permettant de recueillir des informations nécessaires en vue de comprendre et expliquer un fait ou un phénomène. Pour notre recherche, c'est l'enquête par questionnaire qui nous intéresse. Puisqu'elle va nous servir de cheminement vers l'explication et nous renseigne sur les attitudes des enseignants interrogés quant à l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle.

L'élaboration du questionnaire s'est effectué en fonction des objectifs de notre recherche, sa construction tient compte des objectifs que nous voulons atteindre. Nous avons essayé de respecter, dans la limite du possible, les critères de validation et de fidélité du questionnaire final en commençant par l'élaboration d'un pré-questionnaire. Ce dernier a été destiné aux apprenants et aux enseignants dans le cadre d'une pré-enquête. Suite à un premier recueil de données effectué le 16 décembre 2019, les données recueillies n'avaient pu être complétées, car le questionnaire qui a été distribué sur l'ensemble des enseignants exerçant dans l'établissement moyen Ziane Cherif Abdelhamid n'a pas été soutenu par les enseignants avec qui nous voulions réaliser le travail. Sur six enseignants, nous n'avons eu que trois répondants. Il nous était difficile d'échanger nos réflexions avec des enseignants n'étant pas dans une dynamique de recherche.

De plus, nous avons exclu le recours aux questionnaires destinés aux apprenants de la première année moyenne, cette démarche a été paralysée puisque les réponses collectées ne pouvaient pas être utilisées dans le recueil des données, vu leur jeune âge, nous avons décidé de s'en passer de cette étape et procéder à un échantillonnage intentionnel.

L'idéal pour nous était donc de se situer du côté des enseignants et non pas des apprenants. Le questionnaire établi dans la pré-enquête nous a permis de vérifier la validité des questions et leur correspondance avec l'objectif de notre recherche. Cette étape nous a démontré que parmi les dix items proposés, un item ne répondait pas aux objectifs de notre recherche.

Nous avons élaboré le questionnaire final et nous l'avons administré à l'échantillon de l'étude le 08 janvier 2020. Ce questionnaire se compose de 10 items regroupés en deux facettes comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Facettes	Items
Première facette	Item1, 5, 6, 7, 9,10.
Deuxième facette	Item 2, 3, 4, 8.

Tableau N° 08 : Facettes et items

Nous nous sommes rendues dans quatre établissements moyens pour la passation des questionnaires aux enseignants, il nous semblait nécessaire que cette étape se fasse à titre personnel. Il fallait les responsabiliser en leur expliquant que, sans avoir apporté leur pierre à l'édifice de ce travail, cette recherche devenait impossible.

Après avoir collecté les questionnaires, nous avons passé une feuille d'émargement¹⁶ sur l'ensemble des enseignants ayant participé à notre enquête pour donner plus de crédibilité à notre travail. Les signatures apposées sur la feuille témoignent que le questionnaire a été réellement remis à des personnes faisant partie du cadre éducatif et notamment à des professeurs de français langue étrangère de l'enseignement moyen exerçant dans quatre établissements sis à Tiaret.

2.2. L'expérimentation

C'est une démarche scientifique ; un test empirique qui se fait en deux phases : la préparation et la réalisation. Cette étape de notre recherche va compléter les résultats du questionnaire et consistera à mettre en comparaison deux classes dans deux situations différentes ; d'abord avec le groupe témoin où il serait question de travailler l'activité de l'oral avec la méthode ordinaire en utilisant la langue française uniquement, puis, avec le groupe expérimental où la même activité serait travaillé en utilisant la langue maternelle. Cette démarche souhaite vérifier les deux hypothèses que nous avons proposées au départ.

Afin de mieux structurer et baliser notre démarche, nous nous sommes posées les questions suivantes :

- Quoi observer ?
- Qui observer ?

¹⁶ Voir l'annexe N° 03.

- Comment observer ?

Ces questionnements nous facilitent le recueil des données et nous conduisent droit au but.

2.2.1. Présentation des classes d'accueil

Pour des résultats plus pointus, nous nous sommes allées à deux établissements moyens situés à Tiaret. Nous avons évoqué dans notre introduction les raisons du choix du niveau. Nous avons portée notre regard sur le cycle moyen et plus précisément sur les apprenants du premier pallier dont au terme de ce pallier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'apprenant est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.

À l'oral, la compétence terminale consiste à :

- En compréhension orale : comprendre des textes explicatifs et prescriptifs en tenant compte des contraintes des situations de communication.
- en production orale : produire des textes explicatifs et prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Les classes d'accueil sont au niveau de deux établissements scolaires :

- Première classe ; 1AM1 au Cem Ould Brahim Said est prise pour témoin;
- Deuxième classe ; 1AM3 au Cem Hamdani Malika est prise pour expérimentale ;

Après avoir obtenu l'accord des directeurs des deux établissements scolaires pour accéder aux lieux d'expérimentation, nous avons pris contact avec les deux enseignantes avec qui nous devrions travailler, sachons que l'objectif de notre travail n'a pas été précisé en détail afin d'éviter une focalisation sur l'objectif de notre recherche. Les deux enseignantes ont été choisies selon un seul critère : l'utilisation ou non de la langue maternelle en classe. La première enseignante utilisait la langue française uniquement pendant son cours et la deuxième avouait avoir recours à la langue maternelle dans sa classe.

Le total des apprenants de la première classe (1AM1) qui compose notre échantillon est au nombre de 42 dont 26 filles et 16 garçons âgés entre 11 et 15 ans. La classe expérimentale (1AM3) accueille à son tour 40 apprenants ; soit 24 filles et 16 garçons. Ces apprenants sont en principe à leur quatrième année d'apprentissage de français. Soulignons qu'il y avait un seul garçon redoublant de la première classe. Les deux groupes occupent une salle propre, aérée et très bien décorée.

Avant de mener notre expérimentation, nous avons pris contact avec l'ensemble des classes, nous avons procédé à des séances d'observation dans le but de collecter les informations susceptibles d'aider la réalisation de notre travail. Et aussi pour les habituer à notre présence.

Durant les deux séances d'observations, nous avons remarqué que les apprenants étaient favorables pour une collaboration avec nous.

2.2.2. Les préalables nécessaires

Comme le critère du temps se voit très déterminatif, dans la mesure où la réussite d'une séance est atteinte une fois cela a été fait dans un temps optimal. Assurer le bon déroulement d'une séance revient justement à tenir compte de deux facteurs à savoir la préparation préalable et l'organisation de la séance elle-même. Parmi toutes les conditions, cette étape est considérée comme la plus vitale pour la réalisation d'une séance.

Pour mener à bien notre expérience, nous nous sommes chargées de la préparation du cours, et ce, après avoir demandé de l'accord des deux enseignantes bien entendu. Elles nous ont donné la liberté de choisir d'autres supports oraux sauf qu'ils soient adaptés au niveau et aux centres d'intérêt de leurs apprenants.

Avant de proposer quoi que ce soit nous avons discuté avec les enseignantes afin de mesurer et collecter les informations relatives au niveau des apprenants, connaissances des apprenants, leurs difficultés, etc. Ce diagnostic initial était très important pour nous.

Cette expérience a été parachevée par une conception collective d'un cours, nous avons proposé une vidéo éducative que les enseignantes auront à présenter dans leurs classes afin d'exploiter au maximum l'énergie du groupe de la classe. Le choix de cette vidéo a été fait avec beaucoup de soin, et ce, en fonction du projet et de la séquence et des objectifs tracés. Nous avons consacré une séance pour l'élaboration de la fiche pédagogique¹⁷ avec l'enseignante qui nous a aidé dans la préparation. Nous avons ensuite discuté les questions que nous avons préparées et elles ont été toutes acceptées par l'enseignante puisque elles répondaient aux attentes de la séance. Tout ce que nous leur avons proposés (questions, image, vidéo et citation) corroborent avec les objectifs de l'activité.

Tout au long de la séance, les apprenants doivent être en situation de communication dans le cadre de l'explication. Du début jusqu'à la fin de la séquence, l'apprenant doit s'entraîner à l'explication : (Définition, reformulation, les expressions de cause et de conséquence, l'emploi du présent et du passé composé.)

2.2.3. Démarche suivie lors de l'observation

Comme la classe représente un microcosme riche et complexe à observer, nous avons entrepris une démarche qui s'appuie principalement sur des observations. Notre présence se limitera uniquement à l'observation dans les deux classes puisque les enseignantes ne nous ont pas donnée leur accord pour enregistrer les séances. Par peur de rater quelques détails intéressants lors de la description des échanges langagiers des apprenants des deux classes, nous avons eu recours à la confection d'une grille d'observation. Il est important d'être muni

¹⁷ Voir l'annexe N° 04.

d'une grille d'observation pour pouvoir mieux décrire les échanges verbaux des apprenants. Elle nous permettra d' :

- ✓ Observer deux cours d'expression orale réalisés dans deux situations différentes.
- ✓ Comparer le déroulement d'une activité de l'oral dans deux classes ; une utilisant la langue française uniquement et l'autre permettant l'utilisation de la langue maternelle.
- ✓ Aboutir à des résultats décrivant la différence existant entre les interactions verbales des apprenants des deux classes.
- ✓ Vérifier l'impact du recours à la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants constituant notre corpus en classe de fle.

La grille ci-dessous a été inspirée et confectionnée d'après la grille d'observation des interactions verbales des apprenants en classe de Régine Sirota¹⁸ dans son livre l'école primaire au quotidien.

Critères	Paramètres		
	Oui	Non	parfois
Parler devant l'ensemble de la classe			
1- l'apprenant maintient le contact du regard avec ses camarades et son enseignant(e)			
2- l'apprenant utilise le non verbal et le langage corporel gestes, mimiques ...			
3- l'apprenant a su se faire comprendre en reformulant et répétant selon les réactions du public			
4- les apprenants se corrigent entre eux à l'oral			
Aisance linguistique, bonne prononciation			
1- l'apprenant confond entre les phonèmes qui existent dans sa langue maternelle avec les phonèmes existant en langue française			
2- la mauvaise prononciation gêne la compréhension			
3- les groupes de souffle et les accents toniques sont respectés			
4- l'apprenant articule convenablement, intonation globale adaptée			

¹⁸ Régine Sirota est une sociologue de l'enfance française, professeure de sociologie à l'université Paris Descartes et membre du centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS).

Utilisation d'une autre langue « maternelle »			
1-l'apprenant répond toujours en langue française			
2-l'apprenant parle avec ses camarades de classe en français			
3-l'apprenant fait un usage alternatif de la langue maternelle et le français en rapportant les paroles			
4-l'apprenant demande à l'enseignant(e) une explication en langue maternelle			
Cohérence de la langue			
1-l'apprenant produit des phrases isolées et trop pauvres			
2-l'apprenant prononce des phrases correctes mais sans lien logique			
3-l'apprenant respecte les règles grammaticales de la langue française			
4-l'apprenant transfère certaines caractéristiques grammaticales qui existent dans sa langue maternelle vers la langue française			
Richesse du lexique			
1-l'apprenant fait la traduction de sa langue maternelle à la langue française			
2-le lexique de l'apprenant est limité et répétitif			
3-l'apprenant utilise des mots nouveaux adaptés à la situation de communication			
4-l'apprenant éprouve des difficultés pour s'exprimer oralement			

Commentaire supplémentaire :

.....

.....

.....

.....

.....

Le contenu de cette grille a été choisi en fonction des objectifs de notre expérimentation. Nous nous sommes focalisées sur les points pouvant nous permettre de mettre l'accent sur l'influence que peut exercer le recours à une autre langue. Nous avons insisté sur l'aisance linguistique, la cohérence de la langue, la richesse du lexique et la prise de parole. Ce sont à notre regard, les éléments les plus essentiels à observer lors des échanges verbaux.

Après avoir présenté la méthodologie de notre travail ainsi que les instruments de mesure que nous avons utilisée dans la présente recherche, nous passons à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus en optant pour une perspective de recherche, dont la visée est essentiellement d'ordre à la fois explicative et descriptive, dans une première étape, avant d'adopter une démarche comparative dans une deuxième étape.

3. Présentation et analyse des données du questionnaire

Pour analyser les questionnaires que nous avons récupéré des quatre établissements d'enseignements moyens sis à Tiaret, nous préférons traiter les questions selon deux facettes. À titre de rappel, l'échantillon défini au préalable des sujets concernés par notre enquête est constitué de 26 enseignants.

3.1. Première facette

Cette facette contient 6 items, item(1), (5) (6), (7), (9), (10) qui répondent à deux questions principales : Pourquoi utiliser une langue maternelle en classe de français langue étrangère ? Comment enseigner le français sans avoir recours à une autre langue ?

À travers les réponses obtenues, nous devrions dégager une idée assez clair sur la relation de nos enquêtés avec le recours à la langue maternelle ainsi que leur position par rapport à ce dernier.

Item N° 01 : En entrant dans votre classe, vous parlez en langue française uniquement ?

- Oui
 Non

Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	2	5	3	12	3	18	8

Tableau N° 09 : Utilisation entière de la langue française en classe

Les pourcentages inhérents aux réponses sont les suivants :

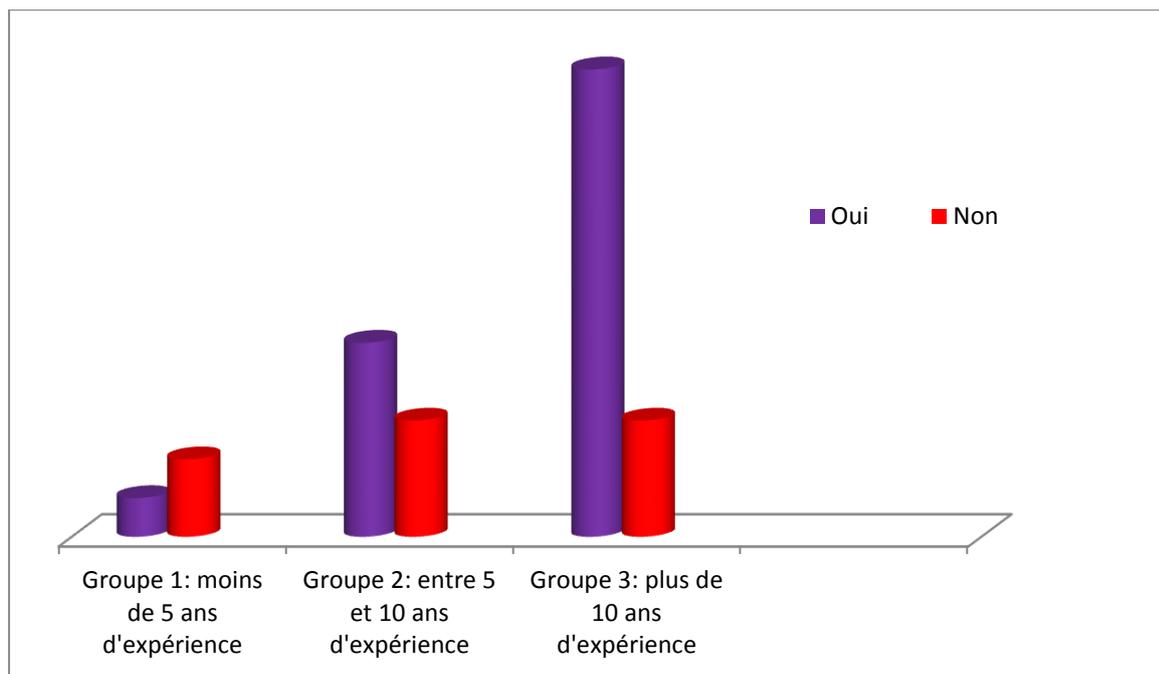


Figure N° 02 : Taux d'utilisation de la langue française en classe

Commentaire

La lecture de la représentation graphique nous montre que 18 enseignants sur 26, soit 69,23% de l'échantillon se mettent d'accord avec le contenu de notre proposition. En conséquent, 8 enseignants seulement soit 30,76% de l'ensemble des enseignants disent le contraire, c'est-à-dire qu'ils utilisent une autre langue que le français pendant le cours. Les données révèlent qu'un bon nombre d'enseignants interrogés utilisent la langue française seulement. En ce qui concerne l'écart intergroupes, il y' a une sorte d'unanimité entre les enseignants des deux derniers groupes puisque dans chaque groupe le taux d'accord dépassent de loin celui du désaccord, plus de 50% pour chaque catégorie. Cet indice est assez important. Pour le premier groupe des enseignants novices, nous n'avons qu'un seul enseignant qui se dit d'accord avec l'idée.

