République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées

Représentations des enseignants de FLE sur l'utilité de la méthode traditionnelle

dans le système éducatif algérien : primaire. moyen, lycée,

Intitulé

Présenté et soutenu publiquement par :
MessaoudaSAIM
ZhourOUDDADA
SaidMAZOUZI

Sous la direction de :
MohammedCHEMSA

Membres du jury :
(Président) ZEROUAL
Mohammed **CHEMSA** (Rapporteur)
(Examinateur) CHEMMAR SAID

Année universitaire : 2025-2026

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Représentations des enseignants de FLE sur l'utilité de la méthode traditionnelle

dans le système éducatif algérien : primaire. moyen, lycée,

Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées
Intitulé

Présenté et soutenu publiquement par :
Messaouda**SAIM**
Zhour**OUDDADA**
Said**MAZOUZI**

Sous la direction de :
Mohammed **CHEMSA**

Année universitaire : 2025-2026

Remerciement

Je tiens, en premier lieu, à adresser mes plus sincères et profonds remerciements à mon encadreur de mémoire pour l'honneur qu'il m'a fait en acceptant de diriger ce travail.
Je lui exprime ma profonde gratitude pour sa disponibilité constante, sa patience, ainsi que pour la richesse de ses orientations, la pertinence de ses remarques et la rigueur scientifique qu'il m'a transmise tout au long de cette recherche.
Je tiens également à adresser mes sincères remerciements à l'ensemble des enseignants de Université d'El Oued, en particulier ceux de la Faculté des Lettres et des Langues d'El Oued, et tout spécialement au Département de français d'El Oued, pour la qualité de leur enseignement, leur disponibilité et leur engagement dans la formation des étudiants.
Mes remerciements s'adressent également au personnel de la bibliothèque universitaire pour leur aide précieuse, leur disponibilité et les facilités accordées tout au long de mes recherches.
Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail

Dédicace

Je dédie ce modeste travail,

À mes très chers parents, pour leur amour inconditionnel, leurs sacrifices, leur soutien et leurs prières qui m'ont toujours accompagnée.

À mes chers frères et sœurs, pour leur encouragement et leur présence constante à mes côtés.

À toute ma famille, pour leur affection, leur soutien moral et leur confiance.

J'adresse également cette dédicace à tous les enseignants, ainsi qu'aux personnels administratifs et aux travailleurs du CEM où j'exerce en tant que directrice, pour leur collaboration, leur compréhension et leur contribution précieuse à mon parcours professionnel.

Table des matières

Remerciements	**3**
Dédicace	**4**
Table des matières	**5**
Liste des tableaux	**7**
Liste des figures	**8**
Introduction générale	**10**
Chapitre I : Les représentations des enseignants de FLE et la méthode traditionnelle en Algérie (Cadre théorique)	**11 - 45**
Introduction du chapitre I	**12**
1. L'enseignement du FLE dans le système éducatif algérien	**13**
1.1. Définition du FLE	**13**
1.2. Statut de la langue française en Algérie	**15**
1.3. L'enseignement du FLE dans les trois paliers : primaire, moyen et secondaire	**17**
1.4. Les finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie	**20**
2. La méthode traditionnelle dans l'enseignement des langues	**22**
2.1. Définition de la méthode traditionnelle	**22**
2.2. Origines et évolution de la méthode grammaire-traduction	**24**
2.3. Principes et caractéristiques de la méthode traditionnelle	**26**
2.4. Avantages et limites de cette méthode dans l'enseignement/apprentissage du FLE	**28**
2.5. Place de la méthode traditionnelle dans les pratiques pédagogiques actuelles	**31**
3. Les représentations des enseignants en didactique du FLE	**33**
3.1. Définition de la notion de représentation	**34**
3.2. Les représentations sociales et professionnelles	**37**
3.3. Les représentations des enseignants et leur influence sur les pratiques de classe	**39**
3.4. Le lien entre croyances pédagogiques, choix méthodologiques et pratiques enseignantes	**41**
Conclusion du chapitre I	**44**
Chapitre II : Étude de terrain et analyse des représentations des enseignants de FLE (Cadre pratique)	**46 - 79**
Introduction du chapitre II	**47**
1. Dispositif méthodologique de l'enquête	**48**
1.1. Nature et type de la recherche	**48**
1.2. Méthode adoptée	**48**
1.3. Présentation du terrain d'enquête	**49**
1.4. Population et échantillon de l'étude	**49**
2. Outils de collecte et procédure d'investigation	**50**
2.1. Le questionnaire comme outil d'enquête	**50**
2.2. Élaboration du questionnaire	**50**
2.3. Modalités de passation	**51**

3. Présentation, analyse et interprétation des résultats **51**
3.1. Présentation des données recueillies (Informations générales et QCM) **51**
Répartition selon le sexe (Tableau 8 / Figure 2) **52**
Répartition selon l'âge (Tableau 9 / Figure 3) **53**
Répartition selon le palier (Tableau 10 / Figure 4) **55**
Répartition selon l'ancienneté (Tableau 11 / Figure 5) **56**
Répartition selon le diplôme (Tableau 12 / Figure 6) **57**
Analyse des questions de l'enquête (Q06 à Q19) **58 - 71**
3.2. Analyse des représentations des enseignants du primaire **72**
3.3. Analyse des représentations des enseignants du moyen **72**
3.4. Analyse des représentations des enseignants du secondaire **73**
3.5. Étude comparative entre les trois paliers (primaire / moyen / secondaire) **73**
3.6. Interprétation des résultats et validation des hypothèses **76**
Conclusion du chapitre II **79**
Conclusion générale **81**
Bibliographie **85**
Annexes **89**
Annexe 1 : Questionnaire de recherche **89**
Annexe 2 : Données brutes (Excel) **93**
Annexe 3 : Tableaux de fréquences (SPSS) **95**
Annexe 4 / 5 : Plans annuels (Primaire, Moyen, Secondaire) **104**
Résumé (Français / English) **106**

Liste des tableaux

Tableau 1	Volume horaire de l'enseignement du français dans les trois niveaux scolaires retenus	**19**
Tableau 2	Finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie	**21**
Tableau 3	Avantages et limites de la méthode traditionnelle	**30**
Tableau 4	Méthode traditionnelle et approches récentes	**32**
Tableau 5	Représentations de l'enseignante novice et de l'enseignante expérimentée face à la pluralité linguistique	**36**
Tableau 6	Types de représentations en didactique du FLE	**38**
Tableau 7	Effets des représentations sur les pratiques de classe	**41**
Tableau 8	Répartition des enseignants selon le sexe	**52**
Tableau 9	Répartition des enseignants selon l'âge	**53**
Tableau 10	Répartition des enseignants selon le palier d'enseignement	**55**
Tableau 11	Répartition des enseignants selon l'ancienneté	**56**
Tableau 12	Répartition des enseignants selon le diplôme	**57**
Tableau 13	Caractéristiques de la méthode traditionnelle	**58**
Tableau 14	Place de l'apprenant dans la méthode traditionnelle	**59**
Tableau 15	Importance accordée par la méthode traditionnelle	**60**
Tableau 16	Utilité de la méthode traditionnelle	**61**
Tableau 17	Compétences développées	**62**
Tableau 18	Raisons d'adaptation au système éducatif	**63**
Tableau 19	Raisons de l'utilité aux trois paliers	**64**
Tableau 20	Limites de la méthode traditionnelle	**65**
Tableau 21	Insuffisance face aux besoins actuels	**66**
Tableau 22	Effets en classe	**67**
Tableau 23	Fréquence d'utilisation	**68**
Tableau 24	Approches utilisées	**69**
Tableau 25	Nécessité de la méthode traditionnelle	**70**
Tableau 26	Remarques	**71**

Liste des figures

Figure 1	Articulation entre les objectifs formatif, culturel et linguistique dans l'enseignement des langues	**14**
Figure 2	Sexe	**53**
Figure 3	Âge	**54**
Figure 4	Palier	**55**
Figure 5	Ancienneté	**56**
Figure 6	Diplôme	**57**
Figure 7	Q06 (Caractéristiques de la méthode traditionnelle)	**58**
Figure 8	Q07 (Place de l'apprenant dans la méthode traditionnelle)	**59**
Figure 9	Q08 (Importance accordée par la méthode traditionnelle)	**60**
Figure 10	Q09 (Utilité de la méthode traditionnelle)	**61**
Figure 11	Q10 (Compétences développées)	**62**
Figure 12	Q11 (Raisons d'adaptation au système éducatif)	**63**
Figure 13	Q12 (Raisons de l'utilité aux trois paliers)	**64**
Figure 14	Q13 (Limites de la méthode traditionnelle)	**65**
Figure 15	Q14 (Insuffisance face aux besoins actuels)	**66**
Figure 16	Q15 (Effets en classe)	**67**
Figure 17	Q16 (Fréquence d'utilisation)	**68**
Figure 18	Q17 (Approches utilisées)	**69**
Figure 19	Q18 (Nécessité de la méthode traditionnelle)	**70**
Figure 20	Q19 (Remarques)	**71**

Introduction Générale

Introduction Générale

Présentation du sujet :

Dans un contexte marqué par la mondialisation croissante et l'intensification des échanges culturels, scientifiques et économiques entre les nations, la maîtrise des langues étrangères s'impose aujourd'hui comme une compétence essentielle. Les systèmes éducatifs accordent ainsi une place importante à leur enseignement, en raison de leur rôle dans l'ouverture sur le monde, l'accès au savoir et le développement des compétences de communication. En Algérie, la langue française occupe une position particulière dans le paysage linguistique et éducatif. Héritée de l'histoire, elle demeure un outil privilégié de communication scientifique, académique et professionnelle. Son enseignement revêt, de ce fait, une importance majeure dans la formation des apprenants, notamment dans un contexte où la maîtrise du français peut faciliter l'accès aux études supérieures et à divers domaines de connaissance.

Dans cette perspective, le système éducatif algérien a connu, au cours des dernières années, plusieurs réformes visant à moderniser les pratiques pédagogiques et à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ces réformes ont favorisé l'introduction de nouvelles orientations didactiques, telles que l'approche par compétences, ainsi que les approches communicative et actionnelle, qui placent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. L'objectif de ces approches est de développer chez l'élève des compétences langagières lui permettant d'utiliser la langue dans des situations de communication réelles et variées.

Cependant, malgré ces orientations officielles, les pratiques de classe montrent une réalité plus nuancée. Sur le terrain, les enseignants ne s'appuient pas toujours exclusivement sur les approches recommandées par les textes officiels. Ils font souvent appel à des pratiques diversifiées, combinant méthodes modernes et démarches plus anciennes, selon les besoins des apprenants, les objectifs des séances, les contraintes institutionnelles et les conditions réelles de travail. Cette diversité méthodologique traduit une forme d'adaptation pédagogique, mais elle révèle aussi la permanence de certaines pratiques considérées comme efficaces par les enseignants.

Parmi ces pratiques, la méthode traditionnelle, fondée principalement sur l'enseignement explicite de la grammaire, la mémorisation des règles et la traduction, continue d'occuper une place non négligeable dans l'enseignement du FLE. Bien qu'elle soit souvent opposée aux approches communicatives, elle demeure présente dans de nombreuses classes, notamment lorsqu'il s'agit de consolider les acquis linguistiques, de travailler l'écrit ou de faciliter la compréhension des structures grammaticales. Cette persistance suscite un intérêt particulier, car elle montre que la méthode traditionnelle n'a pas totalement disparu des pratiques pédagogiques, malgré les changements introduits dans les programmes et les orientations didactiques.

Dès lors, il devient pertinent de s'interroger sur la manière dont cette méthode est perçue par les enseignants eux-mêmes. En effet, les choix pédagogiques des enseignants ne dépendent pas seulement des instructions officielles, mais aussi de leurs représentations, de leurs convictions professionnelles et de leur expérience de terrain. Autrement dit, la place qu'ils accordent à la méthode traditionnelle dans leurs pratiques peut être influencée par la manière dont ils en évaluent l'utilité, les avantages et les limites. Cette question devient

encore plus importante lorsqu'on prend en compte la diversité des paliers d'enseignement, à savoir le primaire, le moyen et le secondaire, chacun ayant ses propres finalités, ses contenus et ses exigences pédagogiques.

Contexte del'étude :

Au cours de derniers décennies, le système éducatif algérien a connu plusieurs réformes visant l'amélioration du niveau d'enseignement et l'adaptation des pratiques pédagogiques aux réalités du monde contemporain. Ces réformes s'inscrivent dans un cadre institutionnel de modernisation en mettant l'accent sur le développement des compétences des apprenants, leur autonomie ainsi que leur capacité appréhender la langue dans des situations de communication. En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, ces transformations ont du caractère concret étant donné l'adoption des nouvelles orientations pédagogiques telles que l'approche par compétences et les approches communicative et actionnelle qui se centre sur l'apprenant en tant qu'acteur social. Néanmoins, la réalité du terrain éducatif algérien est complexe avec ses réalités multiples qui rendent les orientations officielles inadéquates ou impossibles à mettre en œuvre. Ainsi, plusieurs méthodes coexistent dans le contexte algérien.

Pourtant, la méthode traditionnelle continue de jouer un rôle majeur dans l'enseignement du FLE en général et dans l'enseignement de la grammaire, de la traduction et de l'expression écrite en particulier. Les enseignants recourent à cette méthode dans le but de structurer les enseignements ainsi que d'expliquer les règles de la langue. Dans le contexte de l'approche par compétences et des approches communicatives et discursives, la méthode traditionnelle semble introduire une certaine discordance par rapport aux normes pédagogiques. De ce fait, il est important de se pencher sur les représentations des enseignants algériens au sujet de la méthode traditionnelle qui mérite son utilisation alors que le contexte de l'enseignement oriente les professeurs vers les méthodes visant le développement des compétences communicatives des apprenants.

Dans ce contexte, l'analyse des représentations des enseignants s'avère opportune pour saisir les enjeux pédagogiques liés au choix de la méthode à utiliser et pour interpréter les pratiques pédagogiques dans les classes de FLE aux différents paliers du système éducatif algérien.

Le contexte actuel de l'enseignement du FLE en Algérie est complexe à décrire étant donné l'opposition entre les réformes modernes et les pratiques traditionnelles ancrées dans la réalité pédagogique du pays. Ainsi, il est important de comprendre pourquoi ces méthodes perdurent dans le contexte de l'enseignement axé sur le développement des compétences communicatives des apprenants.

Problématique :

Malgré les orientations officielles en faveur d'approches communicatives, la méthode traditionnelle demeure utilisée dans les pratiques pédagogiques des enseignants de FLE en Algérie. Cette situation pose la question de la pertinence de cette méthode dans un contexte éducatif en mutation.

Ainsi, la problématique de cette recherche peut être formulée comme suit :

Dans quelle mesure la méthode traditionnelle est-elle perçue comme utile par les enseignants de FLE dans le système éducatif algérien, et comment ces représentations

influencent-elles leurs pratiques pédagogiques aux trois paliers (primaire, moyen et secondaire) ?

Questions de recherche :

Afin de répondre à cette problématique, nous avons formulé les questions suivantes :

- Quelles sont les représentations des enseignants de FLE concernant la méthode traditionnelle ?
- Dans quelle mesure les enseignants considèrent-ils cette méthode comme utile dans l'enseignement du FLE ?
- Quelles sont, selon eux, les limites de la méthode traditionnelle ?
- Les représentations des enseignants varient-elles selon le palier d'enseignement (primaire, moyen, secondaire) ?
- Dans quelle mesure ces représentations influencent-elles leurs pratiques de classe ?

Hypothèses :

À partir de ces questions, nous avons avancé les hypothèses suivantes :

- La méthode traditionnelle est perçue comme utile pour l'enseignement de la grammaire et de l'écrit.
- Les enseignants reconnaissent certaines limites de cette méthode, notamment en ce qui concerne l'expression orale et la communication.
- Les enseignants adoptent une approche éclectique en combinant la méthode traditionnelle avec d'autres approches pédagogiques.
- Les représentations des enseignants varient en fonction du palier d'enseignement.

Objectifs de la recherche :

Ce travail vise à atteindre les objectifs suivants :

- Identifier les représentations des enseignants de FLE vis-à-vis de la méthode traditionnelle.
- Évaluer la perception de son utilité dans l'enseignement/apprentissage du FLE.
- Mettre en évidence les avantages et les limites de cette méthode selon les enseignants.
- Analyser l'influence des représentations sur les pratiques pédagogiques.
- Réaliser une étude comparative entre les trois paliers.

Choix méthodologiques :

Méthodologie de la recherche

1. Type et design de la recherche

La présente étude s'inscrit dans une démarche **quantitative, de type descriptif-analytique et comparatif**Elle vise à analyser les représentations des enseignants de français langue étrangère (FLE) concernant l'utilité de la méthode traditionnelle dans le système éducatif algérien. Ce choix méthodologique permet de recueillir des données chiffrées, d'identifier des tendances générales et d'établir une comparaison entre les différents paliers d'enseignement.

2. Participants

L'échantillon de cette recherche est constitué de **45 enseignants de FLE**, répartis équitablement entre les trois paliers du système éducatif algérien, à savoir :

- **15enseignants du primaire** .
- **15enseignants du moyen** .
- **15enseignants du secondaire**.

Ce choix vise à assurer une représentation équilibrée des trois niveaux d'enseignement et à permettre une étude comparative des représentations des enseignants selon le palier dans lequel ils exercent.

3. Variables de la recherche

Cette étude repose sur deux variables principales :

- **La variable indépendante** : le palier d'enseignement (**primaire, moyen, secondaire**) ;
- **La variable dépendante** : les représentations des enseignants relatives à l'utilité de la méthode traditionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'analyse de ces variables permet de mettre en évidence l'éventuelle influence du niveau d'enseignement sur les perceptions et les jugements formulés par les enseignants à l'égard de la méthode traditionnelle.

4. Outil de recherche

Pour mener cette étude, nous avons eu recours à un **questionnaire destiné aux enseignants**. Cet outil de collecte de données a été choisi en raison de sa pertinence dans le cadre d'une recherche quantitative. Il permet de recueillir, de manière structurée, les avis, les perceptions et les représentations des enseignants concernant la méthode traditionnelle, ainsi que son utilité dans leurs pratiques pédagogiques.

5. Analyse des données

Les données recueillies à l'aide du questionnaire ont été traitées et analysées au moyen de plusieurs procédés, à savoir :

- la présentation des résultats sous forme de **tableaux** ;
- le calcul des **pourcentages** ;
- l'**interprétation des réponses**obtenues ;
- l'utilisation du logiciel **SPSS, version 27**, pour le traitement statistique des données.

Le recours à ces outils d'analyse permet d'assurer une lecture claire, objective et comparative des résultats obtenus.

Structure du mémoire :

Ce mémoire est organisé en deux chapitres principaux :

- **Le premier chapitre** est consacré au cadre théorique et conceptuel de l'étude. Il aborde l'enseignement du FLE en Algérie, la méthode traditionnelle ainsi que les représentations des enseignants.
- **Le deuxième chapitre** porte sur le cadre méthodologique et pratique. Il présente le dispositif de recherche, les outils de collecte des données, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

Enfin, une **conclusion générale** viendra synthétiser les principaux résultats de la recherche et proposer des perspectives.

Chapitre I : Les représentations des enseignants de FLE et la méthode traditionnelle en Algérie

Chapitre I : Les représentations des enseignants de FLE et la méthode traditionnelle en Algérie

Introduction :

L'analyse des représentations des enseignants de FLE sur l'utilité de la méthode traditionnelle dans le système éducatif algérien nécessite l'élaboration préalable d'un cadre théorique et conceptuel rigoureux. Une telle recherche ne peut être menée sans clarifier les notions fondamentales qui structurent son objet, à savoir le FLE, son inscription dans le système éducatif algérien, la méthode traditionnelle comme héritage méthodologique durable, ainsi que la notion de représentation dans ses dimensions sociale, professionnelle et didactique. Ce chapitre a donc pour objectif de poser les bases conceptuelles indispensables à la compréhension de la problématique générale du mémoire et de préparer l'analyse empirique.

Dans le contexte algérien, l'enseignement du français langue étrangère ne peut être séparé ni de l'histoire linguistique du pays, ni des réformes éducatives, ni des réalités de classe. Le français y occupe une place particulière, à la fois scolaire, sociale, culturelle et parfois idéologique. Comme le souligne Ferhani (2006), la réforme du système éducatif a exprimé « *une forte volonté d'ouverture* » en associant l'enseignement des langues étrangères à l'accès au savoir et à l'ouverture sur le monde. Ainsi, le FLE en Algérie ne doit pas être envisagé comme un simple contenu linguistique, mais comme un espace où s'articulent politiques éducatives, traditions pédagogiques, attentes sociales et pratiques professionnelles.

Dans cette perspective, les représentations des enseignants à propos de la méthode traditionnelle ne se construisent pas de manière isolée. Elles prennent forme dans un environnement marqué par des discours institutionnels, des héritages méthodologiques et des expériences de terrain. Juger cette méthode utile, dépassée ou rassurante revient donc toujours à mobiliser une certaine conception de l'enseignement, de la langue et de l'apprentissage.

Le premier axe de ce chapitre porte sur l'enseignement du FLE dans le système éducatif algérien. Il s'agira de définir la notion de FLE, puis d'examiner le statut du français en Algérie ainsi que les modalités de son enseignement dans les trois paliers visés par cette recherche : primaire, moyen et secondaire. Cuq (2003) montre, à cet égard, que la désignation d'une langue comme langue étrangère engage un rapport particulier entre l'apprenant, l'institution et l'environnement sociolinguistique. Dans le cas algérien, ce rapport est complexe, puisque le français, bien qu'institutionnellement défini comme langue étrangère, reste fortement présent dans plusieurs domaines de la vie sociale et universitaire.

Le deuxième axe est consacré à la méthode traditionnelle. Les travaux de Puren (2012), Germain (1993), Besse (1985), RodríguezSeara (2001), Stoean (2006) et Suso López (1996) montrent que cette méthodologie a durablement marqué l'enseignement des langues. Si elle a été contestée par d'autres approches plus centrées sur l'oral, la

communication et l'action, elle n'a pas disparu pour autant. Elle continue, sous diverses formes, d'influencer certaines pratiques de classe. L'enjeu n'est donc ni de la réhabiliter totalement ni de la rejeter définitivement, mais de comprendre ce que les enseignants en retiennent dans leurs représentations et leurs pratiques.

Le troisième axe concerne la notion de représentation. Plusieurs recherches en didactique du FLE montrent que les pratiques enseignantes ne dépendent pas seulement des programmes ou des prescriptions officielles, mais aussi des conceptions que les enseignants élaborent à propos de la langue, des apprenants, des méthodes et de leur propre rôle professionnel. Askri et AsselahRahal (2026) rappellent que « *les représentations, collectives ou individuelles, sont inhérentes à toute situation de travail* » (p. 396). De leur côté, Zaidi et Hanieche (2025) montrent que ces représentations peuvent contenir des incohérences susceptibles d'influencer les pratiques de classe. Ainsi, les enseignants n'appliquent jamais une méthode de manière mécanique ; ils l'interprètent et l'adaptent selon leurs croyances pédagogiques.

Ce chapitre poursuit donc un double objectif : proposer une mise au point théorique sur les notions fondamentales du mémoire et construire un cadre d'interprétation pour l'analyse des résultats de l'enquête. Il s'organise autour de trois axes complémentaires : l'enseignement du FLE dans le système éducatif algérien, la méthode traditionnelle dans l'enseignement des langues, et les représentations des enseignants en didactique du FLE.

En définitive, ce cadre théorique permet d'articuler trois niveaux d'analyse indissociables : l'institution, la méthode et l'acteur. Comprendre l'utilité attribuée à la méthode traditionnelle par les enseignants de FLE implique, en effet, de replacer cette utilité à la fois dans l'histoire de l'enseignement des langues, dans le contexte éducatif algérien et dans les systèmes de représentations qui orientent les pratiques professionnelles.

1. L'enseignement du FLE dans le système éducatif algérien :

1.1. Définition du FLE :

Le français langue étrangère, communément désigné par le sigle FLE, renvoie à l'enseignement et à l'apprentissage du français dans un contexte où cette langue n'est pas la langue première de socialisation de l'apprenant. En didactique, cette notion ne se réduit pas à une simple catégorisation linguistique ; elle implique aussi un cadre méthodologique, institutionnel et culturel spécifique. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le FLE se définit à partir d'un contexte où le français est appris comme langue non maternelle, dans une visée de communication, de formation et d'accès aux savoirs (Cuq, 2003). Cuq et Gruca (2017) rappellent d'ailleurs que l'enseignement du FLE s'inscrit dans une réflexion plus large sur les conditions d'appropriation d'une langue autre, sur les objectifs poursuivis et sur les démarches didactiques susceptibles de favoriser cette appropriation.

Dans cette perspective, le FLE ne correspond pas uniquement à un ensemble de contenus linguistiques à transmettre. Il constitue un champ de pratiques éducatives organisé autour de compétences à développer : compréhension et production orales, compréhension et production écrites, compétences linguistiques, discursives, pragmatiques et socioculturelles. Robert (2008) souligne que la didactique du FLE se caractérise

précisément par l'attention portée à la situation d'enseignement, au profil de l'apprenant, aux besoins langagiers et aux choix méthodologiques. Ainsi, apprendre le français en tant que langue étrangère suppose non seulement l'acquisition de structures linguistiques, mais aussi l'accès à des usages sociaux de la langue, à des normes discursives et à des référents culturels.

L'enseignement des langues étrangères ne se réduit pas à la seule maîtrise linguistique. Il vise également des finalités culturelles et formatives. Dans cette perspective, le schéma suivant met en évidence l'articulation entre les trois objectifs majeurs de l'enseignement du français.

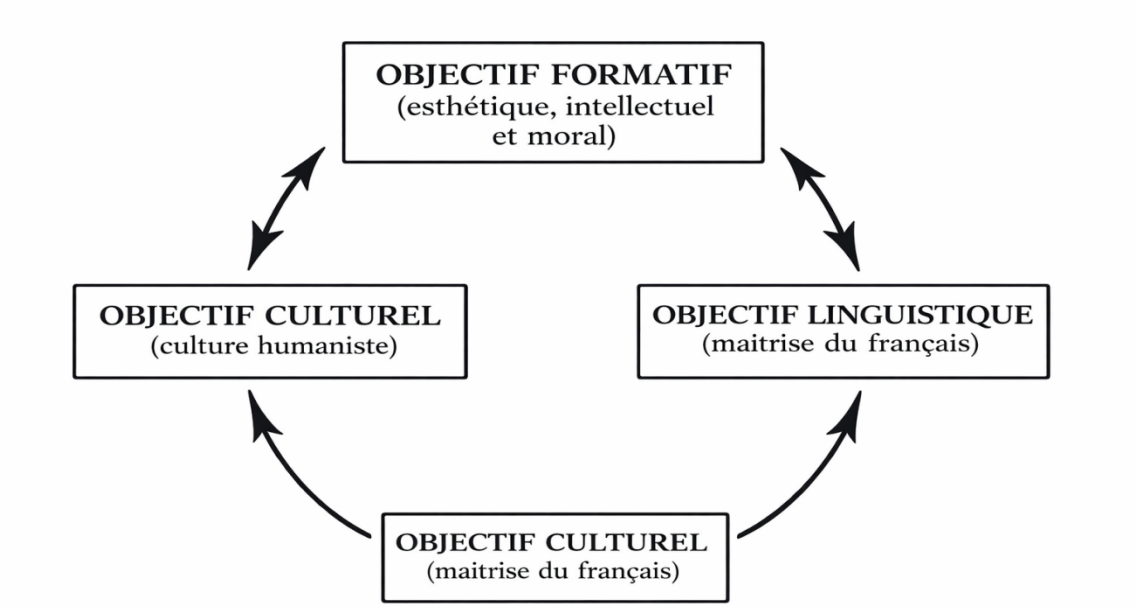


Figure 1. Articulation entre les objectifs formatif, culturel et linguistique dans l'enseignement des langues (Puren, 2012, p. 24).

Dans le contexte algérien, cette définition prend une coloration particulière. En effet, le français y est enseigné comme langue étrangère dans le système éducatif officiel, mais il occupe simultanément une place importante dans la société, dans l'administration, dans les médias, dans l'enseignement supérieur scientifique et technique, ainsi que dans de nombreuses pratiques langagières quotidiennes. Cette situation donne au FLE en Algérie un statut complexe, à la frontière entre langue étrangère, langue de scolarisation secondaire et langue de mobilité sociale. Ferhani (2006) insiste sur cette réalité lorsqu'elle montre que la réforme éducative a conduit à considérer le français « *sous l'angle du FLE* », tout en reconnaissant sa forte présence dans l'environnement sociolinguistique algérien. De son côté, Ferhani affirme que le français demeure en Algérie « *la langue des échanges économiques et commerciaux, celle des filières scientifiques de l'université* » (2006, p. 16),

ce qui montre bien que le FLE, en Algérie, ne peut être appréhendé comme une langue étrangère au sens strictement exogène du terme.

Cette complexité est également relevée par Boudebia-Baala (2012), qui montre que l'enseignement/apprentissage du français en Algérie est fortement influencé par les contextes sociolinguistique et scolaire. La langue française y est perçue, vécue et pratiquée à travers des représentations contrastées, parfois positives, parfois conflictuelles, selon les milieux, les régions et les trajectoires individuelles. Dès lors, définir le FLE en Algérie revient à reconnaître qu'il s'agit d'un objet didactique, mais aussi d'un objet social et symbolique.

