

Contenu

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach Strategy That Works- The case of 2 nd Year EFL students at Jijel University in Algeria.....	1
MR. BOUTKHIL GUEMIDE, Pr. CHELLALI Benachaiba ,Dr. SALIMA MAUCHE.....	1
Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.....	45
Mahnane Sabrina.....	45
Le manuel scolaire de français de l'enseignement secondaire à l'ère de la réforme D'une conception paradoxale à une utilisation dérisoire.....	73
M. Mustapha BOUREKHIS.....	73

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

MR. BOUTKHIL Gumide

University of Med Seddik Benyahia Jijel

titanicmaze@hotmail.fr

Pr. CHELLALI Benachaiba

University Mohammed Tahri of Bechar

Dr. SALIMA MAOUCHE

University Abd Errahmane Mira of Bejaia

Abstract:

In their learning process, EFL learners try very hard to acquire the necessary language skills so as to be able to communicate effectively in the target language. Being amongst EFL cornerstones of the English language, writing helps EFL students with the opportunity to communicate their ideas on papers. As far as Algerian EFL students are concerned, they suffer in their writing process- essay writing in particular, and they, most of the times, fail in their writing performances because of some crucial factors. The present paper analyzes the different factors which affect Algerian EFL learners in their essay writing process. Also, it proposes a helpful strategy for improving essay writing through the integration of ICT means and Task- Based Approach. The aforementioned strategy was conducted as an action research with second year EFL students at the English department of

Jijel University during the second semester of 2013- 2014 academic year. The results showed an improvement in students' writing skills after conducting the said strategy.

Key words: Essay writing, EFL learners, ICT Tools, Task- Based Learning Approach.

الملخص :

يحاول طلاب اللغة الإنجليزية جاهدين أثناء عملية تعلمهم لها اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتواصل الفعال كتابة وحديثا ، وباعتبار المهارات الكتابية من بين أهم المهارات و الأعمدة التي تركز عليها اللغة ، لكونها تساعد الطلاب في التواصل بأفكارهم عن طريق المقالات ، فإن الطلبة الجزائريين الدارسون للغة الإنجليزية يعانون في أداءهم الكتابي- كتابة المقالات الدراسية . معاناة واضحة ، ويفشلون فشلا كبيرا في هذا الجانب بسبب بعض العوامل المؤثرة الذاتية والموضوعية .

يتناول المقال عن طريق التحليل مختلف العوامل التي تؤثر بالسلب على أداء متعلمي اللغة الإنجليزية أثناء كتابة المقالات العلمية ، و تقترح استراتيجية مفيدة لتحسين الكتابة عن طريق استخدام "طريقة المهام" و " وسائل تكنولوجيا المعلومات" معا. بعد أن تم العمل بها مع طلاب السنة الثانية في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة جيجل خلال النصف

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

الثاني من العام الدراسي 2013 – 2014 ، و أظهرت نتائجها تحسنا في أداء الطلاب في كتابة المقالات الدراسية.

Introduction:

Learning a language is primarily the most important pillar in the learning process. In order to achieve a complete competence in foreign language learning, EFL students have to acquire the four basic skills; namely, speaking, listening, reading, and writing. Since it is a productive skill, writing is one of the pillars and basic skills of English language that involves the ability to communicate ideas clearly and use grammar, vocabulary, and punctuation correctly (Zhang and Chen, 1989, p. 34).

According to Bello (1997), writing has an important role that promotes language acquisition; for learners use words, sentences, and other elements of both language and writing in order to communicate their ideas clearly and effectively, and to master the grammar rules and vocabulary they learn in class (p. 7).

Also, Elbow (1973) believed that writing is an important skill to master in EFL learning. It is not seen as a means communication where students express themselves, but also a pre- requisite step which leads to the mastery of other parts of language (p. 26).

Generally, the purpose of teaching writing is to help EFL students in their learning, career, and their daily communication. Writing is seen as a psychological need because it provides learners with such

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

opportunities so as to make progress in their learning process (Takrouri, 2002). Within this context, Elbow (1973) believed that "Man has primitive needs to write. ... Children want to write, in fact need to write, before they want to read". Also, writing makes language learning more effective and authentic through a variety of activities both inside / and outside classroom (p. 28). Among the most important aspects that writing has is that it makes students more relaxed and confident with new language acquired; for it allows them to work at their pace. Besides, it helps them to make changes and revision so as to perform on the spot that is associated, for instance, with speaking (Mahmoud, 2000, p. 13).

Writing has two important roles in schools; first, it is considered as a skill which requires the mastery of basic sub- skills and processes; such as, handwriting, spelling, rich vocabulary, mastery of the conventions of punctuation, capitalization, word usage, grammar, and the use of strategies; planning, evaluating, revising, and editing texts. All these criteria are necessary for the production of coherently organized essays which contain well developed and pertinent ideas, supporting examples, and appropriate details. Second, writing is a means by which students extend and deepen their knowledge; it is a tool for learning subject matter (Graham & Perin, 2007, p. 15).

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

Since writing is important in EFL, French and Rhoder (1992) stated that writing is regarded as the main area in the curriculum that is associated with creativity; for through writing, EFL students are asked to perform most of the tasks. Therefore, in many world academic institutions, academic writing programs, which are compulsory for students, offer introductory and advanced classes in rhetoric and composition (p. 238). Academic writing is that type writing which is done by scholars (students or academics) for other scholars to read. It can take many forms: journal articles, textbooks, dissertations, group project reports, etc. Although students are increasingly being asked to write different types of academic texts, the essay remains the most popular type of assignment.

The style of writing EFL students are expected to use should be purely academic. It is part of their academic learning process to learn how to write in the more formal style. It demonstrates discipline and thoughtfulness, and is important to communicate ideas clearly. So, improving EFL learners' essay writing is considered amongst the most important skills which EFL learners need to develop throughout their study periods.

Hence, there were many approaches and strategies that were used and implemented in teaching the basic skills of English language; such

as writing. The most noticeable strategy is Task- Based Approach, which mostly calls attention to the cognitive processes entailed by tasks.

The present study addresses to the following questions:

- What are the real factors that contribute to students' failure in their essay writing?
- How can both ICT and Task- Based Approach be used effectively in EFL classes to improve students' essay writing?
- What is the influence of Task- Based Approach on EFL students' class performance?
- To what extent are students satisfied with pre-task lessons and with task activities?

The purpose of this paper is to investigate the possible effects of using Task- Based Approach together with ICT in teaching essay writing to EFL students the University of Mohammed Seddik Benyahia in Jijel, Algeria.

1. The Role of ICTs in EFL:

Obviously, when using ICTs support is brought to both EFL teaching and learning in many ways. Firstly, the teaching materials can be easily adapted to the learner's needs and responses. Secondly, ICT offers full access to the various authentic materials. Lastly, and most importantly, they combine basic skills (text and images, audio and video clip...etc).

Also, when using ICT, lectures become more interesting in the fact that they boost learners' engagement. Besides, ICT enables learners to focus on one specific aspect of the lesson (pronunciation, vocabulary, etc...) (Fitzpatrick and Davies, 2003).

According to O'Brien and Hegelheimer (2007), integrating ICT tools into foreign EFL teaching and learning brings the following advantages:

 **Ability to control presentation:** ICTs combine visual with listening materials, text with graphics and pictures;

 **Novelty and creativity:** A teacher can use various materials for each lecture; whereas teaching with textbooks;

 **Feedback:** Computers provide students with corrective feedback through error correction;

 **Adaptability:** Computer software can be used by teachers to suit their students' needs and language knowledge. Unlike books, which are produced in a single format and need to be taught irrespectively of students' problems, computers' software are more learner- friendly (p. 165);

 **Using the target language:** ICT provides EFL learners with the opportunity to use the language in meaningful ways and authentic contexts.

 **Cooperation and Collaboration:** ICT offer opportunities for cooperation and collaboration between EFL students.

 **Using effective tools for tutoring:** A third major benefit of the use of ICT is the opportunity that ICT tools give to language teachers so that they can tutor their learners more effectively. So, with the help of ICT tools and the constantly growing number of available educational resources, EFL teachers are able to give individual and personalized guidance to the learners (Schwienhorst, p. 28).

2. Task- Based Approach and EFL Learning:

For decades, the various traditional methods of EFL teaching have relied on grammar texts as basic tools for organizing a syllabus. However, with the advent of Communicative Language Teaching (CLT), teaching methodologies have changed. In EFL learning, the development of communicative skills is ranked as a priority and placed at the forefront. This, in fact, has raised various questions on how to organize a syllabus. Some proponents (Breen 1987; Long 1985; Nunan 1989; Prabhu 1987) suggest using tasks as central units that form the basis of daily and long- term lesson plans. This approach to syllabus design is commonly known as Task-Based Approach.

The employment of communicative tasks is based on different theories of language learning and acquisition which state that language use is the driving force for language development (Long 1989; Prabhu 1987).

Norris et al. (1998), as advocates of such theories, suggested that:

The best way to learn and teach a language is through social interactions. [...] they allow students to work toward a clear goal, share information and opinions, negotiate meaning, get the interlocutor's help in comprehending input, and receive feedback on their language production. In the process, learners not only use their interlanguage, but also modify it, which in turn promotes acquisition" (p. 31).

In other words, it is not the text that one reads, or the grammar one studies, but the tasks that are presented provide learners a purpose to use the grammar in a meaningful context. This gives task design and its use a pivotal role in shaping the language learning process.

3. Definition of Task- Based Approach:

If EFL learners engage in real context in which they use the language both inside and outside classrooms, they will learn English

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

language effectively. To do so, they should rely on class discussions, games, activities, and designed tasks. Through these activities, EFL learners practice English language by themselves and they are accordingly evaluated by their peers and their teachers (Willis & Willis, as cited in Martin East, 2012, p. 105).

In global context, Task- Based Approach to language teaching has become a dominant approach to language teaching. The idea of making EFL learners acquire English through Task-Based strategies was developed in India by Prabhu in the 1980s. His approach emerged as a reaction to the traditional form of English as a foreign language used and the type of communicative language teaching which was practiced in India (Jean & Hahn, 2004; Waguey &, Hufanam, 2013). Prabhu's project, in India, is mostly calling attention to the cognitive processes entailed by tasks (Prabhu, 1987, p.9).

Various definitions of tasks exist, and many of them focus on different aspects of what constitutes a task. Among the most widely quoted definitions for "task" is provided by Long (1985) who referred to the term as:

A piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include [. . .] filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline

reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, [. . .], making a hotel reservation, writing a check, finding a street destination and helping someone across the road. In other words, by “task” is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between (p. 89).

Another well- known definition was provided by Nunan (1989) who considered a task as:

Any classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (p. 10).

Skehan (1998) summarized the parameters for a task activity as follows: “(a) meaning is primary, (b) learners are not given other people’s meanings to regurgitate, (c) there is some sort of relationship to comparable real-world activities, (d) task completion has a priority, and (e), the assessment of tasks is done in terms of outcome” (p. 147).

In contrast, Candlin's (1987) emphasized on the learners' learning preferences and his social and problem- solving orientation which leads him to the notion of a task which is: "one of a set of differentiated,

sequenceable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu" (p. 10).

Candlin (1987); however, offers pedagogic criteria for judging the quality of what he called "good" language learning tasks. She claimed that good tasks should:

-  Provide attention to meaning, purpose, negotiation;
-  Draw objectives from the learners' communicative needs;
-  Involve language use in solving the task;
-  Allow for co- evaluation by learner and teacher of the task's performance;
-  Promote a critical awareness about data and the processes of language learning (pp. 9- 10).

According to Nunan (1989), Task-Based Approach is a way of which teaching syllabi are designed; they should consist of different communicative tasks, so that learners can interact in the target language. Based on Nunan's notion, task- based teaching has pedagogically strengthened the following principles and practices:

-  A needs-based approach to content selection;

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

 An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language;

 The introduction of authentic texts into the learning situation;

 The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself;

 An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning;

 The linking of classroom language learning with language use outside the classroom (p.10).

Ellis (2003), in his attempted to define the term, created a set of essential criteria for language learning tasks. These are as follows:

 Being a working plan;

 Focusing on meaning;

 Using a real-world processes for language;

 Focusing on the four language skills;

 Engaging in cognitive processes;

 Having a clearly defined communicative outcome. (pp. 9–10)

All these definitions emphasize on the real-world, or target tasks. In fact, these are hundreds of things we do, using language, in everyday life: from writing a poem, to confirming an airline reservation, to

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

exchanging personal information with a new acquaintance. This criterion supports the notion that conveying a meaning is the essence of language use. In order to create learning opportunities in the classroom, we must transform these real-world tasks into pedagogical tasks; for the students' motivation rises through assigned tasks.

So, using tasks in teaching is a popular method, and the implications of using these tasks in a classroom context are observable. Taking into account the positive results that the use of tasks may bring about in the EFL classroom, it can be said that using a variety of tasks in class gives positive results.