_ Si non, quelle autre langue utilisez-vous ?

- L'arabe classique
- l'arabe standard (moderne)
- L'arabe dialectal
- Le berbère

Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3				Total			
AC	AS	AD	B	AC	AS	AD	B	AC	AS	AD	B	AC	AS	AD	B
/	/	2	/	/	/	3	/	/	1	2	/	/	1	7	/

Tableau N° 10: Deuxième langue utilisée en classe de langue

Entre arabe dialectal et les autres langues, les taux des réponses étaient sensiblement écartés :

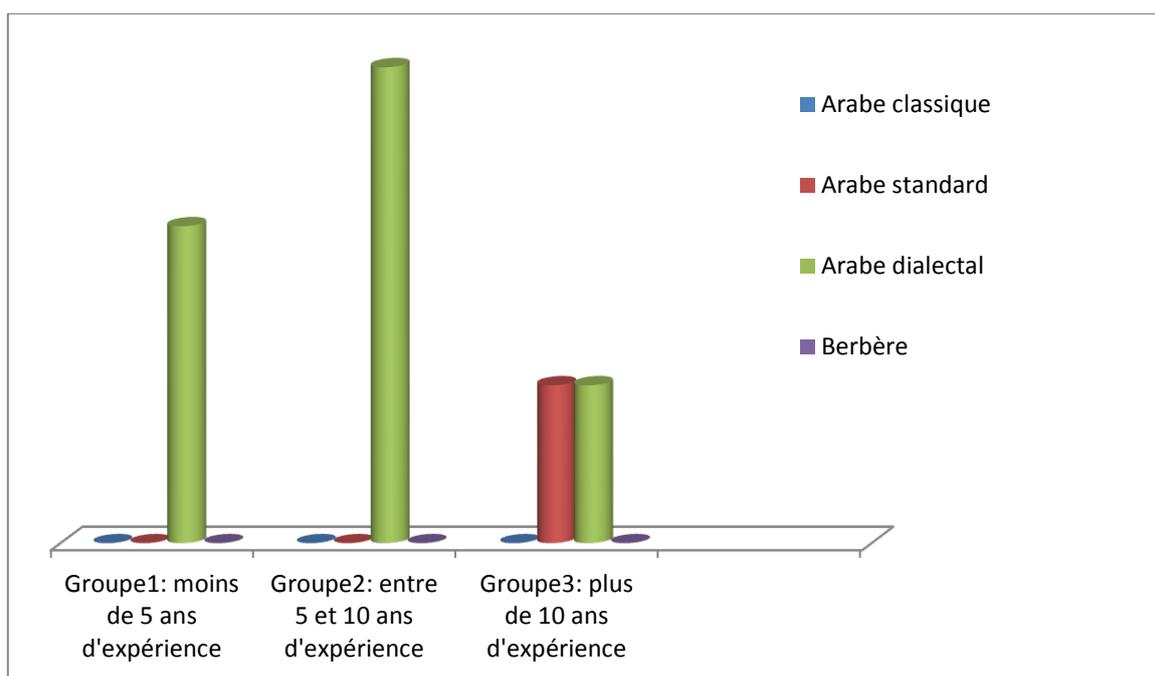


Figure N° 03 : Deuxième langue utilisée en classe de langue

Commentaire

À considérer le graphique, nous pouvons constater que les enseignants questionnés n'ont à aucun moment choisis le berbère, ni l'arabe classique. La majorité des enseignants pour ne pas dire tous, ont opté pour l'arabe dialectal, un seul enseignant s'oppose à cette proposition, il s'agit d'un enseignant ayant plus de 10 ans d'expérience dont il a choisis l'arabe standard.

Cela confirme que les enseignants qui préfèrent utiliser une autre langue que le français pendant le cours, ils optent généralement pour leur langue maternelle. Ces derniers sont, dans leur majeure partie, confrontés d'abord à l'usage de l'arabe dialectal puis de l'arabe classique. Nous avons justement introduit l'arabe standard et l'arabe classique exprès parmi l'éventail des propositions pour montrer que la langue maternelle est la plus usitée. Dans ces langues en présence, la langue maternelle notamment l'arabe dialectal est en première position avec une proportion de 87,5%.

Item N° 05 : Quand vos apprenants n'arrivent pas à comprendre ; saisir le sens d'un mot, vous leurs :

- Expliquez le mot en langue maternelle
- Donnez le synonyme
- Montrez une photo
- Demandez de consulter un dictionnaire
- utilisez le langage corporel (gestes, mimiques)

Index	Ventilation réponses	Effectif	Pourcentages
1	Utiliser le langage corporel	26	100%
2	Donnez le synonyme	23	88,46%
3	Montrez une photo	13	50%
4	Consultez un dictionnaire	8	30,76%
5	Expliquer le mot en LM	7	26,92%

Tableau N° 11 : Procédés utilisés en cas d'incompréhension

Le classement des pourcentages apparait dans le graphique suivant :

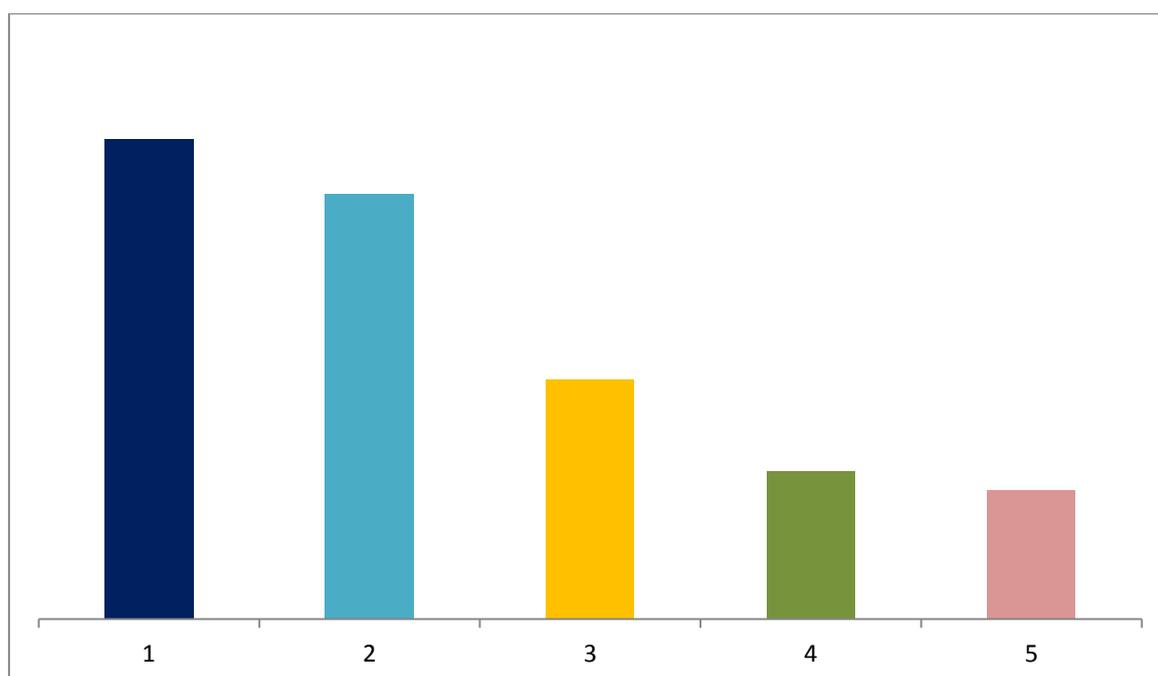


Figure N° 04 : Taux quant aux procédés utilisés en cas d'incompréhension

Commentaire

Les chiffres révèlent que le langage corporel est cité à une fréquence de 100%. À l'instar de ce dernier, le synonyme surclasse les autres avec une proportion de 88,46%. Loin derrière, l'illustration et le dictionnaire ne sont évoquées que dans des proportions moyennes respectivement dans 50% et 30,76%. Le langage corporel à savoir la gestuelle et les mimiques demeurent, en tout cas très ancré dans les habitudes de nos interrogés.

Le recours à la langue maternelle n'est évoqué que dans une proportion minimale exprimée par les 26,92% de nos interrogés. Ce pourcentage est clairement inférieur à la moyenne, ce qui le place en dernier. Nous constatons que quand les enseignants se trouvent en situation d'incompréhension de la part des apprenants, ils recourent en premier lieu au non verbal, ils utilisent le langage corporel pour expliquer un mot, ensuite ils préfèrent donner le synonyme du mot. Les illustrations et le dictionnaire ne viennent qu'en troisième position. Ce gap dans les proportions témoigne que les enseignants laissent le recours à la langue maternelle comme une dernière solution pour expliquer le sens d'un mot.

Item N° 06 : vous utilisez la langue maternelle pour :

- Traduire à vos apprenants
- Expliquer à vos apprenants
- Contrôler la compréhension de vos apprenants

Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3			Total		
Traduction	Explication	Contrôle									
1	1	/	/	2	1	1	1	1	2	4	2

Tableau N° 12 : L'intérêt du recours à la langue maternelle en classe de langue

À ce qu'il paraît, les taux de réponse sont assez dispersés :

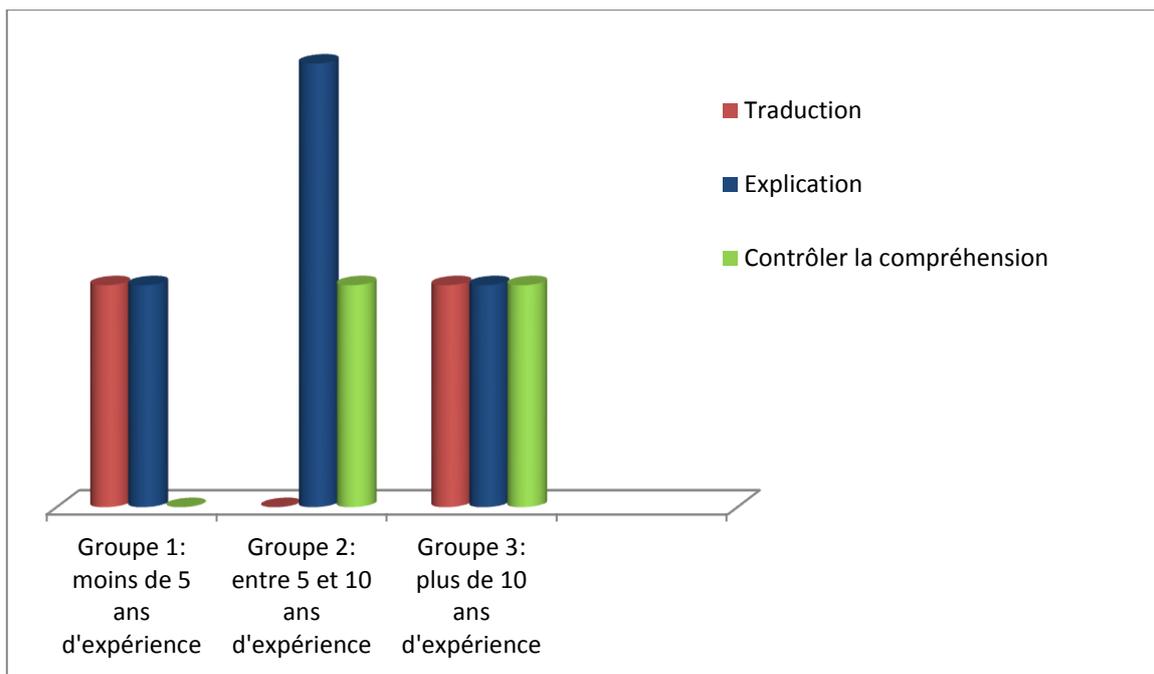


Figure N° 05 : L'intérêt du recours à la langue maternelle en classe de langue

Commentaire

Les réponses apportées par les enseignants sont majoritairement favorable aux trois propositions comme indiqué dans le graphique ci-dessus : 4 enseignants sur 8 soit 50% des enseignants utilisent l'arabe dialectal pour expliquer leurs cours.

Sur ce, 2 enseignants se disent qu'ils utilisent une autre langue pour la traduction alors que les deux autres l'utilisent plutôt pour contrôler la compréhension de leurs apprenants. Si l'on compare les réponses des trois groupes, nous dirons qu'il n'y a pas d'écart significatif.