Dans une perspective plus générale, Cuq et Gruca (2017) rappellent que l'enseignement du FLE a connu une évolution considérable, passant d'une logique centrée sur la grammaire et la traduction à des approches davantage orientées vers la communication, l'action et les compétences. Cette évolution a profondément transformé la conception même du FLE : il ne s'agit plus seulement d'enseigner une langue comme système, mais d'apprendre à l'utiliser dans des situations de communication diversifiées. C'est dans cette optique que Richards et Rodgers (2014) évoquent l'importance du passage des méthodes traditionnelles vers des approches plus centrées sur l'apprenant et sur l'usage effectif de la langue.

Ainsi, la définition du FLE, dans le cadre de cette recherche, sera entendue comme l'enseignement/apprentissage du français à des apprenants non francophones de naissance, dans un cadre scolaire institutionnel, avec pour objectif le développement de compétences langagières leur permettant de comprendre, de produire, d'interagir et d'agir dans cette langue. Toutefois, dans le cas algérien, cette définition doit toujours être nuancée par la situation sociolinguistique propre au pays, où le français, bien qu'enseigné comme langue étrangère, conserve une visibilité et une fonctionnalité sociales considérables.

1.2. Statut de la langue française en Algérie :

Le statut du français en Algérie constitue une question centrale dès lors que l'on s'intéresse à son enseignement. Il ne s'agit pas d'une langue étrangère ordinaire, introduite uniquement par l'école, mais d'une langue historiquement, socialement et institutionnellement marquée. Son statut est le produit d'une histoire coloniale, de politiques linguistiques successives et d'usages sociaux persistants. Abdellaoui (2007) montre que les discours officiels portant sur la place du français dans l'Éducation nationale révèlent une tension constante entre reconnaissance fonctionnelle de la langue et prudence idéologique quant à sa légitimation symbolique.

Dans le système éducatif algérien, le français est officiellement défini comme première langue étrangère. Ferhani (2006) rappelle que la réforme de l'école algérienne a maintenu au français ce statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères. Elle écrit que « *la réforme a conservé au français ce statut de première langue étrangère* » (Ferhani, 2006, p. 13), en raison du « *facteur historico-linguistique* » et de la place de cette langue dans les échanges, la société et l'université. Cette formulation est particulièrement éclairante, car elle montre que le français n'est pas seulement maintenu pour des raisons pédagogiques, mais aussi pour des considérations historiques, sociales et stratégiques.

De nombreux travaux soulignent, en effet, l'ambivalence du statut du français en Algérie. Boudebia-Baala (2012) insiste sur le fait que cette langue est à la fois objet de représentations conflictuelles et outil réel d'accès au savoir. BenelhadjDjelloul (2024/2025) montre, quant à elle, que les représentations du français oscillent entre héritage historique, langue de modernité, langue scolaire difficile et instrument de promotion sociale. Cette coexistence de représentations divergentes explique pourquoi le statut du français reste à la fois stabilisé au niveau institutionnel et problématique au niveau symbolique.

Le français occupe aussi une place importante dans plusieurs secteurs de la vie publique. Ferhani (2006) observe que cette langue reste largement présente dans les filières universitaires scientifiques et techniques, dans les médias et dans l'environnement sociolinguistique. Cette présence confère au français une utilité concrète que l'école ne peut ignorer. Dans le même sens, El Mistari (2013) rappelle que la réforme du système éducatif visait à faire des langues étrangères un moyen d'ouverture sur les connaissances universelles et sur d'autres cultures. Il cite à ce propos le discours présidentiel selon lequel « *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable* » (El Mistari, 2013, p. 40). Cette citation illustre la place accordée institutionnellement aux langues étrangères, et particulièrement au français, dans les finalités assignées à l'école algérienne.

Cependant, ce statut reste complexe en raison de la pluralité linguistique du contexte algérien. Askri et AsselahRahal (2026) montrent que la classe de FLE en Algérie est souvent un espace de cohabitation entre plusieurs langues : arabe dialectal, arabe standard, tamazight, français, anglais, voire espagnol selon les filières. Cette pluralité influe directement sur la manière dont le français est perçu et utilisé. La langue française apparaît alors comme une langue scolaire, mais également comme une langue en contact permanent avec d'autres systèmes linguistiques et avec des usages sociaux différenciés.

Ammouden (2018) met aussi en évidence les contradictions entre les discours institutionnels, les programmes et les pratiques effectives de l'enseignement du français en Algérie. Il montre que si les textes officiels reconnaissent la nécessité de former des apprenants capables d'agir et de communiquer, les manuels et les pratiques restent parfois éloignés de cette ambition. Cette remarque renvoie indirectement au statut du français : une langue dont l'importance est affirmée dans les discours, mais dont l'enseignement reste soumis à des tensions entre objectifs ambitieux, profils réels des apprenants et contraintes du terrain.

Il faut donc affirmer que, dans le contexte algérien, le français possède un statut pluriel. Il est langue étrangère sur le plan institutionnel, langue de scolarisation partielle sur le plan académique, langue de circulation sociale sur le plan pratique, et langue investie de représentations contrastées sur le plan symbolique. Cette pluralité statutaire explique en grande partie les spécificités de son enseignement dans les différents paliers du système éducatif.

1.3. L'enseignement du FLE dans les trois paliers : primaire, moyen et secondaire

L'enseignement du français en Algérie est organisé de manière progressive à travers les trois paliers du système éducatif : le primaire, le moyen et le secondaire. Cette progressivité ne signifie pas seulement une augmentation quantitative des volumes horaires ou une complexification graduelle des contenus ; elle correspond aussi à une évolution des finalités, des compétences visées et des exigences méthodologiques.

Au primaire, le français constitue une première initiation structurée à la langue étrangère. Les documents officiels insistent sur l'acquisition progressive d'actes de parole simples, sur l'articulation entre oral et écrit, ainsi que sur le développement de compétences de compréhension et de production dans des situations de communication adaptées à l'âge des apprenants. Les *Plans annuels : Français, 5e année primaire* (Ministère de l'Éducation nationale, 2020) montrent que l'enseignement est organisé autour de compétences terminales en réception et en production, à l'oral comme à l'écrit. Le profil de sortie du troisième palier du primaire indique ainsi que l'élève doit être capable de comprendre et de produire des énoncés mettant en œuvre des actes de parole dans une situation de communication contraignante. Ce document révèle également une volonté explicite de donner une place importante à l'oral, puisque « *le temps de l'oral doit être important au même titre que celui de l'écrit* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2020, p. 4).

Dans ce même palier, l'enseignement du français repose sur une approche communicative, au moins dans les prescriptions officielles. Les plans annuels mettent l'accent sur des

projets, des séquences d'apprentissage, des situations de départ, des tâches et des productions contextualisées. Toutefois, la réalité du terrain montre que la mise en œuvre de ces orientations peut varier considérablement. DoukiBoubakeur (2015), à partir du cas des apprenants du sud algérien en 5e année primaire, montre que les difficultés d'expression orale demeurent nombreuses et qu'elles exigent des stratégies d'enseignement adaptées. Cela indique que l'entrée précoce dans le français ne garantit pas, à elle seule, le développement harmonieux des compétences langagières.

Au cycle moyen, l'enseignement du FLE connaît une phase de consolidation et de structuration. Le *Guide pédagogique destiné aux enseignants de langue française : 2ième palier de l'enseignement fondamental* de l'Institut National de Formation des Personnels de l'Éducation (n.d.) s'inscrit dans cette logique. De même, le *Guide méthodologique pour la mise en œuvre du plan d'apprentissage exceptionnel en langue française : niveau de 4e année moyenne* (Ministère de l'Éducation nationale, 2020) confirme que ce palier vise l'approfondissement des acquis antérieurs, l'enrichissement des ressources linguistiques et le développement de capacités plus élaborées à l'oral et à l'écrit.

Dans ce cycle, les apprentissages linguistiques deviennent plus diversifiés : la compréhension de textes, l'étude du fonctionnement de la langue, l'expression orale, l'écriture guidée et les premières formes de production plus autonome prennent une importance accrue.

Hammouche (2010), en travaillant sur l'enseignement de la grammaire en 1re année moyenne, montre que les pratiques didactiques à ce niveau cherchent à articuler acquisition de règles et activités motivantes. Cela confirme que le cycle moyen représente une étape charnière, où l'enjeu n'est plus seulement l'entrée dans la langue, mais aussi l'installation durable de compétences langagières transférables.

Au secondaire, le français prend une dimension plus complexe, plus réflexive et plus académique. Les programmes y introduisent des genres discursifs, des projets plus élaborés, des compétences de compréhension et de production plus exigeantes, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ferhani (2006) explique que la réforme a introduit des changements quantitatifs et qualitatifs dans l'enseignement du français, avec un accent plus net sur les compétences et sur l'approche communicative. Khelif (2018) montre que les programmes du secondaire se fondent explicitement sur la linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par compétences. Elle souligne que les compétences visées sont désormais liées à la compréhension et à la production de discours, et non plus seulement à la manipulation de phrases isolées.

Le document officiel *Progressions annuelles : langue française, 3e année secondaire* (Ministère de l'Éducation nationale, 2019) témoigne aussi de cette orientation. Le français y est enseigné comme discipline permettant la maîtrise de genres discursifs variés, l'argumentation, la synthèse, le compte rendu, l'analyse de textes, ainsi que l'expression orale organisée. El Mistari (2013) insiste sur le fait que la deuxième année secondaire est considérée comme une année charnière, favorable à l'assemblage des compétences linguistiques et communicatives en vue d'une compétence langagière plus globale.

Afin de mieux comprendre l'organisation de l'enseignement du français dans les différents paliers du système éducatif algérien, il est nécessaire de présenter le volume horaire qui lui est consacré. Le tableau suivant synthétise ces données à partir des documents institutionnels officiels.

Tableau 1. Volume horaire de l'enseignement du français dans les trois niveaux scolaires retenus

Niveau	**Donnéedisponible**	**Observation**
5e annéeprimaire	139 heuresannuelles	Volume horaire explicitement mentionné dans le document officiel des plans annuels (2020).
4e annéemoyenne	126 heuresannuelles	Volume horaire identifié dans le guide méthodologique du plan d'apprentissage exceptionnel (2020).
3e annéesecondaire	26 semaines (10 + 10 + 6)	Le document exprime le volume en semaines et non en heures ; le calcul horaire exact dépend de l'horaire hebdomadaire attribué à la matière.

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2019, 2020a, 2020b).

Comme le montre ce tableau, le volume horaire varie selon les niveaux, ce qui reflète des priorités pédagogiques différentes d'un palier à un autre. Cette variation peut également influencer les pratiques enseignantes ainsi que les choix méthodologiques adoptés en classe.

Cependant, plusieurs recherches montrent que les objectifs affichés par les programmes ne sont pas toujours atteints dans les pratiques. Ammouden (2018) souligne que les programmes et manuels de français, malgré leur inscription théorique dans l'approche par compétences, restent souvent éloignés des besoins réels des apprenants. De même, Khelif (2018) estime que les concepteurs des programmes partent d'objectifs ambitieux qui ne

trouvent pas toujours leur traduction la plus adaptée dans les activités des manuels ni dans la réalité du terrain scolaire.

Ainsi, l'enseignement du FLE dans les trois paliers obéit à une logique institutionnelle de progression, allant de l'initiation au primaire à la consolidation au moyen, puis à la complexification au secondaire. Néanmoins, cette progression est traversée par des difficultés d'ordre méthodologique, sociolinguistique, pédagogique et institutionnel, qui influencent l'efficacité réelle des apprentissages.

1.4. Les finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie :

Les finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie sont multiples et ne sauraient être réduites à la seule transmission d'un savoir linguistique. Elles s'inscrivent dans un contexte sociolinguistique complexe, marqué par la coexistence de plusieurs langues, notamment l'arabe standard, l'arabe dialectal, le berbère et le français, chacune occupant une place spécifique dans la société, à l'école et dans les pratiques quotidiennes (BenelhadjDjelloul, 2024/2025). Dans ce cadre, le français possède un statut particulier : bien qu'il soit officiellement enseigné comme langue étrangère, il conserve une présence importante dans les domaines universitaire, administratif, médiatique et professionnel. Comme le souligne BenelhadjDjelloul, le français « est enseigné comme une langue étrangère, mais il jouit d'un statut privilégié par rapport aux autres langues étrangères » (2024/2025, p. 78).

La première finalité du FLE en Algérie est d'ordre communicatif. L'enseignement du français vise à permettre à l'élève de comprendre et de produire des énoncés adaptés à des situations variées, à l'oral comme à l'écrit. Cette orientation a été renforcée par les réformes éducatives récentes, notamment celle de 2003, fondée sur une « logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes » (Benamar, cité dans BenelhadjDjelloul, 2024/2025, p. 98). Dans le même sens, les textes officiels algériens, évoqués par Khelif (2018) et Ammouden (2018), présentent le français comme un outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle. Il ne s'agit donc plus seulement de connaître la langue, mais de savoir l'utiliser dans des contextes concrets.

À cette finalité communicative s'ajoute une finalité cognitive et académique. En Algérie, le français demeure un moyen d'accès au savoir, en particulier dans les disciplines scientifiques et techniques, ainsi que dans plusieurs filières de l'enseignement supérieur. BenelhadjDjelloul rappelle ainsi que « le français est utilisé comme une langue scientifique et technique, ainsi qu'une langue fonctionnelle » (2024/2025, p. 85). De ce fait,

l'enseignement du FLE prépare l'élève à lire, comprendre, analyser et produire des contenus de nature académique. Ferhani (2006) rappelle également que la maîtrise du français reste déterminante dans la poursuite des études supérieures, notamment dans les filières scientifiques.

Le FLE poursuit aussi une finalité culturelle et interculturelle. L'apprentissage du français permet à l'élève de s'ouvrir à d'autres cultures, à d'autres visions du monde et à d'autres systèmes de pensée. Ferhani montre que la réforme éducative algérienne s'est inscrite dans « une forte volonté d'ouverture » (2006, p. 12) et rappelle que l'apprentissage des langues étrangères doit permettre « l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures » (Ferhani, 2006, p. 12). Ainsi, le français n'est pas seulement une langue scolaire ; il constitue également un vecteur d'ouverture intellectuelle et culturelle.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage du FLE remplit une finalité sociale et formative. Maîtriser le français en Algérie peut favoriser la mobilité sociale, universitaire et professionnelle, dans la mesure où cette langue demeure valorisée dans plusieurs secteurs. BenelhadjDjelloul note à ce propos que le français « conserve une place significative dans les médias », dans la presse, à l'université et dans différents espaces professionnels (2024/2025, pp. 86-87). En ce sens, le FLE participe à la formation d'un sujet capable de s'exprimer, de réfléchir, de s'ouvrir au monde et de s'insérer dans la société. El Mistari (2013) insiste lui aussi sur la nécessité de former un élève mieux préparé à la modernité et aux exigences du contexte actuel.

Cependant, ces finalités ne peuvent être atteintes indépendamment des réalités sociolinguistiques des apprenants. Plusieurs travaux montrent que les conditions locales, les représentations des élèves et la pluralité linguistique influencent fortement l'appropriation du français. Boudebia-Baala (2012), Mahdaoui et Mazar (2021), ainsi qu'Askri et AsselahRahal (2026), insistent sur le fait que l'enseignement du FLE doit tenir compte des représentations construites autour de cette langue, de son statut, de son utilité et de ses usages réels dans le contexte algérien. Enfin, Cuq et Gruca (2017) rappellent que l'enseignement du FLE doit viser une compétence langagière globale, intégrant les dimensions linguistique, discursive, sociolinguistique, pragmatique et culturelle.

En somme, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie poursuit des finalités communicatives, cognitives, académiques, culturelles, sociales et formatives. Il s'agit, à travers cette langue, de former un apprenant capable de communiquer, d'accéder au savoir, de poursuivre ses études, de s'ouvrir à d'autres cultures et de mobiliser ses acquis dans des

situations diverses. Toutefois, la réalisation effective de ces finalités dépend étroitement de la cohérence entre les orientations officielles, les pratiques enseignantes et les réalités sociolinguistiques du terrain.

Tableau 2. Finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

Finalité	Description brève
Communicative	Comprendre et produire en français.
Cognitive	Accéder au savoir et développer la réflexion.
Culturelle	S'ouvrir à d'autres cultures.
Sociale	Favoriser l'insertion scolaire et professionnelle.
Formative	Développer la personnalité intellectuelle de l'élève.

Source : tableau élaboré à partir de BenelhadjDjelloul (2024/2025), Ferhani (2006), Khelif (2018), Ammouden (2018), Cuq et Gruca (2017) et El Mistari (2013).

2. La méthode traditionnelle dans l'enseignement des langues :

2.1. Définition de la méthode traditionnelle :

Dans l'histoire de la didactique des langues, la méthode traditionnelle occupe une place fondatrice. Elle constitue l'un des premiers cadres méthodologiques organisés de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, avant l'émergence des méthodologies directe, audio-orale, structuro-globale audiovisuelle, communicative et actionnelle. Elle est généralement associée à ce que la littérature didactique désigne sous le nom de méthode grammaire-traduction, dans la mesure où elle repose principalement sur l'étude explicite des règles grammaticales, la mémorisation du lexique, la traduction de phrases et de textes, ainsi que sur une forte centralité de l'écrit. Dans cette perspective, la langue est envisagée avant tout comme un système formel à connaître, à analyser et à restituer correctement.

Les travaux consacrés à l'histoire des méthodologies montrent que cette méthode est inséparable d'une conception savante de la langue. Puren (2012) rappelle que les premières méthodologies d'enseignement des langues vivantes ont été profondément influencées par les pratiques d'enseignement du latin et du grec. Dans cette filiation, apprendre une langue revenait essentiellement à accéder à ses formes écrites, à sa grammaire et à ses textes de référence. La priorité n'était pas la communication spontanée, mais la formation intellectuelle de l'élève par l'exercice de l'analyse, de la traduction et de l'explication grammaticale. C'est pourquoi la méthode traditionnelle a longtemps été perçue non seulement comme une méthode d'apprentissage linguistique, mais aussi comme une méthode de discipline intellectuelle.

Stoean (2006) définit clairement cette orientation lorsqu'elle explique que « la méthode traditionnelle, appelée aussi méthode grammaire/traduction, est la plus vieille des méthodes et remonte à la fin du XVIe siècle, au moment où les langues modernes commencent à être enseignées » (p. 6). Cette définition met en évidence deux éléments essentiels. D'une part, l'ancienneté de cette méthode dans l'histoire de l'enseignement des langues. D'autre part, son identification étroite à la pratique conjointe de la grammaire et de la traduction, qui en constitue le noyau opératoire. Dans le même sens, RodríguezSeara (2001) souligne que la méthodologie traditionnelle est centrée sur les règles, les exceptions, les listes lexicales et les exercices de version et de thème, tandis que la parole de l'élève y demeure limitée.

La méthode traditionnelle se définit ainsi par une conception analytique, normative et transmissive de l'enseignement. Analytique, parce qu'elle découpe la langue en catégories grammaticales, en paradigmes et en règles. Normative, parce qu'elle valorise l'exactitude, la correction et le respect des modèles. Transmissive, parce que le savoir y est principalement détenu par l'enseignant, qui explique, corrige et évalue, tandis que l'apprenant reçoit, mémorise et applique. Cuq et Gruca (2017) permettent de mieux situer cette méthode dans l'évolution générale de la didactique lorsqu'ils montrent que les méthodologies anciennes étaient d'abord fondées sur la maîtrise du code linguistique, avant que ne s'impose progressivement la prise en compte de l'usage, de la communication et de l'action.

Dans le champ du FLE, cette définition conserve un intérêt particulier. En effet, même si la méthode traditionnelle a été largement critiquée par les approches contemporaines, elle n'a jamais totalement disparu. Elle continue d'exister, soit comme référence historique, soit comme ensemble de pratiques résiduelles ou réinvesties dans certaines classes. Bendiha (2013) montre à cet égard que la question du choix méthodologique en FLE ne peut être réduite à une opposition simpliste entre ancien et moderne. Certaines pratiques héritées de la tradition grammaticale restent présentes, notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer la langue, de sécuriser l'apprenant ou de structurer certains apprentissages.

Par conséquent, on peut définir la méthode traditionnelle comme une méthodologie d'enseignement des langues fondée sur la primauté de la grammaire explicite, de la traduction, de la lecture, de la mémorisation et de l'écrit, dans laquelle la langue est d'abord conçue comme un objet de savoir et non comme un instrument d'interaction immédiate. Dans le cadre de ce mémoire, cette définition sera retenue comme point de départ, car elle permet d'analyser la manière dont les enseignants de FLE représentent

aujourd'hui l'utilité de cette méthode dans le système éducatif algérien, notamment aux paliers primaire, moyen et secondaire.

2.2. Origines et évolution de la méthode grammaire-traduction :

Les origines de la méthode traditionnelle s'inscrivent dans une longue histoire pédagogique. Comme le rappellent Germain (1993) et Puren (2012), l'enseignement des langues s'est d'abord développé dans le prolongement de l'enseignement des langues classiques. Pendant des siècles, le latin, puis le grec, ont été enseignés à travers l'étude des textes, l'explication grammaticale et la traduction. Lorsque les langues vivantes ont commencé à entrer dans l'institution scolaire, elles ont d'abord été enseignées selon des principes analogues. Il ne s'agissait pas encore de parler la langue étrangère ni d'agir dans cette langue, mais de la lire, de la comprendre par médiation, et d'en maîtriser les structures.

Stoean (2006) rappelle que cette méthode apparaît dans le contexte de l'enseignement des langues modernes dès la fin du XVIe siècle. Toutefois, c'est surtout entre le XVIIIe et le XIXe siècle qu'elle se stabilise comme modèle scolaire dominant. Suso López (1996), dans son étude sur « *la méthode traditionnelle théorico-pratique* », montre bien que cette méthodologie s'est consolidée à travers des pratiques fondées sur l'étude raisonnée de la langue, l'explication métalinguistique et le passage constant entre langue étrangère et langue maternelle. L'auteur insiste sur le fait que cette tradition didactique reposait sur une vision érudite de la langue, où la maîtrise grammaticale précédait l'usage.

L'évolution de la méthode grammaire-traduction est inséparable de l'évolution des finalités assignées à l'apprentissage des langues. À l'origine, les langues étaient étudiées dans une perspective culturelle, intellectuelle et littéraire. La traduction formait l'esprit, développait la rigueur et permettait l'accès aux grands textes. Cette orientation s'accordait avec les finalités des systèmes scolaires classiques, davantage tournés vers la formation savante que vers la communication pratique. Puren (2012) montre que cette méthodologie correspondait à un moment historique où l'oral n'était pas encore considéré comme la compétence centrale dans l'enseignement des langues vivantes.

Cependant, à partir de la fin du XIXe siècle et surtout au XXe siècle, cette méthode a commencé à être contestée. Les besoins sociaux, professionnels et diplomatiques ont progressivement fait apparaître les limites d'un enseignement qui formait des élèves capables d'analyser des phrases, mais peu aptes à comprendre ou à produire de la langue en situation réelle. C'est dans ce contexte que se développent la méthodologie directe, puis les méthodes audio-orales, SGAV, communicatives et actionnelles. Richards et Rodgers

(2014) rappellent que l'histoire des méthodologies de langues est marquée par une succession de réorientations théoriques, souvent construites en réaction aux insuffisances de la méthode précédente. La méthode grammaire-traduction a ainsi servi, en quelque sorte, de contre-modèle pour les approches centrées sur l'oral et la communication.

Néanmoins, il serait réducteur de considérer cette évolution comme une disparition pure et simple. En réalité, la méthode traditionnelle a connu moins une extinction qu'une transformation et une marginalisation relative. Besse (1985) montre que les pratiques pédagogiques réelles sont souvent composites et que les manuels eux-mêmes témoignent de continuités entre méthodologies successives. De ce point de vue, la tradition grammaticale n'a pas cessé d'exister. Elle s'est parfois combinée à d'autres approches ou s'est maintenue dans certains types d'activités : explication de règles, exercices structuraux, traduction ponctuelle, contrôle de la correction linguistique, travail sur l'écrit.

Dans le domaine du FLE, cette persistance est encore plus visible lorsque l'enseignement se déroule dans des contextes scolaires fortement structurés par les programmes, l'évaluation et les exigences académiques. Cuq et Gruca (2017) expliquent que l'évolution des méthodologies n'implique pas toujours une rupture totale avec les précédentes. Les pratiques enseignantes gardent souvent des traces anciennes, en particulier lorsque certaines procédures apparaissent efficaces pour des objectifs précis. La grammaire-traduction a donc cessé d'être la méthodologie dominante, mais elle n'a pas cessé d'informer certaines conceptions du bon enseignement.

Dans le cas algérien, cette historicité est particulièrement pertinente. L'enseignement du français s'est construit dans un espace marqué par des héritages scolaires multiples, par des réformes successives et par des tensions entre prescriptions officielles et réalités du terrain. Ferhani (2006) montre que la réforme de l'école algérienne a voulu inscrire l'enseignement du français dans des orientations nouvelles, davantage liées à la communication et aux compétences. Pourtant, Ammouden (2018) souligne que le passage de la théorie à la pratique reste problématique. Cette observation permet de penser que des démarches plus anciennes, dont certaines héritées de la méthode traditionnelle, peuvent continuer à structurer les pratiques, même lorsque les discours officiels s'en éloignent.

Ainsi, l'évolution de la méthode grammaire-traduction ne doit pas être comprise comme une simple succession linéaire de modèles. Elle relève plutôt d'un processus de redéfinition progressive des finalités de l'enseignement des langues. Si la méthode traditionnelle a reculé comme paradigme exclusif, elle demeure une référence historique

majeure et un réservoir de pratiques toujours susceptibles d'être mobilisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.3. Principes et caractéristiques de la méthode traditionnelle :

La méthode traditionnelle se caractérise par un ensemble de principes didactiques cohérents, qui traduisent une certaine conception de la langue, de l'apprentissage et du rôle respectif de l'enseignant et de l'apprenant. Son premier principe fondamental est la centralité de la grammaire explicite. Dans cette méthodologie, apprendre une langue consiste d'abord à en connaître les règles, les catégories et les structures. Les contenus sont organisés de manière progressive, souvent du plus simple au plus complexe, et présentés sous forme d'explications magistrales suivies d'exercices d'application. L'élève doit retenir les règles, distinguer les formes, repérer les exceptions et produire des phrases correctes.

Fougerouse (2001), en réfléchissant à l'enseignement de la grammaire en classe de FLE, montre que la place accordée à la grammaire a longtemps constitué l'un des axes centraux des pratiques d'enseignement. Dans la méthode traditionnelle, cette grammaire n'est pas un simple soutien à la communication ; elle devient un objet d'étude en soi. La langue est donc traitée comme un système stable, descriptible et transmissible. Cette orientation donne à l'enseignement une forte dimension métalinguistique, car l'élève est amené à parler de la langue autant qu'à l'utiliser.

Le deuxième principe majeur est le recours à la traduction. Stoean (2006) rappelle que la méthode traditionnelle est indissociable du couple grammaire/traduction. La langue maternelle de l'apprenant y joue un rôle constant, puisqu'elle sert de support à l'explication, à la comparaison et à la restitution. Les exercices de version et de thème occupent une place centrale. Cette pratique traduit une certaine vision de l'apprentissage : comprendre une langue étrangère, c'est être capable d'en établir les équivalences avec la langue première. Suso López (1996) a bien montré que cette articulation entre théorie grammaticale et traduction était constitutive de la méthode traditionnelle théorico-pratique.

Le troisième principe concerne la priorité accordée à l'écrit. Dans cette méthodologie, les compétences valorisées sont d'abord la lecture, la compréhension écrite, l'analyse de texte et la production écrite contrôlée. L'oral est généralement secondaire, voire marginal. RodríguezSeara (2001) indique que la parole spontanée y est peu travaillée, car l'objectif premier n'est pas l'interaction immédiate, mais la connaissance raisonnée de la langue. Cela explique que la classe soit souvent structurée autour de textes, d'exemples écrits, de tableaux grammaticaux, de listes de vocabulaire et d'exercices écrits.

Le quatrième principe réside dans la mémorisation. La méthode traditionnelle valorise l'apprentissage par cœur des paradigmes, des règles, des listes lexicales et des exceptions. Cette mémorisation n'est pas seulement vue comme un moyen, mais comme une condition de la maîtrise linguistique. L'élève doit acquérir des automatismes intellectuels fondés sur la répétition et la restitution fidèle des savoirs transmis. Besse (1985) souligne que cette logique s'inscrit dans une pédagogie du modèle, où l'on apprend d'abord à reproduire correctement avant de produire de manière plus libre.

Un autre trait caractéristique concerne la place de l'enseignant. Dans la méthode traditionnelle, celui-ci occupe une position centrale d'autorité et de savoir. Il sélectionne les contenus, expose les règles, dirige les activités, corrige les erreurs et évalue les performances. L'apprenant, de son côté, est placé dans une posture plus réceptive. Il écoute, note, retient, applique. Cette relation pédagogique verticale correspond à ce que l'on pourrait appeler une pédagogie magistrale du contrôle. Desmons et al. (2005), lorsqu'ils décrivent l'évolution des pratiques de classe, permettent indirectement de mesurer combien cette configuration s'oppose aux logiques plus interactives et collaboratives promues par les approches contemporaines.

La méthode traditionnelle se caractérise également par une forte valorisation de la correction. L'erreur y est principalement envisagée comme un écart à corriger. La production de l'élève est jugée à l'aune de la conformité grammaticale, lexicale et syntaxique. Cette exigence de rigueur peut apparaître comme une force, mais elle peut aussi limiter l'expression spontanée. Cuq (2003) et Robert (2008) permettent de situer ce point dans l'évolution plus générale du FLE, où les approches modernes ont progressivement déplacé l'attention de la seule correction formelle vers l'efficacité communicationnelle.