Although there are divergent views among the advocates of task-based language teaching in relation to the core principles of Task-Based Approach, Swan (2005) emphasized that there is a general agreement among them on the characteristics listed below:

 Instructed language learning should mainly contain natural or naturalistic language use, and the activities are related to meaning rather than language;

 Instruction should support learner-centeredness rather than teacher-centeredness;

 Because it is totally naturalistic, learning does not normally give rise to target-like accuracy, engagement is essential to

promote the internalization of formal linguistic elements while keeping the perceived benefits of a natural approach;

☞ This can be realized best by offering opportunities for focus on the form, which will attract students' attention to linguistic components as they emerge incidentally in lessons whose main focus is on meaning or communication;

☞ Communicative tasks are especially suitable devices for such an approach;

☞ More formal pre- or post-task language study may be beneficial. This may make contribution to internalization by leading or maximizing familiarity with formal characteristics during communication;

☞ Traditional approaches are unproductive and unsuitable, particularly where they require passive formal instruction and practice isolated from communicative work. (pp. 398- 9)

4. The Role of Task- Based Approach in EFL:

Task-based approach is a teaching approach that employs tasks as its main pedagogical tools to structure language teaching. Its proponents put forward the idea that task-based approach is the clear enhancement of linguistic competence. They admit that activities for real communication are prominent in language learning. Besides, they

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

stressed that utilizing language to perform meaningful tasks can enhance language learning. Also, they emphasized that the language, which is meaningful to learners, can pave the way for the learning process (Willis, 1996, p. 58).

Task-based approach is a powerful and advancing learning method. It promotes learning language knowledge and training skills in the process of performing tasks. Teachers are both instructors and guides. Similarly, learners are both receivers and main agents. It is via Task-Based activities that learners will master how to make full use of their own communicative abilities to shift from L1 to the target language. It presents an opportunity for them to learn cooperatively and activates their abilities to employ and deal with the target language in a professional way (Lin, 2009).

Larsen-Freeman (2000) stated that:

Since language learners make an effort to perform a task, they have rich opportunity to interact with their peers. It is this interaction that is assumed to ease language acquisition in that learners are to try to comprehend each other and to present their own meaning. As a language teacher who teaches English as a foreign language to Turkish EFL learners, I

employ task-based approach to provide learners with a natural context for language use, present a fruitful input of target language for learners, increase their ability to communicate effectively, and to maximize their motivation to the lesson. (pp. 153- 4)

Teaching Writing in Algerian Context:

In the academic year 2004-2005, Algeria has agreed to the rules and principles of the Bologna Process by adopting the L. M. D. principles (License, Master, and Doctorat). The philosophy of teaching under the new architecture stipulated that more space is given to the learners' output and mobility. Continuous education and training became a tremendous imperative for all successful learning using Information and Communication Technology. As far as the English section is concerned, the L. M. D. system began to be first implemented in the academic year 2007- 2008; the year when the English department was officially opened.

The English language teaching tradition has been subject to great changes throughout the twentieth century and so far. In Algeria, the ministry of higher education seeks to improve the teaching/learning of English as a foreign language through L. M. D. system. Accordingly, a new architecture has been designed for the teaching process of English

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

which has taken into account reorganizing the subjects taught into units, and also introduced some new subjects. To achieve the objectives, the decision-makers, the syllabus designers, and EFL teachers have divided the subjects of English language teaching into the following:

Table 1: English “Licence” curriculum modules within the L. M. D. system (Bouabdallah, 2012, pp. 86- 7).

**Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case
of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria**

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

Year	Module	Teaching time per week
First	Grammar	6hs
	Writing	3hs
	Oral production	3hs
	Discourse comprehension	3hs
	Phonetics	3hs
	Linguistics	1h30
	Information and communication technologies (ICT)	1h30
	Research Methodology	1h30
	Literary studies	1h30
Second	General Culture	1h30
	Grammar	6hs
	Writing	3hs
	Oral production	3hs
	Discourse comprehension	3hs
	Phonetics	3hs
	Linguistics	1h30
	Anglo- American civilization	1h30
	Information and communication technologies (ICT)	1h30
Third Language studies	Research Methodology	1h30
	Linguistics theories	3hs
	Phonology	3hs
	Academic writing	3hs
	Psycho-pedagogy	3hs
	Socio-linguistics	3hs
	Language didactics	3hs
	Research methodology	3hs
	Project work /TPR (teaching practice).	3hs
Third literature & civilization	Literature theories	3hs
	Comparative literature	3hs
	Academic writing	3hs
	American civilization	3hs
	American literature	3hs
	British civilization	3hs
	British Literature	3hs
	Research Methodology	3hs

Despite the fact that the new architecture of English studies within the L. M. D. framework is designed to boost Algerian EFL learners in their learning and help improve the teaching process, Algerian English students still lack foreign language competence. This is due to (1) lack of adequate responsive educational/ or pedagogical programmes that have been suggested before. The ‘Licence’ degree curriculum dates back to the 1980s and no substantial changes have been brought about, and (2) teachers lack qualified ELT professionalism despite new ELT methodologies and approaches. The teaching is often done hastily with no suitable teaching material or adequately trained instructors (Bouhadiba as cited in Bouabdallah, 2012, p. 88).

5. Factors influencing Algerian EFL Learners in Essay Writing:

In the English departments of the in Algerian universities, English is used as a medium of instruction for all subjects. Many new students to university arrive with serious frustrations and deficiencies in English. In spite of their seven years or more of pre-university English learning, they appear to have difficulties in both oral and written skills (Bouabdallah, 2012, p. 92).

As far as writing is concerned, it is attributed the fourth position in foreign language teaching/ learning. Writing, as a skill, has been

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

neglected for many years, mainly after the adoption of the communicative approach to language teaching, which claimed the supremacy of the spoken word over the written one. A renewed concern to writing emerged due to examination requirements and the necessity of being able to read and write in English (Bouhadiba as cited in Bouabdallah, 2012, p. 92).

Since writing is the most complex and difficult skill, it requires a lot of practice and training to master. Difficulties in producing good pieces of writing can be related different factors: learners' education, self-confidence, and demotivation to write. Harmer (2007) argued that the most notable difficulty in writing lies not only in generating and organizing ideas, but also in translating them into readable text (p. 18).

In EFL class, teachers usually report students' inability to construct appropriate and good pieces of writing. Also, when EFL students practice writing- whether in class or in exams, they seem to be unaware of the basics of writing; such as, the conventions and mechanics of writing, grammar, and vocabulary. As a result, their compositions are just a list of ideas which lack cohesion and coherence.

Accordingly, I have also noticed, during my teaching sessions and my intervention with teachers and students, that there are other problems/ or obstacles that share in students' failure to practice essay

writing correctly and produce appropriate and good pieces of their writing. These can be cited as follows:

5.1. Teachers as a Source of Demotivation:

In the light of students' preferences, learners often prefer to study with certain teachers rather than others; for they learn and understand quickly with some, while they get bored with others. As a matter of fact, no teacher teaches in the same way under the same conditions. .i.e. each teacher has his own methodology. However, teachers can be a source of demotivation if they:

-  Do not enhance learning;
-  Do not incite learners to write confidently;
-  Do not encourage them to write inside/ and outside classrooms;
-  Do not use appropriate methodology in teaching writing;

Accordingly, the teachers' main task is to motivate the students. EFL students are found in dilemma, especially they lose words, when dealing with creative writing, and it here where the teachers should intervene effectively to help the students to have ideas and enhance them with the value of the task. In addition to provoking, and enhancing EFL students, the teachers' role is also of supportive manner,

which is of helping students to overcome difficulties when they engage in writing (Harmer, 2007, pp. 41- 2).

5.2. Lack of Teacher's Corrective Feedback and Reinforcement:

When teachers intervene by motivating, supporting, suggesting reacting, responding, correcting, advising and students, they are, in fact, providing feedback so as to reinforce EFL students to improve their writing skills.

As far as writing is concerned, feedback can be in the form of correcting mistakes of students' writing compositions on syntax, grammar, content, and mechanics. So, when teachers intervene with their students' writing, they help students to edit and produce a new and more appropriate draft. Accordingly, the teacher's main task is not to judge what is wrong and right, but to put into questions, suggest modifications, and indicate where the student should improve his writing, either in the content, or in the way of expression. So, feedback in this way helps to improve the students' level.

As a matter of fact, our EFL students practice writing only in exams to get good grades, and not for the purpose of appreciating the writing process. Accordingly, they believe that writing is only useful to bring good grades. However, it is worth to mention that in addition to giving

marks, teachers should write comments at the end of a piece of writing which will reinforce them to work hard to reach a certain level in writing. i. e. teachers should use comments which praise, motivate, and encourage their students. Otherwise, students will despise writing because of the frustration they feel when they see only negative marks. Also, teachers, sometimes, cannot write comments, even short ones, especially when teaching in large- size classes. In this context, teachers can neither teach the writing skill perfectly, nor evaluate their students. So, teachers should be aware of the fact that their students understand their problems committed in writing and then rewrite their pieces of writing again correctly since it is the main aim of that correction (Harmer, p. 84).

5.3. Lack of Motivation on EFL Students' to Write:

The ability to write well is not a naturally acquired; it is usually learned through practice and experience. This means taking time over writing and doing a lot of reading are absolutely essential part so as to improve writing. In fact, learners fail to appreciate the writing skill. It is commonly believed that motivation is an essential factor to which leads to success and achievement in the learning process.

Accordingly, Harmer (2006) pointed out this element when stated that:

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

People involved in language teaching often say that students who really want to learn will succeed whatever circumstances in which they study. They succeed despite using methods which experts consider unsatisfactory. In the phase of such a phenomenon, it seems reasonable to suggest that the motivation that students bring to class is the biggest simple factor affecting their success. (as cited in Ghodbane, p. 76)

Thus, motivation is a strong factor which is associated with achievement, and, accordingly, learners' motivation makes the process easier and pleasant. In other words, motivation makes writing pleasant and enjoyable. According to Boscolo and Hidi (2008), EFL teachers always inquire about two facts: students' demotivation to write, and how to increase their motivation to write (p. 7).

In this context, Harmer (2006) believed that there are many hidden factors which demotivate students improve their writing. Amongst these factors, the fear of failure: being afraid of not achieving one's goals or value in the context of competence or efficacy. Our EFL students are afraid of making serious mistakes. So, they become haunted by failure (as cited in Ghodbane, p. 77).

Our EFL students also suffer from anxiety which is related to fear of failure. It causes negative attitudes and hinders students from doing their best. In addition, it causes self-doubt and hesitation which makes students less confident about their writing level. According to Harmer (2006), writing anxieties are very dangerous since they cause negative attitudes on students towards their writing. Furthermore, he believed that students are afraid of writing because of: (1) the lack of practice, (2) having nothing to say in English, and (3) students are not interested in the writing activity. So, without teachers' help and feedback, the students can never develop self- confidence and build the "writing habit" (as cited in Ghodbane, p. 78). Hence, the main role of a teacher is to enhance and encourage his students to write by making writing more enjoyable. In fact, the teacher should be selective in choosing or exposing the students to attractive topics and determines the objective of writing such topics (Dornyei, as cited in Ghodbane, p. 78).

All in all, students view writing as a risky adventure. Learners' phobia grows from the fear of being harshly corrected; they fall into the trap of pleasing their teachers and satisfying themselves and their mates. They are unable, to confront the fear in order to learn and improve their writing level and ameliorate their low achievements (Boscolo and Hidi, 2008, p. 9).

5.4. Mother Tongue Interference on English Writing:

In addition to the lack of both reading and interest in writing, students face another obstacle that hinders their writing abilities. The majority of the students claim that when composing their writing in English, they usually think in Arabic. Many studies have concerned with this problem. EFL teachers emphasize the need for EFL students to a linguistic competence: to think and write as far as possible in English. Friedlander (1997) reported, “writers do any of their work in their first language” (as cited in Ghodbane, p. 82). This practice of writing will inhibit the acquisition of English due to transfer of structures and vocabulary from first language in an incorrect way. In our case, few of EFL students write in Arabic and then practice translating into English what they have written. This, for sure, can be a motivating activity towards the acquisition on English competence.

In contrast, many other studies indicate that it is not necessary to be good writers in L1 to be so in L2, or third language writing. Carson, Carrell, Silberstein, Kroll, & Kuehan, (1990) concluded that “the acquisition of L2 literacy skills by adults already literate in their first language is a complex phenomenon involving multiple variables” (as cited in Ghodbane, pp. 82- 3).

So, the writing conventions differ from one language to another. In anyway, not any person is a naturally gifted writer. Writing is a skill that can be learned, practiced, and mastered. Writing remains the most difficult skill to be mastered even for native speakers (as cited in Ghodbane, p. 83).

In conclusion, the factors behind students' poor writing achievements are endless. However, the focus was on the major ones. Our EFL students are not interested in reading, which is the most appropriate means for improving their writing skills. They are not motivated to write, and even if they are engaged in writing, their purpose is just to get good grades. They also suffer from mother tongue interference; they usually think in L1 and write in L2. So, along with these factors, is there any possibility to improve students' skills in essay writing? If it is done so, how? These questions pushed me, as a researcher, to intervene and put into practice my objective, which was already mentioned, of improving essay writing skills through the use of both ICTs and, basically, Task- Based Approach with 2nd year EFL students.