Item N° 07 : Pendant le cours, vous faites recours à une autre langue :

- Très souvent
- Souvent
- De temps à autre
- jamais

Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3				Total			
Très souvent	Souvent	De temps à autre	Jamais	Très souvent	Souvent	De temps à autre	Jamais	Très souvent	Souvent	De temps à autre	Jamais	Très souvent	Souvent	De temps à autre	jamais
/	1	1	1	/	1	2	5	/	/	3	12	/	2	6	18

Tableau N° 13 : Fréquence à utiliser une langue maternelle en classe de langue

Les réponses sont partagées selon les pourcentages dans le graphe suivant :

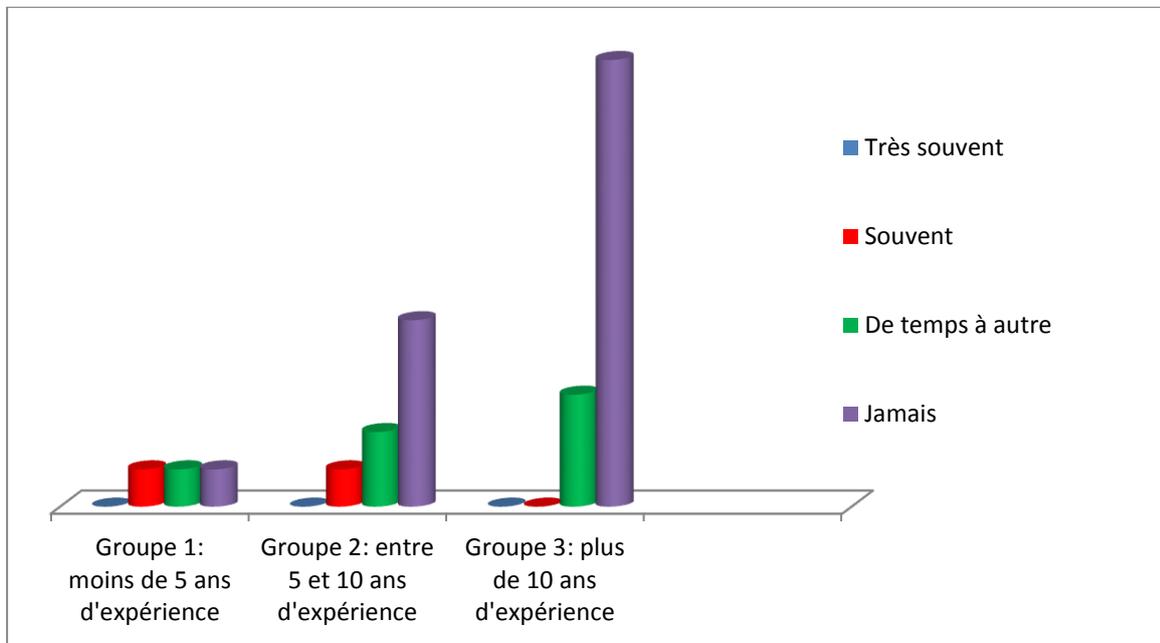


Figure N° 06 : Fréquence à utiliser une langue maternelle en classe de langue

Commentaire

L'analyse de cet histogramme montre que les 18 enseignants sur 26 ayant répondu par un oui sur la toute première question ont maintenu leur position de départ en disant qu'ils n'utilisent jamais une autre langue que le français pendant le cours, ce résultat est un bon signe et concorde avec les conclusions qu'on a faites dans l'item N°01. Car il serait tout à fait illégitime et déplorable d'avoir un résultat en opposition avec le premier. Le troisième groupe et le deuxième groupe devançant toujours le premier groupe avec une proportion élevée pour jamais.

Nous remarquons aussi que les enseignants n'utilisent pas très souvent leur langue maternelle du moment que cette proposition n'a pas été pris en considération par les 8 enseignants. Par contre 6 enseignants sur 8 soit 75% se disent qu'ils utilisent la langue maternelle dans une classe de français langue étrangère de temps à autre. Il n'ya que deux enseignants, un du premier groupe et l'autre du deuxième groupe qui avouent avoir recours à la langue maternelle d'une façon machinale pendant le cours.

Item N° 09 : En tant qu'enseignant du français langue étrangère, vous êtes :

- Pour l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle.
- Contre l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle.

Parce que :

.....

Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Total	
pour	contre	pour	contre	pour	contre	pour	contre
1	2	2	6	1	14	4	22

Tableau N°14 : Attitude des enseignants par rapport au recours à la langue maternelle en classe de langue

En termes de pourcentages, l'on obtient les résultats suivants :

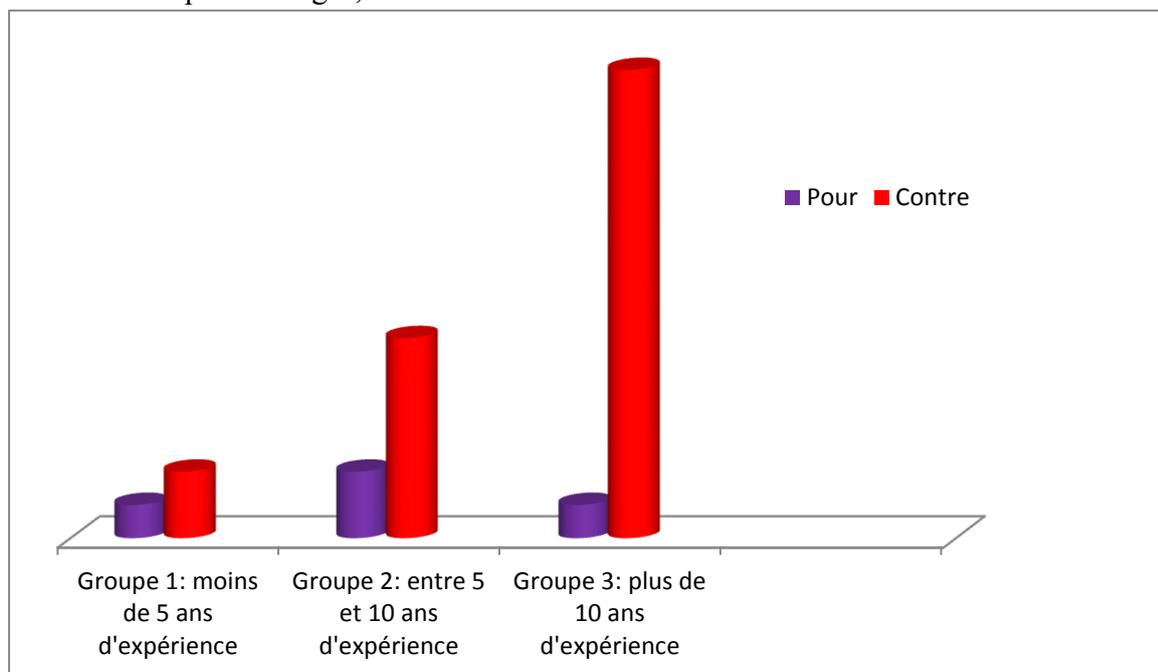


Figure N° 07 : Taux quant à l'attitude des enseignants par rapport au recours à la langue maternelle en classe de langue

Commentaire

Compte tenu des données de l'histogramme, nous pouvons dire que 22 soit 84,61% des participants à l'enquête sont en désaccord avec l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle. Ceci explique bien l'attitude plutôt négative des répondants par rapport à ce que nous leur avons suggéré dans le contenu de l'item. 4 enseignants soit 15,38% de la totalité se distingue de leurs collègues sur ce plan et en sont plutôt d'accord avec l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle. L'écart entre les groupes est insignifiant parce que les trois groupes se sont mis en désaccord avec la proposition, d'ailleurs, c'est le seul item qui a cumulé plus de 20 avis de conviction entière (désaccord).

Les enseignants ayant exprimé leur désaccord ont en grande partie une expérience d'au moins de 10 ans. Les enseignants les plus expérimentés esquivent cette idée vue la charge cognitive qu'elle provoque chez l'apprenant. Ils ne croient pas probablement au recours à la langue maternelle et focalisent seulement sur l'enseignement du français langue étrangère. Nous précisons que les deux tiers au minimum des enseignants de chaque groupe se mettent d'accord sur le rejet du recours à la langue maternelle comme modalité de résolution des problèmes en classe. Leurs arguments étaient convergents, les enseignants soulignent qu'il faut habituer les apprenants à entendre et à comprendre le français, même si cela prend du temps mais il est important de faire parler les apprenants en langue étrangère et encourager surtout chaque essai de l'apprenant.

Les quatre enseignants ont accepté l'idée mais avec une certaine réserve. Si l'on compare les réponses de cet item avec le premier item, nous remarquons une légère différence. Les réponses apparaissent, selon des taux de pourcentages éloignés les uns des autres.

Dans le premier item, il est clair que 8 enseignants utilisent une autre langue pendant le cours de français langue étrangère, donc nous nous sommes attendues à ce que ces mêmes enseignants soient pour le recours à la langue maternelle, mais il n'y a que quatre enseignants sur huit qui attestent qu'ils sont pour le recours à la langue maternelle. Ces mêmes enseignants disent que le milieu scolaire est défavorable, parfois il est difficile pour eux de varier dans l'enseignement à cause du niveau faible de la langue de l'apprenant. Ils avouent avoir recours à la langue maternelle d'une façon machinale et la conçoivent comme un moyen pour mener à bien leurs objectifs et mieux faire leur travail puisque il faut s'adapter à la réalité du terrain, de plus, c'est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues qui permet de maximiser l'efficacité de la communication du côté de l'apprenant, voilà en tout cas ce que rétorque la majorité d'entre eux.

Les quatre autres enseignants soulignent qu'ils utilisent la langue maternelle mais lorsqu'ils se trouvent dans des situations d'incompréhension de la part des apprenants, mais cela après avoir eu recours à d'autres possibilités comme l'image, la gestuelle, etc. selon eux ils sont obligées parfois à utiliser la langue maternelle des apprenants pour faciliter la compréhension et surmonter les obstacles. Ils disent que si on parle en français uniquement, cela peut faire peur aux apprenants s'ils n'ont pas le niveau nécessaire pour comprendre, alors il faut utiliser un peu d'arabe dialectal, sinon ils seront tous perdus.

Item N°10 : Comment pouvez-vous enseigner le français sans pour autant avoir recours à une autre langue ? Quelle solution proposez-vous ?

Dans cet item, nous avons proposé une question ouverte en laissant le choix libre aux enseignants. Cela est important dans la mesure où ce genre de détails prend souvent place dans la langue française en tant qu'objet de discours.

D'après les réponses révélées par les enquêtés, les propositions sont peu variées. Nonobstant les 76,92% qui ont reproduit presque les mêmes solutions que nous leur avons proposées dans l'éventail des réponses de l'item n°5, nous avons quand même pu en déduire d'autres suggestions mis à part l'utilisation des dictionnaires, les illustrations, le langage corporel, etc.

L'autre tranche d'enseignants nous a proposé des solutions qui font naître chez l'apprenant le désir d'apprendre une langue étrangère. Si l'on résume, les enseignants orientent et conseillent leurs apprenants à beaucoup lire les romans, les livres pour qu'ils puissent élargir leur bagage linguistique et apprennent un nouveau lexique dans le but d'acquérir l'ensemble de compétences de pratiquer la langue par mieux s'exprimer et communiquer librement. Ils insistent aussi sur l'écoute en langue d'apprentissage, pour eux la meilleure astuce pour habituer son oreille à une langue étrangère est de regarder des vidéos, des films, des chansons, des documentaires, les journaux télévisés étrangers, etc. D'autres enseignants trouvent que la motivation peut avoir un effet sur l'apprentissage, si le professeur est capable d'éveiller l'intérêt d'apprendre une langue étrangère en créant un enseignement stimulant avec des buts clairs et réalisables, il peut contribuer à la motivation des apprenants.

Les enseignants soulignent des facteurs de motivation différents et considèrent qu'elles ont une grande responsabilité quand il 'agit du bon déroulement de l'enseignement. Ils ont remarqué différents facteurs dans une situation scolaire qui rendent les apprenants plus motivés à apprendre : il s'agit de faire participer les apprenants, d'une façon active par exemple leur demander de réaliser et de présenter oralement des projets, varier les activités (débat, théâtre) ; les exercices (devinettes) et les matériaux. Il faut que le professeur pense à l'âge de ses apprenants, à leur niveau de langue et à leurs intérêts.

D'après un autre enseignant, il est important que les apprenants sentent que le professeur fait ses cours avec plaisir, il pense aussi qu'il faut donner des tâches d'un niveau raisonnable, sinon l'apprenant risque de laisser tomber son travail à cause de la difficulté. Dans sa réponse, une phrase nous a attiré « l'apprenant n'est pas un vase que l'on remplit mais un feu que l'on allume. »

3.2. Deuxième facette

Cette facette contient à son tour 04 items, item (2), (3), (4), (8). À partir de ce descriptif des réponses, il est question de mesurer le recours à la langue maternelle du côté des apprenants. Comme nous l'avons expliqué dans la présentation de la méthodologie de notre travail, nous avons exclu le recours aux questionnaires destinés aux apprenants puisque les réponses collectés ne pouvaient pas être utilisés dans le recueil des données.

Item N° 02 : Vos apprenants prennent part aux interactions verbales de la classe ?

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Jamais

Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3				Total			
Très Souvent	Souvent	Rarement	Jamais	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais	Très souvent	so souvent	Rarement	Jamais	Très souvent	Souvent	Rarement	Jamais
1	2	/	/	2	5	1	/	2	12	1	/	5	19	2	/

Tableau N° 15 : Fréquence à prendre la parole en classe de langue

Les réponses à cette question, selon l'échantillon de départ sont relativement disproportionnées comme suit :

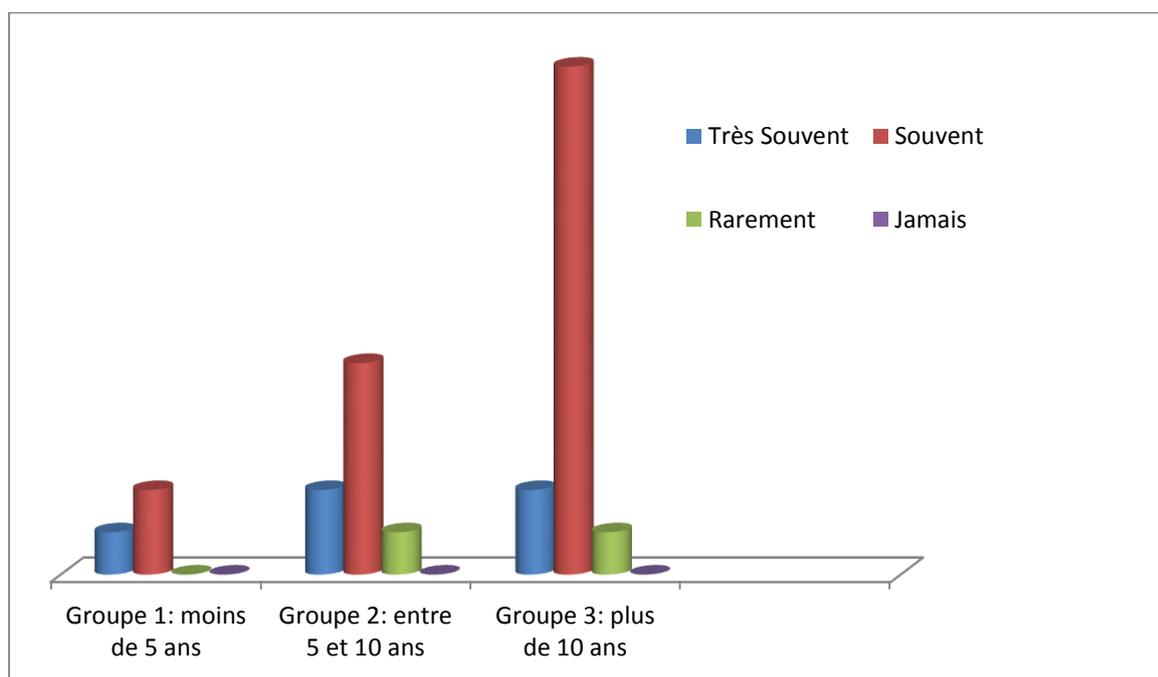


Figure N° 08 : Fréquence à prendre la parole en classe

Commentaire

Sur les 26 enseignants interrogés, heureusement, il n'y a que 2 enseignants soit 7,69% qui trouvent que leurs apprenants ont un taux de participation assez faible. Aussi n'est-il pas assez satisfaisant que les 100% de nos interrogées n'ont pas pris en considération la proposition

jamais, sinon, 73,07% parmi eux disent que leurs apprenants participent souvent et 19,23% d'entre eux trouvent qu'ils participent très souvent. Nous sommes surpris de constater que les apprenants ont un taux de participation optimale. Cela exprime un intérêt à la matière. Un apprenant motivé comme quelqu'un qui est actif pendant le cours, lève souvent la main, exprime ses idées et ses propositions, donc c'est un bon indice. Il peut vraiment améliorer son français, le fait d'être sûr de soi aide beaucoup l'acquisition d'une langue étrangère. Par contre, un apprenant qui ne pose jamais de question, qui a peur de parler ou d'être corrigé va avoir du mal à améliorer son niveau de langue, c'est un grand risque pour lui.