Enfin, la progression pédagogique de la méthode traditionnelle est généralement déductive. La règle précède l'usage. On explique d'abord, on applique ensuite. L'élève n'est pas invité à découvrir par lui-même le fonctionnement de la langue à partir de situations de communication, mais à intégrer des savoirs explicités à l'avance. Cette logique s'oppose aux approches inductives qui se sont développées par la suite. Bertocchini et Costanzo (2008) montrent d'ailleurs, en formation des enseignants de FLE, que les démarches actuelles privilégient davantage la mise en activité de l'apprenant, l'observation, l'inférence et la contextualisation, autant d'éléments qui distinguent nettement les pédagogies contemporaines du modèle traditionnel.

En somme, la méthode traditionnelle repose sur un ensemble de caractéristiques nettement identifiables : primat de la grammaire, recours massif à la traduction, priorité de l'écrit, mémorisation, enseignement magistral, valorisation de la correction et progression déductive. Ces caractéristiques expliquent à la fois sa cohérence interne, sa longévité historique et les critiques dont elle a ensuite fait l'objet.

2.4.Avantages et limites de cette méthode dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

L'analyse de la méthode traditionnelle ne peut se réduire à une condamnation globale. Une lecture scientifique et nuancée impose de reconnaître qu'elle présente à la fois des avantages réels et des limites importantes. Son intérêt principal réside dans la structuration qu'elle apporte à l'apprentissage. En mettant au centre la grammaire explicite, elle offre aux apprenants des repères clairs sur le fonctionnement de la langue. Pour certains profils, notamment dans des contextes scolaires très normés, cette explicitation peut rassurer, sécuriser et donner le sentiment d'un apprentissage organisé. Cuq et Gruca (2017) montrent que la maîtrise linguistique demeure une composante essentielle de la compétence en langue, même si elle ne saurait en épuiser la définition.

L'un des premiers avantages de la méthode traditionnelle est donc sa capacité à développer une conscience métalinguistique. En travaillant sur les règles, les catégories, les formes verbales, les accords ou les structures de phrase, l'apprenant acquiert une connaissance analytique de la langue. Cette connaissance peut favoriser la précision, la correction et la réflexion grammaticale. Fougerouse (2001) rappelle, à ce titre, que l'enseignement de la grammaire conserve une fonction importante en FLE, à condition d'être articulé aux besoins réels des apprenants. Dans certains contextes, une explication claire de la règle permet d'éviter les approximations et d'améliorer la qualité de l'expression écrite.

Un autre avantage réside dans le rôle de la traduction comme outil de médiation. Contrairement à une vision strictement négative, la traduction peut aider les apprenants à établir des correspondances, à comparer les systèmes linguistiques et à mieux comprendre certaines nuances sémantiques ou syntaxiques. Dans des contextes plurilingues comme l'Algérie, où la réflexion sur les langues en contact est omniprésente, ce recours ponctuel à la langue première n'est pas toujours dépourvu d'efficacité. Askri et AsselahRahal (2026) montrent que la pluralité linguistique en classe de FLE influence fortement les pratiques et les représentations. De ce point de vue, la traduction peut constituer, dans certaines situations, un appui transitoire plutôt qu'un obstacle absolu.

La méthode traditionnelle peut aussi être perçue comme utile pour les apprentissages académiques. Dans les systèmes scolaires où l'évaluation porte en grande partie sur la correction grammaticale, la compréhension de textes, la rédaction organisée ou la restitution de contenus, les démarches traditionnelles peuvent sembler adaptées. L'importance du français dans les cursus scolaires et universitaires algériens, rappelée notamment par Ferhani (2006), explique que certains enseignants valorisent les activités de grammaire, de vocabulaire, de lecture analytique et de production écrite contrôlée. Dans cette logique, la méthode traditionnelle apparaît comme un moyen de préparer l'élève aux exigences de l'école.

Cependant, ses limites sont considérables, surtout lorsqu'on l'évalue à l'aune des finalités contemporaines du FLE. Sa première limite est de négliger la compétence de communication. Richards et Rodgers (2014) ont bien montré que les critiques adressées à la grammaire-traduction concernaient précisément son incapacité à former des apprenants capables d'utiliser la langue dans des interactions réelles. La connaissance des règles ne garantit pas la capacité à parler, comprendre, négocier du sens ou agir en situation. Autrement dit, la méthode traditionnelle permet souvent de savoir la langue, sans toujours permettre de s'en servir.

Sa deuxième limite concerne la marginalisation de l'oral. Bensalah (2017) souligne que l'enseignement de l'oral en FLE suppose des dispositifs spécifiques, fondés sur l'interaction, l'écoute, la prise de parole et la construction du sens en contexte. Or, la méthode traditionnelle accorde peu de place à ces dimensions. L'oral y apparaît souvent comme secondaire, voire absent. Cette faiblesse est d'autant plus problématique que les approches actuelles accordent une place décisive au développement de compétences orales, notamment dès les premiers niveaux de scolarisation.

Une troisième limite est liée à la posture de l'apprenant. Dans la méthode traditionnelle, celui-ci reste souvent passif, soumis à un enseignement descendant. Or, les travaux contemporains en didactique insistent sur l'importance de l'activité de l'apprenant, de son engagement, de ses besoins, de ses représentations et de ses stratégies. Mahdaoui et Mazar (2021) montrent d'ailleurs que les représentations des apprenants peuvent favoriser ou freiner leur appropriation du FLE, en particulier dans les activités orales. Une méthodologie qui laisse peu de place à l'initiative, à l'expression personnelle ou à la signification vécue risque donc de renforcer certaines résistances plutôt que de les dépasser.

La quatrième limite concerne le caractère décontextualisé des apprentissages. Les phrases traduites ou les exercices mécaniques ne placent pas toujours l'apprenant dans de véritables situations de communication. Or, l'approche par compétences, telle qu'elle est discutée par Ammouden (2018), implique au contraire que les savoirs linguistiques soient mobilisés dans des tâches, des projets et des situations signifiantes. Lorsque la langue est enseignée comme un ensemble abstrait de règles, sans ancrage dans l'usage, le risque est grand que l'élève ne parvienne pas à transférer ses acquis en dehors du cadre scolaire immédiat.

Enfin, la méthode traditionnelle peut entretenir une relation anxiogène à l'erreur. En mettant l'accent sur la correction, elle peut inhiber la prise de parole et la créativité linguistique. Chailleux-El Aabd (2018), en travaillant sur le développement des compétences langagières à l'oral, montre l'importance de dispositifs qui libèrent la parole, encouragent l'engagement et donnent confiance aux apprenants. Dans cette perspective, une pédagogie centrée exclusivement sur la faute et la rectification apparaît insuffisante.

Ainsi, les avantages de la méthode traditionnelle existent bel et bien, notamment en matière de structuration grammaticale, de rigueur, de précision et de soutien aux apprentissages académiques. Mais ses limites deviennent manifestes dès lors que l'on vise une compétence langagière globale, intégrant l'oral, l'interaction, la contextualisation, l'autonomie et l'action. Dans le champ du FLE, elle ne peut donc être considérée aujourd'hui comme une méthode exclusive, mais plutôt comme un ensemble de procédés dont certains peuvent être utilement réinvestis de manière mesurée et réfléchie.

Afin de synthétiser les principaux avantages et les limites de la méthode traditionnelle, nous présentons le tableau suivant :

Tableau 3. Avantages et limites de la méthode traditionnelle

Aspects	Avantages	Limites
Langue	Rigueur grammaticale	Faible place de l'oral
Écrit	Renforce lecture et traduction	Communication limitée
Pédagogie	Cadre structuré	Élèvesouventpassif

Source : tableau élaboré à partir de Puren (2012), Germain (1993), Besse (1985), Stoean (2006), RodríguezSeara (2001) et Suso López (1996).

2.5. Place de la méthode traditionnelle dans les pratiques pédagogiques actuelles :

La question de la place actuelle de la méthode traditionnelle est particulièrement importante dans une recherche portant sur les représentations des enseignants. En effet, même si les discours didactiques contemporains ont largement promu les approches communicatives, actionnelles et par compétences, les pratiques de classe ne se transforment jamais de manière instantanée ni homogène. Il existe souvent un écart entre les prescriptions institutionnelles, les manuels, les convictions pédagogiques des enseignants et les réalités concrètes de l'enseignement. C'est dans cet espace d'écart que la méthode traditionnelle continue à trouver, sinon une domination, du moins une survivance significative.

Dans le contexte algérien, plusieurs travaux montrent que l'enseignement du FLE est officiellement orienté vers la communication, l'action et les compétences. El Mistari (2013) analyse ainsi l'introduction d'une nouvelle méthodologie en Algérie et s'interroge sur ses effets réels dans les pratiques de classe. Ammouden (2018), quant à lui, met en évidence le décalage entre les fondements théoriques de l'approche par compétences et leur mise en œuvre effective. Ce constat est essentiel pour comprendre la place de la méthode traditionnelle aujourd'hui. Si les cadres officiels changent, les habitudes pédagogiques, les cultures professionnelles, les contraintes d'évaluation et les représentations des enseignants peuvent maintenir des démarches plus classiques.

Les pratiques traditionnelles subsistent souvent sous forme de segments pédagogiques : leçon de grammaire expliquée de manière magistrale, traduction ponctuelle pour vérifier la compréhension, apprentissage de règles à mémoriser, exercices écrits de transformation, correction normative, priorité accordée à la réussite formelle dans les évaluations. Ces éléments ne signifient pas nécessairement que les enseignants adhèrent à une méthode traditionnelle pure. Ils indiquent plutôt que certaines composantes de cette méthode restent perçues comme utiles, efficaces ou rassurantes. Daho (2021), en travaillant sur les pratiques enseignantes et les représentations en classe de FLE, montre précisément que les enseignants construisent leurs choix didactiques à partir d'un ensemble complexe de croyances, d'expériences et de contraintes. Dès lors, l'utilité accordée à certains procédés traditionnels peut relever d'une logique pragmatique.

Cette persistance est particulièrement compréhensible dans les cycles moyen et secondaire, où les programmes, les examens et les attentes scolaires accordent encore une place importante à l'écrit, à la compréhension de textes, à la correction grammaticale et à la production structurée. Dans ces niveaux, les enseignants peuvent considérer que

l'explication grammaticale explicite reste nécessaire pour consolider les bases linguistiques des apprenants. Khelif (2018) montre que, malgré l'ancrage théorique des programmes dans des approches plus modernes, les réalisations concrètes demeurent traversées par des tensions. La méthode traditionnelle, ou du moins certains de ses procédés, conserve alors une fonction de stabilisation pédagogique.

Au primaire, la situation est plus nuancée. Les textes officiels accordent une place importante à l'oral, aux actes de parole, aux projets et aux situations de communication. Les *Plans annuels de français de 5e année primaire* (Ministère de l'Éducation nationale, 2020) insistent clairement sur cette dimension. Toutefois, DoukiBoubakeur (2015) montre que les difficultés d'expression orale chez les apprenants peuvent conduire les enseignants à recourir à des pratiques plus directives et plus contrôlées. Autrement dit, même lorsque le cadre institutionnel privilégie l'activité de l'élève, les difficultés du terrain peuvent favoriser le retour à des formes d'enseignement plus traditionnelles.

La place actuelle de la méthode traditionnelle doit donc être pensée en termes de coexistence méthodologique. Bendiha (2013) pose à juste titre la question « *Quelle(s) méthode pour enseigner le FLE ?* », formulation qui suggère déjà qu'aucune méthode unique ne saurait répondre à tous les besoins. Dans les pratiques réelles, les enseignants combinent souvent plusieurs logiques : une activité communicative peut être suivie d'une explicitation grammaticale ; une tâche orale peut déboucher sur un travail écrit normatif ; une approche par projet peut s'accompagner d'exercices plus traditionnels de systématisation. Cette hybridation montre que la méthode traditionnelle n'est plus un système dominant, mais un ensemble de ressources encore mobilisées.

Afin de mieux mettre en évidence les différences essentielles entre la méthode traditionnelle et les approches récentes du FLE, nous proposons le tableau comparatif suivant :

Tableau 4. Méthode traditionnelle et approches récentes

Critère	Méthodetraditionnelle	Approchesrécentes
Objectif	Maîtrise des règles	Communication et action
Oral	Secondaire	Central
Enseignant	Détenteur du savoir	Médiateur
Apprenant	Récepteur	Acteur

Source : tableau élaboré à partir de Puren (2012), Richards et Rodgers (2014), Cuq et Gruca (2017), Bensalah (2017) et Bendiha (2013).

Du point de vue des représentations enseignantes, cette place résiduelle mais persistante est capitale. Les enseignants peuvent attribuer à la méthode traditionnelle des valeurs diverses : rigueur, sérieux, efficacité, contrôle, sécurité, clarté. Mais ils peuvent aussi lui reprocher son manque d'ouverture à la communication, à l'autonomie et à la créativité. Zaidi et Hanieche (2025) montrent que les représentations des enseignants influencent directement l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. De la même manière, les représentations de l'utilité de la méthode traditionnelle orientent probablement les choix de pratiques, notamment selon le palier, le niveau des apprenants et les objectifs poursuivis.

Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'opposer de manière binaire méthode traditionnelle et approches contemporaines. Il s'agit plutôt de comprendre comment, dans les pratiques pédagogiques actuelles, certains traits de la tradition grammaticale continuent à être investis, réinterprétés ou limités par les enseignants. Une approche exclusivement traditionnelle apparaît aujourd'hui difficilement compatible avec les finalités du FLE telles qu'elles sont définies par les programmes modernes. En revanche, un usage raisonné de certains procédés traditionnels, intégré à une démarche plus large, peut être perçu comme utile.

En définitive, la méthode traditionnelle occupe encore une place réelle dans les pratiques pédagogiques actuelles, mais une place transformée. Elle ne constitue plus le paradigme officiel de l'enseignement des langues, ni celui du FLE en Algérie. Toutefois, elle demeure présente à travers des gestes professionnels, des habitudes didactiques, des exigences scolaires et des représentations enseignantes qui lui reconnaissent encore certaines fonctions. Cette survivance méthodologique justifie pleinement l'intérêt du présent mémoire, qui cherche précisément à comprendre comment les enseignants de FLE, aux paliers primaire, moyen et secondaire, se représentent aujourd'hui l'utilité de cette méthode dans le système éducatif algérien.

3. Les représentations des enseignants en didactique du FLE :

L'étude des représentations des enseignants occupe aujourd'hui une place centrale en didactique du FLE, parce qu'elle permet de mieux comprendre non seulement ce que les enseignants pensent de la langue, des méthodes et des apprenants, mais aussi la manière dont ces conceptions orientent leurs décisions pédagogiques. Dans le contexte algérien, cette question prend une importance particulière. L'enseignement du français s'inscrit, en effet, dans un espace scolaire et sociolinguistique complexe, marqué par la pluralité des langues, par des réformes successives, ainsi que par des tensions entre prescriptions

institutionnelles, réalités de terrain et héritages méthodologiques. Dès lors, interroger les représentations des enseignants revient à interroger l'un des ressorts les plus profonds de l'action didactique.

Les recherches consacrées à la profession enseignante montrent que les pratiques de classe ne sont jamais purement mécaniques ni totalement déterminées par les programmes officiels. Elles sont aussi le produit d'un ensemble de croyances, d'attitudes, de savoirs d'expérience, de jugements de valeur et d'images construites sur la langue à enseigner, sur l'apprenant, sur les finalités de l'école et sur l'efficacité des méthodes. Dans cette perspective, les représentations apparaissent comme une médiation décisive entre théorie et pratique, entre institution et acteur, entre cadre prescrit et action réelle. C'est précisément cette articulation qu'il convient d'éclairer dans le cadre de la présente recherche, centrée sur l'utilité attribuée à la méthode traditionnelle par les enseignants de FLE dans les trois paliers du système éducatif algérien.

3.1. Définition de la notion de représentation :

La notion de représentation est plurielle, complexe et transdisciplinaire. Elle relève à la fois de la psychologie sociale, de la sociolinguistique, des sciences de l'éducation et de la didactique. En didactique du FLE, elle permet de penser la relation qu'un enseignant entretient avec son objet d'enseignement, avec la langue française, avec les méthodes pédagogiques et avec ses propres pratiques.

Dans une première approche, la représentation peut être entendue comme une manière de percevoir, d'interpréter et d'organiser le réel. Elle n'est pas une simple opinion passagère, ni une impression isolée, mais un ensemble structuré de significations qui permet à un sujet de donner sens à une situation, à un objet ou à une expérience. C'est dans cette logique qu'Askri et AsselahRahal (2026) rappellent que « *les représentations, collectives ou individuelles, sont inhérentes à toute situation de travail* » (p. 396). Une telle formulation montre bien que la représentation n'est pas un supplément extérieur à l'action professionnelle ; elle en constitue, au contraire, une composante interne.

Appliquée au domaine de l'enseignement, cette notion permet de comprendre que l'enseignant n'agit jamais dans un vide cognitif ou axiologique. Il intervient à partir d'un système de références, parfois explicites, parfois implicites, qui structure ses manières de voir et de faire. Dans cette perspective, la représentation n'est pas seulement une image mentale ; elle devient un principe d'orientation de l'action. Askri et AsselahRahal (2026) le soulignent clairement lorsqu'ils écrivent que, pour l'enseignant de FLE, « *les*

représentations peuvent être envisagées comme des outils structurants pour leurs comportements d'enseignement et d'apprentissage » (p.396).

Cette citation est fondamentale, car elle montre que la représentation ne relève pas uniquement du domaine des idées ; elle agit concrètement sur la pratique.

Dans le champ de la didactique des langues, la notion de représentation est souvent mobilisée pour analyser les attitudes à l'égard des langues, les conceptions de l'apprentissage, les imaginaires méthodologiques et les valeurs éducatives. Mahdaoui et Mazar (2021) insistent sur cette dimension lorsqu'elles montrent que les savoirs construits dans l'environnement social influencent fortement les attitudes des apprenants envers le français.

Elles écrivent ainsi que « *les savoirs partagés et transmis à propos d'une langue donnée, que soit au sein de la famille ou dans l'entourage social, jouent un rôle très marquant dans la reconnaissance et l'appropriation de ce nouveau système linguistique* » (p. 378).

Même si cette réflexion concerne d'abord les apprenants, elle peut être étendue aux enseignants, qui sont eux aussi porteurs de savoirs socialement construits sur les langues, les méthodes et les normes scolaires.

Les travaux sur les pratiques enseignantes montrent par ailleurs que la représentation ne se réduit pas à un simple discours déclaratif. Elle est étroitement liée à l'expérience et à la mémoire professionnelle.

Zaidi et Hanieche (2025) rappellent que leur étude vise précisément à analyser « *le lien entre les représentations des enseignants de l'activité de l'écrit et le rendement des apprentis-scripteurs* » (p. 15). Cette formulation met au jour une idée importante : les représentations ne sont pas neutres, puisqu'elles ont des effets sur les performances des apprenants et sur la qualité du processus d'enseignement/apprentissage.

Cette dimension opératoire de la représentation apparaît de manière très claire dans l'étude d'Askri et AsselahRahal (2026), qui mettent en évidence deux systèmes représentationnels distincts chez une enseignante novice et une enseignante expérimentée, à propos de la gestion de la pluralité linguistique en classe de FLE. Le tableau suivant illustre cette opposition :

Tableau 5. Représentations de l'enseignante novice et de l'enseignante expérimentée face à la pluralité linguistique

Novice	Expérimentée
Pour mieux enseigner le français, il faut :	Il estintéressant de :
– S'exprimerexclusivement en français ;	– Se servir des connaissances des apprenants dans d'autres langues pour enseigner le français ;
– Créer une communauté linguistique similaire à celle d'un natif ;	– Avoir des compétences linguistiques dans d'autres langues afin d'en profiter dans l'enseignement du français ;
– Interdire quasi totalement le recours à l'arabe aux apprenants ;	– Utiliser la langue première de l'apprenant en vue d'optimiser l'enseignement/apprentissage du français ;
– Faire un lien avec l'anglais plutôt que l'arabe.	– Ne pas juger négativement l'enseignant qui alterne les langues dans ses pratiques enseignantes.

Source : adapté d'Askri et AsselahRahal (2026, p. 398).

Ce tableau met en évidence, de manière particulièrement significative, le fait que la représentation constitue bien une structure d'interprétation du réel professionnel. L'enseignante novice semble construire son action à partir d'une représentation monolingue de l'enseignement du FLE, fondée sur l'exclusivité de la langue cible, sur l'imitation du locuteur natif et sur l'exclusion presque totale de la langue première des apprenants. À l'inverse, l'enseignante expérimentée adopte une représentation plurilingue de la classe, dans laquelle les langues déjà maîtrisées par les élèves peuvent être mobilisées comme des ressources pédagogiques. Ainsi, ce ne sont pas seulement deux pratiques qui s'opposent ici, mais bien deux manières de concevoir l'apprentissage, la langue et le rôle de l'enseignant.

Ce contraste confirme que la représentation agit comme un filtre professionnel à travers lequel l'enseignant perçoit les situations didactiques et choisit ses modes d'intervention. En d'autres termes, l'action pédagogique est toujours médiatisée par un système de croyances, de jugements et de valeurs. La représentation ne constitue donc pas un simple discours sur la pratique ; elle participe à la construction même de cette pratique.

Dès lors, dans le cadre de cette recherche, la représentation sera définie comme un système plus ou moins stable de conceptions, de croyances, d'images et de jugements, élaboré individuellement et socialement, qui permet à l'enseignant de comprendre son objet

d'enseignement et d'orienter ses pratiques. Cette définition inclut à la fois la dimension cognitive, la dimension sociale et la dimension professionnelle de la représentation.

3.2. Les représentations sociales et professionnelles :

Il convient, à ce stade, de distinguer les représentations sociales des représentations professionnelles, tout en reconnaissant qu'elles s'entrecroisent souvent dans l'exercice du métier enseignant. Cette distinction est importante, car l'enseignant de FLE agit à l'intersection de plusieurs sphères : la sphère sociale, où circulent des images sur la langue française, la réussite scolaire ou la modernité ; et la sphère professionnelle, où s'élaborent des normes de métier, des habitudes pédagogiques et des conceptions de l'enseignement jugé efficace.

Les représentations sociales renvoient à des systèmes de pensée collectivement élaborés et partagés dans un groupe social donné. Elles naissent dans les interactions, dans les discours, dans la mémoire collective et dans les expériences communes. En contexte algérien, elles concernent, par exemple, les images du français comme langue utile, difficile, prestigieuse, héritée de l'histoire coloniale, ou encore comme instrument de promotion sociale. BenelhadjDjelloul (2024/2025) montre précisément que le français en Algérie fait l'objet de représentations ambivalentes, prises entre valorisation scolaire, héritage historique et tensions identitaires. Ces représentations débordent largement le cadre strict de la classe ; elles préexistent souvent à l'école et influencent la manière dont la langue est perçue par les enseignants comme par les apprenants.

Dans le cas du plurilinguisme scolaire, Askri et AsselahRahal (2026) montrent que l'enseignant de FLE doit composer avec des représentations liées à la pluralité linguistique, au statut des langues présentes dans la classe et à la manière dont celles-ci peuvent ou non être mobilisées dans l'enseignement. Ils précisent que l'enseignant est amené à gérer « *d'autres [représentations] d'ordre sociolinguistiques, celles qu'il se forge des conceptions du contact avec d'autres langues et en élabore, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique* » (p. 396). Cette remarque est décisive pour notre sujet, car elle montre que les représentations sociales de la langue française influencent nécessairement les choix méthodologiques des enseignants.

À côté de ces représentations sociales, il existe des représentations professionnelles. Celles-ci se construisent dans et par l'exercice du métier. Elles renvoient à la manière dont l'enseignant conçoit son rôle, ses missions, les bonnes pratiques, les attentes institutionnelles, les caractéristiques des apprenants et les outils didactiques qu'il juge pertinents. Elles relèvent d'une culture professionnelle, souvent nourrie par la formation

initiale, la formation continue, l'expérience de terrain, les échanges entre collègues et l'observation de soi.

Zaidi et Hanieche (2025) apportent ici une contribution particulièrement éclairante. En étudiant les discours d'enseignants sur la production écrite, elles montrent que les pratiques de classe sont liées à des « *représentations/pratiques de classe* » (p. 15), formule qui dit bien la forte imbrication entre manière de penser et manière d'agir. Leur étude conclut que des incohérences dans ces représentations/pratiques peuvent « *entraver[] le rendement des apprentis-scripteurs* » (p. 15). Il en ressort que les représentations professionnelles ne sont pas de simples préférences subjectives ; elles peuvent favoriser ou freiner l'apprentissage.

Dans le même esprit, Daho (2021) montre que les pratiques enseignantes sont traversées par des représentations de la différenciation pédagogique. Ces représentations déterminent l'acceptation ou le refus de certaines démarches, la perception des différences entre apprenants et les modalités de gestion de l'hétérogénéité en classe de FLE. On comprend alors que les représentations professionnelles sont intimement liées aux options méthodologiques adoptées par l'enseignant.

Cependant, dans la réalité, les représentations sociales et professionnelles ne sont jamais entièrement séparées. L'enseignant est un acteur social avant d'être un acteur scolaire, et ses croyances professionnelles ne se construisent pas hors du monde social. Mahdaoui et Mazar (2021) montrent ainsi que les comportements observés en classe prennent leur source dans des représentations forgées au sein de l'environnement familial et social. Cette logique vaut également pour les enseignants. Un enseignant peut, par exemple, construire professionnellement une vision très valorisée de la méthode traditionnelle parce qu'elle entre en résonance avec une représentation sociale de l'école comme lieu de rigueur, de discipline et de maîtrise grammaticale.

Ainsi, les représentations sociales et professionnelles constituent deux niveaux distincts mais complémentaires. Les premières relèvent du champ large des imaginaires sociaux sur la langue et l'école ; les secondes relèvent du champ plus spécifique du métier enseignant. Ensemble, elles forment le cadre à partir duquel l'enseignant interprète sa mission, choisit ses démarches et évalue l'efficacité de ses pratiques.

Afin de synthétiser les principales catégories de représentations mobilisées en didactique du FLE, nous proposons le tableau suivant :

Tableau 6. Types de représentations en didactique du FLE

Type	Définitionbrève
Sociales	Issues du groupe social
Professionnelles	Liées au métier enseignant
Didactiques	Liées aux choixpédagogiques
Linguistiques	Liées aux langues et à leur statut

Source : tableau élaboré à partir de Askri et AsselahRahal (2026), Mahdaoui et Mazar (2021), Zaidi et Hanieche (2025), Daho (2021) et Melo-Pfeifer (2019).

3.3. Les représentations des enseignants et leur influence sur les pratiques de classe :

Les pratiques de classe ne sont jamais la simple application de programmes ou de méthodes. Elles résultent d'un travail d'appropriation, de sélection, d'interprétation et parfois de transformation des prescriptions officielles. Ce travail est fortement influencé par les représentations des enseignants. Autrement dit, l'enseignant n'enseigne pas seulement avec des manuels, des progressions et des consignes institutionnelles ; il enseigne aussi avec ce qu'il croit juste, utile, efficace, nécessaire ou possible.

Cette idée est largement confirmée par les recherches en didactique du FLE. Fougerouse (2001), par exemple, met en évidence l'hétérogénéité des pratiques grammaticales en classe de langue. Elle écrit qu'« *à l'heure où l'éclectisme paraît légitimé, les pratiques les plus hétérogènes se côtoient* » (p. 165). Cette citation est essentielle, car elle suggère que les choix opérés par les enseignants ne sont pas homogènes, même lorsqu'ils évoluent dans un même cadre institutionnel. Si les pratiques diffèrent, c'est précisément parce qu'elles sont sous-tendues par des représentations différentes de la grammaire, de la langue et de l'apprentissage.

Dans la même étude, Fougerouse (2001) montre que certains enseignants restent très attachés à la grammaire traditionnelle, tandis que d'autres tentent de concilier plusieurs approches. Elle écrit que certains sont « *peu convaincus* » par les démarches notionnelles-fonctionnelles et « *sont revenus à une approche beaucoup plus traditionnelle* » (p. 165). Cette remarque fait apparaître un point central pour notre recherche : le recours à une méthode ou à une autre n'est pas seulement affaire de contenu de programme, mais aussi de confiance pédagogique et de croyance en l'efficacité de certains dispositifs.

Les représentations influencent d'abord la manière dont l'enseignant perçoit l'apprenant. Si l'élève est considéré comme passif, faible, peu motivé ou incapable d'autonomie, l'enseignant sera plus enclin à adopter une pédagogie directive et fortement structurée.

C'est ce que montrent Zaidi et Hanieche (2025), qui soulignent que les représentations négatives du niveau des élèves conduisent parfois à des pratiques peu compatibles avec l'accompagnement réel de l'écriture. Les enseignants enquêtés y semblent attendre de l'apprenant des compétences préalables qu'ils ne construisent pas toujours en classe. La représentation de l'élève, ici, détermine donc directement le type de médiation didactique mis en place.

Les représentations influencent aussi la gestion de la langue en classe. Askri et AsselahRahal (2026) montrent, par exemple, que la manière dont l'enseignant se représente le plurilinguisme scolaire oriente fortement sa conduite pédagogique. L'enseignante novice observée dans leur étude interdit largement le recours à la langue première des apprenants, alors que l'enseignante expérimentée l'intègre de manière raisonnée dans sa pratique. Cette différence ne renvoie pas uniquement à un écart d'ancienneté ; elle traduit surtout deux systèmes de représentations distincts. Les auteurs montrent ainsi que la novice considère qu'« *apprendre le français en français* » constitue la seule voie légitime, alors que l'enseignante expérimentée voit dans la pluralité linguistique une ressource pédagogique. On voit ici très clairement que la représentation détermine l'action.

