

Le programme et le manuel scolaire de français deuxième génération : Une étude descriptive interprétative.

Allali Mourad^{* 1} ; Chibane Rachid²

¹ - Université de Constantine 1 / Algérie. Laboratoire: langue et traduction (LLT)
allali.mourad@umc.edu.dz

² - Centre universitaire Ali Kafi Tindouf- Algérie Laboratoire études littéraires et
civilisationnelles dans le domaine académique algérien
Chibanerachid0@gmail.com

Soumission : 11/10/2022

Acceptation : 16/06/2024

Publication : 25/10/2024

Résumé:

A l'instar des réformes éducatives qui ont été apportées sur les programmes scolaires de l'enseignement du français en Algérie. Cela a finalement mené à la création de programmes scolaires pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dits de deuxième génération qui sont maintenant disponibles dans les écoles partout en Algérie. Cela présuppose que ces nouveaux programmes basés sur l'approche par les compétences seraient reconnus comme étant le moyen le plus efficace de développer des compétences en langues étrangères notamment (la compétence de communication) jamais mis en œuvre dans les anciens programmes dans un contexte où le français n'est parlé qu'à l'école. Malgré les réformes, ces programmes quoiqu'ils assignent l'apprentissage de la langue à un outil de communication, l'objectif est de développer des savoirs sur la langue au détriment de la compétence de

^{*} L'auteur correspondant.

communication. Toutefois, nous n'avons recensé aucun écrit portant sur l'effet de ces programmes sur la compétence de communication chez les apprenants. Dans cette contribution, nous tâcherons de montrer comment est-il possible d'alimenter la réflexion sur l'apprentissage du français en vue de développer la compétence de communication à partir des données recueillies au sein du programme et manuels 2^e génération de 4am de français langue étrangère au cycle Moyen. Une approche descriptive interprétative nous permet de comprendre en profondeur comment le français est enseigné dans le cadre des réformes adoptées. Les résultats obtenus, après en avoir montré l'insuffisance du cadre théorique adopté, sont confrontés aux résultats de l'analyse qualitative du programme et du manuel. Nous proposons de lui substituer un nouveau paradigme issu de recherches neurolinguistiques récentes pour apprendre la langue à des fins de communication.

Mots clés : programme ; manuel 2^e génération ; réformes ; approche par les compétences ; FLE .

The second generation French curriculum and textbook: A descriptive interpretive study

Abstract :

Following the example of educational reforms that have been made on the curricula of the teaching of French in Algeria. This eventually led to the creation of school programs for the teaching of French as a Second Generation (FLE) that are now offered in schools throughout Algeria. This presupposes that these new programmes based on the skills approach would be recognised

as the most effective way to develop foreign language skills in particular (communicative competence) never implemented in the old programs in a context where French is only spoken at school. Despite reforms, these programs do assign language learning to a communication tool. The aim is to develop knowledge about the language at the expense of communication skills. However, we did not find any literature on the effect of these programs on communication competence among learners. In this contribution, we will try to show how it is possible to feed the reflection on learning French in order to develop communication skills from data collected in the field, within the program and manuals 2^e generation of 4am and in class of French foreign language in the Middle cycle. A descriptive interpretive approach allows us to understand in depth how our students perceive form-based French learning as part of the reforms adopted. The results obtained, after showing the inadequacy of the theoretical framework adopted, are compared with the results of the qualitative analysis of the programme and the manual. We propose to replace it with a new paradigm from recent neurolinguistic research to learn the language for communication purposes. The summary of the article is not more than ten lines, in which the subject is determined, the problem and the objective, and the results in short. The summary of the article is not more than ten lines, in which the subject is determined, the problem and the objective, and the results in short.

Key words: programme; 2nd generation textbook; reforms; competency-based-approach; FFL

1- **Introduction** : De nombreuses réformes du système éducatif algérien ont été menées. Ces changements avaient trait au programme et manuels scolaires de français langue étrangère. Cela suppose que ces réformes sont fondées sur l'hypothèse selon laquelle l'approche par les compétences (APC) adoptée dans ces nouveaux programmes serait reconnue comme le moyen le plus efficace d'améliorer les compétences en langues étrangères, en particulier en communication, qui n'a jamais été utilisé dans les anciens programmes de français langue étrangère. Ces programmes, malgré ces réformes continuent de traiter l'apprentissage des langues comme un savoir linguistique dans le but d'améliorer des connaissances en français, et ce au détriment de la compétence de communication.