Item N° 03 : Vos apprenants ont tendance à avoir des difficultés à :

- L'oral
- L'écrit
- L'oral et l'écrit

Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3			Total		
L'oral	L'écrit	Les deux	L'oral	L'écrit	Les deux	L'oral	L'écrit	Les deux	L'oral	L'écrit	Les deux
/	/	3	/	2	6	3	6	6	3	8	15

Tableau N°16 : Les taux quant aux difficultés éprouvées par les apprenants

En termes de pourcentages, les données se répartissent comme suit :

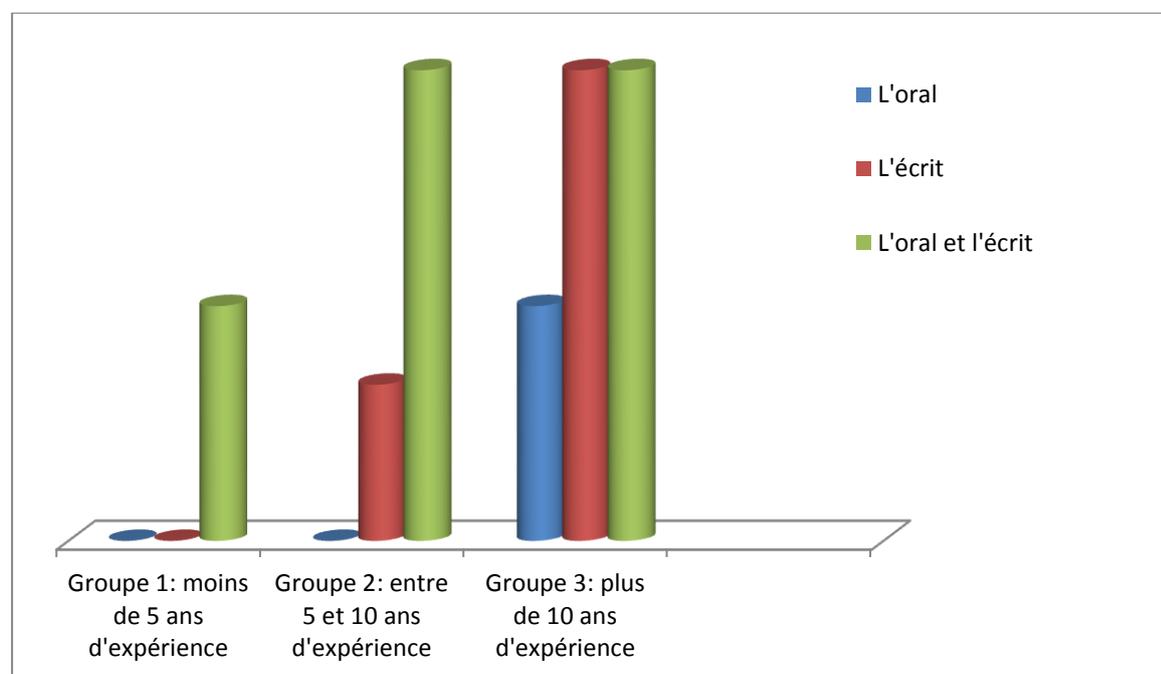


Figure N° 09 : Les taux quant aux difficultés éprouvées par les apprenants

Commentaire

Selon les pourcentages obtenus en dessus, l'on obtient des proportions assez hétéroclites. 15 soit 57,69% des enseignants questionnés disent que leurs apprenants éprouvent des difficultés comme pour l'oral et l'écrit. Sur ce, 8 soit 30,76% trouvent que les apprenants ont des difficultés à l'écrit beaucoup plus, disant que la langue orale est plus naturelle que la langue écrite. Selon les trois enseignants restants les apprenants ont des difficultés à communiquer en français et à la pratique de l'oral.

Un nombre significatif des enseignants affirment que les difficultés en langue se manifestent à l'oral et à l'écrit, c'est-à-dire dans les deux compétences.

Item N° 04 : Quand vous posez une question à vos apprenants, ils vous répondent en :

- Français
- Arabe dialectal
- Berbère

Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3			Total		
Français	Arabe dialectal	Berbère									
1	2	/	8	/	/	14	1	/	23	3	/

Tableau N° 17 : Langue utilisée par les apprenants en classe de langue

L'étude statistique suivante, nous permet de dégager les résultats suivants :

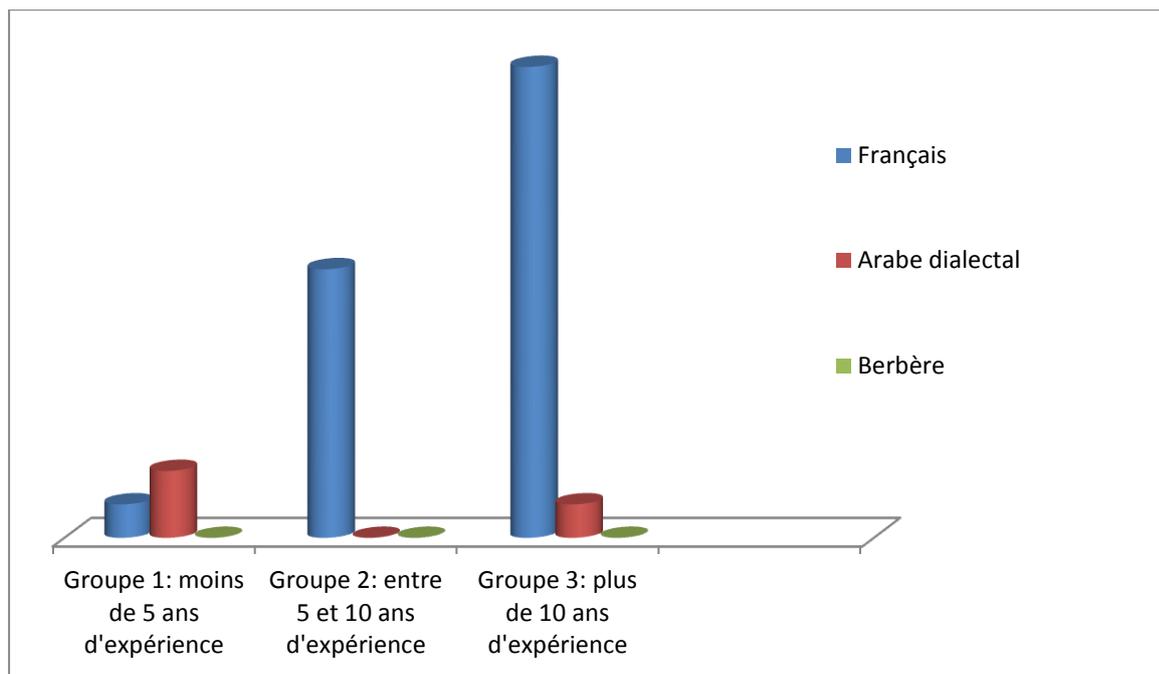


Figure N° 10 : Taux quant à la langue utilisée par les apprenants en classe de langue

Commentaire

À cette question, les réponses obtenues sont assez nuancées. Nous remarquons qu'il y'a un consensus presque total sur le français. A tout prendre, il est clair que 23 enseignants soit 88,46% de l'échantillon disent que leurs apprenants répondent généralement en français pendant le cours. Il n'y a que trois enseignants qui attestent que leurs apprenants répondent en arabe dialectal sur les questions posées. L'arabe dialectal est respectivement abordé que dans les alentours des 11% seulement. Nous supposons que ces apprenants font le choix d'inclure leur langue maternelle dans leur communication pour donner une réponse à l'enseignant ; leur objectif étant de prendre la parole. Le choix de la langue maternelle pourrait être justifié par le fait qu'ils bloquent sur un mot, une expression ; le dire en arabe dialectal permet de ne pas rester en panne. Cependant, une majorité écrasante de nos interrogés disent que les apprenants ont pris l'habitude de répondre en français pendant le cours, c'est parce que apparemment les apprenants prennent conscience que le recours à la langue maternelle dans une classe de langue est prohibé.

Item N° 08 : laissez-vous une marge de liberté pour que vos apprenants utilisent la langue maternelle en classe ?

- Oui
- Non

_ Si oui quand est-ce que ?

.....

Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		Total	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
1	2	4	4	5	10	10	16

Tableau N° 18 : Autorisation ou non à utiliser la langue maternelle en classe de langue

Les pourcentages des données fournies par les enseignants sont représentés dans l'histogramme suivant :

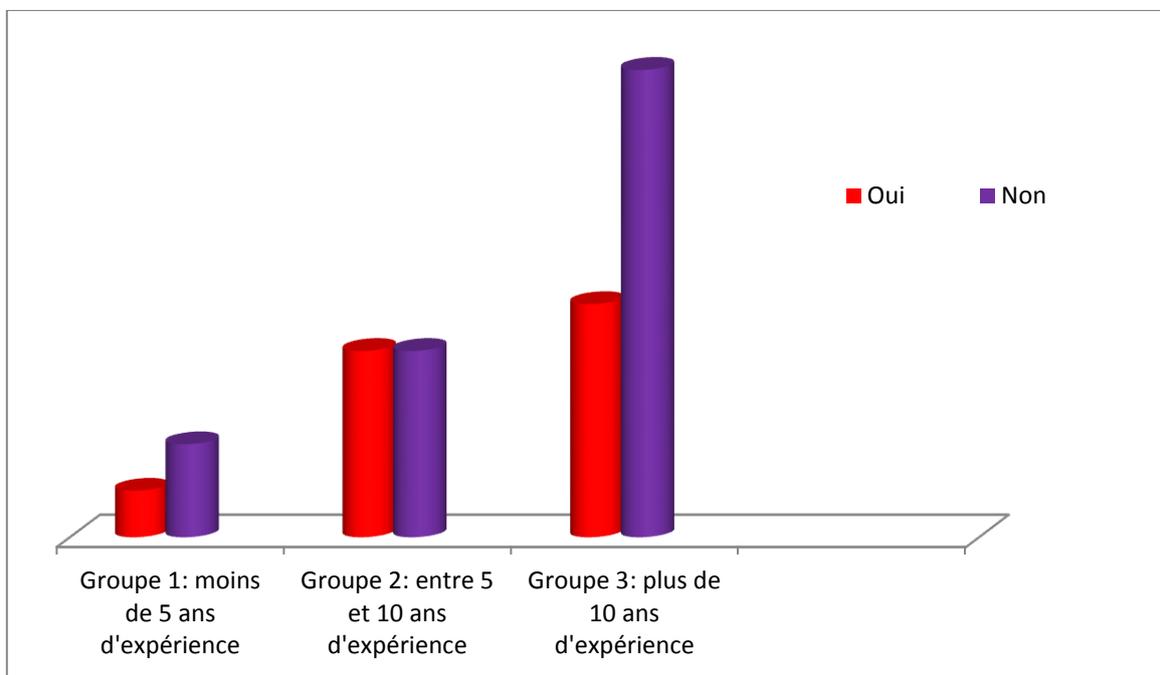


Figure 11 : Taux quant à l'utilisation ou non de la langue maternelle en classe de langue

Commentaire

Bien qu'étant hétéroclites, les réponses correspondent clairement aux opinions précédentes vis-à-vis l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle (Item 1 et 9). Les cases qui sont mise en surbrillance dans la colonne (total) indiquent bien cette correspondance.

Les réponses nous ont permis de constater que les avis sont plutôt divergents. La contradiction entre les deux points de vue est très nette. 16 soit 61,53% de nos enquêtés disent qu'ils n'encouragent pas leurs apprenants à parler en langue maternelle en classe de fle alors que 38,46% des autres professeurs supposent le contraire. Un bon nombre des enseignants exprime une attitude négative quant à la question que nous leur avons posée. Pour eux, il est

strictement interdit de parler en arabe dans leur classe. Nous remarquons que ce sont les enseignants les plus anciens qui refusent toute utilisation de la langue maternelle.

Les autres permettent leurs apprenants d'avoir recours momentanément à la langue maternelle pour résoudre un problème. Ils répondent oui mais dans une certaine mesure, c'est-à-dire avec modération, selon les cas. La majorité d'entre eux disent que c'est permis beaucoup plus dans l'atelier des réflexions partagées, une activité motivante qui permet aux apprenants de s'exprimer librement. Ce qui permet de faire avancer la communication en classe de langue. Ces derniers justifient cela par le fait qu'il faut aider les apprenants à mieux comprendre et donc de faire avancer leurs cours. Ils rajoutent qu'il est tout à fait normal, pour l'apprenant d'aujourd'hui, d'utiliser l'arabe en classe de fle puisque l'apprenant n'est en contact avec la langue française pratiquement qu'en cours de fle et rajoutent aussi le fait que les apprenants n'ont pas tous le même niveau en langue.

À travers ce travail, il a été constaté que nos enquêtés prennent des positions différentes par rapport au recours à la langue maternelle en classe de fle. Les constats énumérés en supra nous ont permis de constater que les attitudes se répartissent en deux groupes de répondants. Un nombre d'enseignants qui rejettent le recours à la langue maternelle dans une classe de langue et qui est supérieur à un autre groupe d'enseignants qui considèrent que la langue maternelle est utile pour faciliter l'apprentissage.

L'enquête a bien dévoilé la différence significative entre les deux groupes puisque ceux qui considèrent la langue maternelle comme un moyen efficace pour l'apprentissage représentent un pourcentage de 15,38% alors que ceux représentant le rejet du recours à la langue maternelle représentent un pourcentage de 84,64%.

En peu de mots, il semble qu'un pourcentage significatif d'enseignants ne soit pas convaincu des vertus du recours à la langue maternelle en classe de fle, il n'est pas très répandu dans leurs pratiques.

4. Déroulement de l'expérimentation

Pour mener à bien notre recherche et compléter les résultats obtenus ci-dessus, nous avons voulu savoir de quelle manière s'opère les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne. Pour ce faire, nous nous sommes allées à deux établissements moyens sis à Tiaret, deux enseignantes nous ont accueillie dans leurs classes, une au Cem Ould Brahim Said (CET) et l'autre au Cem Hamdani Malika. Nous avons choisis d'assister à des séances d'expression/compréhension orale afin d'établir une étude comparative cette fois-ci entre deux classes, une utilisant la langue maternelle et l'autre utilisant la langue française uniquement.