Cette influence des représentations se manifeste également dans le rapport aux méthodes. Bendiha (2013) rappelle que l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues a toujours été liée aux besoins de la société, aux objectifs des concepteurs et au profil des apprenants. Pourtant, dans la pratique réelle, l'enseignant ne se contente pas de reproduire mécaniquement une méthode. Il choisit, adapte, combine, rejette ou valorise certaines démarches en fonction de ce qu'il pense de leur pertinence. C'est pourquoi l'éclectisme pédagogique, souvent observé dans les classes de FLE, ne doit pas être compris comme un simple désordre méthodologique, mais comme la traduction pratique de représentations multiples et parfois contradictoires.

Ammouden (2018) va dans le même sens lorsqu'il montre que les enseignants algériens n'adhèrent pas toujours aux orientations de l'approche par compétences. Plusieurs d'entre eux jugent les programmes éloignés des besoins des apprenants, trop chargés ou difficilement applicables. Ces jugements, qui relèvent bien des représentations professionnelles, influencent leur manière de mettre en œuvre ou de contourner les prescriptions officielles. Ainsi, lorsque des enseignants maintiennent des pratiques transmissives alors que les textes institutionnels recommandent des démarches centrées sur

l'apprenant, ce décalage s'explique en partie par des représentations du métier, de l'élève et de l'apprentissage.

En somme, les représentations des enseignants influencent les pratiques de classe à plusieurs niveaux : dans le choix des contenus jugés essentiels, dans l'image construite de l'apprenant, dans le rapport aux langues présentes en classe, dans la conception de l'erreur, dans la place accordée à la grammaire, à l'oral, à l'écrit ou encore dans l'adhésion à telle ou telle méthode. Elles n'expliquent pas tout, bien sûr, car les contraintes institutionnelles, matérielles et curriculaires jouent aussi un rôle. Mais elles constituent l'un des filtres les plus importants à travers lesquels l'enseignant traduit les prescriptions en action effective.

Afin de synthétiser les principaux effets des représentations sur les pratiques de classe, nous présentons le tableau suivant :

Tableau 7. Effets des représentations sur les pratiques de classe

Domaine	Effetsur la pratique
Vision de l'élève	Influence la pédagogieadoptée
Vision de la langue	Oriente les contenusprivilégiés
Vision de la méthode	Détermine les choixméthodologiques
Vision du plurilinguisme	Favorise ou limite l'usage de la L1

Source : tableau élaboré à partir de Askri et AsselahRahal (2026), Zaidi et Hanieche (2025), Fougerouse (2001), Ammouden (2018) et Daho (2021).

3.4. Le lien entre croyances pédagogiques, choix méthodologiques et pratiques enseignantes :

Le lien entre croyances pédagogiques, choix méthodologiques et pratiques enseignantes constitue un axe fondamental pour comprendre l'activité du professeur de FLE. Les croyances pédagogiques peuvent être définies comme des convictions plus ou moins explicites concernant la manière d'enseigner, la nature de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant, la place de l'élève et les conditions d'efficacité pédagogique. Ces croyances s'inscrivent dans les représentations, mais elles en constituent la dimension plus directement opératoire.

En effet, tout choix méthodologique suppose une croyance sous-jacente. Un enseignant qui valorise la répétition, la mémorisation, la correction stricte et l'étude systématique des règles grammaticales manifeste implicitement une certaine conception de la langue et de son apprentissage. À l'inverse, un enseignant qui privilégie la tâche, l'interaction, le projet

ou l'autonomie de l'élève traduit une autre vision du savoir et de la formation. Ces choix ne sont donc jamais neutres.

L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues permet d'ailleurs de mettre en évidence cette articulation. Puren (2012) montre que chaque méthodologie repose sur une certaine représentation de la langue, de l'apprenant et de l'acte d'enseigner. La méthodologie traditionnelle, par exemple, accorde une place centrale à la règle, à la traduction et à la maîtrise écrite ; les méthodologies directe, audio-orale ou communicative déplacent ensuite l'accent vers l'oral, l'usage, l'interaction ou la compétence de communication. L'enseignant qui continue à attribuer une valeur majeure à la méthode traditionnelle manifeste donc, consciemment ou non, une croyance pédagogique particulière sur ce qui fonde le bon apprentissage.

RodríguezSeara (2001) souligne dans le même sens que les méthodologies successives se sont développées tantôt en rupture, tantôt par adaptation aux besoins nouveaux de la société. Elle montre ainsi que le choix d'une méthode ne relève pas seulement d'une mode pédagogique, mais d'une certaine manière de définir les priorités de l'enseignement. Cette remarque est particulièrement utile dans notre recherche, puisque l'utilité attribuée à la méthode traditionnelle par les enseignants dépend précisément du système de croyances à partir duquel ils évaluent cette méthode.

Les recherches empiriques menées dans le contexte algérien confirment fortement cette articulation. Zaidi et Hanieche (2025) montrent que certaines pratiques de classe restent marquées par des représentations et des croyances peu compatibles avec les acquis récents de la recherche en sociodidactique. Leurs résultats révèlent « *des incohérences dans les représentations/pratiques de classe liées à l'enseignement/apprentissage de la production écrite* » (p. 15). Cela signifie que les choix méthodologiques réels ne découlent pas toujours de principes théoriques stabilisés, mais parfois d'habitudes, de convictions implicites ou d'interprétations partielles des orientations officielles.

Ammouden (2018) aboutit à une conclusion comparable lorsqu'il montre que l'approche par compétences, pourtant recommandée depuis plusieurs années, n'est pas toujours véritablement intégrée par les enseignants. Beaucoup continuent à travailler selon des logiques plus traditionnelles. Cela peut s'expliquer par des raisons institutionnelles ou par un manque de formation, mais aussi par la persistance de croyances pédagogiques anciennes : croire, par exemple, qu'un bon enseignement passe d'abord par la transmission magistrale, la répétition et la progression strictement grammaticale.

Cette tension entre croyances et prescriptions est également perceptible dans les travaux portant sur l'oral. Bensalah (2017) rappelle que les différentes approches de l'enseignement de l'oral, de la méthode traditionnelle à l'approche actionnelle, ne produisent pas les mêmes effets, ni les mêmes conceptions de l'apprenant. Elle montre que le passage d'une approche à une autre implique toujours une redéfinition du rôle de l'élève, du sens de la communication et de la place de l'activité langagière. Autrement dit, le choix méthodologique engage une philosophie de l'apprentissage.

Les croyances pédagogiques influencent aussi la réception des réformes. Ferhani (2006) et El Mistari (2013) montrent que l'introduction de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la démarche inductive et de la réhabilitation de l'oral s'est heurtée à des habitudes anciennes et à des pratiques routinisées. Ce décalage montre que les réformes ne modifient pas automatiquement les pratiques ; elles ne deviennent effectives que lorsqu'elles parviennent à transformer aussi les croyances professionnelles des acteurs.

Dans le domaine de la grammaire, Fougerouse (2001) met également en évidence ce phénomène. Les enseignants, écrit-elle, oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative. Cette oscillation n'est pas un simple flottement technique ; elle reflète des croyances partagées ou concurrentes sur ce qu'il faut enseigner, sur ce que les apprenants attendent et sur ce qui rassure en classe. De fait, la grammaire peut être perçue comme un facteur de sécurité, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Cette croyance explique en partie la résistance durable de certaines pratiques plus traditionnelles.

Il faut donc conclure que les croyances pédagogiques, les choix méthodologiques et les pratiques enseignantes entretiennent un rapport circulaire. Les croyances orientent les choix ; les choix se traduisent en pratiques ; les pratiques, à leur tour, renforcent, ajustent ou fragilisent les croyances. C'est pourquoi l'analyse des représentations des enseignants s'avère indispensable dès lors que l'on veut comprendre pourquoi certaines méthodes persistent, pourquoi certaines prescriptions sont peu appliquées, et pourquoi des écarts se maintiennent entre théorie didactique et réalité des classes.

Dans le cadre précis de notre mémoire, cette articulation sera particulièrement utile pour analyser l'utilité attribuée à la méthode traditionnelle par les enseignants du primaire, du moyen et du secondaire. Si cette méthode continue de bénéficier d'une certaine légitimité, ce n'est pas uniquement parce qu'elle appartient à l'histoire de la didactique, mais aussi parce qu'elle est soutenue, chez certains enseignants, par des croyances fortes relatives à la

discipline, à l'efficacité, à la rigueur grammaticale, à la sécurité pédagogique et à la maîtrise scolaire de la langue.

Conclusion du chapitre I :

Au terme de ce premier chapitre, consacré au cadre théorique et conceptuel de l'étude, il apparaît clairement que l'analyse des représentations des enseignants de FLE sur l'utilité de la méthode traditionnelle ne peut être envisagée sans une mise en perspective approfondie des notions fondamentales qui structurent cet objet de recherche. En effet, l'articulation entre le FLE, le système éducatif algérien, la méthode traditionnelle et la notion de représentation constitue un ensemble indissociable, à la fois complexe et dynamique, qui éclaire la problématique du mémoire.

Dans un premier temps, l'examen de l'enseignement du français langue étrangère dans le contexte algérien a permis de mettre en évidence la spécificité du statut de la langue française. Bien qu'institutionnellement désignée comme langue étrangère, celle-ci occupe une place singulière dans la société, en raison de son ancrage historique, de sa présence dans plusieurs sphères de la vie sociale et de son rôle dans l'accès aux savoirs. Cette situation confère à son enseignement une dimension qui dépasse le simple cadre linguistique pour s'inscrire dans des enjeux éducatifs, culturels et sociaux plus larges. L'analyse des trois paliers — primaire, moyen et secondaire — a également montré que l'enseignement du FLE s'inscrit dans une progression structurée, guidée par des finalités qui visent à développer à la fois des compétences communicatives, cognitives et culturelles chez les apprenants.

Dans un second temps, l'étude de la méthode traditionnelle a permis de souligner son importance dans l'histoire de l'enseignement des langues. Loin d'être une méthodologie totalement révolue, elle apparaît comme un héritage pédagogique encore présent, sous des formes diverses, dans les pratiques contemporaines. Son centrage sur la grammaire, la traduction et la maîtrise formelle de la langue a durablement influencé les représentations de l'apprentissage linguistique. Toutefois, les évolutions didactiques, notamment avec l'émergence des approches communicatives et de l'approche par compétences, ont contribué à redéfinir sa place. Dès lors, la méthode traditionnelle ne doit ni être perçue comme un modèle à reproduire intégralement, ni comme un système à rejeter totalement,

mais plutôt comme une référence historique et pédagogique dont les traces persistent dans les pratiques et les conceptions enseignantes.

Dans un troisième temps, l'analyse de la notion de représentation a mis en lumière son rôle central dans la compréhension des pratiques pédagogiques. Les représentations des enseignants ne se limitent pas à des opinions individuelles ; elles constituent des constructions sociales et professionnelles qui orientent leurs choix didactiques, leurs attitudes en classe et leurs modes d'intervention. Elles se forment à partir de multiples influences, telles que la formation initiale, expérience professionnelle, les prescriptions institutionnelles et les contextes d'enseignement. Ainsi, les pratiques observées en classe ne sont jamais l'application directe d'une méthode, mais le résultat d'une interprétation médiatisée par les croyances et les conceptions des enseignants.

De ce fait, l'étude des représentations apparaît comme une voie d'accès privilégiée pour comprendre les logiques qui sous-tendent les pratiques effectives. Elle permet notamment de saisir pourquoi certains éléments de la méthode traditionnelle continuent d'être mobilisés, même dans des contextes officiellement orientés vers des approches communicatives ou actionnelles. Elle met également en évidence le lien étroit entre les croyances pédagogiques, les choix méthodologiques et les pratiques de classe, confirmant que l'enseignant est un acteur central qui adapte, combine et reconfigure les approches en fonction de ses propres représentations et des contraintes du terrain.

En définitive, ce chapitre a permis de poser les fondements théoriques nécessaires à la compréhension de la problématique du mémoire. En articulant les dimensions institutionnelle, méthodologique et représentationnelle, il a contribué à construire un cadre d'analyse cohérent, indispensable à l'interprétation des données empiriques. Cette mise en perspective théorique ouvre ainsi la voie au chapitre suivant, consacré au dispositif méthodologique et à l'analyse des résultats, dans lequel il s'agira d'examiner concrètement les représentations des enseignants de FLE et d'en dégager les implications pour les pratiques pédagogiques dans les trois paliers du système éducatif algérien.

Chapitre II : Étude de terrain et analyse des représentations des enseignants de FLE

Chapitre II : Cadre méthodologique et pratique de la recherche

Introduction :

Le présent chapitre s'inscrit dans la continuité du cadre théorique développé précédemment et vise à opérationnaliser les concepts mobilisés afin d'examiner empiriquement les représentations des enseignants de FLE concernant l'utilité de la méthode traditionnelle dans le système éducatif algérien.

Alors que le premier chapitre a permis de définir les notions fondamentales liées au FLE, à la méthode traditionnelle et aux représentations professionnelles, ce deuxième chapitre se donne pour objectif de décrire et de justifier les choix méthodologiques adoptés pour la collecte et l'analyse des données. Il s'agit, en d'autres termes, de passer d'une réflexion conceptuelle à une investigation de terrain, en construisant un dispositif cohérent permettant d'observer, de décrire et d'interpréter les pratiques et les discours des enseignants.

Dans cette perspective, la recherche repose sur une démarche empirique visant à recueillir des données directement auprès d'enseignants exerçant dans les trois paliers du système éducatif algérien. Ce choix s'explique par la volonté d'analyser les représentations dans leur diversité, en tenant compte des spécificités institutionnelles, pédagogiques et professionnelles propres à chaque niveau d'enseignement.

Le chapitre s'organise autour de trois axes principaux. Le premier est consacré à la présentation du dispositif méthodologique de l'enquête, en précisant la nature de la recherche, la méthode adoptée, le terrain d'étude ainsi que les caractéristiques de la population et de l'échantillon. Le deuxième axe porte sur les outils de collecte des données et sur la procédure d'investigation, en mettant l'accent sur le questionnaire comme instrument principal de recueil.

Enfin, le troisième axe sera dédié à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats, en articulation avec le cadre théorique.

Ainsi, ce chapitre constitue une étape essentielle dans la construction de la recherche, dans la mesure où il garantit la rigueur scientifique de la démarche adoptée et assure la validité des conclusions qui en seront tirées.

1.Dispositif méthodologique de l'enquête :

1.1. Nature et type de la recherche :

La présente recherche s'inscrit dans une démarche descriptive à visée interprétative. Elle a pour objectif principal d'analyser les représentations des enseignants de FLE relatives à l'utilité de la méthode traditionnelle dans leurs pratiques pédagogiques.

Du point de vue de sa nature, il s'agit d'une recherche empirique, fondée sur la collecte de données issues du terrain. Elle ne vise pas à expérimenter une variable ou à tester un dispositif pédagogique spécifique, mais plutôt à observer et à comprendre des phénomènes existants, en l'occurrence les conceptions, les attitudes et les pratiques déclarées des enseignants.

Sur le plan méthodologique, cette étude relève d'une approche quantitative à dominante descriptive. L'utilisation d'un questionnaire structuré a permis de recueillir des données codifiées, traitées à l'aide d'outils statistiques, notamment par le calcul de fréquences et de pourcentages. Cette approche quantitative permet de dégager des tendances générales et d'identifier des régularités dans les réponses des enseignants.

Cependant, la dimension interprétative de la recherche reste essentielle. Les résultats ne sont pas seulement décrits, mais analysés à la lumière du cadre théorique, notamment en ce qui concerne la notion de représentation et les caractéristiques de la méthode traditionnelle. Ainsi, la recherche articule description statistique et interprétation didactique.

1.2. Méthode adoptée :

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, une méthode d'enquête a été privilégiée. Ce choix se justifie par la nature même de l'objet étudié, à savoir les représentations des enseignants, qui ne peuvent être appréhendées qu'à travers leurs discours et leurs réponses à des questions structurées.

La méthode d'enquête présente plusieurs avantages dans ce contexte. Elle permet, d'une part, de recueillir des données auprès d'un nombre relativement important de participants, ce qui favorise la généralisation des résultats. D'autre part, elle offre la possibilité de comparer les réponses selon différentes variables, notamment le palier d'enseignement, l'ancienneté ou le niveau de formation.

Le questionnaire a été retenu comme outil principal de collecte des données, dans la mesure où il permet de structurer les réponses et de faciliter leur traitement statistique. Il constitue un instrument adapté à l'étude des représentations, car il permet de recueillir des opinions, des jugements et des pratiques déclarées de manière systématique.

Ainsi, la méthode adoptée repose sur une enquête par questionnaire, combinée à une analyse statistique descriptive, permettant d'explorer les représentations des enseignants dans une perspective comparative.

1.3. Présentation du terrain d'enquête :

Le terrain de cette recherche est constitué du système éducatif algérien, plus précisément des établissements scolaires relevant des trois paliers de l'enseignement : primaire, moyen et secondaire.

Le choix de ce terrain n'est pas fortuit. Comme cela a été souligné dans le cadre théorique, l'enseignement du FLE en Algérie présente des spécificités liées à la fois au statut particulier de la langue française et aux orientations pédagogiques adoptées par l'institution scolaire. Ce contexte offre un cadre pertinent pour analyser la place et l'utilité de la méthode traditionnelle dans les pratiques enseignantes.

Les établissements concernés par l'enquête sont situés dans des contextes scolaires ordinaires, représentatifs des conditions d'enseignement du FLE en Algérie. Le terrain se caractérise par une diversité de profils d'enseignants, en termes d'expérience professionnelle, de formation et de pratiques pédagogiques.

Cette diversité constitue un élément essentiel pour la recherche, dans la mesure où elle permet de saisir la pluralité des représentations et d'éviter une vision homogène des pratiques enseignantes.

1.4. Population et échantillon de l'étude :

La population cible de cette recherche est constituée des enseignants de FLE exerçant dans le système éducatif algérien.

Compte tenu des contraintes pratiques liées à la collecte des données, un échantillon a été constitué. Celui-ci comprend 45 enseignants, répartis de manière équilibrée entre les trois paliers :

- 15 enseignants du primaire
- 15 enseignants du moyen
- 15 enseignants du secondaire

Ce choix d'un échantillon équilibré permet de réaliser une analyse comparative pertinente entre les différents niveaux d'enseignement. Il garantit également une représentation équitable des trois contextes pédagogiques étudiés.

Les participants présentent des profils variés en termes d'âge, de sexe, d'ancienneté et de niveau de formation. Cette diversité contribue à enrichir les résultats et à mieux comprendre les facteurs susceptibles d'influencer les représentations des enseignants.

Bien que l'échantillon ne prétende pas à une représentativité statistique au sens strict, il offre néanmoins une base empirique suffisante pour dégager des tendances significatives et formuler des interprétations en lien avec les objectifs de la recherche.

2.Outils de collecte et procédure d'investigation :

2.1. Le questionnaire comme outil d'enquête :

Le questionnaire constitue l'outil principal de collecte des données dans cette recherche. Il a été choisi en raison de sa capacité à recueillir des informations standardisées auprès d'un nombre relativement important de participants, tout en facilitant le traitement statistique des réponses.

Cet instrument permet d'explorer les représentations des enseignants en leur proposant des questions portant à la fois sur leurs caractéristiques professionnelles et sur leurs perceptions de la méthode traditionnelle.

Le questionnaire utilisé dans cette étude comporte 19 questions, réparties en deux grandes parties :

- une première partie consacrée aux variables sociodémographiques (sexe, âge, palier, ancienneté, diplôme)
- une deuxième partie portant sur les représentations et les pratiques liées à la méthode traditionnelle

Les questions sont principalement fermées, avec des modalités de réponse codifiées, ce qui permet une exploitation quantitative des données. Ce choix méthodologique vise à assurer la clarté des réponses et la comparabilité des résultats.

2.2. Élaboration du questionnaire :

L'élaboration du questionnaire s'est appuyée directement sur le cadre théorique développé dans le premier chapitre. Les questions ont été conçues de manière à couvrir les différentes dimensions de la problématique, notamment :

- la définition et les caractéristiques de la méthode traditionnelle
- sesavantages et seslimites
- son utilisation dans les pratiques pédagogiques
- les représentations des enseignants à son égard

Chaque question a été formulée de manière claire et précise, afin d'éviter toute ambiguïté et de garantir la fiabilité des réponses. Une attention particulière a été accordée à la cohérence globale du questionnaire, ainsi qu'à l'ordre des questions, afin de faciliter la compréhension et de maintenir l'engagement des participants.

Le codage des réponses a été pensé dès la phase de conception, en vue de leur traitement ultérieur à l'aide du logiciel SPSS. Cette anticipation a permis d'assurer une correspondance directe entre les données collectées et les variables analysées.

2.3. Modalités de passation :

La passation du questionnaire a été réalisée dans des conditions visant à garantir la fiabilité et la validité des données recueillies.

Les enseignants ont été sollicités de manière volontaire et informés des objectifs de la recherche. Le questionnaire leur a été administré dans un cadre professionnel, en veillant à assurer l'anonymat des réponses et à éviter toute influence extérieure.

Les participants ont disposé du temps nécessaire pour répondre aux questions, sans contrainte particulière, ce qui a permis de recueillir des réponses réfléchies et sincères.

Une fois les questionnaires collectés, les données ont été saisies et codifiées en vue de leur traitement statistique. L'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS, en mobilisant des outils descriptifs tels que les fréquences et les pourcentages.

Après la collecte des questionnaires, les données ont été saisies, codifiées et organisées à l'aide du logiciel Microsoft Excel 2013, qui a permis une première structuration du corpus, notamment à travers le tri des réponses, la vérification de leur cohérence et la préparation des variables.

Par la suite, les données ont été exportées vers le logiciel SPSS (version 27) afin de procéder à un traitement statistique plus approfondi. L'analyse s'est principalement appuyée sur le calcul des fréquences et des pourcentages, permettant de dégager les tendances générales relatives aux représentations des enseignants.

3.Présentation, analyse et interprétation des résultats :

3.1. Présentation des données recueillies :

Les données exploitées dans le cadre de cette recherche proviennent d'un questionnaire administré auprès d'un échantillon composé de 45 enseignants de FLE, répartis équitablement entre les trois paliers du système éducatif algérien. Le traitement statistique a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS (version 27), en mobilisant principalement des fréquences et des pourcentages, ainsi que du logiciel Microsoft Excel 2013 pour l'organisation, la saisie et la représentation graphique des données.

L'analyse porte sur un ensemble de variables relatives, d'une part, aux caractéristiques sociodémographiques des enseignants (sexe, âge, palier d'enseignement, ancienneté,

diplôme) et, d'autre part, à leurs représentations concernant la méthode traditionnelle, son utilité, ses limites et son usage dans leurs pratiques pédagogiques.

Les résultats obtenus mettent en évidence plusieurs tendances significatives. La répartition par sexe est relativement équilibrée, ce qui permet d'éviter un biais lié à cette variable. L'analyse de l'âge montre une présence importante d'enseignants expérimentés, ce qui renforce la pertinence des réponses recueillies, dans la mesure où celles-ci reposent sur une expérience professionnelle consolidée.

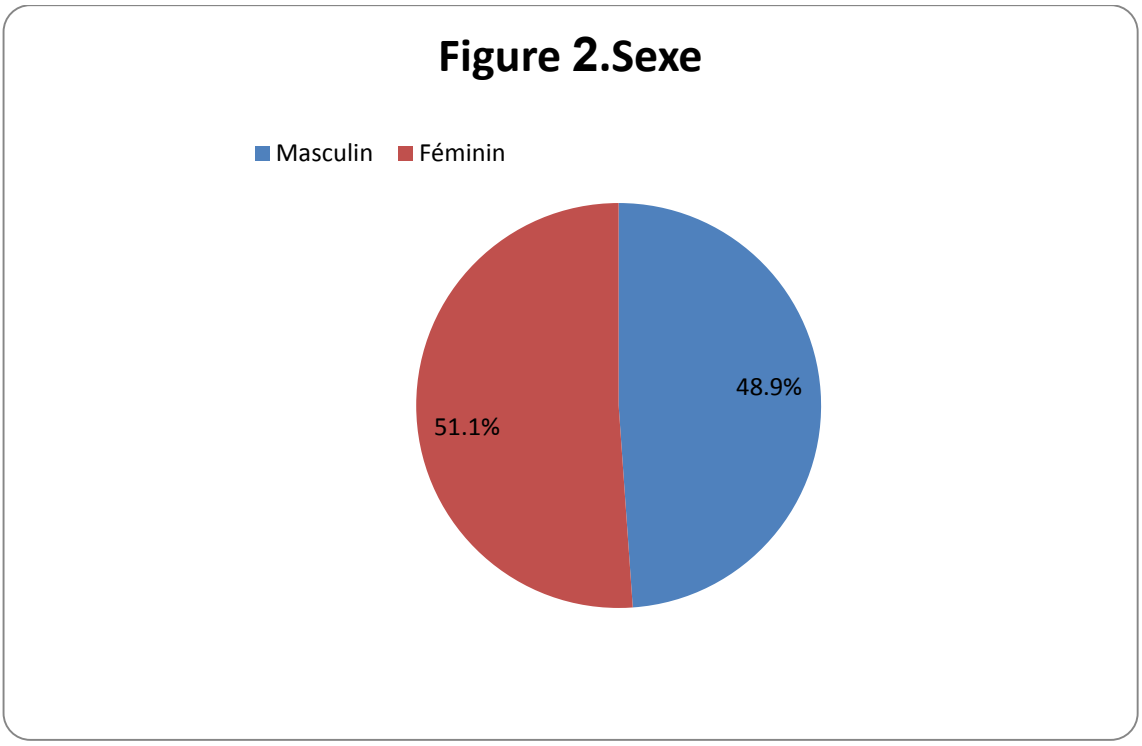
La répartition selon le palier d'enseignement est parfaitement homogène (33,3 % pour chaque niveau), ce qui constitue un atout méthodologique majeur pour l'analyse comparative. L'ancienneté révèle que la majorité des enseignants possède une expérience significative, ce qui peut influencer leurs représentations, notamment en lien avec les pratiques pédagogiques héritées.

Ces premiers éléments confirment que l'échantillon est suffisamment structuré pour permettre une lecture pertinente des résultats, en articulation avec les dimensions théoriques développées dans le chapitre I, notamment en ce qui concerne les pratiques enseignantes et les représentations professionnelles.

Partie I : Informations generals

Tableau 8. Répartition des enseignants selon le sexe

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Masculin	22	48,9
Féminin	23	51,1
Total	**45**	**100,0**

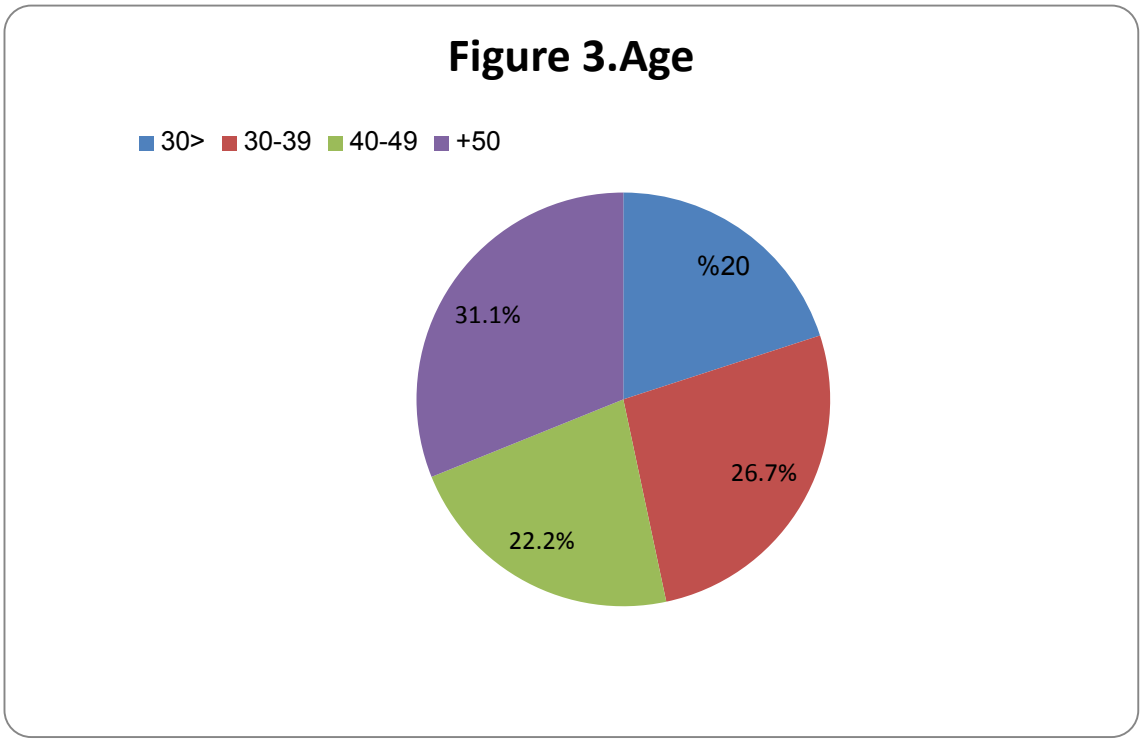


Interprétation

Les résultats montrent une répartition presque équilibrée entre enseignants masculins (48,9 %) et féminins (51,1 %), sans déséquilibre significatif. Cette homogénéité limite l'influence du facteur genre et renforce la validité des résultats, les représentations étant davantage liées à l'expérience professionnelle et au contexte pédagogique.