Dans cette contribution, nous tâcherons de montrer comment est-il possible d'alimenter la réflexion sur l'apprentissage du français en vue de développer la compétence de communication à partir de données recueillies sur le terrain, au sein du programme et manuels 2^e génération et en classe de français langue étrangère au cycle Moyen.

Cette étude pourrait donc contribuer aux efforts continus de mise en œuvre de nouveaux programmes d'études, dans les écoles publiques en Algérie et dans d'autres pays où l'on recourt à un enseignement axé sur la forme. En outre, cette étude fait partie d'un ensemble croissant d'études sur les enquêtes nationales sur les approches par les compétences. Ammouden, 2017 ; Hamadache et Ammouden, 2017 ; Ghera et Ammouden, 2018). Nous espérons contribuer à cet ensemble d'études en nous intéressant plus particulièrement sur ce qui relie les pratiques en vigueur.

On s'interrogera alors sur une question qui se veut descriptive : comment les élèves apprennent-ils le français au sein de ces nouveaux programmes et manuels scolaires de langue de 2^e génération qui l'assigne à un outil de communication ?

Nous souhaitons, dans un premier lieu, montrer les conséquences de la conception de la grammaire comme ressource, puis montrer comment la compétence de communication comme objectif général d'enseignement des langues au sein de la réforme éducative pourrait être affecté. Enfin, nous tâcherons de proposer une piste d'enseignement selon un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

2- Hypothèses et questions de recherche

Nous avons posé les questions de recherche initiales suivantes pour orienter la recherche :

QR 1 Existe-t-il une cohérence entre le programme et le manuel scolaire ?

QR2 Sur quelles assises scientifiques se base le programme scolaire ?

3- Méthode:

Cette étude vise à analyser par le biais d'une analyse descriptive interprétative (Thorne,2008) basée sur une analyse du contenu dans une approche descriptive voire critique du programme et du manuel scolaire correspondant afin d'explorer les aspects clés de l'approche par les compétences (APC) pouvant influencer sur leur efficacité et contribuer à un apprentissage optimal de la langue en tant qu'outil de communication.

Notre choix de corpus s'est fixé sur le programme et le manuel scolaire de 4^{am} (2^e génération) sur lesquels nous tâcherons de faire une comparaison allant de la forme au contenu. L'objectif était d'examiner comment l'élève

apprend le français, selon le nouveau programme puis le manuel scolaire, selon les principes de l'APC en tant qu'outil de communication.

De ce fait, nous pensons que cette approche permet de mieux explorer, de comprendre et d'expliquer au sein du programme, du manuel pourquoi la compétence de communication présente une anomalie chez les apprenants en question. Ainsi, les résultats attendus dans cette étude, décriront au mieux les réalités, loin des présupposées théoriques qui culminent dans le programme.

3-1- Analyse lexicométrique statistique:

D'abord, une étude lexicométrique¹ a été réalisée sur le texte officiel du programme de français au collège en utilisant le logiciel libre IRaMuTeQ. Les données recueillies seront ensuite analysées puis interprétées qualitativement selon la classification descendante hiérarchisée (CDH).

En examinant comment le programme décrit l'apprentissage du français, nous mettons en évidence le cadre théorique adopté et les points de vue sous-jacents à l'enseignement des langues. Les résultats obtenus seront confrontés aux activités conçues dans le manuel scolaire afin d'en tirer des conclusions.

3-2 Analyse du manuel:

L'un des objectifs de cette communication est de vérifier si, sur la base des orientations pédagogiques (APC) retenues, il existe une cohérence entre les curricula, le manuel scolaire, la conduite de classe et les méthodes d'évaluation des élèves. Une analyse qualitative de contenu des activités du manuel nous permettra de vérifier cet objectif. Les résultats obtenus seront confrontés à l'analyse du programme afin de dégager des similitudes et les différences.

4- Résultats:

4- 1- Analyse lexicométrique statistique:

Afin de procéder à une classification hiérarchisée descendante (CDH), nous avons divisé notre corpus en textes. Ces derniers seront ensuite divisés en segments au sein desquels le logiciel reconnaît le nombre de cooccurrences de segments ensuite regroupés en fonction de la distribution différenciée de leur vocabulaire. Cela permet d'obtenir les grandes thématiques dans le corpus (Arnault, 2015). Ces résultats seront obtenus automatiquement cependant, pour les interpréter nous aurions dû revenir à chaque fois à notre corpus, en nous basant sur le concordancier définissant le contexte dans lequel le mot est utilisé.