Pour le bon déroulement de la séance, nous avons proposé aux deux enseignantes une vidéo éducative en relation avec la thématique du projet et elles ont aimablement accepté ce que nous leur avons proposé sachant qu'elles avaient déjà l'habitude de faire appel à ce support

didactique pendant l'activité de l'oral. Nous nous sommes cette fois-ci chargé de la préparation préalable de la séance, nous avons choisis une vidéo éducative afin de sensibiliser les apprenants aux risques qui menacent la terre et nous avons préparé des questions ainsi que des images à commenter et nous leur avons réservé une citation à commenter à la fin de la séance pour avoir un taux de participation maximale.

Pour des raisons qu'on ignore, les deux enseignantes ne nous ont pas donné leur accord pour enregistrer les séances. Nous nous sommes contentés de ce que nous avons remarqué lors des observations. Notre présence dans les deux classes s'est limitée à l'observation de leurs pratiques langagières. Les réponses obtenues vont nous permettre de vérifier nos deux hypothèses du départ.

Nous tenterons d'analyser et d'interpréter les données recueillis dans l'expérimentation, bien qu'il soit un peu difficile de faire face aux conditions qui ont accompagné cette expérimentation. Le fait de ne pas pouvoir enregistrer a certainement influé négativement sur les résultats obtenus. Nous supposons avoir raté quelques détails lors de l'analyse.

Avant de pénétrer les détails des données obtenues dans l'expérimentation, soulignons que le nombre d'heures insuffisant imparti à l'enseignant du français nous a limités à un volume horaire global de deux heures seulement soit une heure pour chaque classe. De plus le troisième trimestre qui n'a pas pu être entamé à cause de la situation actuelle dans le pays et l'épidémie de coronavirus (Covid-19). Il est à signaler aussi que nous avons procédé à une séance d'observation pour les deux groupes donc d'une façon général un volume horaire global de quatre heures soit deux heures pour chaque groupe.

4.1. Première classe Ould Brahim Said (groupe témoin)

Notre choix est tombé sur cette classe parce que l'enseignante avait l'habitude d'utiliser la langue française uniquement. Avec cette classe, il était question d'observer les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne utilisant la langue française uniquement. Cette activité s'est déroulée sous forme de questions/réponses/validation de réponses / corriger les apprenants/ en laissant à chaque fois un espace au surgissement des questionnements des apprenants. L'enseignante n'intervint que pour gérer les interactions inter-apprenants ou pour poser les questions.

À propos des réponses données par les apprenants à la première question après avoir visionner la vidéo, nous avons remarqué que la majorité des réponses étaient correctes.

- Quel est le thème abordé dans la vidéo ?

Nombre de réponse	Phrase des apprenants
Première réponse	Elle parle de la pollution.
Deuxième réponse	La vidéo expose un sujet sur la pollution.

Troisième réponse	La vidéo traite un sujet important, elle parle de la pollution.
Quatrième réponse	Elle parle sur la pollution.

Tableau N° 19: Réponses des apprenants à la première question

Toutes les réponses des apprenants étaient pratiquement correctes, sauf la quatrième réponse, l'apprenant a utilisé la préposition « sur » au lieu de « de », il s'agit d'une confusion dans le système des prépositions. Ici l'apprenant a fait une transposition des prépositions, il a traduit la préposition arabe / εala / = على par / sur/. Cette erreur interférentielle est une interférence syntaxique.

_ Quelle définition peut- on attribuer au mot pollution ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	La pollution est un phénomène dangereux.
Deuxième réponse	La pollution menace notre vie.
Troisième réponse	La pollution est un phénomène qui menace notre vie.

Tableau N° 20 : Réponses des apprenants à la deuxième question

L'enseignante a posé la question et n'a obtenu que trois réponses de la part de ses apprenants. Nous avons remarqué qu'il n'y avait pas beaucoup d'apprenants qui ont levé la main.

Cette hésitation à prendre la parole pour répondre à cette question, est due peut être au fait que l'enseignante n'autorise pas ses apprenants à utiliser la langue maternelle en classe. Donner une définition leur a semblé difficile.

_ Qui met l'environnement en danger ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	L'homme met l'environnement en danger.
Deuxième réponse	L'homme est le premier responsable.
Troisième réponse	L'être humain rend l'environnement invivable.
Quatrième réponse	C'est l'homme à cause de la pollution.
Cinquième réponse	Les êtres humains en sont la cause principale.
Sixième réponse	Notre environnement est en danger à cause de l'humanité.

Tableau N° 21 : Réponses des apprenants à la troisième question

Les réponses à cette question étaient toutes correctes. Nous n'avons signalé aucune erreur, même la prononciation était bonne. Ils ont réussi à produire des énoncés oraux porteurs de sens en respectant les règles de la langue cible.

_ Comment nous participons à la pollution de notre environnement ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	En jetant nos ordures partout.
Deuxième réponse	Quand on arrache les plantes et les arbres.
Troisième réponse	Nous salissons l'environnement par les automobiles.
Quatrième réponse	Nous jetons les bouteilles et les sacs en plastique partout dans la nature.
Cinquième réponse	Les déchets ont pollué l'environnement.
Sixième réponse	Quand on brûle les déchets, c'est très mauvais.

Tableau N° 22 : Réponses des apprenants à la quatrième question

Les réponses des apprenants étaient différentes, ils n'ont pas reproduit les propos de l'enseignante. Ils ont essayé de trouver d'autres suggestions en formulant des phrases complètes. Encore une fois, aucune mention des erreurs interférentielles n'y figure.

- Quels sont les différents types de la pollution ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Il y a trois types de pollution.
Deuxième réponse	L'air, le sol, l'eau
Troisième réponse	Il existe trois types de pollution : la pollution de l'air, de l'eau et du sol.
Quatrième réponse	Celle de l'air, de l'eau et du sol.
Cinquième réponse	Il y a trois types de pollution : la pollution atmosphérique, la pollution de l'eau et la pollution du sol.

Tableau N° 23 : Réponses des apprenants à la cinquième question

- Quelles sont les conséquences de la pollution de l'air ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	La pollution de l'air provoque les maladies de respiration. (respiratoires)
Deuxième réponse	La pollution de l'air nous rend malade.
Troisième réponse	Les animaux tombent malade à cause de la pollution de l'air.
Quatrième réponse	Les végétaux meurent par dessèchement.
Cinquième réponse	Nous aurons mal à la tête à cause du mauvais air respiré.
Sixième réponse	La pollution de l'air rend notre atmosphère malade et nous aurons du mal à respirer.

Tableau 24 : Réponses des apprenants à la sixième question

Ce qui est notable, c'est que tous les apprenants qui interviennent oralement en cours utilisent des phrases complètes pour répondre. Même si l'enseignante oblige les apprenants à utiliser la langue française uniquement, ils font des efforts pour formuler des phrases complètes et correctes en respectant les règles de la langue. Nous avons remarqué aussi que la majorité de ces apprenants ont recours à gestuelle pour résoudre leurs problèmes de communication orale.

- Commentez les deux images suivantes :

Première Image

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Le fumé des voitures est dangereux pour l'environnement.
Deuxième réponse	Les automobiles sont un danger sur la nature.
Troisième réponse	Les voitures polluent l'air.
Quatrième réponse	Les véhicules participent à la pollution de l'air.
Cinquième réponse	Les voitures causent la pollution de l'air.
Sixième réponse	L'air est pollué à cause de la fumée des voitures.

Tableau N° 25 : Commentaires des apprenants sur la première image

Les apprenants ont réussi à formuler des phrases simples et correctes. Ils ont pu donner un commentaire sur l'illustration mais l'on a retenu quelques erreurs interférentielles. Dans la première réponse, l'apprenant fait référence au mot masculin /دخان/ de l'arabe dialectal. Cette interférence est de type morphologique, dont l'apprenant confond le genre du nom de la langue arabe avec le genre du nom de la langue française. « Le fumé » au lieu de « la fumée ». Ce type d'erreur est le plus récurrent chez les apprenants.

Deuxième image

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Un bon geste pour protéger l'environnement.
Deuxième réponse	Quand on plante les arbres, on sauve notre nature.
Troisième réponse	Nous plantons les arbres, donc nous restons amis avec la nature.
Quatrième réponse	Il faut planter les arbres pour protéger notre environnement.
Cinquième réponse	Il faut protéger les arbres.
Sixième réponse	On préserve la nature, quand on plante les arbres.

Tableau N° 26 : Commentaires des apprenants sur la deuxième image

Les apprenants ont participé en donnant leurs avis sur ce dont la planète souffre et ont même proposé des solutions pour réduire les dangers qui menacent la terre. Leurs commentaires avaient un sens.

- L'homme doit agir pour protéger l'environnement avant qu'il en soit tard ! Quels sont les gestes indispensables qui peuvent sauver notre planète ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Inciter les gens à planter beaucoup d'arbres.
Deuxième réponse	Utiliser les vélos pour les trajets petits.
Troisième réponse	Trier les déchets et les recycler.
Quatrième réponse	Préserver le patrimoine naturel comme la faune et la flore
Cinquième réponse	Alerter quand on voit qu'il y a des décharges sauvages.
Sixième réponse	Il faut pas gaspiller l'eau buvable. (potable)
Septième réponse	Il faut économiser l'eau et l'électricité

Tableau N° 27 : Réponses des apprenants à la huitième question

À cette question, les apprenants ont donné beaucoup de réponses, nous n'avons pas mentionné celles qui se ressemblaient. D'une manière générale, leurs phrases étaient très bien structurées et elles avaient du sens. Les cases mises en surbrillance mettent en évidence deux types d'erreur interférentiels. Dans la deuxième réponse, au lieu de dire : « utiliser les vélos pour les petits trajets » l'apprenant fait référence à sa langue arabe / استخدام الدراجات في المسافات القصيرة / .

Dans la sixième réponse, il s'agit d'une interférence syntaxique de négation, au lieu de dire : « Il ne faut pas gaspiller l'eau potable » l'apprenant a supprimé le « ne » de négation, une caractéristique du français cassé.

- Quelles activités pouvez-vous réaliser si vous souhaitez réagir pour la nature ? (cette question vise à développer leur imaginaire et voir comment chacun d'eux perçoit le changement)

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Sensibiliser les gens sur la protection de l'environnement.
Deuxième réponse	Organiser des campagnes pour nettoyer la mer et ramasser les déchets.
Troisième réponse	Participer aux différentes activités organisées pour le nettoyage.
Quatrième réponse	Nettoyer le mer avec les amis.
Cinquième réponse	Organiser des sorties pour sensibiliser les gens à la richesse de la nature.

Tableau N° 28 : Réponses des apprenants à neuvième question

Nous remarquons encore quelques erreurs dans leurs énoncés oraux, comme nous l'avions expliqué supra, ce type d'erreurs revient le plus dans leurs phrases. Dans la première réponse, au lieu de dire : « sensibiliser les gens à la protection de l'environnement » l'apprenant a fait une transposition dans le système des prépositions. De la langue arabe/ على/=εala/ à la langue française /sur/. Dans la quatrième réponse, l'apprenant confond le genre des noms, il fait référence au mot masculin de l'arabe /bahr/ = بحر au lieu de dire la mer, il a utilisé l'article/ la /.

- Commentez, expliquer la citation suivante : « mieux vaut prendre le changement par la main avant qu'il ne nous prenne par la gorge. »

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Premier essai	Il faut commencer par le changement nous même, sinon après nous serons obligé.
Deuxième essai	Le changement doit commencer par nous.
Troisième essai	Si on ne protège pas l'environnement, on risque.

Tableau N° 29 : Commentaires des apprenants sur la citation

Les efforts des apprenants montrent qu'ils ont essayé d'expliquer la citation par rapport à ce qu'ils ont compris. D'autres l'ont même lié au thème de l'environnement. En clôturant la séance avec cette citation, l'enseignante attire l'attention de ses apprenants sur un point important, l'usage du présent de l'indicatif et le passé composé, les procédés explicatifs : (Expressions de cause et de conséquences).

Nous avons essayé de mettre l'accent, dans cette première étape de notre expérimentation, sur les erreurs commises par les apprenants de la première année moyenne lors des interactions verbales. Les résultats obtenus nous ont permis de constater qu'un certain nombre d'apprenants éprouvent des difficultés, ils n'ont pas pu produire des phrases correctes à 100%. Nous supposons que les erreurs interférentielles relevées sont dues à une acquisition incomplète de la langue française ou bien à une négligence de la part de l'apprenant. Mis à part ces apprenants, la quasi-totalité des apprenants ont pu produire des énoncés oraux corrects en langue française. Tous les apprenants de cette classe n'ont à aucun moment utiliser l'arabe dialectal, ils ont tous fait des efforts pour parler en langue française uniquement. Même si l'on a signalé quelques erreurs, ce qui est tout à fait normal puisque la classe est hétérogène, ils ont compris qu'il s'agit d'une classe de langue. Tout au long de la séance, l'enseignante n'a pas cessé d'attirer l'attention des apprenants sur leurs erreurs, les corriger dans le but de ne pas les fixer. Ces petites erreurs interférentielles montrent bien qu'un processus est en cours de construction.

Nous constatons qu'on ne peut pas priver un apprenant d'utiliser sa langue maternelle puisque nous supposons que le recours des apprenants à leur langue maternelle se justifie par la volonté de surmonter leurs problèmes et leur déficit de connaissance en langue française. À cet effet, ces confusions se traduisent dans leurs énoncés oraux sous forme d'erreurs interférentielles qui peuvent être amélioré en habituant l'apprenant à parler en langue française pendant le cours.

4.2. Deuxième classe Hamdani Malika (groupe expérimental)

La deuxième expérience de notre expérimentation s'est déroulée dans une classe de première année moyenne où l'enseignante qui nous a accueilli avouait avoir recours à la langue maternelle pendant son cours. Pour cette classe, nous avons gardé la même activité proposée dans l'autre classe dont au cours de la séance les apprenants doivent répondre aux questions, commentez deux images et expliquer une citation tout en mettant à leur disposition une vidéo éducative. Les résultats obtenus dans cette classe, nous permettront de vérifier l'impact que pourrait avoir le recours à la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants de ce groupe par rapport au premier groupe.

Enfin, une comparaison des résultats obtenus dans chaque classe, nous est très importante dans la mesure où elle nous permettra de vérifier nos deux hypothèses du départ.

L'enseignante soumet les apprenants à regarder la vidéo et après ils ont été conviés à répondre aux questions.

Les réponses des apprenants à la première question étaient comme suit :

- Quel est le thème abordé dans la vidéo ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Deux réponses	El pollution
Trois réponses	La pollution
Deux réponses	La vidéo parle sur la pollution.
Deux réponses	Dans cette vidéo, on parle de la pollution.
Une seule réponse	Pollution

Tableau N°30 : réponses des apprenants de la deuxième classe à la première question

Nous observons que les apprenants de cette classe ne marquent aucune hésitation à prendre la parole en classe, dès que l'enseignante a posé la question, ils ont directement levé la main.