Tableau 9. Répartition des enseignants selon l'âge

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Moins de 30 ans	9	20,0
De 30 à 39 ans	12	26,7
De 40 à 49 ans	10	22,2
50 ans et plus	14	31,1
Total	**45**	**100,0**

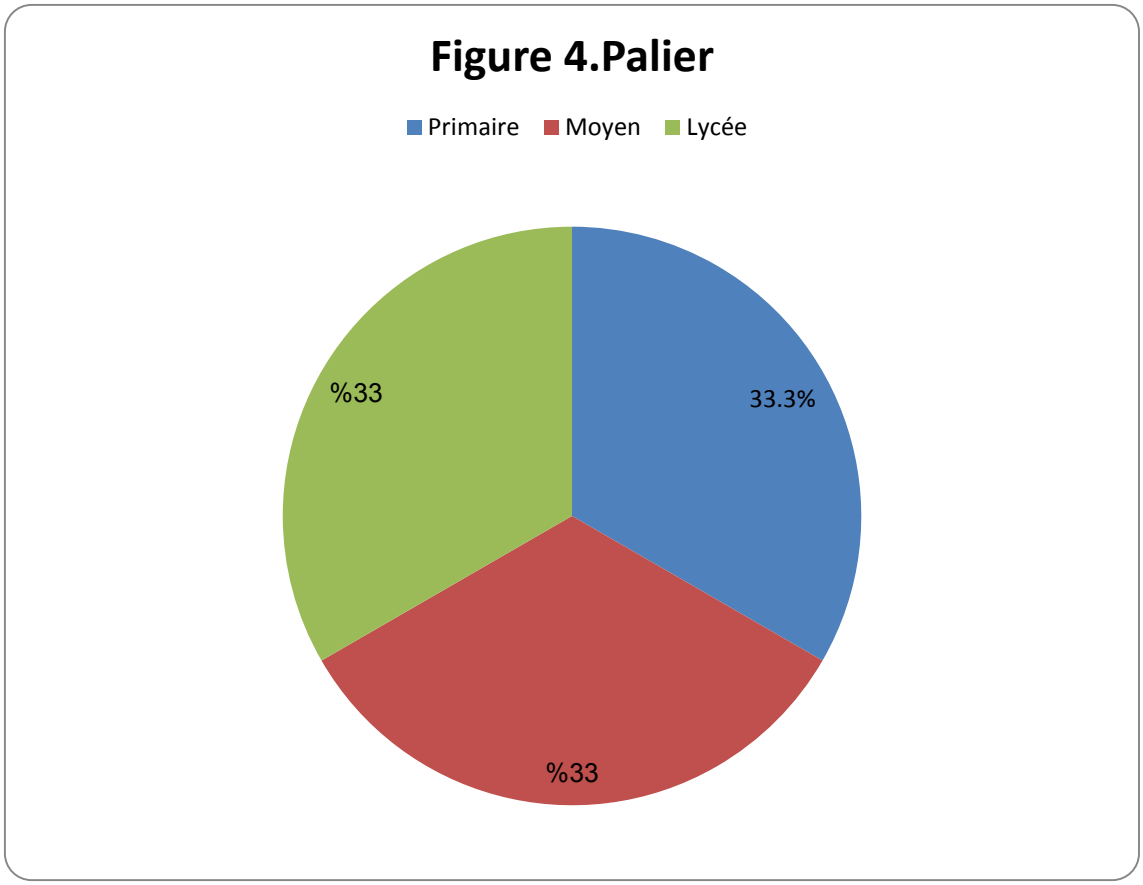


Interprétation

Les résultats montrent une diversité des tranches d'âge, avec une prédominance des enseignants de 50 ans et plus (31,1 %). Cette distribution indique une présence notable d'enseignants expérimentés, ce qui renforce la fiabilité des représentations recueillies.

Tableau 10. Répartition des enseignants selon le palier d'enseignement

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Primaire	15	33,3
Moyen	15	33,3
Secondaire	15	33,3
Total	**45**	**100,0**

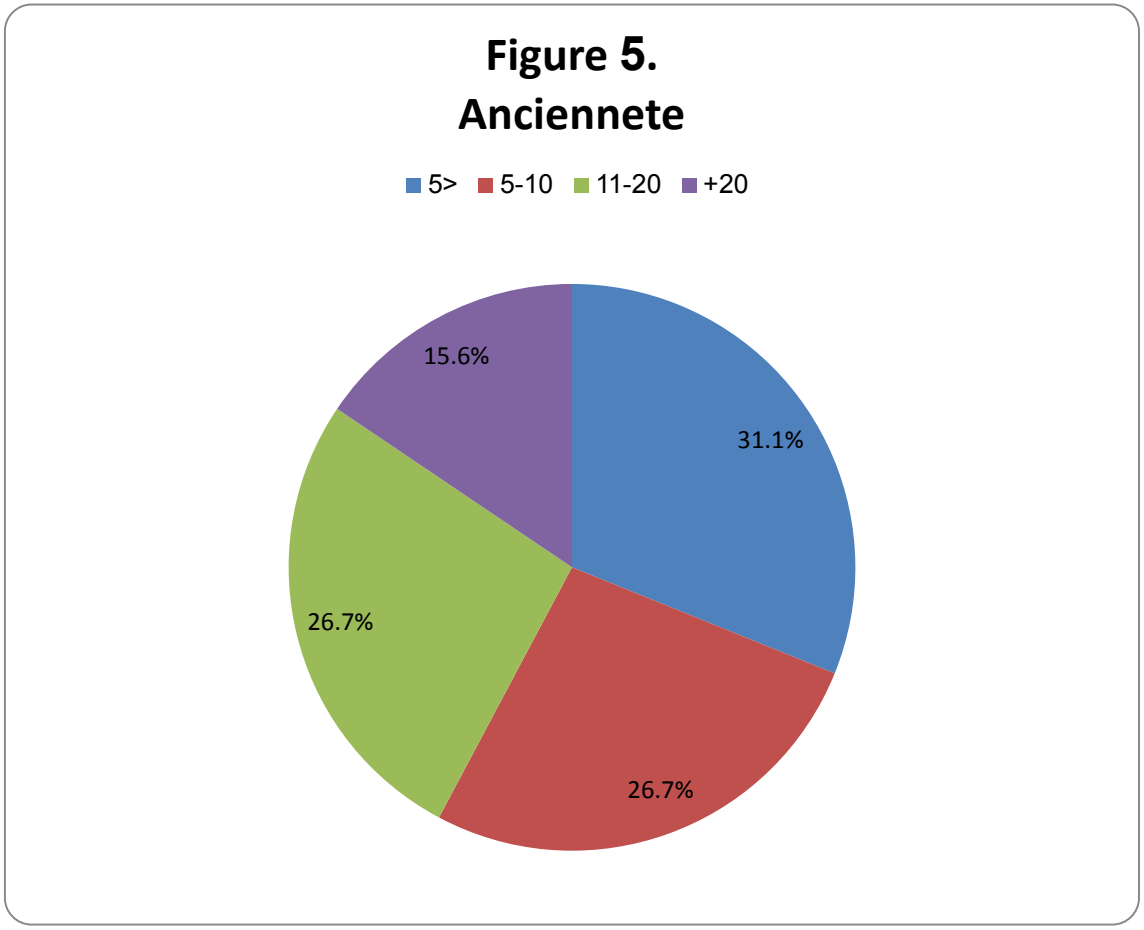


Interprétation

La répartition est parfaitement équilibrée entre les trois paliers (33,3 % chacun), ce qui garantit une comparabilité fiable des résultats entre les différents niveaux d'enseignement.

Tableau 11. Répartition des enseignants selon l'ancienneté

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Moins de 5 ans	14	31,1
De 5 à 10 ans	12	26,7
De 11 à 20 ans	12	26,7
Plus de 20 ans	7	15,6
Total	**45**	**100,0**

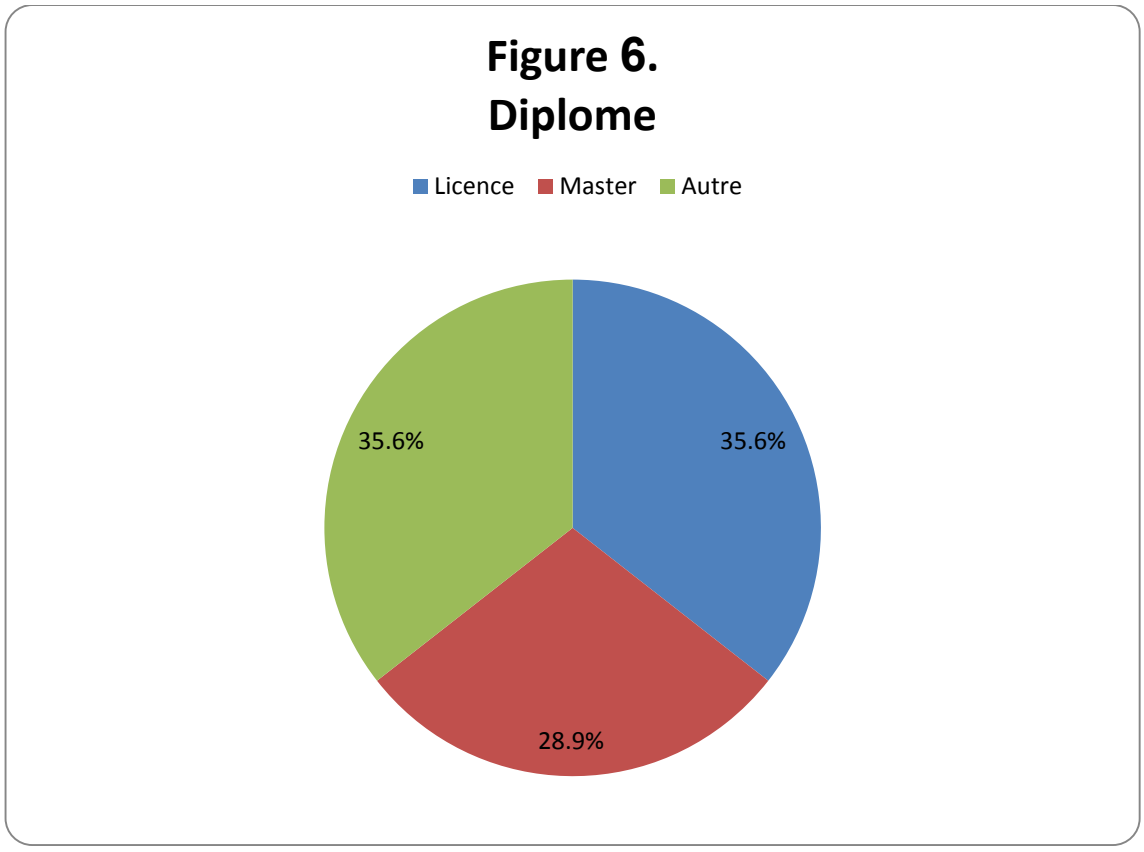


Interprétation

Les résultats montrent une diversité des niveaux d'ancienneté, avec une légère prédominance des enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience (31,1 %), ce qui traduit un échantillon à la fois jeune et expérimenté.

Tableau 12. Répartition des enseignants selon le diplôme

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Licence	16	35,6
Master	13	28,9
Autre	16	35,6
Total	**45**	**100,0**



Interprétation

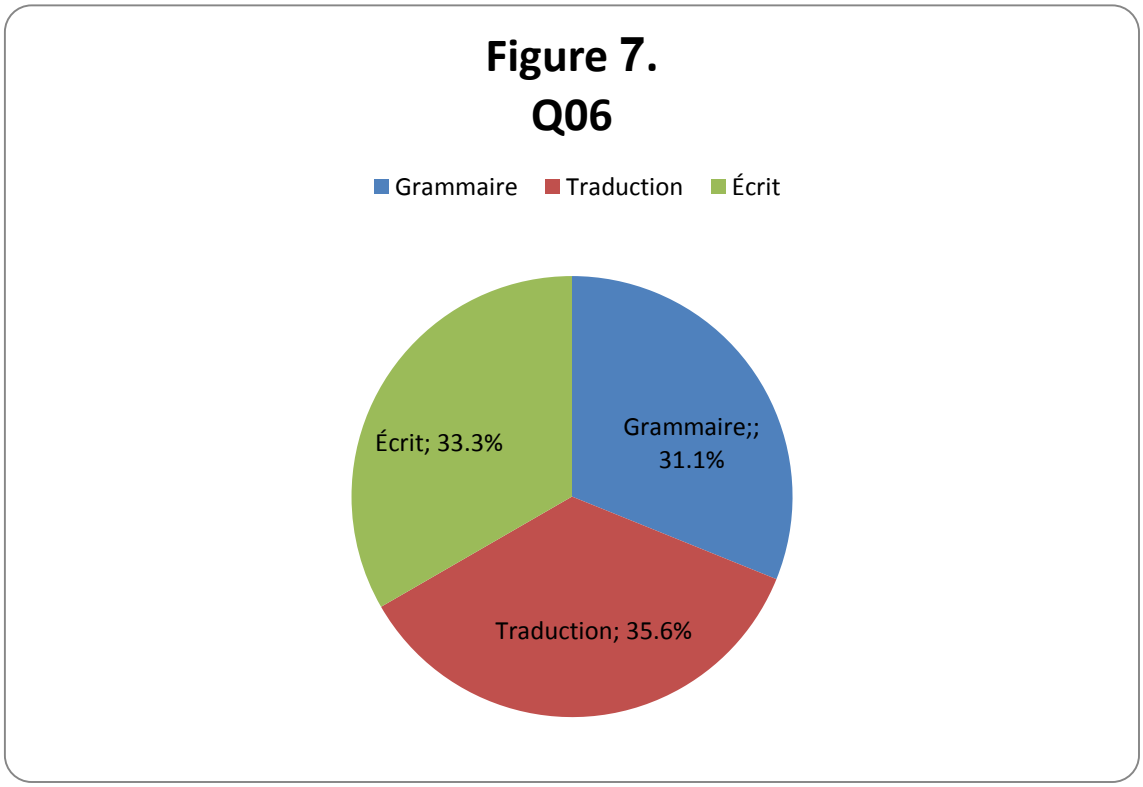
Les résultats montrent une répartition relativement équilibrée des diplômes, avec une prédominance de la licence et des autres diplômes (35,6 % chacun), ce qui reflète une diversité des niveaux de formation au sein de l'échantillon.

Partie II : Questions à choix multiples

Axe 1 : Représentations de la méthode traditionnelle

Tableau 13. Caractéristiques de la méthode traditionnelle

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
L'enseignement de la grammaire	14	31,1
L'usage de la traduction	16	35,6
L'importanceaccordée à l'écrit	15	33,3
Total	**45**	**100,0**

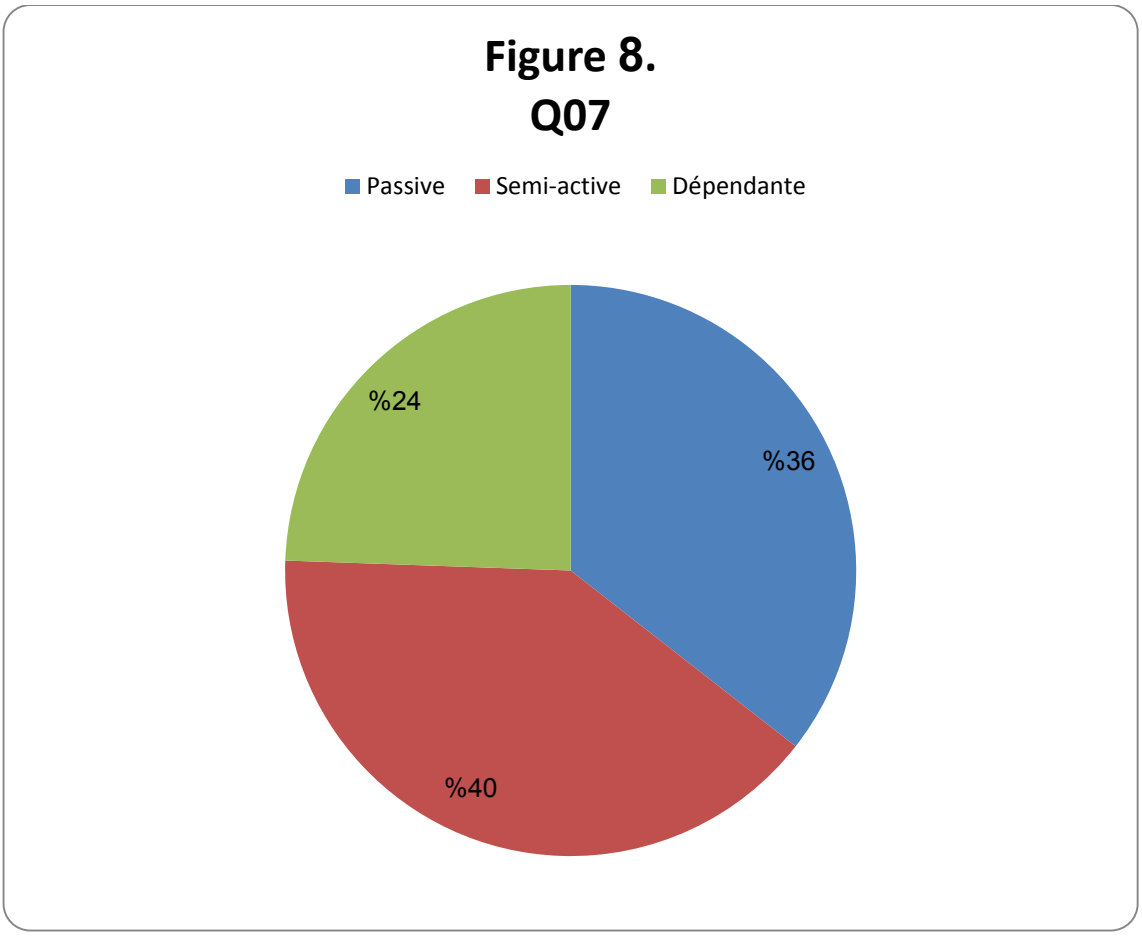


Interprétation

Les résultats montrent que l'apprenant est perçu comme **semi-actif (40,0 %)** ou **passif (35,6 %)**, tandis que **24,4 %** le considèrent dépendant des consignes de l'enseignant. Cela confirme le caractère transmissif de la méthode traditionnelle, centré sur l'enseignant et limitant l'autonomie de l'élève.

Tableau 14. Place de l'apprenant dans la méthode traditionnelle

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Passive	16	35,6
Semi-active	18	40,0
Dépendante des consignes de l'enseignant	11	24,4
Total	**45**	**100,0**

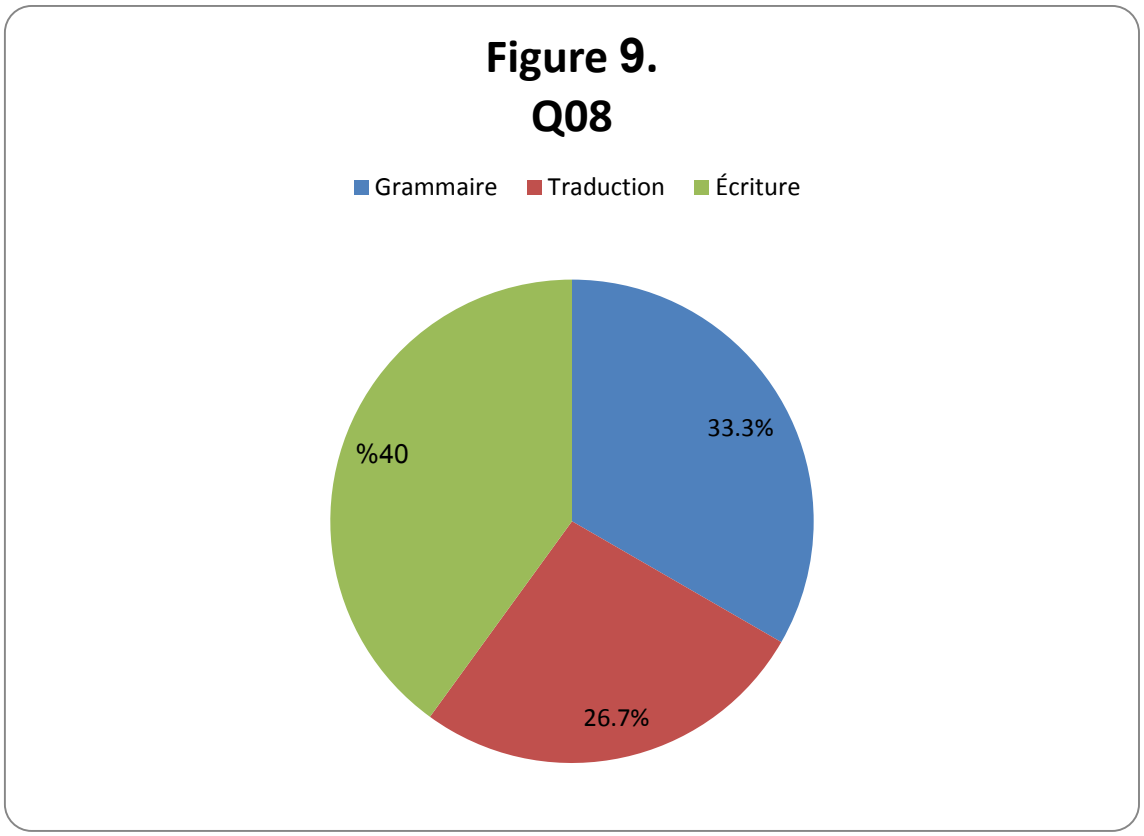


Interprétation

Les résultats indiquent que l'apprenant est majoritairement perçu comme **semi-actif (40,0 %)** et **passif (35,6 %)**, tandis que **24,4 %** le considèrent dépendant des consignes de l'enseignant. Cela confirme le caractère transmissif de la méthode traditionnelle, où l'enseignant occupe une position centrale et l'autonomie de l'apprenant reste limitée.

Tableau 15. Importance accordée par la méthode traditionnelle

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
À la grammaire	15	33,3
À la traduction	12	26,7
À l'écriture	18	40,0
Total	**45**	**100,0**

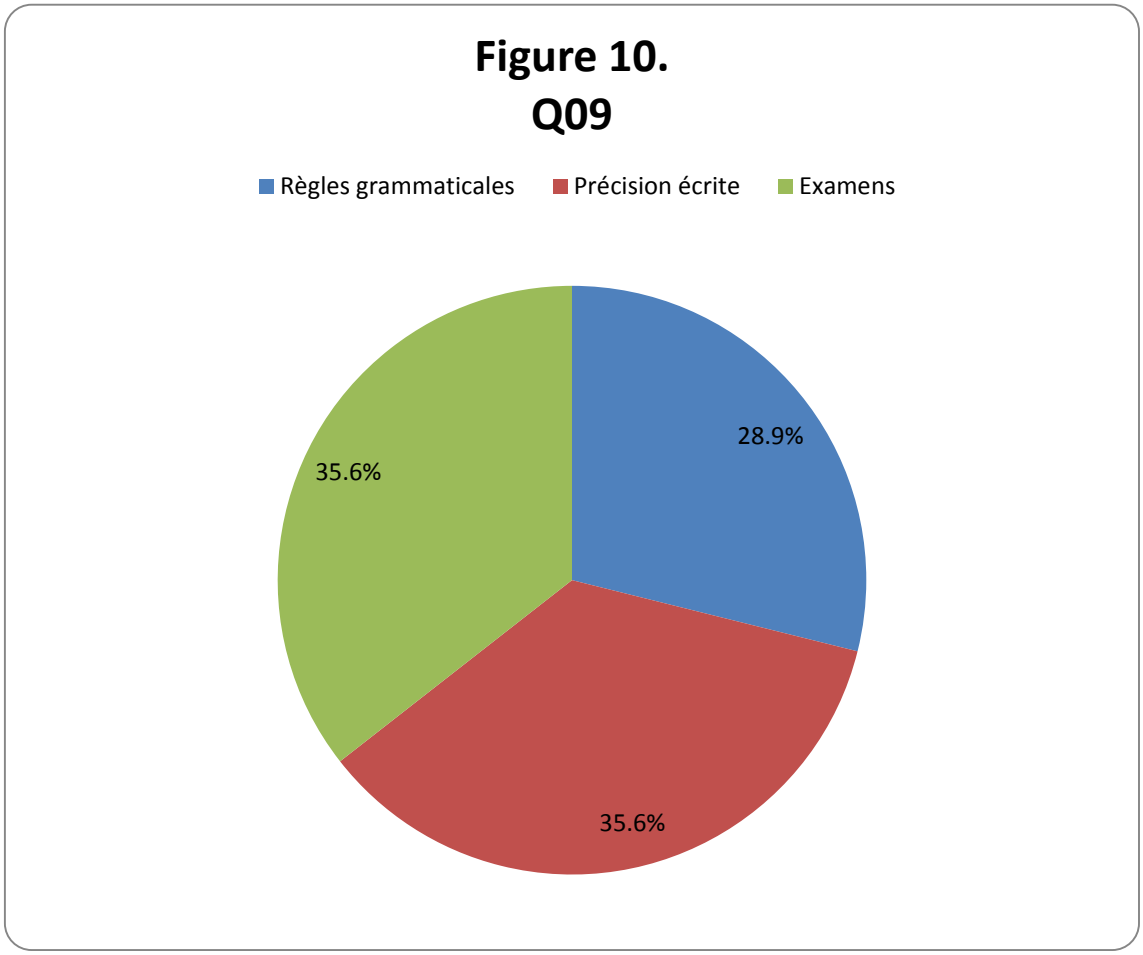


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle privilégie surtout **l'écriture (40,0 %)** et **la grammaire (33,3 %)**, tandis que **la traduction (26,7 %)** est moins mise en avant. Cela confirme son orientation vers la maîtrise des formes écrites et des règles linguistiques.

Tableau 16. Utilité de la méthode traditionnelle

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Enseigner les règlesgrammaticales	13	28,9
Développer la précision à l'écrit	16	35,6
Préparer les élèves aux examens	16	35,6
Total	**45**	**100,0**

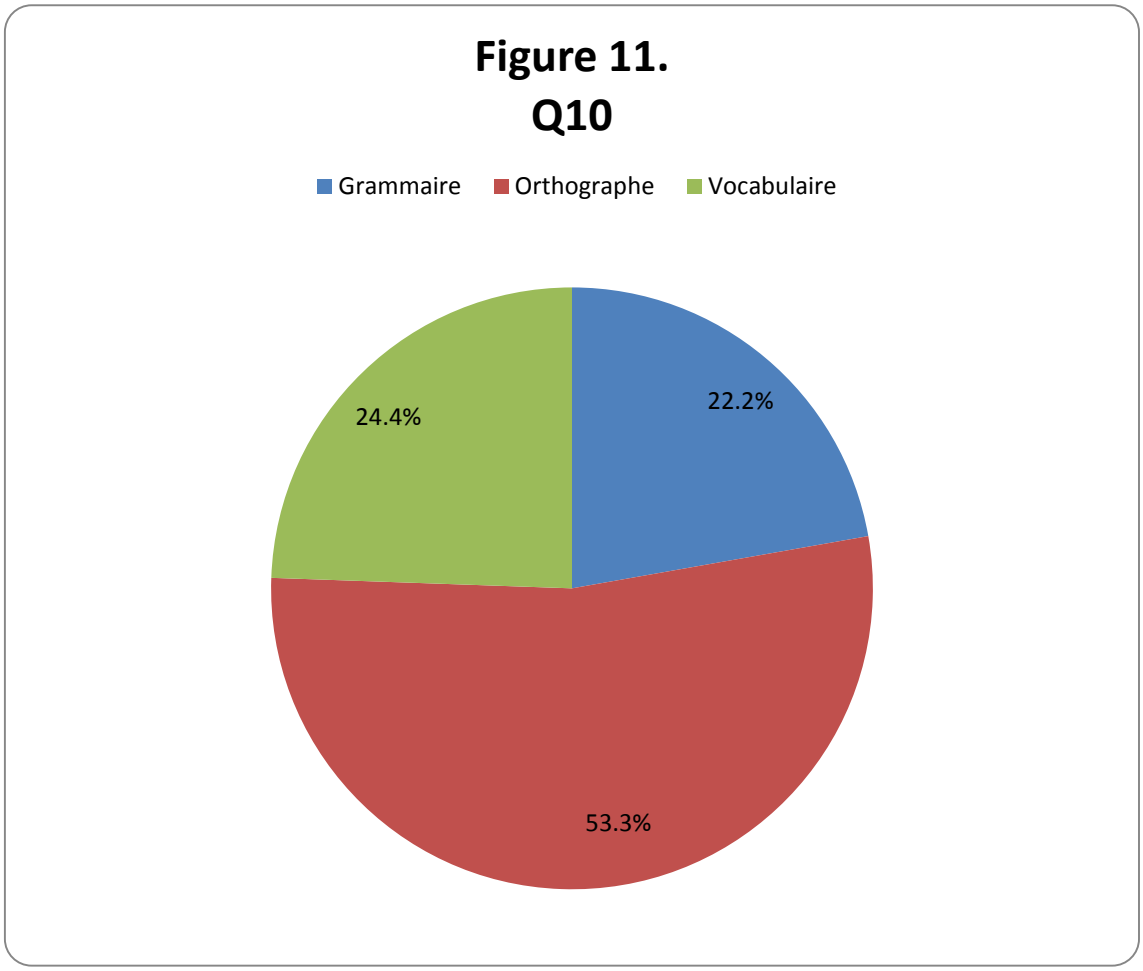


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle est jugée surtout utile pour **développer la précision à l'écrit (35,6 %)** et **préparer les élèves aux examens (35,6 %)**, tandis que **l'enseignement des règles grammaticales (28,9 %)** reste légèrement moins dominant. Cela confirme son rôle dans la maîtrise formelle et la réussite scolaire.