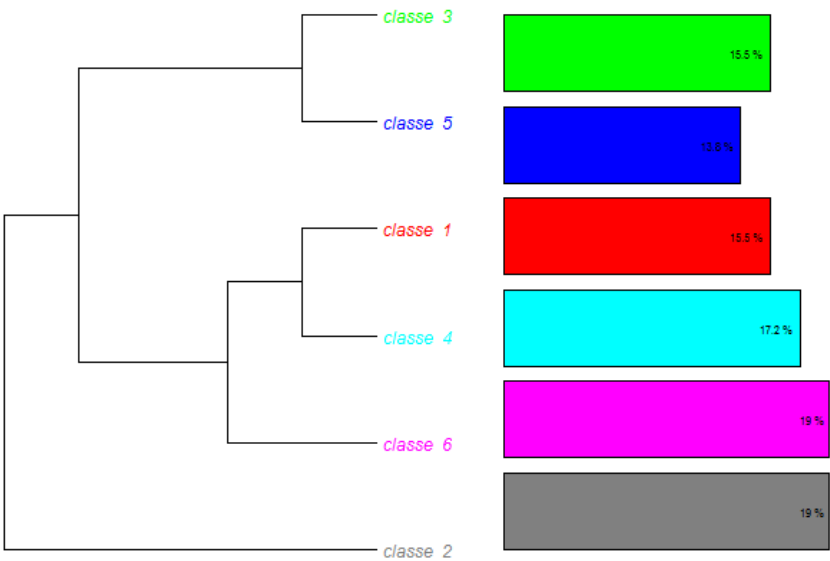
L'analyse statistique nous a permis de distinguer 805 formes parmi 2553 occurrences, dont 532 hapax. La forme active lemmatisée d'effectif maximum est la forme « élève », avec 30 occurrences. Puis viennent les formes « évaluation » (30 oc.), « situation » (21 oc.), « récit » (20 oc.) et « Enseignant » (18 oc.). Cette hiérarchisation fréquentielle des formes actives constituent les fondements de l'APC dans le programme.

La CDH (fig. 1) distingue 6 classes de formes sur les 77, % de segments de textes classés. Les classes 2 et 6 sont les plus grandes avec toutes les deux 19,0% des formes. Leur regroupement constitue deux branches distinctes du dendrogramme. Les quatre classes restantes dans la deuxième branche et la troisième branche sont hiérarchisées en deux sous-branches, classes 4 et 1 (32,7% des formes) et classes 2 et 3 avec 29,3% des formes.

La classe 2 est caractérisée par deux formes actives : « élève », et « évaluation » qui constituent la pierre angulaire de l'approche par les compétences. En effet, l'objectif dans l'APC est de doter l'apprenant des compétences pertinentes,

solides et durables dans des situations authentiques de communication, et de résolution de problèmes à l’oral et à l’écrit.

Figure (1): Classification hiérarchisée descendante (CDH)



Source :logiciel ERAMUTEQ

Comme montré dans la figure 1, la classe 6 est représentée par six formes actives « situation », « récit », « enseignant », « compétence », « intégration », « apprentissage ». Ce monde lexical qui renvoie de façon évidente au cadre conceptuel adopté. En effet, Dans le programme, la typologie Werlich (1975) qui reconnaît cinq types : explicatif, narratif, argumentatif, descriptif et prescriptif. Chaque type de texte est enseigné selon le palier en faisant

référence par transposition didactique à la théorie des stades de développement cognitif selon Piaget. Le texte explicatif et prescriptif pour des élèves du premier palier, le texte narratif et descriptif au deuxième palier, et le texte argumentatif au troisième palier pour des élèves en fin de cycle.

La classe 2 indique donc l'approche à adopter tandis que la classe 6 définit les compétences, les apprentissages, les acquis à intégrer et à installer chez l'apprenant. Partant, le programme s'appuie sur le plan psycholinguistique des études relatives à la psychologie cognitive établissant que la compréhension de textes, à l'oral et à l'écrit, dépend dans une large mesure de la reconnaissance des types de textes².