Nous remarquons aussi que la majorité des réponses étaient sous formes de mots. Ceci peut être expliqué par le manque de vocabulaire ou le manque de pratiquer la langue française. Les cases mises en surbrillance mettent en avant deux types d'erreurs interférentielles. Deux apprenants ont ajouté l'article /ال / = ال pour définir le mot en français. Ceci montre que les apprenants font référence au mot de la langue arabe /التلوث / = التلوث. La deuxième case

mise en surbrillance, indique une autre erreur interférentielle d'ordre syntaxique encore une fois. Les apprenants font une transposition dans le système des prépositions. « Sur » au lieu de « de ». Mais ils ont quand même fait un effort pour s'exprimer en langue française uniquement. Ce qui n'a pas été le cas chez leurs camarades.

Dans la dernière réponse, l'apprenant a donné le mot sans article, ceci explique l'incapacité de l'apprenant à exprimer ses idées en langue française, il n'est pas sûr du mot français qu'il propose, nous supposons qu'il s'agit d'une insécurité linguistique.

- Quelle définition peut-on attribuer au mot pollution ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	La pollution /monas/ (menace) notre vie.
Deuxième réponse	La pollution est danger sur la vie de l'homme.
Troisième réponse	La pollution constitue un énorme danger sur notre bien être.
Quatrième réponse	La pollution tue /ɔlnabatat/ (les végétaux).

Tableau N°31 : Réponses des apprenants de la deuxième classe à la 2ème question

À cette question, les réponses étaient sensiblement différentes. Ici l'on remarque trois types d'erreurs. Dans la première réponse, il s'agit d'une interférence phonétique. L'apprenant a identifié le phonème de la langue française /ə/ par l'intermédiaire d'un phonème de la langue arabe /o/. L'apprenant a tenté de trouver le son le plus proche dans son système vocalique. Ce qui a donné lieu à ce type de confusion, c'est les systèmes vocaliques des deux langues qui se diffèrent.

Dans la deuxième réponse, l'apprenant a traduit littéralement l'expression de la langue arabe à la langue française. De l'arabe التلوث هو خطر على حياة الانسان / au français. Il a traduit mot à mot ce qu'il a pensé en langue arabe. Cette translittération de la langue arabe au français a donné lieu à une phrase qui n'est pas correcte en français.

Dans la dernière réponse, l'apprenant a utilisé deux codes dans un même échange verbal. Par cet usage alternatif, l'apprenant cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges. Il a utilisé le mot de l'arabe classique /ɔlnabatat/= النباتات pour surmonter son blocage sur un mot. Il est question d'une alternance inter-phrastique.

Ici nous avons remarqué que l'enseignante n'a à aucun moment attiré l'attention des apprenants sur leurs erreurs. Alors comment les apprenants vont prendre conscience qu'il s'agit d'une interférence si on n'attire pas leur attention sur ces erreurs.

- Qui met l'environnement en danger ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Les êtres humains
Deuxième réponse	L'homme
Troisième réponse	Nous tous responsables
Quatrième réponse	L'homme détruit la nature
Cinquième réponse	Nos actions rendent l'environnement sal.

Tableau N° 32 : Réponses des apprenants de la deuxième classe à la 3ème question

Les réponses sont données sous forme de mots isolés encore une fois. Nous supposons que les apprenants de cette classe ont pris l'habitude de répondre de cette manière. Ils ne font aucun effort pour produire des énoncés oraux sous formes de phrases complètes mis à part une minorité d'apprenants. La troisième réponse montre que l'apprenant traduit fidèlement sa pensée en langue arabe /نحن كلنا مسؤولين/.

- Comment nous participons à la pollution de notre environnement ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Par les déchets et sacs de plastiques.
Deuxième réponse	Par les voitures.
Troisième réponse	Les activités humains (humaines).
Quatrième réponse	Si on brule les déchets.
Cinquième réponse	Par la fumée qui sort des usines.
Sixième réponse	Nous polluons l'environnement quand on arrache les plantes.

Tableau N° 33 : Réponses des apprenants de la deuxième classe à la 4ème question

Encore une fois, nous remarquons que les apprenants donnent des phrases averbales, au lieu d'employer leurs réponses dans des phrases complètes, ils lâchent un groupe de mots sans le lier à la question. Dans la première réponse, l'apprenant devrait dire « nous participons à la pollution de notre environnement en jetant les déchets et les sacs en plastiques ». Dans la troisième réponse, aussi la même remarque. L'apprenant devrait employer sa réponse en disant : les activités humaines participent à la pollution de l'environnement.

- Quels sont les différents types de la pollution ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	L'air et l'eau.
Deuxième réponse	Et le sol.
Troisième réponse	Il y a la pollution de l'air puis la pollution de l'eau et la pollution de sol.
Quatrième réponse	Il y a trois types : l'air, l'eau et le sol.

Tableau N° 34 : Réponses des apprenants de la deuxième classe à la 5ème question

- Quelles sont les conséquences de la pollution de l'air ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Les espèces animales et végétales vont disparaître.
Deuxième réponse	Les maladies de respirations. (respiratoires)
Troisième réponse	Les changements climatiques.
Quatrième réponse	Les maladies /te3 el hassasiya / (allergiques)

Tableau N° 35 : Réponses des apprenants de la deuxième classe à la sixième question

Nous remarquons que les apprenants se trouvent à l'aise à utiliser leur langue maternelle, cet apprenant dès qu'il a eu un bloque sur le mot, il l'a directement dit en arabe dialectal.

- Commentez les deux images suivantes :

Première image

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Une voiture rouge qui fait la pollution de l'air.
Deuxième réponse	Une véhicule qui dégage le fumé.
Troisième réponse	L'une des causes de la pollution de l'air.
Quatrième réponse	L'air est pollué à cause des voitures.

Tableau N° 36 : Commentaires des apprenants de la deuxième classe sur la première image

Dans la deuxième réponse, nous remarquons que l'apprenant recourt au mot féminin de la langue arabe /markaba/ = مركبة, et au mot masculin /دخان/. Il s'agit d'une confusion dans le genre des noms. Il devrait dire « un véhicule qui dégage de la fumée polluante. »

Deuxième image

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Il faut planter des arbres.
Deuxième réponse	Les arbres protègent notre nature.
Troisième réponse	Un geste très simple qui rend la nature meilleure.
Quatrième réponse	Deux gens qui plantent pour conserver l'environnement.

Tableau N°37 : Commentaires des apprenants de la deuxième classe sur la deuxième image

- L'homme doit agir pour protéger l'environnement avant qu'il en soit tard ! Quels sont les gestes indispensables qui peuvent sauver notre planète ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Nous devons faire attention à la nature.
Deuxième réponse	On doit pas jeter les ordures n'importe où.
Troisième réponse	Il faut /net3awnou/ pour nettoyer l'environnement (S'entraider).
Quatrième réponse	/neprotejo/ l'environnement (nous protégeons)
Cinquième réponse	/Mankhasrouch/ (ne Consommer pas) beaucoup d'électricité
Sixième réponse	On doit être responsables.

Tableau N°38 : Réponses des apprenants à la huitième question

Comme réponses à cette question, nous avons relevées celles qui contenaient beaucoup d'erreurs. Dans la deuxième réponse, l'apprenant a supprimé le « ne » de négation. Une interférence syntaxique très récurrente chez les apprenants de cette classe. Dans la troisième et cinquième réponse, pour surmonter leur blocage sur le mot, les deux apprenants ont utilisé les mots existants dans l'arabe dialectal pour faire comprendre à l'enseignante ce qu'ils voulaient dire. Dans le quatrième exemple, l'apprenant a ajouté au lexème français protégé le préfixe « n » de la langue arabe, c'est une alternance intra-phrastique, elle se caractérise par l'existence de deux structures syntaxiques dans deux langues distinctes à l'intérieur d'une même langue.

- Quelles activités pouvez-vous réaliser si vous souhaitez réagir pour la nature ?

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	Il faut protéger les ressources en eau.
Deuxième réponse	Appeler les gens à utiliser les vélos au lieu des voitures.

Troisième réponse	/ndirō des journées bāš nettoyo elkartiyat / (On organise des journées pour nettoyer les quartiers.)
Quatrième réponse	On nettoie les plages.

Tableau N° 39 : Réponses des apprenants à la neuvième question

En réponse à cette question, nous n'avons retenu qu'une seule erreur. L'apprenant a eu recours à l'arabe dialectal pour répondre. Ce passage d'un système à un autre dénote une acquisition incomplète de la langue française. Au lieu de « nettoyer » et « les quartiers », l'apprenant a emprunté des mots existants dans son dialecte algérien, il s'agit d'une interférence sémantico-lexicale, des termes appartenant à la langue source (arabe dialectal : ndiro, bech, etc.) font intrusion dans la langue cible.

- Commentez, expliquer la citation suivante : « mieux vaut prendre le changement par la main avant qu'il ne nous prenne par la gorge. »

Comme réponses l'enseignant reçoit :

Nombre de réponses	Phrase des apprenants
Première réponse	/Yliq le changement yebda men 3andna/
Deuxième réponse	/ يجب ان نكون نحن الاجدر بالتغيير /

Tableau N° 40 : Commentaires des apprenants de la deuxième classe sur la citation

À cette question, l'enseignante n'a obtenu que deux réponses de la part des apprenants. À ce qu'il paraît, ils n'ont pas pu donner des explications en français. Leur pensée est allée directement vers la langue arabe. Un apprenant a tenté d'expliquer la citation en utilisant l'arabe dialectal. L'autre a essayé de trouver une alternative dans l'arabe classique. Cette stratégie leur a semblé la efficace pour répondre à la question.

Avec ce groupe d'apprenants, il a été constaté que ces apprenants n'ont pas assez d'importance devant le désir de parler en langue française uniquement. Nous avons remarqué qu'ils se trouvaient dans une situation où ils ne se sentaient pas obligés d'utiliser la langue française pour communiquer pendant le cours. Ils essayaient de communiquer en alternant leur langue maternelle avec quelques mots en français.

Les apprenants de cette classe ont recours la plupart du temps à la langue arabe. Ils comptent énormément sur cette dernière pour résoudre les difficultés qui surgissent lors des échanges

verbaux. Une minorité d'entre eux faisait un effort pour s'exprimer correctement en langue française.

Nous avons remarqué qu'ils essayaient de pallier leurs difficultés de communication en utilisant le plus souvent des phrases averbales qui sont sous forme de mots et des groupes de mots : (pollution, les activités humains, les êtres humains, le sol, etc.). Il s'est avéré qu'ils ont de sérieux problèmes et focalisent plutôt sur le recours à leur langue arabe. D'après leurs réponses, ces apprenants n'arrivent pas à produire des phrases complètes en langue française. Leurs énoncés oraux étaient d'une qualité moyenne. Tout au long de leurs interventions orales, ils étaient incapables d'employer le mot dans une phrase.

La lecture des exemples représentatifs de leurs réponses met en avant le nombre important des erreurs commises. Ils ont du mal à dire couramment ce qu'ils pensent. En fait, avec cette classe nous avons essayé de mettre l'accent sur l'impact réel que peut exercer le recours à la langue maternelle sur leurs pratiques langagières.

La plupart des apprenants de cette classe ne maîtrisent pas les moyens linguistiques pouvant leur permettre d'exprimer couramment leurs idées. Cette déficience de connaissance les pousse à faire des transpositions de mots ou de structures de la langue arabe. Ils développent plusieurs stratégies à fin de pallier à leurs carences. Cependant, nous craignons que ces solutions éphémères deviennent des pratiques systématiques, ce qui perpétue les erreurs d'interférences dans leurs échanges verbaux.

4.3. Confrontation des résultats de l'expérimentation

Après avoir fait séparément le descriptif du déroulement de l'expérimentation, et ce dans les deux classes, nous procédons à une comparaison entre l'une et l'autre en se référant aux données des deux grilles d'observation que nous avons utilisé¹⁹.

Tout au long de notre expérimentation, nous avons essayé de mettre en lumière les erreurs interférentielles commises par les apprenants de la première année moyenne dans leurs pratiques langagières en classe de fle.

À comparer les interactions verbales des apprenants des deux classes constituant notre corpus, nous prétendons qu'il existe une nette différence entre les apprenants de la première classe et ceux de la deuxième classe. Il s'avère que le deuxième groupe est le groupe le plus en difficulté quant à la production des énoncés oraux en classe de langue bien qu'il soit le groupe qui cumule le nombre le plus élevé de participation. Nous avons imputé ce décalage au manque de pratiquer la langue française en classe. Si ils se sont habitués à parler en langue arabe pendant le cours de français où est ce qu'ils vont apprendre à parler en langue française, comment vont ils pratiquer la langue ? Sinon comment expliquer les résultats obtenus par ces apprenants ?

Nous avons constaté que la plupart des réponses de cette classe contiennent des calques de la langue arabe (l'arabe dialectal et l'arabe classique), des interférences de différents types à savoir phonétique, syntaxique et morphologiques et des alternances codiques diverses à savoir inter-phrastique, intra-phrastique.

Nous précisons que l'enseignante de cette classe n'a pas opté pour des corrections qui mettent en lumière tous ces types d'erreurs auxquelles se sont confrontés les apprenants. Le fait de ne pas attirer leur attention sur leurs erreurs va certainement engendrer la fossilisation et l'encrage de ces erreurs. Supposons que le recours de ces apprenants à leur langue maternelle est du à leur volonté de surmonter leur déficit de connaissance en langue française, l'enseignant, dans ce cas, joue un rôle primordial, surtout lorsqu'il s'agit d'apprenants en collège, il doit mettre l'apprenant dans des situations qui lui permettent d'apprendre de ces erreurs. Sinon comment peut-on remédier à ces erreurs si les apprenants ne savent même pas ce qu'est une interférence ?

Le fait de laisser aux apprenants la liberté pour qu'ils s'expriment en langue maternelle pendant un cours de français, cela va les empêcher à penser en langue française directement, comme nous l'avons remarqué chez les apprenants du deuxième groupe, la marge de liberté que leur a laissée l'enseignante a influé négativement sur leurs pratiques langagières, ce qui confirme notre première hypothèse.

Si l'on revient aux réponses des apprenants de la première classe, nous comprendrons mieux. Les apprenants de cette dernière fournissaient d'énormes efforts pour s'exprimer en langue française uniquement. Cette volonté de communiquer en français est due au fait d'interdire

¹⁹ Voir en l'annexe N°05.

toute forme d'utilisation de la langue maternelle en classe, et ce de la part de l'enseignante et des apprenants. Malgré leurs petites erreurs interférentielles, les apprenants de la première classe méritent d'être félicités pour les efforts déployés.