Tableau 17. Compétencesdéveloppées

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
La grammaire	10	22,2
L'orthographe	24	53,3
Le vocabulaire	11	24,4
Total	**45**	**100,0**

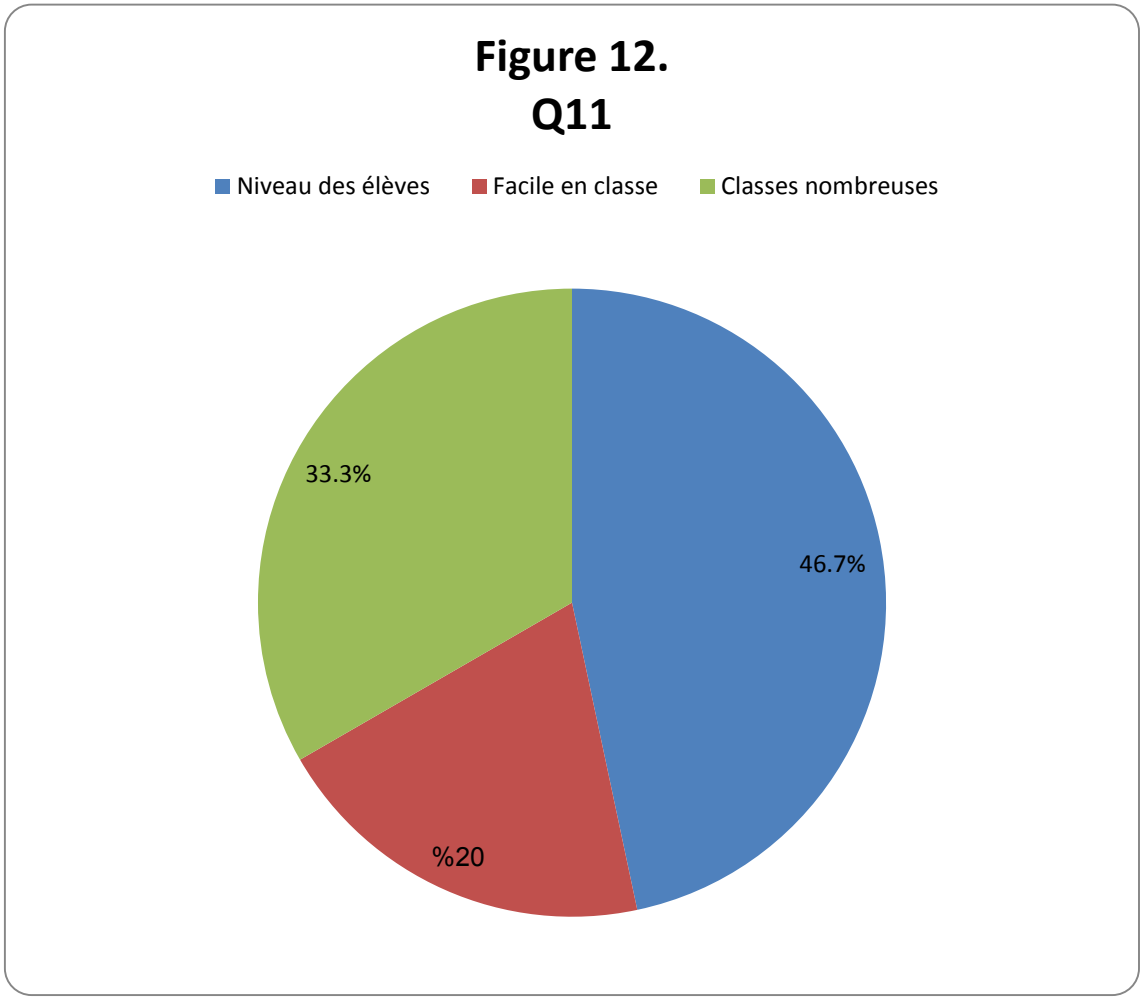


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle contribue principalement au développement de **l'orthographe (53,3 %)**, suivie du **vocabulaire (24,4 %)** et de **la grammaire (22,2 %)**. Cela confirme son orientation vers la maîtrise formelle et la précision linguistique.

Tableau 18. Raisons d'adaptation au système éducatif

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Elle correspond au niveau des élèves	21	46,7
Elle est facile à appliquer en classe	9	20,0
Elle permet de gérer des classes nombreuses	15	33,3
Total	**45**	**100,0**

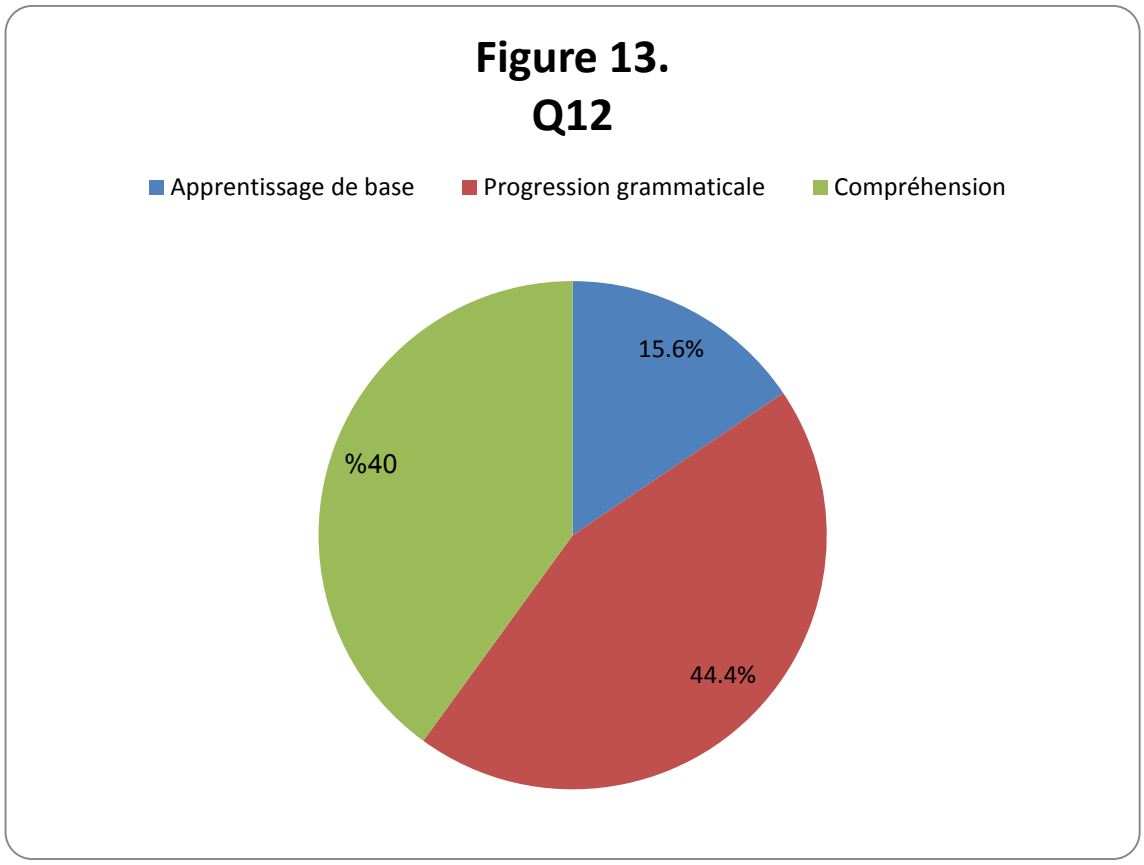


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle est surtout jugée adaptée parce qu'elle **correspond au niveau des élèves (46,7 %)** et permet de **gérer des classes nombreuses (33,3 %)**, tandis que **sa facilité d'application (20,0 %)** est moins mise en avant. Cela souligne son adéquation aux contraintes du contexte scolaire.

Tableau 19. Raisons de l'utilité aux trois paliers

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Elle facilite l'apprentissage de base	7	15,6
Elle permet une progression grammaticale	20	44,4
Elle aide à comprendre les textes	18	40,0
Total	**45**	**100,0**

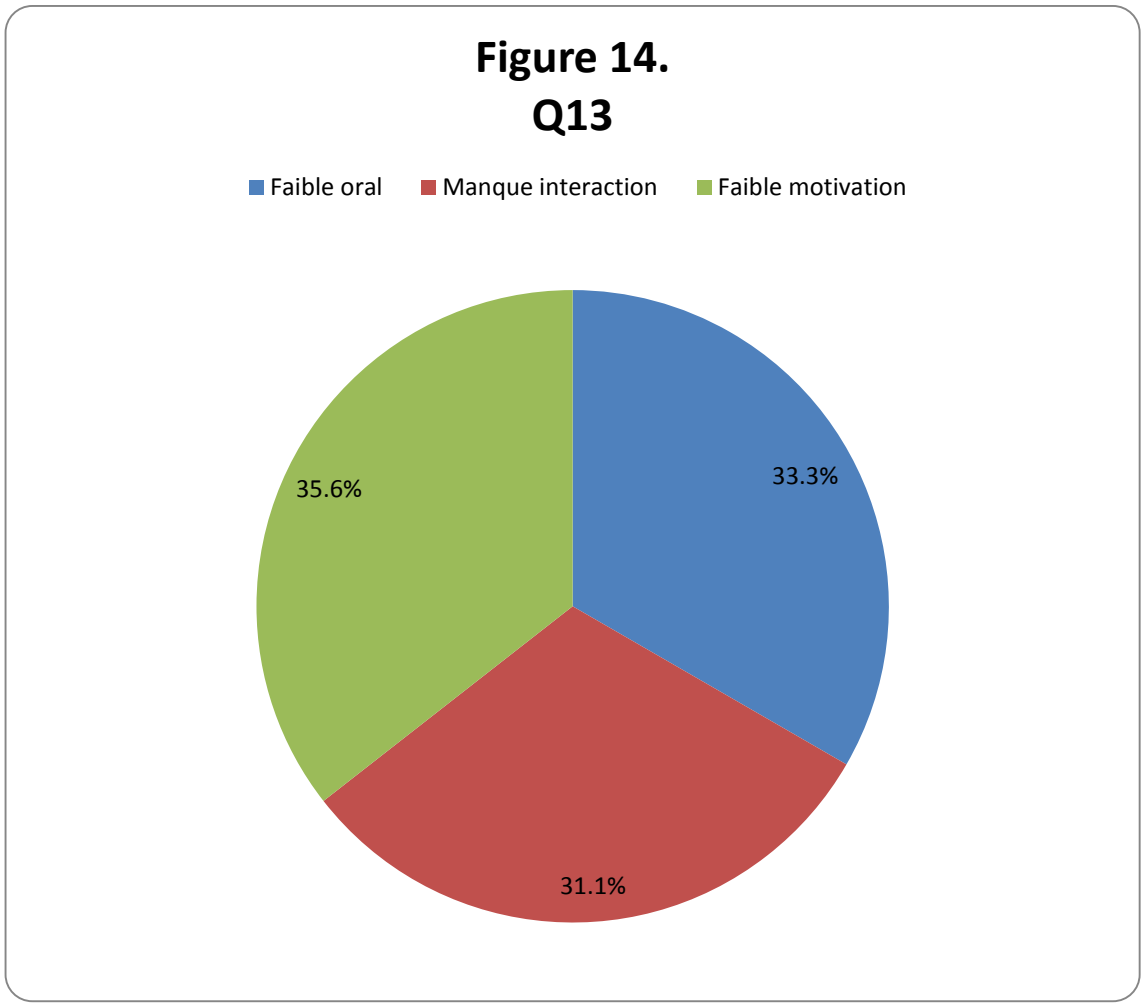


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle est jugée utile surtout pour **assurer une progression grammaticale (44,4 %)** et **faciliter la compréhension des textes (40,0 %)**, tandis que **l'apprentissage de base (15,6 %)** est moins évoqué. Cela confirme son rôle dans la structuration des connaissances linguistiques.

Tableau 20. Limites de la méthode traditionnelle

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Le faible développement de l'oral	15	33,3
Le manque d'interaction en classe	14	31,1
La faible motivation des élèves	16	35,6
Total	**45**	**100,0**

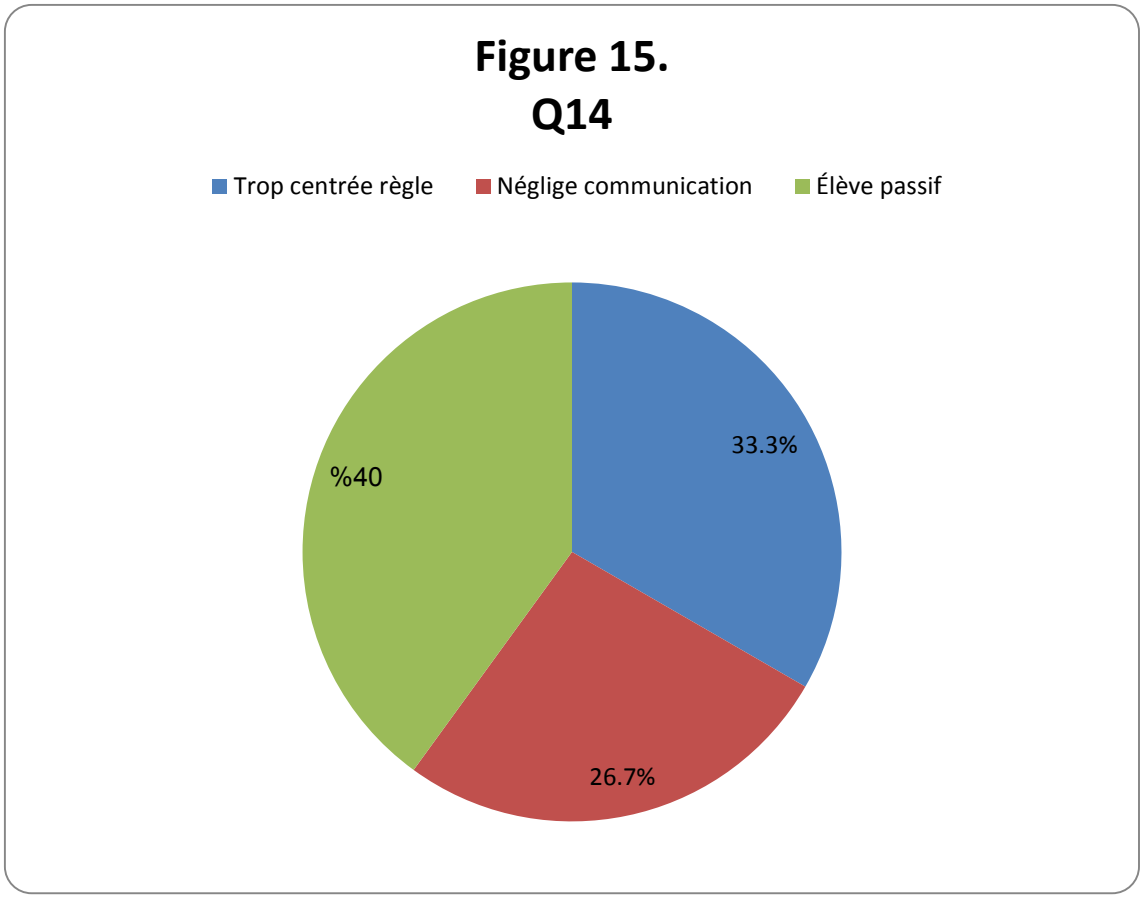


Interprétation

Les résultats montrent que les principales limites de la méthode traditionnelle sont la **faible motivation des élèves (35,6 %)**, le **faible développement de l'oral (33,3 %)** et le **manque d'interaction en classe (31,1 %)**. Cela confirme ses insuffisances en matière de communication et d'engagement des apprenants.

Tableau 21. Insuffisance face aux besoins actuels

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Elle est trop centrée sur la règle	15	33,3
Elle néglige la communication	12	26,7
Elle rend l'élèvepassif	18	40,0
Total	**45**	**100,0**

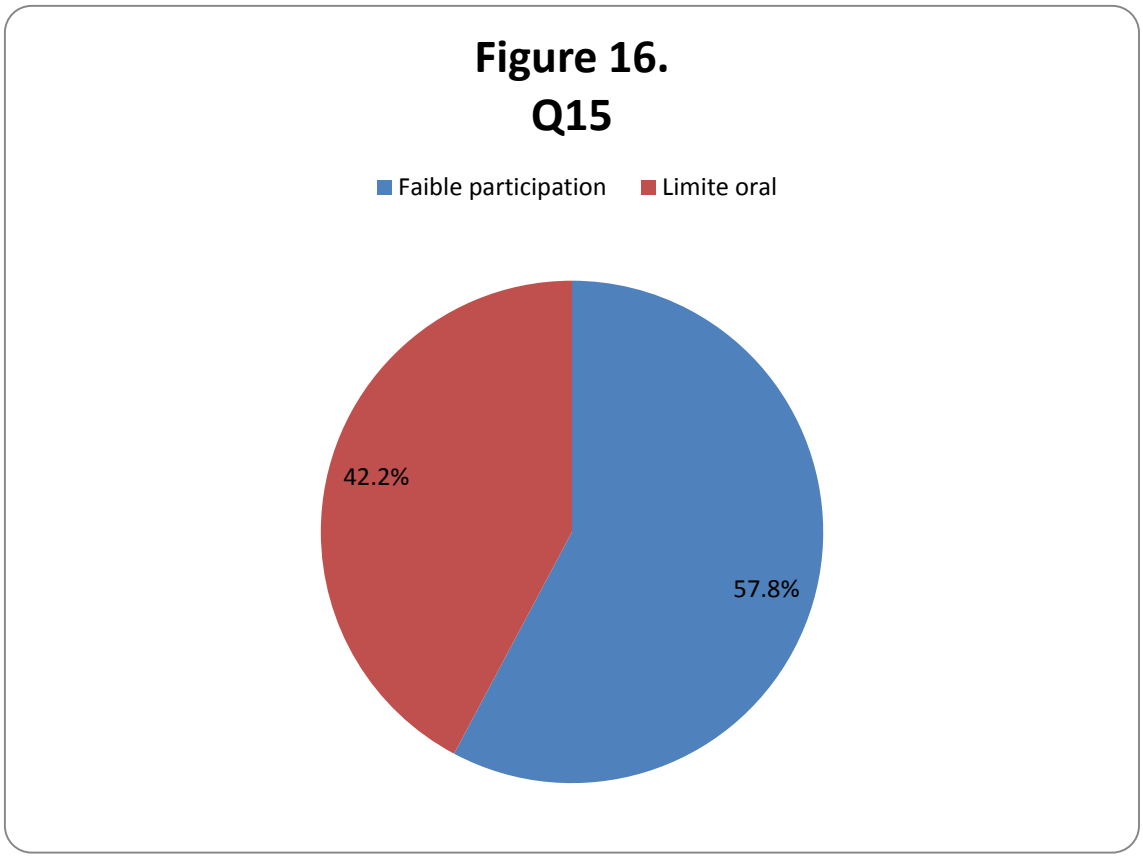


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle est jugée insuffisante surtout parce qu'elle **rend l'élève passif (40,0 %)** et **reste centrée sur la règle (33,3 %)**, tandis que **la négligence de la communication (26,7 %)** est moins évoquée. Cela confirme ses limites face aux exigences actuelles de l'enseignement du FLE.

Tableau 22. Effets en classe

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Favorise peu la participation active des élèves	26	57,8
Limite les échangesoraux	19	42,2
Total	**45**	**100,0**

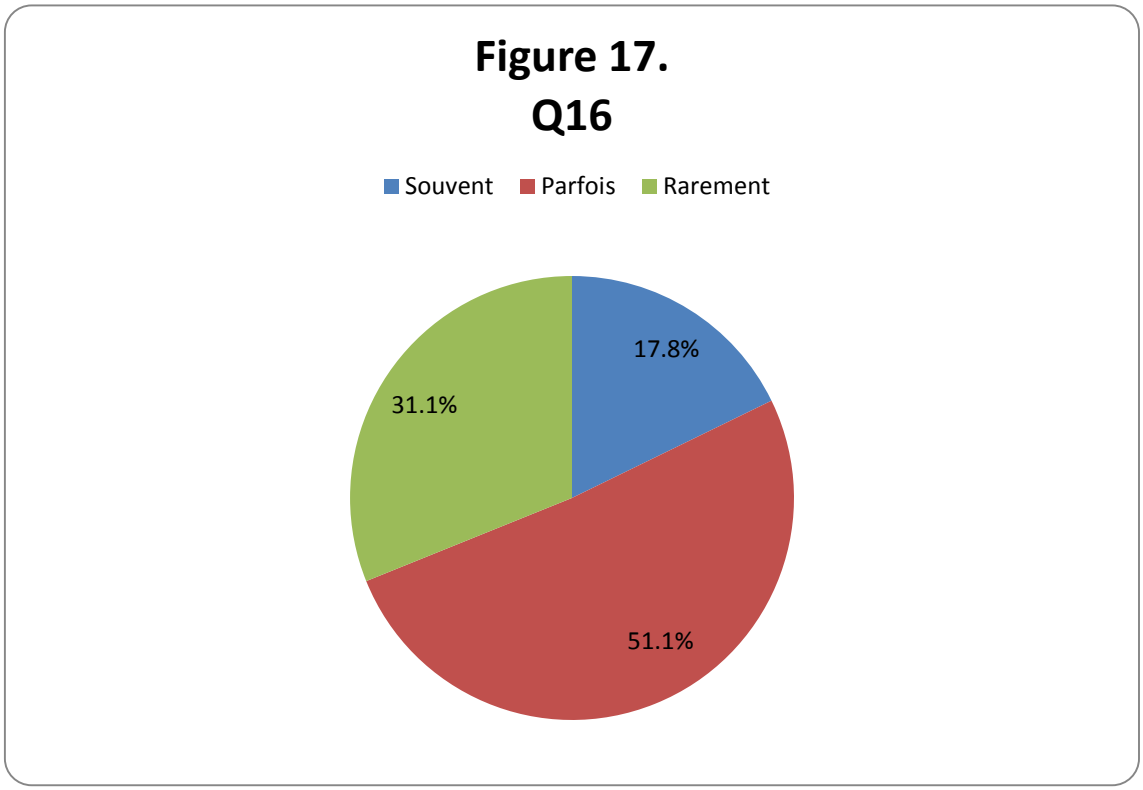


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle **favorise peu la participation active des élèves (57,8 %)** et **limite les échanges oraux (42,2 %)**. Cela confirme son impact négatif sur l'interaction et l'engagement des apprenants en classe.

Tableau 23. Fréquenced'utilisation

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Souvent	8	17,8
Parfois	23	51,1
Rarement	14	31,1
Total	**45**	**100,0**

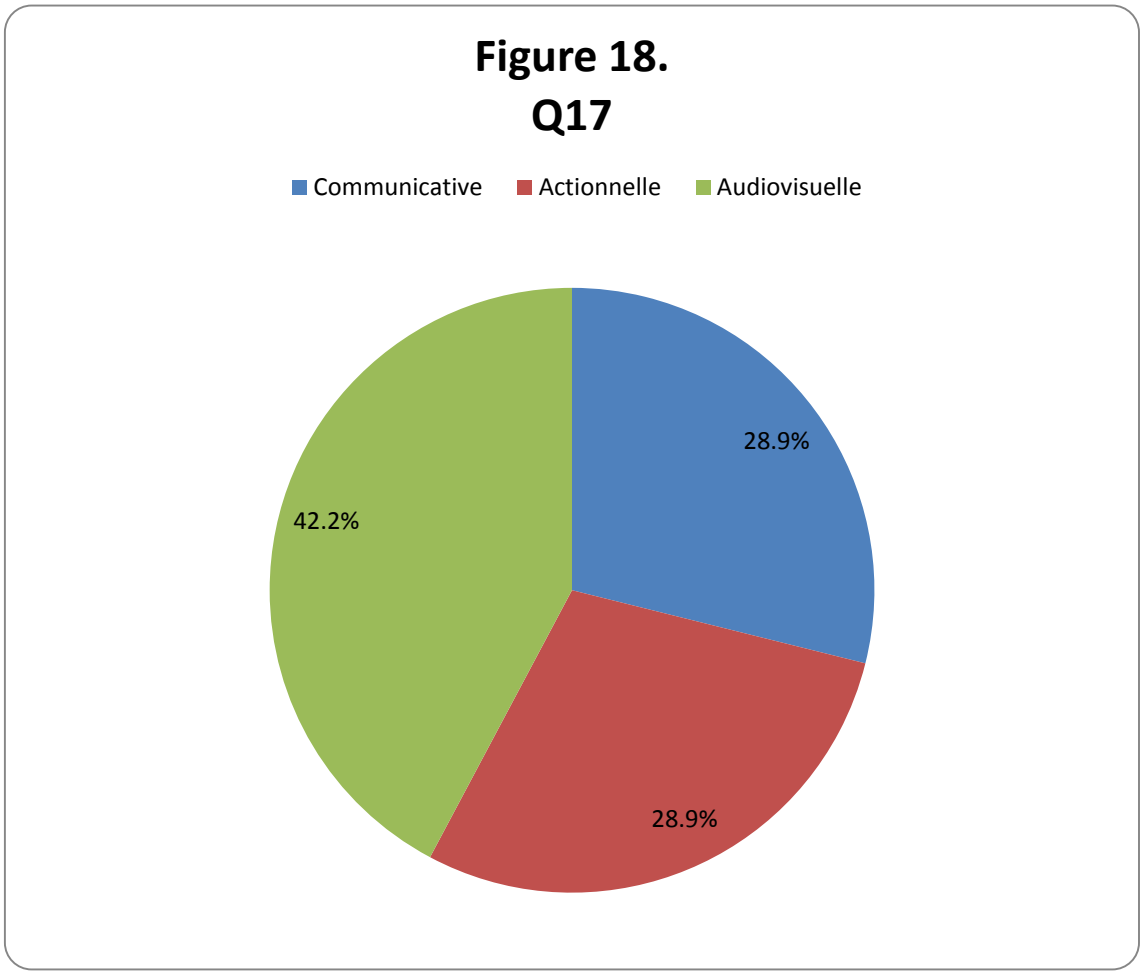


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle est utilisée principalement **parfois (51,1 %)**, tandis qu'elle est employée **rarement (31,1 %)** et **souvent (17,8 %)**. Cela indique qu'elle n'est pas utilisée de manière exclusive, mais intégrée de façon ponctuelle dans les pratiques enseignantes.

Tableau 24. Approchesutilisées

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Méthode communicative	13	28,9
Approcheactionnelle	13	28,9
Méthodeaudiovisuelle	19	42,2
Total	**45**	**100,0**

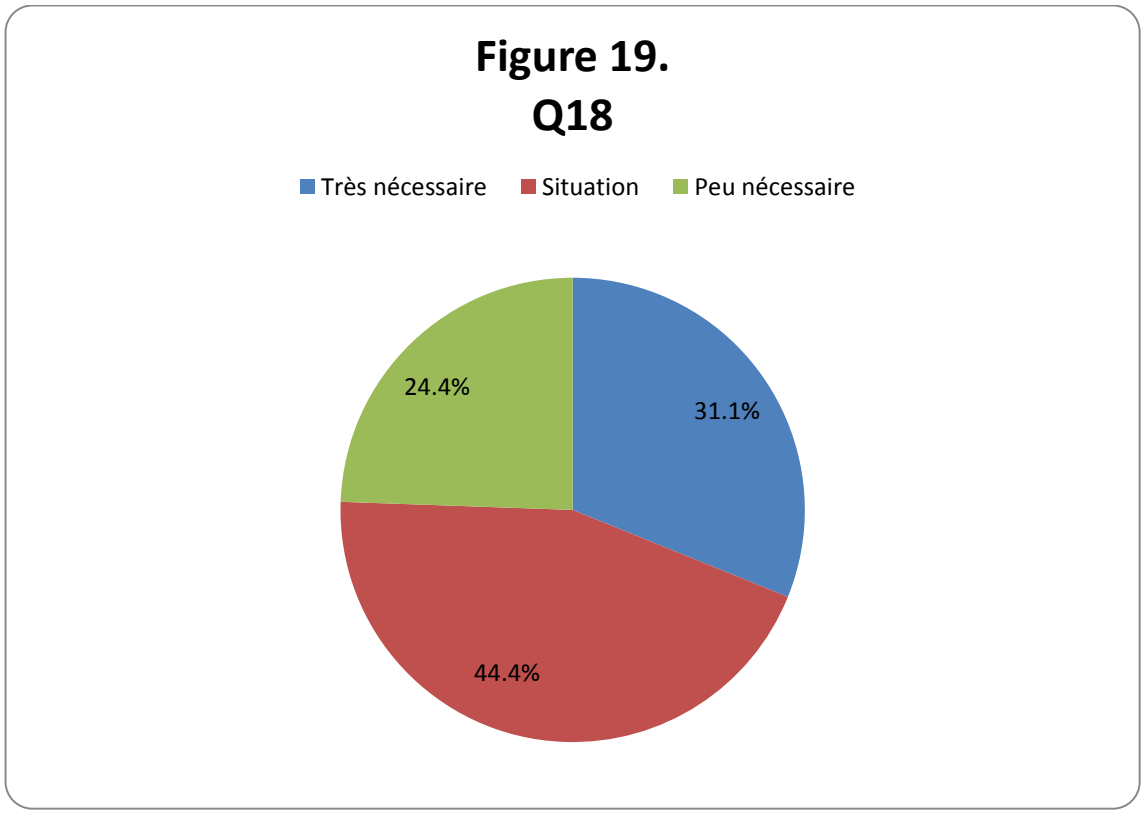


Interprétation

Les résultats montrent que les enseignants privilégient surtout la **méthode audiovisuelle (42,2 %)**, tandis que la **méthode communicative (28,9 %)** et **l'approche actionnelle (28,9 %)** sont utilisées de manière équivalente. Cela traduit une tendance à diversifier les pratiques pédagogiques au-delà de la méthode traditionnelle.