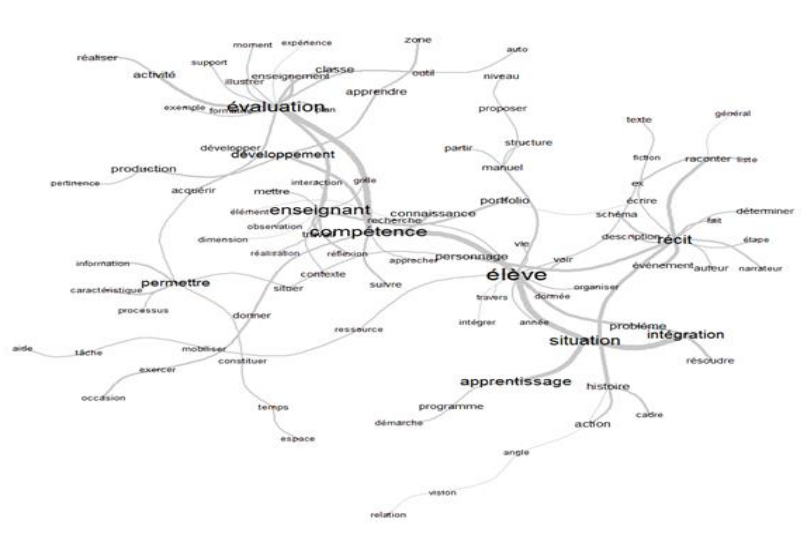
Les classes 4 et 1 contiennent respectivement trois et quatre formes actives, les plus fréquentes étant « activité », « apprendre », « développement », et « oral », « description », « production », « personnage », « portfolio ». Cet embranchement terminal correspond logiquement au deuxième domaine de l'acte de parole ou les « compétences visées ». Afin d'installer les compétences visées. Les classes 3 et 5 contiennent respectivement trois et deux formes actives, dont « action », « classe », « connaissance » pour la première, « problème », « manuel » pour la seconde. Cet embranchement terminal semble relever spécifiquement de la pédagogie et révèle l'importance du manuel en tant qu'outil et pour les élèves et pour l'enseignant.

4-2- Analyse de Similitude:

Il s'agit d'une analyse des cooccurrences présentée sous forme de graphiques de mots associés (analyse des données relationnelles)³. Dans notre étude, les

mots ayant une fréquence supérieure à huit (8) ont été représentés.

Figure (2): Analyse de données relationnelles au sein du programme



Source :Logiciel ERAMUTEQ

À première vue, l'arbre se compose d'une branche principale dont le squelette est une suite de cinq formes : « situation », « élève », « compétence », « enseignant », « évaluation » qui correspond aux formes actives lemmatisées d'effectifs maximums précédemment identifiées dans les classes 1 et 6 par classification descendante hiérarchique du programme (voir CDH fig 1) comme des communautés lexicales autour des formes « intégration » « apprentissage » « problème », « récit » et « développement » reliées tous à la branche principale « élève ».

Le concordancier de la forme « élève » montre que ce mot est intriqué dans des expressions comme «résolution de problèmes» ou «situation

d'intégration» «situation de vie», «compétence» «connaissances» «apprentissage», «productions» «auto-évaluation.(Voir fig).

Il est bien clair que ces expressions se conjuguent avec l'approche par les compétences qui met au centre l'élève comme acteur social capable d'apprendre selon ces besoins et ses intérêts. Dans une démarche de résolution de problèmes comme dans les situations de vie courante, il assimile de nouvelles connaissances, il apprend, il produit en s'autoévaluant en développant ses compétences. En effet, À l'aide de documents authentiques, l'élève apprendra, comme dans la vie réelle, à adapter son discours selon les situations et l'intention qu'il veut communiquer face à des situations-problèmes en usant de la langue comme un outil de communication.

De ce qui a précédé, le nouveau programme met l'accent sur la centration sur l'apprenant, une centration sur le sujet. Cela présuppose une prise de distance de l'objet-langue et des méthodologies jugées très générales pour se focaliser sur celui d'apprenant par sa connotation générique est préférée à celui d'élève dans les anciens programmes et celui d'enseigné qui lui confère un rôle passif (Cuq & Gruca,2003).

Le concordancier de la forme « évaluation » héberge des formes comme « portfolio », « auto-évaluation » et « formative ». Le « portfolio » selon le programme analysé doit contenir des exemples d'activités réalisées par l'enseignant tels que des plans de cours, des projets et des grilles d'évaluation s'inscrivant toute dans une démarche d'évaluation formative.

Le concordancier de la forme active « enseignant » est logée, en plus des expressions « portfolio » et « évaluation » cités précédemment, avec « zone proximale de développement » qui fait référence aux théories constructivistes

et socioconstructivistes adoptées par Piaget, Wallon, Vygotsky et Bruner dans les années 80.

4-3-Analyse du manuel:

L'un des objectifs de cet article est de vérifier si, sur la base des orientations pédagogiques retenues (APC), il existe une cohérence entre le programme, et le manuel scolaire et les méthodes d'évaluation des élèves. L'entrée par les compétences est l'une des caractéristiques du manuel; basé principalement sur l'apprentissage par projet ; le manuel comprend trois projets tout au long de l'année scolaire, chaque projet est composé de plusieurs séquences.

Chaque séquence comporte une situation d'oral avec des visuels à découvrir et à commenter, une situation identification avec plusieurs textes à lire pour en distinguer le texte explicatif/prescriptif, un seul et même texte pour une lecture /compréhension (lecture silencieuse), et une lecture entraînement (lecture expressive). Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe sont à développer à partir de textes courts. La séquence s'achève par un atelier d'écriture, dans lequel les élèves, auront à découvrir des textes-modèles et des activités leur permettant de les entraîner en vue de réaliser la meilleure production écrite possible, employant ce qui aura été acquis dans une production personnelle. Des outils d'évaluation à l'aide de grille d'évaluation sont mis à disposition afin d'aider à améliorer leur texte produit. Une lecture-plaisir exploitée en classe sera pour eux une source d'échange et d'enrichissement. Chaque projet comporte une situation de départ ; appelée situation problème susceptible de sensibiliser l'élève à donner du sens à ce qu'il va apprendre au cours des séquences pour résoudre la situation-problème.

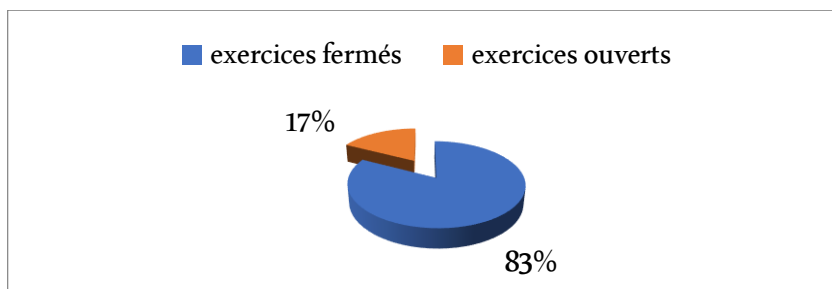
En revanche, on peut s'apercevoir dans le manuel que la résolution de la situation n'est pas dans l'immédiat, mais doit se faire en deux grands moments comme on peut le voir. Le premier moment, l'apprentissage à l'intérieur d'une séquence ; basé sur le développement d'objectifs spécifiques se rapportant à une compétence globale partant de la production orale, l'identification du type de texte, lecture, compréhension de l'écrit, aux différents points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture. Arrivent enfin les activités d'intégration en fin d'apprentissage (Pédagogie d'intégration).

4-3-1 Les consignes et les activités proposées:

Les élèves sont amenés à réinvestir ce qu'ils ont retenu dans des exercices d'application des notions de grammaires, de conjugaison et des mots de vocabulaire. L'élève est amené à faire des exercices d'identification d'abord puis d'appariement ou de complétion, de classement.

Construite ainsi, cette conception suit une logique partant du facile ou difficile. La notion apprise pendant le cours sera renforcée afin de produire des énoncés selon la situation de communication en réalisant l'acte de parole. Comme montré ci-dessus, la plupart des activités proposées sont des exercices fermés qui laissent peu de place à l'apprenant à s'exprimer et donc peu productives. (voir Graphique 3).

Figure (1): Consignes et activités proposées dans le manuel de 4am



Source : Fichier excel

4-3-2- Supports et documents proposes:

Les supports sont dans leur grande majorité des documents authentiques ; qui ne sont pas nécessairement des supports destinés à des fins pédagogiques comme les extraits de brochures, articles de journaux, instructions ministérielles, magazines, revues, notices. Ces documents sont en relation avec le type discursif retenu (explicatif et prescriptif) relevant du registre scientifique et technique, journalistique d'une longueur moyenne de 100 à 150 mots différenciés. (auteur, source, date..), illustrés pour la grande majorité des textes choisis pour la compréhension écrite). On en compte 11 supports riches et variés dans chaque séquence; souvent accompagnés d'illustrations, l'image est presque omniprésente dans tout le manuel ; elle y joue un rôle de facilitateur, elle est au service de la compréhension à l'aide de laquelle l'élève pourra anticiper sur le sens du texte ; de sorte qu'elle véhicule un message séduisant grâce aux figures représentées et les colorations qui facilitent l'intégration d'un concept étudié.

3-1-Les activités orales:

Le manuel s'ouvre sur une situation d'oral au début de chaque séquence où l'élève est amené à interpréter une image en répondant à un questionnaire souvent fermé, laissant la chance à l'apprenant de s'exprimer librement que dans le cadre d'une expression dirigée. Quant à la compréhension orale elle vient en deuxième position. L'enseignant pourrait recourir à un support audio-visuel que l'élève écouterait afin de répondre aux questions fermées dans le manuel. Nous pouvons conclure que la compétence orale occupe une place de choix, car selon le programme, l'oral est présent dans chaque séance.

5- Discussion:

Il s'agit d'une étude descriptive interprétative qui a examiné les différences entre le programme scolaire et le manuel scolaire quant au développement de la compétence de communication. Théoriquement, les nouveaux programmes et manuels dans le domaine de l'apprentissage des langues visent comme unique et seule priorité, la maîtrise Le but donc de ces nouveaux programmes est d'établir une activité de classe engagée qui inclut le travail de groupe afin d'encourager « le développement des aptitudes et des compétences de l'élève » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016). Basée sur l'idée de "l'approche globale", qui permet l'évocation d'un même sujet à travers plusieurs disciplines, domaines scientifiques et œuvres littéraires, en fonction des spécificités de chacune. Les finalités de l'enseignement des langues étrangères visent la mise en place de compétences écrites. Elles visent de faire de l'apprenant à la fois un (lecteur /scripteur) autonome.

5-1-QR 1: Existe-t-il une cohérence entre le programme et le manuel scolaire de 4Am ?

Quelle grammaire développe-t-on pour développer une compétence de communication dans le programme et le manuel scolaire algérien ?

Selon notre propre expérience⁴ L'élève est appelé à exercer beaucoup d'activités en vocabulaire, grammaire, conjugaison et de l'orthographe qu'il exploitera pour comprendre ou produire à l'oral et/ou à l'écrit des textes de différents types, ou pour réaliser différents actes de parole (expliquer, raconter, décrire ou argumenter (pédagogie de l'intégration). Cela dit, apprendre le français impliquerait un apprentissage explicite de la langue. En effet, le programme scolaire s'appuie fortement sur les travaux de Dekyser (1998) qui argumente que l'apprentissage explicite est nécessaire à l'apprentissage des langues.

Toutefois, nous avons souligné une contradiction entre le programme et le manuel scolaire. En effet, l'enseignement de la langue en tant qu'outil de communication culmine dans le programme scolaire, cependant, les activités ciblées dans le manuel scolaire restent des activités du premier ordre ou les exercices d'identification, d'appareillement, de classement et rarement de production.

5-2- QR 2 : Sur quelles assises scientifiques le programme est-il basé ?

Les modèles proposés Bialystock, (1979), Anderson, (1983), Long, (1990), Dekyser, (1998) ont tous été des modèles de références par le passé. Plutôt que d'être des modèles encore à expérimenter, ces modèles ont été vite adoptés dans le programme scolaire, bien qu'ils puissent avec le temps être remis en cause.

L'apprentissage explicite de la grammaire a surtout été la tendance à adopter quant à l'enseignement des langues étrangères et secondes. Or, nous pensons

que la recherche dans le domaine des réformes éducatives doit se baser sur des études très récentes issues du terrain afin de pouvoir suivre les recherches récentes dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères qui pourrait bien, comme nous le supposons, remettre le cadre théorique adopté au sein du programme et des manuels en vigueur.

Nous soulignons de ce fait, les limites du cadre théorique qui repose en psychologie sur la théorie des stades de développement de Piaget qui pourrait servir, par transposition didactique, à définir ce qui doit être enseigné dans chaque palier, et en psycholinguistique sur la typologie de Werlich qui pourrait servir à définir les contenus et en psychologie cognitive sur le constructivisme, et le socioconstructivisme qui visent l'apprentissage et la construction de connaissances. Nous pensons que ces théories pourraient servir comme cadre général pour tout enseignement et non spécifique à l'apprentissage des langues étrangères et secondes. Autrement-dit le cadre théorique repose sur la cognition (le savoir), il ne tient pas compte de développement psychologique⁵. L'idée sous-jacente est que les élèves viennent avec des différences biologiques. C'est à l'enseignant de procéder à une pédagogie différenciée pour éliminer ces différences.

5- 2-1 La centration sur l'apprenant:

Analysant le programme et le manuel correspondant, nous constatons que cette centration sur l'apprenant n'est tout autre qu'une centration sur la langue (Germain, 2022). En effet, la réussite et le passage d'un palier à l'autre sont régis par une maîtrise des règles et des structures grammaticales. L'apprenant est appelé à réfléchir sur comment la langue fonctionne. Pour ce faire, il est amené à accomplir une batterie d'exercices. La majorité des

exercices sont des exercices d'identification, de classement, de complétion mais rarement de production.

Il en résulte donc une deuxième limite. Cette centration sur la langue étudiée un savoir savant. Elle s'éloigne de ce fait, comme prétend le programme, des objectifs d'apprentissage à des fins de communication. Les élèves de ce fait, passent leur expérience en classe à cultiver un savoir. On enseigne le français comme on enseigne les mathématiques ou l'Histoire.

5- 2-2- Les principes de l'authenticité:

L'approche en vigueur préconise que la langue étudiée soit développée à travers des textes authentiques qui ne sont pas destinés à des fins d'enseignement. Toutefois, ce principe doit être également celui de l'authenticité de la communication (Germain, 2022). En effet, les activités proposées dans le manuel sont artificielles d'autant plus que les interactions maître-élèves et élèves-élèves sont des interactions sur une notion grammaticale faite souvent en ayant recours à la langue maternelle⁶.

L'environnement-classe à partir de notre observation n'offre pas de place à l'authenticité de la communication. ne développe pas une communication authentique car le but est d'acquérir un savoir. En effet, l'enseignant procède à un enseignement ex cathedra où l'enseignant monopolise la parole en expliquant une notion grammaticale et laissera en fin de séance peu d'activités de production ou l'interaction entre élève⁷. Enfin, la centration sur l'apprenant devait tenir compte de l'apprenant « individu », de ses émotions (anxiété, plaisir d'apprendre) comme facteurs d'apprentissage afin de développer le sentiment d'auto (efficacité) et l'estime du soi chez ce dernier surtout que les activités proposées ne favorisent pas par exemple de parler de soi⁸.

Selon notre examen de la littérature sur l'enseignement explicite et implicite dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes, il est évident que les deux approches sont d'autant plus importantes lorsque l'on veut développer des compétences orales et écrites. Ainsi, cette étude a été conçue pour affirmer qu'un programme en langue basé sur l'apprentissage de savoirs sur la langue pourrait éloigner les apprenants de développer des compétences de communication.

En outre, selon les résultats qualitatifs de l'analyse du contenu relatif au programme et au manuel scolaire, l'idée dominante qui culmine dans le programme scolaire et le manuel de français est qu'un savoir sur la langue pourrait devenir une habileté à communiquer. Selon les résultats,. Toutefois, les activités conçues sont des activités d'identification, d'appariement, complétion mais rarement de production de sorte que la majorité d'entre elles développent des savoirs sur la langue dont l'objectif final est de passer une évaluation sommative de compréhension écrite basée sur les points de langues étudiées et une production écrite comme une situation d'intégration des acquis.

Cela converge avec les différentes théories soulignées dans la littérature qui postulent de l'existence d'un lien entre les connaissances explicites et implicites. Or, cette hypothèse faiblit avec des études empiriques récentes en français intensif connu actuellement sous le nom de l'approche neurolinguistique confirmant qu'un savoir ne redevient aucunement une habileté. Effectivement, basées sur des études en imageries cérébrales fonctionnelles, des études confirment que ces deux connaissances se trouvent

dans deux zones distinctes du cerveau ce qui nécessite deux grammaires. Cela impliquerait selon ces études, l'enseignement d'une grammaire pour l'écrit qui se fera explicitement et de manière consciente et une grammaire pour l'oral nécessitant apprentissage inconscient par créer les conditions naturelles que possible dans l'environnement-classe de l'apprenant.

6- Conclusion :

La recherche était limitée au niveau collège. Par conséquent, les résultats peuvent ne pas être généralisables à d'autres populations dans d'autres niveaux académiques,. En conséquence, la recherche pourrait être mise en œuvre dans différents collèges, et dans différents paliers. Par conséquent, d'autres études de natures expérimentales pourraient être conduites afin de confirmer si une approche basée sur l'explicite pourrait développer l'habileté à communiquer.

6- Suggestions:

Afin d'améliorer l'enseignement des langues étrangères en général et le français langue étrangère au sein de nos écoles publiques des changements curriculaires doivent être opérés du point de vue neuro-didactique (Germain, 2017)

- Développer une compétence de littératie au lieu de se focaliser sur le développement de la compétence écrite (orale, lecture, écriture)
- L'apprentissage d'une langue étrangère à des fins de communication nécessite le développement de compétences implicites qu'il faut développer au préalable (grammaire interne non conscience).

- le développement de compétences implicites nécessite un volume horaire intensif pour qu'une grammaire interne soit développée chez l'élève. Le volume horaire consacré est insuffisant.⁹
- Aller des textes et du support authentique à la communication authentique où l'on exige de l'élève de parler de soi et créant les conditions propices à l'interaction.
- Revoir la place de l'oral : L'oral dans l'approche neurolinguistique est à la base de l'apprentissage et de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Chaque leçon doit débiter par l'oral, la lecture et l'écriture.

¹Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et Iramuteq pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 11(1), 285— <http://doi.org/10.7202/1035939>

²page 66 du référentiel des programmes

³http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Pas%20a%20Pas%20IRAMUTEQ_0.6.pdf/view Consulté le 07/07/2022

⁴Le premier auteur est enseignant au collège

⁵ Germain claud yutube Claude Germain, ANL, (1) Les manuels de FLÉ, un mal nécessaire ? (© CiFRAN 02-2022).URL :

https://www.youtube.com/watch?v=En4m3_j1E3Q Consulté le 14/05/2022

⁶ Selon les séances d'observations et notre expérience de terrain

⁷ Selon nos observations de classe

⁸ Parler de soi selon les recherches en neurosciences pourrait favoriser le système limbique dans le cerveau de l'apprenant et de ce fait, ce dernier s'encourage à prendre la parole et s'engager dans des interactions.

⁹Le volume horaire consacré à l'apprentissage du français s'est vu diminué (3 h /semaine)

Bibliographie:

- Ammouden, A. (2013), « Place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement du français dans le secondaire algérien ». *Synergies Mexique*, 3, 2013, 31-44
- Ammouden, A. (2015). Le français Au lycée en Algérie : Des « types » de textes aux « genres » de discours. *Multilinguales*, (6). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.976>
- Anderson, J. R. (2013). *The architecture of cognition*. Psychology Press.
- Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et Iramuteq pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales* 11(1), 285. <http://doi.org/10.7202/1035939a>
- Bialystok, E. (1979), explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. *Language Learning*, 29: 81-103. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01053.x>
- Cuq, J., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG français langue étrangère.
- DeKeyser, R (1998), 'Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar', in C Doughty & J Williams (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York, NY, pp. 42–63.
- DeKeyser, R (2007), 'Situating the concept of practice', in R DeKeyser (ed.), *Practice in Second Language*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1–18
- Germain, C (2017). *the Neurolinguistic approach (NLA) for learning and teaching foreign languages :Théory and Practice*. Cambridge Scholar publishing. p210
- Ghersa, A., t Ammouden M (2018), « Apports sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles », *Didacstyle*, n° 10, p. 106-125
- Guide Iramuteq Pas à Pas. En ligne URL : <http://iramuteq.org/> Consulté le 19/04/2022
- Hamadache, T, Ammouden M (2017), « Les textes littéraires dans l'enseignement du français en Algérie », in. *Les Langues Modernes*, Volume 111, n° 4, 2017, 24-32.
- Heddouche, O. (2020). *Quelle conformité des programmes pédagogiques de 2ème génération avec les manuels scolaires? Cas des valeurs dans le manuel de français de 4ème année primaire*

de français , 12(6), 75-85. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية.

-Long, M (1991), 'Focus on form: A design feature in language teaching methodology', in K DeBot, R Ginsberg & C Kramsch (eds), Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39–52.

-Paradis, M. (2004). A neurolinguistic theory of bilingualism. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

-Huc, P Vincent-Smith, B (2012). «Neurodidactique des langues étrangères/secondes Incidences et perspectives pédagogiques. Communication présentée au congrès mondial des Sciences de l'Éducation à Reims, juin 2012. Université Carleton, Ottawa. Ca - Université de Perpignan.

-Thorne, S.e. (2008). Interpretive Description, Walnut Creek, Left Cost Press.