Les données de la grille d'observation utilisée dans cette classe nous montrent que les apprenants ont su maintenir le contact du regard entre eux et avec leur enseignante. Ils ont eu à plusieurs reprises recours aux mimes et aux gestes. Leur prononciation était bonne. Ils ont réussi à prononcer les phonèmes suivants :

[Z] : raison, cause, organise, usines, expose ...

[S] : pollution, protection, ...

[F] : phénomène, fumée, effet ...

[V] : voiture, activité, provoque ...

Par contre les apprenants de la deuxième classe ont eu des difficultés pour prononcer ces mots, la plupart d'entre eux ne faisait pas attention à la liaison quand il s'agissait de consonne et voyelle par exemple « les usines ».

Remarquons aussi que leurs réponses étaient toutes en français et ils n'ont à aucun moment demandé à l'enseignante des explications en langue maternelle, leurs interrogations étaient toutes en français. La plupart d'entre eux ont respecté les règles grammaticales de la langue française en essayant de donner des phrases complètes (sujet, verbe, complément).

Les données de la grille ainsi que les réponses résultant de l'expérimentation indiquent que les apprenants de la première classe ont réussi à établir une véritable communication en classe de fle en produisant des phrases d'une bonne qualité et ce, sans avoir recours à leur langue maternelle. Ce qui confirme notre deuxième hypothèse.

Comme Barre- De Meniac (2000) l'a bien expliqué :

« Apprendre une langue étrangère, n'est pas uniquement apprendre un nouveau système ou de nouveaux mots, c'est aussi maîtriser les règles qui régissent ce système et comprendre ses spécificités par rapport à celles de la langue maternelle. »

Et de là, il semble que l'enseignement d'une langue étrangère à des apprenants algériens n'est pas chose aisée. Les résultats issus de notre expérimentation nous ont permis de constater que les apprenants constituant notre corpus opèrent inconsciemment des transferts de leur langue maternelle à la langue française. L'apprenant découvre les règles et les spécificités de la langue française tout en se référant à la langue arabe. Cette confrontation des deux systèmes linguistiques différents l'un de l'autre devrait s'amoinrir avec la consolidation de l'apprentissage et par la pratique régulière de la langue française en classe.

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous devons rappeler que notre étude se focalise foncièrement sur l'impact que pourrait avoir le recours à la langue maternelle sur les échanges langagiers des apprenants de la première année moyenne en classe de fle et du coup le cheminement de notre travail dépend quasiment de cet objectif.

Cela étant dit, il nous semble nécessaire de tracer la trajectoire de cette recherche qui trouve son point de départ dans une remarque tangible faite dans l'un des établissements moyens de Tiaret. Le nombre d'apprenants ayant recours à leur langue maternelle pendant le cours de français langue étrangère n'était pas négligeable à partir du moment où la quasi-totalité des apprenants utilisaient la langue arabe pour s'exprimer oralement.

Cela nous a amené à s'interroger sur la source de ce phénomène et le déficit consistait, donc, à en comprendre avec empressement cette réalité intrinsèque à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Là où en sommes et avant d'apporter des réponses satisfaisantes à nos questionnements, nous avons jalonné notre étude en y instituons un cadre hypothétique composé de deux conjectures.

La première suppose que le recours à la langue maternelle en classe de fle influencerait négativement les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne. La deuxième hypothèse présume que les interactions verbales des apprenants pourraient êtres garanties sans pour autant avoir recours à la langue maternelle en classe de fle.

Nous avons été pleinement conscientes qu'il nous fallait tout une démarche méthodologique et pratique structuré à bon escient pour pouvoir apporter les réponses estimées. À cet effet, Nous avons prévu des éléments, permettant de mesurer le gap quant à l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle chez un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants de la circonscription de Tiaret.

Le questionnaire nous a permis de faire émerger les attitudes des professeurs de l'enseignement moyen vis-à-vis le recours à la langue maternelle en classe de fle. Les réponses aux items de notre questionnaire nous ont permis de dégager des carences considérables par rapport à ce dernier.

Rappelons-nous les pourcentages concernant l'enquête menée dans les quatre établissements moyens sis à Tiaret. Un pourcentage global de 84,64% représente les enseignants ayant rejeté le recours à la langue maternelle en classe de fle. L'on a enregistré un taux au dessous de la moyenne soit 15,38% pour les enseignants qui considèrent la langue maternelle comme un moyen facilitant l'enseignement/'apprentissage du fle. Ce gap dans les pourcentages traduit bel et bien les représentations et les attitudes des enseignants enquêtés.

Or, cet instrument, à lui seul, n'est pas suffisant pour vérifier nos deux hypothèses du départ, et c'est ainsi que avions décidé d'accompagner les apprenants de la première année moyenne pendant l'activité de l'oral en mettant la lumière sur leurs pratiques langagières. L'expérimentation a complété les résultats du questionnaire en mettant en comparaison deux classes de fle dans deux situations différentes.

Nous avons assistées à deux séances d'expression orale, et ce, après avoir devisé notre échantillon en deux groupes expérimentaux ; le premier groupe a été pris pour témoin puisque l'enseignante utilisait la langue française uniquement. Le deuxième groupe quant à lui a été pris pour expérimental où l'enseignante avouait avoir recours à la langue maternelle pendant son cours.

Somme toute faite, nous pouvons estimer que la présente recherche a abouti aux conclusions suivantes :

L'hypothèse présumant l'existence d'un impact négatif sur les pratiques langagières des apprenants utilisant la langue maternelle en classe de fle a été confirmé du moment que les résultats obtenus dans cette classe (expérimentale) indiquent clairement le nombre de difficultés auxquelles se sont confrontés les apprenants pour s'exprimer oralement en langue française. Tout au long de notre présence dans cette classe, nous avons remarqué que ces apprenants comptaient énormément sur le recours à la langue arabe pour répondre aux questions, ils ne fournissaient aucun effort devant le désir de parler en langue française uniquement, ce qui a donné, la plupart du temps, lieu à des phrases erronées.

Leurs réponses étaient sous forme de phrases agrammaticales, ils étaient incapables de former des phrases complètes. Durant toutes leurs interventions orales, ils utilisent des mots ou des bribes de phrases pour répondre. Cela peut s'expliquer par le manque de pratiquer la langue française en classe qui ne favorise pas une évolution nette dans leur maîtrise des interactions orales.

Pour la deuxième hypothèse qui suppose que les interactions verbales des apprenants en classe de fle pourraient êtres garanties sans avoir recours à la langue maternelle a été affirmée à partir des résultats obtenus dans la classe témoin. Les apprenants ont réussi à produire des interactions vivantes chargées de sens et motivantes en utilisant la langue française uniquement. Les activités interactives des apprenants de cette classe étaient d'une bonne qualité. Nous supposons que le fait d'interdire les apprenants à utiliser leur langue maternelle en classe de langue, les a encouragés à s'exprimer en utilisant la langue française et a amélioré leur compétence linguistique. Comme Savigon (1983 :30) l'a bien expliqué :

« C'est en communiquant que l'on apprend à communiquer. »

L'appropriation d'une langue se réalise en grande partie par le biais des interactions dans cette langue.

Et comme il y a encore des possibilités de traiter ce thème, nous maintenons toujours le même intérêt pour ce sujet. Les réponses apportées ne traitent qu'un seul aspect de la réalité. Cet objectif nous incitera à continuer nos recherches dans le domaine de la didactique du fle. Todorov (2002 :21) disait :

« Les causes de chaque phénomène sont nombreuses, les interactions si complexes que nous ne pouvons jamais être certain des résultats de nos connaissances. »

Références bibliographiques

Articles de revues et ouvrages spécialisés

- _ Bajard, E. (2001). « Langues rivales », in *Le français dans le monde* N° 315.
- _ Barre-De Meniac C. (2000). *Le Rapport A L'écriture : Aspects Théoriques Et Didactiques*. Paris : Presses Universitaires De Septentrion.
- _ Benrabeh, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie*. Paris : édition Ségur.
- _ Besse, H. (2005). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF.
- _ Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. Synergie Europe, 01.
- _ Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- _ Cornaire, C., & Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Montréal : CLE International.
- _ Courtyllon, J. (1984). *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*. In *français dans le monde*, N° 188. Paris Hachette-Larousse.
- _ Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- _ Dabène, L. (1987). « Langue maternelle langue étrangère quelques réflexions ». In *Les langues modernes*, N°1. France, Gallica.
- _ Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- _ Dufour, I. (2003). *Compétence linguistique ou communicative*. *Revue Le français dans le monde*, N° 328. Paris : CLE international.
- _ Elimam, A. (2001). *Le maghrib, alias « ed-daridja »*. Alger, Dar El Gharb.
- _ Gantier, H. (1968). *L'enseignement d'une langue étrangère*. Paris : PUF.
- _ Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. : CLE international.
- _ Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : éditions Maisonneuve et Larose.
- _ Grandguillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.
- _ Leclerq, S. (1995). *Scolarisation Précoce, un enjeu*. Paris : Nathan, Coll. Les repères pédagogiques.
- _ Martinet, A. (2005). *Eléments de la linguistique générale*. Paris : édition Armand Colin.
- _ Perrennoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. France : ESF Éditeur.

- _ Perrennoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy* 2(4), pp. 9-17.
- _ Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.
- _ Puren, C & all. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- _ Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier, Coll. Essais.
- _ Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE international.
- _ Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison_ Wisley Publishing Company.
- _ Sebaa, R. (2013). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Paris : PubliBook.
- _ Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE International, Coll. Techniques et pratiques de classe.
- _ Taleb-Ibrahimi, Kh. (1997). *Les algériens et leur (s) langue (s). éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Dar El Hikma, 2^{ème} édition.
- _ Taleb-Ibrahimi, Kh. (2000). *L'Algérie : Langues, cultures et identité*, dans *L'Algérie : histoire, société et culture*. Alger : Editions Casbah.
- _ Todorov, T. (2002). *Mémoire du mal, tentations du bien*. Albin Michel.
- _ Zarate, G., & Byram, M. (1998). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*. In *le français dans le monde*, N°6. Paris : CLE international.

Thèses de doctorat consultées

- _ Ait Amar Meziane, O. (2016). *Échanges langagiers et stratégies communicatives en classes de français langue étrangère au collège et au lycée*. Thèse de doctorat, Université d'Oran2. Consulté le 8/01/2020 à (03h : 23min).
- _ Guidoum, M. (2010). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétence du FLE au secondaire : cas des PES de la wilaya de Tiaret*. Thèse de doctorat, école doctorale Oran. Consulté le 26/02/2020 à (20h : 29min).

Dictionnaires

- _ Cuq, J-P. (1990). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- _ Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

_ Dictionnaire du Petit Larousse. (1997). édition anniversaire de la semeuse : La Rousse.

_ Robert, J-P. (2007). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : OPHRYS, 2^e revue et augmentée.

Sitographie

_ Arezki, A. Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien. Université Abderahmane MIRA (Béjaia), Algérie. Disponible sur le site : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf> , consulté le 02 /01/2020 à (00h24min).

_ Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner / apprendre la langue étrangère, Multilinguales N°3 – 1^{er} Semestre. Disponible sur le site : <http://www.univ-bejaia.dz/documents/N3%20articles/9-article%20BENAMAR%20R. 139-157 .pdf>, consulté le 30 /12/2019 à (04h16min).

_ Boumedini, B. La Variation Linguistique à Travers Le Discours Des Jeunes Algériens. Université de Mascara, CRASC : Oran, Algérie. Disponible sur le site : <http://www.naturalspublishing.com/files/published/p1j38q2376yoo3.pdf>, consulté le 06 /01/2020 à (20h09min).

_ Meherzi, A. Le système éducatif algérien entre langue française et arabisation. Université Toulouse II. Département des sciences de l'éducation. Disponible sur le site : <https://gerflint.fr/Base/Mondearabe2/Aicha.pdf>, consulté le 07 /01/2020 à (03h25min).

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Introduction générale.....7

Première partie

Cadre conceptuel et théorique de la recherche

Chapitre I : Contact de langues en Algérie

1. Langue..... 13

1.1. Langue maternelle 14

1.2. Langue étrangère 15

1.3. Langue seconde 16

2. Langues en présence en Algérie 17

2.1. La langue Arabe 18

2.1.1. La langue arabe classique 18

2.1.2. L'arabe moderne ou intermédiaire 19

2.1.3. L'arabe dialectal 19

2.2. La langue berbère ou tamazight 20

2.3. La langue française..... 20

2.4. Les langues étrangères..... 22

Chapitre II : Positionnement de la langue maternelle dans les méthodologies d'enseignement du fle

1. Méthodologies d'enseignement du fle..... 25

1.1. La méthodologie traditionnelle 25

1.2. La méthode naturelle 27

1.3. La méthodologie de la méthode directe..... 28

1.4. La méthodologie active 30

1.5. La méthodologie audio-orale (MAO)..... 31

1.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) 32

1.7. L'approche communicative 33

1.8. L'approche par compétences (APC) 36

1.9. La perspective actionnelle 38

Deuxième Partie : Cadre méthodologique et pratique de la recherche

Chapitre III: présentation de la méthodologie du travail, analyse et interprétation des résultats

1. Problématique, questions, hypothèses de la recherche	42
2. Protocole de la recherche.....	43
2.1. L'enquête par questionnaire	43
2.1.1. Public concerné par l'enquête.....	43
2.1.2. Le questionnaire	44
2.2. L'expérimentation	45
2.2.1. Présentation des classes d'accueil	46
2.2.2. Les préalables nécessaires	47
2.2.3. Démarche suivie lors de l'observation	47
3. Présentation et analyse des données du questionnaire	50
3.1. Première facette	20
3.2. Deuxième facette.....	22
4. Déroulement de l'expérimentation	65
4.1. Première classe Ould Brahim Said (groupe témoin)	66
4.2. Deuxième classe Hamdani Malika (groupe expérimental).....	74
4.3. Confrontation des résultats de l'expérimentation	82
Conclusion	86
Références bibliographiques.....	89

Table des matières

Annexes

Résumé

Annexes

Questionnaire final

Université d'Ibn Khaldoun Tiaret

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères « Français »

Questionnaire destiné aux professeurs de français langue étrangère de l'enseignement moyen

Établissement d'enseignement : Bakr Ibn Hamad

Monsieur, madame,

Le questionnaire auquel vous allez participer a été créé dans le cadre d'une enquête menée en vue de l'élaboration d'un mémoire de master en didactique du fle ayant pour but d'étudier l'impact du recours à la langue maternelle sur le processus d'enseignement /apprentissage du fle, nous vous saurions gré de bien vouloir répondre aux questions suivantes et nous vous en assurons le plus strict anonymat.

Ancienneté dans l'enseignement : vous enseignez la langue française depuis :

- Moins de 5 ans
- Entre 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

• Cochez la case qui vous convient le plus.

1- En entrant dans votre classe, vous parlez en langue française uniquement ?

- Oui
- Non

Si non, quelle autre langue utilisez-vous ?

- L'arabe classique
- l'arabe standard (moderne)
- L'arabe dialectal
- Le berbère

2- vos apprenants prennent part aux interactions verbales de la classe ?

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Jamais

3- Vos apprenants ont tendance à avoir des difficultés à :

- L'oral
- L'écrit
- L'oral et l'écrit

- 4- Quand vous posez une question à vos apprenants, ils vous répondent en :
- Français
 - Arabe dialectal
 - Berbère
- 5- Quand vos apprenants n'arrivent pas à comprendre ; saisir le sens d'un mot, vous leurs :
- Expliquez le mot en langue maternelle
 - Donnez le synonyme
 - Montrez une photo
 - Demandez de consulter un dictionnaire
 - utilisez le langage corporel (gestes, mimiques)
- 6- Vous utilisez la langue maternelle pour :
- Traduire à vos apprenants
 - Expliquer à vos apprenants
 - Contrôler la compréhension de vos apprenants
- 7- Pendant le cours, vous faites recours à une autre langue :
- Très souvent
 - Souvent
 - De temps à autre
 - jamais
- 8- Laissez-vous une marge de liberté pour que vos apprenants utilisent la langue maternelle en classe ?
- Oui
 - Non

Si oui quand est-ce que ?

.....

- 9- En tant qu'enseignant du français langue étrangère, vous êtes :
- Pour l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle.
 - Contre l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle.

Parce que :

.....

.....

- 10- Comment pouvez-vous enseigner le français sans pour autant avoir recours à une autre langue ? quelle solution proposez-vous ?

.....

.....

.....

Nous vous remercions pour cette si belle collaboration !

Échantillon des réponses des enseignants

Université d'Ibn Khaldoun Tiaret

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères « Français »

Questionnaire destiné aux professeurs de français langue étrangère de l'enseignement moyen

Établissement d'enseignement : Bakr Ibn Hamad

Monsieur, madame,

Le questionnaire auquel vous allez participer a été créé dans le cadre d'une enquête menée en vue de l'élaboration d'un mémoire de master en didactique du fle ayant pour but d'étudier l'impact du recours à la langue maternelle sur le processus d'enseignement /apprentissage du fle, nous vous saurions gré de bien vouloir répondre aux questions suivantes et nous vous en assurons le plus strict anonymat.

Ancienneté dans l'enseignement : vous enseignez la langue française depuis :

- Moins de 5 ans
- Entre 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

• Cochez la case qui vous convient le plus.

1- En entrant dans votre classe, vous parlez en langue française uniquement ?

- Oui
- Non

Si non, quelle autre langue utilisez-vous ?

- L'arabe classique
- L'arabe standard (moderne)
- L'arabe dialectal
- Le berbère

2- vos apprenants prennent part aux interactions verbales de la classe ?

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Jamais

3- Vos apprenants ont tendance à avoir des difficultés à :

- L'oral
- L'écrit
- L'oral et l'écrit

4- Quand vous posez une question à vos apprenants, ils vous répondent en :

- Français

- Arabe dialectal
 Berbère
- 5- Quand vos apprenants n'arrivent pas à comprendre ; saisir le sens d'un mot, vous leurs :
- Expliquez le mot en langue maternelle
 Donnez le synonyme
 Montrez une photo
 Demandez de consulter un dictionnaire
 utilisez le langage corporel (gestes, mimiques)
- 6- Vous utilisez la langue maternelle pour :
- Traduire à vos apprenants
 Expliquer à vos apprenants
 Contrôler la compréhension de vos apprenants
- 7- Pendant le cours, vous faites recours à une autre langue :
- Très souvent
 Souvent
 De temps à autre
 jamais
- 8- Laissez-vous une marge de liberté pour que vos apprenants utilisent la langue maternelle en classe ?
- Oui
 Non

Si oui quand est-ce que ?

- 9- En tant qu'enseignant du français langue étrangère, vous êtes :
- Pour l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle.
 Contre l'utilisation de la langue maternelle en classe de fle.

Parce que :

Si l'apprenant s'habitue à l'utilisation de la langue maternelle, il n'apprendra pas le français correctement car l'apprenant qui utilise l'arabe n'arrivera jamais à réfléchir en français

10- Comment pouvez-vous enseigner le français sans pour autant faire recours à une autre langue ? quelle solution proposez-vous ?

Dans l'enseignement moyen, l'apprenant peut apprendre le français sans langue maternelle tout simplement en s'habituant à enrichir son vocabulaire par la lecture et par les films ou les dessins animés en langue française.

Nous vous remercions pour cette si belle collaboration !

Merci et bon courage

Feuille d'émargement

Monsieur, Madame,

Tout d'abord, nous tenons à vous remercier pour votre contribution qui nous a été très précieuse. Néanmoins, nous aurons besoin de votre émargement dans le tableau ci-joint afin de donner plus de crédibilité à notre travail et protéger la confidentialité des informations. Les signatures apposées sur cette feuille témoignent que le questionnaire a été réellement remis à des personnes faisant partie du cadre éducatif et notamment à des professeurs de français langue étrangère de l'enseignement moyen exerçant dans quatre établissements sis à Tiaret.

Nombre d'enseignants ayant participé à l'enquête	Noms et prénoms des enseignants	Établissements d'enseignement	Émargements
1	Mme Younsi Khedidja	Ould Brahim Saïd	
2	Boukramoun Fatima	Ould Brahim Saïd	
3	Mme Kbelil Fatima	Ould Brahim Saïd	
4	BENZINEB MOHAMED	Ould Brahim Saïd	
5	Khitir Fatima	Ould Brahim Saïd	
6	Bouteldja LYNDIA	Ould Brahim Saïd	
7	Mme Abilhadji Amel	Ziane Cherif	
8	Mme Cas Fatima	Ziane Cherif	
9	Djodile Amina	Ziane Cherif	
10	Mme Youcef Djamil	Ziane Cherif	
11	Mme Khone Fatima	C.E.M. Bakr Bent Hamoud	
12	Mme Amed Rachid	Salem	

13	Kouidri Fatima	C.E.M. Malika Hamdan	
14	Choualal Soumia	C.E.M Baki Ben Hamad	
15	Kaid Fatima Zahra	C.E.M. Bakr Bentamed	
16	Benchabane Zahra Adel	C.E.M Bakr Ibn Hamad	
17	ABDELLAH Khalida	C.E.M Bakr Ibn Hamad	
18	Guitoun Charrozeol	C.E.M. Bakr Ibn Hamad.	
19	Mazouni Djoudia	C.E.M Hamdan Malika	
20	DIKHELIF Nassima	C.E.M Hamdan Malika	
21	Kouhadjar Med	C.E.M HAMDAN MALIKA	
22	Mohamed Yakkout	C.E.M. Hamdan Malika Tarek	
23	CHARFAOUI Fatima	//	
24	Mt Amer Meziame Malika	Ziane cheuf Abdelhamid	
25	Mme Halimi Messacouda	//	
26	Guessab Imène	C.E.M HAMDAN MALIKA	
27	/	/	/

Questionnaire remis-le :

08 janvier 2020

par :

Mlle Wassila Mehenni

Fiche pédagogique (inédite)

Niveau : 1ère AM

Le : 09 février 2020.

Projet 02 : Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences

Séquence 02 : J'explique les différentes pollutions

Activité : Compréhension+ expression de l'oral

La durée : 1heure

Support pédagogique : Vidéo éducative disponible sur le site



<https://www.youtube.com/watch?v=BlfewkhMFbQ>

Titre : Sauvons la planète !

Objectifs de la séance :

- Amener l'apprenant à découvrir la situation de communication
- Apprendre les différents types de pollution tout en s'amusant
- Déduire et extraire du message oral des informations explicites
- S'exprimer oralement et répondre aux questions tout en respectant les points suivants :
 - ✓ utiliser les procédés explicatifs (définition, reformulation)
 - ✓ utiliser les expressions de cause et de conséquences
 - ✓ conjuguer les verbes au présent et au passé composé

Déroulement de la séance :

Je vous invite à regarder attentivement la vidéo suivante pour que vous puissiez répondre aux questions qui s'en suivent, Bon visionnage !

Première écoute :

1ère question :

Quel est le thème abordé dans la vidéo ?

2ème question :

Quelle définition peut-on attribuer au mot « pollution » ? La pollution est un phénomène nuisible qui a des causes et des conséquences.

3ème question :

Qui met l'environnement en danger ? Les êtres humains polluent par excellence l'environnement.

Deuxième écoute :

1ère question :

Comment nous participons à la pollution de notre environnement ?

2ème question :

Quels sont les différents types de la pollution ?

3ème question :

Quelles sont les conséquences de la pollution de l'air ?

4ème question :

Commentez les deux illustrations suivantes :

1ère illustration



2ème illustration



3ème écoute :

1ère question :

L'homme doit agir pour protéger l'environnement avant qu'il en soit tard ! Quels sont les gestes indispensables qui peuvent sauver notre planète ?

2ème question :

Quelles activités pouvez-vous réaliser si vous souhaitez réagir pour la nature ? (cette question vise à développer leur imaginaire et voir comment chacun d'eux perçoit le changement)

3ème question :

Commentez, expliquer la citation suivante : « mieux vaut prendre le changement par la main avant qu'il ne nous prenne par la gorge. »

Grilles d'observation

Grille d'observation

Établissement d'enseignement : Ould Brahim Said

Accès à la classe témoin

Niveau : 1AM1

Le : 09/02/2020.

critères	paramètres		
	Oui	Non	parfois
Parler devant l'ensemble de la classe			
1- l'apprenant maintient le contact du regard avec ses camarades et son enseignant(e)	✓		
2- l'apprenant utilise le non verbal et le langage corporel gestes, mimiques ...	✓		
3- l'apprenant a su se faire comprendre en reformulant et répétant selon les réactions du public	✓		
4- les apprenants se corrigent entre eux à l'oral	✓		
Aisance linguistique, bonne prononciation			
1- l'apprenant confond entre les phonèmes qui existent dans sa langue maternelle avec les phonèmes existant en langue française			✓
2- la mauvaise prononciation gêne la compréhension			✓
3- les groupes de souffle et les accents toniques sont respectés	✓		
4- l'apprenant articule convenablement, intonation globale adaptée	✓		
Utilisation d'une autre langue « maternelle »			
1- l'apprenant répond toujours en langue française	✓		
2- l'apprenant parle avec ses camarades de classe en français	✓		
3- l'apprenant fait un usage alternatif de la langue maternelle et le français en rapportant les paroles		✓	
4- l'apprenant demande à l'enseignant(e) une explication en langue maternelle		✓	

Cohérence de la langue			
1-l'apprenant produit des phrases isolées et trop pauvres		✓	
2-l'apprenant prononce des phrases correctes mais sans lien logique		✓	
3-l'apprenant respecte les règles grammaticales de la langue française	✓		
4-l'apprenant transfère certaines caractéristiques grammaticales qui existent dans sa langue maternelle vers la langue française			✓
Richesse du lexique			
1-l'apprenant fait la traduction de sa langue maternelle à la langue française			✓
2-le lexique de l'apprenant est limité et répétitif		✓	
3-l'apprenant utilise des mots nouveaux adaptés à la situation de communication	✓		
4-l'apprenant éprouve des difficultés pour s'exprimer oralement		✓	

Commentaire supplémentaire :

Les apprenants de cette classe n'ont à aucun moment utilisé la langue arabe. Ils étaient actifs.

Grille d'observation

Établissement d'enseignement : Hamdani Malika

Accès à la classe expérimentale

Niveau : 1AM3

Le : 10/02/2020.

critères	paramètres		
	Oui	Non	parfois
Parler devant l'ensemble de la classe			
1- l'apprenant maintient le contact du regard avec ses camarades et son enseignant(e)	✓		
2- l'apprenant utilise le non verbal et le langage corporel gestes, mimiques ...			✓
3- l'apprenant a su se faire comprendre en reformulant et répétant selon les réactions du public		✓	
4- les apprenants se corrigent entre eux à l'oral		✓	
Aisance linguistique, bonne prononciation			
1- l'apprenant confond entre les phonèmes qui existent dans sa langue maternelle avec les phonèmes existant en langue française	✓		
2- la mauvaise prononciation gêne la compréhension	✓		
3- les groupes de souffle et les accents toniques sont respectés			✓
4- l'apprenant articule convenablement, intonation globale adaptée			✓
Utilisation d'une autre langue « maternelle »			
1- l'apprenant répond toujours en langue française		✓	
2- l'apprenant parle avec ses camarades de classe en français		✓	
3- l'apprenant fait un usage alternatif de la langue maternelle et le français en rapportant les paroles	✓		
4- l'apprenant demande à l'enseignant(e) une explication en langue maternelle	✓		

Cohérence de la langue			
1-l'apprenant produit des phrases isolées et trop pauvres	✓		
2-l'apprenant prononce des phrases correctes mais sans lien logique			✓
3-l'apprenant respecte les règles grammaticales de la langue française			✓
4-l'apprenant transfère certaines caractéristiques grammaticales qui existent dans sa langue maternelle vers la langue française	✓		
Richesse du lexique			
1-l'apprenant fait la traduction de sa langue maternelle à la langue française	✓		
2-le lexique de l'apprenant est limité et répétitif	✓		
3-l'apprenant utilise des mots nouveaux adaptés à la situation de communication		✓	
4-l'apprenant éprouve des difficultés pour s'exprimer oralement	✓		

Commentaire supplémentaire :

Les apprenants de cette classe ont eu à plusieurs reprises recours à leur LM. Ils étaient hyper actifs pendant le cours. Ils n'hésitent pas à franchir la parole.

**Toutes les réponses des enseignants interrogés dans l'enquête se trouvent dans le CD ci
dessous**

(CD)

Résumé

La présente étude traite la question de l'influence du recours à la langue maternelle sur les pratiques langagières des apprenants de la première année moyenne en classe de fle. Les résultats obtenus confirment nos hypothèses de départ qu'estiment que le recours à la langue maternelle influencerait négativement les échanges langagiers des apprenants et que ces derniers pourrait être garanties sans pour autant avoir recours à la langue mère. Cela veut dire que les apprenants peuvent établir une véritable communication en classe de fle et ce, sans utiliser la langue maternelle.

Mots clés : langue maternelle, impact, pratiques langagières, Français langue étrangère.

ملخص

تعالج هذه الدراسة مسألة مدى تأثير استعمال اللغة الام على الممارسات اللفظية لدى تلاميذ السنة الاولى متوسط في قسم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية. النتائج المتحصل عليها من خلال هذا البحث تؤكد فرضياتنا الابتدائية و التي ترى ان الرجوع الى اللغة الام في قسم لغة اجنبية يمكن ان يؤثر سلبا على التبادلات اللغوية للتلاميذ كما ان هذه الاخيرة يمكن ان تكون مضمونة و حاملة معنى و ذلك دون الرجوع الى استعمال اللغة الام في القسم.

كلمات مفتاحية: اللغة الام، ممارسات لفظية، تأثير، الفرنسية لغة اجنبية.

Abstract

The present study treats the question of the influence of having recourse to the mother tongue on the first Midol School student's practices language. The results obtained confirm our initial hypothesis which estimates that the recourse to the mother tongue would negatively influence their language practices and that these latter could be guaranteed without having recourse to the mother tongue.

Key words: Mother tongue, Influence, language practices, French foreign language.