Tableau 25. Nécessité de la méthode traditionnelle

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Trèsnécessaire	14	31,1
Nécessairedanscertaines situations	20	44,4
Peunécessaire	11	24,4
Total	**45**	**100,0**

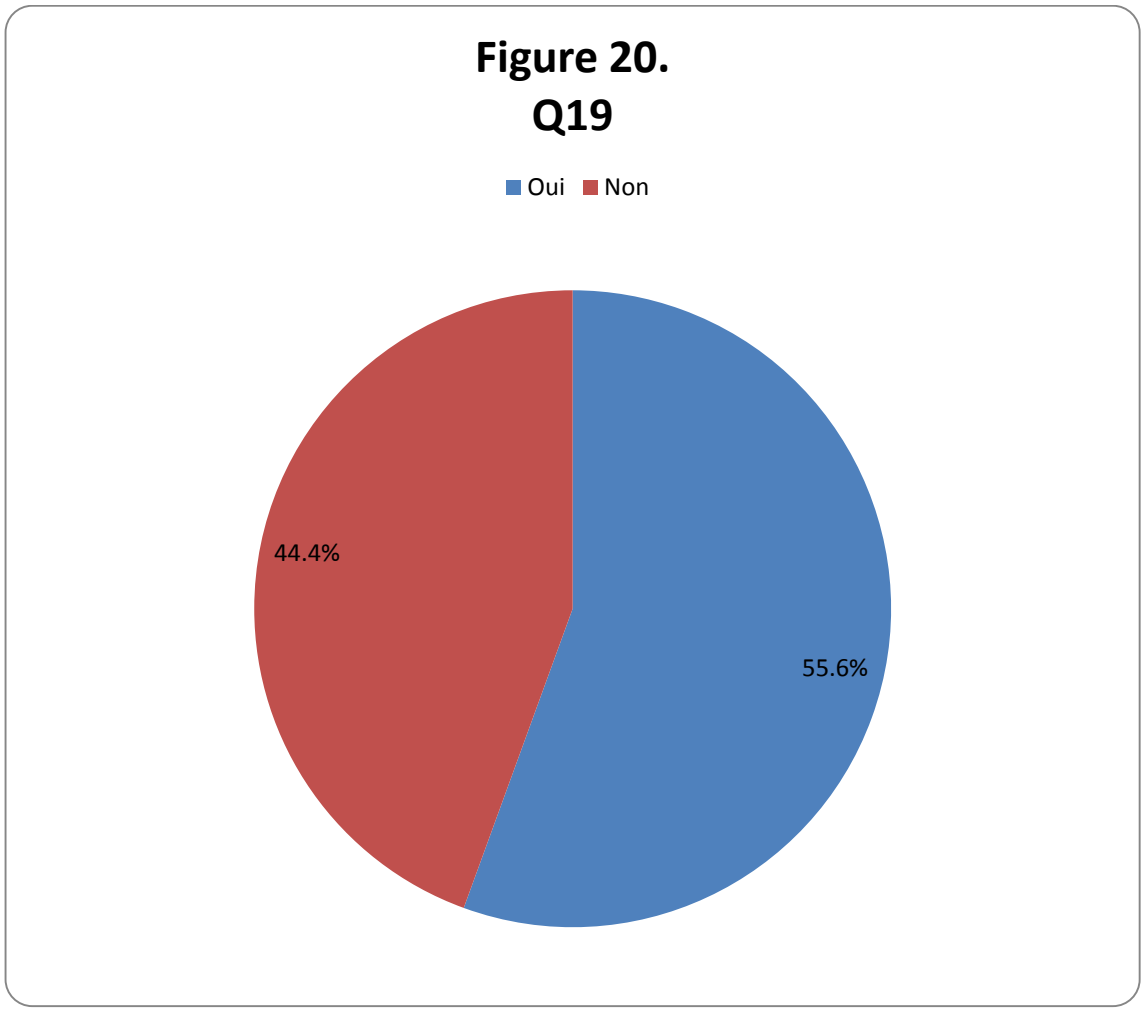


Interprétation

Les résultats montrent que la méthode traditionnelle est jugée **nécessaire dans certaines situations (44,4 %)** et **très nécessaire (31,1 %)**, tandis que **24,4 %** la considèrent peu nécessaire. Cela indique qu'elle conserve une utilité relative, notamment en complément d'autres approches pédagogiques.

Tableau 26. Remarques

Modalités	Fréquence	Pourcentage (%)
Oui	25	55,6
Non	20	44,4
Total	**45**	**100,0**



Interprétation

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (**55,6 %**) ont formulé des remarques, contre **44,4 %** qui ne l'ont pas fait. Cela indique un intérêt notable pour l'amélioration ou la réflexion autour de la méthode traditionnelle.

3.2. Analyse des représentations des enseignants du primaire :

caractéristiques fondamentales de la méthode traditionnelle, notamment en ce qui concerne son lien avec la grammaire, la traduction et l'écrit. Cette perception est en parfaite cohérence avec la définition théorique de cette méthode, qui repose sur la centralité des règles grammaticales et sur une conception analytique de la langue .

Toutefois, cette reconnaissance ne signifie pas une adhésion totale. Les enseignants du primaire identifient également les limites de cette méthode, en particulier en ce qui concerne le développement de la compétence communicative et la participation des apprenants. Cette position rejoint les orientations institutionnelles qui accordent, à ce niveau, une place importante à l'oral et aux situations de communication.

En effet, comme le souligne le cadre théorique, l'enseignement du FLE au primaire vise avant tout l'initiation à la langue à travers des activités contextualisées et interactives. Dans ce contexte, la méthode traditionnelle apparaît comme partiellement adaptée, notamment pour la structuration des apprentissages, mais insuffisante pour répondre aux exigences communicatives.

Les pratiques déclarées confirment cette analyse. Les enseignants du primaire indiquent recourir à la méthode traditionnelle de manière ponctuelle, principalement pour expliquer certaines règles ou consolider des acquis. Cela traduit une utilisation ciblée, intégrée dans une démarche plus large, en cohérence avec une logique d'adaptation pédagogique.

3.3. Analyse des représentations des enseignants du moyen :

Au niveau du cycle moyen, les résultats mettent en évidence une position plus nuancée. Les enseignants reconnaissent, de manière plus marquée, l'utilité de la méthode traditionnelle, notamment pour l'enseignement de la grammaire et de l'expression écrite.

Cette tendance s'explique par les caractéristiques de ce palier, qui constitue une phase de consolidation des apprentissages. Comme le montre le cadre théorique, ce niveau vise à structurer les acquis linguistiques et à développer des compétences plus élaborées, ce qui peut justifier le recours à des explications explicites et à des exercices structurés .

Cependant, les limites de la méthode traditionnelle sont également clairement identifiées. Les enseignants soulignent notamment son insuffisance en matière de communication et son impact limité sur l'engagement des apprenants. Cette double perception – utilité et limites – traduit une représentation complexe de la méthode.

Les pratiques observées confirment l'existence d'une approche combinée. Les enseignants du moyen déclarent utiliser à la fois des procédés traditionnels et des activités plus

interactives. Cette coexistence reflète une adaptation aux exigences du programme, mais aussi aux réalités du terrain.

3.4. Analyse des représentations des enseignants du secondaire :

Au niveau du secondaire, les résultats montrent une valorisation plus marquée de la méthode traditionnelle, notamment en raison des exigences académiques de ce palier. Les enseignants considèrent cette méthode comme particulièrement utile pour la préparation aux évaluations, la maîtrise des structures linguistiques et la production écrite.

Cette perception est en cohérence avec les finalités du secondaire, qui impliquent une maîtrise plus approfondie de la langue, notamment dans des contextes académiques et discursifs. Comme le souligne le chapitre I, ce niveau accorde une place importante à la compréhension et à la production de textes complexes .

Néanmoins, les enseignants du secondaire ne négligent pas les limites de la méthode traditionnelle.

Ils reconnaissent qu'elle ne permet pas, à elle seule, de développer les compétences communicatives attendues. Cette reconnaissance rejoint les critiques théoriques adressées à cette méthode, notamment son caractère peu interactif et centré sur la forme.

Les pratiques déclarées révèlent une utilisation fréquente mais non exclusive de la méthode traditionnelle. Elle est mobilisée en complément d'autres approches, ce qui confirme une logique d'intégration méthodologique.

3.5. Étude comparative entre les trois paliers (primaire / moyen / secondaire) :

L'analyse comparative des représentations des enseignants selon les trois paliers d'enseignement ne peut être pleinement comprise sans un retour explicite au cadre théorique élaboré dans le premier chapitre. En effet, les différences observées dans les résultats empiriques trouvent leur explication dans les spécificités didactiques, institutionnelles et méthodologiques propres à chaque niveau du système éducatif algérien.

Comme cela a été développé dans le chapitre I, l'enseignement du FLE en Algérie repose sur une logique de progression structurée, allant de l'initiation au primaire à la complexification au secondaire . Cette progression ne concerne pas uniquement les contenus, mais aussi les finalités, les pratiques pédagogiques et les choix méthodologiques. Dès lors, il apparaît cohérent que les représentations des enseignants à l'égard de la méthode traditionnelle varient en fonction du palier.

Au primaire : une tension entre prescriptions communicatives et pratiques sécurisantes

Au niveau du primaire, les résultats montrent que les enseignants adoptent une position globalement critique vis-à-vis de la méthode traditionnelle. Cette attitude s'explique directement par les orientations institutionnelles mises en évidence dans le cadre théorique. En effet, l'enseignement du FLE à ce niveau accorde une place centrale à l'oral, aux actes de parole et aux situations de communication adaptées aux apprenants .

Dans ce contexte, la méthode traditionnelle, caractérisée par la priorité accordée à la grammaire, à la traduction et à l'écrit, apparaît partiellement inadaptée. Les enseignants du primaire perçoivent donc ses limites, notamment en ce qui concerne le développement des compétences communicatives.

Cependant, le cadre théorique a également montré que les pratiques réelles ne correspondent pas toujours aux prescriptions officielles. Les difficultés rencontrées sur le terrain, notamment en matière d'expression orale, peuvent conduire les enseignants à recourir à des pratiques plus structurées et plus directives . Cela explique pourquoi la méthode traditionnelle n'est pas totalement rejetée, mais utilisée comme un outil de stabilisation pédagogique.

Ainsi, les représentations des enseignants du primaire traduisent une tension entre deux logiques :

- une logique institutionnelle orientée vers la communication
- une logique pratique orientée vers la sécurisation des apprentissages

Au moyen : une représentation équilibrée liée à la phase de consolidation

Au cycle moyen, les résultats révèlent une perception plus nuancée de la méthode traditionnelle. Cette position intermédiaire s'explique par la fonction même de ce palier, définie dans le cadre théorique comme une phase de consolidation et de structuration des acquis .

Contrairement au primaire, où l'objectif est l'initiation, le cycle moyen vise un approfondissement des compétences linguistiques. Cette orientation justifie le recours à des pratiques explicites, notamment en grammaire, qui constituent l'un des piliers de la méthode traditionnelle.

Le cadre théorique a également montré que les pratiques à ce niveau cherchent à articuler acquisition de règles et activités motivantes. Cette articulation se reflète directement dans les représentations des enseignants, qui reconnaissent à la fois :

- l'utilité de la méthode traditionnelle pour structurer les connaissances

- ses limites en matière de communication

Cette double perception confirme que les enseignants ne s'inscrivent pas dans une logique méthodologique exclusive, mais dans une approche combinée, ce qui rejoint l'idée d'éclectisme pédagogique développée dans le chapitre I.

Au secondaire : une valorisation liée aux exigences académiques

Les résultats montrent que les enseignants du secondaire attribuent une valeur plus importante à la méthode traditionnelle. Cette tendance trouve une explication directe dans les finalités de ce palier, telles qu'elles ont été définies dans le cadre théorique.

En effet, l'enseignement du FLE au secondaire vise la maîtrise de compétences complexes, notamment la compréhension et la production de textes, l'argumentation et l'analyse discursive . Dans ce contexte, la rigueur grammaticale, la précision linguistique et la maîtrise de l'écrit deviennent des exigences centrales.

Or, ces dimensions correspondent précisément aux caractéristiques de la méthode traditionnelle, qui privilégie :

- l'explicationgrammaticale
- la correction linguistique
- le travail surl'écrit

De plus, le cadre théorique a montré que les exigences scolaires et les modalités d'évaluation influencent fortement les pratiques enseignantes. Dans un système où la réussite dépend en grande partie de la maîtrise formelle de la langue, les enseignants peuvent légitimement considérer la méthode traditionnelle comme un outil efficace.

Cependant, comme dans les autres paliers, cette valorisation ne signifie pas une adhésion totale. Les enseignants reconnaissent également les limites de cette méthode, notamment en ce qui concerne l'interaction et l'oral, ce qui confirme les critiques formulées dans le cadre théorique.

Synthèse comparative : une évolution liée aux finalités du FLE

La comparaison entre les trois paliers met en évidence une évolution progressive des représentations :

- Au primaire : prédominance d'une vision critique
- Au moyen : position intermédiaire et nuancée
- Au secondaire : valorisation plus affirmée

Cette évolution ne doit pas être interprétée comme une contradiction, mais comme le reflet d'une adaptation aux finalités de l'enseignement du FLE, telles qu'elles ont été définies dans le chapitre I.

En effet, comme le souligne le cadre théorique, l'enseignement du FLE en Algérie poursuit des objectifs multiples (communicatifs, cognitifs, académiques et culturels) . Selon le niveau, certains objectifs deviennent prioritaires, ce qui influence directement les choix méthodologiques et les représentations des enseignants.

Lecture à la lumière des représentations

Enfin, cette analyse comparative confirme un point fondamental développé dans le cadre théorique : les pratiques enseignantes sont profondément influencées par les représentations professionnelles.

Les enseignants n'appliquent pas mécaniquement une méthode ; ils l'interprètent en fonction :

- de leurexpérience
- du contexted'enseignement
- des objectifspédagogiques

Comme l'ont montré les travaux sur les représentations en didactique du FLE, celles-ci constituent un véritable filtre d'action pédagogique . Ainsi, les différences observées entre les paliers ne relèvent pas uniquement de contraintes institutionnelles, mais aussi de systèmes de représentations différenciés.

3.6. Interprétation des résultats et validation des hypothèses :

L'interprétation des résultats permet de confronter les données empiriques aux hypothèses formulées dans l'introduction générale .

Hypothèse 1 :

La méthode traditionnelle est perçue comme utile pour l'enseignement de la grammaire et de l'écrit.

Les résultats confirment pleinement cette hypothèse (**31,1 % pour la grammaire ; 33,3 % pour l'écrit ; 53,3 % pour l'orthographe ; 35,6 % pour la précision à l'écrit et 35,6 % pour la préparation aux examens**). Les enseignants, tous paliers confondus, reconnaissent l'efficacité de la méthode traditionnelle pour expliquer les règles grammaticales, structurer les apprentissages et améliorer la production écrite. Cette perception est en parfaite cohérence avec le cadre théorique, qui souligne le rôle central de la grammaire et de l'écrit dans cette méthode .

➡**Confirmée**

Hypothèse 2 :

Les enseignants reconnaissent certaines limites de cette méthode, notamment en ce qui concerne l'expression orale et la communication.

Cette hypothèse est également validée (**35,6 % pour la faible motivation ; 33,3 % pour le faible développement de l'oral ; 31,1 % pour le manque d'interaction ; 40,0 % pour la passivité de l'élève ; 57,8 % pour la faible participation ; 42,2 % pour la limitation des échanges oraux**). Les résultats montrent que les enseignants identifient clairement les insuffisances de la méthode traditionnelle, en particulier son incapacité à développer les compétences communicatives. Cette limite est en accord avec les critiques formulées par les approches communicative et actionnelle, qui mettent l'accent sur l'usage réel de la langue.

➡**Confirmée**

Hypothèse 3 :

Les enseignants adoptent une approche éclectique en combinant la méthode traditionnelle avec d'autres approches pédagogiques.

Les données empiriques confirment fortement cette hypothèse (**51,1 % utilisent la méthode parfois ; 31,1 % rarement ; 42,2 % recourent à la méthode audiovisuelle ; 28,9 % à la méthode communicative et 28,9 % à l'approche actionnelle**). Les enseignants déclarent utiliser la méthode traditionnelle de manière non exclusive, en l'intégrant dans une démarche plus large. Cette combinaison de pratiques traduit une adaptation aux exigences du terrain et aux besoins des apprenants. Ce résultat rejoint les analyses théoriques selon lesquelles les pratiques pédagogiques ne relèvent jamais d'une seule méthode, mais d'une articulation entre plusieurs démarches .

➡**Confirmée**

Hypothèse 4 :

Les représentations des enseignants varient en fonction du palier d'enseignement.

Cette hypothèse est également validée (**33,3 % pour chaque palier, avec des différences observées dans les usages, les perceptions de l'utilité et les limites de la méthode**). L'analyse comparative a montré que les enseignants du primaire, du moyen et du secondaire ne perçoivent pas la méthode traditionnelle de la même manière. Ces variations confirment que les représentations sont influencées par le contexte d'enseignement, les objectifs pédagogiques et les contraintes institutionnelles.

➡**Partiellement confirmée**

Interprétation globale

Au-delà de la validation des hypothèses, les résultats permettent de dégager une conclusion essentielle : la méthode traditionnelle n'est ni rejetée ni pleinement adoptée. Elle occupe une position intermédiaire, en tant que ressource pédagogique partielle, comme l'indiquent plusieurs résultats significatifs (53,3 % pour le développement de l'orthographe ; 35,6 % pour la précision à l'écrit ; 44,4 % la jugent nécessaire dans certaines situations ; 31,1 % très nécessaire, contre 24,4 % peu nécessaire).

Cette position confirme que les pratiques enseignantes s'inscrivent dans une logique d'adaptation. Les enseignants ne se contentent pas d'appliquer les prescriptions officielles ; ils construisent leurs pratiques à partir de leurs représentations, de leur expérience et des contraintes du terrain, ce qui se traduit par une utilisation non exclusive de la méthode traditionnelle (51,1 % l'utilisent parfois ; 31,1 % rarement ; 17,8 % souvent) ainsi que par le recours à d'autres approches (42,2 % méthode audiovisuelle ; 28,9 % méthode communicative ; 28,9 % approche actionnelle).

Par ailleurs, les résultats mettent en évidence une double représentation de cette méthode : d'une part, elle est valorisée pour ses apports dans la structuration des apprentissages linguistiques, et d'autre part, elle est critiquée pour ses limites communicatives (57,8 % faible participation ; 42,2 % limitation des échanges oraux ; 40,0 % passivité de l'élève ; 33,3 % faible développement de l'oral ; 31,1 % manque d'interaction).

Cette conclusion rejoint les apports théoriques relatifs aux représentations professionnelles, qui soulignent leur rôle structurant dans l'action pédagogique, en montrant que les enseignants adoptent une posture réflexive et adaptative face aux exigences du contexte éducatif.

Conclusion du chapitre II

Ce chapitre a permis de présenter le dispositif méthodologique de la recherche et d'analyser les données recueillies auprès des enseignants de FLE.

L'étude a mis en évidence que la méthode traditionnelle continue d'occuper une place significative dans les pratiques pédagogiques, malgré les orientations institutionnelles en faveur des approches communicatives et actionnelles. Elle est perçue comme un outil utile, notamment pour l'enseignement de la grammaire et de l'écrit, mais ses limites sont clairement reconnues, en particulier en ce qui concerne le développement des compétences communicatives.

L'analyse comparative a montré que les représentations des enseignants varient selon le palier d'enseignement, ce qui confirme l'influence du contexte pédagogique sur les choix méthodologiques.

Enfin, les résultats révèlent que les enseignants adoptent des pratiques diversifiées, fondées sur une combinaison de méthodes. Cette hybridation reflète une adaptation aux réalités du terrain et aux besoins des apprenants.

Ainsi, la méthode traditionnelle ne peut être considérée ni comme obsolète ni comme suffisante. Elle apparaît plutôt comme une composante d'un ensemble plus large de pratiques pédagogiques, en constante évolution.

Ce constat ouvre des perspectives pour la réflexion didactique, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants et l'articulation entre théorie et pratique dans l'enseignement du FLE.

Conclusion générale

Conclusion générale

Plusieurs constats généraux peuvent être mis en avant à la fin de cette étude consacrée aux enseignants « représentations » concernant l'utilité des leçons enseignées par la méthode traditionnelle dans le système éducatif algérien. Ces constats s'appuient directement sur les données recueillies auprès des 45 enseignants répartis entre les trois paliers, dont les réponses ont permis d'identifier des tendances claires et comparables entre les niveaux d'enseignement .

Tout d'abord, cette recherche a pu démontrer à quel point la méthode classique reste encore prépondérante dans la pratique et bien davantage qu'on ne le pensait : aujourd'hui, les directives Cambridge ESOL exigent des approches fondées sur des compétences communicatives et orientées vers l'action.

Ce co-développement méthodologique montre que les changements pédagogiques ne se produisent pas de manière linéaire ou homogène : plutôt, l'entrecroisement des prescriptions institutionnelles et des contraintes vécues sur le terrain par les enseignants crée des dynamiques complexes. Dans le cadre de notre étude, cette réalité est confirmée par les réponses des enseignants qui déclarent recourir simultanément à plusieurs méthodes, en fonction des situations pédagogiques et des profils des apprenants.

Les résultats nous montrent que la voie traditionnelle apparaît encore comme une ressource majeure, particulièrement pour l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Elle propose une démarche contrôlée, rassurante et étayée pour construire la justesse linguistique, ce qui explique peut-être sa persistance en classe.

Toutefois, cette utilité est seulement partielle et dépend du contexte. Les enseignants connaissent très bien ses limites, y compris pour les compétences orales et l'interaction ainsi que pour la véritable capacité communicative. Les données du questionnaire confirment en effet que la majorité des enseignants reconnaissent son efficacité pour la structuration linguistique, tout en soulignant ses insuffisances dans le développement de l'expression orale .

En outre, les résultats de l'étude ont confirmé que les enseignants adoptent généralement une posture éclectique en utilisant un mélange d'approches selon les objectifs d'enseignement et les niveaux d'apprentissage, ainsi que les exigences institutionnelles. Cette hybridation des méthodologies reflète la réalité des classes; il s'agit donc plutôt d'un pragmatisme appliqué que d'une forme purement rattachée à un seul modèle.

Ainsi, sa mise en œuvre classique n'est plus appliquée comme une phase autonome, mais en termes d'actions complémentaires intégrées à des méthodologies plus globales visant un changement transformationnel. Ce constat rejoint directement l'analyse comparative menée dans notre étude entre les trois paliers, qui met en évidence une utilisation combinée des approches.

Les résultats ont mis en évidence des différences dans les représentations en fonction du niveau scolaire. Au niveau de l'enseignement primaire, les enseignants sont davantage enclins à des approches communicatives, en cohérence avec les orientations officielles axées sur la prise de parole. En revanche, dans les cycles intermédiaires et secondaires, l'écriture demeure plus ancrée en raison des exigences académiques, des dispositifs d'évaluation et des autres devoirs.

Cette variation est clairement apparue dans les réponses des participants, où le palier d'enseignement constitue une variable déterminante influençant les choix méthodologiques.

Par ailleurs, cette recherche met en évidence l'impact des représentations sur les approches d'enseignement. Les méthodes ne sont pas appliquées comme une horloge par de simples enseignants anxieux; elles sont plutôt mises en œuvre à travers leurs croyances et leur expérience de ce qui fonctionne comme enseignement. En ce sens, les pratiques de classe ne peuvent pas être considérées en dehors des systèmes de représentations qui jouent un rôle médiateur essentiel entre la théorie et l'action.

Les résultats du questionnaire confirment que les enseignants évaluent eux-mêmes l'utilité des méthodes en fonction de leur expérience professionnelle et des résultats observés chez leurs apprenants.

Enfin, il s'agit là d'un point de vue important qui s'ouvre dans le cadre de l'étude. Il préconise de réévaluer la formation des enseignants afin de promouvoir une réflexion approfondie sur les pratiques d'enseignement, leurs apports et les contextes d'efficacité.

Il nous invite également à dépasser les anciennes oppositions traditionnelles vs modernes, pour aller vers une approche « gainée » centrée sur l'apprenant, inscrite dans et/ou à propos de leurs besoins authentiques. Les résultats obtenus montrent en effet que les enseignants expriment un besoin d'adaptation et de formation continue pour mieux articuler les différentes approches pédagogiques.

En d'autres termes, loin d'être supplantée, la méthode « traditionnelle » ou classique se distingue encore dans le paysage didactique de l'enseignement du FLE en Algérie.

Néanmoins, son efficacité repose sur l'incorporation soigneusement réfléchie de pratiques pédagogiques variées, afin de répondre de manière efficace aux exigences modernes relatives à l'éducation linguistique — principalement en ce qui concerne la communication et l'autonomisation des apprenants, ainsi qu'une ouverture vers les horizons des apprenants.

Cette conclusion s'inscrit pleinement dans les objectifs de notre recherche, qui visait à comprendre comment les représentations des enseignants influencent concrètement leurs pratiques pédagogiques dans les différents paliers du système éducatif algérien

Bibliographie

Références

- Abdellaoui, A. (2007). *Analyse argumentative et approche épilinguistique des textes et discours officiels portant rôle et place du français dans l'Éducation nationale* [Mémoire de magister, Université de Béjaïa, École doctorale de français].
- Ammouden, M. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : De la théorie à la pratique. *Multilinguales*, 10. https://doi.org/10.4000/multilinguales.3733
- Askri, B., &AsselahRahal, S. (2026). Rôle des représentations sociales dans la gestion de la pluralité linguistique en classe de FLE. *Lougha-Kalaam*, 12(1), 394–414.
- BenelhadjDjelloul, S. (2025). *Réforme de l'école et représentations du français en Algérie : Analyse et résultats* [Thèse de doctorat, Université de Mostaganem Abdelhamid Ibn Badis, Faculté des langues étrangères, Département de la langue française].
- Bendiha, D. (2013). Quelle(s) méthode pour enseigner le FLE ? *Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed Khider Biskra*, 29, 23–35.
- Bensalah, S. (2017). Réflexions sur les approches de l'enseignement de l'oral du français langue étrangère (FLE). *Revue des Sciences Humaines – Université Mohamed KhiderBiskra*, 48, 23–31.
- Bertocchini, P., &Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier / CREDIF.
- Boudebia-Baala, A. (2012). *L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté]. HAL. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00942722
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., &Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Daho, A. (2021). Analyse des pratiques enseignantes et représentations de la différenciation pédagogique en classe de FLE. *Dialogue Méditerranéen*, 12(1), 58–69.

- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M.-C., Lancien, F., &Razakamanana, R. (2005). *Pratiques de classe*. Belin.
- DoukiBoubakeur. (2015). *Les stratégies d'enseignement à adopter pour résoudre les difficultés d'expression orale en FLE chez les apprenants du sud algérien de la 5e année primaire* [Mémoire de magister, Université Abou-BakrBelkaïd - Tlemcen].
- El Mistari, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? *Synergies Algérie*, 18, 39–51.
- Ferhani, F. F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le françaisaujourd'hui*, 154(3), 11–18. https://doi.org/10.3917/lfa.154.0011
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 122(2), 165–178. https://doi.org/10.3917/ela.122.0165
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. CLE International.
- Hammouche, S. (2010). *Introduction des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE (Cas des apprenants de 1re année moyenne)* [Mémoire de magister, Centre universitaire Larbi Ben M'hidi d'Oum El Bouaghi].
- Institut national de formation des personnels de l'éducation. (s. d.). *Guide pédagogique destiné aux enseignants de langue française : 2e palier de l'enseignement fondamental*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Khelif, K. (2018). L'approche énonciative dans l'enseignement du FLE en Algérie. *AfaqElmiya*, 10(3), 67–81.
- Mahdaoui, A., &Mazar, Y. (2021). L'identification des représentations linguistiques du FLE : Une façon d'agir contre les résistances des apprenants à l'activité de l'oral. *EL-Hakika Journal for Social and Human Sciences*, 20(4), 376–391.
- Melo-Pfeifer, S. M. (2019). Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels : La mise en images du développement

professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère. *EL.LE*, 8(3), 587–610. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/005

- Ministère de l'Éducation nationale. (2019). *Progressions annuelles : Langue française, 3e année secondaire (sciences, lettres, langues)*. Inspection générale de la pédagogie, Direction de l'enseignement secondaire général et technologique.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Guide méthodologique pour la mise en œuvre du plan d'apprentissage exceptionnel en langue française : Niveau de 4e année moyenne, année scolaire 2020/2021*. Direction générale de l'enseignement, Direction de l'enseignement moyen.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Plans annuels : Français, 5e année primaire*. Direction générale des enseignements, Direction de l'enseignement primaire.
- Puren, C. (2012, décembre). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* (éd. PDF numérisée ; éd. originale 1988). Christian Puren. http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge UniversityPress.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2e éd.). Ophrys.
- RodríguezSeara, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Revista de Humanidades*, 1, article 8.
- Stoean, C.-Ș. (2006). La méthode traditionnelle. *Dialogos*, 14, 6–9.
- Suso López, J. (1996). La méthode traditionnelle théorico-pratique dans l'enseignement du français langue étrangère : De P.N. Chantreau à Maurice Bouynot. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 18, 243–260. https://www.persee.fr/doc/docum_0992-7654_1996_num_18_1_1158
- Zaidi, F., &Hanieche, S. (2025). L'impact des représentations des enseignants sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE. *Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah*.