6. Methodology:

This action research was conducted at the English department in Jijel University for the purpose of measuring the effectiveness of ICT

together with Task- Based Approach in teaching essay writing to second year EFL students. The study took place during the second semester (February, 10 to May, 15) of the academic year 2013- 2014.

Two groups were the samples used in this study. They were groups five and six. They were carefully chosen because I taught them essay writing from the beginning of the semester and I conducted many sessions in writing- both lecturing and workshops. Also, it was impossible to conduct the study with other EFL students in other groups; for it is not permitted to teach other students who already had a teacher assigned to them. The data were collected through students' assignments and home works and a questionnaire so as to measure both the new strategy and the learning received in the class.

6.1. Procedures:

In conducting this action research, I organized carefully the sessions of both lectures and workshops. In teaching writing to EFL students, each teacher is assigned three sessions per week: one lecture and two sessions of workshops for doing practice. In my case, I used to teach groups five and six together in the screening room which is fully equipped with technological materials; such as, the Internet, data-show, film projector, microphone, and the slaps.

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

According to the curriculum that I designed, teaching essay writing was basically about how write the different types of essays: process essay, cause- effect essay, comparison- and contrast essay, classification essay, narrative essay, descriptive essay, argumentative essay, and the historical essay. When lecturing about types of essays in the screening room, I presented my lecture in a power point format.

I explained every point related to the lecture that I prepared for one hour and fifteen minutes. During the lecture, I also used to make use of some YouTube tutorial videos, which are related to the topic of the lecture, that I downloaded in case the students wanted further information. Then, I gave the students ten minutes for asking questions in case they did not understand an element in the lecture.

The last minutes left were the time for giving tasks to students. The tasks were mainly home works to write essays, which are related to the type they had just studied with me, about the topics that I used to assign. Accordingly, in order to know what the topic was about, the assigned students had to see attentively the video I made to identify what topic to write about. The videos were of YouTube source and included particular topics. The students had only one day to prepare and present their work in class.

After three months of conducting this action research, I designed questionnaire for both groups. It was mainly about the writing process, essay writing skills, the factors that hinder them in their writing exams, and the strategy that I introduced and worked with.

6.2. Results & Discussion:

6.2.1. Class observation:

After lecturing and assigning home works to students, it is time meet in class for the workshop so as listen to students' presentations. The assigned students had written their essays about the topics I already assigned. They also made copies for their classmates so as to follow them when they read their essays in front of them. When their presentation was over, time now is left for evaluating, criticizing, and assessing students' work.

From the first session, I asked the students to fully evaluate each work, since they had copies in front of them. In the first session, most of the students did not intervene maybe they had never dealt with this strategy, or fearing that if they criticized they would be harshly criticized in their turn. So, I was to lead the discussion in class. I evaluated the students' work in both form and contents.

To deal with the essay's form, I used to read loudly each part of the essay: introductory paragraph, body paragraphs, and the concluding

paragraph. Then, I commented on students' writings by indicating the mistakes and errors, and correcting them on the blackboard: It was rewriting each part of the essays correctly on the blackboard and in front of them.

The second time there was completely a change. I did not intervene at all. It was the students themselves who had done the work. After the assigned students presented their work, the rest of the class raised their hands to comment, evaluate, criticize, and assess their classmates' presentation. I just opened the floor for them and guided them. Everyone in the class wanted to share in conversation and discussion.

What I have already noticed in this strategy can be summarized as follows:

The Increase of Students' Motivation to Practice Essay Writing:

The students found the strategy highly motivating. The tasks that they were assigned had to do with what they studied with me. Also, ICT tools when they were used in the screening room made the lectures about how to write different types of essays very interesting to them. Besides, when reaching the time of assigning tasks, all the students raised their hands to practice essay writing even before they saw the video about the task. When I asked them why they did so, they

responded that they were eager to research a topic and write an essay about. It was a means for them to practice reading and the research skills of writing: quoting, summarizing, and paraphrasing.

What I had noticed was that some of the students who had already performed and written essays asked for more assignments so as to correct their mistakes they had made in previous presentations. Moreover, students from other groups used to attend when they heard about the strategy I was using with my students and how interesting it was. These students also asked for tasks and assignments to perform in my class.

Giving Corrective Feedback:

The students who were subject to this study participated in correcting, commenting, and evaluating their peers when they made their presentations in class during the workshops. They even used to spot the mistakes and correct them on the blackboard. Not only this, but they used to judge their classmates on the contents they used in their essays. To illustrate, a group of three students presented their comparison- contrast essay on the famous characters of *John Rambo* Vs. *Jack Bauer*. When they finished presenting their essay, immediately a girl student made the first comment which was as follows:

“Sir, one item is neglected in the comparison. Both characters are patriots who lost all their friends and devoted their lives for their countries.” I asked her: “How did you find out this important item?” She answered: “Sir, in the lecture I was watching the video before giving the task and I discovered this item which is important in comparing between both characters.”

As seen above, the learning process became completely learner-centered since the students did everything in the workshop.

The Practice of Reading as a Source of Writing:

All the students who took part in the study confirmed that giving them tasks was the major source for them to practice reading. Since tasks were given, students started to search for information from a variety of sources in the library and the Internet. They copied pages and printed documents they downloaded from the Web and practice reading to fully understand the material before using it.

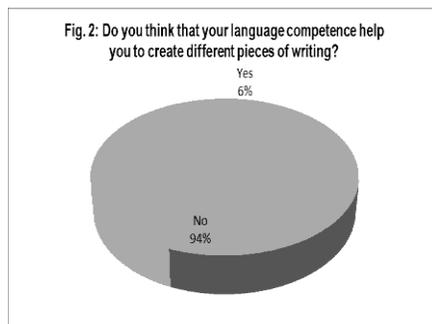
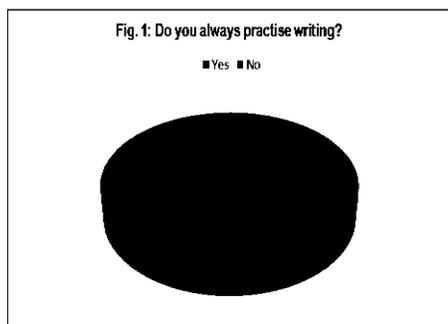
A True Learning Experience:

What I noticed from the workshops during the study that this strategy helped the students learn lot of things about the writing experience. Before they started writing their essays, the students learned that it is very important to outline for their essays if they want to write better academic essays. For this reason, each pair of students

used to write down their essay's outline on the blackboard before they started their presentation.

Moreover, they knew that when writing essays, they are doing some kind of research. So, they had to practice the research skills of summarizing, paraphrasing, and quoting. They also used to give importance to their references list at the end of their essays presentations.

6.2.2. Questionnaire results :



The findings in figure 1 indicated that few of EFL students practice writing because they are aware of their needs and the requirements to improve their general language proficiency, since writing is one area of language proficiency. However, they lack guidance and feedback which are necessary for them to improve. Similarly, in this study it is found

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

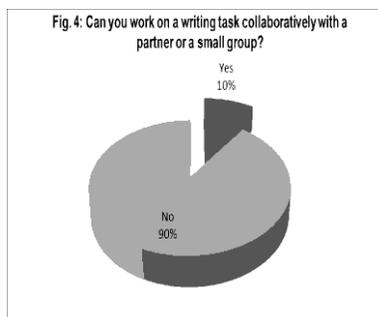
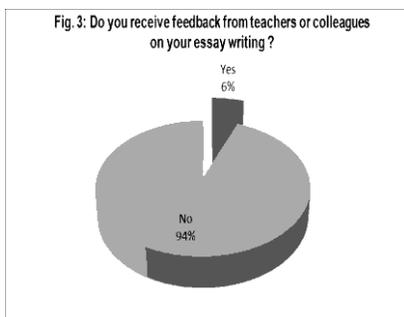
Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

that 94% of EFL students lack the language competence to create a piece of writing in English language.

Although they were positive about the use of language competence in writing, the students stated that the mother tongue interference does not help them acquire patterns of English words and vocabulary to enhance their writing skills.



Although EFL students agree on the importance of feedback, they unfortunately do not receive corrective feedback- also comments and suggestions, from their teachers. So, the findings in fig. 3, show that only 6% receive feedback, even though not daily, from their teachers.

On the other hand, it can be said that teachers believed that their students' writing are not always clear. They believed that students have problems in proper use of the English language: word format, sentence structure, coherence, and cohesion.

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

Accordingly, one factor which leads to students' improvement in essay is absent. Therefore, it can be fairly argued that EFL university level students in Algeria do want, accept, and appreciate teachers' feedback about their written production.

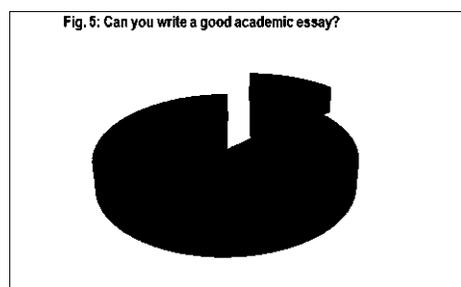


Figure 5 demonstrates another deficient on EFL students. Although the students admitted that their primary objective- when coming to university is to achieve language proficiency in English and to master essay writing skills, only 13 % of the students interviewed believe they can write a good academic essay. This result indicates that there are differences in writing among the students. Also, some students have better means than others to improve language acquisition. The students, too, stated that there are no appropriate methodologies used by the teachers in teaching essay writing.

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

Fig. 6: Can you write using an academic style and tone?

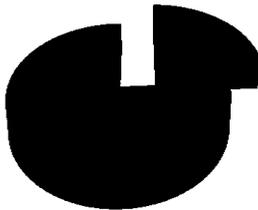


Fig. 7: Can you logically organize your ideas when you write an academic essay?

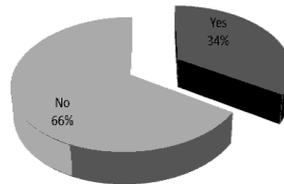


Figure 6 below shows that 76% of the students cannot write in an academic style because they were exposed extensively to academic writing. Also, they did not learn effectively what the rules of academic writing are. In figure 7, 66% of the students believed that they are unable to write logically and organize their ideas in their essay writing. This might be due to the different methodologies used by their teachers earlier in the secondary schools.

Fig. 8: Can you edit your writing to improve the wording, grammar, punctuation, and spelling?

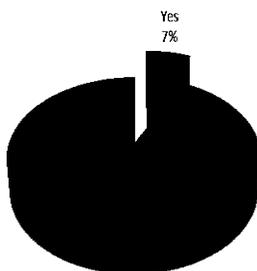
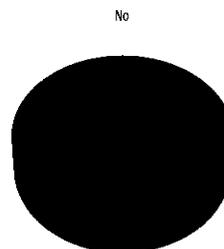


Fig. 9: Did tasks assigned by the teacher help you understand and improve your essay writing ?



According to figure 8, 93% of the students practice proofreading in order to check their writing in syntax, grammar, vocabulary, and cohesion. However, they fail to produce well written productions because of the lack of collaboration and the absence of teachers' feedback. Figure 9 shows how effective the strategy of Task- Based Approach used by the teacher in teaching essay writing. Accordingly, the students knew tasks meant doing research and looking for information that are necessary in essay writing. They also understood that more practice in essay writing leads to improvement.

7. Conclusion:

This study investigated the importance of implementing Task- Based Approach, together with ICT, in teaching essay writing to EFL students at the Jijel University in order to draw both teachers' and students' attention to the importance of using this teaching strategy and authentic tools in their classes. The results showed the students' improvement in their presentations to the writing class.

The findings emphasized that the students had positive attitude toward essay writing skills, since they believe that it is a key element to English language proficiency. One of the most important points emerged from this research is that a number of students expressed that they were not satisfied with their present essay writing skills. They are

likely to improve better their essay writing skills if they find the appropriate methodologies for teaching essay writing implemented in class while the use of ICT in teaching writing made them pay tremendous attention to this particular skill.

References:

Bello, T. (1997). *Writing topics for adult ESL students*. Paper presented at the 31st Annual Teachers of English to Speakers of Other Languages Convention, Orlando.

Boscolo, P., & Suzane Hidi. (Eds.). (2007). *Writing and motivation*. Oxford, UK: Elsevier Ltd.

Bouabdallah, N. B. (2012). *Exploring Writing in an Academic Context: The Case of First –Year University*. Unpublished PhD Thesis. Available at:

<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/.../BOUYAKOUB-These-Doctorat.pdf>.

Breen, M. (1987). 'Learner contribution to task design'. In C. Candlin and D. Murphy (Eds.). *Language Learning Tasks* (pp.23-46). Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.

Candlin, C. & Dermot F. Murphy. (Eds.). (1987). *Language Learning Tasks*. Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.

East, M. (2012). *Task-Based Language Teaching from the Teacher's Perspective*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Elbow, P. (1973). *Writing in the Disciplines*. NY: Oxford University Press.

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fitzpatrick, A. & Davies, G. (Eds.) (2003). *The impact of ICT on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages*, EC Directorate General of Education and Culture. Available at: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/03/spr/ilmpact_information.pdf.

French, N. & Rhoder, C. (1992). *Teaching Thinking Skills*. NY: Garland Publication, INC.

Ghodbane, N. (2010). "Identification and Analysis of some Factors behind Students' Poor Writing Productions: The Case of 3rd Year Students at the English Department- Batna University". Unpublished Magistère Dissertation. Available at: http://www.univ-setif.dz/Tdoctorat/images/stories/pdf_theses/facultes1/arabe/naciraghothbene.pdf

Graham, S, & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. A report to Carnegie Corporation of New York.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education. Available at: http://www.lenguasvivas.com.ar/upload/Didactica_1/The-Practice-of-English-Language-Teaching-Jeremy-Harmer.pdf.

Jean, I. J. & Hahn, J.W. (2004). *Exploring EFL teachers' perception of task- based Language Teaching: A case study of Korean secondary*

Improving Essay Writing through ICT and Task- Based Approach: A Strategy That Works- The case of 2nd Year EFL students at Jijel University in Algeria

Dr. SALIMA MAOUCHE

Pr. CHELLALI Benachaiba

MR. BOUTKHIL GUEMIDE

school classroom practice, *Asian EFL Journal*, 8 (1), 56. Available at: http://www.asian-efl-journal.com/March06_ijj&jwh.pdf.

Larsen-Freeman, Diane. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Available at: <http://s1.uploadpa.com/beta//12/5zuzlgu9amv2z810yj8.pdf>.

Lin, Z. (2009). *Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China: A Seminar Paper Research Presented to the Graduate Faculty, University of Wisconsin- Platteville*. Available online at: <http://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34571/Zhu%20Lin.pdf.txt?sequence=3>.

Mohamoud, S. (2000). *Writing: An unfortunate and neglected skill in schools in Palestine*. Unpublished paper presented at the sixth PATEL Conference. Jordan, Yarmouk University.

Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T. D., & Yoshioka, J. K. (1998). *Designing second language performance assessment*. Honolulu: University of Hawaii' Press.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.

O'Brien, A. & Hegelheimer, V. (2007). 'Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course'. *RECALL* 19 (3), pp. 162- 180. DOI:/10.1017/S0958344007000523

Prabhu. N. S. (1987). *Second language pedagogy: A Perspective*. London: Oxford.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Language teaching and applied linguistics*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Skehan, P. (1992). 'Second Language Acquisition Strategies and Task-Based Learning'. *Thames Valley Working Papers in ELT*, 1. pp (178-208).

Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26 (3), pp. 376– 401. Available online at:

http://www.azargrammar.com/assets/authorsCorner/notesQuotes/NQ-BN_Swan.pdf.

Schwienhorst, K. (2007). *Learner autonomy and CALL environments*. NY: Routledge.

Takrouri, H. (2002). *General guide lines and curricula for the basic and secondary stages*, prepared by the national team for teaching English Language, Ministry of Education, Jordan.

Tribble, C. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Waguey, L. B., & Hufanam E. R. (2013). Effectiveness of task-based instructional materials in developing writing skills of BS fisheries freshmen. *American Journal of Educational Research*, 1 (9), pp. 359-365. DOI: 10.12691/education-1-9-3

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Michigan: Longman.

Zhang, X & Chen, J. (1989). 'The techniques to teaching writing'. *Forum*. Vol. XXVII (2),34-36.'

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

Doctorant à l'Université Sétif 1 Ferhat Abbas

mahnanasabrine@gmail.com

Résumé :

Dans notre article, nous avons abordé le sujet de la relation entre la performance financière et la performance sociale des IMF en Indonésie ; nous avons pris le cas de la Bank Rakyat Indonésie (BRI) car elle représente un modèle de réussite dans la catégorie des Banques rurales. Nous avons travaillé avec un échantillon de 10 BRI sur la période de 2010 à 2014. Notre étude a montré que les BRI étaient financièrement et socialement performantes. Elle a montré l'existence de corrélation positive entre le rendement des actifs (ROA) et le nombre d'emprunteur. Par contre aucune corrélation entre le ROA et le rendement du portefeuille (PR) avec le nombre de femmes emprunteuses.

Mots-clés : Institution de Microfinance, BRI, performance sociale et financière, corrélation, Indonésie.

الملخص:

يناقش هذا المقال، العلاقة القائمة بين الكفاءة المالية والكفاءة الاجتماعية لمؤسسات التمويل المصغر في إندونيسيا، واخترنا دراسة حالة بنك ركيات إندونيسيا لأنه يمثل نموذجا ناجحا في مجال التمويل المصغر وخاصة بالنسبة لمؤسسات التمويل المصغر ذات الشكل القانوني بنوك ريفية. لقد اخترنا عينة تتكون من 10 بنوك ركيات إندونيسيا خلال المدة من 2010 إلى 2014. ولقد توصلت دراستنا لعدة نتائج لعل أهمها هو أن بنك ركيات إندونيسيا يحقق الكفاءة الاجتماعية والمالية، ووجود علاقة إيجابية بين العائد على الأصول وعدد المقترضين، وعدم وجود أي ارتباط بين العائد على الأصول وكفاءة المحفظة مع عدد النساء المقترضات. الكلمات الدالة: مؤسسات التمويل المصغر، بنك ركيات إندونيسيا، الكفاءة الاجتماعية والمالية، الارتباط، إندونيسيا.

Introduction :

La microfinance signifie construire des systèmes financiers pour les pauvres. Dans la plupart des pays en développement, les pauvres constituent la majorité de la population. Aussi, un grand nombre de pauvres est toujours exclu des services financiers 1(CGAP, 2004). Les IMF représentent l'unité de base de la micro finance. C'est pour cela que la pérennité financière des IMF est nécessaire pour atteindre un nombre significatif de pauvres. La pérennité est la capacité d'une institution de microfinance à couvrir tous ses coûts et atteindre la pérennité signifie diminuer les coûts de transaction, offrir de meilleurs services et produits aux clients et trouver de nouvelles méthodes pour atteindre les pauvres n'ayant pas accès aux banques 2(CGAP, 2004). L'objectif de ces IMF est d'atteindre la meilleure performance possible, ce qui peut être réalisé lorsqu'elles parviennent à concilier deux exigences : la performance sociale (PS) en réduisant la pauvreté et la performance financière (PF) en assurant une rentabilité pérenne 3(Adair, 2010). La Bank Rakyat Indonésie (BRI) est très souvent citée comme l'une des principales institutions de microfinance du monde. Son nom nous est familier pour avoir souvent été évoqué parmi les exemples des IMF pionnières dont l'origine remonte aux années 1970. Le MIX 4(Microfinance Information eXchange ,2016) publie des données sur 50 BRI en Indonésie de 1999

jusqu'à 2014 et des données de 10 BRI sur la portée et les performances financières des IMF en Indonésie de 2010 jusqu'à 2014.

Dans cet article, on répond aux deux questions suivantes :

- y a-t-il une relation entre la performance financière et la performance sociale dans les BRI ?

- Comment la performance sociale des BRI influence la performance financière de cette dernière ?

Cet article est organisé comme suit :

- Dans une première partie, nous présenterons une revue de littérature qui porte sur les BRI et la performance financière et sociale.
- Dans une seconde partie, nous expliquons la méthodologie du travail et présentons l'échantillon et la description des données.
- Dans une troisième partie, nous présentons les résultats des estimations.

1- Une brève revue de littérature :

Les « unités » BRI ont été créées au début de l'année 1970 dans le cadre du programme BIMAS d'intensification de la riziculture mis en place par le gouvernement indonésien. Le rôle principal des unités consistait à distribuer le crédit subventionné aux riziculteurs (plus tard elles ont également servi à distribuer des crédits subventionnés pour d'autres activités agricoles) 5(Robinson ,2004). La BRI a subi une grande

transformation dans son histoire dans les années 80 après l'échec du composante du crédit et le succès du programme d'intensification agricole, les raisons identifiées de cette échec, rendent l'expérience de la BRI une référence pour toutes les institutions de micro finance pour les erreurs à ne pas faire (Robinson, 2004):

- Les termes et plafonds des prêts étaient imposés par le gouvernement.
- La réglementation gouvernementale stipulait que les emprunteurs devaient payer un taux d'intérêt (subventionné) de 12% sur les crédits tandis que l'épargne devait être rémunérée à 15%.
- Les emprunteurs étaient sélectionnés par des comités dépendant du gouvernement, mais c'est à la BRI que revenait la responsabilité du recouvrement des prêts.
- Dans la pratique, les prêts subventionnés profitaient surtout aux élites rurales et encourageaient la corruption et la politisation.
- Les unités étaient considérées comme les guichets des agences et la performance des unités était confondue avec celle de l'agence dont elles dépendaient. Aucun suivi des performances des unités individuelles.

- Le personnel des unités était mal formé, peu motivé et mal supervisé. A quelques exceptions près, il avait peu de connaissances en microfinance et très peu d'intérêt pour le sujet.
- Les responsables d'unités disposaient d'une autorité limitée et étaient peu responsabilisés.
- Les unités étaient totalement inefficaces.
- Elles ne disposaient que d'un minuscule portefeuille d'épargne, ce qui n'était guère étonnant étant donné que chaque dépôt constituait une perte pour BRI. !
- Les unités se caractérisaient par des taux d'impayés élevés.
- Le système enregistrait des pertes élevées et continues.
- Sur 3600 unités, aucune n'était rentable.

En 1983 fut introduite une réforme instaurant la déréglementation financière et comportant une disposition cruciale autorisant les banques d'Etat BRI à fixer leurs propres taux d'intérêt sur la plupart des produits de prêt et de dépôt (Robinson, 2004). Il fut décidé aussi que les unités ne distribueraient que du crédit commercial, sous la forme d'un nouveau produit de prêt appelé KUPEDES. Mais le programme de crédit subventionné se poursuivrait, à une échelle beaucoup plus restreinte, au niveau des agences de la BRI (Robinson, 2004).

La performance sociale est définie comme la traduction effective de la mission sociale de l'IMF 9(Gouillat ,2015). Cela s'analyse dans la chaîne depuis les intentions (missions, objectifs), les actions entreprises (mise en place de politiques, procédures, systèmes internes, produits et services, etc.), les mesures correctives et le suivi des résultats 10(Gouillat ,2015).

On peut définir la performance sociale que c'est la combinaison de différents facteurs et buts que l'IMF doit atteindre tout en respectant sa vocation primaire. Cela inclut les notions de la responsabilité vis-à-vis des clients et la responsabilité sociale vis-à-vis des employés, la responsabilité sociale vis-à-vis de l'environnement.

La responsabilité sociale est donc, l'une des composantes de la performance sociale, mais la performance sociale ne se résume pas à la responsabilité sociale.

L'impact est quant à lui généralement défini comme l'ensemble des changements attribuables à l'action de l'IMF, souhaités ou non. L'impact se situe en bout de la chaîne d'activité d'une IMF, comme élément final des performances globales. L'analyse de l'impact consiste à comprendre, mesurer et évaluer les effets d'une action. L'impact se mesure à partir d'informations externes à l'IMF (situation des clients, des non clients, de la communauté, etc.) 11(Gouillat ,2015).

La performance sociale considère la totalité du processus et l'impact des efforts en faveur de l'inclusion financière. Elle comprend l'analyse des objectifs affichés des institutions, l'efficacité de leurs systèmes et services, les résultats correspondants (capacité à atteindre un grand nombre de ménages très pauvres, par exemple) et les changements positifs effectivement obtenus dans le quotidien des clients 12(CGAP, 2016).

La performance financière peut être définie comme sa capacité à couvrir par ses produits, l'ensemble de ses charges et dégager une marge pour financer sa croissance. En d'autres termes, c'est la capacité qu'a une IMF de mener ses activités, en se passant des subventions sous forme de prêts concessionnels ou subventionnés 13(Adair, 2010). Les comparaisons des performances (*les taux de remboursement et d'autres ratios de portefeuille*) de l'IMF indonésienne Bank Rakyat à celles du secteur 14(Micro Rate ,2014) bancaire formel pendant la crise financière de l'Est Asiatique, ont montré que les performances de l'IMF Rakyat étaient meilleures 15(El Kharti, 2014).

Une assise financière saine et un bon rendement sont d'importants indicateurs de réussite, mais la performance sociale constitue un autre critère d'évaluation de plus en plus significatif pour de nombreuses institutions. Les institutions ayant une approche avec « double objectif de résultat », évaluent simultanément leur performance financière et leur

performance sociale afin de s'assurer qu'elles ne génèrent pas seulement des bénéfices mais aussi des retombées positives sur la vie de leurs clients 16(CGAP, 2016).

2- Echantillon, variables et méthodologie :

2-1- Sources et caractéristiques de l'échantillon :

Les données utilisées proviennent de la base de données de *Microfinance Information Exchange (MIX)*, qui est actuellement la base de données recueillant des informations sur les IMF, en tant qu'organisme privé à but non lucratif, le MIX (Microfinance Information Exchange), vise à promouvoir l'échange d'informations au sein du secteur de la microfinance 17(Microfinance Information eXchange ,2016), et recueille des informations sur les 65 IMF en Indonésie entre 1999 et 2014, avec un nombre d'observations qui varie selon les BRI. Ces informations, essentiellement d'ordre financier, sont parfois incomplètes. Pour cette raison, Nous avons sélectionné finalement les 10 BRI qui disposent de toutes les données dont on avait besoin de la période de (2010-2014).

2-2- Choix de l'échantillon :

Pour étudier la performance financière et sociale des BRI, nous avons constitué une base de données de 10 BRI dont nous avons exclu les BRI pour lesquelles il manquait certaines informations concernant les

variables de notre étude. Nous avons enfin un échantillon de 10 BRI sur une période de 5ans (2010-2014).

2-3- Méthodologie :

Dans notre étude on utilise la méthode de l'analyse descriptive, qui consiste à résumer la masse d'informations numériques accumulées dans le corpus de données en un ensemble synthétique d'indicateurs descriptifs 18(Lalanne ,2005). Pour pouvoir étudier la relation qui peut exister entre la performance sociale et la performance financière des BRI, on utilise la matrix de corrélation. La matrice de corrélation de l'ensemble des variables permettrait de résumer de manière synthétique les liaisons bi variées, mais indépendamment des autres variables. On utilisera pour cela les corrélations partielles, qui permettent d'étudier le degré de liaison entre deux variables en maintenant constante la ou les autre(s) variable(s), c'est à dire en éliminant les variations dues à ces variables additionnelles. La corrélation partielle entre deux variables X et Y, parmi 3 variables X, Y et Z, est généralement notée $r_{XY.Z}$. Elle est calculée comme suit 19(Lalanne ,2005) :

$$r_{XY.Z} = \frac{r_{XY} - r_{XZ}r_{YZ}}{\sqrt{(1 - r_{XZ}^2)(1 - r_{YZ}^2)}}$$

2-4- Description des variables :

Afin de pouvoir traiter notre sujet on a sélectionné deux grandes catégories de variable pour chaque BRI. La première estime la performance sociale et la deuxième mesure la performance financière.

Pour étudier la performance sociale des BRI en Indonésie on va analyser les indicateurs que MIX publient sur la performance sociale des IMF à travers le monde, il y a 11 catégories d'indicateurs de Performance Sociale qui ont été définis en 2011, la liste pilote proposée les années précédentes et qui comptait 22 indicateurs ne contient aujourd'hui que 11 catégories d'indicateurs. La liste originelle a été modifiée par le MIX pour des causes multiples, la plus importante citée par le MIX est que les indicateurs étaient conçus comme une liste d'indicateurs qualitatifs mais ceux-ci pouvaient être mesurés quantitativement. De plus, ces 11 catégories d'indicateurs ont été divisées en deux catégories plus larges et globales : **Les indicateurs de processus** et **Les indicateurs de résultat** (la MIX, Juin 2016).

La mesure de la performance sociale est à la fois plus large et plus complexe que la question de la performance financière. Trois éléments sont traditionnellement évalués, la capacité à atteindre le plus grand nombre durant une période de temps donnée (*breadth of outreach*), la capacité à atteindre des personnes dont la situation sociale est initialement défavorisée (*depth of outreach*) et enfin la capacité à

améliorer, directement ou indirectement leur bien-être et celui de leur ménage (*quality of outreach*) 21(Yves,2008).

2-5- Mesure des variables.

Pour étudier les probabilités, on a sélectionné deux groupes de variables, le premier groupe celui de la performance sociale qui nous montre à quel point les BRI atteignent ou non leur objectif social et le deuxième groupe de variables celui de la performance financière qui nous donne une image claire sur la situation financière des BRI.

2.5.1. Les indicateurs de la performance sociale.

Dans notre recherche on a trouvé divers groupes ou organisations qui proposent des outils et des méthodes pour analyser et étudier la performance sociale des IMF, parmi ces outils ceux du CERISE qui permettent une diversité d'acteurs, IMF, entreprises sociales, investisseurs, réseaux et notamment, d'évaluer leurs performances sociales (ou celles de leurs partenaires) et d'améliorer leurs pratiques 22(CGAP, 2016). Pour les IMF, le dernier né de la famille est SPI4, quatrième version de SPI, initié en 2001. SPI4 est un outil d'évaluation de la performance sociale pour les institutions de microfinance 23(CGAP, 2016). Il y a des ratios qui sont employés par les IMF et qui mesurent essentiellement leur portée sociale en termes de degré ou en termes d'étendue. Les indicateurs publiés par le MIX et que nous avons choisi d'utiliser pour mener notre étude sont «le nombre d'emprunteur», le

«montant moyen du prêt par emprunteur», le « montant moyen d'épargne par épargnant» et le « pourcentage d'emprunteurs qui sont des femmes ». Ce sont des ratios quantitatifs.

L'hypothèse relative aux premières variables est que l'IMF qui octroie des prêts à un grand nombre d'emprunteurs joue un rôle important dans la réduction de la pauvreté 24(Adair, 2010), mais la plupart de ses emprunteurs ne sont pas nécessairement des pauvres.

Pour pouvoir organiser les BRI dans des catégories en utilisant la deuxième variable, celle du montant moyen du prêt par emprunteur en le comparant aux deux seuils de pauvreté dans le monde (1\$ et 2\$ par jour), l'hypothèse est que plus le montant moyen du prêt par emprunteur est faible, plus l'IMF sert les pauvres. Pour ce faire on doit créer un indicateur qualitatif à trois modalités correspondant aux 3 catégories de clientèles ciblées par l'IMF : très pauvres (DEP1), pauvres (DEP2) et non pauvres (DEP3) 25(Adair, 2010). Ainsi on définit les 03catégories :

- $AL^* < SP1^1$: l'IMF cible les très pauvres.
- $SP1 < AL < SP2^{***}$: l'IMF cible les pauvres.
- $AL > SP2$: l'IMF cible les non pauvres.

* Montant moyen de prêt par emprunter

** 1er seuil de pauvreté (1\$ par jour) en fonction de RN = 366\$

*** 2ème seuil de pauvreté (2\$ par jour) en fonction de RN = 732

**** Montant moyen d'épargne par emprunteur

***** Pourcentage des femmes emprunteuses

Pour le troisième indicateur plus le montant moyen de l'épargne augmente par rapport aux deux seuils de pauvreté (1\$ et 2\$ par jour) et du montant moyen de l'épargne, cela représente un indice de l'impact sur le niveau de vie des bénéficiaires à qui on donne le symbole de EL qui est un indicateur qualitatif à trois modalités correspondant au niveau de vie des clients ciblés par la BRI.

Ainsi on définit les 03 modalités :

- $EL^{****} > AL$: aucun changement de catégorie non-pauvre.
- $SP2 < EL < AL$: de la catégorie pauvre à la catégorie non pauvre.
- $SP1 < EL < SP2$: de la catégorie très pauvre à la catégorie pauvre

Pour la quatrième variable on a choisi de prendre l'indicateur du pourcentage des femmes emprunteuses, qui aide à définir les BRI qui ciblent les femmes des BRI qui ne ciblent pas les femmes. Pour étudier cette variable, on a choisi de définir deux catégories comme suit :

- $FE^{*****} > 50\%$: la BRI cible exclusivement les femmes.
- $FE < 50\%$: la BRI ne cible pas exclusivement les femmes.

2.5.2. Les indicateurs de la performance financière.

Les IMF obtiennent des produits financiers sur les prêts et autres services financiers sous forme d'intérêts, de pénalités et de commissions. Les produits financiers comprennent également le revenu d'autres actifs

financiers, tels que le revenu d'investissement. Les activités financières d'une IMF génèrent également diverses charges, depuis les charges d'exploitation et le coût des emprunts jusqu'au provisionnement pour pertes potentielles sur les prêts en défaut de paiement. Les institutions rentables obtiennent un résultat net positif (c'est-à-dire que le résultat opérationnel dépasse le total des charges) 26(Lafourcade, 2006).

Pour notre étude nous allons utiliser deux ratios pour déterminer la performance financière des BRI, le premier ratio c'est le Rendement des Actifs (ROA) pour le deuxième ratio le Rendement du Portefeuille (RP).

Le Rendement du Portefeuille mesure la quantité de revenus (intérêts et commissions) effectivement perçus durant la période. La comparaison entre le Rendement du Portefeuille et le taux débiteur réel moyen de l'institution donne une indication sur sa capacité à collecter les paiements de ses clients. Elle fournit également une indication sur la qualité de son portefeuille étant donné que pour la plupart des IMF la mesure de rendement n'inclut pas les prorata d'intérêts dus sur les crédits impayés 27(Micro Rate ,2014).

La Rentabilité des Actifs est une mesure simple et équitable. Pour obtenir une évaluation correcte de la Rentabilité des Actifs (ROA), il doit y'avoir une bonne analyse des composants qui déterminent le résultat net. Les taxes, le provisionnement spécial et les produits et charges exceptionnels sont les trois composants restant après la suppression du

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

composant marge bénéficiaire. Il convient de noter que, pour calculer ce ratio, le MIX n'a pas simplement pris le bénéfice net comme il apparaît dans le compte de résultat, mais plutôt le bénéfice d'exploitation net déduit de l'impôt sur le revenu ; autrement dit, il a exclu les autres dépenses et revenus des comptes issus de transactions antérieures et des comptes exceptionnels 28(Micro Rate ,2014).

Nous analysons ainsi la performance financière « PF » des IMF selon plusieurs dimensions qui sont généralement retenues en microfinance, la rentabilité, le rendement du portefeuille.

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

Tableau 1 : Les indicateurs de la performance sociale et financière.

Dimensions	Indicateur	Définition des indicateurs
La performance sociale	le nombre d'emprunteur	Plus le nombre d'emprunteur augmente plus BRI participe à réduire le nombre de pauvres.
	montant moyen du prêt par emprunteur	Plus le montant du prêt diminue plus la BRI cible les plus pauvres.
	Pourcentage d'emprunteurs qui sont des femmes	Plus le pourcentage des femmes emprunteuses augmente plus la BRI cible les femmes.
	Montant moyen d'épargne	Plus le montant de l'épargne augmente plus le niveau de vie des épargnants
La performance financière	Le Rendement des Actifs (ROA)	Résultat net d'exploitation après impôt /Actif total moyen
	Rendement réel du Portefeuille brut (RP)	Rendement du portefeuille réel ² - taux d'inflation / (1+ taux d'inflation)
	FFS Ratio d'autosuffisance financière (FSS)	Produits financiers ajustés/ (charges financières + dotations nettes aux provisions pour prêts irrécouvrables + charges d'exploitation) ajustées

Source : composé par nos soins, du Guide technique : Indicateurs Sociaux de Performance pour les Institutions de Microfinance et le MIX MARKET-

3- Résultats et discussions :

3-1- Statistiques descriptives : A partir du cadre théorique développé et de la disponibilité des données sur les BRI sur la période de (2010-

² Rendement du portefeuille réel = produit financiers provenant de l'encours de portefeuille/ encours brut de portefeuille moyen

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

2014), nous avons identifié et collecté des données qui sont décomposées en deux grandes catégories de variable, les variables sociales qui sont représentées par 4 catégories, et les variables financières qui sont représentées par 4 catégories aussi. Toutes ces données sont définies dans le tableau suivant :

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

Tableau 2 : représentation des variables de la performance sociale et financière dans les BRI durant la période 2010-2011

Les variables de la performance sociale					
Variable		Année	Libellé	Effectif	%
AL	AL1	2010	Très pauvre	1,00	10%
	AL2	2010	Pauvre	9,00	90%
	AL3	2010	non pauvre	0,00	0%
FE	FE1	2010	Ne cible pas les femmes	8,00	80%
	FE2	2010	Cible les femmes	2,00	20%
Les variables de la performance financière					
Variable		Année	Libellé	Effectif	%
ROA	ROA1	2010	Rentable	10,00	100%
	ROA2	2010	Non rentable	0,00	0%
FFS	FFS1	2010	Autosuffisante	10,00	100%
	FFS2	2010	non autosuffisante	0,00	0%
RP	RP1	2010	marche mature	10,00	100%
	RP2	2010	marche non mature	0,00	0%
Les variables de la performance sociale					
Variable		Année	Libellé	Effectif	%
AL	AL1	2011	Très pauvre	1,00	14%
	AL2	2011	Pauvre	6,00	86%
	AL3	2011	non pauvre	0,00	0%
FE	FE1	2011	Ne cible pas les femmes	7,00	100%
	FE2	2011	Cible les femmes	0,00	0%
Les variables de la performance financière					
Variable		Année	Libellé	Effectif	%
ROA	ROA1	2011	Rentable	8,00	100%
	ROA2	2011	Non rentable	0,00	0%
FFS	FFS1	2011	Autosuffisante	8,00	100%
	FFS2	2011	non autosuffisante	0,00	0%
RP	RP1	2011	marche mature	8,00	100%
	RP2	2011	marche non mature	0,00	0%

Source : composer par nos soins à partir des données de Mix Market 2010-2014.

À partir de l'analyse des résultats obtenus dans notre étude, on constate que, l'échantillon des BRI ne cible pas les femmes. La décomposition de la variable « pourcentage de femmes emprunteuses » (FE) en trois classes s'avère adéquate. Au seuil strictement inférieur à 50%, les IMF ciblent plus les hommes. Plus de 80% des BRI ne ciblent pas les femmes en 2010 et 100% des BRI en 2011 ne ciblent pas les femmes, cela peut être expliqué par la nature de l'activité des BRI rurale car elles ont le statut de banque rurale et la nature commerciale des prêts sous la forme de prêt appelé KUPEDES.

Un ratio d'autosuffisance financière (FSS) supérieur ou égal à 100% signifie qu'une BRI autosuffisante génère suffisamment de revenus de ses opérations pour couvrir l'ensemble des charges sans avoir recours aux subventions, tandis qu'un FSS inférieur à 100% indique que la BRI est non autosuffisante financièrement et qu'elle a besoin de financement externe (Adair, 2010). Ainsi, 100% des BRI de l'échantillon sont autosuffisantes financièrement durant les années 2010 et 2011. Cela peut être expliqué par la culture financière adoptée par les BRI qui consiste à adopter une culture de micro banque commerciale.

La variable «montant moyen du prêt par emprunteur» (AL) varie d'une IMF à une autre mais la majeure partie des BRI cible la catégorie des pauvres à 90% en 2010 et 84% en 2011. Cette variable a été découpée en

3 classes : les BRI de l'échantillon cible les très pauvres ou les pauvres ou les non pauvres.

La Rentabilité des Actifs (ROA) est une mesure générale de rentabilité qui reflète la marge de profit de l'institution ³¹(Micro Rate ,2014). Les mesures standards, un ROA respectivement supérieur ou inférieur à 0% indique que la BRI est rentable ou non rentable. Dans notre étude, nous avons trouvé que 100% des BRI étaient rentables.

Pour ce qui concerne le rendement du portefeuille (RP), il mesure la quantité de revenus (intérêts et commissions) effectivement perçus durant la période. La comparaison entre le Rendement du Portefeuille et le taux débiteur réel moyen de l'institution donne une indication sur sa capacité à collecter les paiements de ses clients ³²(Micro Rate ,2014). Un RP respectivement supérieur ou inférieur à 60%³ pour 2010 et 2011 indique que la BRI évolue dans un marché mature ou non mature. Dans notre étude nous avons trouvé que 100% des BRI évoluent dans un marché mature pour 2010 et 2011. Un marché mature veut dire qu'il est concurrentiel et que la taille des prêts est importante. Dans les marchés non matures où la concurrence entre IMF est encore faible, le Rendement de Portefeuille est généralement élevé ³⁴(Micro Rate ,2014).

³Micro Rate qui peut être assez élevé (60 %, 80 % ou plus)

3-2- La matrice de corrélation « le coefficient de Bravais-Pearson » :

Afin de définir le lien qui existe entre la performance financière et la performance sociale des BRI, après avoir démontré que les BRI étaient financièrement compétentes et qu'elles évoluent dans un marché de micro finance concurrentiel. En ce qui concerne la performance sociale on a trouvés qu'elles ciblent les pauvres mais pas les femmes qui représentent la catégorie des très pauvres, cela peut être expliqué par la nature de l'activité des BRI qui sont des Banque Rurale qui financent en majorité les activités agricoles. Car la BRI est présentée comme la première banque au monde à avoir fourni des services financiers commerciaux (épargnes, crédits et autres produits) à des millions de clients pauvres et à faibles revenus de manière rentable. Les opérations des BRI sont rentables depuis 1986 et l'institution fait maintenant partie intégrante du système financier indonésien 35(Barlet ,2005). On a utilisé dans la matrice de corrélation entre les différentes variables de la performance sociale et financière, les résultats obtenue ont été analyse et comparais avec le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson. La valeur est comprise entre -1 et $+1$, les valeurs négatives signifient une corrélation négative (lorsque les valeurs d'une variable augmentent, les valeurs de l'autre variable ont tendance à diminuer) et les valeurs positives traduisent une corrélation positive (les deux séries

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

d'observations Co-varient dans le même sens). Les deux cas extrêmes $r = -1$ et $r = +1$ traduisent des corrélations parfaites, respectivement négative et positive. Enfin, le cas $r = 0$ traduit une absence de corrélation 36(Lalanne ,2005).

La matrice de corrélation est définit dans le tableau suivant :

Tableau 3 : La matrice de corrélation des variables de la performance sociale et de la performance financière

	Nombre emprunteur	Montant moyen de pret	Le nombre d'épargnant	Montant moyen de l'épargne	Nombre de femme emprunteuse	RDA	FFS	PRF
Nombre emprunteur	1							
Montant moyen de pret	0.03323023	1						
Le nombre d'épargnant	0.87470813	0.29008045	1					
Montant moyen de l'épargne	0.27651639	0.92428545	0.41916634	1				
Nombre de femme emprunteuse	0.43896665	-0.4464389	0.12260759	-0.240594	1			
RDA	0.24434063	-0.5702025	0.05655149	-0.5416475	0.07397824	1		
FFS	0.15615417	-0.0853594	0.14561901	-0.0909484	-0.0595661	0.43263451	1	
PRF	-0.1356123	-0.3759901	-0.3395139	-0.4274279	0.0332662	0.5256502	-0.1360742	1

Source : Excel, à partir des données de Mix Market 2010-2014.

A travers l'analyse des résultats de la matrice de corrélation et en utilisant le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson, le coefficient de corrélation de ROA est positivement corrélé avec le nombre d'emprunteurs. Il est statistiquement significatif car si le nombre d'emprunteurs augmente, cela indique que les gains que la BRI réalise seront plus importants, car le ROA est lié au taux d'intérêt et dans le cas

de la BRI le taux de gain. Le ROA est négativement corrélé avec le montant moyen de prêt et le montant moyen d'épargne.

Le ROA est lié au rendement perçu des prêts. Si le montant moyen du prêt diminue cela indique que le rendement augmente et le nombre de prêt augmente, ce qui influence le ROA vers la croissance. Par contre si le montant moyen de prêt augmente, le rendement sur le prêt diminue, le ROA baisse. Le ROA est lié au montant moyen d'épargne par une relation négative, car si le rendement versé ou épargné se calcule à partir du montant de l'épargne, si l'épargne augmente le rendement versé augmente, cela induira la baisse du ROA car les charges de la BRI augmenteront.

Il n'y a pas de corrélation entre le ROA et le nombre d'épargnants, car les montants d'épargnes sont des sommes de petite valeur en comparaison au prêt.

En observant le coefficient de corrélation de FFS, il est positivement corrélé avec le nombre d'emprunteurs et le nombre d'épargnants. Il y'a une absence de corrélation entre le FFS et le montant moyen de prêt et le montant moyen d'épargne.

En ce qui concerne le PR, il est négativement corrélé avec le montant moyen de prêt et le montant moyen d'épargne et le nombre

d'emprunteurs et le nombre d'épargnants, ceci pourrait être expliqué par la caractéristique du marché de la microfinance en Indonésie car c'est un marché mature, où il y'a de la concurrence qui influence les niveaux des taux d'intérêts ou les taux de gains des prêt.

Par ailleurs, il n'y pas de corrélation entre le ROA, FFS, PR et le nombre de femmes emprunteuses car les femmes ne sont pas la cible des BRI, bien que les femmes soient les premières clientes des IMF mais la nature commerciale des BRI et l'environnement rurale influence le choix des BRI.

Conclusion :

Cette étude a permis de constater que les BRI sont socialement et financièrement performantes. Pour pouvoir obtenir ces résultats, nous avons suivi deux méthodes. La première consiste à sélectionner les variables que nous utilisons pour déterminer la performance sociale et la performance financière. Les variables sélectionnées sont comparées avec des ratios publiés par Micro Rate. Pour les données, nous avons sélectionné 10 BRI durant la période de 2010 à 2014. Ces dernières ont été collectées sur le site de Mix Market. Pour la deuxième méthode, nous avons déterminé la relation entre la performance financière et sociale par la matrice de corrélation « le coefficient de Bravais-Pearson ».

Les résultats de notre étude montrent que la BRI cible les pauvres, ceci confirme que le secteur de la microfinance en Indonésie se

caractérise par une forte orientation sociale. Pour la performance financière, le ROA est rentable car la BRI a un taux de remboursement élevé. Pour le RP « rendement du portefeuille », l'étude a démontré que le marché de la microfinance en Indonésie était un marché mature, cela indique que la BRI est l'une des plus importantes IMF dans le monde avec un portefeuille de 347 millions de dollars EU et un nombre de clients estimé à 181 000 clients pour l'année 2011 37(CGAP ,2013). Pour les résultats de la matrice de corrélation « le coefficient de Bravais-Pearson » la performance financière est liée avec la performance sociale dans les deux sens, sauf avec la variable de nombre de femmes emprunteuses où il n'y a aucune corrélation avec la performance financière.

Bibliographie :

1. Lalanne, C., Georges, S., & Pallier, C. (2005). Statistiques Appliquées à l'Expérimentation en Sciences Humaines.
2. Document de la MIX (2014), Les indicateurs de performance sociale, document de la MIX, www.microrate.com, Juin 2016.
3. E. Gouillat (2015), Comment évaluer la performance sociale d'une IMF ?, Le Portail Microfinance, <http://www.microfinancegateway.org/fr/library/comment-%C3%A9valuer-la-performance-sociale-dune-imf> , Juin 2016
4. Jégourel, Y. (2008). La microfinance: entre performance sociale et performance financière. *Regards croisés sur l'économie*, (1), 197-205.

5. Karin Barlet (2005), Le cas de la BRI : métamorphose d'un crédit rural, traduction du document de Robinson M. S (2004)., Why the Bank Rakyat Indonesia has the world's largest sustainable microbanking system - And what commercial microfinance means for development, contribution présentée lors du séminaire international de BR.
6. Lafourcade, A. L., Isern, J., Mwangi, P., & Brown (2006), Étude sur la portée et les performances financières des institutions de microfinance en Afrique. *The Micro banking bulletin*, 12, 3-21.
7. Lahcen El Kharti (2014), Les déterminants de la viabilité des institutions de microfinance au Maroc : une analyse en données de panel, *Les Cahiers de l'Association Tiers-Monde*, 29, 155-166.
8. Microfinance Information eXchange, Mix Market, Performance sociale, CGAP. <https://reports.mixmarket.org/mfi> , Juni 2016.
9. Micro Rate (2014), Guide Technique Indicateurs sociaux et indicateurs de performance pour les institutions de microfinance, publication a été élaborée par MicroRate avec les données du MIX Market., www.microrate.com,
10. Principes clés de la microfinance élaborés par le CGAP, <http://www.adie.org/documents/principes-cles-de-la-microfinance-elabores-par-le-cgap>, Juin 2016.
11. Performance sociale, CGAP, <http://www.microfinancegateway.org/fr/sujets/performance-sociale>, Juin 2016.

Démontrer la relation entre la performance financière et la performance sociale des Institutions de microfinance en Indonésie le cas de la BRI : une analyse empirique.

Mahnane Sabrina

12.Philippe ADAIR et Imène Berguiga, les facteurs déterminants de la performance sociale et de la performance financière des institutions de microfinance dans la région MENA : une analyse en coupe instantanée, *Région et Développement* n° 32-2010, 92-119.

13.El-Zoghbi, M., & Tarazi, M. (2013). Trends in Sharia-Compliant Financial Inclusion. *CGAP Focus Note*, 84, 1-12.

Le manuel scolaire de français de l'enseignement secondaire à l'ère de la réforme : D'une conception paradoxale à une utilisation dérisoire

Mr. BOUREKHIS Mustapha

Université Mohamed Lamine DEBAGHINE – Sétif 2

Résumé :

le système éducatif algérien faisait, depuis longtemps, l'objet de nombreuses réformes aussi bien sur le plan de la méthodologie adoptée que sur le plan du matériel didactique qui lui est associé. Pour sa part, le manuel scolaire de français, relevant de l'enseignement secondaire, n'a pas pu aller conjointement avec l'esprit de ces réformes et reste de ce fait, le parent pauvre de toute l'institution éducative de par la manière dont il a été élaboré et les contenus d'apprentissage qui lui sont assignés. En effet, cet outil pédagogique ne semble pas être en harmonie ni, avec les instructions officielles contenues dans le programme national ni, avec les paramètres pédagogiques et éditoriaux. Ceci dit, il serait alors urgent de penser une réécriture critériée de ces manuels de manière à ce qu'ils soient adaptés aux nouvelles pédagogies qui font la scène éducative universelle dans l'objectif majeur qu'ils participent à un rendement scolaire et social efficient.

Mots clés : manuels scolaires de FLE, enseignement secondaire, réformes, programmes, pédagogie.

الملخص:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات طالت المناهج التربوية و الأدوات البيداغوجية. وفي خضم هذه الإصلاحات، لم يستطع الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للتعليم الثانوي مسايرة هذا المخطط وظل غير مرتبط لا، بالبرامج الوطنية الرسمية و لا، بالمحتويات الدراسية السارية المفعول. و على غرار هذه الاختلالات، فإنه صار من الضروري التفكير في إعادة كتابة و صياغة هذه الكتب المدرسية بما يتماشى و النظريات البيداغوجية الحديثة و ذلك من أجل الخروج بكتاب مدرسي يضمن مردودا مدرسيا و اجتماعيا متناسقين .

الكلمات المفتاحية: الكتب المدرسية للغة الفرنسية ، التعليم الثانوي ،

الإصلاحات ، البرامج ، البيداغوجي

INTRODUCTION :

Il est quasi admis que, tout système éducatif trouve son esquisse dans les réflexions théoriques et les lois d'orientation scolaire régies par des normes socioculturelles qui traduisent par la-même, les principaux soubassements de la politique d'un état donné.

Dans cet état d'esprit, le système éducatif algérien, qui est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation¹, ne cesse d'être l'objet de moult réformes et qui, d'après le constat de terrain, n'aboutissent pas.

Notre contribution concernera le volet relatif au matériel pédagogique dont son premier corollaire est le manuel scolaire de français langue étrangère relevant de l'enseignement secondaire.

Le manuel scolaire est un outil pédagogique qui regroupe des contenus d'apprentissage sensés être bien organisés, le différenciant ainsi du reste des ouvrages scientifiques, parascolaires et autres supports didactiques.

En effet, notre constat trouve sa genèse dans les revendications soulevées par les enseignants relevant du secteur de l'enseignement secondaire en contexte algérien. Selon eux, la conception des manuels scolaires reste aléatoire. Elle ne prend nullement en charge les compétences citées dans le programme national et les écarts relevés sont de taille.

Ceci dit, notre problématique pivote autour d'une idée centrale à savoir, en quoi l'écart entre les orientations du programme officiel de l'éducation nationale et la conception des manuels scolaires actuels de FLE influe-t-il sur l'installation des compétences de base ?

A cet effet, notre recherche inclut deux grandes hypothèses :

Et d'abord, Il serait utile de se pronostiquer sur le fait qu'un programme national rédigé par une commission nationale des programmes et, remplissant les critères de compétences, de professionnalisme et de performance, aboutira à donner les prémices fondamentales d'une conception efficiente des manuels scolaires.

En second terme, notre réflexion nous incite à prédire que l'élaboration d'un manuel scolaire se conformant aux préceptes normatifs de la pédagogie et de l'altérité feront de l'« apprenant un acteur social dynamique doté d'un esprit critique et se fondant aisément dans la citoyenneté universelle.

A l'instar de toute recherche faisable, notre travail ouvrira les horizons vers un objectif central de recherche dont le noyau sera un canevas plausible vers la conception de manuels scolaires efficaces et, qui sont élaborés à la base de l'esprit du programme officiel.

Notre champ d'expérimentation trouve son prolongement dans la grille d'évaluation distribuée par nos soins lors de deux séminaires de

formationⁱⁱ, adressés aux enseignants du cycle de l'enseignement secondaire.

Nous présentons ci-après les résultats et ce, après avoir distribué la grille sur les enseignants qui ont pris part à chacune des journées de formation.

- **Niveau : enseignement secondaire**
- **Discipline : langue française**
- **Filières : toutes filières confondues**
- **Environnement : contexte algérien**

I - ASPECT MATERIEL DES MANUELS

1 – Couverture

1. la couverture résiste aux manipulations des utilisateurs.

Oui	Non
02%	98%
13%	87%

2. la couverture convient au type de manuel.

2 – Format

1. le format est en adéquation avec les fonctions du manuel et l'âge des apprenants.

Oui	Non
21%	79%

3 – Volume

1. le volume est adapté au public cible.

Oui	Non
52,34%	47,66%

4 – Papier

1. le papier utilisé favorise une bonne lisibilité

Oui	Non
58,66%	41,34%

5 – Façonnage

1. le manuel résiste aux manipulations.

Oui	Non
34,45%	65,55%

6 – Rapport qualité / prix

1. le rapport qualité / prix du manuel est acceptable.

Oui	Non
40%	60%

Les premières éléments de réponses prennent naissance dès lors qu'on commence à consulter les étapes de la production d'un manuel et s'intéresser, par là même, aux acteurs aux quels incombe cette tâche. il est clair que, les enseignants sont unanimes à dire que l'aspect matériel du manuel scolaire participe à la motivation des apprenants et à la pédagogisation des connaissances. En effet, les manuels doivent être pris en charge par des maisons d'édition qui ont un droit de regard sur les facettes extérieure et intérieure du produit. La partie éditoriale a le mérite de faire du manuel scolaire un produit attractif, incitatif et

fonctionnel. En somme, la production du manuel scolaire, constitue un processus soigneux et rationnel et doit, bénéficier d'une logistique humaine et matérielle énormes et assujettie à son rôle, où La qualité est un critère de base. Le tout, permettra un décryptage fluctuant, consistant et accessible. En clair, les maisons d'édition sont appelées à insérer un titre pour le manuel, un sommaire, une table de répartition dans le temps, une bibliographie sélective, un index et un glossaire de manière à ce que ces facilitateurs techniques, proliféreront un produit de qualité sur le plan formel.

II – ILLUSTRATIONS

1) Le manuel contient des illustrations

Oui	Non
100%	00%

2) Les illustrations sont accompagnées d'une légende

Oui	Non
07%	93%

3) L'illustration est de bonne qualité sur le plan de :	L'expression		L'impression		L'esthétique	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Dessin	18,45%	81,55%	21,34%	78,66%	39%	61%
Photo	33,33%	66,67%	33,98%	66,02%	42,44%	57,56%
Schéma	15,78%	84,22%	27,72%	72,28%	22,98%	77,02%

4) Par rapport aux objets d'apprentissage, les illustrations ont un rôle :

- Explicatif
- Evaluatif
- esthétique
- Indicatif

Oui	Non
20%	80%
00%	100%
82,08%	17,92%
38%	62%

5) L'illustration est pertinente par rapport

- aux objectifs d'apprentissage
- aux objets d'apprentissage
- au contexte socioculturel

Oui	Non
08%	92%
29%	71%
7,12%	92,88%

De prime abord, les illustrations, médiums incontournables dans la pédagogie, constituent des facilitateurs de taille dans la construction du sens. En effet, auteurs et illustrateurs sont tenus de trier des illustrations qui mettent en exergue leur utilité pédagogique. Ces supports doivent satisfaire aux critères de créativité (dans le sens où ils doivent être constitués de bandes dessinées, d'affiches, d'images, de placards iconiques), d'authenticité (devant répondre aux aspects de réalité et de vérité et d'actualité) et de concordance environnementale (prenant en charge par là même, l'aspect socio-affectif de l'apprenant en veillant à ne pas le froisser ni à heurter sa sensibilité). En conséquence, ces concepteurs sont conviés à insérer des illustrations loin de toute utopie et de toute malversation malsaine et choquante. Elles doivent servir

l'aspect pédagogique et participer un aléa de la compréhension globale et de la construction du sens.

III - STRUCTURE

I- Distribution:

1.1. les manuels sont structurés	Oui	Non
• 1 - en parties	09,99%	90,01%
• 2 - en chapitres	01%	99%
• 3 - en dossiers	95,25%	04,75%
• 4 - en leçons	00%	100%
• 5 - en unités d'apprentissage	00%	100%

1.2. le découpage du manuel	Oui	Non
• 1. obéit à une logique d'apprentissage	15,56%	84,44%
• 2. facilite l'utilisation de celui – ci	45,35%	54,65%
• 3. favorise les apprentissages	22,04%	77,96%

1.3. Les apprentissages comportent :	OUI	NON
• des objectifs	10,11%	89,89%
• des activités	66,32%	33,68%
• des résumés	23,33%	76,67%
• des exercices d'application	00%	100%
• des exercices d'évaluation	12,22%	87,78%
• des exercices d'intégration	01%	99%
• des pré requis	01%	99%

2 – Articulation

	Oui	non
• on constate une régularité dans la répartition des objets d'apprentissage	28%	72%
• cette répartition suit une progression propre aux exigences de la didactique de la discipline.	20,22%	79,78%

3 – Cohérence

la cohérence interne du manuel est respectée	Oui	Non
• entre les parties	07%	93%
• entre les chapitres	09,88%	90,12%
• entre les leçons	10,10%	89,90%
• entre les unités d'apprentissage	08,08%	91,92%
• à l'intérieur des unités d'apprentissage	17,78%	82,22%

A ce titre, nous pensons affirmer qu'un manuel est un ensemble correctement hiérarchisé et logiquement structuré, de par l'harmonisation qui doit être justifiée entre ses différentes parties ou dossiers. De ce fait, le découpage ne doit en aucun cas être aléatoire mais, doit être argumenté de sorte qu'il favorise les apprentissages pour assurer ainsi une progression montante dans les connaissances linguistiques, pragmatiques et culturelles. Cela ne saurait se faire que dans le respect des directives du programme national officiel et, en veillant à bannir tout type d'erreur, de lacune et/ou d'omission. En clair, il serait judicieux d'opérer un découpage interne raisonné et rationnel où chaque dossier est attelé à des objectifs généraux, spécifiques et opérationnels, qui permettent d'installer une compétence cible et de

l'évaluer au cours durant toutes les étapes de l'apprentissage. A ce stade de notre commentaire, nous pouvons invoquer un critère fondamental- qui doit être placé sur un piédestal par rapport à la structure du manuel- qu'est la cohérence entre les parties assurant ainsi la cohésion de l'ensemble. D'ailleurs, et pour confirmer nos propos, nous empruntons à Christian Purenⁱⁱⁱ(Puren, 2015 : p. 02), l'une de ses analyses qui stipule que : la cohérence et la cohésion sont assurées par **la pertinence** des différents éléments de contenus et de méthodologie les uns par rapport aux autres : par exemple les approches et démarches proposées sont en accord avec les objectifs visés ; les activités de grammaire reprennent le lexique de la séquence didactique, et ils sont en relation avec les contenus langagiers des documents et leur traitement didactique ; les ressources langagières apportées au cours de la séquence correspondent aux besoins langagiers suscités par la tâche finale ; les différentes activités proposées « s'enchaînent » bien les unes par rapport aux autres.

En toute fin utile, notre démarche par rapport à la microstructure et la macrostructure des manuels scolaires s'insère dans une logique d'objectifs d'apprentissage faisables et mesurables. Le tout doit se faire dans une compatibilité absolue avec les programmes officiels en vigueur et, sans qu'il ne soit détaché de la réalité socioculturelle de l'apprenant.

IV - CONTENUS

I – Notions

1. le contenu du manuel est en adéquation	Pas du tout	Peu	Beaucoup
• avec le programme	92,80%	05%	02,20%
• avec le niveau intellectuel de l'élève	98%	02%	00%

	Oui	Non
• fait référence à des situations de l'environnement de l'enfant	02%	98%

les objectifs

- S'inspirent-ils de l'esprit des programmes officiels?

2.1. Les objectifs pédagogiques généraux sont définis	Oui	Non
• dans les manuels scolaires	08%	92%
• ils sont harmonieux avec l'esprit du programme	04%	96%
• ils sont conformes aux instructions officielles	08,66%	91,34%

2.2. Les objectifs pédagogiques spécifiques :	Oui	Non
• sont définis dans les manuels scolaires	01%	99%
• sont formulés au début de chaque cours	00%	100%
• sont en adéquation avec les objets d'apprentissage proposés par le manuel	00%	100%

2.3. les activités d'apprentissage proposées

Elles privilégient	Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> • les savoir - faire cognitifs 	4,25%	95,75%
<ul style="list-style-type: none"> • le savoir - faire gestuels • La compétence discursive /communicationnelle • La compétence de compréhension orale, de reformulation et de réaction face à des discours oraux <ul style="list-style-type: none"> • La compétence d'expression orale • La compétence de lecture , reformulation et réaction • La compétence d'écriture sur un modèle donné. 	02,12%	97,88%

2.4. La phase de développement des objets d'apprentissage propose de manière explicite

	Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> • des apports d'informations 	22,32%	77,68%
<ul style="list-style-type: none"> • des énoncés d'une définition, d'une règle, d'une formule 	34,68%	65,32%
<ul style="list-style-type: none"> • des activités de développement 	12,44%	87,56%
<ul style="list-style-type: none"> • des illustrations par des exemples, des dessins 	18,52%	81,48%
<ul style="list-style-type: none"> • des démonstrations 	06,66%	93,34%
<ul style="list-style-type: none"> • la communication des objectifs 	04,44%	95,56%

2.5. La phase d'application des objets d'apprentissage propose de manière explicite

	Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> • des exercices d'application 	68,86%	31,14%
<ul style="list-style-type: none"> • des questions de compréhension 	48,86%	51,14%
<ul style="list-style-type: none"> • des exercices de consolidation 	23,46%	76,54%
<ul style="list-style-type: none"> • des activités de remédiation 	06,33%	93,67%
<ul style="list-style-type: none"> • exercices de dépassement 	02,20%	97,80%
<ul style="list-style-type: none"> • une évaluation des acquis 	20%	80%

A ce moment de l'évaluation des contenus d'apprentissage des manuels scolaires, l'accent est mis sur la conformité des progressions aux orientations officielles. Ceci dit, les séquences d'apprentissage s'intéresseront à l'intégration des savoir-faire dans le seul but d'installer une/des compétence(s). Pour ce besoin, notre recherche mentionnera la nécessité de bien rédiger les énoncés accompagnants les activités afin qu'ils soient clairs, sans ambiguïté et surtout non pédagogisants. Alors, il va de pair de dire que, les activités d'apprentissage obéiront à une nomenclature d'objectifs précis, clairs et mesurables d'une part, et à une contextualisation des tâches et consignes, d'autre part, afin d'assurer une progression observable et de qualité de l'apprenant. Pour ce faire, l'ingrédient premier doit avoir trait au choix pertinent des textes supports supposant recenser des articles de presse, des bandes dessinées et des textes oraux. Tout ce crapel de supports didactisés nécessite le recours aux documents authentiques avec des thématiques variées, prenant en compte le centre d'intérêt de l'apprenant et, s'inscrivant dans son monde socio-affectif et culturel.

Par ailleurs, et vu que, le système éducatif algérien se proclame de la pédagogie du projet, il s'avère accommoder que la sélection de ces supports tienne compte des besoins des apprenants dans leur environnement scolaire et social et, réponde à leurs attentes, non

seulement, sur le plan linguistique mais surtout sur le plan du savoir-être et du savoir-faire.

Sur un autre aspect de notre analyse des données, nous ne pouvons négliger le droit de prôner le recours aux activités d'intégration et ce pour deux raisons :

La première relève du scientifique, comme le développe Xavier ROEGIERS (ROEGIERS, 2005 : pp. 107- 124) : *L'approche par les compétences* vise à remédier à ce déficit, lourd de conséquences pour la société toute entière. Comment ? En soumettant de manière régulière à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qu'il a appris à l'école. En procédant de la sorte, on estime que, tout comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent.

Cela fonctionne assez bien sur le plan des apprentissages, à condition que le dispositif pédagogique de l'enseignant permette aux élèves de travailler en tout petits groupes à certains moments, mais seuls aussi à d'autres moments, parce que c'est seuls qu'ils devront devenir compétents.^{iv}

Quant à la seconde, elle est purement méthodologique étant donné qu'elle met l'accent sur une pratique de classe qui doit contribuer à s'approprier une/des technique(s) aidant l'apprenant à asseoir à des

compétences précises. Sur ce plan, nous proposerons des activités allant de l'écoute à la reformulation pour atteindre en fin de compte le stade de la réaction ; phase très opérationnelle de toute l'activité à travers laquelle, l'apprenant sera amené à prendre position au sein de l'institution (qui est l'école) pour pouvoir s'inscrire dans l'agir social comme acteur social au sein de sa communauté.

V. FONCTIONS DU MANUEL SCOLAIRE

	Pas du tout	Un peu
Relatives à l'élève		
• transmission de connaissances	78%	22%
• développement de capacités et de compétences	99%	01%
• consolidation de l'acquis	88,92%	11,08%
• évaluation des acquis	88,92%	11,08%
• intégration des acquis	99%	01%
• éducation sociale et culturelle	100%	00%

Relatives à l'enseignant		
• information scientifique et générale	78,96%	21,04%
• formation pédagogique	96,66%	03,34%
• aide aux apprentissages et à la gestion des cours	98,10%	01,90%
• aide à l'évaluation	98%	02%

De prime abord, un manuel scolaire est censé véhiculer un ensemble de connaissances en parallèle avec certaines pratiques et habitudes scolaires et sociales. Notre recherche n'omet pas de mettre l'accent sur les deux acteurs principaux entrant dans la conception et l'utilisation de

ce matériel, qui sont en réalité les apprenants et les enseignants. En effet, outre ses fonctions intrascolaires (guide dans les apprentissages, substitut langagier, aide à l'autonomie) et extrascolaires (modèle social, référent social, outil interculturel), ce matériel se veut un vecteur directeur dans l'opération de transmission des connaissances et de l'acquisition de compétences réelles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces capacités permettront à l'apprenant de développer des stratégies opérationnelles dans l'action et la réaction au sein de sa société. Ceci dit, le manuel scolaire est là pour répondre à des besoins dictés par des situations concrètes et comblant des attentes sociales.

Concernant le volet relatif aux enseignants, le manuel scolaire, à travers les progressions qu'il présente, entend leur servir de feuille de route dans la planification des activités d'apprentissage. A cet effet, le manuel présente les grandes lignes des contenus d'apprentissage que, l'enseignant tient à modeler suivant le profil de ses apprenants et en fonction des compétences visées. En réalité, ce matériel ne peut cibler ni servir, en aucun cas, la formation pédagogique et/ou didactique du formateur. En somme, les séquences d'apprentissage et, à travers elles, les activités d'apprentissage, ne doivent jamais être prises comme activités modèles mais plutôt, comme modèles d'activités aux quelles l'enseignant est tenu d'adapter à son public.

BILAN RECAPITULATIF

Notre modeste participation dans l'évaluation des manuels scolaires de français en vigueur, relevant de l'enseignement secondaire en contexte algérien, intervient dans un environnement où tout le système éducatif est en métamorphose suite à plusieurs réformes (la dernière réforme remonte au mois de mars 2016 et toujours en cours) qui, semble-t-il, n'aboutissent pas.

En effet, les résultats auxquels notre recherche a abouti, montrent succinctement que le manuel scolaire reste le parent pauvre du système éducatif algérien. Pris au piège d'une démagogie montante et d'une conception dérisoire, ce matériel pédagogique ne fait plus l'unanimité des acteurs du processus d'enseignement/apprentissage, entre autres, les apprenants, les enseignants, les parents et le personnel formateur.

S'il est clair (d'après la grille d'évaluation utilisée par nos soins pour évaluer les manuels) que, l'élaboration des manuels scolaires ne satisfait nullement ni à une politique éditoriale fiable et consignée, ni aux paramètres scientifiques et pédagogiques approuvés par de grands chercheurs et didacticiens en la matière.

Ceci dit, ces manuels scolaires qui, en plus des erreurs morphosyntaxiques et des lacunes sémantiques qu'ils recensent, ne se prêtent nullement à assurer leurs rôles d'accompagnateurs pédagogiques et d'outils servant à faire de l'apprenant un acteur social qui sait s'intégrer dans l'universalité et l'interculturalité.

En somme, des manuels scolaires tels qu'ils sont conçus, et qui ne favorisent en aucun cas l'autonomie de l'apprenant dans ses apprentissages, sont appelés à être retirés de la scène scolaire afin qu'ils soient soumis à une opération de remise en conformité, avec tous les changements que cette opération devrait entraîner. Cette mission ne saurait être menée à terme sans l'apport de théoriciens, de chercheurs et de didacticiens du secteur des sciences de l'éducation, d'une manière générale.

CONCLUSION :

Nous avons tenté, tout au long de cette entreprise, de mettre à jour une question cruciale et d'actualité relative à l'efficacité du manuel scolaire de FLE et les rôles qui lui sont assignés. Un manuel scolaire, censé s'inscrire dans l'approche par les compétences ; principal pilier de toute la refonte du système éducatif algérien

Nous avons tenté, en parallèle, de mettre à nu la conception actuelle des manuels scolaires de FLE, relevant de l'enseignement secondaire algérien. Et ce n'est qu'au terme de ce travail, nous avons pu notifier les grands écarts qui existent entre les instructions officielles inscrites dans les programmes nationaux et, l'élaboration des manuels scolaires qui sont toujours en vigueur.

En balayant les principaux paramètres entrant dans l'élaboration de ce matériel pédagogique, nous avons constaté qu'il recense un grand

nombre d'irrégularités, aussi bien sur le plan de la forme que celui du contenu.

Nous avons essayé, par ailleurs, à travers l'utilisation d'une grille d'évaluation, de mettre en exergue les écarts qui existent entre ce qui est étalé dans le manuel et ce qui est appelé à être concrétisé par les programmes officiels.

En effet, cette étude/comparaison nous a permis de tracer les grandes lignes quant à une réelle prise en charge du contenu pédagogique du manuel qui est censé à ne plus être le parent pauvre de l'élève mais à remplir son rôle de guide et d'outil efficace dans l'acquisition de compétences préétablies. Pour ce dire, nous rejoignons Cortès (Cortès et all. 1987, p. 231) sur sa conception du manuel : *« Et le manuel continue de sécuriser l'apprenant et l'enseignant au niveau des rythmes d'apprentissage, du dialogue qu'il instaure entre le maître et l'élève et son interface que constitue l' « évaluation - certification » lui confère de fait, le rôle de relais institutionnel au niveau de la politique éducative. Parce qu'il s'inscrit dans le prolongement des instructions officielles que sa préface cite souvent, le manuel est jugé, à tort ou à raison, comme un trait d'union essentiel entre le pédagogique et l'institutionnel. Il contribue, toujours dans l'imaginaire collectif, à conforter l'enseignant dans son rôle d'agent et d'acteur du système éducatif et nul doute que tous ces paramètres expliquent l'incroyable résistance et la*

remarquable longévité du livre didactique ; aussi bien hier, lors de la revendication pour l'authentique (années soixante-dix) qu'aujourd'hui, avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication »^v.

Ceci noté, nous avançons la clôture de cette modeste recherche en disant que le manuel constitue en lui-même un discours de scolarisation fiable et efficace et rentable, qui cherche à faire acquérir une autonomie à l'élève quitte à assurer sa réussite en matière d'installation de compétences mesurables, faisables et applicables dans différentes situations d'usage langagier.

Cela ne saurait se faire sans l'apport réel et la volonté de tous les acteurs internes (enseignants, inspecteurs, formateurs) et externes (parents, éditeurs) à toute l'opération de conception des manuels scolaires.

Notes

ⁱ Journal officiel de la RADP, du 27 janvier 2008 citant la loi N°08-04 du 23 janvier 2008-15 moharram 1429-d'orientation sur l'éducation nationale.

ⁱⁱ Il s'agit de deux séminaires de formation au profit des enseignants du secondaire :

-le 1^{er} s'est déroulé au lycée ECHHAB de la commune d'EL-EULMA relevant de la wilaya de Sétif et ce, les 18 et 19/01/2016, encadré par un inspecteur général de français(L.E.F), avec la participation de 85 professeurs de l'enseignement secondaire, tous titulaires et classés au cinquième échelon et plus.

-le 2^{ème} séminaire s'est tenu au lycée de la commune de MELBOU, relevant de la wilaya de Béjaia durant toute la journée du 13/10/2015, encadré par un IEF de français et regroupant 45 P.E.S, relevant du 6^{ème} échelon.

ⁱⁱⁱ Christian PUREN, « Manuels de langue et formation des enseignants »

www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/ (juillet 2015) Page 2 sur 9, consulté le 02/10/2016

^{iv} ROEGIERS, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?, in TOUALBI-THAËLIBI, K. & TAWIL, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp.107-124.

**Le manuel scolaire de français de l'enseignement secondaire à l'ère de la réforme : D'une
conception paradoxale à une utilisation dérisoire**
Mr. BOUREKHIS Mustapha

^v CORTES, J., MARCELLESI, J- B., GUESPIN, L., *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*,
Ed. Didier CREDIF, Coll. « Essais », Paris.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHATRY-KOMAREK, M. Données de base, in *Des manuels scolaires sur mesure. Guide pratique à l'intention des auteurs des manuels scolaires pour le primaire dans les pays en développement*, L'Harmattan, Paris, 2000, pp. 15-42.
- CHOPPIN, A. *Le Rôle des manuels*, in Daniel Coste et Daniel Véronique (coord.), *La Notion de progression*, Paris : ENS Éditions ; Ophrys, mars 2000, p. 81-85. Coll. Notions en questions, 3.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 192 p.
- CUQ, J-P (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle, Clé international, Paris, 2003.
- GALISSON, R. & COSTE, D (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 612 p.
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, de Boeck, 2000.
- ROEGIERS, X. (2005), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp.107-124.
- SEGUIN, R. *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*, décembre 1989.
- Bulletin officiel de l'éducation nationale, in loi d'orientation sur l'éducation nationale, N° 08-04 du 23 janvier 2008, numéro spécial, février 2008.

- www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/ (juillet 2015) Page 2 sur 9.