Annexes

Annexe n° 01

Questionnaire de recherche

Titre du mémoire :

Représentations des enseignants de FLE sur l'utilité de la méthode traditionnelle dans le système éducatif algérien : lycée, moyen, primaire.

Introduction

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de recherche en didactique du français langue étrangère, nous menons une étude portant sur les représentations des enseignants de FLE concernant l'utilité de la méthode traditionnelle dans le système éducatif algérien.

Ce questionnaire est strictement anonyme. Les informations recueillies seront exploitées uniquement à des fins scientifiques. Nous vous remercions de bien vouloir y répondre avec sincérité et objectivité.

Consigne

Veuillez cocher la ou les réponses qui correspondent le mieux à votre opinion.

Partie I : Informationsgénérales

1. **Sexe :**
   Masculin ☐
   Féminin ☐
2. **Âge :**
   Moins de 30 ans ☐
   De 30 à 39 ans ☐
   De 40 à 49 ans ☐
   50 ans et plus ☐
3. **Palier d'enseignement :**
   Primaire ☐
   Moyen ☐
   Lycée ☐
4. **Ancienneté dans l'enseignement :**
   Moins de 5 ans ☐
   De 5 à 10 ans ☐
   De 11 à 20 ans ☐
   Plus de 20 ans ☐
5. **Diplôme obtenu :**
   Licence ☐

Master ☐

Autre : ..... ☐

Partie II : Questions à choix multiples

Axe 1 : Représentations de la méthode traditionnelle

6. **Selon vous, la méthode traditionnelle se caractérise principalement par :**
   L'enseignement de la grammaire ☐
   L'usage de la traduction ☐
   L'importance accordée à l'écrit ☐
   Le rôle central de l'enseignant ☐
   La mémorisation des règles ☐
   Autre : ..... ☐
7. **Dans la méthode traditionnelle, la place de l'apprenant est généralement :**
   Passive ☐
   Semi-active ☐
   Très active ☐
   Dépendante des consignes de l'enseignant ☐
8. **La méthode traditionnelle accorde une grande importance :**
   À la grammaire ☐
   À la traduction ☐
   À la lecture ☐
   À l'écriture ☐
   À l'oral ☐
   Autre : ..... ☐

Axe 2 : Utilité pédagogique de la méthode traditionnelle

9. La méthode traditionnelle est utile pour :
   Enseigner les règles grammaticales ☐
   Développer la précision à l'écrit ☐
   Aider à la compréhension des textes ☐
   Préparer les élèves aux examens ☐
   Structurer l'apprentissage du FLE ☐
   Autre : ..... ☐
10. **Cette méthode permet aux apprenants de mieux maîtriser :**
    La grammaire ☐
    L'orthographe ☐
    Le vocabulaire ☐
    La compréhension écrite ☐
    L'expression orale ☐
    Autre : ..... ☐

11. **Selon vous, la méthode traditionnelle convient au système éducatif algérien parce que :**
    Elle est adaptée aux programmes ☐
    Elle correspond au niveau des élèves ☐
    Elle est facile à appliquer en classe ☐
    Elle permet de gérer des classes nombreuses ☐
    Elle répond aux exigences institutionnelles ☐
    Autre : ..... ☐
12. **La méthode traditionnelle reste utile dans l'enseignement du FLE aux trois paliers car :**
    Elle facilite l'apprentissage de base ☐
    Elle permet une progression grammaticale ☐
    Elle aide à comprendre les textes ☐
    Elle rassure les enseignants ☐
    Elle reste adaptée au contexte local ☐
    Autre : ..... ☐

Axe 3 : Limites de la méthode traditionnelle

13. **Les limites de la méthode traditionnelle sont surtout :**
    Le faible développement de l'oral ☐
    Le manque d'interaction en classe ☐
    La faible motivation des élèves ☐
    La place limitée de la communication ☐
    La répétition excessive ☐
    Autre : ..... ☐
14. **Cette méthode répond peu aux besoins actuels des apprenants parce que :**
    Elle est trop centrée sur la règle ☐
    Elle néglige la communication ☐
    Elle rend l'élève passif ☐
    Elle ne favorise pas l'autonomie ☐
    Elle n'est pas assez dynamique ☐
    Autre : ..... ☐
15. **En classe, la méthode traditionnelle :**
    Favorise peu la participation active des élèves ☐
    Limite les échanges oraux ☐
    Encourage surtout l'écoute et la reproduction ☐
    Rend l'apprentissage plus rigide ☐
    Peut être utile dans certains cas ☐
    Autre : ..... ☐

Axe 4 : Pratiques enseignantes et représentations globales

16. Dans votre pratique de classe, vous utilisez la méthode traditionnelle :
    Souvent ☐
    Parfois ☐
    Rarement ☐
    Jamais ☐
17. **Si vous utilisez d'autres approches en plus de la méthode traditionnelle, lesquelles ?**
    Méthode communicative ☐
    Approche actionnelle ☐
    Méthode audiovisuelle ☐
    Approche par projet ☐
    Autre : ..... ☐
18. **Selon vous, le maintien de la méthode traditionnelle dans l'enseignement du FLE est :**
    Très nécessaire ☐
    Nécessaire dans certaines situations ☐
    Peu nécessaire ☐
    Pas nécessaire ☐
    Autre : ..... ☐
19. **Souhaitez-vous ajouter une remarque sur l'usage de la méthode traditionnelle dans l'enseignement du FLE ?**
    Oui ☐
    Non ☐

Si oui, précisez :

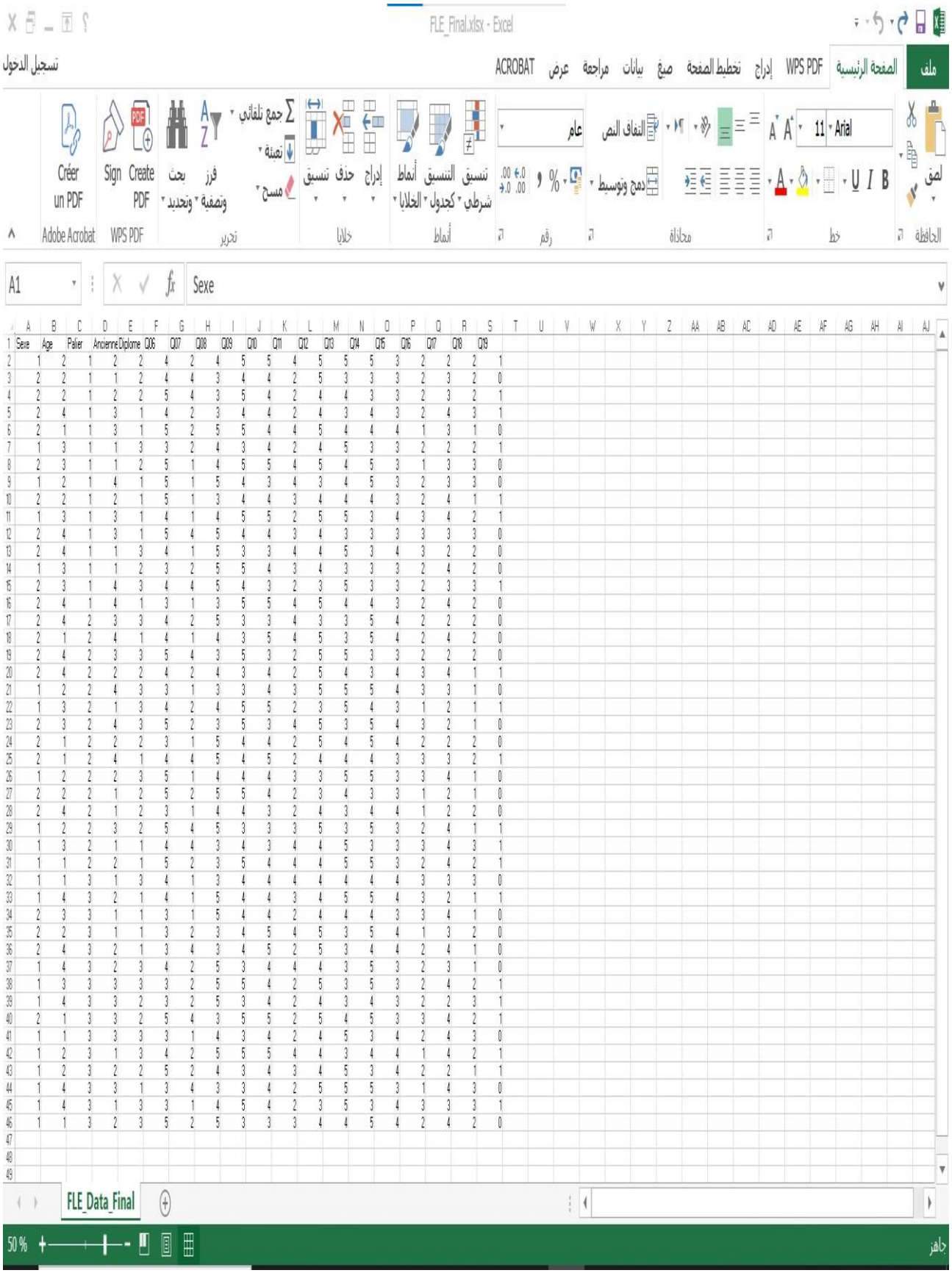
.....

.....

Nous vous remercions sincèrement pour votre participation à cette enquête

Annexe n° 02

Données brutes du questionnaire des enseignants saisies sous Excel



	Sexe	Age	Palier	Ancienne	Diplome	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19
2	1	2	1	2	2	4	2	4	5	5	4	5	5	5	3	2	2	2	1
3	2	2	1	1	2	4	4	3	4	4	2	5	3	3	3	2	3	2	0
4	2	2	1	2	2	5	4	3	5	4	2	4	4	3	3	2	3	2	1
5	2	4	1	3	1	4	2	3	4	4	2	4	3	4	3	2	4	3	1
6	2	1	1	3	1	5	2	5	5	4	4	5	4	4	4	1	3	1	0
7	1	3	1	1	3	3	2	4	3	4	2	4	5	3	3	2	2	2	1
8	2	3	1	1	2	5	1	4	5	5	4	5	4	5	3	1	3	3	0
9	1	2	1	4	1	5	1	5	4	3	4	3	4	5	3	2	3	3	0
10	2	2	1	2	1	5	1	3	4	4	3	4	4	4	3	2	4	1	1
11	1	3	1	3	1	4	1	4	5	5	2	5	5	3	4	3	4	2	1
12	2	4	1	3	1	5	4	5	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	0
13	2	4	1	1	3	4	1	5	3	3	4	4	5	3	4	3	2	2	0
14	1	3	1	1	2	3	2	5	5	4	3	4	3	3	3	2	4	2	0
15	2	3	1	4	3	4	4	5	4	3	2	3	5	3	3	2	3	3	1
16	2	4	1	4	1	3	1	3	5	5	4	5	4	4	3	2	4	2	0
17	2	4	2	3	3	4	2	5	3	3	4	3	3	5	4	2	2	2	0
18	2	1	2	4	1	4	1	4	3	5	4	5	3	5	4	2	4	2	0
19	2	4	2	3	3	5	4	3	5	3	2	5	5	3	3	2	2	2	0
20	2	4	2	2	2	4	2	4	3	4	2	5	4	3	4	3	4	1	1
21	1	2	2	4	3	3	1	3	3	4	3	5	5	5	4	3	3	1	0
22	1	3	2	1	3	4	2	4	5	5	2	3	5	4	3	1	2	1	1
23	2	3	2	4	3	5	2	3	5	3	4	5	3	5	4	3	2	1	0
24	2	1	2	2	2	3	1	5	4	4	2	5	4	5	4	2	2	2	0
25	2	1	2	4	1	4	4	5	4	5	2	4	4	4	3	3	3	2	1
26	1	2	2	2	3	5	1	4	4	4	3	3	5	5	3	3	4	1	0
27	2	2	2	1	2	5	2	5	5	4	2	3	4	3	3	1	2	1	0
28	2	4	2	1	2	3	1	4	4	3	2	4	3	4	4	1	2	2	0
29	1	2	2	3	2	5	4	5	3	3	3	5	3	5	3	2	4	1	1
30	1	3	2	1	1	4	4	3	4	3	4	4	5	3	3	3	4	3	1
31	1	1	2	2	1	5	2	3	5	4	4	4	5	5	3	2	4	2	1
32	1	1	3	1	3	4	1	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	0
33	1	4	3	2	1	4	1	5	4	4	3	4	5	5	4	3	2	1	1
34	2	3	3	1	1	3	1	5	4	4	2	4	4	4	3	3	4	1	0
35	2	2	3	1	1	3	2	3	4	5	4	5	3	5	4	1	3	2	0
36	2	4	3	2	1	3	4	3	4	5	2	5	3	4	4	2	4	1	0
37	1	4	3	2	3	4	2	5	3	4	4	4	3	5	3	2	3	1	0
38	1	3	3	3	3	3	2	5	5	4	2	5	3	5	3	2	4	2	1
39	1	4	3	3	2	3	2	5	3	4	2	4	3	4	3	2	2	3	1
40	2	1	3	3	2	5	4	3	5	5	2	5	4	5	3	3	4	2	1
41	1	1	3	3	3	3	1	4	3	4	2	4	5	3	4	2	4	3	0
42	1	2	3	1	3	4	2	5	5	5	4	4	3	4	4	1	4	2	1
43	1	2	3	2	2	5	2	4	3	4	3	4	5	3	4	2	2	1	1
44	1	4	3	3	1	3	4	3	3	4	2	5	5	5	3	1	4	3	0
45	1	4	3	1	3	3	1	4	5	4	2	3	5	3	4	3	3	3	1
46	1	1	3	2	3	5	2	5	3	3	3	4	4	5	4	2	4	2	0

Annexe n° 03

Tableaux de fréquences des variables de l'étude (SPSS

Remarques

	Sortie obtenue	16-APR-2026 08:01:36
	Commentaires	
Entrée	Jeu de donnéesactif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	45
Gestion des valeursmanquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides.
	Syntaxe	FREQUENCIES VARIABLES=Sexe Age Palier AncienneteDiplome Q06 Q07 Q08 Q09 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 /PERCENTILES=100.0 /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques

		Sexe	Age	Palier	Anciennete	Diplome	Q06
N	Valide	45	45	45	45	45	45
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Percentiles	100	2,00	4,00	3,00	4,00	3,00	5,00

Statistiques

		Q07	Q08	Q09	Q10	Q11	Q12
N	Valide	45	45	45	45	45	45
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Percentiles	100	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00

Statistiques

		Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18
N	Valide	45	45	45	45	45	45
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Percentiles	100	5,00	5,00	4,00	3,00	4,00	3,00

Statistiques

		Q19
N	Valide	45
	Manquant	0
Percentiles	100	1,00

Table de fréquences

Sexe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	22	48,9	48,9	48,9
	2	23	51,1	51,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Age

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	9	20,0	20,0	20,0
	2	12	26,7	26,7	46,7
	3	10	22,2	22,2	68,9
	4	14	31,1	31,1	100,0

	Total	45	100,0	100,0	

Palier

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	15	33,3	33,3	33,3
	2	15	33,3	33,3	66,7
	3	15	33,3	33,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Anciennete

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	14	31,1	31,1	31,1
	2	12	26,7	26,7	57,8
	3	12	26,7	26,7	84,4
	4	7	15,6	15,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Diplome

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	16	35,6	35,6	35,6
	2	13	28,9	28,9	64,4
	3	16	35,6	35,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q06

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	14	31,1	31,1	31,1
	4	16	35,6	35,6	66,7
	5	15	33,3	33,3	100,0

	Total	45	100,0	100,0	

Q07

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	16	35,6	35,6	35,6
	2	18	40,0	40,0	75,6
	4	11	24,4	24,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q08

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	15	33,3	33,3	33,3
	4	12	26,7	26,7	60,0
	5	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q09

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	13	28,9	28,9	28,9
	4	16	35,6	35,6	64,4
	5	16	35,6	35,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	10	22,2	22,2	22,2
	4	24	53,3	53,3	75,6
	5	11	24,4	24,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	2	21	46,7	46,7	46,7
	3	9	20,0	20,0	66,7
	4	15	33,3	33,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	7	15,6	15,6	15,6
	4	20	44,4	44,4	60,0
	5	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	15	33,3	33,3	33,3
	4	14	31,1	31,1	64,4
	5	16	35,6	35,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	15	33,3	33,3	33,3
	4	12	26,7	26,7	60,0
	5	18	40,0	40,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	3	26	57,8	57,8	57,8
	4	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	8	17,8	17,8	17,8
	2	23	51,1	51,1	68,9
	3	14	31,1	31,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	2	13	28,9	28,9	28,9
	3	13	28,9	28,9	57,8
	4	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q18

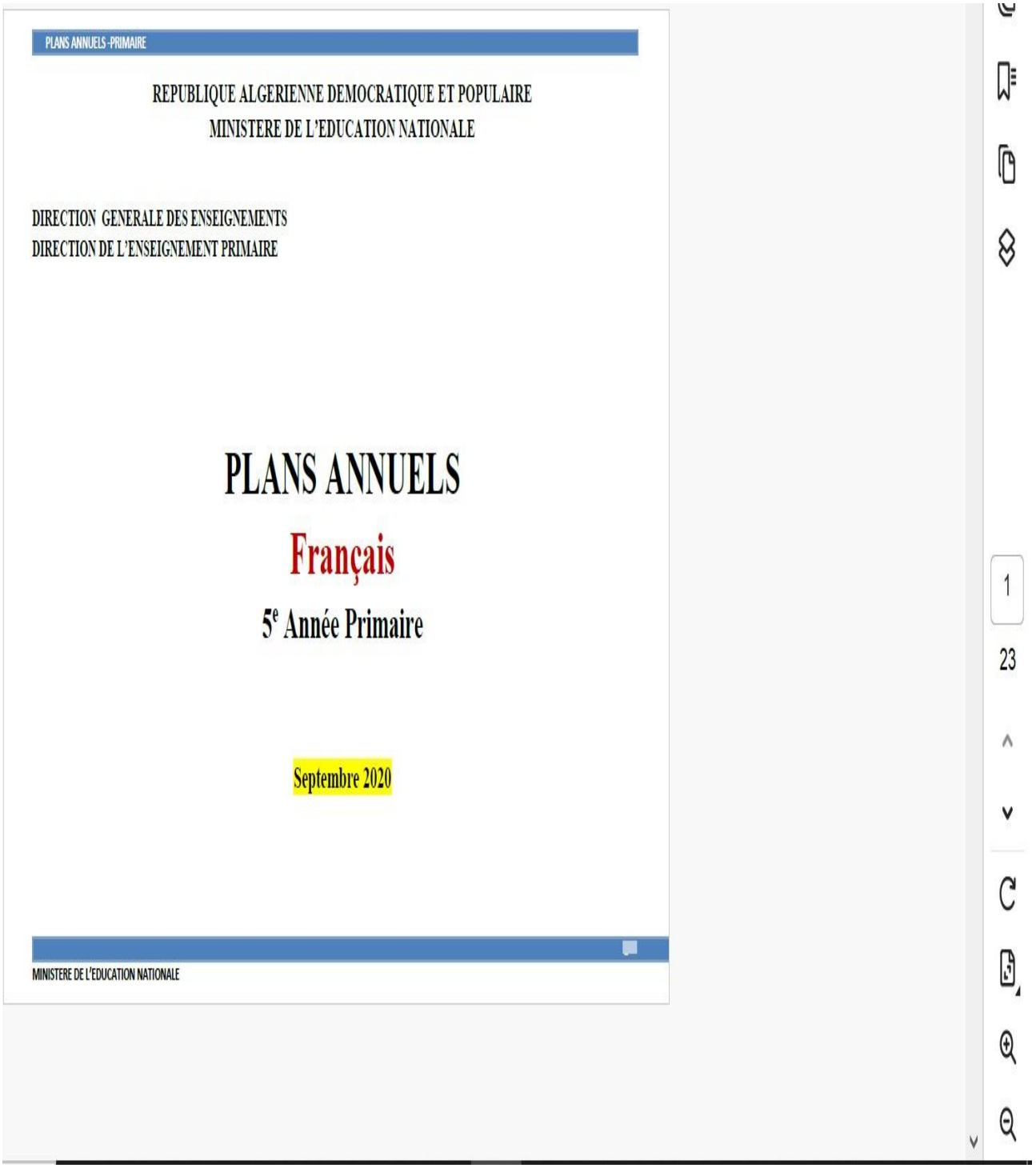
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	1	14	31,1	31,1	31,1
	2	20	44,4	44,4	75,6
	3	11	24,4	24,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Q19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	0	25	55,6	55,6	55,6
	1	20	44,4	44,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Annexe n° 04

Plans annuels de Français au primaire (5e année) – Ministère de l'Éducation nationale



PLANS ANNUELS -PRIMAIRE

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

DIRECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS
DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

PLANS ANNUELS

Français

5e Année Primaire

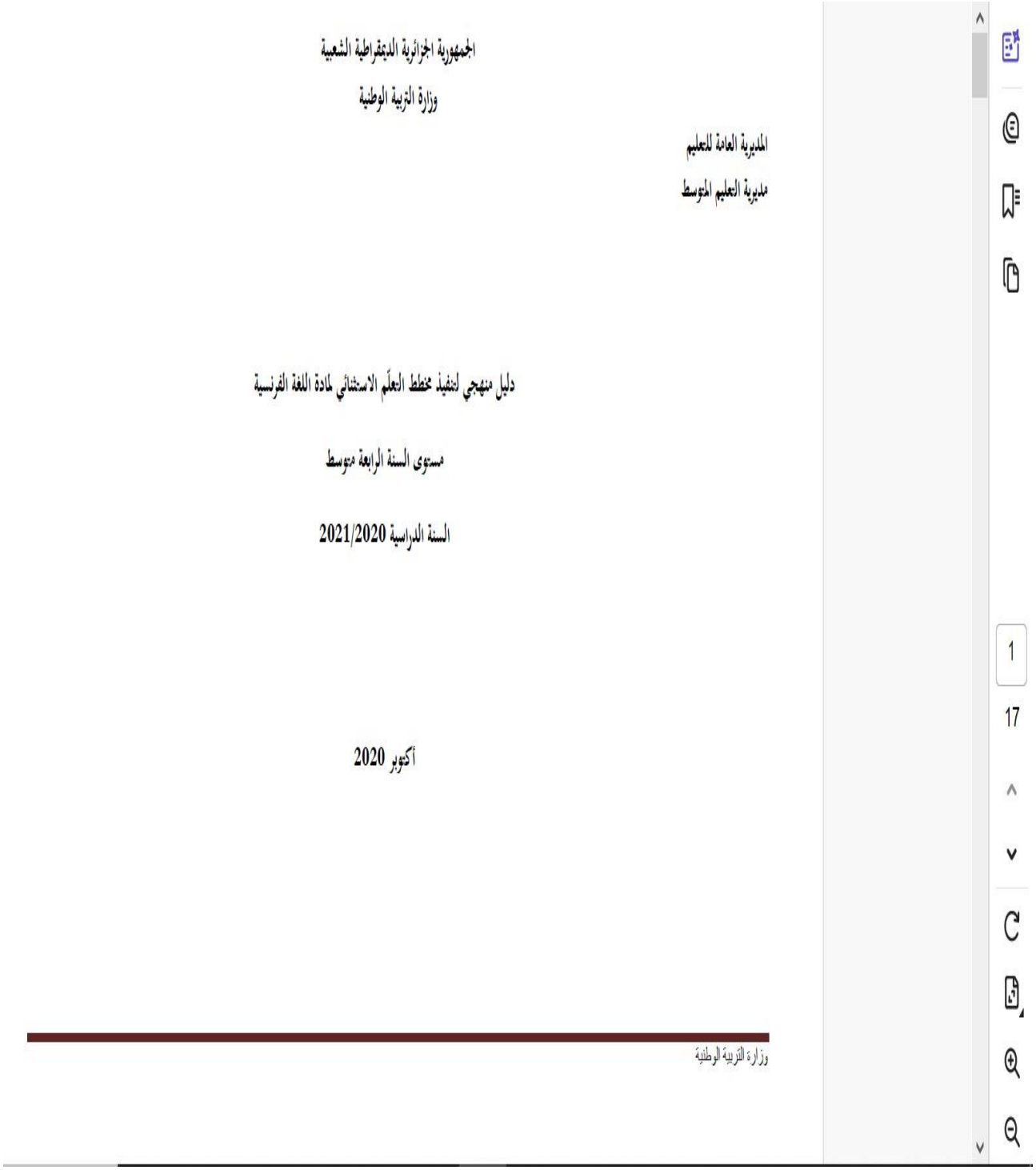
Septembre 2020

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

1
23

Annexe n° 05

Plans annuels de Français pour la 4e année moyenne (Ministère de l'Éducation nationale, Algérie)



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المديرية العامة للتعليم

مديرية التعليم المتوسط

دليل منهجي لتنفيذ مخطط التعلّم الاستثنائي لمادة اللغة الفرنسية

مستوى السنة الرابعة متوسط

السنة الدراسية 2021/2020

أكتوبر 2020

وزارة التربية الوطنية

Annexe n° 06

Plans annuels de Français – cycle secondaire (Ministère de l'Éducation nationale, Algérie)

التدرجات السنوية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE INSPECTION

INSPECTION GENERALE DE LA PEDAGOGIE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PROGRESSION ANNUELLE

FRANÇAIS
CYCLE SECONDAIRE

JUILLET 2019

Niveau : 3AS FILIERES : Lettres Philosophie et Langues Étrangères

Résumé

Cette étude porte sur les représentations des enseignants de français langue étrangère (FLE) concernant l'utilité de la méthode traditionnelle dans le système éducatif algérien aux trois paliers : primaire, moyen et secondaire. Malgré l'adoption des approches communicatives et de l'approche par compétences, la méthode traditionnelle continue d'occuper une place importante dans les pratiques pédagogiques. Cette recherche vise à identifier les perceptions des enseignants à l'égard de cette méthode, à analyser ses avantages et ses limites, ainsi qu'à étudier son influence sur les pratiques de classe. Pour réaliser cette étude, nous avons adopté une méthodologie quantitative descriptive et comparative fondée sur un questionnaire adressé à quarante-cinq enseignants de FLE répartis entre les trois paliers du système éducatif algérien. Les résultats obtenus montrent que les enseignants considèrent la méthode traditionnelle comme utile, notamment dans l'enseignement de la grammaire, de l'écrit et de certaines structures linguistiques. Toutefois, ils reconnaissent également ses limites, particulièrement dans le développement des compétences orales et communicatives des apprenants. L'étude révèle enfin que les enseignants privilégient généralement une approche éclectique combinant pratiques traditionnelles et approches modernes.

Mots-clés :

Représentations – Méthode traditionnelle – Enseignants de FLE – Système éducatif algérien – Didactique du FLE

Abstract

This study examines the representations of teachers of French as a foreign language (FFL) concerning the usefulness of the traditional method in the Algerian educational system at the three levels: primary, middle and secondary education. Despite the adoption of communicative approaches and the competency-based approach, the traditional method still occupies an important place in teaching practices. This research aims to identify teachers' perceptions of this method, analyze its advantages and limitations, and study its influence on classroom practices.

To carry out this study, we adopted a descriptive and comparative quantitative methodology based on a questionnaire addressed to forty-five FFL teachers distributed across the three levels of the Algerian educational system. The results show that teachers consider the traditional method useful, especially in the teaching of grammar, writing and certain linguistic structures. However, they also recognize its limitations, particularly in developing learners' oral and communicative skills. Finally, the study reveals that teachers generally favor an eclectic approach combining traditional practices and modern approaches.

Keywords:

Representations – Traditional method – FFL teachers – Algerian educational system – FFL didactics

ملخص

تتناول هذه الدراسة تصورات معلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية حول جدوى المنهج التقليدي في النظام التعليمي الجزائري على المستويات الثلاثة: الابتدائي، والإعدادي، والثانوي. فعلى الرغم من تبني المناهج التواصلية والمنهج القائم على الكفاءات، لا يزال المنهج التقليدي يحتل مكانة بارزة في الممارسات التعليمية. ويهدف هذا البحث إلى تحديد تصورات المعلمين لهذا المنهج، وتحليل مزاياه وقيوده، ودراسة تأثيره على الممارسات الصفية.

ولإجراء هذه الدراسة، اعتمدنا منهجية وصفية كمية مقارنة، استنادًا إلى استبيان وُزِّع على خمسة وأربعين معلمًا للغة الفرنسية كلغة أجنبية موزعين على المستويات الثلاثة للنظام التعليمي الجزائري. تُظهر النتائج أن المعلمين يرون المنهج التقليدي مفيدًا، لا سيما في تدريس القواعد والكتابة وبعض التراكيب اللغوية. ومع ذلك، فهم يُقرّون أيضًا بحدوده، خاصةً في تنمية مهارات الطلاب الشفوية والتواصلية. وأخيرًا، تكشف الدراسة أن المعلمين يُفضّلون عمومًا منهجًا انتقائيًا يجمع بين الممارسات التقليدية والمناهج الحديثة.

تُشير النتائج إلى أن المعلمين يُفضّلون عمومًا منهجًا انتقائيًا يجمع بين الممارسات التقليدية والمناهج الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التمثيلات – الطريقة التقليدية – معلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية – النظام التعليمي الجزائري – مناهج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية