



**Université d'Oran 2 - Mohamed BEN AHMED**  
**Faculté des Langues étrangères**

**THESE**

**Pour l'obtention du diplôme de Doctorat ES Sciences en Langue Française**  
**Option : Didactique du français langue étrangère**

**Des auxiliaires didactiques pour développer l'enseignement / apprentissage des compétences orales en classe de français langue étrangère à l'école algérienne.**

**Cas de la première année moyenne.**

**Présentée par : BOUABIDA Souad**

**Devant le jury composé de :**

<b>HAMIDOU Nabila</b>	<b>Professeure, Université d'Oran 2</b>	<b>Présidente</b>
<b>DELLALOU Naouël</b>	<b>Professeure, Université d'Oran 2</b>	<b>Rapporteur</b>
<b>TOUATI Mohamed</b>	<b>Professeur, Université d'Oran 2</b>	<b>Examineur</b>
<b>AIT DJIDA Mohand Amokrane</b>	<b>Professeur, Université de Chlef</b>	<b>Examineur</b>
<b>ACHAB Djamila</b>	<b>Professeure, ENS d'Oran</b>	<b>Examinatrice</b>
<b>BELGUITAR Imène</b>	<b>MCA, Université de Tiaret</b>	<b>Examinatrice</b>

**Année universitaire :**

**2023/2024**



# Remerciements

---

Merci à tous ceux qui m'ont soutenue, supportée et encouragée.

Merci d'avoir cru en moi.

# Liste des acronymes et abréviations

---

1 AM	Première année moyenne
5AP	Cinquième année primaire
A. Admn.	Affichage administratif
A. Alph.	Affichage alphabétique
A.D	Affichage didactique
CCO	Compétences de communication orales
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CNP	Commission Nationale des Programmes
CO	Compréhension orale
DAP-CM	Document d'Accompagnement du Programme du Cycle Moyen
E / A	Enseignement / Apprentissage
ENAG	Entreprise Nationale des Arts Graphiques
FLE	Français langue étrangère
IEM	Inspecteur de l'enseignement au moyen
IEP	Inspecteur de l'enseignement au primaire
IPN	Institut Pédagogique National
MEN	Ministère de l'Education Nationale
ONPS	Office Nationale de Publications Scolaires
PCM	Programme Cycle Moyen
PEM	Professeurs d'enseignement moyen
PMG	Posturo-Mimo-Gestuelle
PO	Production orale
REA	Ressources d'enseignement / apprentissage
RGP	Référentiel Général des Programmes
RMN	Ressources Matérielles Numériques
TBI	Tableau blanc interactif
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication au service de l'Education

# Liste des tableaux

---

---

Tableau 1 : Vue rétrospective sur les supports d'activités en lien avec les méthodologies d'enseignement selon Puren et Riquois. ....	49
Tableau 2 : Typologie de Duplessis .....	58
Tableau 3 : Les outils supports du cours, (Ibid.) .....	59
Tableau 4 : Les Outils matériels de l'enseignant, en classe de 1AM, objets et fonctions .....	60
Tableau 5 : Les outils de l'apprenant .....	69
Tableau 6 : Les étapes du déroulement de la séance d'oral .....	129
Tableau 7 : illustration d'une situation d'intégration en 1AM .....	145
Tableau 8 : Fiche de présentation de la séance observée : Oral / compréhension .....	181
Tableau 9 : Fiche de présentation de la séance observée ; Oral / production .....	182
Tableau 10 : Fiche de présentation de la séance observée : l'Oral p 77 .....	201
Tableau 11: les conditions de l'oral .....	266
Tableau 12: A) Données biographiques .....	328
Tableau 13 : B) données biographiques .....	329
Tableau 14: Définitions des différentes appellations pour désigner le corps de l'enseignant	360
Tableau 15: Différentes appellations pour désigner les auxiliaires d'enseignement .....	361

## Liste des équations :

---

---

Équation 1 : Génèse documentaire selon Gueudet et Trouche (2009/2010) .....	31
---	----

# Liste des figures

---

---

## PREMIERE PARTIE

Figure 1: Les niveaux d'emboîtement des instruments. (Marquet, 2005) .....	30
Figure 2 : Genèse documentaire de Gueudet et Trouche (2008).....	32
Figure 3: Schéma de Goiroux & Cèbe .....	35
Figure 4: Modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique (Rézeau, J. (2002)).....	36
Figure 5: Principales médiations instrumentales dans le champ didactique (Les relations directes entre les différents pôles ne sont pas représentées) (Rabardel, 1999) .....	37
Figure 6 : Synonymes du mot auxiliaire dans la littérature.....	39
Figure 7 : Les différentes appellations pour désigner le corps de l'enseignant.....	40
Figure 8 : « Support » d'après une distinction faite par Malory (Leclère, 2021).....	46
Figure 9 : Les outils d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE .....	59
Figure 10 : Les documents officiels destinés à l'enseignant de FLE (1AM).....	63
Figure 11: Outil didactique pour l'emploi de la tâche. ....	87
Figure 12 : Supports / Outils en classe de langue (feuilletage multimodal) (Leclère, 2021) ...	96
Figure 13 : Outils centraux / périphériques dans le multi-agenda de l'enseignant (Le Ferrec & Leclère-Messebel, 2015) .....	99
Figure 14 : « Modèle du multi-agenda » de gestes professionnels enchâssés de Bucheton et Soulé, 2009.....	105
Figure 15: Fiche pédagogique de la 5 AP .....	131
Figure 16 : Fiche pédagogique 01 - Comp. Orale .....	134
Figure 17: Fiche pédagogique 02 - Prod. Orale .....	135
Figure 18 : Le cahier de textes .....	137
Figure 19 : Le cahier journal .....	138
Figure 20 : la séance d'oral sur le manuel de 5AP .....	140
Figure 21 : Séance d'expression orale sur le manuel de 1AM .....	141
Figure 22 : Le dernier manuel scolaire de la 1ère génération .....	147
Figure 23 : Manuel scolaire de 2ème génération .....	150
Figure 24 : Manuel et Guide de 1AM / 2G .....	151
Figure 25 : Modèle TPACK .....	159

## DEUXIEME PARTIE

Figure 26: Support pour l'EO en classe de 5AP .....	180
Figure 27 : l'ardoise .....	184
Figure 28 : Le tableau blanc et le feutre .....	185
Figure 29 : Le code couleur, les feutres .....	186
Figure 30: AD. (Les métiers) / Figure 31: AD. (Grammaire) / Figure 32: A.Alph + A.Admn.....	188
Figure 33 : Le manuel scolaire .....	189
Figure 34 : Outil de projection, le data show .....	190
Figure 35: les mains ; Figure 36: montre (mime) Figure 37: corrige .....	192
Figure 38: les bras ; Figure 39 : montre .....	192
Figure 40 : Projet les métiers ; "le boulanger" .....	196
Figure 41: La fabrication de masques (fables de Lafontaine).....	197
Figure 42 : peintre                      Figure 43 : ingénieur.....	198

Figure 44 : activité théâtrale :.....	199
Figure 45 : Le tableau blanc CEM Nemiche / Figure 46: Le tableau blanc.....	202
Figure 47: le support texte + photo / Figure 48: Le support iconographique.....	205
Figure 49 : enseignement frontal / Figure 50: la proxémique .....	208
Figure 51: l'enseignant montre l'haltérophilie / Figure 52: Il décrit le pénalty .....	209
Figure 53 : Les deux types de secteurs / Figure 54: Sexe des enquêtés .....	224
Figure 55 : Ancienneté professionnelle des enquêtés. ....	224
Figure 56 : Formations initiales des enquêtés. ....	225
Figure 57 : Le rapport ancienneté / Secteur. ....	226
Figure 58 : Les outils de l'enseignant (Les documents officiels d'en dispose le PEM) .....	226
Figure 59: Choix multiples des documents officiels.....	228
Figure 60 : Choix multiples des documents officiels selon l'ancienneté des PEM .....	229
Figure 61 : Des outils élaborés et / ou entretenus par le PEM .....	230
Figure 62 : La place du corps enseignant dans l'enseignement de l'oral .....	233
Figure 63: Elaboration des supports.....	234
Figure 64 : La didactisation des supports technologiques.....	235
Figure 65 : La didactisation selon la formation.....	236
Figure 66 : La didactisation selon l'ancienneté .....	237
Figure 67: mécanisme de motivation des enseignants et apprenants .....	238
Figure 68 : Statut de la dimension ludique.....	239
Figure 69 : Leurs définitions de l'activité ludique.....	239
Figure 70 : La place des pratiques ludiques en classe de FLE / 1AM .....	240
Figure 71 : Outils à caractère ludique .....	241
Figure 72 : Organisation du mode de travail en classe de FLE.....	242
Figure 73 : Gestion de l'espace (Disposition de la classe).....	243
Figure 74 : La gestion de l'espace par les PEM selon l'ancienneté .....	245
Figure 75 : L'intérêt de développer les stratégies d'écoute .....	247
Figure 76 : Comment travailler les stratégies d'écoutes .....	248
Figure 77 : Formations / Comment travailler les Stratégies d'écoutes .....	249
Figure 78 : Ancienneté / Comment travailler les Stratégies d'écoutes .....	250
Figure 79 : Le travail lié à la compréhension orale.....	250
Figure 80 : Faire parler les apprenants .....	251
Figure 81 : faire parler & ancienneté .....	252
Figure 82 : Stratégies de communication des apprenants en classe de FLE .....	253
Figure 83 : activités liées à la PO .....	256
Figure 84: support matériel et enseignement de l'oral.....	258
Figure 85: La fréquence d'utilisation du support sonore ou audiovisuel au cours du projet .	259
Figure 86 : Variation des supports / Développement des capacités langagières des apprenants Algériens en classe de FLE / 1AM.....	260
Figure 87 : TICE, Internet et changement des pratiques de classe .....	261
Figure 88 : Avis des enseignants quant au recours aux TICE en classe de 1AM .....	262
Figure 89 : Les médias déjà utilisés en classe de 1AM.....	262
Figure 90 : Réaction immédiates des apprenants face aux TICE.....	263
Figure 91 : Les apports des TICE en classe de FLE / 1AM.....	264
Figure 92 : Rôle des médias dans la ludification de l'enseignement des compétences orales	264
Figure 93 : Difficultés lors des activités ludiques visant l'enseignement de l'Oral.....	265
Figure 94 : l'avis des PEM sur les conditions de l'enseignement de l'Oral en FLE/1AM .....	266

Figure 95 : Le terrain d'enquête (questionnaires des apprenants) .....	268
Figure 96 : Tranches d'âge des apprenants enquêtés	Figure 97 : Le sexe des enquêtés.. 268
Figure 98 : La manipulation d'Internet .....	269
Figure 99: Outils technologiques dont dispose l'apprenant de 1AM.....	270
Figure 100 : Les raisons de leurs recours à l'Internet .....	270
Figure 101: Le recours à l'Internet selon l'âge des apprenants.....	271
Figure 102 : Les outils didactiques en classe de FLE .....	272
Figure 103 : l'avis des apprenants enquêtés sur le déroulement des séances de l'oral en FLE.....	273
Figure 104 : décrire leur participation aux séances de l'oral .....	273
Figure 105 : Les raisons de la non-participation des apprenants enquêtés aux séances de l'oral.....	274
Figure 106 : Les techniques corporelles à utiliser pour l'enseignement de l'oral en classe de FLE / 1AM .....	275
Figure 107 : l'accord des apprenants enquêtés sur le recours à d'autres REA .....	276
Figure 108 : Représentations des apprenants enquêtés face à de nouveaux supports en classe de français .....	277



# Sommaire

---

---

Remerciements .....	3
Liste des acronymes et abréviations.....	4
Liste des tableaux .....	5
Liste des équations : .....	5
Liste des figures .....	6
INTRODUCTION GENERALE.....	10
PREMIERE PARTIE : Les auxiliaires - Matérialité et corporéité - dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE.....	19
CHAPITRE I : Les auxiliaires dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère.....	22
CHAPITRE II : La matérialité et la corporéité au cœur des pratiques en classe de français langue étrangère .....	67
CHAPITRE III : Les outils didactiques et l'enseignement des compétences orales en classe de français langue étrangère .....	113
DEUXIEME PARTIE : Les outils entre représentations et réalité en classe de FLE. (Assemblage des observables via les outils d'enquête) .....	165
CHAPITRE I : La phase exploratoire via les observations de classes.....	171
CHAPITRE II : Le traitement des données et Discussion des résultats issus des Questionnaires.....	213
CHAPITRE III : L'analyse sémantique et interprétative des données agrégées aux Entretiens .....	279
CONCLUSION GENERALE.....	300
PERSPECTIVES DE RECHERCHES .....	306
BIBLIOGRAPHIE .....	311
ANNEXES .....	327
RESUME :.....	363
Table des matières.....	366

# **INTRODUCTION GENERALE**

---

---

En classe, construire une situation didactique consiste à se poser un certain nombre de questions, notamment celles liées « *aux ressources à utiliser (connaissances à mobiliser, supports matériels, etc.)* » (DAP, 2016). Les enseignants planifient les cours et élaborent leurs outils de travail en fonction de leurs propres objectifs et préférences en termes d'enseignement. Ce choix peut également s'accomplir en répétant des schémas traditionnels qu'ils ont eux-mêmes expérimentés en tant qu'apprenants.

Les auxiliaires didactiques retenus reflèteraient les choix pédagogiques des enseignants et ferait partie intégrante de leur métier. Puren parle d'outils privilégiés. Develay, lui, définissant les objets d'une discipline scolaire, affirme que « *Ces objets matérialisent la discipline telle qu'elle apparaît qu'au premier contact. [...] Chaque discipline se caractérise par ses objets spécifiques* » (Develay, 1992). Ainsi, les outils d'enseignement seraient profondément liés aux disciplines qu'ils représentent comme c'est le cas pour les mathématiques, les sciences ou les langues vivantes. Ils aideraient les enseignants à façonner et à préparer leurs actes pédagogiques ou à modéliser les savoirs à transmettre, afin d'assister les apprenants dans l'appropriation des connaissances disciplinaires.

Nous avons choisi le thème des auxiliaires didactiques : le corps et les outils matériels, en partie, suite aux résultats obtenus à l'issue d'une première étude (Bouabida, 2012). L'idée était d'assurer la continuité de ce premier travail de recherche

Ces résultats nous ont encouragées à pousser la réflexion au sujet des auxiliaires didactiques susceptibles de dynamiser et de varier les activités liées à l'enseignement de l'oral, en classe de première année moyenne. Cette fois, nous voulons explorer les potentialités de divers auxiliaires didactiques (le corps, les objets de la classe et/ou les ressources matérielles extrascolaire) considérés comme supports motivants, dans des séances de réception et de production orales, pour répondre aux objectifs de l'enseignement du FLE dans ce domaine.

Les pratiques de classe qui ont sustentées notre expérience dans des contextes d'enseignement / apprentissage variés (collège, lycée puis université) ont également participé au choix de notre thème. Notre intérêt pour les outils d'enseignement de l'oral en classe de FLE semble renvoyer à un besoin réel en classe de français langue étrangère.

En effet, dans la littérature didactique, Plane et Schneuwly remarquaient deux points insuffisamment traités dans la recherche (dont les Handbooks américains rendaient compte) :

la dimension des *outils* utilisés pour permettre les apprentissages en était une. Schneuwly considérait que « *ce thème (les outils d'enseignement du français) n'a pas été abordé de façon frontale* » (Plane & Schneuwly, 2000). Ainsi, en observant le territoire accordé à l'analyse des outils d'enseignement du français au sein du panorama des recherches, ces chercheurs estimaient que l'espace accordé à ce type d'étude était mince

Depuis, les différentes didactiques disciplinaires ont fortement contribué à éclairer ces manques, avec, pour ce qui concerne les *outils* en particulier, les travaux sur les *ressources* utilisées par les enseignants pour concevoir leurs séances. Aujourd'hui, de nombreux chercheurs contemporains et praticiens, qui s'intéressent à la matérialité des pratiques savantes, ont contribué à la réflexion sur l'utilisation des auxiliaires en didactique des langues : aux gestes du corps et aux outils matériels. Il convient de mentionner l'apport de Rabardel, Trouche, Puren, Tellier, Leclère et ses collègues du groupe IDAP (DILTEC-EA 2288), et bien d'autres.

Quelques numéros de revues de recherches en éducation (Spiral n°55, 2015) ou en didactique du français (Repère n°22, 2000) sont aussi d'un grand apport pour la recherche dans ce domaine.

Il s'agit pour ces chercheurs de considérer ce que Jean-Claude Perrot a appelé « *l'histoire matérielle de l'abstraction* », d'examiner, selon l'expression de Françoise Waquet « *comment les savants travaillent* » (Waquet, 2015). Cet accent mis sur la dimension corporelle et concrète des activités permet de considérer l'activité enseignante non comme un processus immatériel, mais « *un ensemble de pratiques que l'on peut découper en gestes distincts* » (Jacob, 2010), inscrites dans un temps quotidien, un cadre matériel et un ensemble d'interactions sociales.

Récemment encore, deux colloques internationaux ont repris le sujet : « Supports en classe de langue. » les 18 et 19 mars 2021 au Maroc et « Supports didactiques, ressources pédagogiques » Formes, (in-) égalités, autorités et pratiques, quatrième colloque du DIDACTIfen qui s'est tenu à Liège, en janvier 2024.

En Algérie, la plupart des recherches faites en didactique du français langue étrangère au sujet de la formation des enseignants comme celle de Belkhiter (2017) ou des pratiques enseignantes comme celle de Guidoum (2010) tournent autour des outils (corps et matériel) sans prêter attention à leurs rôles dans l'action enseignante alors que leur maniement ou leur conception relèveraient de la compétence professionnelle.

C'est le cas au collège, où peu de recherches se sont penchées sur les auxiliaires didactiques au sens de corporéité et de matérialité en rapport avec l'enseignement de l'oral en FLE, à fortiori en ce qui a trait à l'enseignement des compétences de réception et de production orale en classe de 1AM.

C'est à l'influence de toutes ces raisons qu'est due la focalisation de ce travail de recherche sur les auxiliaires didactiques (corps et outils d'enseignement) dans la communication orale en classe de français.

Le sujet a déclenché une certaine dynamique de questionnement autour des outils didactiques : Les enseignants de français (PEM) maîtrisent-ils l'exploitation des auxiliaires didactiques (corps et outil) en classe de FLE, sont-ils formés pour cela ? Comment expliquer la rareté des outils et des activités idoines pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en classe de 1AM ? Pourquoi les enseignants n'utilisent pas d'outils (documents et supports) didactiques ou de techniques d'animation adaptés pour l'enseignement des compétences de l'oral en classe de 1AM ?

Les différents constats nous conduisent à poser ce postulat initial qui constituera la question centrale de notre recherche : Quelle place occupent les auxiliaires didactiques (corps et outils d'enseignement) en tant que ressources dans les conduites qui jalonnent les interactions orales en classe de FLE, le cas de la première année moyenne ?

Cette question renvoie à nos objets d'enquête qui sont ; les auxiliaires didactiques (corporéité et matérialité enseignantes), les formations et pratiques en lien avec l'enseignement des compétences orales et les techniques d'enseignement. Nos objets d'enquête, constituent les hypothèses de notre recherche auxquelles nous essayerons de répondre au fil de ce mémoire.

## **Hypothèses**

Pour répondre à notre problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes ;

- L'efficacité de l'enseignement des compétences orales, en classe de première année moyenne, dépendrait de la maîtrise des techniques d'exploitation des auxiliaires didactiques (corps et outils), pour bien concrétiser le cours.

- Sauf le manuel scolaire de première année moyenne, pris en compte dans la planification, les auxiliaires didactiques (corps et outils d'enseignement) occuperaient une place secondaire dans l'enseignement de la compréhension et de l'expression orale
- Les techniques d'animations différentes incluant la corporéité et à la matérialité (enseignante et apprenante) en classe de première année moyenne, en cours de français langue étrangère, feraient face à différentes difficultés

### **Objectifs de la recherche**

Ce mémoire jette les bases d'une réflexion approfondie sur l'étude du rapport d'appropriation des enseignants du FLE aux outils didactiques et pédagogiques. Nous voulons analyser la relation que le métier d'enseignant entretient avec les outils qui interviennent dans les pratiques d'enseignements et d'apprentissages. En d'autres termes, nous nous interrogeons sur le rôle joué par les outils (le corps comme les artefacts) dans les pratiques de classe liées à l'enseignement des compétences orales.

Notre travail de recherche entend montrer, dans un premier temps, les ressources matérielles mobilisées par l'enseignant lors des interactions orales en classe de français langue étrangère, et analyser leurs places et fonctions dans la transmission de savoirs et savoir-faire langagiers. Il s'agit d'opérer des regroupements par types d'outils, de nommer ces regroupements et de leur faire correspondre des fonctions en lien avec les processus d'apprentissages mis en œuvre. Développer une meilleure perception de ces fonctions, devrait permettre de diversifier les propositions et de les rendre plus efficaces auprès des enseignants et des apprenants.

Le premier axe de cette réflexion renouvelée se situe au niveau de la définition de la notion de *matérialité* de la transmission. Nous montrerons que cette notion est inhérente à la mobilisation, en classe de FLE, d'outils didactiques matériels auxquels l'enseignant peut avoir recours pour organiser et soutenir le processus d'enseignement / apprentissage en particulier des compétences communicatives.

Notre objectif, dans un deuxième temps, est de pointer des conduites enseignantes déployées pour faciliter l'appropriation des savoirs en classe de FLE, à travers le corps et les objets matériels. Cette seconde orientation concerne alors les pratiques en classe de 1AM (et 5AP) L'objectif de ce mémoire est, en partie, faire découvrir un outil naturel qu'emploient les

enseignants au quotidien dans leur métier ; le corps. Les accompagner dans la conscientisation, l'exploration et l'optimisation de leurs gestuelles.

Le rôle du corps de l'enseignant est important dans l'interaction enseignant / apprenant. Le corps de l'apprenant, quant à lui, est révélateur de son engagement. Notre objectif est de rapprocher l'engagement intellectuel et l'engagement physique de l'apprenant là où l'école les sépare artificiellement. D'associer la notion d'engagement avec celle de l'usage du corps.

Après ces considérations d'ordre général, nous avons scindé notre travail en deux parties ;

La première est consacrée à présenter les fondements théoriques de notre recherche qui expliquent le rapport du métier d'enseignant aux outils, à définir les notions de matérialité, de corporéité, et de multimodalité, à présenter l'évolution historique du matériel didactique en français langue étrangère et en Algérie. A la tentative de décrire leur rôle dans l'enseignement des compétences orales s'ajoutera la tentative de typologiser fonctionnellement les outils didactiques, d'analyser leur place dans les textes officiels en Algérie et les écrits professionnels.

La deuxième partie, elle, est consacrée à la méthodologie de recherche et aux procédés d'analyse des résultats découlant des observations de classe, des questionnaires (enseignants / apprenants) et des entretiens (les enregistrements seront analysés plus loin). Autrement dit, aux pratiques réelles, aux pratiques déclarées et aux représentations des différents acteurs (enseignants, apprenants) au sujet du recours aux auxiliaires didactiques en classe de FLE (activités de l'oral).

L'analyse des résultats découlant de nos outils d'enquête nous permettra, dans un premier temps, de mettre en exergue les auxiliaires didactiques (corps et outils) en classe de français langue étrangère. Dans un deuxième temps, cette analyse nous permettra d'établir ou pas un lien entre les utilisations des dits auxiliaires et la promotion des compétences communicatives orales, en classe de FLE

# **PREMIERE PARTIE : Les auxiliaires - Matérialité et corporéité - dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE**

---

*« On entend par outil, l'objet technique qui permet de prolonger et d'armer le corps pour accomplir un geste, et par instrument l'objet technique qui permet de prolonger et d'adapter le corps pour obtenir une meilleure perception ; l'instrument est outil de perception » (Simondon, 2012)*



## Introduction

---

L'Histoire de l'outil didactique suit celle de la technique essentiellement liée à l'évolution de l'homme. Effectivement, il y a entre l'homme et les objets qui l'entourent un rapport de transformation réciproque (voir analyse marxienne du travail<sup>1</sup> ; ce cadre théorique qui sous-tend le concept Vygotskien de l'outil). L'homme façonne ses outils tout autant qu'il est façonné par eux. Ce qu'il place dans son environnement, fait évoluer sa vision et ses usages du monde. Ce fait est observé depuis les premiers grattoirs des hommes préhistoriques. Plus que son intelligence, ce qui caractérise l'homme, c'est ce lien continu de modification de son environnement par ses outils (outil d'action physique sur le monde ou bien outils de pensée). Dans ce sens Schneuwly affirme que :

*« Le moyen de travail, l'outil ou l'instrument, produit historique d'une société donnée, façonne ainsi le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise. Il est un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres. »* (Schneuwly B. , Les outils d'enseignement du français, Les outils de l'enseignant - Un essai didactique., 2000)

De nombreux chercheurs s'entendent à dire que les matériels didactique et pédagogique sont des outils qui influent sur le processus d'enseignement et d'apprentissage que cela soit du côté de l'Amérique du nord (Alverman, 1989 ; Zahorik, 1991 ; Lebrun, 2001 ; Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy, Spallanzani et Pearson, 2002 etc.) ou ailleurs en Europe occidentale (Gentil et Verdon, 1995 ; Borne, 1998 etc.). Leur influence serait beaucoup plus importante dans les pays d'Afrique, en l'occurrence en Algérie où les outils à l'exemple du manuel scolaire, constitueraient le vecteur essentiel de l'actualisation des réformes et de la réussite éducative.

Considérant, le travail de l'enseignant comme métier, plusieurs auteurs (Schneider et Krajcik ; 2002, Collopy ; 2003, Davis et Krajcik ; 2005) soutiennent que le matériel didactique et pédagogique doit également intervenir comme un outil de développement de la professionnalité enseignante

---

<sup>1</sup> Analyse selon laquelle l'action transformatrice de l'outil d'enseignement agit non seulement sur l'objet auquel il s'applique, mais aussi sur ceux qui l'utilisent. D'une manière générale, l'outil définit l'enseignement, puisqu'il propose une certaine présentation de l'objet à enseigner, ce qui agit sur l'activité d'appropriation des utilisateurs, qui agit en retour sur la transformation de l'outil (Rabardel, 1997)

En classe de FLE, dans le processus d'enseignement, nous pouvons considérer que la parole de l'enseignant fournit les données langagières nécessaires à l'appropriation (données de l'input). Cependant, cet input ne se limite que rarement à la parole de l'enseignant. D'un côté, l'enseignant mobilise les différentes modalités associées à la parole (voix, gestes, postures, mimiques, regards etc.) et ses actions sont orientées vers la transmission de savoirs et de savoir-faire langagiers. D'un autre côté, l'enseignement prend appui sur un ensemble plus ou moins diversifié de supports (manuels, œuvres littéraires, images, articles de presse, dessin-animé, chansons, émissions radio ou télévisuelles...) dont le choix et l'exploitation en classe sont largement orchestrés par lui-même de façon plus ou moins anticipée

Depuis une perspective de didactique professionnelle (Pastré, La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes., 2011), (Vinatier, 2013) former les enseignants à la notion d'outils d'enseignement semble plus que nécessaire. Notre but est d'analyser les pratiques enseignantes en vue de comprendre les usages des techniques corporelles et des ressources matérielles existantes en situations d'enseignement-apprentissage des compétences de réception et de production orale, en classe de FLE.

# **CHAPITRE I : Les auxiliaires dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère**

---

## Introduction

Les supports, comme le souligne Jürgen Oelkers, constituent « *la véritable colonne vertébrale de l'école* » (Jürgen, 2010). De coutume, ces objets sont rangés dans la catégorie des « méthodes » pédagogiques comme étant l'ensemble des moyens d'organisation d'une situation de formation utilisant l'espace, le temps, les matériaux, les ressources, les mises en relation choisis pour permettre et/ou favoriser des apprentissages.

La littérature nous a permis de remonter aux origines du concept de matérialité enseignante ; c'est dans les travaux d'Émile Durkheim, dans son livre « *Les Règles de la méthode Sociologique* » (Durkheim, 1904) que nous avons trouvé les prémices de cette notion. Durkheim a développé l'idée que les pratiques éducatives doivent être comprises non seulement comme des processus mentaux, mais également comme des processus matériels.

Le sociologue français a souligné que la matière enseignée ne suffit pas, en elle-même, à garantir l'apprentissage. Les enseignants devraient également utiliser du matériel pédagogique tel que des manuels, des graphiques, des cartes, des laboratoires, etc. afin d'aider les apprenants à maîtriser les concepts et les connaissances.

Par conséquent, pour Durkheim, la matérialité enseignante est une composante essentielle des pratiques de classe qui doit être évaluée et analysée pour comprendre comment elle affecte le processus d'apprentissage.

Etudier les auxiliaires didactiques nous amène à définir la didactique professionnelle avant d'aborder notre objet de recherche. Il nous semble intéressant de donner à voir les conditions de l'émergence de l'outil didactique, les transformations qu'il a d'ores et déjà subit, ceci dans une approche épistémologique de cet objet de savoir.

## **I.1 Les fondements théoriques : approche épistémologique**

### **I.1.1 La didactique professionnelle : essai de définition**

La didactique professionnelle est définie comme une démarche analysant le travail pour la formation. C'est la science qui étudie comment l'analyse de l'activité d'un professionnel peut fonder le développement de ses compétences. Elle a pour finalité d'analyser les personnes au travail pour les former. L'objectif étant de « *comprendre comment s'acquièrent et se transmettent les compétences professionnelles, dans une perspective développementale et épistémologique* » (Pastré, 2011).

Pour Numa-Bocage, « *La didactique professionnelle (...) cherche à identifier les compétences critiques qui fondent l'expertise des acteurs à travers l'étude des procédures mises en œuvre par les sujets et celle de leur efficacité pour en inférer des processus et des conduites, transmis ensuite en formation* » (Numa-Bocage, 2015).

Elle analyse l'activité à partir de la description des actions et de l'identification des compétences effectivement mobilisées dans les actions. Elle s'inscrit dans le paradigme psycho-socio-constructiviste de L.S. Vygotski, selon lequel l'activité du sujet comporte des composantes psychiques, corporelles et artéfactuelles. Elle est médiatisée par des outils (cognitifs et matériels). Les structures intrapsychiques (cognitions, émotions, motivations) se développent à partir des structures interpsychiques (langage, gestes) avec lesquelles l'homme est en interaction. La prise en compte du contexte dans la compréhension d'une activité est une caractéristique fondamentale de la théorie de l'activité en analyse du travail.

Le recours aux travaux de Pastré est de plus en plus fréquent pour analyser les activités professionnelles des enseignants afin de mieux les former. Une de ces activités professionnelles consiste en la proposition de scénario didactique <sup>2</sup> faisable et adaptable à des apprenants en situation d'appropriation d'artéfact. Le support, en tant qu'artefact mobilisant un ensemble de signes porteurs de sens, susceptible d'orienter la scénarisation pédagogique, jouerait un rôle dans l'enseignement des savoirs disciplinaires

---

<sup>2</sup> Fiche présentant le déroulement de la séance avec les actions à réaliser, les intentions de ces actions, les stratégies pour les atteindre et le résultat attendu ; supports et scénario impliquent des choix de natures diverses : épistémologique, pédagogique, didactique, voire politique. Des dimensions qui s'inscrivent dans une vision globale du métier d'enseignant comme participant de la formation citoyenne des apprenants.

Au regard de la didactique professionnelle, l'activité enseignante est considérée comme une activité complexe, c'est-à-dire « *hiérarchisée selon des niveaux d'organisations* (Pastré, Analyse du travail et formation, Recherches en éducation [, 2007)». « *Elle intégrerait des gestes professionnels élémentaires donnant à l'acte global d'enseignement sa signification* » (Rabardel, Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains, 1995).

Cette approche amène à considérer l'acte d'enseignement comme un acte instrumental dans une conception élargie de la théorie instrumentale : les instruments permettraient respectivement deux formes d'activité, une activité dirigée vers l'objet dont nous parlons dans les échanges et une activité relative à soi-même. En transformant le réel, ce qui revient d'une certaine manière à provoquer l'appropriation du Savoir chez les apprenants : l'enseignant se transforme lui-même par la reconfiguration d'un sens donné à sa pratique. Les processus de transformation s'opèrent « *par itération, et relèvent d'une conception continuée dans l'usage (habitus), par et pour les acteurs, orientée vers une ergonomie constructive* » (Falzon, 2013)

En fait, cette hypothèse (Vygotskienne) s'applique à tous les environnements de travail. Ainsi, former l'enseignant aux outils didactiques semble plus que nécessaire, d'autant plus que, le choix des moyens est souvent laissé à l'enseignant pour concevoir ses situations didactiques à partir de son environnement.

### **I.1.2 La théorie instrumentale**

Pour analyser la place et le rôle des outils introduits dans des séances d'enseignement nous interrogeons l'activité même d'enseignement, et plus précisément les ressources et outils que s'approprient les enseignants et utilisent lors de cours du FLE. Pour ce faire, nous nous référons à une approche ergonomique de l'activité enseignante, à la théorie instrumentale développée par Rabardel<sup>3</sup> dont les travaux explorent la notion de système d'instruments.

Les fondements de l'approche instrumentale de Pierre Rabardel sont constructivistes et socioconstructivistes. Cette approche contribue à la théorisation d'une approche anthropocentrique des techniques. Selon Contamines et al. « *L'approche instrumentale de Rabardel repose sur trois concepts fondamentaux* :

- 1) *La distinction artefact / instrument,*

---

<sup>3</sup> Scientifique français spécialiste en ergonomie et en psychologie.

- 2) *La genèse instrumentale et,*
- 3) *Le champ instrumental d'un artefact.* » (Contamines, George, & Hotte, 2003)

L'approche instrumentale développée par Rabardel, vise à étudier les situations dans lesquelles les objets techniques « *sont des moyens d'action pour les hommes, c'est-à-dire des instruments de leurs actions* » (Rabardel, Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains, 1995). Ainsi, Il plaide pour une approche anthropocentrée, dans laquelle les instruments ne sont pas étudiés en tant que tels, indépendamment de leurs usages, puisqu'ils sont constamment modifiés dans l'activité humaine.

Afin de définir la place occupée par les instruments dans l'activité humaine, Rabardel constate que « *dans les travaux de Simondon, Vygotsky, Mounoud, etc. l'instrument est considéré comme un intermédiaire, un moyen-terme, entre le sujet et l'objet sur lequel porte son action* » (Rabardel, Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains, 1995) Du moment que notre rapport au monde est médiatisé par les instruments, il s'agit d'aborder l'activité humaine sous l'angle de ses moyens, en interrogeant la finalité, consciente ou non, de l'activité dans laquelle l'instrument est engagé.

Rabardel est présenté comme l'un des auteurs les plus connus dans la mise en évidence des effets propres de la technologie sur les pratiques professionnelles grâce à sa théorie de la « *médiation instrumentale* », qui se produit chez l'utilisateur d'une nouvelle technologie.

#### **I.1.2.1 La théorie instrumentale et l'activité d'enseignement**

« *L'enseignement est considéré comme forme particulière de travail qui se concrétise lors de l'acte pédagogique et a une matérialisation réelle* » (Tardif & Lessard, , 1999). Cette prise en compte de l'enseignement en tant que modalité spécifique du travail admet l'existence d'outils spécifiques d'enseignement. L'enseignant utilise des matériaux, des ressources et des outils pour accomplir sa mission.

La théorie instrumentale permet d'étudier l'activité des enseignants et des apprenants. Les uns et les autres font usage d'artefacts, pouvant devenir des instruments. Différents travaux ont prouvé l'intérêt heuristique (expliquer, comprendre) et praxéologique (transformer) d'une telle approche de l'activité d'enseignement.

Des travaux à visée heuristique ont mis en évidence des savoir-faire construits par les enseignants pour gérer l'hétérogénéité de leur classe, au moyen de divers outils immatériels : la tâche proposée aux apprenants (Maurice, 2007), les multiples questions qui leur sont posées (Murillo, 2010), ou encore les dispositifs interclasses (Lefeuvre, 2010). Blochs et Gillet ont, quant à eux, montré comment les enseignants pouvaient retenir certaines « *propositions* » ou « *zones fonctionnelles* » d'un artefact. (2013)

D'autres recherches, à visée plus praxéologique ou transformative, ont montré que l'analyse de l'activité d'enseignement en termes de genèse instrumentale permettait de concevoir des ressources didactiques matérielles adaptées aux préoccupations et usages des enseignants. Ainsi, avec une approche didactique, Trouche (2005) conçoit et expérimente des ressources intégrant les TICE pour l'apprentissage des mathématiques ; Goigoux et Courally (2007) conçoivent de façon participative et continuée des ressources pour l'enseignement du français. Tous deux s'appuient sur le repérage des schèmes des enseignants (appelés *habitus* par Perrenoud (1993) pour envisager les genèses instrumentales qu'ils peuvent réaliser.

Trouche a proposé le concept *d'orchestration instrumentale* (2005), permettant d'analyser les configurations didactiques et modes d'exploitation de divers artefacts par un enseignant. Son approche concerne principalement les aspects didactiques.

Des travaux dans le champ de l'ergonomie utilisent la notion de *système d'instruments* pour étudier la manière dont le professionnel s'approprié un ensemble structuré d'artefacts pour agir (Bourmaud, 2006, 2007 ; Munoz et Bourmaud, 2012). L'utilisation de cette notion de système d'instruments semble pertinente pour mieux comprendre le travail de l'enseignant en classe.

#### **I.1.2.1.1 De l'artefact à l'instrument ; De l'intentionnalité enseignante aux potentialités didactiques du support**

Pour définir la notion d'instrument, Rabardel part de la notion *d'objet technique*, d'orientation *technocentrique*. Il propose la notion d'artefact comme terme alternatif, neutre, permettant de penser différents types de relations du sujet à l'objet ou au système *anthropotechnique*.

Rabardel aborde l'objet du point de vue de son utilisation, il écrit : « *L'instrument n'est pas un en-soi, mais le résultat d'une association de l'artefact à l'action du sujet comme moyen de celle-ci* » (Rabardel, Les hommes et les technologies, une approche cognitive des



instruments contemporains, 1995). Mieux encore, Rabardel affirme qu'« *un nouvel artefact ne devient pas nécessairement un organe fonctionnel. C'est une potentialité qui suppose la construction d'une articulation avec l'activité du / des sujet(s)*» (Folcher & Rabardel, 2004)

Ainsi, c'est l'action de l'utilisateur qui ouvre la porte aux nouveaux apprentissages : les possibilités didactiques d'un support ont lieu au cours de son appropriation en situation d'usage, donc au cours d'une activité au sein de laquelle l'utilisateur de l'artefact élabore son instrument en fonction de ses possibilités. L'enseignant comme l'apprenant sont appelés à l'action sur l'artefact pour le découvrir davantage et se l'approprier. La découverte de certaines de ses fonctionnalités permet leurs mises à profit pour découvrir d'autres fonctions qui sont susceptibles de permettre à l'apprenant d'aller plus loin dans ses apprentissages.

Les possibilités d'usages sont les potentialités ou les *affordances*<sup>4</sup> de tout artefact (ce qui nous amène à une autre distinction terminologique : support / artefact.)

Dans une autre dichotomie support / outil, Hidden et ses collègues préfèrent support à outil - parce que dans l'enquête qu'elles ont menée auprès d'enseignants - le terme de support évoque davantage pour eux les « *potentialités attribuées (...) aux objets matériels ou immatériels évoqués que des usages effectifs* » (Hidden, Leclère, & Le Ferrec, 2014) Elles proposent donc une définition large de support, qui

« *Serait (...) à considérer comme un « outil potentiel » qu'une intentionnalité transformerait en « outil effectif » (intentionnalité de l'enseignant et/ou de l'élève dans l'utilisation du support). Pour devenir outil effectif, le support fait l'objet de manipulations matérielles et / ou mentales de la part de l'élève qui interagit avec lui, manipulations qui visent des effets cognitifs en termes d'acquisitions de savoir et de savoir-faire (mise en œuvre d'opérations de pensée, d'activités diverses d'écriture, lecture, observations, conceptualisations, ...). De son côté, l'enseignant*

---

<sup>4</sup> Le terme **affordance** est un néologisme formé à partir du verbe anglais « to afford ». En quelque sorte, l'affordance offre à l'utilisateur les moyens de se servir d'un objet. Le concept d'affordance qualifie les potentialités offertes par de nouveaux outils qui répondent avant tout aux besoins des apprenants, en tant que personnes, et pas seulement à des attendus au niveau du prescrit. Les affordances sont donc des appels à l'action, au sens large. Tirer, pousser, appuyer, tapoter, cliquer, effleurer, porter sont autant de moyen d'interagir avec un objet ou une interface. Le mot « affordance » apparaît pour la première fois en 1977, avec le psychologue James Jerome Gibson. Ses travaux de psychologie écologique portaient alors sur la perception. L'affordance, dans son ouvrage « *The Theory of Affordances* », n'est pas une réponse aux besoins d'un individu. Il s'agit de relations naturelles entre tel sujet et le monde qui l'entoure. Contrairement à une interprétation cognitiviste de la perception visuelle, Gibson ne fait pas intervenir une représentation mentale intermédiaire. « Je ne perçois pas le monde extérieur, je suis en permanence en train de construire le monde ». L'affordance s'applique dans différents domaines : en particulier dans ce que Donald Norman appelle « design des objets quotidiens ». (Norman, 2013)

*est le maître d'œuvre de l'utilisation effective de ces supports » (Leclère & Narcy-Combes, Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement, 2014).*

C'est grâce à l'intentionnalité de l'enseignant ou de l'apprenant que le support fait l'objet de manipulation matérielle ou mentale et c'est de cette façon que vont s'actualiser les potentialités didactiques du support.

En se basant sur l'approche Rabardelienne qui considère l'instrument comme étant une *entité mixte*<sup>5</sup> (ou entité bifaciale). Leclère et ses collègues, pensent que le support en lui-même n'est pas forcément didactique, c'est par le biais de l'utilisation qui en est faite que le support va alimenter le processus d'apprentissage.

*« Le support [en tant qu'objet matériel (actefact)] ne devient en effet outil (instrument) d'enseignement que par l'intentionnalité avec laquelle l'enseignant (ou l'apprenant) l'utilise et le fait manipuler (physiquement ou mentalement) aux apprenants en vue de développer leurs connaissances » (Leclère & Le Ferrec, 2014)*

En d'autres termes, l'enseignant construit des schèmes (organisations invariantes de l'action) pour mener à bien ses séances. Ces schèmes peuvent être associés à des artefacts, qui deviennent alors instruments d'enseignement.

L'instrument est moyen de l'action et plus largement de l'activité. C'est là une seconde dimension caractéristique. Les actions sont évidemment de nature très diverse :

- Transformation d'un objet matériel avec un outil à main : instrument matériel
- Prise de décision cognitive, par exemple en situation de gestion d'environnement dynamique : outil cognitif ;
- Gestion de l'activité propre : instrument psychologique
- Interaction sémiotique avec un objet sémiotique ou autrui : outil sémiotique (Schneuwly considère qu'« enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler et de faire à l'aide d'outils sémiotiques » (2000).)

---

<sup>5</sup> Rabardel définit l'instrument comme « une totalité comprenant à la fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation », l'instrument comprend dans cette perspective : Un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres ; Un ou des schèmes d'utilisation associés résultant d'une construction propre ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants » (Rabardel, Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains, 1995)

A l'évidence, les définitions de ces différents "types" d'instruments ne déterminent pas des classes disjointes : un instrument sémiotique, par exemple, peut permettre la prise de décision cognitive (outil cognitif) ou contribuer à la gestion de l'activité propre ou d'autrui (instrument psychologique). En fait, un même dispositif peut remplir une multiplicité de fonctions dans l'activité du sujet. On pourrait dire qu'il y a une synergie des fonctions instrumentales

Pour résumer, l'instrument est un moyen de capitalisation de l'expérience accumulée<sup>6</sup> même *crystallisée*, disent certains auteurs. En ce sens, « *tout instrument est connaissance* » (Cristol, 2014)

L'appellation *d'artefact*, quant à elle, est directement mise en relation avec toute action ou activité humaine. Du fait qu'il ne constitue qu'une proposition, *l'artefact* pourra ne jamais être développé par un sujet. Alors, les analogies ; artefact / instrument, support / outil ou outil potentiel / outil effectif, versent toutes dans la même idée de transformation.

Rabardel accorde une importance particulière à l'action de transformation. Il rejoint, en cela la perspective marxienne<sup>7</sup>, selon laquelle l'action transformatrice de l'outil d'enseignement agit non seulement sur l'objet auquel il s'applique, mais aussi sur ceux qui l'utilisent. Lui aussi avance que « *l'outil propose une certaine présentation de l'objet à enseigner, ce qui agit sur l'activité d'appropriation des utilisateurs, qui agit en retour sur la transformation de ce même outil.* » (Rabardel, 1997) Les outils donneraient une configuration spécifique au travail proprement dit, ainsi qu'à l'objet même impliqué par celui-ci.

De la qualité de ces instruments dépend donc, pour partie, l'efficacité de l'enseignement. Mieux encore, l'instrument a des effets sur les apprentissages et des effets structurants sur l'activité des enseignants. Cela renvoie à la voie ouverte par Vygotski avec le concept « *d'acte instrumental* » (Goigoux, Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, 2007) pour étudier comment l'évolution des artefacts peut influencer l'activité des enseignants.

---

<sup>6</sup> Les gestes professionnels des enseignants s'affinent au fil de l'expérience et se déclinent différemment selon : chaque enseignant, les degrés d'enseignement, et les contextes scolaires ; type d'apprenant, niveau d'enseignement, système scolaire, etc.

<sup>7</sup> Selon Marx, le travail est formé par trois éléments : « *l'activité personnelle de l'homme* », « *l'objet sur lequel le travail agit* » et « *le moyen par lequel il agit* ». Le moyen est « une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet de travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. » (Graça & Pereira, 2009)

### **I.1.2.1.2 Les limites de l'artefact**

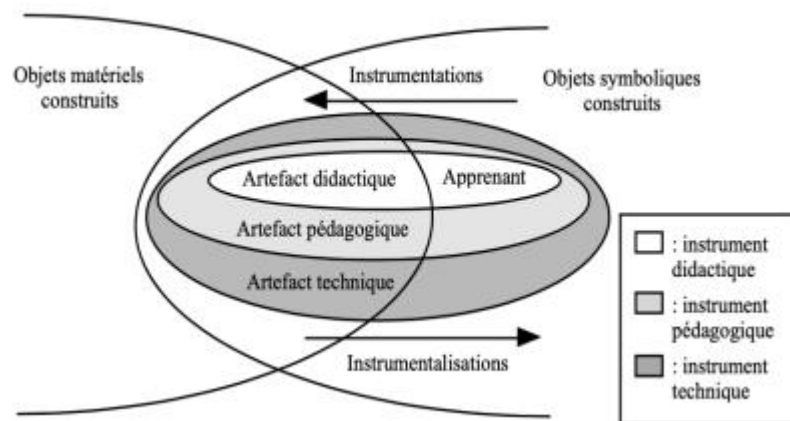
Lors des observations de classe, les deux enseignants (de 1AM et 5AP) ont utilisé les mêmes artefacts (dessin animé, data show), ce qui n'était pas sans difficultés. A ce sujet, Marquet (2005) explique que « *toute utilisation d'un instrument (ici l'artefact numérique) entraîne une série de conflits potentiels* »

Le point de vue porté sur l'outil varie selon les auteurs. Desmarais, par exemple, s'inscrit dans une perspective instrumentaliste ; elle laisse entendre la possibilité du contrôle humain et la neutralité de la technologie, autrement dit le fait que les outils sont au service du projet d'action de celui ou celle qui les utilise et qu'ils ne modifient pas l'activité en elle-même. Ainsi, si jamais l'enseignant ne parvient pas à obtenir le résultat escompté avec un outil, c'est que ce dernier est de mauvaise facture :

*« Si on utilise un mauvais didacticiel ou un mauvais document vidéo, on aura des résultats médiocres, tout comme lorsqu'on se sert d'un manuel médiocre. C'est par son contenu et sa présentation qu'il faut juger le matériel »* (Soubrié, 2020)

Mais si l'outil est de bonne qualité, les effets sur les apprentissages ne pourront être que bénéfiques. De ce fait, il est de bon ton d'aider les apprenants en diversifiant les supports pédagogiques. De notre côté, nous pensons que l'enseignant peut avoir à sa disposition le meilleur matériel, ce sera toujours lui, sa manière de l'utiliser et sa gestion des Objectifs pédagogiques en filigrane, qui feront la différence. Résultat, la matérialité a ses limites.

Quant est-il pour l'enseignement de l'oral en classe de 1AM ? Dolz & Schneuwly (1998), comme Bergeron, 2007, confirment notre résultat. Ils avancent que « *La mise en place d'un enseignement de l'oral, de par la matérialité de celui-ci, crée des difficultés nouvelles dans la gestion de la classe* » c'est dire que les artefacts matériels pourraient, sauf bonne maîtrise de la part de l'enseignant et une appropriation de la part de l'apprenant, constituer un nouvel obstacle.



**Figure 1: Les niveaux d'emboîtement des instruments. (Marquet, 2005)**

Pour chacun des niveaux l'apprenant devrait effectuer un travail d'appropriation, qu'il ne faudrait pas négliger ; s'approprier l'outil, s'approprier le contenu, s'approprier la façon dont on lui présente le savoir.

#### **I.1.2.1.3 La genèse instrumentale ou la genèse documentaire**

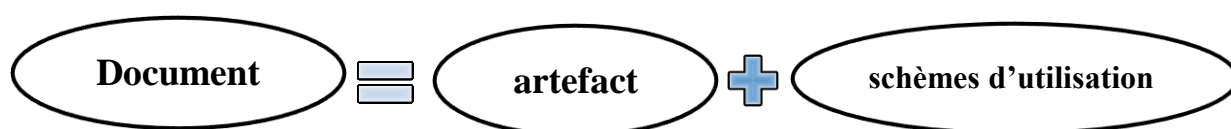
Rabardel (1995) parle de *genèse instrumentale*. Celle-ci comprend deux mouvements : *l'instrumentation* et *l'instrumentalisation*. L'instrumentalisation, suppose l'appropriation de l'artefact par l'apprenant pour en faire ce qu'il veut. L'instrumentation suppose que l'artefact, grâce aux multiples possibilités qu'il offre, mais aussi à causes des contraintes qu'il entraîne, va transformer les schèmes de celui qui apprend.

Rabardel (1995) (1999) met en avant l'importance d'une bonne compréhension des « *processus par lesquels l'usage des instruments influe sur l'activité cognitive des utilisateurs* » à travers cinq grands axes de réflexion :

- Les instruments ne sont pas neutres :
- Les instruments influencent la construction du savoir.
- Les schèmes d'utilisation.
- Instruments et genèse instrumentale.
- Instruments et systèmes d'instruments<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Dans cette partie Rabardel, nous explique que tout nouvel instrument en acquisition va s'intégrer dans un système des instruments déjà acquis. Il insiste sur l'importance de penser ceci d'un point de vue didactique, d'autant plus dans notre société où les outils technologiques abondent.

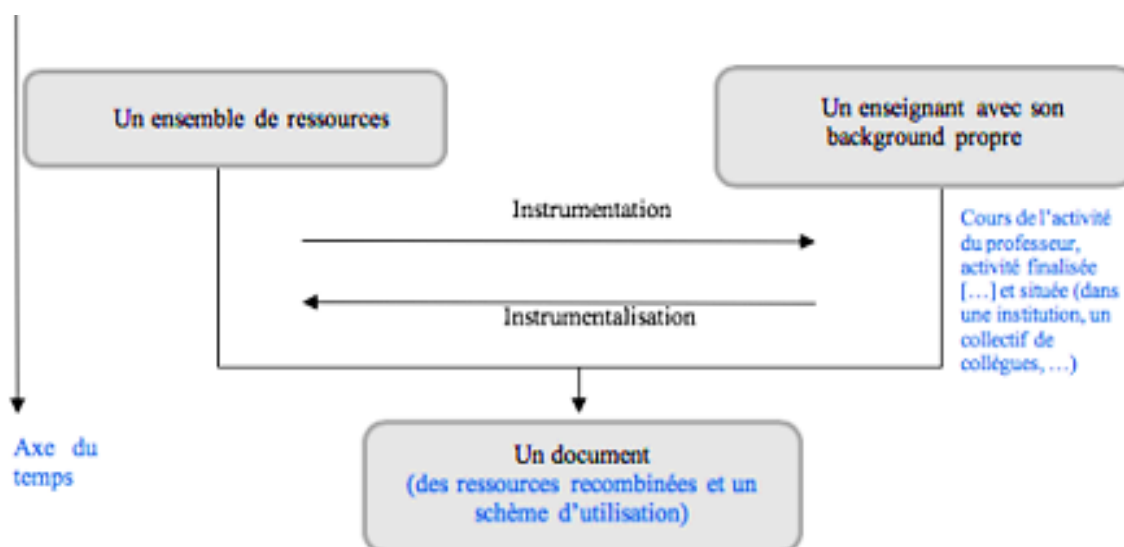
Dans une perspective inspirée de l'approche instrumentale déjà citée, Gueudet et Trouche désignent et analysent, les « *genèses documentaires* » (Gueudet & Trouche, Ressources en ligne et travail collectif enseignant: accompagner les évolutions de pratique., 2010) et plus spécifiquement celles qui se déploient à partir des ressources matérielles numériques (RMN). Pour eux, les ressources constituent des artefacts disponibles à partir desquels chaque enseignant va produire un document. Ils résument ceci sous la forme de l'équation suivante :



### **Équation 1 : Genèse documentaire selon Gueudet et Trouche (2009/2010)**

Au cours de notre travail de recherche, nous portons un regard sur l'ensemble des ressources disponibles pour un enseignant de français (FLE) au collège. Un enseignant mobiliserait, en situation d'enseignement, un ensemble cohérent d'instruments remplissant plusieurs fonctions, en lien avec les objectifs qu'il se donne. Des ressources variées : sites web, logiciels, mais aussi manuel papier, sans oublier les copies des apprenants.

Il cherche des ressources, les sélectionne, les associe, élabore des activités, planifie leur déroulement, gère les artefacts disponibles etc., les met en œuvre en classe, les révisé pour une mise en œuvre ultérieure etc. Gueudet et Trouche expliquent que « *Cette activité, qui se déroule hors classe comme en classe, si capitale pour les enseignants est nommée travail documentaire* » (Gueudet & Trouche, 2010). Cette activité est au cœur du développement professionnel des enseignants



**Figure 2 : Genèse documentaire de Gueudet et Trouche (2008)**

Gueudet et Trouche soulignent les relations dialectiques entre les ressources et les enseignants. Ils interrogent la complexité des processus d'appropriation des ressources, ce qu'ils ont appelé les *génèses documentaires* (Gueudet & Trouche, 2008).

Le processus engendré par ce travail des ressources par les enseignants, appelé « *genèse documentaire* », comporte lui aussi deux processus imbriqués que les auteurs étudient : d'une part, les caractéristiques des ressources, leurs modes de destination, les mises en forme discursives dont elles peuvent être porteuses, façonnent l'activité de l'enseignant, dans un mouvement *d'instrumentation*. D'autre part les connaissances de l'enseignant, ses modes d'engagement, ses intentions et ses décisions didactiques, orientent sa documentation, dans un mouvement *d'instrumentalisation*. (Gueudet & Trouche, 2008)

Nous proposons d'assimiler le travail de didactisation ou de transformation de ressources au cours de leur appropriation, effectué par l'enseignant, aux processus d'instrumentalisation qui concernent l'émergence du composant artefact de l'instrument. Et les évolutions professionnelles induites par le travail sur ces ressources au processus d'instrumentation.

Pour résumer, les supports d'enseignement / apprentissage, associés à des schèmes d'utilisation peuvent donc être considérés comme des instruments en référence à l'approche cognitive des instruments développée par Rabardel ou à des documents en référence à l'approche documentaire du didactique développée par Gueudet et Trouche.

### I.1.3 La médiation : Pour une analyse de l'activité de l'enseignant en situation

Le corps serait à la fois un objet et un moyen technique. A ce propos, Mauss annonce que « *Le corps est le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique, de l'homme* » (Mauss, 1950). En didactique des langues, les travaux d'Aden (2012) et de Soullain (2016), représentent une nouveauté. Ils montrent que le mouvement, ou le corps en général, a une place primordiale pour toute forme d'apprentissage

Analyser les gestes professionnels de l'enseignant quand il accompagne l'apprenant dans ses apprentissages (cela implique aussi un accompagnement de l'apprenant par l'enseignant, qui adapte son niveau de soutien en fonction des besoins de l'apprenant) revient à faire une analyse de l'activité de l'enseignant et des processus d'apprentissages chez l'apprenant.

D'abord, nous proposons d'explorer le concept de médiation (en général et de médiation pédagogique et didactique en particulier). Notons que la notion de médiation n'a pas une définition mais plusieurs ; des définitions qui varient selon les domaines et les époques.

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Jean-Pierre Cuq, la notion n'est pas conçue dans toute sa complexité. En effet, à la page 163, il est écrit : « *Le terme de médiation désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs).* »

Dans le domaine de la Didactique des Langues Étrangères (DLE) Rézeau, propose la définition suivante ;

« *MEDIATION* : - ensemble des aides –personnes et instruments<sup>9</sup> – mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement<sup>10</sup> son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ; - action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments. » (Rézeau, 2002)

---

<sup>9</sup> Il s'agit des instruments tels que définis par Rabardel (1995). En référence à cette théorie, la médiation correspond aux processus d'instrumentation, qui sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée

<sup>10</sup> En référence aux théories sociocognitives de la médiation sociale (Vygotski, Bruner), l'étayage facilitateur de la médiation est une étape nécessairement provisoire. De même, en référence à l'emploi général de médiation, « *entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis* » (Rézeau, 2002), lorsque les parties sont réconciliées, l'entremise n'a plus d'objet



De cette double définition ressort le point du « tiers » ; Il s'agit là d'une caractéristique souvent présentée comme fondatrice de la médiation qui serait ternaire (contrairement à la notion de relation qui serait binaire), ainsi ;

1. La médiation peut être le processus résultant soit de l'action directe d'une personne (c'est ce qui fonde la professionnalisation du domaine (i.e. le métier de médiateur)
2. Soit de l'action indirecte exercée à travers des instruments (ce tiers peut également être un outil, une technique) ce qui ouvre la porte à différentes formes de technicisation du processus de médiation.

Le fait de concevoir la médiation comme une transmission de sens par un tiers place la notion du côté de la production. Il s'agit en effet de produire du sens intelligible par les parties en présence. La production de ce sens passe par ailleurs par un outillage, c'est-à-dire des techniques et des procédures.

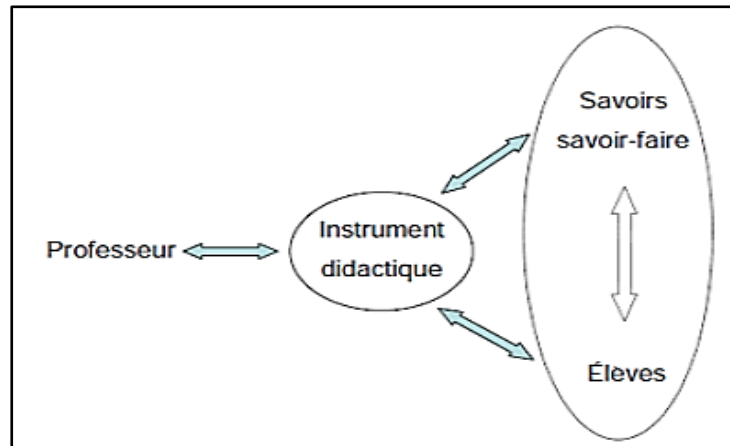
Les nombreux « outils de gestion de la classe », fonctionnent comme médiateurs. Selon la logique propre du tiers : une de leurs fonctions est de permettre au pédagogue de s'effacer. Une opposition conceptuelle de « humain/ non-humain » et « horizontalité/ verticalité » et abordée par Puren (2019)

L'activité de l'enseignant constitue une médiation sociale assurée par les sujets auxquels s'ajouteraient celles des objets et de la médiation technique assurés par l'instrument et la démarche.

### **I.1.3.1 L'enseignement ; une activité médiatisée**

Il est possible de se référer à la définition que donne Marc Bru ; « *Enseigner c'est créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux apprenants d'apprendre* » (Bru & Maurice, 2001). De ce fait, enseigner est une activité complexe. La seule confrontation au savoir ne suffit pas pour que l'apprenant apprenne, d'où l'importance d'orchestrer, d'animer, de réguler. Enseigner c'est donc aménager des situations d'apprentissages.

L'enseignement est vu par Cèbe et Goiroux comme « *une activité médiatisée par des instruments didactiques entendus comme des dispositifs techniques utilisés par les enseignants au service des apprentissages de leurs apprenants* » (2007). Ces deux spécialistes français, proposent l'équivalent du modèle de Rabardel.

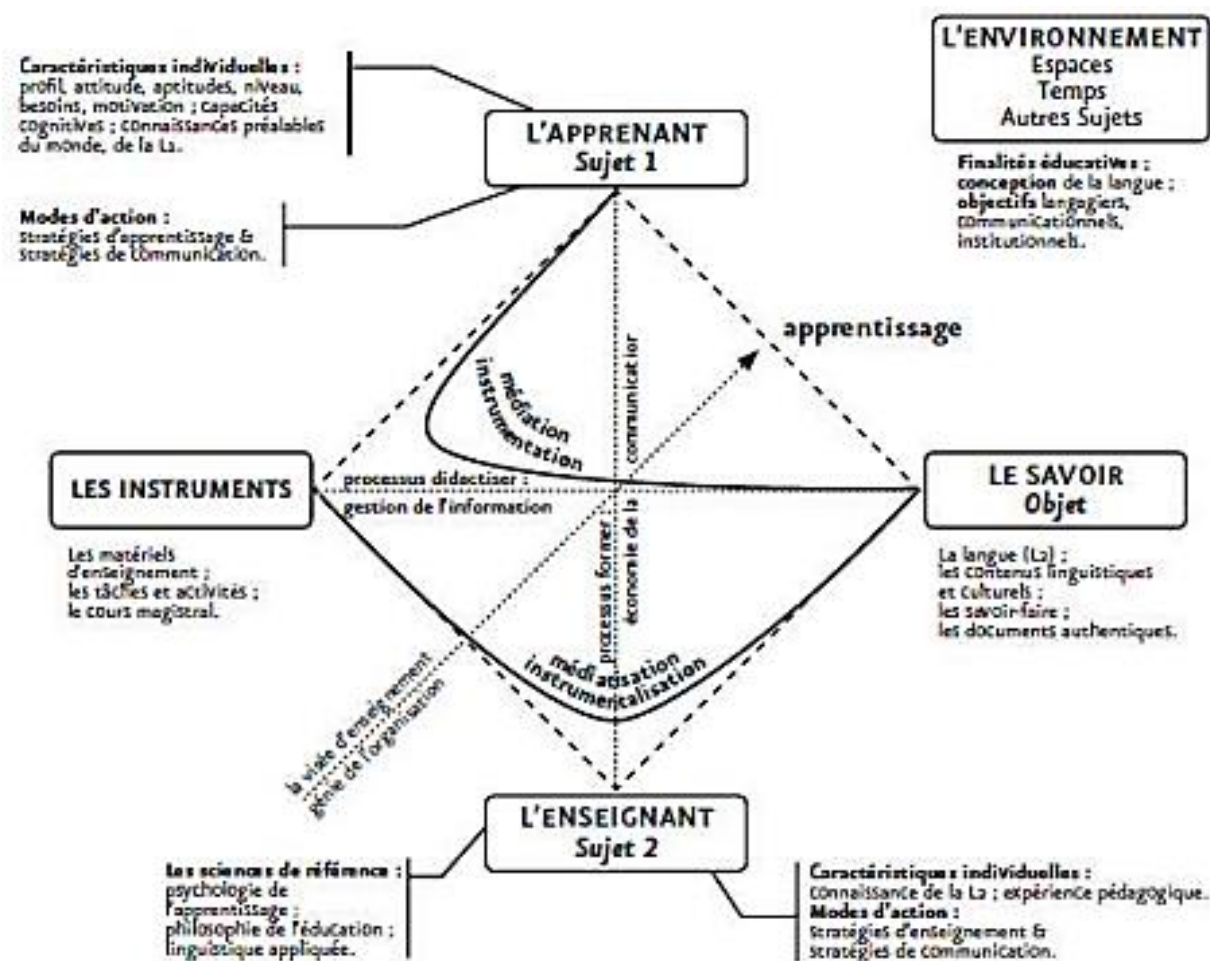


**Figure 3: Schéma de Goiroux & Cèbe**

Ils commentent leur schéma comme suit : « *L'instrument est au centre du triangle didactique : sa conception exige de prendre simultanément en compte toutes les connaissances disponibles sur les savoirs en jeu, sur les élèves et leurs apprentissages ainsi que sur les professeurs appelés à l'utiliser (leurs conceptions et savoir-faire)* » (Goigoux & Cèbe, 2009). Ils défendent ainsi, l'idée que, dans la mesure où les manuels assureraient une fonction de médiation du processus d'enseignement-apprentissage, ils pourraient et devraient assurer une même fonction de médiation du processus de formation.

Notons que plusieurs modèles tétraédriques ont été proposés, permettant de réintégrer les médias en tant qu'ils interagissent nécessairement avec chacun des pôles précités ou encore « *les ressources éducatives (tant humaines que matérielles) comme sommet définissant d'autres faces dans une nouvelle modélisation de la relation* » (Plateau, 2018).

Dans le cadre d'un enseignement des langues avec instruments, Rézeau, voulant résumer une démarche de réflexion théorique sur la place de la médiation pédagogique et de la médiatisation didactique, tente de réhabiliter le processus « Enseigner » dans le triangle pédagogique, de placer la médiation au cœur de la relation pédagogique et enfin de redéfinir – pour les réconcilier – les rôles médiateur et médiatiseur de l'enseignant.



**Figure 4: Modèle de la situation d'enseignement-apprentissage : le carré pédagogique (Rézeau, J. (2002))**

S'intéressant au processus de didactisation avec instruments, Rézeau commence par examiner le modèle des Situations d'Activités Instrumentées de Rabardel (SAI).

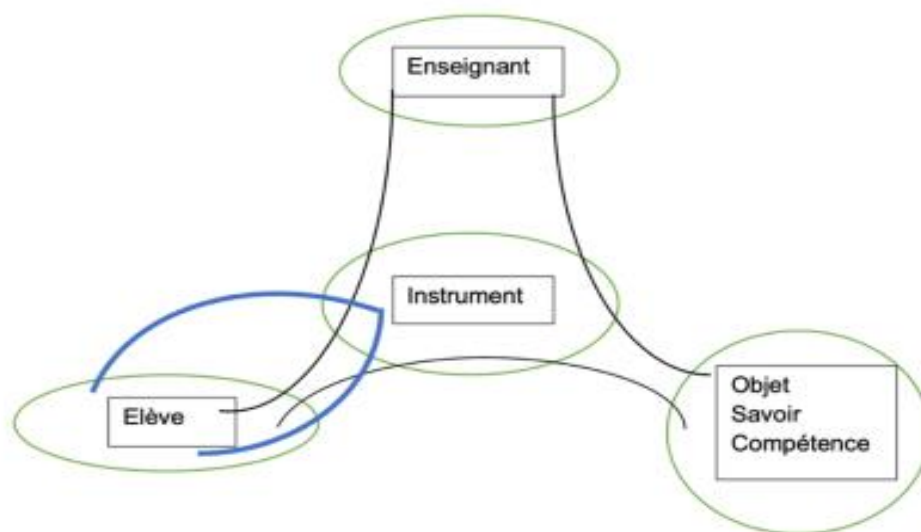
Par la suite, afin d'attribuer aux deux notions de médiation et de médiatisation une place centrale dans la situation pédagogique, l'auteur a abandonné le modèle du tétraèdre pour celui du carré pédagogique. A travers ce carré, Rézeau réunit les deux relations triangulaires par leur axe commun, celui qui relie les instruments au savoir (pour Rézeau la médiatisation<sup>11</sup> s'apparente à la notion de genèse instrumentale développée par Rabardel)

<sup>11</sup> L'opération de médiatisation supposant des compétences et des moyens matériels qui ne sont pas habituellement accessibles à l'apprenant ou à ses pairs, la personne qui réalisera ce type d'opération sera un enseignant, un formateur. Dans le cas où cette opération a pour but la création de matériels d'enseignement, elle pourra être conduite par un concepteur qui ne sera pas nécessairement un enseignant. Nous appellerons cette personne un médiatisateur.

### I.1.3.2 Les supports d'enseignement / apprentissage comme médiateurs :

Nous retrouvons cette référence à la médiation dans l'ouvrage de Lebrun où il est écrit que « les matériels didactique et pédagogique se situent à la confluence des interactions qui s'instaurent entre l'enseignant, l'apprenant et les objets d'apprentissage » (Lebrun J. , Les manuels scolaires réformés au primaire: quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves., 2006). Nous pouvons également lire dans la revue Spirale consacrée aux supports intitulée « Supports et pratiques d'enseignement : quels risque d'inégalités ? » que les supports d'apprentissages sont « des outils pour l'enseignant et médiateurs des savoirs et des démarches entreprises pour le faire acquérir aux élèves » (Bonnéry, Crinon, & Simons, Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? Présentation, 2015)

En didactique du FLE, le support participe à la structuration de l'enseignement de la discipline ; les langages (mots, sons, images fixes ou animées), les stratégies discursives, les formats documentaires sont mobilisés au sein du support pour donner forme aux savoirs et favoriser l'apprentissage.



**Figure 5: Principales médiations instrumentales dans le champ didactique (Les relations directes entre les différents pôles ne sont pas représentées) (Rabardel, 1999)**

Cette figure présente les médiations qui nous apparaissent les plus importantes dans une relation didactique (les relations non médiées ne sont pas représentées). Le maître et l'élève sont en relation médiée par l'instrument, chacun d'eux a également des relations médiées à ses

objets d'activités. Enfin, l'instrument est aussi médiateur dans les rapports à soi-même (représentés ici pour l'élève), ainsi que dans les rapports aux autres.

Puren (2019) associe, en didactique des langues-cultures (« DLC »), des types de médiations à différents domaines de recherche ; sciences sociales, sciences de l'éducation et didactique générale des disciplines scolaires, sciences humaines etc. Il propose une énumération de six variations du dit concept pour les sciences de l'éducation et la didactique générale des disciplines scolaires, à savoir ; médiation éducative, médiation pédagogique, médiation cognitive, médiation technique, médiation documentaire et médiation didactique.

#### **I.1.3.2.1 La médiation technique**

L'action de l'enseignant exige une médiation matérielle (Simondon ; 1967. Rabardel ; 1995. Panckhurst ; 1997. Réseau ; 2002) Nous entendons par médiation matérielle l'usage volontaire du corps et des outils didactiques constituant des supports d'enseignement pour l'oral en classe de français langue étrangère. D'une part, ils permettraient de traiter la communication langagière. D'autre part, ils introduiraient des techniques motivantes qui intéresseraient les différents acteurs de l'enseignement / apprentissage.

La médiation technique est l'une des médiations en rapport direct avec nos objets de recherche. Rabardel affirme que « *Dans une relation didactique, le maître et l'apprenant sont en relation médiée par l'instrument, chacun d'eux a également des relations médiées à ses objets d'activité. Enfin l'instrument est aussi médiateur dans les rapports à soi-même... ainsi que dans les rapports aux autres* » (Rabardel, 1997)

L'instrument est donc, le support de plusieurs médiations instrumentales. Béguin et Pastré en distinguent trois :

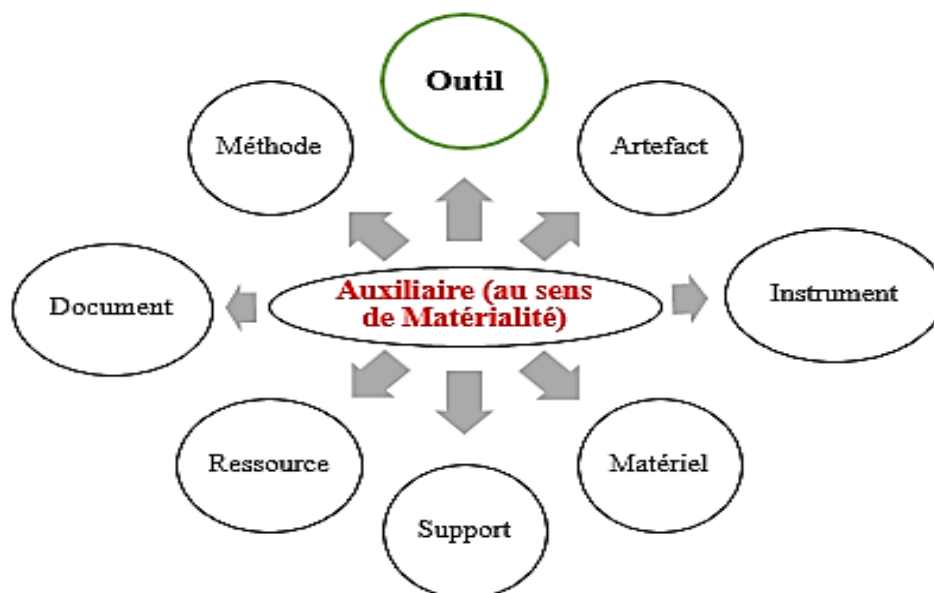
- 1) « *La médiation pragmatique, qui porte sur l'objet de l'activité, et est orientée vers sa transformation, sa construction, sa gestion. L'instrument est donc le moyen d'une action transformatrice de l'objet.*
- 2) *La médiation épistémique, qui porte également sur l'objet, mais est orientée vers la connaissance de l'objet et de ses propriétés.*
- 3) *La médiation heuristique, qui concerne cette fois-ci les rapports que le sujet noue avec lui-même par l'intermédiaire de l'instrument. »* (Béguin & Pastré, 2002)

Puren, pour sa part, présente la médiation technologique et la médiation documentaire comme composantes de la médiation technique. Dans la catégorie des médiateurs techniques, en plus du médiateur humain et du médiateur technologique, s'ajoutent toutes les « techniques de classe », depuis les plus traditionnelles jusqu'aux plus modernes. L'auteur avance qu'« une fois prise par l'enseignant la décision de lancer une séquence recourant à une technique déterminée, en effet, c'est cette dernière qui assure seule l'action didactique, sans plus d'intervention de l'enseignant. » (Puren C. , 1994d)

Le potentiel outillant de l'outil didactique, pour l'apprenant, réside dans les mêmes techniques pédagogiques décidées par l'enseignant et qui fournissent de façon orientée à l'apprenant les éléments du support qui lui sont nécessaires pour construire ses savoirs et ses savoir-faire. Les enseignants s'approprient des outils pour les utiliser lors de séances de cours, alors qu'est-ce qu'un auxiliaire, un outil, un instrument, ou un support d'enseignement ?

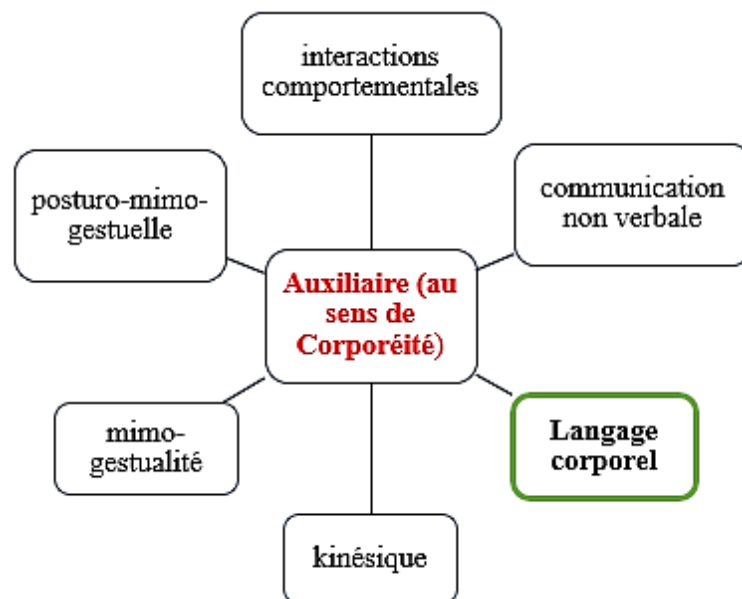
## I.2 Les auxiliaire ; Oscillation de sens entre matérialité et corporéité

Le sens donné au terme « *auxiliaire* » semble très large et nécessite de définir ce que nous entendons comme « auxiliaire didactique » en essayant de le distinguer des termes qui gravitent autour de lui.



**Figure 6 : Synonymes du mot auxiliaire dans la littérature**

La question du corps de l'enseignant, notamment en sciences de l'éducation et en didactique est, elle aussi, marquée par une variété de termes « frappante ».



**Figure 7 : Les différentes appellations pour désigner le corps de l'enseignant**

La littérature indique une hausse des occurrences qui doit nous interroger sur le sens attribué à la notion d'auxiliaire. En classe de FLE, les termes support, outil, auxiliaire, artefact ou dispositif d'enseignement etc. sont utilisés pour désigner les différents éléments matériels ou technologiques qui permettent de faciliter l'enseignement et l'apprentissage. En utilisant des auxiliaires, les enseignants pourraient rendre leur enseignement plus interactif, engageant et multimodal.

Une autre dénomination de la notion d'auxiliaire, celle (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, & Toussaint, 2008) qui désigne des instruments, sélectionnés ou élaborés par l'enseignant pour constituer des facilitateurs, à différents moments des activités didactiques. A travers une grande diversité de supports, qui va des documents imprimés aux didacticiels en passant par les divers types d'audiovisuel, la conception et l'utilisation de ces instruments répondent à une triple finalité :

- Solliciter l'activité et la réflexion personnelle des apprenants (instruments interactifs) ce qui correspond pleinement à la notion d'aide : Aider à l'appropriation des savoirs et savoir-faire ;
- Rendre possible un travail autonome leur permettant d'évoluer selon des rythmes différenciés ;
- Familiariser les apprenants à divers outils d'apprentissage ce qui répond à la pédagogie différenciée.

Comme Puren, nous pensons que cette conception de l'auxiliaire est réductrice, trop longtemps considéré comme aide seulement, l'auteur écrit : « *un outil n'est pas simplement un moyen : c'est un médiateur de plein exercice* » (Puren C. , 2019).

### **I.1.2.1 Le matériel pédagogiques & le matériel didactiques ; essai de définition**

L'outil didactique est « *un texte de manuel scolaire ou fabriqué par l'enseignant, souvent accompagné d'iconographie, et destiné plutôt à des débutants* » pour Bailly (1988). Il est connu que les livres sont à la base de l'enseignement, mais la question de ce qui fait d'un « livre » un outil pédagogique a été peu étudiée.

La notion de *matériel* présentée et précisée dans l'ouvrage coordonné par Lebrun et ses collègues intitulé « *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* » (Lebrun, Bedard, Hasni, & Grenon, 2006) nous permet de distinguer :

- Le matériel didactique qui est « *généralement associée à un savoir disciplinaire* »,
- Le matériel pédagogique qui « *serait a priori a-disciplinaire* ».

Les matériels sont de nombreux éléments pouvant être regroupés en un ensemble, rassemblés selon leur utilisation au sein d'une quelconque fin concrète. Les éléments de l'ensemble peuvent être réels (physiques), virtuels ou abstraits. Ainsi, un manuel scolaire de français constitue un matériel didactique.

L'enseignement de chaque discipline exige l'utilisation d'un certain nombre de matériel. Tout matériel dont l'enseignant a besoin pour assumer sa séquence d'enseignement est un support pédagogique potentiel (carte en géographie, texte en histoire, les acides en chimie, un CD contenant des éléments sonores etc.).

Le matériel pédagogique encore appelé documentation, c'est l'ensemble des documents dont l'enseignant s'est servi pour préparer son cours. Pour Cristol<sup>12</sup>, le support pédagogique peut se comprendre comme :

« *Le substrat matériel de signes faisant sens pour une collectivité humaine. Ce véhicule de données permet une diffusion et une circulation. Il autorise la*

---

<sup>12</sup> Cristol Denis, chercheur associé à Paris-Nanterre équipe Apprenance. Directeur pédagogie et innovation de l'association Progrès et management (APM)



*transformation des données en informations (effort de pose de repère et de contextualisation), puis la transformation des informations en connaissances (effort d'incorporation à soi et capacité d'usage en situation).* » (Cristol, 2014)

Par matériel didactique nous entendons tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage. Ce genre de matériel est très utilisé dans le cadre éducatif afin de faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés, d'attitudes et de dextérités.

Nous retenons, d'abord, que le matériel didactique doit comprendre des éléments qui permettent un certain apprentissage spécifique. De ce fait, un livre n'est pas, nécessairement, un matériel didactique. Pour être considéré didactique, un livre doit :

- Être communicatif (lisible avec aisance de la part du public visé),
- Avoir une structure (c'est-à-dire, être cohérent dans ses parties et tout au long de son développement) et,
- Être pragmatique (pour offrir les ressources suffisantes qui permettent à l'apprenant de vérifier et de mettre en place les connaissances acquises).

Nous retenons, également, que non seulement les livres peuvent constituer du matériel didactique : les films, les disques, les logiciels et les jeux, par exemple, peuvent l'être eux aussi.

### **I.1.2.2 Du support à l'outil ; ambivalence du sens**

Force est de constater qu'« *il existe une réelle confusion entre outil et support, nourrie par des formules telles qu'« outil de communication » désignant ce qui serait plutôt des supports de communication, voire des canaux selon le schéma de Shannon* » (Bonnaud, 2018). De plus, les définitions d'« *outil* » dans des dictionnaires de sciences de l'éducation se rapportent souvent à des supports.

Citant le dictionnaire de *Champy et Eteve* (1994), nous trouvons sous la définition d'« *outils* » le tableau ou un livre. Or, contrairement à un outil didactique, le support ne subit aucun acte réflexif de la part de l'apprenant comme de l'enseignant et intervient peu dans la structuration des connaissances et des savoirs.

Plane et Schneuwly avancent une distinction entre outils au sens particulier et outils au sens général ; « *Les outils au sens strict impliquent un certain dispositif matériel indépendant d'une pratique (par exemple, le tableau noir, l'outil informatique, le cahier etc.)* » (2000) c'est

donc à l'objet qu'ils font allusion. « *Les outils au sens large consistent, surtout, en pratiques stabilisées, transmises, notamment, par la formation ou par échanges entre collègues, sans un quelconque support matériel stable (la tâche, la consigne...)* » (Idem) c'est donc la pratique elle-même qu'ils sous-entendent. Les moyens d'enseignement intègrent les deux groupes d'outils.

Dans l'ouvrage de Cuq et Gruca « *l'outil se substitue à un ensemble de techniques (pratiques) à mettre en œuvre dans des situations préalablement objectivées en vue d'obtenir un certain résultat (au sens large « des exercices »). Sinon, il renvoie aux supports technologiques* » (Cuq & Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2005). Tout un chapitre est dédié aux outils de la classe au niveau trois appelé niveau technique.

Effectivement, les occurrences les plus nombreuses se trouvent dans le niveau 3, celui de la pédagogie, c'est-à-dire celui des concepts de niveau hiérarchiquement inférieur. Cependant, Cuq déclare « *je ne veux pas dire par là qu'ils sont moins importants, ou moins intéressants, mais qu'il s'agit non pas des concepts généraux d'analyse (niveau 1), ni des concepts méthodologiques (niveau 2) mais celui des « outils d'intervention, qui, lorsqu'on les utilise, manifestent les choix méthodologiques* » (Cuq & Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2005)

Dans cet ouvrage, le terme support est souvent associé à texte. Le plus souvent, il est utilisé dans le sens large de matériel de classe. Pour Cuq, le terme de support semble recouvrir des réalités bien différentes et « *dans son usage didactique courant, il est plus ou moins indifféremment en concurrence avec d'autres comme ressources, outil ou instrument* » (Cuq, 2016). Cuq avoue n'avoir pas établi une acception didactique stable de la notion support, son texte (*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*) serait marqué par une hésitation entre la technologie (le livre et les autres) et le contenu didactique.

« *Bien qu'il ait droit à un peu plus de place (presque deux colonnes) dans le dictionnaire que j'ai dirigé (2003), je ne m'estime pas exempt de tout reproche. Certes, le terme y est interrogé, si on peut dire, comme ayant droit à un traitement didactique. Mais l'article établit-il vraiment une acception ?* » (Cuq, 2016)

Notons, que l'entrée *support* (Cuq & Gruca, 2003) est reprise et développée moult fois par de nombreux auteurs, avec des référencements multiples.



En parcourant le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter Y. , Cohen-Azria, Daunay, & al., 2013) - qui n'y consacre toutefois aucune entrée spécifique -, nous pouvons lire :

*« Un outil peut être défini dans les situations d'enseignement et d'apprentissage comme un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations. Ainsi le tableau noir ou blanc, les cahiers, les manuels scolaires, les ordinateurs, les cartes géographiques, les compas, les flûtes... peuvent être considérés comme des outils. Des études relevant de la pédagogie ont interrogé ces éléments pour travailler sur les fonctionnements de classe.*

*Lorsque les didactiques s'emparent de cette notion, elles l'articulent à chaque enseignement disciplinaire : on parle ainsi d'outils d'enseignement du français, des mathématiques, des sciences... Mais il faut dès lors distinguer la notion d'objet matériel et d'outil (cf. artefact / instrument selon l'approche rabardelienne)*

- *Le tableau préparé par l'enseignante pour une leçon de lecture est un outil d'enseignement du français,*
- *Le même tableau effacé par un personnel de ménage peut être défini alors comme un objet scolaire,*
- *Et si ce tableau est effacé par un apprenant dont c'est la responsabilité du jour, il peut être qualifié ici d'outil pédagogique.*

*La définition de la notion d'outils permet de rassembler des éléments très différents :*

- *Les outils physiques (manuels, stylos...),*  *(Ressource matérielle)*
- *Les outils psychologiques (langage...),*  *(Ressources immatérielle)*
- *Les outils symboliques (système de signes...).*

*[...] Au sein des outils d'enseignement, les outils physiques peuvent être catégorisés selon des principes diversifiés. » (Ibid., p.151-156)*

Une première exploration transversale permet d'attribuer au support les qualités suivantes :

- 1) Il relève de la catégorie englobant l'outil, soit, pour les situations d'enseignement et d'apprentissage, *« un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations »* (Ibid. p.151)

- 2) Il apparaît comme une composante structurelle des disciplines scolaires (avec les savoirs, leur organisation, les méthodes associées, etc.) et participe de leur mise en forme matérielle (Ibid. p.81) ; de ce fait, il est susceptible de donner forme aux pratiques (Ibid. p.13)
- 3) Il assure des fonctions d'exposition du savoir à enseigner (Ibid. p. 108) et, si l'on prend l'exemple du manuel, rend compte de sa programmation didactique (Ibid. p. 152)
- 4) Il est fonction des pratiques sociales de référence (soit, suivant le concept forgé par Jean-Louis Martinaud, le fait que des activités du monde social servent de référence à des activités scolaires, et soient mobilisées dans la définition des visées et des contenus de l'enseignement). (Ibid. p.175).

L'appellation « *outils* » renvoie non seulement aux supports matériels mais aussi à leurs utilisations et la place donnée à ces outils dans l'apprentissage d'un savoir spécialisé.

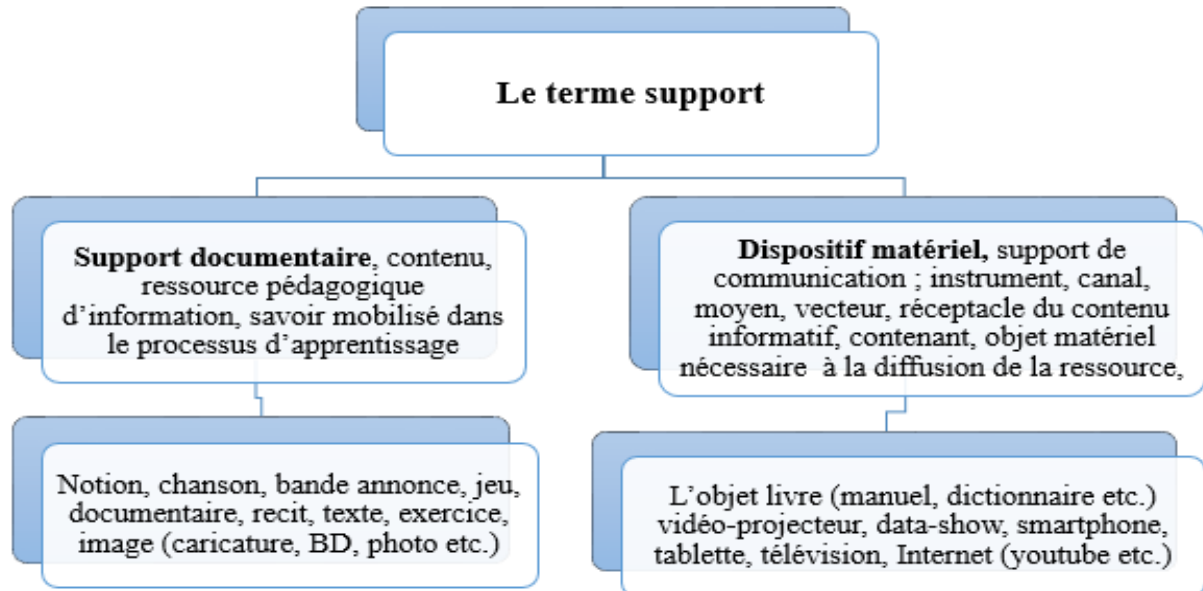
Cristol avance qu' : « *Il apparaît que le support est moins quelque chose sur laquelle on s'appuie, qu'un outil transitionnel, un média entre intervenant (formateur / facilitateur / coach), un apprenant, le savoir et l'institution qui abrite et provoque la rencontre.* » (Cristol, 2014)

Pour Cristol, le support cristallise, de façon implicite, les représentations de chaque acteur par rapport à ce que signifie apprendre. Le support est encore une trace, une forme de reconnaissance d'un acte d'apprendre. Dès lors « *le support « supporte » plusieurs finalités :*

1. *Supporter le formateur ; venir en aide à son argumentation, et à l'expression des problématiques, mettre en valeur les idées, les illustrer, faire ressortir les points clés et les problèmes, aider à l'agencement des idées*
2. *Supporter la mémoire de l'apprenant ; stimuler son intelligence et sa curiosité, faciliter l'installation d'un cadre de raisonnement*
3. *Supporter les façons d'échanger dans la collectivité humaine par le moyen d'un véhicule qui peut ressembler à un livre comme à un site internet*
4. *Supporter par l'inscription de logo, de marques de signes distinctifs l'institution qui organise la formation »(Ibidem.)*

Voulant spécifier l'outil didactique, Duplessis, le distingue du « *matériel qui sert de support à l'aide didactique, comme l'est le tableau, le vidéoprojecteur ou l'ordinateur* »

(Duplessis, Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre., 2016). Pour analyser la notion de support, Leclère avance, qu'à priori, il peut renvoyer à un *contenu* ou un *contenant* ; Leclère se réfère à la première acception.



**Figure 8 : « Support » d'après une distinction faite par Malory (Leclère, 2021)**

La distinction faite par Leclère présente le support comme médiateur documentaire et médiateur technique. Le support revêt alors une dimension matérielle. Il concrétise un acte pédagogique. Il se construit sur un objet matériel, ce qui implique que l'enseignant comme l'apprenant passe du domaine de l'auditif à celui du visuel.

Désormais, nous utiliserons le terme d'outil au lieu de support en faisant référence à cette intentionnalité qui accompagne la sélection ou la mobilisation effective dans l'action d'enseignement. Nous nous intéresserons principalement aux outils matériels.

Dans ce qui suit, nous tenterons de remonter à l'origine de cette notion

### **I.3 Les auxiliaires : approche historique**

« *Auxiliaires* » (1903b), c'est le titre que l'éditeur Delmas donne aux tableaux d'enseignement pratique des langues vivantes par la méthode directe et par l'image, qu'il publie en 1903. En fait, la notion d'auxiliaire didactique a été abordée par différents chercheurs et pédagogues au fil du temps. L'évolution de cette notion a été progressive et influencée par de nombreux facteurs. Certains chercheurs reconnaissent l'importance des outils et des ressources

didactiques (à l'exemple des manuels scolaires) dès les systèmes éducatifs traditionnels, tandis que d'autres ont développé des concepts plus spécifiques d'auxiliaires didactiques dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, de l'apprentissage assisté par ordinateur ou d'autres approches pédagogiques plus récentes.

La notion d'auxiliaire didactique est étroitement liée à la méthodologie directe [par l'utilisation systématique de la méthode directe (qui lui a donné son nom), de la méthode orale et de la méthode active], à la méthodologie active<sup>13</sup> (du nom de la méthode active prioritaire) et la méthodologie audiovisuelle (du nom des auxiliaires autour desquels elle réalisera l'intégration didactique).

### **I.3.1 Les auxiliaires en classe de langue étrangère à travers les méthodes d'enseignement**

Les méthodologies d'enseignement du français langue étrangère ont évolué tout au long du XXe siècle et ont apporté à chaque fois de nouveaux outils, reposant sur des processus et des théories d'apprentissage qui se sont maintes fois renouvelés. Comparé au 19e siècle, l'échange et la circulation de moyens didactiques s'est énormément accéléré. Actuellement, ces moyens sont introduits plus rapidement et utilisés beaucoup moins longtemps qu'à d'autres époques. Simultanément, l'offre a connu un tel essor que la confusion qui règne en est une conséquence *sine qua none*.

Riquois reprend l'histoire récente des méthodologies d'apprentissage du français langue étrangère pour établir la nature des supports d'apprentissage mis à la disposition des enseignants et pour observer les modalités d'évolution de l'un à l'autre. Cette observation permet d'après l'auteur, d'envisager l'évolution actuelle et l'arrivée de la perspective actionnelle.

Puren de son côté, tente de dégager et caractériser les méthodologies de l'enseignement des langues : dégager les facteurs de continuité ou de rupture des grands courants méthodologiques. Dans sa recherche d'une cohérence dans l'évolution des méthodologies qui se succèdent, il en distingue quatre : la méthodologie traditionnelle,

---

<sup>13</sup> Dans la méthodologie active : l'enseignant compétent n'est pas celui qui sait utiliser avec rigueur son matériel didactique, mais à l'inverse, celui qui, pour s'adapter constamment à ses apprenants, est capable de l'utiliser à sa manière, et même de s'en passer entièrement. La « centration sur la méthode » (dans le sens de matériel didactique) caractérise la méthodologie audiovisuelle.

directe, active et audio-visuelle. Pour chacune d'entre elles ; l'origine et les principes, les liens avec la situation socio politique du moment, les rapports avec la méthodologie antérieure, le mode de recrutement et la formation des enseignants et l'étude des manuels produits dans un tel cadre.

Nous reprenons, dans ce qui suit, l'histoire récente des méthodologies d'apprentissage du français langue étrangère pour établir la nature des supports mis à la disposition des enseignants et pour observer les modalités d'évolution de l'un à l'autre. Une vue rétrospective des supports et outils d'enseignement des langues inspirée de l'article de Riquois (2010) et de celui de Puren (1988) sera présentée ici. Une lecture synoptique (un panorama que nous voulons synthétique et organisé) nous permet de tirer profit de ces deux travaux de recherche

**Tableau 1 : Vue rétrospective sur les supports d'activités en lien avec les méthodologies d'enseignement selon Puren et Riquois.**

	<b>Méthodologie traditionnelle : méthode grammaire traduction</b>	<b>Méthodologie directe</b>	<b>Méthodologie audio-orale</b>	<b>Méthodologie structurale globale audiovisuelle</b>	<b>Approche communicative</b>	<b>Perspective actionnelle</b>
<b>Période</b>	Dès la fin du XVI <sup>e</sup> et jusqu'au XX <sup>ème</sup> siècle.	Née vers les années 1900	Les années 1930	Les années 1960-1970	Les années 1980	Fin des années 90 et début des années 2000.
<b>Objectif général</b>	Lecture, compréhension et traduction des textes littéraires (thèmes/versions)	Tenir compte de la motivation de l'apprenant (de ses intérêts, besoins et capacités. Objectif « pratique » : l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer	Intérêt pour les notions de situation et de structure linguistique. Objectif « pratique » précis : l'acquisition rapide d'une compétence effective en langue étrangère,	Atteindre une prononciation correcte et développer la compréhension orale sont deux objectifs placés au premier plan.	Recentrer l'apprentissage sur la communication et proposer une pédagogie mieux adaptée aux nouveaux besoins d'un public en évolution.	Pédagogie des compétences confrontant l'apprenant à des contextes semblables à ceux de la vie réelle
<b>Théories sous-jacentes</b>	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie (transmissive)	Empirisme et associationnisme : Jacobot, Gouin, Passy. (Réflexion théorique peu développée qui ne résolvait pas de nombreuses difficultés)	Linguistique structurale, béhaviorisme : Bloomfield, Harris, Fries, et Lado, Skinner.	De la langue saussurienne à la parole : Brunot, Guberina, Gougenheim.	Linguistique pragmatique et psychopédagogie : Hymes, Austin et Searle Psychologie cognitive. (Constructivisme)	Associée au constructivisme, au socioconstructivisme et aux théories de l'activité. Philosophie d'Austin et Searle. Pour décrire la notion de compétence communicative développée par Dell Hymes à partir de la distinction théorique élaborée par Noam Chomsky compétence / performance



Statuts de l'enseignant et de l'apprenant	L'enseignant détient l'autorité (domine entièrement la classe) et le savoir qu'il transmet verticalement. Ainsi, l'interaction se fait à sens unique. L'apprenant imitateur, aucune variation créative de sa part n'est admise.	L'enseignant anime mime et parle mais ne recourt jamais à la traduction  L'apprenant doit être actif.	L'enseignant doit coordonner l'utilisation des différents médias qui combinent l'écrit, l'oral et l'iconographie, et parvenir à les exploiter en les mettant en relation. L'apprenant réemploie librement ce qui a été vu	L'enseignant : technicien de la méthodologie Les apprenants peuvent poursuivre leur apprentissage de manière autonome, leur travail personnel était déjà possible, facilité par des ouvrages destinés à la pratique grammaticale.	Enseignant animateur, médiateur, enseigne en fonction des besoins des apprenants. Il ne fait plus, mais amène les apprenants à faire Apprenant actif, il est désormais le point central du cours, tout comme ses besoins et ses attentes. Tous les moyens doivent être mis en œuvre pour lui.	Coacher, réguler, informer l'apprenant Confronté à une tâche complexe il doit interagir, en toute autonomie, avec la situation ! Le locuteur est considéré comme un acteur social,
Statuts de l'oral et de l'écrit	Ne donne lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires » (Cornaire & Raymond, , 1999)	La langue est un instrument de communication. La priorité est donnée à l'oral et à l'écoute, sans appui sur l'écrit.  L'équilibre oral/écrit restait à trouver.	Visée les quatre habilités mais l'oral est toujours prioritaire	Développer les compétences orales en relation avec les compétences écrites et visuelles.	L'accent est mis sur les quatre compétences selon les besoins langagiers des apprenants	L'oral pour agir / faire agir.  L'oral est priorisé et l'Interaction orale constitue même l'activité langagière principale

<p style="text-align: center;"><b>Supports d'activités</b></p>	<p>Textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « <i>le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur</i> ». Le texte littéraire est un document de base</p>	<p>En raison de l'éclectisme affiché par les indications méthodologiques de l'époque, les concepteurs proposent des manuels souples qui peuvent se situer près de la méthode traditionnelle, ou au contraire, à proximité de la méthode directe aucun matériel complémentaire n'est utilisé. En guise de matériel didactique, il est effectivement nécessaire d'avoir recours à tout ce qui peut permettre de montrer, de nommer et d'expliquer sans traduire. Machine parlantes et manuel unique</p>	<p>Développement de nouveaux supports : Enregistrements magnétiques pour exercices de compréhension orale et de répétition. Laboratoire de langue. Magnétophone pour faciliter la correction phonétique des productions orales. L'image présente déjà sur les manuels est exploitée en tant qu'image-document ; photographies reproduites dans les manuels, auxquelles s'ajoutent les diapositives d'accompagnement. L'enseignant est par ailleurs encouragé à introduire lui-même en classe des reproductions d'images, de photos, de bandes dessinées ou de dessins comiques qui complètent l'offre de la méthode. Document iconographique ; photos et affiches, illustrations, diapositives : le matériel didactique se fait donc plus complexe dans cette méthode éclectique qui offre aux enseignants de nouvelles possibilités. Le texte littéraire est toujours présent</p>	<p>Manuel dirigistes avec enregistrements magnétiques, associés à des supports visuels fixes, ou supports scripto-visuels. Les figurines en papier floqué disposées sur un tableau de feutre. Laboratoire de langue. Face aux nouveaux besoins, les supports oraux se multiplient. Le développement de nouveaux moyens techniques ; supports modernes d'écoute autorisent à envisager l'exploitation pédagogique de nouveaux matériaux. Des auxiliaires audiovisuels sous forme de films, d'extraits radiophoniques ou de disques peuvent être utilisés par l'enseignant, de même qu'un magnétophone qui permet de faciliter la correction phonétique des productions orales. Laboratoire de langue. Médias qui combinent écrit, oral et iconographique</p>	<p>Ouverture de la méthode aux supports exploités dans les méthodologies plus anciennes. Manuel élaborés à partir d'une tâche d'apprentissage communicative. Les jeux de rôles et de simulation, les documents proposés sont alternativement fabriqués ou authentiques. Trois types de supports sont dissociés : les manuels, les documents authentiques et les matériels complémentaires. Le paysage des supports d'apprentissage s'est donc ouvert depuis 1980.</p>	<p>Les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés (Des activités contextualisées)</p>
--	--	---	--	---	---	---

### **I.3.2 Des étapes décisives dans l'évolution des supports didactiques en Algérie :**

Pour comprendre l'évolution des auxiliaires d'enseignement (outils matériels) nous nous référons à l'approche historique menée par Tounsi mina (2021) qui rend compte de la place du manuel scolaire, outil principal d'enseignement dans les écoles algériennes, avec une forte importance accordée à son développement et sa mise à jour régulière.

Tounsi mentionne que de 1962 à 1990, l'Institut Pédagogique National (IPN) se chargeait de la conception et de l'élaboration de tous les moyens didactiques nécessaires ainsi que de leur édition et diffusion, en Algérie. Elle ajoute que l'année 1990, marque la séparation des fonctions de conception / élaboration confiées à l'IPN, des fonctions d'impression / diffusion confiées à l'Office Nationale des Publications Scolaires (ONPS).

L'évolution des supports d'activités et des outils d'enseignement en Algérie a suivi une trajectoire qui peut être divisée en plusieurs étapes au fil des années. Celle des manuels scolaires, en l'occurrence, a commencé par la coédition, ensuite, la traduction, pour aboutir à la conception et à l'élaboration de manuels scolaires entièrement algériens ;

#### **I.3.2.1 La coédition Ministère d'Enseignement National (MEN/IPN) et maisons d'édition étrangère :**

Selon les exemplaires inventoriés au niveau de la bibliothèque de l'IPN, cette étape serait la première connue pour les ouvrages de langue française, cours élémentaire et cours moyen, l'IPN conçoit et réalise, en 1963, deux manuels conformes à celui des éditions CEDAC, Paris. Ces manuels mettaient l'accent sur la grammaire et la structure de la langue française, avec moins de place accordée à la communication orale. Cependant, les évolutions politiques et sociolinguistiques survenues après l'indépendance de l'Algérie ont conduit à un besoin de révision de ces outils.

#### **I.3.2.2 La traduction**

C'est la deuxième stratégie en matière de fourniture des moyens didactiques afin de répondre à la demande en manuels scolaires, particulièrement pour les matières scientifiques, à l'exemple des mathématiques. La traduction pouvait être intégrale ou non-intégrale.

### I.3.2.3 L'élaboration par l'IPN :

De 1966 à 1990, à des commissions regroupant un panel d'éducateurs et d'enseignants, était confiée la mission d'élaboration de la totalité des manuels scolaires, soit de 15 disciplines différentes, pour trois niveaux d'enseignement ; primaire, moyen et secondaire. A cette époque, une nouvelle orientation pédagogique a été entreprise en Algérie, et les manuels scolaires ont commencé à être développés localement, en tenant compte des besoins et des particularités linguistiques du contexte algérien. Seulement, dépourvue d'une approche systémique, chaque commission se préoccupait des délais de production sans se soucier de la transversalité ou de la cohérence entre les trois niveaux d'enseignement.

Nonobstant, la production a permis de couvrir les besoins en termes de manuels scolaires et la réalisation d'autres supports pédagogiques écrits et sonores. Pour la discipline « français », des cahiers d'exercices pour la 4AF et la 5 AF, dictionnaire français et supports audio K7 « *Le petit prince de St. Exupéry* » et contes pour accompagner le livres de français de la 4AF. Cependant, ces auxiliaires étaient partiellement diffusés.

En 1996, année charnière, l'IPN change de dénomination et de statut. Cette année marque aussi la création, par décret<sup>14</sup>, de l'Institut National de Recherche en Education (INRE) chargé de la recherche, l'évaluation et l'amélioration des procédés de conception et d'élaboration des moyens didactiques. La même année, l'INRE se consacre à la recherche et à la mise en place des procédures d'appropriation et d'homologation des moyens didactiques. La commission d'agrément de d'homologation ouvrait de nouvelles perspectives, elle avait pour mission de procéder à l'expertise des projets relatifs aux manuels scolaires et autres outils didactiques conformément aux cahiers des charges en vigueur. De plus, elle était habilitée à donner un avis sur les moyens et supports pédagogiques importés.

Quelques commissions, y compris celle du français, continuaient à élaborer des manuels scolaires à la demande du MEN.

L'impression et la réimpression des ouvrages en cours étaient assurées par l'ONPS. L'élaboration connaissait un ralentissement à cette période. Les commandes initiales ne prévoyaient pas la durée de vie des manuels élaborés, ainsi, le même support pédagogique

---

<sup>14</sup> Décret n 96-72 du 27 janvier 1996

servait à plusieurs générations successives. Tounsi avance que « *sur le terrain, les manuels scolaires se sont fossilisés, et ont fait office de programmes !* » (Tounsi, 2021)

### **I.3.3 L'évolution chronologique des auxiliaires d'enseignement à l'école algérienne**

#### **I.3.3.1 Les manuels scolaires et la réforme :**

Toutes les réformes et refontes de l'enseignement en Algérie ont comme prémices d'améliorer la qualité de l'intervention éducative de l'enseignant vue que celui-ci exerce une influence forte et considérable sur la performance académique des apprenants.

Les années 2000 portent en elles, la réforme et les refontes du système éducatif : la première année d'application de la réforme (2003/2004), marque l'entrée de nouveaux programmes, dits de première génération, centrés sur les compétences et la diffusion de nouveaux manuels scolaires. La seconde (2016/2017), connaît la production de nouveaux manuels scolaires qui accompagne la mise en place de nouveaux programmes dits de deuxième génération conçus dans une approche curriculaire. Depuis la mise en œuvre de la réforme curriculaire, l'enseignement fait l'objet d'un changement majeur de perspectives. Celles-ci se caractérisent, entre autres, par l'adoption d'une approche par compétences qui réfère à un virage épistémologique de type constructiviste et par la promotion d'un enseignant médiateur. Les matériels didactique et pédagogique doivent venir soutenir cette orientation.

Quelques critères sont retenus pour la conception et l'élaboration de ces manuels (cf. chapitre III - le manuel scolaire) ;

- L'intégration des valeurs des attitudes et des savoirs par les apprenants
- La transdisciplinarité ; la mise en place de notions et de concepts à travers plusieurs disciplines et l'émergence de compétences transversales communes à plusieurs disciplines.
- Le recours à des pédagogies constructivistes (actives et interactives)
- Respect du principe de l'alternance entre l'exploitation de situations didactiques et situations cibles.

L'adoption de ces critères permet au manuel scolaire algérien de jouer son rôle de support didactique remplissant ses quatre fonctions : pédagogique, scientifique, d'évaluation et une fonction socioculturelle.

Ces années, ont vu également l'avènement des nouvelles technologies qui ont eu un impact significatif sur les supports et les outils didactiques du FLE en Algérie. Les manuels scolaires ont fait l'objet de plusieurs refontes et ont été enrichis avec l'utilisation des TICE ; supports audiovisuels tels que des CD, des vidéos et des matériels de projection.

### **I.3.3.2 Les années de la pandémie :**

La pandémie a obligé tout le monde à repenser les outils de travail. La crise a également impacté les supports d'enseignement. Les plateformes en ligne deviennent de plus en plus populaires. Elles proposent des cours de FLE interactifs, adaptatifs et personnalisés. Après la COVID, les enseignants ont continué à utiliser les ressources numériques pour diversifier les activités en classe.

L'intérêt pour les technologies éducatives modernes grandissant, en Algérie, date d'avant la COVID. Cet intérêt émane de la volonté du gouvernement de moderniser l'enseignement du pays en intégrant davantage de technologies éducatives. Cela témoigne de la reconnaissance croissante de l'importance des outils d'enseignement modernes pour améliorer la qualité de l'éducation et préparer les apprenants aux défis du monde moderne.

### **I.3.3.3 De nos jours :**

Le numérique, et les canaux de diffusion de l'information, deviennent l'outil de prédilection d'un nombre grandissant d'étudiants algériens et orientent nécessairement leurs modes et conditions d'utilisation. Ces supports sont devenus un objet de recherche multidisciplinaire, à l'échelle nationale et planétaire. Une recherche qui rend compte du changement non seulement des médias un à un, mais de tout un environnement médiatique qui intègre l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie et l'ordinateur.

L'évolution des supports d'activités et des outils didactiques du FLE en Algérie est le reflet des évolutions socio-politiques et techno-pédagogiques. De simples manuels importés, le pays est passé à une production locale plus adaptée et, plus récemment, à une intégration accrue des ressources numériques interactives.

En contexte scolaire, les supports classiques cohabiteraient et évolueraient désormais avec les supports numériques multimodaux afin d'outiller enseignants et apprenants du 21ème siècle. De plus, la recherche en didactique du FLE en Algérie a gagné en importance, ce qui

permet de concevoir des outils et des supports plus adaptés aux besoins des apprenants algériens.

#### **I.4 Pour une typologie fonctionnelle des outils didactiques**

Il est attendu de l'enseignant qu'il développe un certain nombre de compétences au cours de sa carrière professionnelles (cf. Perrenoud, 1996). Parmi ces compétences, il y a la maîtrise des *ressources multimodales* que Cadet, Leclère et Tellier, du groupe IDAP-DILTEC, distinguent en deux catégories :

- *Les différentes modalités qui constituent la parole (voix, gestes, mimiques faciales, postures, regards)*
- *Les ressources multimodales liées aux outils comme le tableau – noir/blanc ou numérique –, les supports écrits, les illustrations, etc.* (Cadet, Leclère, & Tellier, De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral., 2017)

Dans l'étude menée par Cadet et ses collègues, qui se sont focalisés sur la nature, la diversité et la place des outils d'enseignement dans la planification et la mise en œuvre de l'action d'enseignement, ils font remarquer que « *le corps comme les artefacts matériels servant le processus d'enseignement-apprentissage sont rarement, dans la littérature didactique, appréhendés dans leur diversité et placés au centre de la réflexion.* » (Ibid.)

Nous voulons, dans ce qui suit, rendre compte et inventorier les différents outils matériels de l'enseignant (PEM) en classe de 1AM / FLE. Rendre compte des outils de la classe et d'autres outils extrascolaires convoqués par les acteurs de la classe et constitués en outils pour l'enseignement de la langue.

Une grande diversité des supports en nature s'offre à nous. Nous ne retenons que les supports matériels, ce qui renvoie à des produits utilisables par les apprenants et par les enseignants en classe de français langue étrangère (et même en dehors de la classe) pour servir le processus d'enseignement / apprentissage du FLE.

#### I.4.1 Les outils d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE

Pensée dans le champ de la didactique par Rabardel, la « *Médiation instrumentale* », permet d'appréhender les supports d'enseignement/apprentissage en interaction avec l'enseignant et l'apprenant. En effet, pour Rabardel :

« *Les instruments ont un double usage au sein des activités éducatives. D'une part, ils sont des instruments pour les élèves et à ce titre, nous allons le voir, leur usage influence profondément la construction du savoir et les processus de conceptualisation. D'autre part, ils sont des instruments pour les enseignants au sens où ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles ils peuvent agir pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques* » (Rabardel, 1999).

De ce fait, selon qu'il est mobilisé par l'enseignant ou l'apprenant, le support se rapporte à un support d'enseignement ou à un support d'apprentissage. Cette analogie renvoie au travail de Duplessis, professeur documentaliste, formateur à l'ESPE académie de Nantes. En 2016, Pascal Duplessis dresse une typologie des outils didactiques grâce à un corpus constitué d'une centaine de productions professionnelles. Il distingue ainsi les outils didactiques pour enseigner, des outils didactiques pour apprendre :

- Les outils pour enseigner permettent à l'enseignant « *de construire, de préparer, de faire son cours, puis de l'évaluer* » (l'agir enseignant)
- Les outils pour apprendre sont proposés à l'apprenant pour « *le guider et l'orienter, faciliter son travail, compléter le cours, structurer ses connaissances et évaluer son apprentissage* (l'agir apprenant) » (Duplessis, Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre., 2016)

Rappelons que les manuels scolaires constituent la forme quasi-institutionnelle des aides didactiques (documents descriptifs et explicatifs, exercices, illustrations etc.), outil de l'apprenant et de l'enseignant

Duplessis, pour sa part, affirme que derrière les supports « *se cachent des intentions très diversifiées qu'il peut être intéressant de catégoriser et de définir, à la fois pour prendre la mesure de la richesse de ces pratiques et, pourquoi pas, pour les faire évoluer.* » En plus des



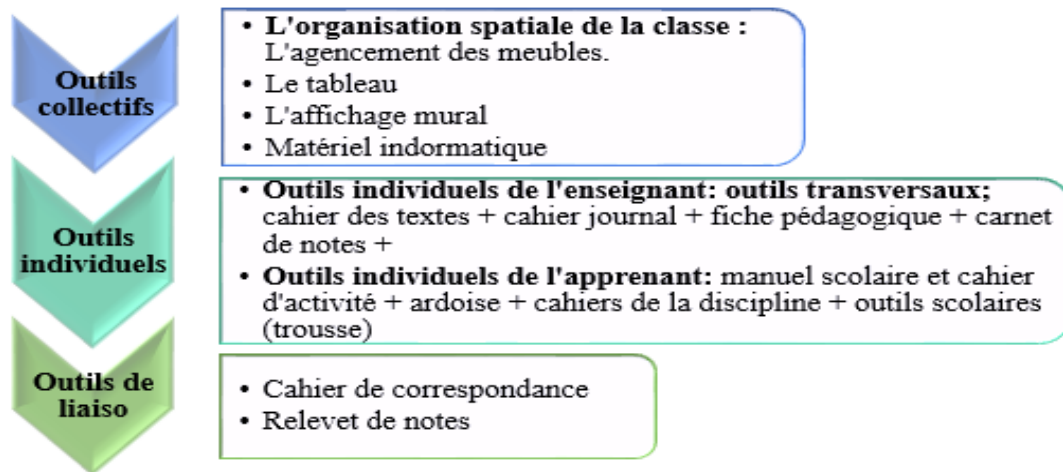
intentions, il ajoute que « *ces outils didactiques, qu'ils soient tirés de l'existant ou bien construits par l'enseignant pour accompagner telle activité et servir tel objectif, recouvrent des fonctions bien spécifiques qui renseignent sur nos pratiques pédagogiques* ». Dans cette catégorie, il différencie les outils didactiques dits « *par attribution* » de ceux dits « *par intention* »

**Tableau 2 : Typologie de Duplessis**

Outils didactiques		
	Définition	Rôles
<b>Par attribution</b>	(Authentique selon Cuq.) : « <i>concernent tout document non scolaire a priori mais étant choisi et utilisé par l'enseignant pour intégrer la situation didactique : des articles de presse, des médias sociaux et autres sites web, des livres documentaires, des œuvres littéraires ou cinématographiques conçues hors du champ éducatif pour un public pas forcément scolaire...</i> » (Cuq, 2003) Il nomme ces outils particuliers, bien que très courants, des « <i>matériaux</i> ».	Ils servent de support aux activités : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soit pour mobiliser l'attention et l'intérêt,</li> <li>- Soit pour mobiliser et exercer des opérations mentales.</li> </ul>
<b>Par intention</b>	Désignent quant à eux tout document conçu et réalisé pour un public scolaire et dans le cadre d'une situation didactique d'enseignement- apprentissage. Il cite là, comme objet connu, le manuel scolaire et les fiches-apprenants.	Un outil didactique construit en véritable appui du cours sera un support vers lequel l'apprenant se référera de nouveau plus tard, pour se remémorer, se réapproprier une notion, en réitérant ce cheminement intellectuel

Les enseignants utilisent des documents pour préparer la séance et pour aider les apprenants à réaliser les activités proposées. Les enseignants de FLE, en particulier, disposent de plusieurs outils lors de la préparation de la classe. Ils appuient leur préparation sur des outils scolaires conçus pour l'école ou extrascolaires introduits à l'école (matériaux et documents) qui formalisent<sup>15</sup> les séquences d'apprentissage.

<sup>15</sup> La formalisation de l'objectif est un acte essentiel dans la préparation de la classe. Elle doit permettre à l'enseignant de passer d'une logique d'activité à une logique d'apprentissage en identifiant ce que les apprenants vont apprendre. Cette formalisation, bien que difficile elle reste néanmoins incontournable même pour l'enseignant débutant. Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation. Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun.



**Figure 9 : Les outils d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE**

Cette figure nous permet d'effectuer une première classification des outils matériels. Nous les avons scindés en trois catégories : les outils collectifs présents dans l'espace classe, disposés par l'école ou élaborés par l'enseignant (et les apprenants) et destinés à l'enseignement. Les outils individuels de l'enseignant (outils transversaux appelés par attribution par Duplessis) et outils individuels de l'apprenant propre à la discipline. Et les outils de liaison mis à jour par l'enseignant. Ces derniers permettent aux parents de contrôler et suivre l'évolution de leurs enfants.

#### **I.4.1.1 Les outils matériels pour enseigner : Les outils du professeur**

**Tableau 3 : Les outils supports du cours, (Ibid.)**

<b>Support du cours<sup>16</sup> pour l'enseignant</b>	Tout document élaboré par l'enseignant en amont, non révélé à la classe, sur lequel il s'appuie pour faire cours à l'aide de repères (phases, découpage chronologique, consignes...). Par ex. : Fiche de préparation, déroulé du cours
<b>Support du cours pour la classe</b>	Tout document élaboré par l'enseignant et montré à la classe dans le but de structurer et d'accompagner le cours. Par ex. : diaporama, carte conceptuelle, plan du cours, etc.
<b>Matériau support du cours</b>	Tout document montré à la classe et venant ponctuellement en appui du cours pour l'illustrer. Par ex. : image projetée, schéma, tableau de données, texte, objet, vidéo, son, page web, etc.
<b>Corrigés</b>	Corrigé des exercices demandés à la classe, réservé au professeur

<sup>16</sup> Les outils supports du cours sont souvent produits par l'enseignant professeur pour être utilisés pendant le cours. En Algérie, les documents ; progressions et répartitions sont considérés comme des supports de cours pour l'enseignant, en classe de FLE

**Tableau 4 : Les Outils matériels de l'enseignant, en classe de 1AM, objets et fonctions**

	Type de document		Objet	Fonctions
	<b>Cahier journal</b>		Tenue d'un journal de bord	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rôle didactique et pédagogique</li> <li>➤ « Brouillon » du projet pédagogique</li> <li>➤ Contenus <u>prévisionnels</u></li> <li>➤ Planification des apprentissages</li> <li>➤ Propédeutique pour le soutien</li> </ul>
<b>Quelques éléments du portfolio</b>	<b>Planification / préparation des activités d'apprentissage,</b>	<b>1.</b> Fiche pédagogique	Contrôle des documents de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mise en œuvre des intentions didactiques</li> <li>➤ Gestion des imprévus</li> <li>➤ Didactisation des savoirs savants</li> <li>➤ Régulation des apprentissages</li> </ul>
	<b>Enseignement dans la classe</b>	<b>2.</b> Cahier des textes	Contrôle des documents de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rôle pédagogique et administratif</li> <li>➤ Archivage</li> <li>➤ Le projet <u>réellement</u> fait</li> <li>➤ Contenus réalisés.</li> </ul>
		<b>3.</b> Cahiers des apprenants	Tenue des cahiers des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traces écrites à consulter ultérieurement</li> <li>➤ Savoirs construits en classe</li> <li>➤ Synthèse des situations didactiques étudiées</li> <li>➤ Savoirs à réinvestir dans d'autres situations</li> </ul>
	<b>L'évaluation des apprenants</b>	<b>4.</b> Copie d'app.	L'évaluation au collègue	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Amélioration de la correction</li> <li>➤ Conception d'activités de soutien</li> <li>➤ Garantie de la conformité docimologique<sup>1</sup></li> </ul>
		<b>5.</b> Carnet de notes	Evaluation des connaissances de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evaluer des connaissances, des réussites ou des échecs ponctuels</li> <li>➤ Contient les évaluations qui servent à renseigner les relevés de notes une fois par trimestre assortis d'une appréciation sur des performances</li> <li>➤ Report des résultats des contrôles.</li> </ul>
	<b>Les interactions avec les parents des apprenants</b>	<b>6.</b> Cahier de correspondance	Tenue du cahier de liaison	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Partage d'informations (personnelles et de vie scolaire) entre l'enseignant et les parents</li> <li>➤ Maintien de lien entre parents et équipe pédagogique</li> </ul>

#### **I.4.1.1.1 Le portfolio ; vers un nouveau dispositif pédagogique**

Dans le document d'accompagnement du programme du cycle moyen (DAP-CM) décrivant les moyens didactiques, en occurrence, les outils de l'enseignant, nous pouvons lire ce qui suit : « *Dans la pratique professionnelle, pour évaluer l'effet enseignant ou pour soutenir la réflexion sur la pratique professionnelle, les outils de l'enseignant sont : le journal de bord ou le cahier journal (auto-observation, rétroaction) et le portfolio* » (CNP, Document d'Accompagnement du Programme de Français, Cycle Moyen., 2016)

Le cahier journal est présenté dans le tableau ci-dessus. Le document d'accompagnement décrit aussi la mise en place d'un nouveau dispositif pédagogique afin d'évaluer le rendement des enseignants ; le portfolio. Ce dernier devrait assurer le lien entre l'écriture réflexive et l'acquisition de compétences mise en œuvre par les enseignants. Le portfolio, tel que définit sur le DAP-CM « *témoigne des réalisations de l'enseignant dans le temps et dans une variété de contextes.* » (Ibid. p101)

Wheeler propose de sélectionner des pièces illustrant les 5 aspects contenus dans le portfolio de l'enseignant :

- « *La connaissance de la matière enseignée. Ex : une liste des TD suivis en cours d'année,*
- *Les compétences de l'enseignant à enseigner. Ex : une vidéo d'une séance, d'une séquence d'enseignement,*
- *Des habiletés d'évaluation. Ex : des travaux d'apprenants corrigés et commentés,*
- *Le professionnalisme. Ex : une liste des activités professionnelles,*
- *La participation aux activités de l'école. Ex : réunions, comités... »*

(Ibid. p16)

Le tableau 6 regroupe quelques éléments (1.2.3.4.5.6) qui renvoient au contenu du portfolio de l'enseignant (selon la définition).

Comme Woolf, Wheeler avance que « *Les portfolios reflètent le développement professionnel des enseignants au fil du temps, fournissent des documents à l'appui, offrent un outil d'auto-évaluation et de réflexion, et peuvent être adaptés pour évaluer des tâches d'enseignement générales ou spécifiques.* »

L'apprenant, lui aussi devrait tenir un portfolio, décrit comme « *un outil fondamental pour le suivi du développement des compétences des apprenants et un outil de communication et d'échange apprenant/parents/école. Il se rapporte aux productions de l'apprenant sur l'année. Il aide à l'évaluation formative et à la remédiation pédagogique* ». ( *Ibid.* p102)

Le portfolio de l'apprenant a deux fonctions : une fonction d'information et une fonction pédagogique « *Il est donc une sorte de journal de bord de l'apprenant. Il s'inscrit dans une perspective cognitive et constructiviste dans la mesure où il met l'accent sur le processus d'apprentissage et sur la réflexion qui le sous-tend. Plus généralement l'usage du portfolio s'inscrit dans une nouvelle optique de l'évaluation* » (Wolf, 1991)

Le DAP-CM de 1AM attribue un rôle important au portfolio « *La mise en place progressive de cet outil de supervision pédagogique accompagne les programmes de 2e génération* »

#### **I.4.1.2 Les documents officiels liés à la profession (émanant du MEN)**

Préparer la classe c'est anticiper sur la pédagogie qui sera mise en place. L'enseignant devrait connaître les documents liés à sa profession : Les documents fournis par la direction de l'école, à la rentrée des classes, ceux qu'il doit élaborer seul et devrait avoir et tenir au quotidien (ils sont souvent exigés lors des visites d'inspection), ceux qu'il doit élaborer en concertation avec les collègues du cycle (équipe pédagogique) et les autres supports utiles pour l'exercice de ses fonctions. Ici, nous nous intéressons à la première catégorie seulement.

L'enseignant devrait faire un travail en amont, savoir lire le référentiel général des programmes, l'analyser, l'interpréter, et l'utiliser pour pouvoir répondre à un questionnement fondamental dans tout enseignement : Pourquoi ? Quoi ? A qui ? Comment ?

Il n'est de réforme du système éducatif sans le changement des programmes. L'institution scolaire d'un pays repose sur ce document pour exprimer sa philosophie et tracer ses objectifs d'éducation. Toutefois, il est regrettable de constater qu'il est insuffisamment exploité au niveau des pratiques d'enseignement (ce que révélerons les entretiens plus tard).

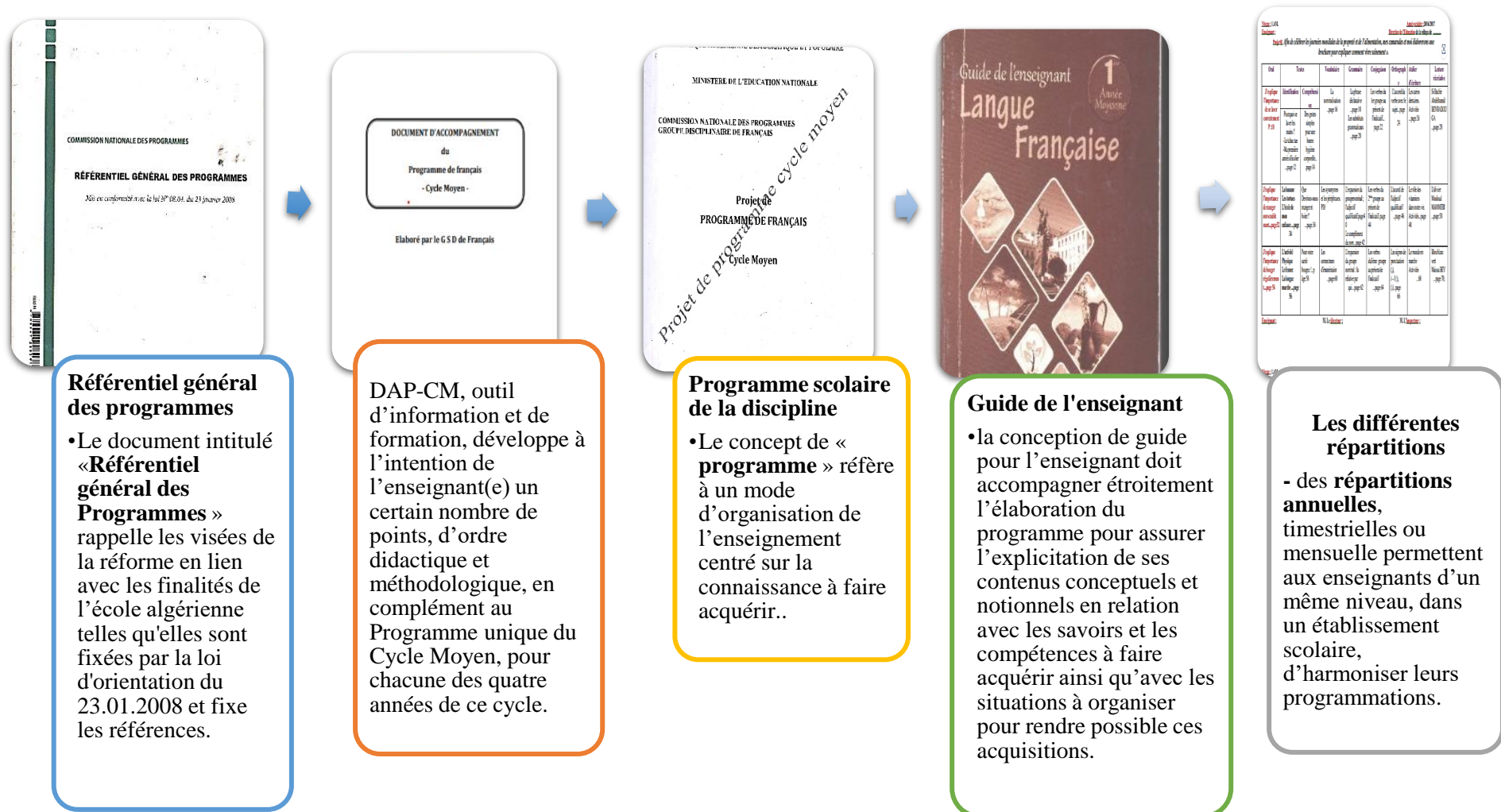


Figure 10 : Les documents officiels destinés à l'enseignant de FLE (1AM)

#### **I.4.1.2.1 Le rôles du Référentiel Général des Programmes (CNP, 2009) :**

Le RGP constitue une source d'informations et d'orientations qui détermine l'élaboration des nouveaux programmes. Le RGP est destiné prioritairement aux acteurs directement concernés par la mise en œuvre des programmes, leur application et leur gestion. Le RGP définit les données premières nécessaires à la conception des futurs programmes :

- Les fondements des programmes et leur ancrage national et universel
- Le cadre constitué par les finalités
- Les concepts opératoires fondamentaux tels que ceux de curriculum, d'enseignement/apprentissage, de capacité et de compétence, de transversalité et de spécificité, d'habiletés générales à installer à différentes étapes du cursus
- Le domaine des savoirs à faire acquérir, et leur organisation dans les champs disciplinaires
- Les dispositifs d'évaluation et de pilotage des différentes étapes de conception et de mise en œuvre des nouveaux programmes

Le référentiel général des programmes est un document d'orientation porteur de sens, il paraît nécessaire de l'accompagner d'autres documents, à caractère interdisciplinaire, transdisciplinaire et disciplinaire, qui en explicitent le contenu, contribuant ainsi au processus d'« opérationnalisation » des options méthodologiques et pédagogiques retenues.

#### **I.4.1.2.2 Le rôle du Programme d'enseignement :**

Il s'agit, bien souvent, d'une liste de connaissances, de notions ciblées. Ces notions sont organisées en fonction d'une logique propre à un champ de connaissances et à une discipline considérée comme un savoir constitué.

Un programme d'enseignement met en jeu un ensemble d'éléments organisés en systèmes, au moyen de relations clairement définies et de rapports de complémentarité. Ainsi tout programme à élaborer doit-il s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés avec les situations, les contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant.

En se référant au programme officiel l'enseignant se délivre de la dépendance du manuel scolaire (qui n'est qu'un support parmi tant d'autres ou une lecture du programme faite par un groupe de chercheurs). Se référer au programme lui permet de construire et d'adapter par lui-

même, son propre enseignement, son propre matériel scolaire et pédagogique. Ainsi, il serait en mesure de réguler son évaluation par rapport à des objectifs officiels.

#### **I.4.1.2.3 Le rôle des Documents d'Accompagnement des Programmes**

Pour être explicités et mis en œuvre, les programmes seront accompagnés de documents destinés à l'apprenant et à l'enseignant

- **Documents destinés à l'apprenant** : Le manuel scolaire
- **Documents destinés à l'enseignant** : Le même manuel scolaire - que celui de l'apprenant - et le guide de l'enseignant sont considérés comme documents d'accompagnement du programme

Le guide de l'enseignant lui permet de repérer les moments où il devra faire preuve d'autonomie et d'initiative

*« Mais, le programme officiel ne suffit-il pas en lui-même sans que l'on ait besoin de guides ! »* s'exclame une enseignante interrogée.

Les guides pédagogiques qui accompagnent le manuel scolaire ou le document d'accompagnement du programme n'intéressent visiblement pas les enseignants (cf. les résultats des observations de classe) pourtant ils sont fournis dans le seul but de soutenir l'enseignant dans l'accomplissement d'une tâche délicate qui est de guider l'apprenant dans son parcours. Les guides sont mis à la disposition des professeurs afin de les accompagner efficacement dans la lecture du manuel scolaire et du programme.

#### **I.4.1.2.4 Le rôle des répartitions :**

Elles servent de référence pour planifier l'ensemble des opérations à mettre en œuvre au cours de l'année scolaire. Aidés en cela par les programmes officiels et ce qui concerne le palier, les repères de progression donnés par les textes officiels, les documents qui accompagnent les programmes, les manuels, les guides dans les différents domaines disciplinaires et les sites pédagogiques.

L'enseignant de la classe ou les enseignants ayant le(s) même(s) niveau(x) dans leurs classes sont chargés de préparer ces répartitions pourtant l'enquête nous a révélé que même ce document provenait de la tutelle (souvent conçu par l'inspecteur de la matière).



### I.4.1.3 Les outils matériels pour apprendre

Tableau 5 : Les outils de l'apprenant

<b>Support du cours pour l'apprenant</b>	L'environnement de la classe : affichage mural, meuble, agencement des tables, l'éclairage, supports matériels disponibles.
<b>Affaires scolaires</b>	Manuels scolaires, Cahiers de la discipline (...), trousse (...)
<b>Matériau support de la tâche</b>	Données informationnelles de natures textuelle, iconique et/ou sonore faisant l'objet de l'étude. Assorti de consignes pour le traiter, il est le support de la tâche. Par ex. : article de périodique, page web, dessin de presse, encyclopédie, extrait de film ou d'émission, livre, etc.
<b>Matériau complémentaire</b>	L'image, l'équipement informatique pour projection (ordinateur, data show, CD etc.), supports audios etc.
<b>Consigne</b>	Prescriptions à appliquer, indiquant la démarche, prodiguant des conseils, ou précisant et rappelant une méthode à suivre pour réaliser la tâche.

### I.4.2 Le cas des outils extrascolaires ;

La didactique est tributaire des moyens techniques que lui donne son époque pour s'exercer, comme souligne Rabardel « *il est illusoire de chercher à dissocier la cognition humaine et sa dynamique du contexte technologique et plus généralement artefactuel qui en définit pour une large part les conditions et l'instrumente selon des modalités spécifiques aux différentes époques et cultures* » (Rabardel, 1997)

De plus, la nature éclectique des approches communicatives entraîne l'adoption de supports motivants venus d'horizons très divers qui sont censés entraîner facilement la parole chez les apprenants des langues étrangères. Ainsi, au tableau noir et au manuel scolaire traditionnel sont venus s'ajouter, au fil et à mesure des découvertes technologiques des matériels « sophistiqués » ; tableau de feutre et figurines, magnétoscope et vidéocassette, CD, DVD et Internet.

Nombreux sont les travaux de recherche en didactique qui explorent les outils extrascolaires convoqués en classe pour l'enseignement des différentes disciplines (ou du FLE en particulier), pour n'en citer que ces quelques exemples ; La marionnette (Frossard & Gagnon, 2016), (Achury, Vargas, & Herrera, 2022), le tableau interactif (Alcheghri, 2015); (Redouani, 2022), le dessin animé (Blanc & Navarro, 2012), etc.

Jusqu'à présent, la littérature didactique ne permet pas, de collecter des données à long terme permettant de tirer des conclusions sur l'utilisation des outils matériels extrascolaires

utilisés en classe de FLE, le cas de la tablette (2024) ou du tableau interactif (2022). Leur efficacité ou leurs limites à long terme restent à démontrer, en Algérie.

Les résultats de la majorité des travaux qui proposent des outils extrascolaires théâtre, chanson, cinéma, TICE etc. confirment leur efficacité en milieu scolaire. Néanmoins, Puren fait remarquer que « *dans les recherches proposant de nouveaux outils, les chercheurs se contentant de leurs expérimentations dans des dispositifs spécialement aménagés pour réunir les conditions les plus favorables* » (Puren C. , 2016d) déplorant, ainsi la rareté des conditions d'enseignement-apprentissage « ordinaires » dans ces études. Autrement dit, les recherches portant sur l'usage réel de nouveaux outils par les enseignants et par les apprenants sont rares.

## **I.5 Quelques principes méthodologiques et stratégies de réalisation du projet : Définitions de quelques notions fondamentales**

### **I.5.1 Vers la Perspective Actionnelle ; Pour la cohabitation des méthodologies les plus récentes**

La conceptualisation de l'enseignement des langues étrangères au collège est réaffirmée dans les nouveaux programmes, laissant place à un apprentissage actif et vivant, d'où notre intérêt pour la perspective actionnelle.

Selon le CECR, chaque enseignant doit analyser la situation dans laquelle il se trouve pour répondre de la manière la plus adéquate possible aux besoins des apprenants. L'ouvrage réaffirme l'importance des besoins, des motivations, des caractéristiques du public d'apprenants, leur analyse permettant de « *définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles* » (CECR, 2001)

Disposer d'un large champ méthodologique peut être perçu comme une réponse à ces contraintes. Les besoins pouvant être très variés, les réponses qui leur correspondent le sont aussi. L'approche par compétence (revalorisation de son aînée communicative) est alors une voie éventuelle pour répondre à ces besoins, la perspective actionnelle en est une autre.

Dans une configuration didactique comme celle de la perspective actionnelle, le rôle de l'enseignant, ses choix pédagogiques et la relation qu'il entretient avec ses apprenants peuvent être très différents. Il ne s'agit plus pour lui de suivre un manuel ou une méthodologie fixe, il

doit opérer des choix, se repérer face aux propositions multiples qui lui sont soumises et les adapter à sa propre situation. Il ne s'agit pas non plus de faire table rase du passé, certaines méthodologies répondent mieux que d'autres à des situations d'enseignement / apprentissage données. Puren, avance que

*« Les évolutions méthodologiques ne se feront plus selon les mêmes modalités à l'avenir, car un changement majeur s'est produit : à la volonté d'optimiser à tout prix et substituer l'ancien par le nouveau (puisque celui-ci est considéré comme meilleur) succèdent l'adéquation (adaptation aux nouvelles questions posées par l'environnement complexe) et la conception du progrès par addition ». Il ajoute : « Progresser, pour un enseignant, c'est être capable, face à la multitude de problèmes contextuels qui se posent à lui, non pas de mettre en œuvre telle ou telle nouvelle solution réputée meilleure en abandonnant les solutions anciennes, mais au contraire de mettre en œuvre un plus grand nombre de solutions différentes. » (Puren C. , 2012)*

Le renouvellement est souvent peu rapide. D'ailleurs, les manuels ne sont pas encore sortis de l'approche communicative et plus largement de la méthodologie en usage depuis la première réforme (2003). Mais, si les manuels aux formats classiques ont encore une place sur le marché, il semble bien qu'un changement méthodologique majeur soit en cours.

Les approches actionnelles occupent exponentiellement le devant de la scène ce qui explique l'intérêt que nous portons à cette perspective. Les approches actionnelles définissent l'apprenant en tant qu'« *acteur social* » qui va mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière. Pour se développer, elles s'appuient sur la notion de « tâche », définie comme :

*« [...] toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (CECR, 2001)*

Pour Puren, « *La perspective actionnelle présente les possibilités d'utiliser tous les outils technologiques de façon intégrée à la faveur de l'apprentissage en classe et hors la classe en autonomie* » (Puren C. , 2004)

Les documents authentiques et la multiplication des outils complémentaires (TICE) incitent les enseignants à utiliser des supports variés destinés à répondre à des besoins précis. Le manuel et la méthodologie dont celui-ci se réclame ne sont plus les seules sources exploitables en classe, le champ des possibles est désormais largement ouvert.

Dans la perspective actionnelle, l'accès à la Toile ajoute une plus-value aux outils et matériels multimédias. Un large éventail d'outils est accessible par les réseaux internet. Les manuels produits selon cette méthode sont souvent accompagnés de CD avec un lien d'accès à Internet. Cette méthode se fonde sur l'interaction entre les apprenants à propos de l'acquisition du langage, ce qui rend inévitable le recours aux outils et matériels technologiques (smartphone, tablette, iPad etc.). La place et le rôle de ces objets technologiques est primordial ; Ils laissent « *à l'enseignant formé en didactique, la liberté d'exploiter en classe ce qui lui semble pédagogiquement le plus intéressant.* » (Riquois E. , 2010). Et aux apprenants la liberté et la possibilité d'apprendre partout (en classe comme en dehors de la classe) et en autonomie.

Riquois avance que « *Dans cette perspective, les manuels doivent permettre d'enseigner les compétences générales de l'utilisateur de la langue, compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.* »(Ibid.140). Ainsi, l'apprenant est sensé interagir en langue cible dans des situations lui permettant d'acquérir des Savoirs différents. Il est important de noter que les enseignants ont la flexibilité d'utiliser, en plus des outils traditionnels,<sup>17</sup> d'autres outils en fonction de leurs méthodes pédagogiques et des besoins de leurs apprenants. D'ailleurs, le référentiel général des programmes vise à indiquer les contenus et compétences à enseigner, mais laisse une certaine marge de manœuvre aux enseignants pour choisir les outils qui leur conviennent le mieux.

Les outils matériels servent au développement des quatre compétences [compréhension / production, orale et écrite] et des composantes langagières [vocabulaire, grammaire, phonétique etc.]

---

<sup>17</sup> Le manuel scolaire et le tableau blanc (+ feutres) ou noir (+ craie) : constituent des outils traditionnels mais essentiels pour la professionnalité enseignante.

## I.5.2 La Méthode pédagogique : essais de définitions

Avoir une attitude réflexive sur les méthodes et techniques d'enseignement pourrait amener les enseignants à diversifier leurs interventions pédagogiques et améliorer l'efficacité de leurs pratiques.

Pour commencer, le mot « *méthode* » est à prendre dans le sens d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez les apprenants un comportement ou une activité déterminée ; la méthode active désignerait tout ce que peut faire un enseignant pour susciter et maintenir chez ses apprenants le maximum d'intérêt et de participation. La méthode directe tout ce qu'il peut faire pour éviter de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La méthode orale tout ce qu'il peut faire pour que ses apprenants travaillent en compréhension et expression orales

La littérature pédagogique regorge de méthodes, raison pour laquelle il n'existe pas une définition unique et unanime de *méthode pédagogique*. Duplessis décrit la méthode comme :

*« Itinéraire à suivre pour arriver au but, offre à l'enseignant un cadre suffisamment éprouvé pour entretenir la réussite, sans lequel aucune tentative n'est envisageable, mais suffisamment souple aussi pour permettre l'adaptation créative dont il peut faire preuve lorsque le réclame l'infinie diversité des situations. »* (2014)

Pour Philippe Meirieu, chercheur et spécialiste français des sciences de l'éducation, cette expression recouvre plusieurs acceptions ; elle exprime trois réalités différentes mais qui se situent en continuité les unes avec les autres :

1. D'une part, l'expression désigne un courant pédagogique cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant, pour cela, un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques. Il est préférable aujourd'hui de parler d'approche ou de perspective.
2. D'autre part, l'expression « méthode pédagogique » est utilisée pour désigner précisément un certain type d'activités visant à permettre certains apprentissages ou à développer certaines capacités (un ensemble raisonné de propositions et de procédés d'ordre linguistique, didactique, psychologique, destinés à organiser et favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère)
3. Enfin, l'expression « méthode pédagogique » peut désigner un outil ou un instrument spécialisé dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des

objectifs déterminés (un ensemble pédagogique dont l'objet est la formation en langue étrangère. Il est généralement constitué d'un manuel et de composants éventuels tels que le guide pédagogique, le cahier d'exercices, de supports audio et vidéo, de ressources numériques.)

Ainsi, les trois usages de l'expression « méthode pédagogique » sont ordonnés du plus général au plus précis, d'une inspiration à un outil, d'une théorie à un instrument. Aussi, nous pouvons inclure, en fonction de leur degré de généralité ou de précision, à peu près toutes les propositions pédagogiques.

En cherchant le lien entre les trois définitions données à l'expression de « méthode pédagogique », nous découvrons qu'il s'agit d'un effort pour combiner les trois pôles de la réflexion didactique : le pôle axiologique, ou la dimension des valeurs, le pôle scientifique, ou la dimension des connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques, etc., et le pôle praxéologique, ou la dimension des outils et instruments mobilisables pour l'action

La troisième dimension est représentée, elle, par le pôle proprement instrumental des outils et des situations : un modèle pédagogique devrait, en effet, inventer des instruments qui soient à la fois cohérents avec ses finalités, éclairés par les connaissances scientifiques qu'il mobilise et directement utilisables. Cependant, « *une méthode qui totémiserait des outils sans se référer aux finalités qu'ils servent et aux appuis scientifiques qui permettent de comprendre comment ils fonctionnent, agirait totalement à l'aveuglette* » (Meirieu, 2021)

En somme, le choix de la méthode d'enseignement appropriée repose sur plusieurs éléments, tels que la philosophie pédagogique de l'enseignant, la composition démographique de la classe, les domaines d'enseignement abordés et la mission définie par l'école. L'enseignant devrait s'assurer que sa démarche est adaptée au niveau d'éducation et à l'âge des apprenants et qu'elle vise à faciliter un apprentissage. La méthode choisie serait amenée à évoluer et devrait faire l'objet d'une réflexion permanente après chaque enseignement

Dans ce qui suit, nous présenterons deux méthodes adoptées par les enseignants qui constituent notre échantillon (pour les observations de classe) et qui semblent converger avec les objectifs de notre recherche à savoir ; la différenciation et le bricolage pédagogique

#### **I.5.2.1 Pédagogie différenciée :**

L'importance de la médiation effectuée par le corps et les objets techniques trouve sa place de plein droit dans des pédagogies qui ont fait leurs preuves à l'exemple de la pédagogie Freinet et la pédagogie Montessori. Adopter une méthode ne signifie pas perdre sa liberté pédagogique, mais au contraire valoriser son métier, ses compétences professionnelles et pouvoir mieux contextualiser son enseignement en ayant la capacité d'apprécier les besoins des apprenants.

La pédagogie différenciée, est un domaine où, par nature, la médiation didactique, celle de l'enseignant, est décisive. Une médiation humaine dans laquelle l'instrument ne serait qu'un moyen au service du sujet utilisateur. Cette pédagogie appelée aussi « gestion de l'hétérogénéité » est présentée comme réponse à une hétérogénéité, pour pallier les différences entre les apprenants et initialement, pour répondre à une volonté de centration sur l'apprenant plutôt que sur les savoirs. L'expression « différenciation pédagogique », elle, fait référence à un enseignement axé sur les besoins des apprenants.

Examiner la différenciation pédagogique dans l'espace classe, c'est se focaliser sur les deux acteurs concernés, à savoir l'enseignant (comment gère-t-il sa classe et son enseignement : pilotage ? gestion des espaces et du temps ? outils et techniques ?) et l'apprenant (comment apprend-il ? qu'est-ce qui favorise son engagement dans une tâche ? comment met-il en œuvre des stratégies d'apprentissages ? quelles sont les ressources mises à sa disposition en classe et en dehors de la classe, etc.)

Il est important de répéter que le point de référence de la dimension adaptation est toujours le programme officiel. Cela signifie que les objectifs du programme ne sont pas modifiés. En revanche, le contenu du programme, l'approche pédagogique et (ou) l'environnement pédagogique sont ajustés pour permettre la réalisation des objectifs fixés.

La pédagogie différenciée permet de tenir compte du déficit de certains apprenants en particulier des difficultés récupérables rapidement dans le niveau scolaire « *La différenciation pédagogique c'est la prise en charge des besoins de chaque apprenant dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les apprentissages* » (CNP, 2009). Le processus de différenciation pourrait être actif et découler d'un projet explicite de prise en compte de la différence entre les apprenants.

Les apprenants ont une manière différente de rentrer dans les tâches scolaires. C'est pourquoi, l'enseignant est appelé à réorganiser ce qui se passe en classe afin que les apprenants

aient plusieurs options pour assimiler l'information, comprendre les idées et exprimer ce qu'ils ont appris. Par pédagogie différenciée, nous entendons la sélection des stratégies et des méthodes d'enseignement qui conviennent à tous les apprenants. Cela ne signifie pas que l'enseignant doit dispenser un enseignement différencié à chaque apprenant de la classe, mais plutôt qu'il devrait planifier sa pratique de l'enseignement en tenant compte de chaque apprenant afin que tous aient la possibilité d'apprendre

En d'autres mots, La pédagogie différenciée adapte les apprentissages pour présenter le même contenu de façons différentes. Elle présente des situations d'apprentissage adéquates. C'est-à-dire, que les apprenants d'une même classe apprennent par des chemins différents pour atteindre les mêmes objectifs.

Robert avance qu'« *un enseignement sans méthode est inconcevable et le professeur de FLE doit choisir des options qui vont déterminer à la fois le contenu de son enseignement (...), la manière de le dispenser et la façon de le recevoir.* » (Robert J.-P. , 2008) L'enseignant devrait adopter les techniques idoines pour rendre les pratiques enseignantes plus efficaces.

#### **I.5.2.1.1 La place des outils dans le processus de différenciation :**

L'un des défis les plus courants auxquels est confronté un enseignant est de différencier son environnement d'apprentissage afin qu'il soit approprié pour chaque classe. Il faut envisager d'adapter l'environnement pédagogique pour tous les apprenants dans toutes les classes. Si l'interaction collective convient particulièrement bien à un apprenant, un autre préférera sans doute une interaction enseignant-apprenant (seul). Tandis qu'un apprenant comprend parfaitement des directives orales, un autre a besoin de directives écrites ou de l'aide d'un camarade ; il se peut qu'un apprenant fasse ses travaux écrits rapidement, tandis qu'un autre qui a les mêmes capacités ait besoin de plus de temps pour mener la tâche à bien. Certains apprenants ont besoin de bouger pour apprendre, tandis que d'autres sont mieux s'ils sont assis tranquillement.

L'attention redoublée portée aux apprenants, tous différents, explique ce parti pris pour la multiplicité des activités et des procédés d'enseignement. Nous pensons qu'offrir du matériel de manipulation ou d'autres supports pratiques aux apprenants qui en ont besoin, utiliser des supports de lecture à différents niveaux de lisibilité, fournir du matériel qui reflète une variété de cultures et de contextes est essentiel dans cette optique.



Dans la pédagogie différenciée, la variation des supports et les outils (image, photos scannées, films, paroles, mimes, etc.), la variation des méthodes (inductive ou déductive) et la variation des situations d'apprentissage (séance collective ou travail individuel) sont les principaux paramètres qui font fonctionner cette méthode en classe de FLE.

C'est à partir des récurrences dans les pratiques que nous avons pu caractériser les éléments des processus de différenciation découlant de l'utilisation de divers outils (manuel, data show, outils périphériques etc.) par les enseignants, afin de déterminer ce qui, dans les processus de différenciation observés, relève de leur utilisation de ces ressources. Le type d'activité observée nous semble ainsi pouvoir entraîner ou exacerber des processus de différenciation puisqu'il requiert une grande présence de l'enseignant

Les processus de différenciation mis en œuvre par l'enseignante de la 5AP découlent d'un souci de gérer l'hétérogénéité en mettant en place une pédagogie différenciée. La différenciation peut donc y être qualifiée d'active. Dans le cas de l'enseignant de la 1AM, le processus de différenciation nait de sa volonté de pallier les difficultés liées au niveau des apprenants dans sa classe.

Les types de supports utilisés et analysés lors des séances de l'oral observées apparaissent comme des facteurs amplificateurs des processus de différenciation mis en œuvre dans les deux classes.

Nous avons constaté que la différenciation permet à l'enseignant de prendre en compte les différences entre apprenants autour du travail sur une activité liée à un outil didactique (central ou périphérique) de façon que tous les apprenants puissent être confrontés aux enjeux d'apprentissages

#### **I.5.2.2 Le bricolage pédagogique :**

Pour expliquer cette notion Perrenoud se réfère à la définition de Lévi-Strauss. Une définition du bricolage, que Perrenoud juge convenir au travail de préparation du maître pratiquant et qu'il qualifie de « *pédagogie active* »

*« Regardons-le à l'œuvre ; excité par son projet, sa première démarche pratique est pourtant rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire ou en refaire l'inventaire ; enfin, et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier, avant de choisir entre elles, les*

*réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose. Tous ces objets hétéroclites qui constituent son trésor, il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait 'signifier', contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser »*  
(Lévi-Strauss, 1962)

Perrenoud trouve que cette description exprime bien ce que le bricolage peut avoir de gratifiant, à la fois par ses contraintes et par la liberté de travailler les matériaux disponibles. D'après cet auteur, l'ensemble des matériaux - à partir desquelles l'enseignant fabrique, tel un bricoleur, les activités proposées en classe - sont forts divers, ils dépendent ; des apprenants, des supports textuels (iconographiques), des équipements techniques disponibles (enregistreurs, vidéo, appareil de photo), des matériaux et outils convenant aux travaux manuels (au bricolage dans son sens habituel), l'environnement proche (humain et matériel), l'actualité (...), les connaissances et la culture de l'enseignant et de l'apprenant.

Ainsi, le bricolage ne se définit pas par *son produit*, mais par le « *mode de production : faire avec les moyens du bord* » (Perrenoud, 1983). Réutilisés, au besoin, en les détournant de leur destination première ; des textes, des situations, des matériaux. De ce fait, les enseignants qui ne se satisfont pas des moyens d'enseignement conventionnels et du type de travail scolaire qu'ils imposent, passent une partie de leur temps à chercher (dans la presse, à la radio, dans les documentaires, les bandes dessinées, la vie) des histoires, des textes des images, des informations, des objets qui pourraient, selon Perrenoud :

- « *Soit permettre la réalisation immédiate d'un projet (par exemple : chercher une série de faits divers relatés de façon brève et simple, et qui pourraient former un corpus soit pour une analyse, soit pour alimenter divers jeux sur les textes eux-mêmes ou à partir des situations évoquées)*
- *Soit être mis en réserve avec le sentiment qu'ils finiront bien par trouver leur emploi. » (Ibid.)*

D'après Galisson ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que la tutelle la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte et le transgresse. A l'exemple des professeurs, qui à travers la photocopieuse se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes publications ; manuels, romans, revues etc. pour de nombreux méthodologues cette collection relèverait plus du bricolage que d'une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale. (1995)

Pour Beacco, « *le choix éclectique des pratiques de classe signifierait tout de même une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement* » (Beacco, 1995). D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées çà et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage. Par conséquent Beacco considère qu'il existe une *méthodologie circulante* sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité.

Plusieurs raisons justifieraient ce choix pédagogique : Perrenoud présente quelques-unes :

- « *La rareté relative des documents et matériels disponibles sur le marché ou dans les circuits d'échanges ;*
- *La difficulté, lorsque ces documents existent, de trouver un moyen terme entre une simple piste (faire une enquête sur..., travailler à partir du journal, utiliser l'actualité, pratiquer la correspondance scolaire ou le théâtre, etc.) et une activité complètement structurée, qu'il suffirait de reproduire sans rien inventer ;*
- *L'envie, justement, d'inventer, de façonner soi-même l'activité, de sortir de la simple consommation de moyens d'enseignement*
- *L'option de partir aussi souvent que possible des propositions et des intérêts des élèves, de ce qui leur arrive, le fameux " vécu ", des projets qui s'élaborent au sein du groupe-classe. »* (Perrenoud, 1983)

Pour Perrenoud, « *ce serait très mal comprendre la logique de la pratique enseignante que de combattre de front cette tendance* » (Ibid.). Il trouve que pour les enseignants qui ne fonctionnent pas sur le modèle de « *la stricte conformité bureaucratique à un cahier des charges (schéma codifié ou mise en pratique de recette)* », la réinvention d'activités et du matériel correspondant est un élément important dans ce qu'il appelle « *l'enrichissement et l'appropriation personnelle du rôle professionnel* » (Ibid.)

La nécessité économique ne serait pas toujours la première raison qui pousse au bricolage ; mais la part de création qu'il permet, le défi supplémentaire qui consiste à parvenir à ses fins « avec les moyens du bord », à ce sujet Huberman (1982) retient parmi d'autres facteurs l'*individualisme* des enseignants, leur *tendance à réinventer* personnellement ce que d'autres ont probablement déjà expérimenté ailleurs.

Faut-il le dire, l'activité effective, telle qu'elle se déroule en classe, n'est jamais l'interprétation d'une pièce écrite par l'enseignant. Et ce dernier n'est pas seul à former des projets, à faire des propositions au groupe. L'esprit d'une pédagogie active voudrait au contraire que les projets partent des apprenants. Même lorsque c'est le cas, il appartient à l'enseignant d'en rendre la réalisation possible, donc d'en créer et d'en entretenir les conditions matérielles et d'en assurer l'animation, la relance, la coordination.

#### **I.5.2.2.I Dimension d'adaptation ou Adaptations de l'environnement pédagogique**

La pédagogie différenciée engage les enseignants à faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes scolaires pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant pour adapter à l'apprenant le programme, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

Définissons d'abord, l'environnement pédagogique : (*learning climate, classroom climate, educational environment*) ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre où se déroulent des situations pédagogiques. » (Legendre, 1988)

Le milieu compose avec l'apprenant et l'enseignant un des trois systèmes en présence dans une situation didactique. Il est défini comme suit : « *Le milieu est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle " milieu " tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit.* » (Brousseau, 2003). Cela rappelle le modèle d'acte de médiation Vygotskyen (1978)

Linard de son côté avance que l'apprentissage « *résulte de l'activité significative de sujets en relation avec des objets au sein d'un environnement donné* » (Linard, 2001) L'environnement de la classe apparaît alors comme un réservoir de ressources sémiotiques et matérielles qui peuvent être manipulées, utilisées, mobilisées pour construire du sens avec les apprenants (ce que Van Lier appelle dans son *approche écologique* (Lier, 1997) « *des cycles* » ; d'action, de perception et d'interception).

Ainsi, « *Pour prendre la parole, tout apprenant doit être placé en confiance et avoir sa place dans l'échange qui se construit en classe, entre les différents interlocuteurs (l'enseignant(e) et les élèves) p.26* » (CNP, 2016). Devons-nous rappeler que les apprenants qui

ne parlent pas français à la maison, c'est essentiellement en classe qu'ils ont l'occasion de développer leurs compétences en français. Et comme le développement des compétences orales vise la communication efficace, les enseignants sont invités à créer une atmosphère qui susciterait la participation des apprenants à des communications courantes, à des activités réalistes et à des tâches signifiantes.

Buck rappelle l'importance de la mise en place d'un contexte favorable en terme pratique et logistique (matériel d'écoute approprié, qualité sonore des documents, etc.) (Buck, 2001). La préoccupation pour l'instauration d'un contexte favorable ou climat de confiance passe en partie par le choix des supports pédagogiques. Bien sélectionnés, adaptés aux affinités et au niveau des apprenants, présentés de façon claire et faciles à lire, ils sont plus accessibles et l'apprentissage est facilité.

En somme, pour adapter l'environnement pédagogique afin de répondre aux besoins des apprenants, l'enseignant pourrait :

- Modifier la disposition de la classe pour que l'apprenant profite au maximum de l'enseignement reçu ;
- Recourir à toute une diversité de ressources (apprentissage à base de ressources) ;
- Tenir compte de la diversité des modes d'apprentissage (visuels, auditifs, kinesthésiques).

#### **I.5.2.2.2 Dimensions ludique et socioaffective**

Aux dires des enquêtés, le climat de la classe détermine l'efficacité de l'acte d'enseignement qui à son tour peut être déterminant pour la réussite des apprenants. De plus, prêter attention à la gestion du groupe et à l'ambiance de la classe entraîne une complicité entre les participants. Par la bienveillance pédagogique l'enseignant peut tirer parti des difficultés de l'apprenant. Leclère fait de cette dimension un critère qui conditionne le choix des supports par le prisme du schéma du multi-agenda (cf. chapitre II)

Interrogés, les enquêtés nous révèlent que la première condition inhérente à toute activité orale serait qu'elle soit motivante et de surcroît obtienne l'adhésion non seulement des participants impliqués mais également de ceux qui le sont moins dans le cas de groupes à effectifs importants. Elle devrait donc à la fois intéresser et mobiliser. Pour ce faire, il serait souhaitable, particulièrement en classe de 1AM, de choisir des activités bâties sur des ressorts ludiques simples qui entraînent la parole de façon immédiate en évitant les facteurs inhibiteurs.

Weiss annonce dans l'introduction de son ouvrage intitulé « Jeux et activités communicatives dans la classe de langue » qu'il laisse le soin aux enseignants d'adapter les mécanismes ludiques « *aux besoins de leur public et à leur situation d'enseignement* » (Weiss, 1983). S'il est vrai que les composantes relevant du cadre pédagogique proprement dit ne sont point ou guère exposées, en revanche l'activité proposée par Weiss :

« - Réduit le coût des opérations de contrôle et d'attention cognitives grâce au travail préalable sur les scripts (dimension cognitive)  
- Facilite la cohésion des apprenants par le travail de préparation en groupe et par le partage de la tâche et des rôles (dimension socio-affective) » (Ibid. 52)

Les activités ludiques en classe de FLE consistent à utiliser des méthodes qui permettent aux apprenants de s'engager activement dans leur apprentissage en utilisant des activités amusantes et divertissantes. Ces activités peuvent inclure des jeux, des tâches imitatives, des simulations de situations réelles, des conversations, des compétitions, des quiz, des chansons, des vidéos, des histoires, des exercices interactifs, etc.

La méthode ludique en classe de FLE est très efficace car elle permet de briser la monotonie et la lassitude dans l'apprentissage en renforçant l'attention, l'enthousiasme, la motivation, la participation et surtout la mémorisation. Les activités ludiques en classe de FLE mettent l'apprenant en posture d'utiliser la langue française de manière plus naturelle et dans des situations quotidiennes.

Dans le même ordre d'idée, Vygotsky avance que l'apprentissage d'une langue relève, de processus qui sont interpersonnels avant de devenir intra-personnels. C'est pourquoi nous pensons qu'une attention particulière devrait être accordée à la dimension socio-affective afin de garantir à l'apprenant la possibilité d'interagir ludiquement dans une « zone de confort » (cf. adaptation de l'environnement). « *C'est seulement dans ces conditions qu'il (l'apprenant) sera à même d'utiliser à bon escient ses ressources disponibles sans l'entrave des facteurs d'inhibition (...)* » (Décuré, 2017)

### **I.5.3 Les techniques de classe ; essai de définition**

Quant aux « techniques d'enseignement », elles constituent l'ensemble des activités proposées par l'enseignant pour animer sa séquence pédagogique. En d'autres termes, ce sont

les activités que vont effectuer les apprenants pour développer leurs compétences. Ces techniques sont en lien direct avec les objectifs d'apprentissages

L'enseignant ferait correspondre un ensemble de techniques pédagogiques à chaque type de savoir, Prenons des exemples pour illustrer ce propos ;

- Si le but de la séquence pédagogique est d'accueillir du savoir-faire, alors une étude de cas ou un cas pratique seront probablement plus appropriés. L'enseignant, dans sa qualité d'accompagnateur, sera là pour aider les apprenants à effectuer ces exercices ;
- Le modèle transmissif lui, sera plus adapté en cas de partage de connaissances. Il est particulièrement utilisé dans le cadre d'une formation théorique en cours magistral par exemple.

Pour préparer efficacement l'animation de sa séquence, l'enseignant pourrait recourir à des méthodes d'enseignement qui se concentrent sur la dynamique interactive et l'implication active des apprenants. Comme il pourrait privilégier des méthodes axées sur l'écoute attentive et l'observation. L'étude de cas, le débat, les techniques magistrales (elles englobent l'exposé, la diffusion d'un film pédagogique ou le témoignage d'un expert), les techniques pédagogiques participatives (ex : l'exposé interactif, les questionnaires) et les techniques actives qui regroupent notamment les jeux de rôle, certains exercices de mise en application sont autant de techniques à mettre en place en classe de 1AM.

### **I.5.3.1 « Les techniques corporelles »**

La notion de techniques corporelles qui renvoie à la médiation humaine, retient particulièrement notre attention. Signe de méthode interactive, elles désignent des façons d'agir, impliquant le corps en action ou en mouvement. Elles sont omniprésentes, au travail, même lorsque celles-ci ne font ni l'objet d'une définition commune explicite (la locution « technique corporelle » est en réalité rarement utilisée par les chercheurs), ni l'objet de formation organisée. La nécessité de s'approprier des techniques corporelles professionnelles ou d'en constituer pour-soi reposerait sur le fait que tous les types de travail mobilisent le corps et doivent faire avec le corps.

A l'école, les déplacements de l'enseignant, l'utilisation du tableau, les différentes postures en fonction des tâches pédagogiques etc. seraient des paramètres de mesure de l'efficacité pédagogique et nous renseigneraient sur le savoir-faire de l'enseignant. La façon

dont l'enseignant se présente physiquement, la manière dont il utilise l'espace et le mouvement, ainsi que son attitude envers son propre corps pourraient avoir une influence sur la façon dont les apprenants s'approprient le savoir. (Cf. les observations de classe en 5AP)

#### **I.5.4 Le travail de didactisation**

Les auxiliaires didactiques sont des ressources pour la fabrique de l'action enseignante, ils occupent une place de choix dans les pratiques d'enseignement des langues. Notre intérêt pour les supports dans l'enseignement de l'oral en classe de français langue étrangère s'explique par notre volonté d'explorer un aspect de la fabrique de l'action enseignante, relatif à la gestion par l'enseignant d'un nombre de ressources très hétérogènes. Nous nous intéresserons aux modes de constitution et de mobilisation de ces ressources ; au *processus de didactisation* qui aboutit à la construction d'une banque de supports mise à la disposition du groupe classe, soit de façon permanente soit de façon ponctuelle (ou le temps d'une séance).

Ce travail consiste à dépersonnaliser le savoir savant et à l'affranchir des conditions sociales et historiques de son émergence. Il consiste également à programmer ce savoir en séquences d'acquisition et à le publiciser de façon à permettre ou obliger une homogénéisation du savoir à enseigner (par des programmes distribués et dont l'application est obligatoire par exemple) afin qu'il puisse y avoir un contrôle social de l'acquisition de ce savoir<sup>18</sup>

Jean-Pierre Cuq ajoute que : « *La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner.* » (Cuq, 2003)<sup>19</sup>. La didactisation est donc le fait de transformer des documents simples en supports valables à l'enseignement, ce qui nécessite une analyse de son contenu linguistique.

#### **I.5.5 La séquence didactique :**

L'émergence de la séquence didactique dans le champ méthodologique était perçue comme une innovation imposée et déstabilisatrice. La séquence didactique apparaissait au début comme tâche complexe, notamment en raison de la charge de travail de préparation pédagogique assez conséquent qu'elle entraînait, d'une part et de l'effort de documentation et

---

<sup>18</sup> Les éléments du travail de didactisation selon Develay constituent les actions posées lors d'une transposition didactique telle que définie par Chevallard (1991) p. 57-58, à partir de Vergnaud (1975)



d'assimilation des concepts véhiculés assez importants qu'elle nécessitait, d'autre part. « *Elle exige de l'enseignant une recherche fastidieuse, une diversification accrue et une planification à long terme des activités sans compter une gestion du temps des plus rigoureux et une évaluation au quotidien* » (Mistari, 2013)

La séquence est un outil d'aide à la préparation de séances. Suite organisée de séances constituant autant d'étapes nécessaires à l'apprentissage d'une compétence. Elle structure dans le temps, la progression de l'apprentissage de compétences visées. Elle prévoit l'évaluation des apprenants.

### **I.5.6 La tâche (l'activité)**

La notion de tâche est au centre des ressources que le CECR met à la disposition des concepteurs des programmes. Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser avec succès. Le CECR définit la compétence comme étant un ensemble de connaissances permettant d'agir. La perspective privilégiée par le Cadre est de type actionnel dans la mesure où cet instrument vise à former des apprenants qui soient utilisateurs de leurs connaissances. L'approche par compétences est forcément une approche par tâches. L'apprenant ne peut faire preuve de compétence que dans des situations, à travers la réalisation de tâches inscrites dans des domaines précis de l'activité sociale.

Pour définir la tâche, Puren cite deux auteurs ;

- 1- David Nunan, l'un des auteurs de référence de l'approche par les tâches, donne pour sa définition, la description d'une tâche communicative : « *Tâche : travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible alors que leur attention est principalement concentrée sur le sens plutôt que sur la forme* » (Nunan, 1989).
- 2- Del Estal Villarino, la définit comme un outil au service de la communication ; « *Un outil qui nous permet, d'une part, de présenter les contenus linguistiques nécessaires à la communication et, d'autre part, de reproduire en classe de vrais processus de communication* » (2001)

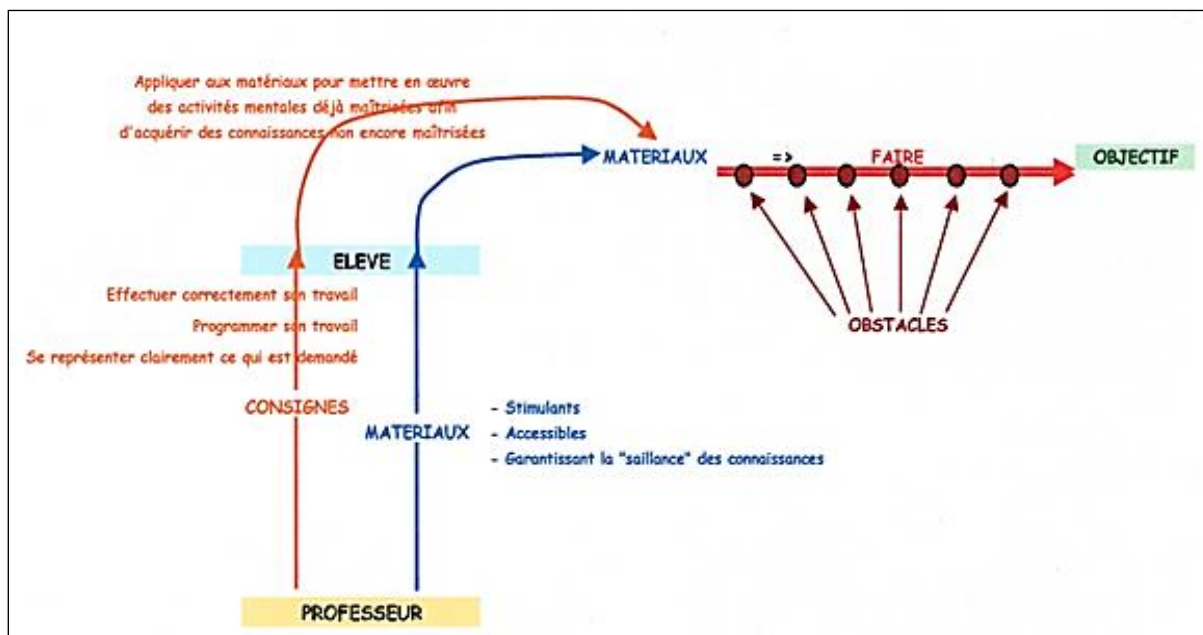
Bento mentionne que selon la plupart des auteurs, « *pour qu'une tâche soit actionnelle, elle doit répondre à un certain nombre de critères* » deux des critères qu'elle mentionne nous intéresse, à savoir :

- « *Les tâches proposées aux apprenants ne doivent pas uniquement se focaliser sur les actions verbales (tâches langagières), à l'instar du Task-Based Learning, mais doivent également prendre en compte les actions non-verbales (tâches extralangagières).*
- *Les tâches actionnelles doivent viser l'authenticité. (...) tâches ancrées dans la vie réelle ce que semblent permettre les TICE (Mangenot et Penilla, 2009 ; Ollivier, 2009). Les documents authentiques sont ainsi privilégiés (littérature, journaux, revues, émissions de radio et de télévision, documents internet, reproduction photographique, documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet...)* (en particulier Puren, 2002, p. 59 ; Nissen, 2003, p. 23 ; Perrichon, 2008, p. 136). »

La notion de tâche, en didactique, a trois utilités : elle permet d'observer comment les contenus d'enseignement sont mis en scène dans la classe par l'enseignant ou dans les manuels. D'une certaine manière, la notion de tâche renvoie à la face visible de la transposition didactique : le travail donné à faire manifeste la forme que prend le contenu à enseigner.

Elle permet ensuite, de décrire et de comprendre le travail de l'enseignant : quelles sont les tâches qu'il organise pour les apprenants et celles qu'il effectue dans les multiples aspects de son travail, didactiques, pédagogiques ou professionnels (conception et programmation de tâches pour les apprenants, gestion de la classe et interactions didactiques avec les apprenants autour des tâches prévues, évaluation des productions, relations avec les parents, etc.) ?

La tâche permet enfin, d'analyser et de comprendre le travail de l'apprenant : comment se construisent les connaissances et les procédures d'apprentissage dans les tâches auxquelles il est confronté ? La notion de tâche permet ainsi de « *revisiter chacun des pôles du triangle didactique en se centrant sur l'activité des différents partenaires en relation avec les composantes de la situation d'enseignement et d'apprentissages* » (Reuter Y. , Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2013)



**Figure 11: Outil didactique pour l'emploi de la tâche.**

En appliquant les consignes sur les matériaux, l'apprenant effectue une tâche. Cette présentation de l'objet d'enseignement, visible à travers le choix des matériaux et l'organisation des activités (enchaînement des exercices, réalisation de schémas, rédaction de définitions) agit sur les apprenants ; sur leur activité d'appropriation des notions enseignées ; la tâche est donc un moyen (concret, visible) d'acquérir une connaissance (mentale invisible)

Ainsi, tout au long de l'activité, les tâches à réaliser peuvent être graduelles, afin d'établir une progression dans la complexité des tâches demandées, pour tendre (toujours) vers l'objectif visé, ce qui suppose pour l'enseignant d'être conscient des obstacles que les apprenants sont susceptibles de rencontrer pendant la réalisation d'une tâche, tout en offrant des possibilités de dépassement de ces difficultés.

## Conclusion du chapitre I

Dans ce premier chapitre intitulé ; « Les auxiliaires dans l'enseignement du français langue étrangère », nous avons commencé par évoquer les fondements théoriques qui soutiennent notre thème de recherche. Pour ce faire, nous avons survolé la didactique professionnelle, puis la théorie instrumentale. Cette théorie nous a permis d'aborder les notions ; d'artefact et d'instrument (nous nous sommes intéressées à l'intentionnalité enseignante qui est à l'origine des potentialités didactiques du support et nous avons abordé les limites de l'artefact). Puis, de genèse instrumentale et genèse documentaire.

Nous voulions analyser l'activité de l'enseignant en situation, c'est pourquoi nous nous sommes intéressées à la notion de médiation. Pour une analyse de l'activité de l'enseignant en situation, nous avons, d'abord, présenté l'enseignement comme activité médiatisée. Nous nous sommes intéressés, par la suite, à la question des supports d'enseignement / apprentissage comme médiateurs. Pour finir, nous avons tenté d'expliquer la médiation technique.

Le deuxième point de ce chapitre est consacré à l'état de l'art. La littérature nous a permis de traiter la hausse des occurrences du sens attribué à la notion « d'auxiliaire ». Nous avons montré les analogies entre matériel didactique et matériel pédagogique puis entre support et outil. La littérature indique que les appellations utilisées pour aborder la corporéité de l'enseignant : « non-verbal », « mimo-gestuel » ou encore « compétence corporelle » et la matérialité de l'enseignement ; outils (Reuter, 2007 ; Plane et Schneuwly (dir.), 2000 ; Simard et al., 2010), supports (Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011 ; Cuq, 2003 ; Cuq et Gruca, 2005), matériel didactique (Cuq (dir.), 2003 ; Lebrun et al., 2006), ressources ou instruments (Simard et al., 2010), marquent une oscillation du sens qui se rapporte à la notion d'auxiliaire.

Pour rendre compte de l'importance des moyens didactiques dans le domaine scolaire (particulièrement en classe de langue), de la mise au point sur leurs transformations et leur développement jusqu'aux formes actuelles, nous avons fondé notre analyse sur une approche historique. Nous avons tenté de rendre compte, d'abord, de l'évolution méthodologique des supports pour l'E/A des langues (les supports d'activités en classe de langue étrangère à travers les méthodes d'enseignement). Enfin, de l'évolution chronologique des outils d'enseignement à l'école algérienne.

Nous proposons comme avant dernier point, une typologie - que nous voulons - fonctionnelle des outils didactiques ; des regroupements par types d'outils que nous nommons

et auxquels nous faisons correspondre des fonctions, ce qui devrait permettre de diversifier les propositions et de les rendre plus visibles auprès des enseignants et des apprenants (sachant qu'il est impossible de rendre compte de l'ensemble des outils de travail de l'enseignant)

Comme dernier point de ce chapitre, nous avons exposé quelques principes méthodologiques et stratégies de réalisation du projet en définissons les notions fondamentales et les principes utiles à notre analyse à savoir ; méthode pédagogique ex. pédagogie différenciée et bricolage pédagogique (cela nous a permis d'apprécier la place des outils dans le processus de différenciation et d'aborder la dimension d'adaptation de l'environnement pédagogique et les dimensions ludiques), techniques de classe, la notion de didactisation, la perspective actionnelle [une méthode qui encourage la différenciation pédagogique], la séquence didactique et la tâche.

## **CHAPITRE II : La matérialité et la corporéité au cœur des pratiques en classe de français langue étrangère**

---

---

## **Introduction**

La didactique des langues en général et du français langue étrangère sont de nature éclectique. Le choix de l'adjectif « éclectique » utilisé à plusieurs reprises dans la littérature (Jiménez, 2017) renvoie d'une manière générale à l'idée commune d'ouverture, de diversité, d'hétérogénéité et de multimodalité. Ces deux disciplines « absorbent » des supports et des procédés venus d'horizons très divers : les jeux, le Drama, la littérature, l'audiovisuel etc.

Les formateurs (enseignants, animateurs etc.), utilisent dans leurs cours des documents pour préparer la séance d'enseignement et pour aider les apprenants à réaliser les activités d'apprentissage proposées. Souvent, les enseignants réagissent à une situation précise qui ne pouvait être anticipée. Sans l'appui structurant des outils didactiques, un enseignement scolaire ne pourrait que difficilement avoir lieu.

Ces outils didactiques, qu'ils soient tirés de l'existant ou bien fabriqués par l'enseignant pour accompagner telle activité et servir tel objectif, recouvrent des fonctions bien spécifiques qui renseignent sur ses pratiques pédagogiques. De la planification à la réalisation du projet final, se cachent des intentions très diversifiées liées au recours aux différents supports qu'il peut être intéressant de catégoriser et de définir, à la fois pour prendre la mesure de la richesse de ces ressources et, pourquoi pas, pour faire évoluer les pratiques

Dans la perspective des travaux de Cèbe et Goigoux (2007), qui conçoivent l'appropriation d'outils didactiques comme un vecteur de changement de pratiques pédagogiques et de développement professionnel, nous nous interrogeons sur la capacité d'un dispositif mis en place par l'enseignant à faciliter des évolutions des pratiques pédagogiques.

Nous pensons que les outils entre l'enseignant et le savoir constituent la pierre angulaire de la construction des enseignements. Pour mieux appréhender ces outils et en vue de leur bon usage ultérieur, il nous a semblé évident de les définir, les catégoriser selon leur nature et leur fonction.

## II.1 La matérialité extrinsèque.

Dans l'étude menée par Moro et Joannes (Moro & Joannes, (à paraître)), les auteurs déclinent le concept de matérialité selon deux modalités :

1. **La matérialité objectale** qui tient à l'organisation de l'espace, aux objets et leurs usages,
2. **La corporéité / gestualité** qui concerne les gestes, les postures, les mimiques, la prosodie mais aussi la *proxémie*<sup>20</sup>.

Pour sa recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, Taisson-Perdicakis, qualifie la matérialité au sens de Moro et Joannes de *matérialité extrinsèque*, « *la matérialité extrinsèque correspond à l'ensemble des outils intermédiaires (1 et 2) auxiliaires dont se sert l'enseignant (...)* » (Taisson-Perdicakis, 2014)

Pour cette auteure la matérialité apparaît comme une ressource liant le connu à l'inconnu.

*« Matérialité extrinsèque et matérialité intrinsèque dialoguent au gré des visées enseignantes qui se dessinent et évoluent au fil de l'avancée didactique. La première « épouse » la seconde mais se transforme en fonction des besoins d'apprentissage qui se font jour progressivement. Le dialogue extrinsèque/intrinsèque n'est pas écrit d'avance, il prend corps dans l'action didactique conjointe » (Ibid.)*

Cet usage de la matérialité extrinsèque dans l'activité est personnel et se développe au fil du temps dans l'exercice du métier. L'enseignante de 5AP (cf. observation de classe) en parle clairement en entretien d'auto-confrontation. À la question : « *Ces gestes-là est-ce qu'on vous les a appris ?* » elle répond : « *à l'université, non pas vraiment [...] je cherche toujours de nouvelles façons de faire mémoriser ou de faire apprendre [...] mon ancien poste (jardinière d'enfants) m'a beaucoup apporté, je pense qu'il y a des façons de fonctionner qu'on devrait utiliser jusqu'au collège* ».

C'est l'expérience professionnelle qui la mène à l'exercice aiguisé de la matérialité dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il s'ensuit que la méthode de la

---

<sup>20</sup>La proxémie correspond à la distance physique qui s'établit entre deux personnes prises dans une interaction cf. (Forest, 2006)



Martinière, est incarnée par l'enseignante dont les actions apparaissent comme précises et personnalisées.

La matérialité extrinsèque outille enseignant et apprenant. En créant un premier lien avec la nouveauté, mais sans la dévoiler directement. Elle permet à l'enseignant de dire sans dire, faire percevoir et discerner en évoquant et suggérant.

En conclusion elle ajoute « *La matérialité extrinsèque est polymorphe et systémique, associant des objets pour la plupart traditionnels dans une classe, et des agents corporels composites, incluant aussi d'autres paramètres matériels tels la proxémie et l'agencement spatial.* » (Ibid. p.136)

## **II.2 La dimension multimodale ; essai de définition**

Pour définir la multimodalité, Azaoui montre qu'au-delà de l'effet de mode ce terme est marqué par une plasticité qui invite une réflexion contextualisée puisqu'il ne renvoie pas nécessairement à la même réalité. Il montre aussi qu'au sein même d'un domaine, l'acception diffère selon l'approche retenue. Toutefois, « *En tant que domaine de recherche scientifique, il [le terme de multimodalité] permet de saisir la complexité de la réalité humaine et de la communication qui recourt, intentionnellement ou non, à une multiplicité de canaux et autres supports sémiotiques pour se réaliser et faire sens* » (Azaoui, Multimodalité, transmodalité et intermodalité: considérations épistémologiques et didactiques, 2019)

Dans le domaine de l'enseignement /apprentissage, l'auteur propose de montrer en quoi appréhender la réalité de l'activité enseignante par le prisme de la multimodalité offre l'occasion de rappeler (...) que « *les phénomènes verbaux ne constituent qu'une partie des ressources et stratégies mises en œuvre pour transmettre savoir et savoir-faire. Comment ceux-ci sont-ils complétés, relayés, soutenus, voire éventuellement contredits par les autres modalités ? En quoi le message global s'en trouve-t-il modifié* » (Ibid.)

Kerbrat-Orecchioni (cité par Azaoui) avance que dans une approche linguistique des interactions, le terme multimodalité relève des ressources plurisémiotiques (unités linguistiques, voco-prosodiques et mimo-gestuelles) et de diverses modalités (c.-à-d. canaux de communication : auditif, visuel, tactile) (2012)

Azaoui finit par distinguer trois termes qui pourraient ainsi être considérés dans une relation de complémentarité et de non exclusivité les uns par rapport aux autres. Il les définit ainsi :

- « **Multimodale** : (Stein 2008 ; Kerbrat-Orecchioni, 2012 ; Mode, 2012) renvoie à l'existence d'une pluralité de modalités/ressources sémiotiques, sans qu'il y ait nécessairement (mise en) dialogue ou interaction entre elles. Nous l'utiliserons également comme terme englobant « neutre »
- **Intermodale** : (Kuhl et Meltzoff, 1984 ; Richer, Rabaud et Lannoy, 2015) indique une situation multimodale dans laquelle les modalités/ressources sémiotiques sont analysées dans leur interaction. Le sens de l'énoncé est/se construit dans ce dialogue
- **Transmodale** : (Cappellini, 2014 ; Horner, Selfe et Lockridge, 2015 ; Murphy, 2012) réfère à une situation multimodale qui implique le passage d'une modalité à une autre : passer d'une modalité visuelle à une modalité tactile, par exemple. Si l'on peut éventuellement reconnaître une possible (mise en) interaction entre les modalités pour qu'il y ait changement, nous estimons que la question de l'interaction n'y est pas centrale. » (Azaoui, Multimodalité, transmodalité et intermodalité: considérations épistémologiques et didactiques, 2019)

### **II.2.1 La multimodalité des interactions**

Azaoui avance que de nombreuses études ont montré dans une conception multimodale comment le sens se construisait dans les interactions. Toutefois, dans le contexte didactique, lesdits travaux se sont davantage penchés sur la place du corps dans la transmission du savoir, de sa mémorisation. Et bien que la question du corps de l'enseignant dans la classe connaisse un regain d'intérêt depuis une quarantaine d'années, peu d'études ont porté spécifiquement sur sa place dans les interactions. Azaoui constate que « *le déroulement des interactions didactiques en classe, tout aussi spécifiques soient-elles (...) n'en demeure pas moins consubstantiellement multimodal.* » (Ibid.)

Afin d'analyser le rapport de la multimodalité aux interactions didactiques, Azaoui prend pour exemple deux aspects des échanges en classe : l'organisation des tours de parole et la gestion des interactions. Les études menées par Bouchard (2005) et Mondada (2009) l'amènent à conclure que c'est pour gérer au mieux les normes interactionnelles que certaines ressources multimodales sont essentielles.

Dans les échanges en classe (de langue par exemple) l'enseignant cherche bon an, mal an, à réguler les tours de parole. Il doit ainsi tenter « *de se dédoubler, non seulement pour orchestrer les échanges, pour veiller au respect des normes interactionnelles, mais également afin de construire une relation énonciative privilégiée avec chacun de ses interlocuteurs* » (Azaoui, 2015b)

L'enseignant met en œuvre ce que Azaoui nomme « *ubiquité coénonciative*<sup>21</sup> » ou *compétence multimodale* (2017). L'auteur avance que l'analyse intégrée des phénomènes verbaux / posturo-mimo-gestuels renseigne sur la structuration de la communication (à qui l'enseignant s'adresse-t-il et à quel moment ?) Nonobstant, l'étude menée par Kerbrat-Orecchioni (1990), conduit Azaoui à considérer le regard comme producteur de *trope communicationnel*

## **II.2.2 La multimodalité des pratiques de transmission (de Savoirs, de savoir-faire et de savoir-être)**

Il convient ici de rappeler que l'enseignant est un être multimodal au sens entendu par Colletta et que toutes les dimensions de son activité sont naturellement en interaction.

*« La parole est multimodale. [...] [Elle] est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur »* (Colletta, 2004)

Les contributions réunies dans cet ouvrage de Colletta prennent appui sur une constatation fondamentale : l'enseignant a un corps, et même une voix. Une constatation qui a presque l'air d'une découverte, car « *si les recherches sur le corps de l'enseignant en éducation et en didactique ont avant tout une coloration psychanalytique, sociologique [...]* », expliquent Tellier et Cadet, « *celles qui portent sur les techniques de la voix et du corps (gestes, mimiques, postures) comme éléments pédagogiques, demeurent marginales* » (2014)

---

<sup>21</sup> La capacité à être le coénonciateur de plusieurs individus à la fois quasi simultanément grâce à la réalisation d'actes multimodaux à valeur locutoire et/ou illocutoire

La contribution de Tellier s'inscrit elle aussi dans une vision de la multimodalité en montrant comment les différentes modalités qui constituent la parole coconstruisent le discours de l'enseignant et la parole dans la langue-cible.

*« Dans toute situation d'enseignement, un enseignant ne se base pas uniquement sur le verbal pour enseigner. En effet, il s'appuie aussi sur des supports et des modes d'expressions visuels, corporels ou sonores. Tout ce qu'il a à sa disposition peut être exploité, voire détourné, pour servir l'action pédagogique. D'une part, ces supports et ces modalités contribuent à coconstruire le sens du discours en s'articulant au verbal, d'autre part, ils sont exploités dans diverses activités. En cela, ils coconstruisent le sens et le cours. » (Tellier & Kasazian, 2021)*

La prise en compte de la corporéité de l'enseignant s'impose lorsqu'il s'agit de comprendre comment s'organise la transmission, car c'est bien par le médium du corps que s'établit non seulement la communication entre les interactants mais que passe aussi en partie la transmission dans la classe (Tellier, 2008, 2009, 2010, 2014 ; Tellier et Cadet (dir.), 2014 ; Cadet, 2014a ; Azaoui, 2014a et b).

En prenant en compte « *la dimension corporelle* » (Tellier & Cadet, 2014) et en intégrant à leur réflexion sur « *la matérialité de l'agir* » (Cadet, Leclère, & Tellier, 2017) le recours à des outils didactiques servant les situations d'enseignement / apprentissage, Cadet., Leclère et Tellier ont tenté de montrer que « *corps comme outils peuvent être pensés l'un par rapport à l'autre, les seconds pouvant aussi être vus comme des formes d'extensions matérielles du premier et que l'ensemble participe de la prise en compte du caractère multimodal de l'agir enseignant.* » (Ibid.)

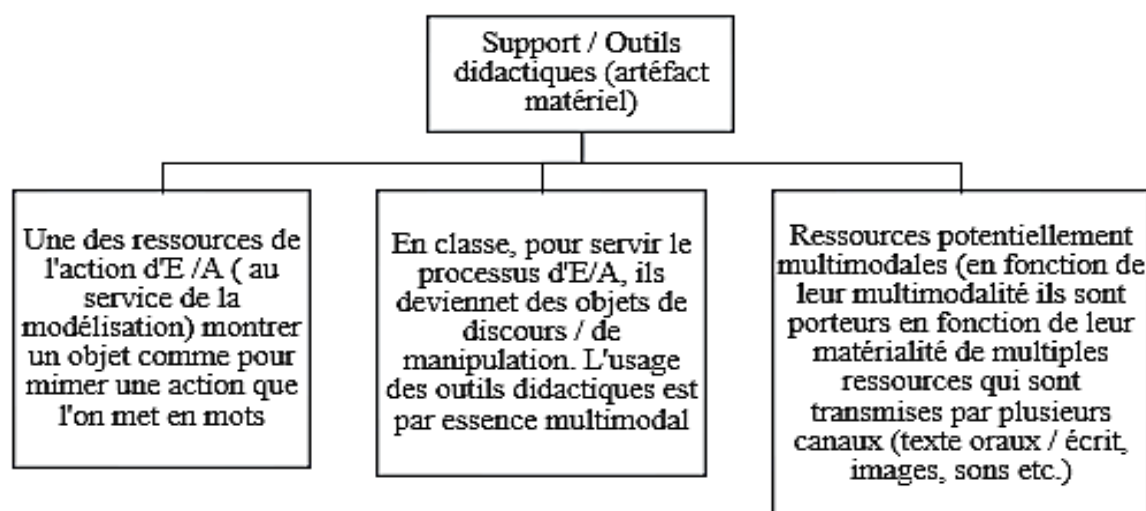
Autrement dit, conduites verbales et posturo-mimo-gestuelles, orientées vers l'usage du corps dans la classe comme vers la manipulation des objets matériels de la classe, relèvent d'une compétence professionnelle de l'enseignant qu'une approche multimodale de l'agir professoral permet d'appréhender pour mieux saisir comment se construisent, se planifient et s'actualisent les pratiques d'enseignement des langues.

*« Plus globalement, la mobilisation des outils d'enseignement en classe est liée à la corporéité de l'action d'enseignement dans la mesure où elle se matérialise en partie par des gestes et des postures qui donnent à ces artefacts*

*matériels une place dans l'interaction didactique en en faisant des objets d'attention conjointe* » (Cadet, Leclère, & Tellier, 2017)

### II.2.3 La multimodalité des outils didactiques

Comme expliquée plus haut, la matérialité des pratiques enseignantes en classe, est essentiellement liée à l'utilisation d'outils didactiques auxquels l'enseignant peut avoir recours pour organiser et soutenir le processus de transmission (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 ; Le Ferrec & Leclère, 2015).



**Figure 12 : Supports / Outils en classe de langue (feuilletage multimodal)**

(Leclère, 2021)

L'étude des artefacts matériels n'est pas nouvelle dans l'analyse de la multimodalité des situations d'apprentissage ; voire Roth (1999) ; Kress et al. (2001) ; Fillietaz et Saint Georges (2008), qui en ne prenant pas le discours comme entrée première d'analyse des situations d'apprentissage, ils montrent que comme les mots, les gestes, les regards, les postures, les artefacts matériels vont constituer une ressource par laquelle se déploie l'action d'enseignement / apprentissage.

Ces auteurs montrent que n'importe quel objet matériel ou sémiotique peut entrer dans un processus de signification et devenir par son utilisation, au cours de l'action, un outil pour expliquer, expliciter un objet de savoir ou pour résoudre un problème pratique.

Les situations étudiées par ces auteurs touchent à des apprentissages scientifiques ou à la formation professionnelle (de métiers manuels). Leclère trouve que « *Ce qui est*

*intéressant dans une classe de langue est que l'usage des différentes ressources est orienté vers la maîtrise de l'une d'elles ; la langue cible. Dans une classe de langue, de faite, dans une situation exolingue<sup>22</sup> qui va rendre particulièrement saillante la dimension multimodale de l'interaction » (2021)*

Les auteurs avaient l'ambition de chercher des voies pour doter la formation des enseignants d'outils qui seraient susceptibles de faciliter leurs gestes professionnels (gestes au sens de conduites) d'accompagner les transformations que connaît l'école (contexte scolaire) « *insistant sur les caractères pragmatiques et multicanaux de ses conduites (voix, corps, artefacts etc.)* » (Bucheton, 2009)

Pour Leclère, l'intérêt de prendre en compte les outils didactiques dans une analyse multimodale réside dans les multiples strates par lesquels les outils sont reliés aux autres ressources mobilisées dans la classe

### **II.3 La matérialité dans la planification de l'enseignement**

La planification de l'enseignement est le reflet d'une transposition interne personnalisée opérée par l'enseignant, elle assure le lien entre le programme officiel et la spécificité des apprenants. A ce propos Tochon avance que « *Le programme et le matériel qui l'accompagne ont une grande importance sur la planification puisqu'elle les transpose en image de l'expérience propre à l'enseignant* » (Tochon, 1993)

La planification de l'enseignement peut être défini également comme un processus cognitif qui consiste à trouver un compromis adapté aux spécificités de la classe, afin d'œuvrer en faveur de l'apprentissage ; « *La planification est une activité centrale de l'enseignant, elle est inhérente à sa fonction et se déroule spontanément et/ou mentalement, à tout moment de la journée* »(Ibid.) souligne Tochon, qui ajoute « *la planification est un moyen d'organiser l'environnement éducatif (le choix du matériel, sa répartition dans le temps selon les séquences, l'allocation du temps et des lieux)*»(Ibid.). Retenons que la planification joue un rôle de pivot entre le programme officiel et la spécificité des apprenants.

---

<sup>22</sup> La communication exolingue désigne toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants (Albert et Py, 1985 : 37). Autrement dit une communication entre natifs et non-natifs, qu'elle s'inscrive ou non dans un contexte d'appropriation.

### II.3.1 Les dimensions techniques et matérielles dans la planification

La littérature en didactique est peu prolixe sur les outils d'enseignement et leur utilisation. Dans les travaux sur l'agir enseignant et la planification qui se sont intéressés à la professionnalité enseignante la question des outils inhère de l'action d'enseignement et elle constitue un axe important de la professionnalité de l'enseignant.

Pourtant, en nous demandant quelle place occupent les outils dans ces travaux, nous nous rendons compte que les outils occupent une place secondaire dans la planification. Morine cité par Wanlin (2009) trouvait que « *les enseignants accordent peu d'intérêt au matériel didactique* » (cf. analyse des entretiens), Ils apparaissent comme des objets subordonnés à la délimitation des objectifs, des contenus, et des activités (Tochon), (Bressoux) autrement dit, ce n'est pas le premier objet par lequel la planification se fait mais se serait celui qui intervient une fois que tout est délimité.

« *Un certain manque d'intérêt pour les dimensions techniques, matérielles et quotidiennes de l'enseignement peut être associé au peu de noblesse qu'on leur attribue* » (Nonnon E. , 2000) dans un champ de recherche qui envisage la tâche d'enseignement comme étant surtout liée à l'objet enseigné et aux différents modes de présentation de cet objet (les découpages de la langue objet d'enseignement, les contenus langagiers servant à l'enseignement de la langue) (Cicurel, L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?, 2007) Cela explique aussi, en partie, que la question des outils d'enseignement soit souvent traitée sous l'angle des manuels, de leurs contenus et de leurs caractéristiques.

Quand ils planifient, les enseignants pensent aux contenus, aux apprenants, aux stratégies d'enseignement, aux objectifs, au matériel et à l'évaluation et ses procédures. Nous avons pu lire que ces foyers de préoccupation sont fortement interreliés et qu'ils s'influencent les uns les autres. Schématiquement, trois principaux éléments de la situation d'enseignement sont pris en compte dans la planification (voir (Shavelson & Stern, 1981) pour une revue) : le contenu enseigné occupe généralement la plus grande part des préoccupations des enseignants planifiant, suivi des caractéristiques des apprenants et, en moindre part, du matériel.

Néanmoins, Yildirim précise que « *la centration sur les besoins et intérêts des apprenants lors de la planification quotidienne est accompagnée d'une prise en compte du matériel disponible* » (2003)

Quelques recherches en didactique du français proposent une réflexion sur les supports par le biais des « *écrits professionnels des enseignants* » (Morisse, 2011) constitués en objet de recherche. Ces travaux s'intéressent notamment aux supports de cours et au travail de conception réalisé par les enseignants. Dans son analyse, Daunay mentionne une caractéristique des supports de cours produits : leur anonymat (accusant en cela le peu de valeur accordée au matériel). Alors que pour Morisse « *les supports sont au cœur du système didactique* » (Ibid.). Ainsi, la préparation des supports (quelle que soit leur nature) occupe une place centrale dans les pratiques d'enseignement

En somme, sans être considérés comme prioritaires dans la planification de cours de l'enseignant, les auxiliaires didactiques occupent ainsi une place de choix dans ses actions verbales et non verbales et constituent à ce titre un des éléments par lesquels la matérialité de l'agir professoral se manifeste

### II.3.2 L'outil central & L'outil périphérique

En désignant par support une ressource dans son ensemble, Leclère considère que tout objet présent ou introduit dans la classe peut être utilisé pour servir le processus d'apprentissage en fonction des possibilités d'usages didactiques que cet objet suggère aux acteurs. (La figure 8 permet de clarifier l'ambiguïté du terme support.)

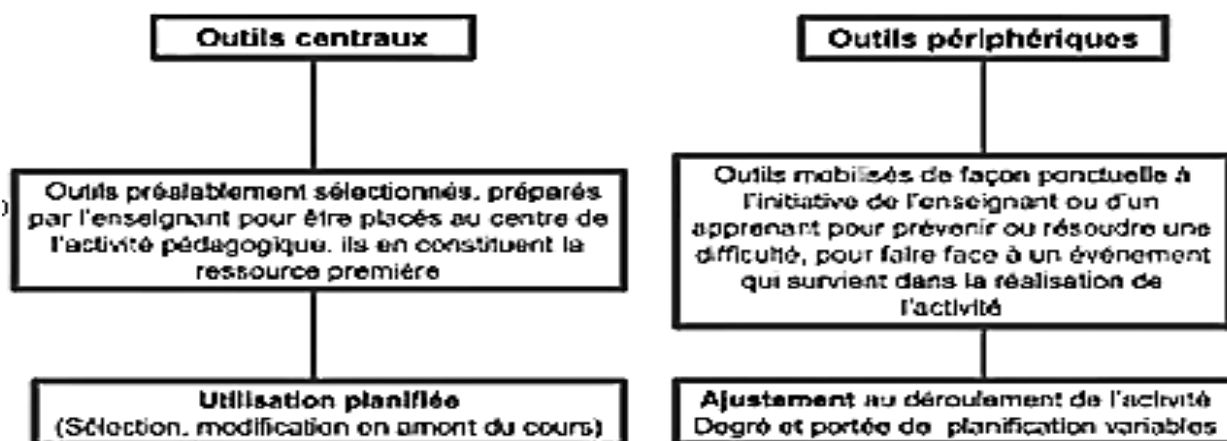


Figure 13 : Outils centraux / périphériques dans le multi-agenda de l'enseignant (Le Ferrec & Leclère-Messebel, 2015)

Leclère insiste sur le fait que (ce que l'analyse de ses corpus montre) les supports innervent de l'activité de l'enseignement la plus préparée, la plus planifiée au niveau des outils centraux. Mais la professionnalité de l'enseignant, quant aux outils, repose aussi sur



sa capacité à recourir de façon plus au moins anticipée à des supports périphérique qui sont susceptibles d'étayer le travail des apprenants. Cette professionnalité repose aussi sur la manipulation habile et située d'outils en classe, ce qui constitue un point de rencontre entre les différentes modalités qui constituent la parole et la multiplicité des artefacts matériels qui peuvent être utilisés en classe.

La mobilisation de supports centraux et périphérique qui s'intègrent à une forme de planification (l'enseignant connaît et construit l'environnement de la classe) permet à l'enseignant de trouver dans l'environnement de la classe des ressources pour faire face aux imprévues ; des outils pour étayer l'activité des apprenants.

Nous pensons que l'usage d'un manuel identique dans toutes les classes, associé à une méthode reproduite et répétée fidèlement par les enseignants, ne prend qu'insuffisamment ces différences, cela influe parfois fortement sur l'ensemble du processus d'apprentissage. Dès lors, les outils périphériques (empruntés à l'environnement de la classe) prennent toute leur importance. Ce matériel complémentaire, est une valeur ajoutée au manuel scolaire qui peut gagner en efficacité et en adaptabilité en ce sens où il présente un avantage certain pour tout enseignant qui souhaite proposer des activités et des documents variés (prévus ou non pour la classe) et plus proches des besoins de son public.

### **II.3.2.1 Les objets périphériques empruntés à l'environnement de la classe**

L'objet périphérique peut être mobilisé :

- 1- En amont d'une éventuelle incompréhension :
  - Il prévient une difficulté possible, avec une mobilisation de l'objet avant que ne se manifeste la difficulté (conduite d'anticipation de l'enseignante).
  - Il introduire le référent à travers l'illustration d'un signifié par l'image, L'illustration déclenche une demande de prise de parole d'un apprenant
- 2- En aval d'une requête qui a mis les apprenants en difficulté et qui a pour effet immédiat de débloquer une situation risquant de s'installer dans la durée.

La mobilisation de l'objet périphérique ne relève à l'évidence d'aucune planification, puisque l'enseignant réagit à la demande d'un apprenant sans pouvoir anticiper sur celle-ci. Ce geste nous semble relever de ce que Bigot et Cadet appellent les « *ressources pour ajuster* », distinguées des « *ressources pour planifier* » (Bigot & Cadet, 2011), et qui concernent l'ajustement de l'action à la situation.

Les imprévus de l'interaction conduisent ainsi l'enseignante observée (cf. observations de classe) à mobiliser un ensemble de ressources matérielles présentes dans l'environnement de la classe, - aspect que les études classiques sur les interactions de classe ont tendance à passer sous silence en privilégiant l'analyse du matériel verbal-. L'utilisation des éléments du contexte à bon escient apparaît ainsi comme une composante à part entière du répertoire didactique constitué par l'enseignant au fur et à mesure de ses expériences. L'outil périphérique surgit hors de toute planification de l'enseignante.

Les objets périphériques tels qu'ils sont mobilisés dans les séquences observées, participent à l'appropriation langagière. Dans nos extraits, ces outils périphériques servent le plus souvent à :

- Illustrer un signifié évoqué en discours, et à le spécifier ; l'objet participe donc à l'appropriation lexicale, voire à la découverte de référents nouveaux.
- Déclencher / faciliter la production verbale, à réactiver du vocabulaire éventuellement connu :

La mobilisation d'objets périphériques empruntés à l'environnement de la classe s'inscrit ainsi dans des conduites étayantes qui visent à la fois :

- À assurer l'intercompréhension,
- À enrichir le répertoire langagier des apprenants, -
- À encourager la production verbale, -
- À acquérir une compétence scolaire transversale (apprentissage de méthodes de travail, de conduites d'apprentissage), -
- Et plus largement à développer la socialisation des jeunes apprenants (apprendre à écouter les autres,
- À prendre la parole à son tour,
- À participer à des activités collectives avec le langage...).

Si nous avons observé jusqu'ici des conduites locales faisant intervenir des objets au cours de l'interaction, nous relevons également que, plus globalement, les outils périphériques, en étant inscrits dans l'environnement de classe, assurent une fonction interactionnelle. Ils participent à la création d'une dynamique interactionnelle propice à l'engagement des apprenants dans les tâches d'apprentissage

Le recours aux objets périphériques permet en effet de rythmer la séance grâce à d'autres moyens que la parole et sert à soutenir l'attention des jeunes apprenants en introduisant des éléments concrets au fil de l'interaction.

#### **II.4 La matérialité dans le processus d'enseignement**

Si dans des pays comme l'Allemagne, la France etc. l'utilisation des outils matériels est évidente pour les enseignants pour être communiquée comme un problème. En Algérie, ils feraient partie des facteurs de charge. Les outils d'enseignement demeurent un thème en marge, peu perçu et peu discuté. Certes, des moyens didactiques sont omniprésents dans les textes officiels (cf. les l'analyse p.135), néanmoins ils sont peu considérés dans leur diversité et peu étudiés.

Pour expliquer cet état de fait, les auteurs du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2011) constatent qu'il existe des disparités d'une région du monde à l'autre, à l'exemple de la différence notable entre la vision anglo-saxonne très instrumentaliste et « l'esprit latin », dans lequel la France baigne, qui pose une certaine distance voire du dédain envers les supports ou les aides pratiques.

Mesuré à l'importance des moyens didactiques, la recherche dans ce domaine serait peu développée. Au niveau empirique, bien peu de données existent sur la mise au point et sur l'efficacité réelle desdits moyens. Un peu plus d'informations sont connues sur leur développement historique jusqu'aux formes actuelles (Cf. p.47-49)

Dès lors, nous pouvons dire que dans notre discipline les données disponibles ne nous renseignent que très peu sur une zone importante, mais encore largement inconnue (voire obscure) de l'enseignement du français et que l'on se soit peu intéressé véritablement à la question des outils comme supports d'entraînement à l'enseignement et plus particulièrement, à leur rôle dans les pratiques de classe.

Une « histoire des livres scolaires » pourrait peut-être établir un lien entre le développement qualitatif du matériel didactique et la modernisation de l'école. Ce ne sont pas seulement les nouvelles possibilités techniques qui entraînent cette modernisation, mais la garantie de la qualité des moyens d'enseignement, et par conséquent des contenus, des thèmes et des formats d'apprentissage.

Voulant expliquer les raisons derrière le manque de considération pour les outils d'enseignement du français dans la recherche en didactique, Duplessis avance qu'ils étaient omis, comme si leur rôle n'était pas à démontrer ou qu'ils relevaient de l'évidence :

*« Si la réalisation et l'emploi de ces outils est fréquent et banal, il s'avère pourtant qu'ils font peu, ou pas du tout, l'objet de considération en soi. C'est peut-être justement parce qu'ils sont choses communes qu'ils sont peu regardés en tant qu'éléments particuliers de tout dispositif didactique. Comme s'ils constituaient un allant de soi pédagogique, ne nécessitant aucune réflexion d'ordre théorique, et qu'il était évident que chaque enseignant en maîtrise les singularités et les fonctions. Plus encore, il est possible que l'outil didactique, (...) soit considéré comme relevant de la stricte liberté pédagogique de chacun, et qu'à ce titre il constitue une œuvre personnelle privée où s'expriment la créativité et la personnalité de l'auteur. »* (Duplessis, Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre., 2016)

De ce fait, les outils de travail (ressources multimodales) soulèveraient des questions professionnalisantes qu'un enseignant - de FLE par exemple - pourrait rencontrer.

Il est possible de relever d'autres raisons pour lesquelles les outils didactiques pourraient parfois sembler moins étudiés que d'autres aspects de l'éducation :

- **Priorité accordée à d'autres domaines :** La recherche en éducation couvre un large éventail de sujets, tels que la psychologie de l'apprentissage, les méthodologies d'enseignement, l'évaluation des performances des apprenants, la gestion de classe, etc. Dans cette diversité de sujets, il se peut que certains aspects, comme les outils didactiques, soient davantage mis en retrait ou moins prioritaires.
- **Peu de recherches spécifiques :** Il est vrai que la recherche spécifiquement axée sur les outils didactiques peut être moins abondante que dans d'autres domaines. Cela peut s'expliquer par la complexité des outils didactiques, la difficulté de réaliser des études empiriques sur leur efficacité ou encore le manque de financement dédié à ce type de recherche.
- **Evolution rapide des technologies :** Les outils didactiques ont beaucoup évolué ces dernières années avec l'avènement des technologies numériques. Cependant, cette

évolution rapide peut rendre difficile la mise à jour des recherches existantes. Les chercheurs doivent constamment s'adapter aux nouvelles technologies et aux nouveaux outils, ce qui peut rendre leur étude plus complexe.

#### **II.4.1 Les outils matériels comme objet de recherche ; le *modèle du multi***

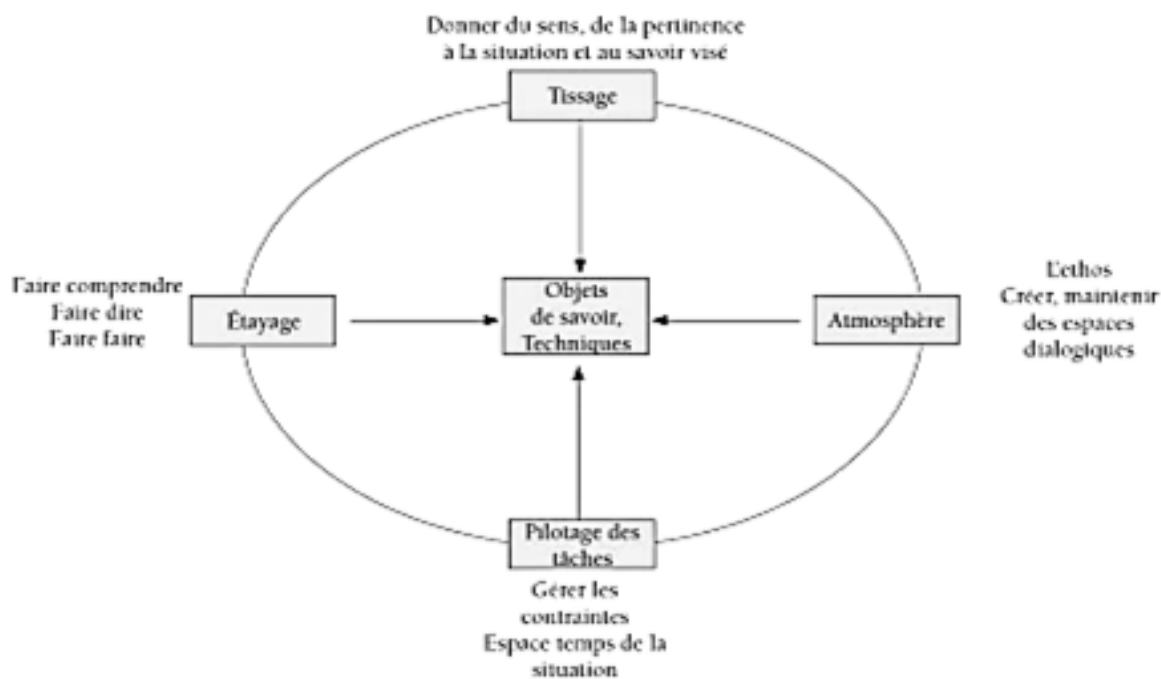
##### ***agenda***

Pour explorer plus finement la place des supports dans le processus d'enseignement Leclère propose de considérer les outils comme objet de recherche. Une sorte d'ouverture pour comprendre dans quelle dimension de l'agir et de la professionnalité enseignante s'inscrivent les supports d'enseignement.

Leclère se réfère au cadre théorique développé par Bucheron et son équipe et à leur « *modèle du multi agenda* ». Elle traite la question des supports et montre l'orchestration multimodale très fine dont fait preuve l'enseignant pour sélectionner, mobiliser et intégrer les supports à sa portée dans son multi-agenda.

Globalement, le modèle vise à comprendre comment les configurations de gestes (conduites) professionnels engendrerait de la part des enseignants des postures différentes et par conséquent des postures et des dynamiques d'apprentissage différentes chez les apprenants.

La notion multi-agenda dans son ensemble prend l'architecture générale de l'action de l'enseignant en classe. Selon ses auteurs, les enseignants gèrent simultanément cinq préoccupations principales ;



**Figure 14 :** « Modèle du multi-agenda » de gestes professionnels enchâssés de Bucheton et Soulé, 2009

Au centre du schéma, il y a les objets de savoir. Les préoccupations ; tissage, étayage, pilotage des tâches et atmosphère sont orientées vers un but central qui est la transmission du savoir. Dans ce schéma les cinq préoccupations ne sont jamais isolées, au contraire elles sont enchâssées et systémiques, elles fonctionnent et co-agissent ensemble. Elles semblent dynamiques dans la mesure où leur organisation interne peut évoluer au cours de la même leçon et elle peut se transformer selon l'expérience de l'enseignant qui ne gère pas de la même façon ces préoccupations tout au long de sa carrière d'enseignant, avec parfois une hiérarchisation en fonction des contextes, de son degré d'expérience etc.

#### **II.4.2 Des critères pour le choix des outils d'enseignement**

Réfléchissant à leurs démarches, les enseignants s'interrogent souvent sur les méthodes à mettre en œuvre dans l'apprentissage et l'enseignement du français. Celles qu'ils considèrent comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement scolaire. A ce sujet, les auteurs du CECR jugent que

*« L'efficacité (d'une méthode) est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental*

*conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels » (ROBERT, 2010)*

Pour Pennman et ses collègues « *Ce sont les difficultés d'apprentissage des élèves et les besoins ou problèmes professionnels des enseignants ou des formateurs qui sont à l'origine de la conception d'une nouvelle ressource ou d'un dispositif. Le choix des savoirs à vulgariser et à opérationnaliser repose donc aussi sur leur potentiel outillant pour les acteurs visés, ce qui implique d'étudier le processus d'implémentation de ces ressources » (Penneman, et al., 2016)*

En effet, nul ne peut dire qu'il y en a de meilleurs ou de plus efficaces que d'autres. Le choix de support se fait en fonction des objectifs, du contenu, de la méthode pédagogique utilisée, et donc des apprenants et des enseignants. Il n'est pas rare que les enseignants qui maîtrisent un savoir-faire décident de modifier un support pendant l'animation, pour peu que l'adaptation soit jugée pertinente. Les supports pédagogiques représentent autant de voies possibles dans l'itinéraire d'appropriation de chaque apprenant. Et des supports, il y en a pléthore ; tout serait possible et envisageable.

#### **II.4.2.1 Le choix des outils d'enseignement par le prisme du schéma du multi-agenda**

Dans son étude, Leclère, fait une analyse des réponses des enseignants, sur les critères selon lesquels ils choisissent leurs outils d'enseignement, par le prisme du schéma du multi-agenda. Les répondants évoquent des paramètres qui relèvent des objets de savoir : choix en fonction :

- Des compétences visées
- Des objectifs linguistiques
- La notion à étudier
- Supports adaptés aux savoirs à transmettre

##### **II.4.2.1.1 Du pilotage des tâches**

Cette préoccupation a pour visée centrale d'organiser la cohérence de la séance, de la séquence, du programme. D'organiser les instruments de travail, la disposition spatiale, l'organisation du cours dans le temps.

- Varier les approches par la diversité des supports
- Possibilité de réinvestissement des notions et des acquis

- Être efficace
- Cohérences par rapport à la progression globale
- Pour que le support soit déclencheur en lui-même

#### **II.4.2.1.2 Du tissage**

Les supports constituent le moyen privilégié pour tisser des liens entre le dedans et le dehors. Le souci de mettre en rapport le début et la fin du cours, De mettre en relation la tâche qui précède avec celle qui suit

- Choisir des supports pour la vie pratique scolaire et extrascolaire
- En rapport avec le vécu immédiat des apprenants
- Présentant un intérêt pour la situation proposée
- Présentant une certaine authenticité des outils didactiques
- Créer des ponts avec d'autres activités et réinvestir des notions et des acquis (réactivation pluridisciplinaire)

#### **II.4.2.1.3 De l'atmosphère : Dimension affective du modèle**

- L'intérêt ludique
- Dimension motivante
- Capter l'attention des apprenants par l'alliance du visuel et du son
- Rendre les apprenants acteurs dans l'acquisition des connaissances
- Possibilités de jeu pour éveiller la curiosité
- L'étayage : Le souci que les supports se situent dans la ZPD des apprenants
- Selon l'âge et le niveau des apprenants
- Support simple, lisible et claire
- Facile à manipuler
- Support qui fait sens pour les apprenants
- Aide à la compréhension

Pour finir, Leclère suppose que la mobilisation des outils en classe réponde à une mécanique chronométrée ce qui donne aux outils toute leur valeur, leur force et leur efficacité dans le déroulement de la classe.



## **II.4.3 Une démarche pour exploiter les outils pédagogiques**

### **II.4.3.1 L'analyser la méthode**

Dans la mesure où l'efficacité de l'enseignement / apprentissage dépendrait, en grande partie, de la manière dont le manuel et ses composants seront utilisés en classe, l'enseignant devrait prendre la peine d'analyser ces outils. Pour mener à bien cette démarche, l'enseignant devrait consulter les différentes sources d'information à sa disposition (des ressources pédagogiques, des guides pédagogiques, etc.) pour identifier les caractéristiques du matériel proposé.

Pour affiner sa démarche, il est opportun qu'il s'appuie également sur une grille d'analyse permettant d'identifier, au regard de son contexte, les points forts et les points faibles de la méthode retenue et ceci en fonction de différents critères. Cette grille permettrait également à l'enseignant de s'assurer de l'adéquation entre les orientations pédagogiques retenues et leurs mises en application dans le manuel.

### **II.4.3.2 La vérification de la cohérence du manuel**

Un support tel que le manuel se conçoit comme « *espace de représentation disciplinaire* » (Denizot, 2016). Cet ouvrage relié est depuis longtemps considéré comme support essentiel des processus d'apprentissage, mais également des méthodes d'enseignement. Qu'il soit question de « livre du professeur », de « livre de l'apprenant », de « cahier d'activités » ces manuels sont à penser davantage au sein d'un ensemble pédagogique dont les différents éléments sont mis à la disposition des futurs utilisateurs que sont les enseignants, les apprenants, les équipes pédagogiques et parfois même les parents.

L'enseignant devrait identifier les principes pédagogiques qui sous-tendent le manuel scolaire. Il devrait également mettre en regard les principes pédagogiques annoncés et les pratiques des classes proposées afin d'en vérifier la cohérence.

### **II.4.3.3 La sélectionner des outils périphériques**

Aucun manuel ne pouvant correspondre parfaitement au contexte d'enseignement / apprentissage, il est important que l'enseignant puisse l'adapter à la situation réelle et aux besoins des apprenants. L'enseignant est bien souvent amené à intervenir auprès de publics variés, il devrait donc pouvoir se détacher de la méthode pour compléter et adapter les activités proposées en fonction des besoins du public visé. Il pourrait par exemple, modifier

les références culturelles et certains paramètres de la situation de communication. Il devrait également se sentir libre d'introduire des outils périphériques complémentaires s'il le juge nécessaire. Dans cette perspective, le retour des apprenants lui apportera de précieuses informations pour orienter ses choix de matériel complémentaire.

## **II.5 La corporéité de l'enseignement ; le corps premier outil**

Dans la littérature didactique, quelle que soit l'appellation utilisée pour aborder les dimensions corporelles de l'enseignement, le corps comme outil servant ce processus, est comme les outils matériels, rarement placé au centre de la réflexion. (Cadet, Leclère, & Tellier, 2017)

En réalité, la didactique aurait longtemps considéré les éléments mimo-gestuels comme moins importants que les éléments verbaux. Cela serait peut-être dû au fait que le verbal est au centre de l'apprentissage (objet d'apprentissage et objet de transmission) et que les aspects gestuels soient considérés comme secondaires. Cela pourrait aussi s'expliquer par le fait que pendant longtemps, pour des raisons théoriques, méthodologiques, techniques et déontologiques (Perrenoud, 1993 : 72 / Cadet, 2014b : 193), le travail sur les interactions de classe se faisait par le biais de transcriptions d'enregistrements audio et non vidéo, ce qui empêchait la prise en compte d'éléments autres que verbaux.

### **II.5.1 Le corps pour enseigner**

La corporéité se réfère à l'interaction physique entre l'enseignant et les apprenants ; le corps de l'enseignant entre forcément en résonance avec celui de l'apprenant. De là, la nécessité de sensibiliser les enseignants à cette thématique. En effet, l'enseignant devrait être conscient de son propre corps et de comment il communique avec ses apprenants, car cela pourrait avoir un effet sur leur perception de l'enseignant et de l'environnement d'apprentissage.

Selon Pujade-Renaud, « *le corps est mis en scène pour capter l'attention des élèves, « une théâtralisation symbolique » dans laquelle « plutôt que d'être passivement exposé aux regards, l'enseignant opère une mise en scène active du corps. Il tente de s'assurer ainsi d'une prise de possession des regards enseignés, de métamorphoser l'exposition passive en captation »* (Pujade-Renaud, 1983). Ainsi, loin des savoirs disciplinaires et des contenus d'enseignement, le corps pose la question de savoir-être avec les apprenants.

## II.5.2 Le corps pour apprendre

Généralement, l'enseignant, attend que l'apprenant soit corporellement neutre ou (plutôt calme) durant le temps de l'apprentissage ou bien investi très partiellement (par exemple : lever la main en l'air pour demander la parole). Nous partons du constat que l'apprenant, au quotidien, en classe de 1AM n'engage que très peu son corps à des fins pédagogiques (son espace de déplacement étant limité et égalisé à celui de ses camarades, il en devient indistinct et non-signifiant).

Nombre d'auteurs insistent sur la dimension corporelle à l'exemple de James Asher<sup>23</sup> qui a mis au point une méthode d'enseignement des langues en développant le concept de TPR (Total Physical Response) basé sur l'idée qu'en mobilisant son corps, l'apprenant devient acteur. Ou de John Dewey qui élabore une nouvelle théorie de la pensée en action à laquelle il donna le nom d'instrumentalisme.

D'après Ray Birdwhistell, la mobilisation du corps – et donc des gestes – est un élément essentiel dans la communication avec autrui. Cet anthropologue américain étudiant le langage du corps – qu'il nommera la kinésique<sup>24</sup> – compare le langage verbal à celui du corps en mettant en parallèle leurs composantes : les phonèmes sont des unités sonores définies par les propriétés distinctives, les « kinèmes »<sup>25</sup> eux sont des gestes. Pour résumer, les phonèmes sont au langage, ce que les kinèmes sont au corps. Il affirme qu'il ne faut pas opposer la parole et le corps, mais créer un courant de communication entre ces deux entités. Ainsi, la communication se définit comme un échange d'interactions entre le corps et la parole.

Selon Prisca Schimdt, la mobilisation du corps est primordiale lors d'une séance en langue étrangère

*« C'est un contresens d'éliminer pudiquement de l'enseignement de la langue étrangère le travail du corps, (...) l'expérience des sens, l'exploration des émotions, la dynamique de groupe, autrement dit toute la préparation de l'acteur avant de prendre la parole sur scène. [...] Jouer dans une langue étrangère fait prendre conscience de la matérialité de la langue, de la chair des*

---

<sup>23</sup> James Asher, professeur émérite de psychologie à l'université d'État de San José. La TPR est basée sur la coordination du langage et du mouvement physique.

<sup>24</sup> D'autres scientifiques ont travaillé sur la kinésique, comme Goffre ou encore Bateson

<sup>25</sup> Birdwhistell distingue 50 « kinèmes »

*mots et exige, de surcroît, un gros effort de diction si l'on veut être compris de son partenaire et du public. » (Schmidt, 2006)*

Pourtant, en s'appuyant sur la réalité de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire, Cormanski (2015) constate la « *décorporalisation* » de la langue. En effet, cette dernière est enseignée aux apprenants de manière orale et ne mobilise pas assez le corps de l'apprenant.

Par corps de l'apprenant, il entend toute la gestuelle, la mimique et la prosodie, indispensables lors de la communication. En effet, il compare le corps à une « *matrice incontournable du processus d'énonciation* » (Ibid.) Il va plus loin dans cette idée en affirmant :

*« C'est par la mémoire du corps, mémoire affective, sensorielle que la fonction cognitive sera sollicitée, et même qu'elle s'inscrira de façon la plus évidente. Il ne s'agit pas d'écarter toute autre forme de mémoire, mais simplement de se demander ce que retient l'apprenant et comment il le retient en tentant d'y apporter une réponse » (Cormanski, 1993)*

Dans le même fil d'idées, Rivière soutient que « *Le corps a une mémoire. Il se souvient des actions motrices passées et des gestes précédemment exécutés. L'activité et l'expérience corporelles donnent en effet naissance à des traces mnésiques enracinées dans le fonctionnement de notre corps* » (Rivière, 2011). Ainsi, l'engagement dans des activités tel le jeu de rôle, le théâtre, le Drama etc. favoriserait l'enseignement /apprentissage de l'oral en classe de FLE. L'apprenant mobiliserait son corps pour apprendre, mais également pour communiquer.

Gardoni et Tellier avancent que « *les réflexions sur l'engagement corporel de l'apprenant dans l'apprentissage ou encore sur les espaces et les ambiances de travail permettent de penser une amélioration de la pédagogie des enseignants* » (Gardoni & Tellier, 2015). Pour ces auteurs prendre en compte l'engagement corporel de l'apprenant ne ferait qu'améliorer les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Particulièrement en classe de langues, où l'attention du corps ne devrait plus être contrainte de se cantonner aux compétences linguistiques.

## **Conclusion du chapitre II**

Dans ce chapitre intitulé « Les outils au cœur des pratiques en classe de français langue étrangère », nous nous sommes intéressées à la notion de matérialité extrinsèque développée par Taisson-Perdicakis qui rappelle l'étude de Leclère et ses collègues déjà citée. Le deuxième point de ce chapitre, nous l'avons consacré à la dimension multimodale inspirée des travaux de Azaoui. Ainsi, avons-nous présenté la multimodalité ; des interactions, des pratiques de transmission et des outils didactiques.

Le troisième est intitulé « la matérialité dans la planification de l'enseignement ». Après avoir défini la notion de planification, nous avons abordé les dimensions techniques et matérielles de cette pratique. Nous nous sommes intéressées par la suite à la place centrale et périphérique des outils (aux objets périphériques empruntés à l'environnement de la classe).

Afin d'examiner la place des supports dans le processus d'enseignement, (selon l'étude menée par Leclère qui fait de l'outil un objet de recherche), nous nous sommes intéressées aux critères qui conditionnent le choix des outils. Pour finir, nous avons présenté une démarche pour l'exploitation des outils pédagogiques.

Le corps a des potentialités infinies dans un processus d'enseignement et d'apprentissage. Sous le titre : la corporéité de l'enseignement, nous montrons la seconde place attribuée au corps de l'enseignant dans la recherche en didactique. Pourtant, l'un des premiers outils didactiques utilisés dans l'enseignement des compétences orales en classe de FLE est sans doute le corps.

**CHAPITRE III : Les outils  
didactiques et l'enseignement des  
compétences orales en classe de  
français langue étrangère**

---

## Introduction

Le couple composante humaine et composante technique de l'activité des enseignants (Leplat, 2000) constitue la ressource didactique. Le corps comme les artefacts matériels se complètent. Les artefacts matériels constituent le prolongement du corps, lui-même, outil. Ils « fusionnent », composant pour ainsi dire, un seul et même « macro-outil » multimodal servant le processus d'enseignement-apprentissage. Ce qui renvoie à la conception développée par Leplat, Simondon, Tellier, Leclère et Cadet déjà cités.

Ce chapitre a pour objectif de décrire la place des outils matériels d'enseignement / d'apprentissage de l'oral en classe de 1AM. Aussi, nous analyserons les textes officiels (référentiel général des programmes, le guide d'accompagnement) et deux éditions algériennes du manuel de français publiés à la suite de la réforme des programmes (ONPS, 2011/2012 - 1<sup>ère</sup> G / ONPS, 2016/2017 - 2<sup>ème</sup> G) afin de voir ce que ces moyens d'enseignement proposent pour outiller les enseignants et les apprenants du premier palier du cycle moyen (1AM, deuxième année du premier palier d'homogénéisation) en vue de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences orales.

### III.1 Pour une définition des compétences orales

Avant d'aborder les compétences orales, nous commençons par définir la notion de « compétence ». Les auteurs du CECRL définissent les compétences comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CE, CECRL, 2005). Elles englobent le « *savoir, savoir-faire et attitudes que l'utilisateur de la langue se forge au fil de son expérience et qui lui permettent de faire face aux exigences de la communication par-delà les frontières linguistiques et culturelles* » (2010)

Deux grands types de compétences sont précisés par le CECRL (2005) : Les compétences générales individuelles et les compétences communicatives langagières.

Globalement, « *On parle de compétence lorsqu'un individu mobilise des ressources, c'est-à-dire ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être dans des situations et problèmes variés* » (Scallon, 2004). Les compétences générales de l'apprenant peuvent donc être répertoriées en ;

- Savoirs (appelés savoirs déclaratifs),
- Savoir-Faire (appelés savoirs procéduraux),
- Savoir-Être et Savoir-Apprendre,

Rispail (Rispail, 1998) propose une explication détaillée de la compétence orale. Tout d'abord selon elle, l'oral est :

- Un **savoir linguistique** dans la mesure où « *le savoir parler consiste en un savoir sur la parole* » (Ibid. p 49).
- Un **savoir-être communicatif** qui s'appuie sur « *la situation suscitant l'oral, sur la nécessité d'être avec l'autre, du comment être, sur l'oral comme dialogue et dynamique, plus que sur la forme des énoncés* » (Ibid. p 50).
- Un **savoir-faire** qui consiste à tisser des liens progressifs et complexes entre le linguistique et le communicatif, entre le scolaire et le social, afin d'intégrer la dimension cognitive de la parole.
- L'oral est aussi un objet d'apprentissage et un outil d'apprentissage. Bénéficiant d'un double statut, il est employé, à l'école, comme intermédiaire pour apprendre tout en étant un objet d'apprentissage.



Dans le même ordre d'idées, la compétence orale, est la manifestation de la compétence d'un sujet dans tout acte de parole. Celle-ci désigne ce que l'individu parlant a comme connaissance de la langue et de son usage, elle implique la capacité de comprendre, de produire des énoncés et d'interagir d'une manière performante. Ainsi, la compétence orale est subdivisée en trois composantes complémentaires :

- La compréhension,
- L'expression
- L'interaction

Elles se résument à la capacité d'écouter, de comprendre, de produire, de s'exprimer et d'interagir avec l'autre.

### **III.1.1 La compétence de compréhension orale**

La compréhension de l'oral, transversale à toutes les disciplines d'enseignement, est une compétence à développer (tout au long de la vie). De nombreux chercheurs à n'en citer que Rost (1990) ont démontré que la compréhension orale est au cœur de la communication quotidienne et une des voies importantes pour obtenir les *inputs compréhensibles* dont dépend la réalisation de l'acquisition des langues étrangères. Ces mêmes travaux montrent bien, qu'en terme d'apprentissage des langues, la compétence de compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et pour un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. L'enseignement de stratégies s'avère, dans ce cas, indispensable pour outiller les apprenants et leur permettre de développer leurs compétences.

Les stratégies d'écoute à enseigner varient en fonction des besoins des apprenants. Ou devons-nous dire, la variété des messages entraîne de la part de l'auditeur différentes stratégies d'écoute. C'est pourquoi l'apprenant en langue étrangère doit être entraîné par des exercices et des activités phonétiques pour éduquer son oreille et développer sa discrimination auditive.

En classe de langue étrangère, l'enseignant est amené à développer et à activer les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise inconsciemment et qui sont, selon Cuq et Gruca (2005), les suivants :

- « **L'écoute de veille** » : elle se déroule d'une manière inconsciente et vise à attirer l'attention.

- « **L'écoute globale** » : elle vise à découvrir la signification générale du document ;
- « **L'écoute sélective** » : écoute consciente, et dirigée (l'apprenant sait ce qu'il cherche)
- « **L'écoute détaillée** » : elle consiste à reconstituer mot à mot le document. (p.162)

Tous ces types d'écoute servent à déclencher la motivation et à focaliser l'attention sur un objectif précis favorisant la compréhension de l'apprenant. C'est pourquoi,

*« Il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active. C.-à-d. lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute par des activités de remue-méninges<sup>26</sup> que l'enseignant met en place à partir des spécificités du document choisi ; discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire, (...) mise en relation du thème sonore par l'analyse d'une photo etc. » (Ibid. 163)*

Toutefois, pour acquérir une langue étrangère, la comprendre ne suffit pas (la réception), c'est l'expression qui montre aussi le degré d'appropriation linguistique chez l'apprenant (la production).

### **III.1.2 La compétence d'expression et/ou de production**

Définir le terme « expression » nécessite l'explication d'un autre terme fréquemment employé celui de « production ». Coste et Galisson (1976) considèrent l'expression orale comme une opération qui consiste à produire un message oral, en utilisant les signes sonores d'une langue. Mais la production en tant qu'acte communicatif et comportement social, dépasse l'utilisation du code de la langue, elle obéit à des règles socio-pragmatiques et discursives spécifiques. Les auteurs du CECRL distinguent :

*« L'expression qui nécessite la connaissance du code oral et écrit d'une langue (et celle des registres du discours) de la production qui incorpore l'expression, s'inscrit dans un projet de discours oral ou d'écriture (pour informer, s'informer) et se concrétise par une tâche à l'intérieur d'une situation de communication donnée » (Robert & Rosen, 2010 : 111).*

---

<sup>26</sup> Un remue-méninges est une technique de réflexion, de création et de recherche collective fondée sur la mise en commun des idées et des suggestions spontanées des membres d'un groupe. Le but est de produire le maximum d'idées par la libre association d'idées, sans critiquer les propositions des participants. Le remue-méninges est aussi appelé brainstorming en anglais <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/remue-menings/>

Etymologiquement, le terme expression est un emprunt du latin, « exprimere » qui signifie « *faire sortir en pressant d'où* » « *exprimer, exposer* » (Bloch & Wartburg, [1932], 1975, 1986). Alors que « *l'expression* » selon le *dictionnaire historique de la langue française*, désigne « *l'action, la manière d'exprimer ou de s'exprimer, dans des emplois parallèles à ceux du verbe, notamment pour parler d'un tour de la langue écrite ou orale* » (Rey, [1992] 2011)

La production, terme dont le sens s'est développé à partir du XVIème siècle, désigne « *ce qui produit, cause, fait voir* » p.513 (Bloch & Wartburg, [1932], 1975, 1986) et signifie selon le *Grand Robert de la langue française* « *le fait de produire, de créer par l'esprit, production d'idées nouvelles* » (Robert & Rey, 1988)

Dans « *Définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative* » il est écrit que l'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses. Cela dit, différents critères rentrent en jeu dans l'évaluation d'une prestation orale, particulièrement lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue parce que la compétence est double : le contenu (le vocabulaire, la syntaxe...) et la forme expressive (l'accent, la prosodie...). De même que, à l'écrit, il y a un contenu verbal (le vocabulaire, la syntaxe...) et une présentation non-verbale (l'écriture, le soin...).

Pour nous, la différence est notable :

- La production, c'est le contenu, tout ce qu'on appelle la pensée verbale et qui passe par les mots et les idées, la syntaxe ;
- L'expression, c'est la forme, tout ce qu'on appelle le langage non-verbal, véhiculé par l'intonation, le débit, la gestuelle.

En dépit de cette nuance entre les deux termes, le premier implique une possibilité de communication, alors que le deuxième souligne une expression plus avancée, nous allons utiliser ces deux termes car ils indiquent les compétences orales.

### **III.1.3 La compétence d'interaction**

Pour Bakhtine : « *tout message humain recèle une dimension dialogique* » (cité par Grandaty & Chemla, (2004)), la production orale nécessite donc un locuteur et un interlocuteur. De plus, elle est :

- Une activité qui se déroule dans un « hic et nunc », elle a une durée, elle s'insère entre un avant et un après, dans un espace déterminé.
- Une activité interactionnelle, elle implique au moins deux partenaires.
- Une activité constructive, créatrice, intéressée et plus ou moins idiosyncrasique.

En effet, dans l'interaction :

*« Au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux (...). Ainsi apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés » p.16 (CECRL, 2005)*

De ce fait, l'apprentissage à interagir met en scène la compétence de compréhension ainsi que de production immédiate, plaçant l'apprenant devant une expression orale qui exige l'emploi de plusieurs normes (grammaticales et syntaxiques etc.) et dans un environnement humain et social.

En tant qu'activité interactionnelle mettant en relation au moins un émetteur et un récepteur, l'interaction exige de la part du premier d'être attentif à la pertinence de son expression afin de pouvoir faire passer le message au récepteur ; et elle exige de ce dernier une écoute attentive pour réduire la marge d'erreur entre l'intention d'expression du producteur et sa compréhension interprétative du message.

Enfin, nous pouvons dire que la communication interactive ne met pas seulement en jeu des éléments verbaux, d'autres non-verbaux : les gestes, les attitudes corporelles, les mimiques, la proxémie, les mouvements et la voix (intonation, débit, etc.) rentrent en jeu.

### **III.2 Les difficultés dans l'enseignement de l'oral**

L'appropriation des conduites langagières orales constitue un processus complexe qui « s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et les principaux actes de langage » (p. 179) (Cuq & Gruca, 2005). L'apprenant se heurte à plusieurs difficultés particulières à l'oral qui véhiculent des caractéristiques comme l'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels ainsi que l'implicite, sans oublier aussi les difficultés liées à la phonétique, à la prononciation, à l'intonation et le rythme de la voix.

Les chercheurs s'intéressant à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral au primaire et au secondaire (Dolz et Schneuwly, (1998) ; Dumais et Lafontaine, (2011) ; Dumais (2015) ; Hassan, 2012 ; Lafontaine et Messier (2009)) affirment que l'oral est difficile à enseigner et à évaluer. Plusieurs raisons l'expliqueraient :

- Méconnaissance de ce qu'est l'enseignement de l'oral de la part des enseignants, cela relevant notamment de différences de perceptions entre l'enseignement donné et reçu par les apprenants ainsi que de la difficulté de le considérer comme un objet d'enseignement au même titre que l'écrit ;
- Caractère transversal et transdisciplinaire de l'oral ;
- Pratiques souvent intuitives puisqu'il n'y a pas (ou peu) de tradition d'enseignement de l'oral
- Peur de juger la personne lors de l'évaluation (subjectivité de l'évaluation de l'oral)
- Peu de matériel didactique considérant l'oral comme un objet d'enseignement ;
- Objectifs ministériels souvent trop nombreux et flous ;
- Fugacité de l'oral et absence de traces ; anxiété, timidité et refus de certains apprenants à prendre la parole

Ces trente dernières années, la littérature nous montre que des didacticiens ont fait les mêmes constats sur la maîtrise de l'oral (Perrenoud, 1988 ; Lafontaine, 2001 ; Rosier, 2008), Les recherches font état d'une difficulté pour les enseignants à saisir le concept « oral » et à cerner ses objets d'enseignement / apprentissage,

*« En effet, les enseignants ont de la difficulté à cerner les objets d'enseignement / apprentissage de l'oral et à savoir comment et quand les enseigner en fonction des capacités des apprenants (...). De plus, les objets sont souvent insuffisamment définis et explicités dans les programmes, et leur connaissance par les enseignants est souvent trop globale pour aboutir à un enseignement de l'oral pour lequel résulterait une véritable évaluation. » (Dumais C. , 2014) (Cf. observation de classe et entretiens)*

Une autre difficulté majeure se pose lors de l'enseignement de l'oral celle de la surcharge des classes, de la gestion des grands effectifs qui continue de se poser à l'école algérienne. Les plus chevronnés préfèrent programmer les activités de l'oral au moment des travaux dirigés. Conscients que la pléthore constitue le handicap majeur contre la réalisation de ces activités et vue la complexité de la tâche, ils attendent que le groupe classe soit scindé

en deux. En travaux dirigés (TD) les apprenants travailleraient individuellement sur des exercices d'application ou de découverte, en présence de l'enseignant, qui interviendrait pour aider et pour corriger les exercices. Les travaux dirigés se font dans un groupe d'effectif réduit, pour que l'enseignant puisse aider plus facilement les apprenants et adapter ses interventions à leurs difficultés.

Fragmenter le grand groupe en groupes de travail plus restreints peut paraître une bonne solution mais celle-ci se trouverait confrontée à des difficultés surtout d'ordre matériel. Jean-Pierre Cuq fait remarquer que ;

*« L'observation des classes à fort effectif fait en réalité apparaître un choix constant, celui d'un enseignement frontal : le maître fait sa leçon devant les apprenants en s'appuyant sur l'usage du tableau noir qui marque les différents moments de la journée et de chacun des points abordés. Les apprenants sont en position d'écoute, recopient dans leur cahier, au terme d'un traitement mental de la matière apprise que le maître ne peut cependant accompagner. » (Cuq, 2003)*

Seulement, pour nous, un tel enseignement frontal ne devrait plus être envisageable de nos jours, quel que soit l'effectif auquel l'enseignant aurait à affaire, dans la mesure où l'enseignement ne devrait plus continuer de viser à transmettre le savoir, mais devrait plutôt consister à accompagner les apprenants dans leur besoin d'acquérir le savoir, quelle que soit la discipline d'enseignement considérée.

### **III.3 Les outils pour l'oral dans les documents officiels**

Il y a plus de deux décennies, que l'Algérie a décidé d'amorcer une réforme globale et progressive de son système éducatif. Cette réforme préconisait des changements au niveau des trois paliers : Primaire, Moyen et Secondaire.

La dernière réforme du système éducatif a été consacrée par la promulgation de la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Cette loi vise non seulement l'actualisation de la législation en matière d'éducation par la prise en compte des contradictions dues aux mutations politiques, sociales et économiques, mais aussi le développement qualitatif de l'école algérienne.

Cette réforme des contenus des programmes comprenant ; un cadre de référence, de nouvelles méthodes d'apprentissage et un guide méthodologique d'élaboration des programmes adapté à la loi d'orientation du 23 janvier 2008 a été préparé par la Commission Nationale des Programmes (CNP) avec des propositions d'orientation relatives aux manuels scolaires

Qu'en pensent les enseignants (PEM) ? Quelle place y tiennent les moyens d'enseignement (corps et outils matériels) du FLE en 1AM ? Quelle place pour l'oral en classe de FLE / 1AM ?

En réponses à ces questions, nous citons des principes mis en avant dans les documents officiels émanant du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) dont ; la Loi d'Orientation de 2008, le Référentiel général des programmes (RGP) et le Guide méthodologique d'élaboration des programmes (GMEP) conçus en 2009 par la Commission Nationale des Programmes, deux manuels scolaires de la 1AM (le dernier de la 1<sup>ère</sup> génération et celui de la 2<sup>ème</sup> génération), programme de la 1AM et document d'accompagnement émanant du ministère.

### **III.3.1.1 La loi d'orientation 2008**

Loi n° 08-04 du 15 Muharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale. La présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.

Les articles stipulent ce qui suit :

L'enseignement fondamental d'une durée de neuf ans comprend l'enseignement primaire (cinq ans) et l'enseignement moyen (4 ans). C'est l'enseignement de base obligatoire. La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

*« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »* Chapitre I, art. 2.

A propos de l'enseignement moyen :

- Il constitue la dernière phase de l'enseignement obligatoire
  - En 1AM ; Le premier palier, ou palier d'Homogénéisation et d'Adaptation, se déroule durant la première année, année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à un enseignement à caractère plus disciplinaire.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères définies dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4) permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes :

*« Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. »* (CNP, Référentiel Général des Programmes, 2009)

Ainsi, *« Elles visent à la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et le développement des technologies de l'information et de la communication »* (Ibid.)

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

Sous le titre ; *Contribution de la discipline à la réalisation du profil global*, concernant le domaine de la formation de la personnalité : *« La prise en charge, par la discipline, de l'ouverture sur le monde, se concrétisera (...) en exploitant des documents audio-visuels et supports multimédias, en s'appuyant sur les TICE »* (Ibid. p.5) il est évident ici que la qualité des supports joue un rôle important dans l'éducation aux médias qui contribue à la formation de la personnalité de l'apprenant



### **III.3.1.2 Le référentiel général des programmes : désormais, RGP 2009**

Après un exposé des buts et objectifs de l'enseignement du français au Fondamental, le programme propose un rappel des objectifs de l'enseignement du français au Primaire. Les programmes du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

#### **III.3.1.2.1 Un rappel des objectifs de l'enseignement du français dans le cycle primaire**

L'enseignement du français à l'école primaire a pour objectif de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter / parler) et à l'écrit (lire / écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

**Le profil de sortie de l'apprenant à l'oral** est défini dans les termes suivants

*« L'objectif du cycle primaire est de développer des conduites langagières pour installer une compétence de communication chez l'apprenant, l'intégration des différents actes de parole lui permettant de construire le sens d'un énoncé qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou qu'il écrit. »* (Cf. programme 5AP. p48) :

Cette intégration permet d'aborder les macro-actes de parole (Expliquer, Prescrire, Raconter et Argumenter) éléments contribuant à la structuration des programmes de français dans le cycle moyen.

**NB :** Le profil de sortie de fin du cycle primaire constitue le profil d'entrée en 1 AM.

#### **III.3.1.2.2 Les objectifs de l'enseignement du français au Moyen**

Les quatre années du cycle Moyen sont réparties selon trois paliers. Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types de textes obéit à un souci didactique. Vu l'organisation du cycle moyen en trois paliers, il a été convenu de répartir les types de texte, qui constituent les objets d'étude du cycle moyen :

- L'explicatif et le prescriptif au 1e palier (1eAM) :
- Le narratif au 2e palier (2e et 3eAM)
- Argumentatif au 3e palier (4eAM)

Nous nous intéressons au premier palier appelé aussi « palier d'Homogénéisation et d'Adaptation ». Il se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...).

- 1) *Homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif.*
- 2) *Adapter le comportement des apprenants à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces (cf. transition primaire/collège, partie II).*

En 1AM, il s'agit :

*« De permettre à l'apprenant de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de types explicatif et prescriptif. »<sup>27</sup>*

### **III.3.1.2.3 La compétence globale du 1er palier**

Au terme du 1er palier, l'apprenant est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.

**NB :** Concernant les principes d'élaboration des répartitions, le document précise que : *« Le principe de départ est la primauté du programme sur le manuel. »*. En effet, *« Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés. »<sup>28</sup>*

Sur le programme du français en 1AM, il est mentionné que *« Tous les développements et toutes les explications nécessaires à l'application de ce programme de 1AM sont contenus dans le document d'accompagnement. On y trouvera également des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider l'enseignant. »*

---

<sup>27</sup> Programme de français de la première année moyenne

<sup>28</sup> Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008,

### **III.3.1.3 Le document d'accompagnement du programme de français - Cycle Moyen (Elaboré par le G S D de Français 2016 / Programme de Deuxième Génération)**

#### **III.3.1.3.1 Un rappel des principes fondateurs du programme de français**

Sur le plan pédagogique, le programme de français en classe de 1AM, s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'Approche Par les Compétences.

En situation de classe, une des innovations porte sur l'importance accordée à l'oral, comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole. Cet apprentissage se poursuivra de la première à la dernière année d'enseignement moyen. Elles portent également sur L'intégration des T.I.C

Côté implications didactiques : Le présent programme préconise l'apprentissage de cette discipline par la démarche de résolution de situations problème et La démarche de projet qui confèrent à l'enseignant comme à l'apprenant des rôles à respecter ;

- Rôle de l'enseignant : En entreprenant une démarche de projet, l'enseignant se doit :
  - De tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,
  - D'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir,
  - De négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.

#### ➤ Rôle de l'apprenant

L'apprenant, impliqué dans le projet, est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » par une recherche personnelle.

#### **III.3.1.3.2 Les choix didactiques**

Les types de textes sont dispatchés par palier. Ainsi, en 1AM, le texte explicatif et le texte prescriptif ont été retenus par les concepteurs de programme en raison de la simplicité des structures linguistiques qu'ils induisent, ce qui permet de concrétiser plus aisément les objectifs d'homogénéisation et d'adaptation assignés à ce palier.

### III.3.1.3.3 L'enseignement des compétences orales

#### III.3.1.3.3.1 Les activités à l'oral

Dans la continuité des programmes du cycle primaire, l'enseignement / apprentissage du français privilégie ;

- La communication orale avec le groupe-classe et avec l'enseignant(e) ;
- Le développement des compétences de compréhension et de production par des activités ciblées ;
- L'entraînement des apprenants à l'écoute et à la perception des traits phonologiques, prosodiques et syntaxiques du français à partir **d'une variété de supports oraux**
- L'entraînement à l'analyse et à l'interprétation des informations contenues dans **des supports iconographiques** (schémas, images, photographies, B.D, tableaux...) ; [supports uniquement visuels]
- La mémorisation de textes poétiques et d'extraits choisis dans des textes étudiés, la reformulation et la production d'énoncés oraux.

(...) La construction de la parole de l'apprenant « *s'opère par la mise en place de deux compétences de communication qui sont la compréhension de l'oral et la production orale. Celles-ci sont en interaction incessante et continue, l'une développant l'autre et vice-versa.* »

#### III.3.1.3.3.2 La compréhension de l'oral

L'apprenant doit apprendre à écouter : (...) l'apprentissage de l'écoute est étroitement lié à la qualité sonore du message. En effet, on ne peut comprendre un énoncé que s'il est audible, clair, ordonné. L'apprenant doit prendre conscience des paramètres de la situation de communication pour qu'à son tour son message soit compris par ses interlocuteurs (...) La séance d'oral compréhension prend appui sur **un texte oral de départ.**

Pour le support sonore, l'enseignant(e) veillera à la qualité et au débit du son ainsi qu'à la durée du support (On peut subdiviser le document support si ce dernier est trop long). L'enseignant(e) veillera à travailler avec les apprenants les spécificités de l'oral :

- **Les traits prosodiques** : les pauses, les accents toniques, les accents d'insistance, le débit, le rythme, les modifications de la courbe intonative qui peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.

- **Les liaisons et les enchaînements** : perceptibles dans les énoncés oraux.
- **Les niveaux de langue** : la situation de communication définit le choix le niveau de langue selon le statut de l'interlocuteur.
- **La gestuelle, les mimiques et la proxémie** : ces éléments jouent un rôle important dans la communication orale particulièrement lors de la dramatisation (ou théâtralisation) d'un texte ou d'un dialogue

Cependant, les activités de mise en voix et de mise en scène – jeu de rôle, simulation, Drama ou activités théâtrale - sont totalement absentes des pratiques de classes en 1AM, Pourtant, « *plusieurs avantages à l'utilisation du jeu dramatique s'offrent aux apprenants : développement de l'apprentissage, mise en œuvre d'un projet collectif, échanges socioculturels, sans oublier le plaisir* » (Page, 2004)

La compréhension nécessite plusieurs écoutes, chacune d'elles précédée d'une ou de plusieurs consignes précises.

**1 ère écoute** : demander aux apprenants, de repérer des informations d'ordre général portant sur le thème, sur l'objet (de quoi parle-t-on ?), sur le lieu, sur les personnages... (Le travail est collectif).

**2ème écoute** : demander aux apprenants de vérifier les réponses données à la 1ère écoute.

**3ème écoute** : demander aux apprenants de sélectionner de l'information (mots clés, éléments organisateurs...) pour approfondir l'analyse et assurer une meilleure compréhension. Les objectifs d'apprentissage sont donc d'amener l'apprenant à : découvrir une situation de communication, repérer des mots clés, appréhender et comprendre globalement un texte oral.

#### ***III.3.1.3.3 La production orale***

Les pratiques orales qui libèrent la parole chez les apprenants ciblent le développement d'aptitudes cognitives comme : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, anticiper, formuler des hypothèses, reformuler des contenus. Les documents sonores et/ou iconographiques serviront de supports pour : expliquer, prescrire, raconter, décrire et argumenter. L'interaction en classe et la verbalisation, dans le cadre de situations d'apprentissage pertinentes, permettront d'optimiser l'appropriation et la construction des savoirs par les apprenants. Ils seront conduits à produire des énoncés construits qui seront évalués selon des critères : la pertinence, la correction linguistique et la cohérence du propos.

Le critère « *L'aisance dans la prise de parole* », peut être retenu comme critère de perfectionnement.

➤ **La séance d'oral sera organisée en trois phases :**

- Une phase de découverte du support oral,
- Une phase d'analyse du document sonore,
- Une phase de réemploi et de production.

**Tableau 6 : Les étapes du déroulement de la séance d'oral**

Déroulement de la séance d'oral	Activités possibles
<b>1 - Phase de découverte du support oral.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecoute attentive d'un texte court en fonction d'une consigne.</li> <li>- Emission d'hypothèses de sens.</li> <li>- Identification de la situation de communication.</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>2 - Phase d'analyse du document sonore.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage d'indices (Ex. : une date, un pourcentage, un nombre, un nom, un lieu,...) dans un énoncé oral.</li> <li>- Repérage des traits prosodiques dominants (ton neutre, tonalité accentuée, accents d'insistance, expression d'un sentiment : joie, surprise, colère, indignation...).</li> <li>- Identification des caractéristiques du type de texte étudié.</li> <li>- Repérage des informations essentielles.</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>3 - Phase de réemploi et de production.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réponse à une question.</li> <li>- (Re) formulation d'un propos en tenant compte du statut de l'interlocuteur, du registre de langue, du lieu...</li> <li>- Résumé oral à partir d'un document sonore.</li> <li>- Echange oral autour du texte entendu.</li> <li>- Réaction personnelle au document sonore.</li> <li>- ...</li> </ul> <p>Il s'agit d'amener l'élève à produire une explication, formuler une prescription, relater des faits fictifs, rapporter des propos, décrire (un lieu, un personnage, un objet), raconter un événement vécu, argumenter un propos.</p>

### III.4 Les outils pour l'oral dans les écrits professionnels

#### III.4.1 La fiche pédagogique

La fiche pédagogique ou didactique est un outil de préparation des cours, car elle répertorie toutes les étapes à suivre dans une classe ; elle permet d'organiser le contenu, de trouver des références et d'identifier les principaux points que l'enseignant souhaite mettre en évidence.

La fiche pédagogique est utilisée comme tableau de bord de la leçon, un guide d'action pour l'enseignant fournissant un résumé fiable de la routine quotidienne d'enseignement. Le cours de l'enseignant peut être donné selon un plan et un thème précis, en évitant les improvisations appelées « passages à vide ». Ainsi, elle permet à l'enseignant d'avoir une réflexion didactique qui facilite sa tâche lors de la conduite de classe

Ce travail exige un peu d'effort au départ, mais cela permet :

- Une meilleure planification de la séquence pédagogique.
- De garder la motivation des apprenants en proposant des activités d'apprentissage qui stimulent leurs intérêts.
- Constituer une base d'activités réutilisables au fil des années,
- De formaliser pour partager et échanger ses activités avec des collègues...

Dans ce qui suit, nous analyserons les écrits des enseignants observés afin de comprendre la place et les types d'outils didactiques utilisés pour l'enseignement des compétences de compréhension et d'expression orale en classe de FLE (5AP et 1AM)

### III.4.1.1 La fiche pédagogique de l'enseignante, classe 5AP ;

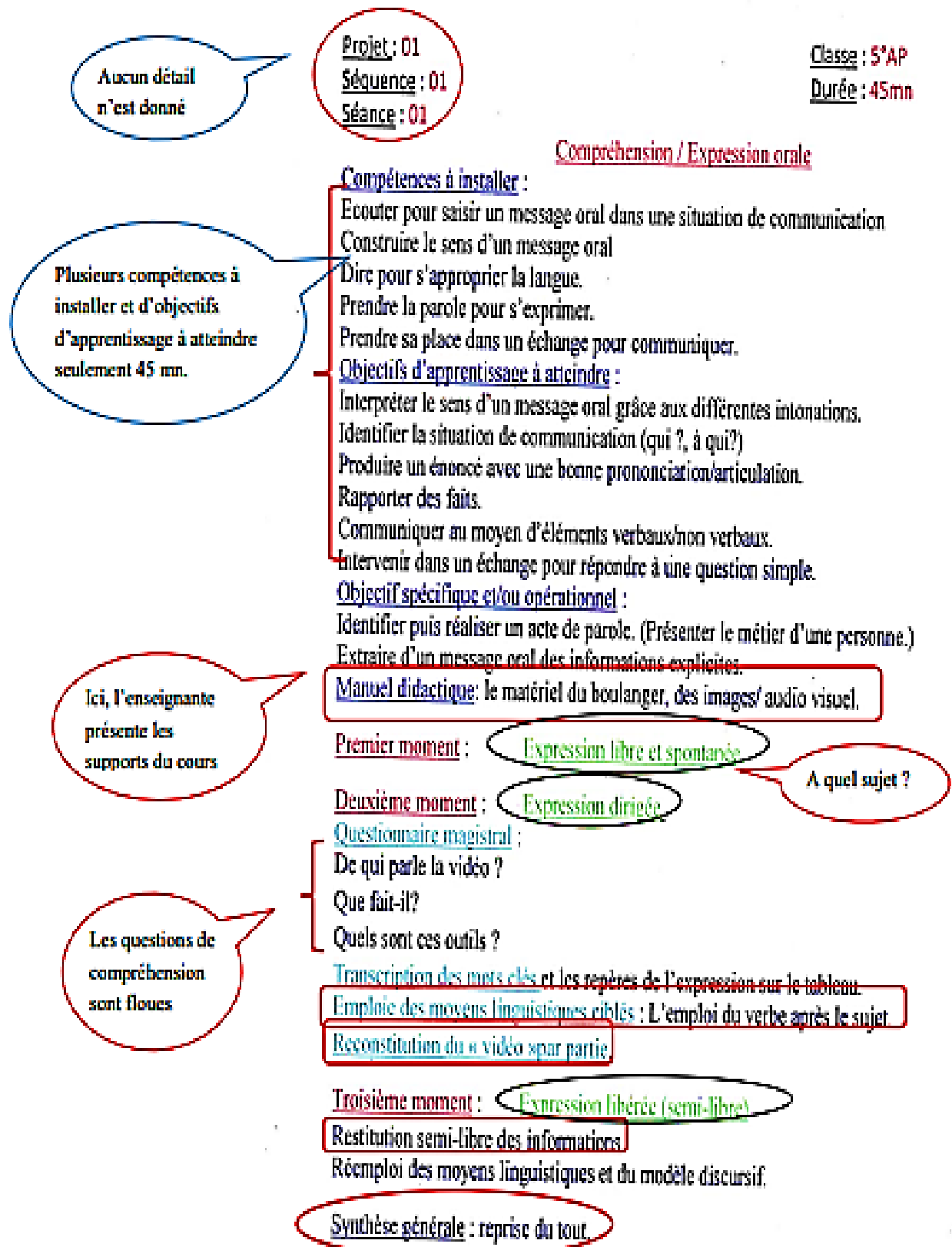


Figure 15: Fiche pédagogique de la 5 AP



### III.4.1.1.1 Discussion :

Cette enseignante nous a confié qu'elle avait un sérieux problème de préparation ; *« en réalité, je prépare mes outils, le contenu et tout ce qu'il faut comme activités je fais des recherches et je m'inspire des méthodes françaises etc. mais je n'ai pas le temps pour les fiches, cahier journal, correction des cahiers et tout le reste »*. Les moyens d'enseignement – manuels, fiches pédagogique, cahier journal etc. sont dans ce cas, à la fois une aide et un obstacle. Perrenoud (1983) trouve qu'en allégeant ces moyens, en laissant plus de choix à l'enseignant, l'institution favoriserait sans doute une pédagogie plus centrée sur l'expression des apprenants et des activités de communication. D'un autre côté, supprimer complètement ces moyens d'enseignement (ce qui relève de l'aspiration de bon nombre d'enseignants à se libérer des moyens officiels) plongerait les enseignants dans un vide qu'ils réclament massivement de combler.

*« Je ne cesse de remettre en question mes pratiques de classe, il m'arrive de repenser aux événements de la journée. Rétrospectivement, j'ai parfaitement conscience d'avoir fait de nombreux choix arbitraires, improvisé des réactions qui auraient été différentes si j'avais eu davantage de temps »*.

Sa pratique relève plus de l'improvisation, de ce que Perrenoud appelle le « *bricolage pédagogique* » (Cf. première partie I.5) ou de la pédagogie active mais cela ne suggère en aucun cas qu'elle arrive sans projet ni préparation.

Elle accorde très peu de temps à la préparation des fiches qui ressemblent plus à un canevas qu'à un plan détaillé de la séance. Cette enseignante est de ceux que Perrenoud décrit comme « *le maître qui travaille par projets, centres d'intérêts, enquêtes, activités-cadres, recherches en environnement, (...), jeux, ateliers, travaux d'équipes a nécessairement non seulement d'autres attitudes, mais 'un système de travail plus ouvert'* ». » (Ibid.)

Bien que l'enseignante ait découpé la séance en trois moments distincts, les activités qu'elle prévoit ne semblent pas conformes au modèle préconisé par les auteurs du programme

<b>Déroulement de la séance de l'oral selon le DAP-CM</b>	<b>Déroulement de la séance de l'oral selon la fiche pédagogique</b>
Une phase de découverte du support oral,	Premier moment ; Ex. Libre et spontanée
Une phase d'analyse du document sonore,	Deuxième moment ; ex. Dirigée
Une phase de réemploi et de production	Troisième moment ; ex. Libérée (semi-dirigée)

Cette enseignante accorde beaucoup d'importance à l'enseignement de la grammaire au point de l'insérer même dans les séances de l'oral ; En phase d'analyse, au lieu d'amener les apprenants à identifier les caractéristiques du type de texte étudié (l'explicatif), elle rappelle le cours sur la place des mots (sujet / verbe). En phase de réemploi et de production, elle leur propose le réemploi des moyens linguistiques. Elle préfère parler de modèle discursif au lieu de typologie textuelle.

Ce qu'elle appelle *troisième moment : expression libérée (semi-libre)* serait le moment de travailler la production orale. Pour ce faire, elle suggère une activité nommée « restitution semi-libre des informations » et une autre nommée synthèse générale (reprise du tout)]. Nous notons l'absence d'une question précise qui amènerait les apprenants à produire oralement une explication ou à présenter un métier

La terminologie employée témoigne d'une confusion au sujet de l'enseignement de l'oral.

### III.4.1.2 La fiche pédagogique de l'enseignant, classe 1AM :

**Compréhension orale/Expression orale**

Cette fiche décrit en détail la séance de l'oral.

**Niveau :** 1<sup>ère</sup> A.M.  
**Projet :** 03  
**Thème :** « Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades du collège pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée ».  
**Séquence :** 01 « Respecter les règles d'un jeu ».  
**Activité :** Compréhension orale/Expression orale.  
**Objectifs d'apprentissage :**  
 \_ Faire acquérir à l'apprenant des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncés à l'oral. (Repérer des informations, prendre des notes)  
 - Construire du sens à partir de supports- images.  
 - Produire un énoncé pour expliquer les règles d'un jeu.  
**Compétence langagière :** Informer, expliquer et prescrire

Les supports utilisés sont : les illustrations du manuel scolaire + audiovisuelle (D.A)

**Support :** Fichier audio (expliquer les règles d'un jeu) + Les illustrations du manuel page 77.  
**Durée:** 30 mn/ 30mn

30 mn C O + 30 mn P

Déroulement de la leçon du jour

Présentation du thème et du support vidéo

**I/- Eveil de l'intérêt :**  
 Cite quelques exemples des différents sports qui existent.  
 Le football, le Handball, le volley-ball, le tennis, le judo, le karaté, la course, l'aviron, la boxe, l'alpinisme, la natation, le base-ball, le basket-ball, .....

**Compréhension orale:**  
**1. La pré-écoute ou motivation:** Tu vas voir une vidéo qui explique les règles d'un jeu que tu aimes.  
 Voici ce que l'on retrouve souvent dans une règle du jeu :

- le titre du jeu
- la liste du matériel
- le nombre de joueurs
- le but du jeu
- le déroulement du jeu

Les questions portent sur : la situation de communication + la compréhension du contenu

**2. L'écoute:** 1ère écoute:

Qui parle?	A qui?	De quoi?	Dans quel but?
• De quel sport s'agit-il?			
• Où se joue un match de foot?			
• Combien d'équipe s'affrontent sur ce terrain?			
• Combien de joueurs compte chaque équipe?			

2ème écoute

- Quel est le but de ce jeu?
- Comment se déroule un match de football?

3ème écoute

- Quel est le rôle du gardien ?
- Qu'est-ce qu'un carton jaune et un carton rouge ?

Qu'est-ce qu'un coup franc, un penalty, un corner et un hors-jeu ?

Figure 16 : Fiche pédagogique 01 - Comp. Orale

**Synthèse**

Texte: FOOTBALL : LES RÈGLES DU JEU  
 Le foot se joue sur un terrain engazonné de 120 mètres de long et 90 mètres de large sur lequel s'affrontent deux équipes de 11 joueurs (plus trois remplaçants) autour d'un ballon de forme ronde. Les joueurs ne peuvent toucher le ballon avec les mains ni les bras. Les matchs ne peuvent se disputer à moins de 7 joueurs par équipe.  
 L'équipe gagnante est celle qui envoie le plus grand nombre de fois possibles le ballon dans le but de l'équipe adverse.  
 Un match se déroule en deux mi-temps de 45 minutes, séparées par une pause de 15 minutes. Si au terme de ces deux mi-temps les équipes sont à égalité, elles jouent alors les prolongations : ce sont deux nouvelles mi-temps de 15 minutes. S'il y a encore égalité, c'est l'épreuve des tirs au but qui les départagera : 5 joueurs de chaque équipe tirent à tour de rôle du point de penalty.  
 Un arbitre central dirige le match. Il est assisté par deux juges de touche qui avec un drapeau signalent les hors-jeu et hors lignes.  
 Les footballeurs portent sur leur maillot le numéro qui correspond au rôle qui leur est dévolu .....

**Deuxième moment de la séance 30 mn consacré à la P O**

**Expression orale: 30 mn**

I/- Expression spontanée :  
 Observation des illustrations Page 77 :

**1- Expression libre :**  
 Combien d'illustrations y a-t-il à la page 77 ?  
 Il y a six photos.  
 Que représentent les six illustrations ?  
 Des sports – des jectelles ux.

**2- Expression dirigée :**  
 Fais correspondre chaque légende à l'image qui lui convient.  
 Classe ces images en deux groupes : qui présentent un sport individuel et celles qui présentent un sport collectif (un sport d'équipe).

Un sport collectif	Un sport individuel

Définis l'un de ces sports en procédant ainsi : L'haltérophilie est un sport individuel qui demande beaucoup d'efforts physiques.  
 Ces images ont des liens communs, cites-en deux ou trois exemples.  
 Les liens communs : Ce sont des jeux sportifs - Ces sports demandent beaucoup d'efforts physiques - Ils demandent aussi beaucoup d'attention – chaque sport présente un degré de dangers et de risques .....

**Ces questions relèvent de la C O non de la P O**

**III/Synthèse orale :**  
 Demander à un élève de passer au tableau pour expliquer à ses camarades les règles d'un jeu.

**L'enseignant suggère un modèle pour la P O**

Figure 17: Fiche pédagogique 02 - Prod. Orale

### **III.4.1.2.1 Discussion :**

Le découpage de la séance de l'oral (deux fois 30 mn) et le choix de deux supports distincts (manuel scolaire et support audiovisuel), preuves d'un enseignement explicite des deux compétences orales, indiquent que l'enseignant prête attention au développement de la compréhension comme de la production orale en classe de 1AM.

#### **30 mn. de compréhension orale ;**

Une première phase est décrite par l'enseignant nommée « *éveil de l'intérêt* » ; elle consiste à mettre l'apprenant en situation d'apprentissage en l'interrogeant sur les différents sports qu'il connaît (ou qu'il pratique). Avant de lancer la vidéo, l'enseignant veille à familiariser l'apprenant avec les caractéristiques du document audiovisuel.

L'intention d'écoute ; les trois écoutes sont axées sur le repérage des éléments constituant le sport (ici le football). Les questions portent sur : la situation de communication + la compréhension du contenu.

Nous remarquons l'absence de travail sur les traits prosodiques. L'enseignant ne met pas l'accent, non plus, sur les caractéristiques du type de texte étudié. Les questions sont toutes directes (activité question/réponse pour une interaction enseignant/apprenants)

Nous notons l'absence d'une question précise qui ouvrirait l'échange ou l'interaction entre apprenants (apprenant/apprenant) au tour du document audiovisuel proposé.

#### **30 mn. d'expression orale ;**

L'enseignant utilise les illustrations (photographies) proposées sur la page 77 du manuel scolaire comme support pour amorcer la production orale. L'expression appelée spontanée est en vérité conditionnée par ces visuels. L'expression supposée libre est dirigée par des questions directes. L'expression dirigée, quant à elle, est balisée par des consignes. Afin d'amener l'apprenant à « prendre la parole pour produire un énoncé expliquant les règles d'un jeu », l'enseignant propose aux apprenants de produire une définition en imitant un modèle ; [Définis l'un de ces sports en procédant ainsi : « l'haltérophilie est un sport individuel qui demande beaucoup d'effort physique »] et une synthèse [faire face au groupe classe pour expliquer les règles d'un jeu]



Le passage d'un support à l'autre marque la transmodalité<sup>29</sup> dans les pratiques de cet enseignant. Toutefois, nous pensons que les 60 mn ne sont pas suffisantes pour développer les compétences de compréhension et de production orale.

### III.4.2 Les cahiers de textes et de bord (cahier journal) : CEM TRIPOLI

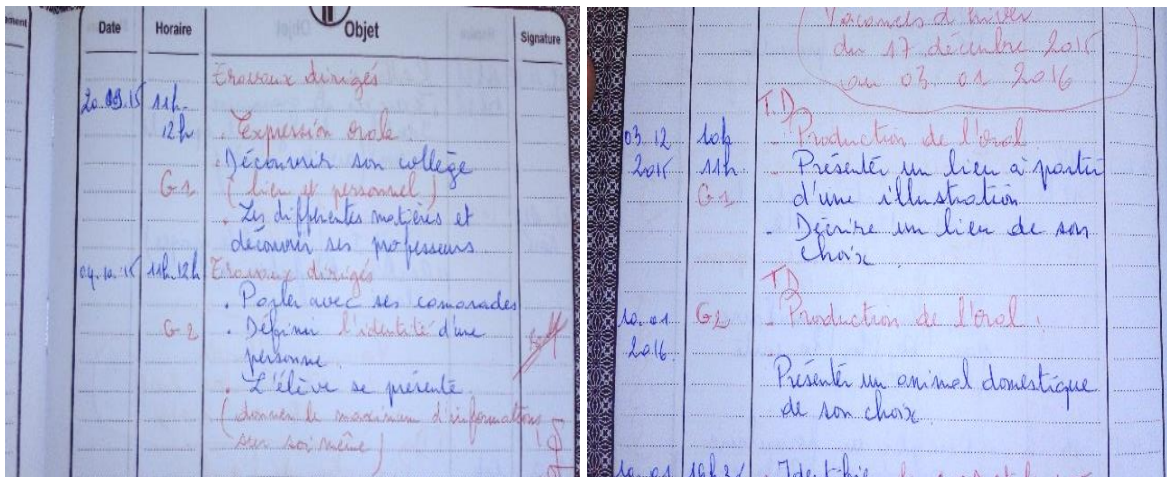
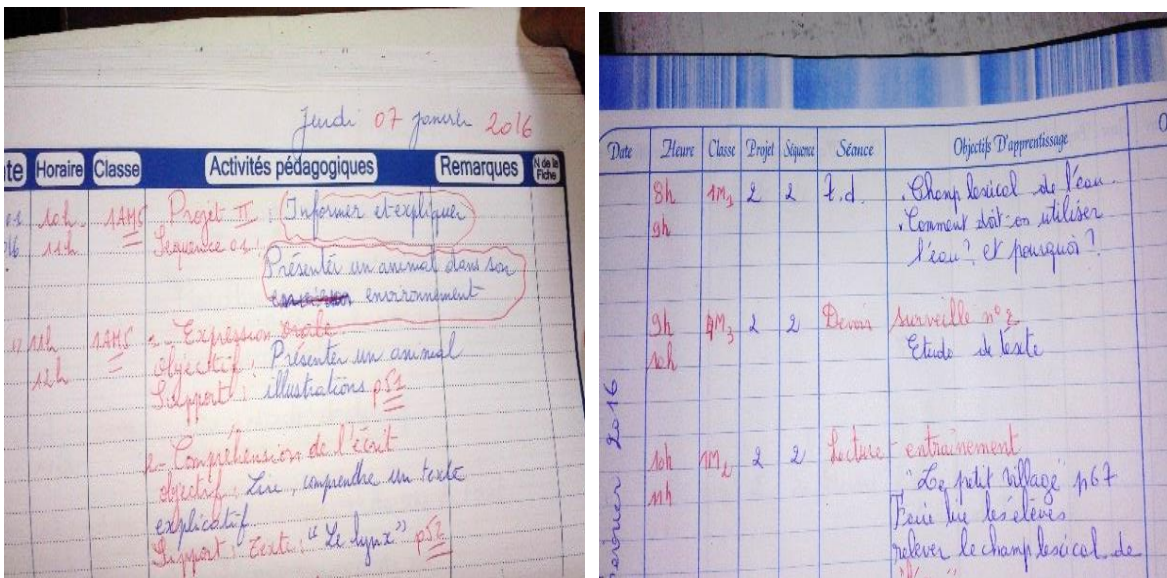


Figure 18 : Le cahier de textes



<sup>29</sup> Telle que décrite par Azaoui, souligner l'interaction en jeu entre les modalités/modes existants. Ce sens nous le retrouvons aussi dans la notion « *transmodal moment* » (Horner, Selfe, & Lockridge, 2015), que les auteurs emploient pour évoquer le passage d'une modalité à une autre, sans que la question de l'interaction soit explicite. Il convient de noter que le changement induit de facto une dimension chronologique dans le passage d'une modalité à une autre.

Heure	Classe	Projet	Séquence	Séance	Objectifs D'apprentissage	Observation
14h 14h30	1M <sub>2</sub>	2	2	Expression orale - p.64	Identifier les phénomènes naturels proposés • s'exprimer librement sur l'un d'eux	Expliquer un phénomène naturel
13h30 14h30	1M <sub>3</sub>	2	2	Lecture-entraînement	Le petit village p.64 Faire lire les élèves et relever le champ lexical de l'eau.	
14h30 15h30	1M <sub>2</sub>	2	2	Lecture-compréhension	Le cycle de l'eau p.65	

**Figure 19 : Le cahier journal**

L'analyse des photos du cahier de textes et cahier journal<sup>30</sup> (qui renvoient aux séances d'oral) nous ont permis de voir que ;

- Il s'agit la plupart du temps de séances d'expression orale, l'activité de compréhension orale n'est nulle part mentionnée.
- Hormis les pages du manuel scolaire, nul autre support n'est cité dans la classe de 1AM

### III.5 Les outils pour l'oral en 1AM, classe de FLE

Travailler l'oral avec les apprenants de 1AM en classe de français langue étrangère peut prendre différentes formes<sup>31</sup>, de la simple prise de parole en classe jusqu'à la réalisation de tâches plus complexes. De manière exploratoire, à travers une étude de cas, et par le biais des observations menées dans les deux classes transitoires (5AP / 1AM), nous verrons dans la deuxième partie, comment un enseignant utilise des outils pour résoudre un problème nouveau qui lui est posé. Cela nous a permis d'établir une classification des types d'outils matériels utilisés en classe (en fonction de l'accessibilité de certains) pour l'apprenant et pour l'enseignant. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive mais ce que nous avons observé en séance d'oral se ventile ainsi (classement selon la fréquence d'utilisation) :

<sup>30</sup> Photos prises entre septembre 2015 et mars 2016, lors des observations de classe.

<sup>31</sup> Les compétences orales en classe de FLE comprennent la prononciation, l'intonation, l'articulation, la fluidité, le vocabulaire, la grammaire, la compréhension et l'expression orale. Les apprenants doivent être en mesure de communiquer dans des situations de la vie quotidienne, ainsi que de participer à des conversations et des discussions. Ils doivent également être capables de comprendre les instructions de l'enseignant et de poser des questions pour clarifier les points qui ne sont pas compris. Les compétences orales incluent également l'écoute active, la prise de notes et la répétition pour améliorer leur compréhension et leur expression orales

1. Le manuel scolaire
2. La fiche pédagogique (présentée plus haut)
3. La multimodalité ; matériel informatique (...),
4. Le tableau et les feutres
5. Cahiers de la discipline (des apprenants)

Nous présenterons dans ce qui suit, les éléments 1-3-4 seulement :

### **III.5.1 Le manuel scolaire**

Les contenus prônés dans les textes officiels sont rendus visibles et trouvent toute leur expression dans les programmes. Le manuel, plus que tout autre outil pédagogique devrait être le lieu où ces contenus seraient illustrés. Sauf que, l'oral tel qu'il devrait être enseigné à l'école est plus ambitieux que de simples exercices de communication ou de « joutes » oratoires (enseignant/apprenants).

Devant l'absence de supports audio et / ou audiovisuel adéquats, le support en classe de 1AM demeure le manuel scolaire. En effet, il s'agit souvent d'un texte écrit « mis en voix » par l'enseignant (les activités de lecture sont en classe, celles qui privilégient ce mode de réalisation orale ; les compétences liées à la maîtrise de la voix en relation avec la production de sens seront au cœur des apprentissages à réaliser).

Voilà comment se présente la séance de l'oral sur le manuel scolaire de 5AP ;





## Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

P  
R  
O  
J  
E  
T

ORAL

### L'apiculteur

L'apiculteur élève des abeilles pour obtenir du miel. Il s'occupe de plusieurs ruches abritant chacune des centaines d'abeilles. Une colonie d'abeilles est composée d'une reine, d'ouvrières et de faux-bourdons. Tous travaillent pour visiter les fleurs, protéger la ruche et produire le miel. L'apiculteur le récolte, mais il laisse aux abeilles une grande quantité pour vivre en hiver. Cette grande famille vit dans les alvéoles qui sont de véritables petites chambres.

Texte adapté. Collection: en savoir plus Genève 1996

#### QUESTIONS :

- 1) De qui parle le texte ?
- 2) Que fait-il ?
- 3) Où vivent les abeilles ?
- 4) Pourquoi l'apiculteur élève-t-il les abeilles ?
- 5) Tu as observé un artisan au travail, dis quelles actions il fait pour exercer son métier ?

La compétence orale n'est pas clairement définie

Le support texte est présenté seul sans visuel

Les questions relèvent plus de la compréhension de l'écrit que de l'oral

Cette dernière question servirait à entamer la production orale

Figure 20 : la séance d'oral sur le manuel de 5AP

La séance de l'oral telle que présentée sur le manuel scolaire ne permet pas aux enseignants de distinguer la compétence visée. De plus, les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairement définis. « Une image aurait probablement ajouté plus de sens à ce texte » nous confie une enseignante.

**J'observe, je découvre et je m'exprime.**

**Projet 3**

**Projet 3 / séquence 1**

**Séquence 1**

**Supports visuels**

1. ....

2. ....

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

**Legende des illustrations :**

- Combat de Karaté.
- Ascension
- Basket-ball
- Haltérophilie
- Course automobile.
- Aviron

**Banque de mots :**

a) **Verbes :** dribbler - grimper - parcourir - marquer - marcher - ramer - pratiquer - soulever - escalader - jouer - lancer - descendre - muscler...

b) **Noms :** catégorie - équipe - salle - alpiniste - ballon - vitesse - joueurs - cordes - course - altères (poinds) - pilote - kata - points - match - circuit - ippon - montagne - combat - championnat - panier - piste - art - compétition - waza-ari - grimpeur - juge - route - canot - arbitre - embarcation - grand prix - rallye - mi-temps - équipage - eau - formule...

c) **Adjectifs :** collectif - mécanique - martial - individuel - fort - physique - nautique - combatif - solitaire - agile - long - lourd - musclé - rapide...

**Questionnaire :**

- Que représentent les six illustrations ?
- Fais correspondre chaque légende à l'image qui lui convient.
- Ces images ont des liens communs, cites-en deux ou trois.

Choisis une illustration et explique-la à tes camarades.

Soixante-dix-sept. 77

**Figure 21 : Séance d'expression orale sur le manuel de 1AM**

Les illustrations visuelles jouent un rôle important et occupent un grand espace de la surface imprimée du manuel scolaire de 1AM. Déclencher la prise de parole est la première fonction de l'image sollicitée pour la séance de l'oral en classe de 1AM. Les auteurs du programme et du manuel scolaire font des visuels le support premier de l'oral (légendes, illustrations).

### **III.5.1.1 Le manuel scolaire ; principal vecteur d'enseignement dans le contexte algérien**

En mars 2015, nous avons eu l'occasion d'assister à une journée de formation à l'intention des PEM, animée par l'inspecteur de la matière. Cette journée de formation avait pour objet d'étude la présentation du « *projet de programme cycle moyen* » qui allait amorcer la refonte du système éducatif algérien de l'année 2016.

La rentrée scolaire a vu cette année-là, le lancement de programmes et de manuels de deuxième génération. Les programmes de français, de la 1AM, de l'année 2010 et celui de 2016 sont presque identiques (excepté que celui de 2016, évoque les supports sonores comme moyens didactiques). Le manuel de la deuxième génération destiné à la 1AM se caractérise par l'espace important dédié à la photographie, sans doute parce que l'ENAG en est l'éditeur, ce qui répond en partie aux recommandations du RGP qui mise sur le visuel et la qualité

*« Le manuel scolaire reste un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire. Les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut tendre ».* (2009)

Le manuel de deuxième génération 1AM, dans sa conception, se veut un « *manuel fermé* » un support considéré « *comme un tout complet et suffisant en lui-même*» (Gérard & Rogiers, 2009) Qui regroupe « *tous les éléments nécessaires à l'apprentissage : de l'information, une méthode, des exercices, des évaluations, etc. A un niveau moindre, certains manuels proposent un ensemble complet d'activités qui ne rendent pas nécessaire le recours à d'autres voies d'apprentissage* »(Ibid. p.98) C'est surtout un manuel qui est conçu par rapport à un programme donné.

#### **III.5.1.1.1 En termes de qualité et d'apparence, le manuel de 1AM est :**

Visuellement *attrayant* (d'après les apprenants et les enseignants interrogés). Cependant, les illustrations ne prennent pas suffisamment en charge les valeurs identitaires (sauf à la page 133 ; lecture récréative ; poème pour l'Algérie heureuse) et ne mettent pas en scène les différents groupes régionaux et ethniques du pays. Ledit manuel ne comporte ni diagrammes ni autres éléments graphiques mis à part des photographies (détachées du texte, impersonnelles) et quelques dessins qui ne font pas nécessairement sens par rapport au texte.

Quant à la qualité : le manuel de première année (2<sup>ème</sup> G) est d'un format adapté au niveau de la classe visée et suffisamment résistants pour être utilisés durant plusieurs années.

### **III.5.1.1.2 Fonctions des illustrations dans le manuel scolaire**

Seguin considère que « *l'un des facteurs qui ont contribué le plus à l'évolution du livre scolaire, depuis les dernières décennies, est sans aucun doute l'utilisation de l'illustration et de la couleur* » (Seguin, 1989).

Les illustrations dans le manuel ont des objectifs précis ; elles accompagnent les textes et apportent à l'apprenant des représentations iconiques plus précises du monde extérieur. Pour Choppin, « *La fonction d'une image dans un manuel, comme celle d'un texte, n'est généralement pas explicitée par l'auteur ou l'éditeur. C'est à l'utilisateur de déterminer le rôle qu'elle joue dans l'économie manuel et ce rôle peut être très divers* » (Choppin, 1992) De ce fait, Choppin attribue aux images, dans le manuel scolaire, les fonctions suivantes :

- Fonction de motivation
- Fonction décorative,
- Fonction d'information
- Fonction de réflexion
- Fonction d'exemple.

### **III.5.1.2 Orientations relatives au Manuel scolaire [programmes ; 2010 / 2016]**

#### **III.5.1.2.1 Les supports dans le manuel scolaire : Conceptions préalables**

Pour répondre au mieux à l'approche par compétences préconisée dans le programme du cycle, le manuel scolaire de français pour chaque niveau d'étude doit proposer une démarche de projet partant des principes généraux du socioconstructivisme.

Suivant la nomenclature proposée dans le programme de 2010 et 2016, de la 1AM, les supports seront dans la mesure du possible :

##### ***III.5.1.2.1.1 Caractéristiques des différents supports :***

#### **1) Les textes de lecture seront :**

- Authentiques (notices, règlements, factures, extraits du code de la route, règles de jeu)

- En relation avec les types de textes retenus pour chaque année,
- Du niveau des élèves, centrés sur leurs intérêts,
- En adéquation avec les valeurs exprimées dans le programme du cycle,
- D'une longueur moyenne de 100 à 150 mots avec une proportion de 10 % de mots nouveaux (1er palier),
- Dûment référencés (auteur, sources, date...).

## 2) **Les supports sonores : (programme 2016 seulement)**

Ils sont recommandés pour les activités de compréhension de l'oral. Les auteurs du programme suggèrent ; « *ils (les supports sonores) peuvent être réalisés sur un CD qui accompagne le manuel scolaire* ». Ils précisent que « *les extraits sonores doivent être sélectionnés avec un grand soin pour offrir une qualité de son irréprochable. Leur contenu obéira aux mêmes exigences de rigueur que pour les textes écrits* ». Ce travail est bien entendu confié à l'enseignant.

## 3) **Les documents iconiques et les représentations graphiques**

Les auteurs dudit programme exigent que les documents iconiques soient « *d'une grande lisibilité pour transmettre l'information et permettre ainsi une bonne exploitation pédagogique.* »

## 4) **Les grilles d'évaluation :**

Le manuel proposera des outils d'évaluation à l'apprenant (des grilles d'auto-évaluation, grilles de co-évaluation). Ces grilles seront critériées pour mieux mesurer le niveau de compétence atteint. Les critères retenus seront essentiellement ceux annoncés dans les tableaux annuels soit à l'oral : la pertinence de l'écoute, la qualité de l'écoute, la pertinence de la production et la correction de la langue

En illustrant des situations d'intégration en 1AM, (de la page 67 à la page 70 du document d'accompagnement du programme), des ressources et documents sont recommandés afin de de réaliser les compétences terminales :

**Tableau 7 : illustration d'une situation d'intégration en 1AM**

<b>Compétence terminale</b>	<b>Ressources et Documents</b>
C.T.1 et C.T.2 : Comprendre / produire oralement des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication	La note d'information scolaire, un règlement de concours, le schéma du cycle de l'eau.
C.T.3: Comprendre des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	<b>Ressources et documents</b> : CD., livres de la classe, dictionnaires, atlas, journaux, revues ...
C.T. 4 : Produire des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la communication.	<b>Ressources et documents</b> : des extraits du code de la route, des affiches de prévention routière, une liste de consignes, des documents de sécurité routière à destination des écoliers...

### III.5.1.2.2 Types de textes / nomenclature (liste des supports matériels) p.16

#### III.5.1.2.2.1 Le texte Explicatif

##### Nomenclature :

- La pièce d'identité, autres documents administratifs
- La fiche de renseignements
- Le Curriculum Vitae (CV)
- Le communiqué
- Le bulletin météo (écrit, visuel/sonore)
- Le programme de télévision (écrit, visuel/sonore)
- La note d'information (scolaire, administrative)
- Les étiquettes signalétiques (animal, produit, appareil...)
- Le document de traçabilité d'un produit
- Le télégramme
- La facture (Sonelgaz, téléphone)
- La dépêche
- Les petites annonces (recherche et offre d'emploi, immobilier)
- Les articles d'une convention, d'un contrat
- L'article de dictionnaires
- L'article d'encyclopédie
- Le carnet de correspondance
- Le manuel scolaire (Préambule, table des matières, pages internes...)
- Le texte documentaire
- La légende
- Le roman (1ère de couverture, 4ème de couverture, passages explicatifs)
- Le texte biographique
- La fiche biographique
- Des poèmes

### **III.5.1.2.2.2 Type de texte : Prescriptif**

Nomenclature :

- L'ordonnance médicale
- Le mode d'emploi
- La notice de montage
- La recette de cuisine
- Le planning
- La règle de jeu
- Les articles de lois
- Le règlement
- Le code de la route,
- Des extraits de romans (littérature jeunesse)
- Des poèmes

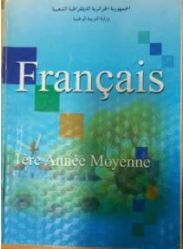
#### ➤ **Discussion :**

Sur le RGP, il est mentionné que « *Les manuels confirmeront leur rôle d'auxiliaire des apprentissages auxquels il faudra associer, par-delà les effets de mode, des supports et/ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'apprenant* » (2009). Cette nomenclature est bien riche en propositions seulement la plus grande partie des moyens didactiques renvoie à l'ancienne méthode.

Dans ce cadre, l'enseignant mobilise différents outils et ressources pour enseigner le FLE ; en plus d'une liberté pédagogique, à l'enseignant est confiée la mission d'associer des supports multimodaux et mettre en place des méthodes efficaces pour favoriser l'enseignement du français, ce que déplorent bon nombre d'enseignants qui trouvent cette tâche supplémentaire coûteuse en temps et en énergie

Il est vrai qu'une nouvelle culture d'apprentissage et d'enseignement a vu le jour depuis l'avènement d'Internet et des nouvelles technologies, la qualité des supports devrait nécessairement changer pour que l'école soit dans l'air du temps. Cependant, la majorité des enseignants trouvent que c'est aux concepteurs du programme de fournir les supports d'accompagnement nécessaires (CD, sonores, vidéos etc.)

### III.5.1.3 Grille d'évaluation du manuel scolaire (1<sup>ère</sup> génération 2011 / 2012)

<p><b>1. Fiche signalétique</b></p>  <p><b>Figure 22 : Le dernier manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> génération</b></p>	<p>Titre : français 1<sup>ère</sup> année moyenne</p> <p>Auteur(s) : LAICHAOUI, B. (dir) Inspecteur de langue française. Berdjane, Y. Meddour, A. Benamara, H. (PEM langue française).</p> <p>Éditeur : ONPS. Certifié par le MEN</p> <p>Date de parution : 2011 / 2012</p> <p>Livre de 127 pages</p>
<p><b>2. Descriptif du matériel didactique</b></p> <p>-Type des matériaux : Livre à structure souple, permettant une exploitation linéaire</p>	<p>Composé de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant-propos</li> <li>- Sommaire ; (projet / séquences) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informer</li> <li>• Informer et expliquer</li> <li>• Informer, expliquer et prescrire</li> </ul> </li> <li>- Sommaire pages utiles et récréatives</li> <li>- Répartition des activités</li> <li>- Pages utiles et récréatives (p.114-123) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conjugaison</li> <li>○ Fables de la Fontaine</li> <li>○ Poésie</li> <li>○ Jeu de question à choix multiples</li> </ul> </li> </ul> <p>Matériel collectif pour l'apprenant (+ enseignant)</p> <p>Niveaux : 1AM</p>
<p><b>3. Public visé</b></p>	<p>Âge : 11 / 12 ans, pour collégien algérien</p> <p>Niveau : débutant - intermédiaire</p>
<p><b>4. Structure du manuel</b></p>	<p>Nombre de leçons :</p> <p>88 leçons : 33 leçons projet 1 / 3 séquences 22 leçons projet 2 / 2 séquences 33 leçons projet 3 / 3 séquences</p> <p>Répartition des activités ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exp. Orale (<b>une seule au début de la séquence</b>)</li> <li>- Comp. de l'écrit</li> <li>- Lecture entraînement</li> <li>- Vocabulaire</li> <li>- Grammaire</li> <li>- Conjugaison</li> <li>- Orthographe</li> <li>- Atelier d'écriture ; cette séance est scindée en, <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Séance de lecture</li> <li>○ Séance d'écriture</li> </ul> </li> <li>- Plaisir de lire</li> <li>- Révision bonus</li> </ul>



		<p><b>Détail d'une leçon d'exp. orale : p. 09</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. J'observe, je découvre et je m'exprime : dans cette étape des supports images « Légende des illustrations » souvent authentiques, sont proposés aux apprenants qui doivent les examiner pendant quelques minutes.</li> <li>2. Banque de mots : une liste de mots est proposée à l'apprenant : verbes, noms et adjectifs en relation avec le thème de la séquence, ces mots vont être utilisés durant toute la séquence</li> <li>3. Questionnaire : après l'observation des images, l'apprenant est appelé à répondre à une série de questions à travers lesquelles, l'enseignant suscite la prise de parole et encourage les apprenants à s'exprimer oralement</li> </ol>
		<p><b>Absence de livre (cahier) d'exercice / absence de supports sonores ou audiovisuels</b></p>
<b>5. Contenu iconographique</b>		<p>Documents authentiques, illustrations : photos, photographie, (+ images) etc.</p>
<b>6. Types d'activités / procédés</b>	Oral	<p><b>Compréhension :</b></p> <p><b>Absence de Comp. Orale sur la répartition</b></p>
		<p><b>Expression :</b> sur la base d'illustrations visuelles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions-réponses,</li> <li>- Répétition,</li> <li>- Paraphrase,</li> <li>- Résumé,</li> </ul> <p><b>Absence d'activités ; théâtrale, dramatisation, ou jeu de rôles</b></p>

### III.5.1.3.1 Pour une analyse du matériel didactique ; Le dernier manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> génération (1AM)

Le manuel scolaire en question est adapté au public de 1AM, âgé de 11/12 ans. Il fait preuve d'objectivité sur le plan culturel, sans démagogie (sans stéréotypes ni préjugés). Les auteurs le décrivent comme étant conforme aux instructions et programmes officiels (programme notionnel / fonctionnel, grammatical, lexical). Lors de la conception de ce manuel, les auteurs ont opté pour un document à l'usage de l'apprenant mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe. La conception du manuel place l'apprenant au centre des apprentissages impliquant enseignant et enseignant.

### **III.5.1.3.2 L'organisation du dernier manuel de la 1<sup>ère</sup> génération**

Un avant-propos des auteurs ouvre le manuel avec un message destiné à l'apprenant de 1AM. Le sommaire et un modèle de répartition des activités y sont proposés à l'enseignant. Pour l'apprenant de 1 AM, ce manuel est un outil pédagogique visant à mettre en place des compétences requises dans la pédagogie du projet. Il guide l'apprenant petit à petit vers l'autonomie. L'approche dominante est notionnelle / fonctionnelle (vue la grande place attribuée au niveau phrastique).

### **III.5.1.3.3 Analyse du contenu du manuel de l'apprenant**


D'un maniement facile pour l'enseignant ; le sommaire et la répartition font apparaître clairement le contenu notionnel / fonctionnel et la progression grammaticale. [Cependant, ils montrent combien l'oral est minoré (huit leçons d'expression orale sur les 88 leçons présentées)]. Il est organisé : en leçons indépendantes en séquences (avec objets d'études pour chaque leçon) les séquences sont structurées de façon identique. Elles sont organisées en fonction d'un point de vue méthodologique et sont d'égale importance, autour du modèle discursif « l'expositif ». L'élaboration des séquences est à l'image des impératifs de l'approche par compétences.

Dans l'architecture de la séquence didactique, dans la 1<sup>ère</sup> séance nommée expression orale sous la consigne « j'observe, je découvre, je m'exprime », l'apprenant est amené à s'exprimer oralement à partir de visuels ; essentiellement des images fixes (photos, dessin). La structure de cette séance est identique dans toutes les séquences

### **III.5.1.3.4 Les supports iconographiques :**

Permettent une anticipation de la situation (aide). Ils sont souvent, une simple illustration pour le contenu notionnel. Les photos d'identité offrent un apport historique et culturel (à l'exemple d'Ahmed ZABANA, Larbi BEN MHIDI, MOUFDI Zakaria, Frantz FANON etc. cf. P24-25-36). Le manuel propose des supports visant l'entraînement à la production orale sous la consigne « observe la photos ...et dis comment faire... » p. 09)

### III.5.1.4 Grille d'évaluation du manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> génération

<p><b>1. Fiche signalétique</b></p>  <p><b>Figure 23 : Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> génération</b></p>	<p>Titre : Mon livre de langue française. 1<sup>ère</sup> année moyenne</p> <p>Auteur(s) : MADAGH, Anissa (dir). Inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen. MERAGA, Chafik (PEM). BOUZELBOUDJEN, Halim (PEM)</p> <p>Éditeur : ENAG éditions / ONPS. Certifié par le MEN</p> <p>Date de parution : Semestre I - 2016 / Alger</p>
<p><b>2. Descriptif du matériel didactique</b></p> <p>Livre à structure souple, permettant une exploitation linéaire</p>	<p>Livre de 174 pages, composé de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Page de garde</li> <li>- Avant-propos</li> <li>- Sommaire (répartition) ; Trois projets : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projet 1 et 2 explicatifs</li> <li>• Projet 3 prescriptif</li> </ul> </li> <li>- Je découvre mon livre</li> <li>- Bibliographie</li> </ul> <p>Matériel collectif pour l'apprenant (+ enseignant)</p> <p>Classe de : 1AM</p>
<p><b>3. Public visé</b></p>	<p>Âge : 11 / 12 ans, pour collégien algérien</p> <p>Niveau : débutant - intermédiaire</p>
<p><b>4. Structure du manuel</b></p>	<p>Nombre de leçons : 72 leçons (<b>08 leçons d'oral</b>)</p> <p style="padding-left: 40px;">27 leçons projet 1 / 3 séquences</p> <p style="padding-left: 40px;">27 leçons projet 2 / 3 séquences</p> <p style="padding-left: 40px;">18 leçons projet 3 / 2 séquences</p> <p>Répartition des activités ; (en rubriques)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oral (<b>une seule au début de la séquence</b>)</li> <li>- Texte (identification + compréhension)</li> <li>- Vocabulaire</li> <li>- Grammaire</li> <li>- Conjugaison</li> <li>- Orthographe</li> <li>- Atelier d'écriture</li> <li>- Lecture récréative</li> </ul> <p><b>Détail d'une leçon d'oral : en rubriques (p. 09)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Photographie</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'observe et j'analyse les images</li> <li>- Coffre à mots</li> <li>- Questions</li> <li>- A mon tour de m'exprimer</li> <li>- Encadré théorique ; le sais-tu ?</li> </ul>
		<b>Absence de livre (cahier) d'exercice / absence de supports sonores ou audiovisuels</b>
<b>Contenu iconographique</b>		Documents authentiques, illustrations : photos, photographie, (+ icônes, pictogrammes pour signaler les consignes)
5. Types d'activités / procédés	Oral	<b>Compréhension :</b> <b>Absence de Comp. Orale sur la répartition</b>
		<b>Expression :</b> sur la base d'illustrations visuelles <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions-réponses,</li> <li>- Explique avec tes propres mots...</li> </ul> <b>Absence d'activités ; théâtrale, dramatisation, ou jeu de rôles</b>

### III.5.1.4.1 Présentation du nouveau manuel de 1AM appelé de 2<sup>ème</sup> génération



**Figure 24 : Manuel et Guide de 1AM / 2G**

Nous pouvons lire sur le guide du professeur ; « *Le manuel de 1AM est en adéquation totale avec les programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet. Comme pour les manuels existants, il comporte trois projets, chaque projet se déclinant en séquences.* » (2016)

### **III.5.1.4.2 L'organisation du nouveau manuel**

Le manuel s'ouvre sur un message destiné à l'apprenant de 1AM. Suit une présentation des rubriques que l'apprenant rencontrera tout au long de son exploration.

#### ***III.5.1.4.2.1 Suggestions pédagogiques :***

Chaque séquence comporte : Dans le domaine de l'oral :

#### **Une situation d'oral avec un document sonore : [oral réception]**

Les auteurs du DAP-CM avouent que n'ayant pu fournir avec le manuel un support audio / vidéo (DVD), les auteurs du manuel ont décidé de créer un site web sur lequel ils posteraient régulièrement des documents sonores. Pour leur part, ils souhaiteraient que l'enseignant enrichisse la séance en présentant à ses apprenants des documents sonores ou des vidéos.

#### **Une situation d'oral avec des visuels ; Oral en images [oral production]**

N'ayant pu, encore une fois, accompagner le manuel d'un support média, les auteurs du manuel étaient contraints d'opter systématiquement pour des visuels à analyser avec l'aide d'un coffre à mots. Le rôle du PEM étant d'accompagner l'apprenant et de l'amener à s'exprimer correctement.

#### ***III.5.1.4.2.1.1 Le déroulé de la séquence I du projet I***

Un déroulé est proposé aux enseignants en guise de modèle afin de les familiariser davantage avec la démarche préconisée. (Ibid. p24-25)

**Projet I** : « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement. »

**Séquence 1** : « J'explique l'importance de se laver correctement ». Dans le souci de permettre aux collègues enseignants de se familiariser davantage avec la démarche préconisée, nous avons fait le choix de présenter :

**III.5.1.4.2.1.2 Les étapes de la compréhension orale [orale réception] :**  
(avec un document sonore)

1. **La Pré-écoute :** c'est la phase de préparation qui permet d'introduire le thème, le vocabulaire nouveau à partir d'une image, d'un son ou d'une vidéo muette. Ce qui amènera l'apprenant vers la quête du sens
2. **L'écoute :**
  - a. La première servira à la compréhension globale de la situation
  - b. La 2<sup>ème</sup> écoute va permettre aux apprenants de vérifier les éléments retenus afin de les valider, les corriger et / ou les compléter
3. **Après l'écoute :** pour les apprenants, il s'agira d'aboutir à une synthèse. Pour l'enseignant, ce sera le moment de vérifier ce qui a été réalisé.

**N.B. :** Ces étapes demeurent une simple démonstration parce que devant l'absence de documents sonores, c'est la lecture de visuels qui sert de point de départ à la réalisation de cette activité d'oral. Plusieurs photos en relation avec la thématique de l'hygiène du corps servent de coup d'envoi à cette activité.

**III.5.1.4.2.1.3 Oral production : J'observe et j'analyse les images :**

Les questions posées dans cette rubrique permettent à l'apprenant d'analyser les images observées ; d'identifier les produits présentés sur chacune des photos. Un coffre à mots qui n'est autre qu'un enrichissement lexical, est mis à sa disposition - sous l'œil vigilant de l'enseignant - afin de lui permettre de mieux s'exprimer sur une situation donnée.

**A mon tour de m'exprimer**

Une définition est donnée à l'apprenant à partir de laquelle il devrait expliquer avec ses propres mots ce qu'est la propreté du corps / expliquer à ses camarades l'importance de se laver les mains : « *la propreté est l'absence de saleté et de mauvaises odeurs.* ».

**L'encadré ; le sais-tu ?** Les informations données ici visent à familiariser l'apprenant avec le texte explicatif qu'il étudiera durant les deux premiers trimestres

### **III.5.1.5 Discussion :**

Les leçons de l'oral proposées sur ces deux manuels sont au nombre de huit leçons sur 88 premier manuel et sur 72 deuxième manuel), ce qui reflète encore une fois la place seconde attribuée à l'enseignement de l'oral en classe de 1AM. Les leçons relatives à l'écrit sont dominantes encore une fois. De plus, les deux compétences orales s'entremêlent et ne sont pas clairement définies. Un enseignement explicite des dites compétences serait plus approprié, aux dires des enseignants enquêtés.

De même, les questions ont besoin d'une lecture interprétative ou de reformulations de la part des enseignants (manuel 2G ; p 77 questionnaire : « ces images ont des liens communs cites-en quelques-uns) à cette question par exemple les apprenants étaient incapables de répondre sans l'aide de leur enseignant. A l'absence de supports adéquats pour développer l'écoute (en exposant l'apprenant à des enregistrements audio et audiovisuels où la langue est présentée dans des situations authentiques) s'ajoute l'absence d'activités interactives telles ; les jeux de rôle, simulation, théâtralisation ou Drama en classe de 1AM. Beaucoup d'enseignants se contentent des activités d'oral proposées sur le manuel scolaire qui se limitent aux échanges verbaux enseignant / apprenants (ou apprenant) sous forme de simples questions / réponses auxquelles l'apprenant répond par une simple phrase, souvent par un seul mot.

Nous constatons un décalage entre ce qui est proposé dans les publications officielles concernant l'oral et entre ce qui est proposé dans le manuel. Programme et document d'accompagnement de la 1AM accordent une place importante à l'oral et à son enseignement. Ils donnent des orientations et des précisions à propos des compétences, des objectifs visés et des stratégies d'apprentissage à l'oral. Ils proposent entre autres des activités à l'oral en réception comme en production et indiquent avec précision les différentes étapes d'enseignement des deux compétences. Ainsi, l'enseignant est convié à équilibrer entre les activités de réception et de production.

Toutes les orientations mentionnées dans les documents officiels ne transparaissent pas nécessairement dans le manuel scolaire [support de travail principale des enseignants et apprenants]. De ce fait, pour les enseignants qui appliquent « la recette » la scénarisation des dites orientations relatives à l'oral ne peut être qu'incomplète. Cela se traduit par une rareté des activités et pauvreté des moyens matériels proposés pour l'enseignement / apprentissage de la composante orale si importante dans l'acquisition d'une langue étrangère.

### III.5.2 Le multimédia ; support didactique pour la compréhension et l'expression orale

Nous avons longuement hésité entre médias, multimédias, numérique et TIC. Aujourd'hui, dans le langage courant les technologies d'information et de communication (TIC) désignent « Le numérique ». Pour leur intégration dans l'enseignement et l'apprentissage, Albero attire l'attention sur l'importance qu'il y a à prendre en compte les caractéristiques de ces objets techniques. L'auteure montre combien « *l'indifférence aux spécificités des médias* » (Albero, 2010) a conduit à l'échec de l'introduction successive dans l'éducation de la télévision, du cinéma puis des technologies de l'information et de la communication :

*« L'institution éducative intègre chaque 'nouvel' objet, en fonction de ses modes habituels d'activité et de ses finalités propres, indépendamment des particularités de celui-ci et de ses usages dans le contexte social » (Ibid.)*

Albero poursuit :

*« En fait les nouvelles formes de culture et de connaissance qui émergent à partir des années 1960 avec les médias puis l'informatique, sont (...) l'occasion d'interroger les certitudes d'un enseignement fondé sur la culture du livre et la pédagogie artisanale du face à face. » (Ibid. p10)*

Bourguignon, en 1994, s'interrogeait déjà sur l'apport de la technologie : « *Que fait l'ordinateur de plus que le tableau de feutre, la vidéo ou le laboratoire de langue ? Induit-il une pédagogie différente ? Permet-il de développer des stratégies d'apprentissage spécifiques ? (...) Quelle est la spécificité de cet outil ?* » (Bourguignon, Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues, 1994). Pour Bourguignon, l'ordinateur est un « *outil de transmission du savoir au même titre que le tableau, le manuel ou le labo de langue* » (Ibid. p100)

Ces réflexions rejoignent celles de nombreux auteurs pour qui le numérique est un outil (Demaizière, 1986 ; Bourguignon, 1991, 1994 ; Garrett, 1991 ; Desmarais, 1998 ; Warschauer, 1998 ; Salaberry, 2001 ; Chapelle, 2003 ; Grosbois, 2012). Cet outil vient s'ajouter aux autres matériels didactiques et pédagogiques à la disposition des enseignants pour soutenir les apprentissages.



Grosbois (2015) parle de « *palette d'outils* », Desmarais (1998) de « *panoplie* ». Desmarais de son côté, place les « *supports informatiques* » au même plan que ce qu'elle appelle les « *ressources* » audio ou vidéo : « (...), *on dira qu'on utilise une technologie lorsqu'on a recours à des moyens autres que la voix du professeur ou le manuel et les exercices sur support papier* » (Ibid.)

Grosbois, de son côté, avance qu'« *Aujourd'hui, les différents modes d'expression permis par les technologies (incluant le son, l'image, la vidéo...) ont, de plus, ouvert la voie à des plurilittératies, au caractère évolutif, qui se propagent par le biais des réseaux* » (Grosbois, 2012)

Grosbois appelle à une réflexion sur la manière d'intégrer l'apprentissage informel dans l'apprentissage formel et attire l'attention sur l'« *émergence des environnements personnels d'apprentissage qui posent, à nouveau, la question de l'autonomie des apprenants* » (Ibid. p148) (notamment les **BYOD**)

Les points de vue portés par les auteurs sur le numérique et les analyses qu'ils en font donnent lieu à des perspectives d'utilisation différentes du numérique en éducation ; Il peut s'agir d'outiller l'enseignement et l'apprentissage des langues ou d'intégrer les technologies dans des séquences didactiques globales (et pourquoi pas d'immerger les apprenants dans des pratiques de littératie en ligne.)

### **III.5.2.1 Des technologies pour outiller l'enseignant :**

Les technologies présentent des "opportunités" (Bourguignon, 1991, 1994), des "potentialités" (Garrett, 1991 ; Chapelle, 2003 ; Grosbois, 2012) qu'il convient d'exploiter pour :

- Enrichir (Bourguignon, 1991, 1994 ; Desmarais, 1998),
- Faciliter (Garrett, 1991),
- Soutenir (Desmarais, 1998) les apprentissages
- Diversifier (Bourguignon, 1991, 1994) les pratiques d'enseignement.
- Sublimiser (Meyer, 2023) [la multimodalité du support sublime son contenu]

Les technologies sont utilisées de manière ciblée, en lien avec le développement de compétences particulières ou pour vérifier l'acquisition de connaissances. Il s'agit d'explorer de nouvelles pistes pédagogiques, de nouvelles manières de faire.

Les sites et applications sur tablettes, smartphones ou ordinateurs dont fait usage l'enseignant proposent d'innombrables possibilités offertes par le numérique pour travailler l'oral de façon innovante et efficace. Ce travail n'est possible que si l'enseignant possède des connaissances pédagogiques et des connaissances techniques à l'égard de leur usage. Savoir quand, comment et en quelles activités la multimodalité numérique sera utilisée relève d'une compétence professionnelle techno-pédagogique.

### **III.5.2.2 Intégrer le numérique en classe de langue pour enseigner l'oral :**

Nous nous référons ici à une autre définition, celle que donne Bourguignon du terme intégrer, à savoir l'« *insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou de plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés* » (Bourguignon, 1994)

Voulant pointer les objets matériels (de l'environnement de classe ou importés) utilisés pour l'enseignement des compétences de l'oral, nous nous sommes rendu compte de l'hétérogénéité des outils qui rentre en fusion ; des outils qui intègrent une littératie classique (grâce aux supports habituels) à une *littératie nouvelle ; médiatique et multimodale* <sup>32</sup> (numérique à usage occasionnel en classe de 1AM) lors des activités de compréhension et / ou de production orale.

Cette nouvelle littératie résulte en grande partie de l'expansion des nouvelles technologies qui a conféré aux deux habilités de l'oral une nouvelle démarche d'enseignement liée aux caractères multisensoriel, multimodale, ludique et motivant des supports. Quant au matériel, nous pouvons dire que le français langue étrangère est une discipline scolaire privilégiée car, aux prises avec la langue et la communication, tout pourrait servir de support (documents classique ou multimodaux ; sonores ou audiovisuels de toutes sortes).

Un tel éventail<sup>33</sup> fournirait au jeune public de la 1AM en classe de FLE - souvent en décrochage, face à des dispositifs pédagogiques sans cesse renouvelés et souvent inaccessibles- l'impulsion intellectuelle et l'assistance technique nécessaires à l'amélioration de la qualité des enseignements, de façon à la fois créative et innovante.

---

<sup>32</sup> Cf. les travaux de Lebrun, M. (de 2003-2009, 2011,2012, 2013, 2015, 2021)

<sup>33</sup> Rabardel (1995) parle de « *palette de champ instrumental de l'artefact pour le sujet* », comprenant l'ensemble des schèmes d'utilisation de l'artefact ainsi que l'ensemble des objets sur lesquels il permet d'agir

En dépit des contraintes, le numérique ouvre la voie à des champs d'application qui sont à même de donner tout son potentiel au travail sur l'oral dans une perspective didactique. Ladite médiation permet rétrospectivement de réaliser à quel point le manuel scolaire (papier) impose des limites inhérentes à l'incompatibilité intrinsèque quant aux matériaux qui les constituent, à ce propos Abou Haidar écrit :

*« L'oral c'est de la matière sonore, de la musicalité dans la parole et dans la voix, des gestes, des mimiques et des attitudes, une occupation spécifique de l'espace, une proxémie, et la représentation graphique que l'on en fait en passant par la médiation du papier et de l'écrit, en le cantonnant à des unités séparées par des espaces sur une surface plane (que ce soit un papier ou un écran), lui enlève toutes ses caractéristiques et toute sa saveur. » (Abou Haidar, 2021)*

Elle ajoute *« le numérique ouvre la voie à une "pédagogie ouverte" pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : la mise à disposition de tous, de ressources créées par des spécialistes de l'oral, et permettant de valoriser une approche multisensorielle et multimodale » (Ibid.)*

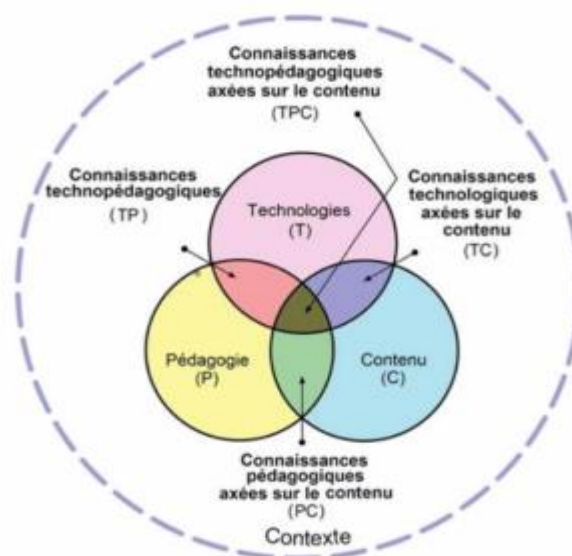
Il faut dire qu'aujourd'hui, les supports ne sont plus considérés comme de simples *« moyens pour agir »* (Bouchardon & Cailleau, 2018), mais comme des outils aux *« propriétés spécifiques dont les caractéristiques influent sur nos manières de penser, de connaître, d'agir et d'interagir avec autrui »* (Ibid. p119). Cependant, dans le contexte algérien, les technologies sont envisagées comme un fait purement technique. Les technologies sont envisagées comme une aide pour les apprentissages.

Reste à savoir quelle manipulation en faire en classe de FLE pour enseigner la compréhension et la production orale. En effet, *« La nécessité d'utiliser la gamme des ressources multimodales disponibles (...) constitue sans doute une compétence sémiopédagogique cruciale à développer pour les enseignants (...) »* (Vidal & Wigham, 2017)

Boissière et ses collègues (2013) ont mis en évidence le changement de rôle de l'enseignant : le numérique fait passer l'enseignant *« d'un rôle de transmetteur de savoir à un rôle d'accompagnateur de l'élève dans ses apprentissages »*. Ainsi, didactiser un support numérique multimodale, ou développer ses potentialités didactiques et l'intégrer dans des activités qui développeraient les compétences orales des apprenants en classe de

FLE relèverait d'une compétence professionnelle, techno-pédagogique que l'enseignant devrait maîtriser et développer ; la compétence numérique.

Koehler & Mishra (2009) décrivent un cadre pour les connaissances des enseignants pour l'intégration de la technologie appelé connaissance du contenu pédagogique technologique (à l'origine TPCK, maintenant connu sous le nom de TPACK).



**Figure 25 : Modèle TPACK**

Ce modèle met l'accent sur les connaissances à acquérir en tant qu'enseignant afin d'intégrer au mieux la technologie dans ses pratiques éducatives. Il stipule que la seule acquisition de compétences technologiques n'est pas suffisante à intégrer les outils technologiques dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, l'enseignant ferait appel à des connaissances spécifiques pour l'intégration de la technologie dans son enseignement : les connaissances didactiques, les connaissances pédagogiques et les connaissances technologiques. L'essence même de cet enseignement va se trouver à la croisée de ces trois compétences.

### **III.5.2.3 Approfondir l'apprentissage avec les appareils mobiles des apprenants**

Il n'est pas toujours évident de disposer des outils adéquats et en nombre suffisant dans son établissement scolaire. Le RGP préconise ce qui suit :

*« Les programmes éducatifs sont appelés à intégrer les TICE à la fois comme objets d'étude et comme supports d'apprentissage. Les TICE serviront comme auxiliaires dans la relation pédagogique enseignant / élèves et dans le processus d'autonomisation de ces derniers. (...) Durant son passage par l'Institution éducative, l'élève doit être entraîné à utiliser les instruments de la communication pour rechercher par lui-même l'information et la gérer afin de s'adapter au changement et évoluer en interaction avec son environnement. »* (Référentiel Général des Programmes, 2009)

C'est pourquoi nous pensons (comme cela se fait dans un contexte professionnel) qu'il serait judicieux pour l'enseignant de mettre en place, au niveau de sa classe, un équipement informatique personnel d'où l'acronyme BYOD (abréviation de l'expression anglaise « Bring Your Own Device » ou AVEC en français pour « Apportez Votre Equipement Numérique ») et se permettre d'utiliser les propres appareils mobiles des apprenants (qu'ils ont la plupart du temps à portée de main) comme outils d'enseignement en contexte scolaire.

L'utilisation des appareils personnels des apprenants pourrait mener à un apprentissage plus approfondi, et favoriser par la même l'apprentissage en dehors des heures de classe. Il faudrait pour cela que l'utilisation des TIC fasse partie des compétences essentielles de toute personne pour participer pleinement à l'économie du savoir. En cette matière, l'école doit préparer tous les apprenants dans ses programmes d'études :

- À intégrer dans leurs compétences la maîtrise des TIC qui donne accès à l'économie du savoir ;
- À développer leurs habiletés de communication et à accroître leur capacité à travailler en mode collaboratif en tirant profit des possibilités offertes par les TIC
- À acquérir les compétences permettant un apprentissage autonome pour être en mesure de participer aux efforts de développement et d'innovation, qui sont les clefs de la prospérité économique dans le contexte de concurrence mondiale

*« Les différentes activités de la discipline devront inciter l'apprenant à développer la capacité à recourir aux TIC de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même qu'à en diversifier l'usage tout en développant un sens critique dans la vie scolaire et sociale ».*<sup>34</sup>

En acceptant de faire de sa classe un espace BYOD (2016), l'enseignant :

- Développerait la culture de recherche web par l'apprenant lui-même
- Permettrait à l'apprenant de s'organiser et collaborer avec ses pairs et de partager des projets
- Garderait les apprenants engagés avec un feedback en temps réel.
- Structurerait et illustrerait leurs idées
- Documenterait et débriefe un travail de terrain

Les apprenants en classe de 1AM, considérés comme des « Digital Natives », le rôle des enseignants devrait être de transmettre et de favoriser l'acquisition des compétences de base pour que leurs apprenants puissent tirer profit des technologies. La simple utilisation des appareils personnels des apprenants en classe pourrait leur fournir les notions importantes pour faire face aux grands défis technologiques qui se profilent

### **III.5.3 Le tableau et les feutres**

Le tableau blanc reste une ressource indispensable dans une salle de classe. A l'heure du développement des technologies de la communication et de l'information, il y est encore omniprésent (s'identifiant presque avec l'institution de l'école)

De la classe préparatoire à l'université, en passant par le primaire, le collège et le lycée : le tableau mural est un accessoire indispensable à tout espace pédagogique. C'est un équipement clef, un objet symbolique de la transmission des connaissances, c'est même ce qui caractérise la salle de classe.

En somme, Le tableau scolaire permet d'illustrer et d'animer les cours quel que soit la discipline ou le sujet évoqué. Dans une salle de classe, le tableau est un support didactique important pour un apprentissage effectif et optimisé. Le tableau permet à l'enseignant d'occuper tous les apprenants au même moment, de vérifier facilement leur attention. Non seulement il constitue pour l'enseignant un support d'explication, de dialogue et de partage, mais, il représente également pour les apprenants une aide à la mémoire et un moyen de mieux comprendre. Néanmoins, l'utilisation du tableau devrait se faire de façon rationnelle

---

<sup>34</sup> Programme de français / 1e AM/ janvier 2010.

Pour mettre la mémoire des apprenants au service des objectifs d'apprentissage, les enseignants proposent des méthodes concrètes. Par le biais des feutres, l'enseignant peut amener les apprenants à s'approprier des méthodes de travail efficaces et adaptées à leurs manières d'apprendre.

L'utilisation d'un code couleur peut être utile à l'occasion de plusieurs activités liées à l'apprentissage. Un tel procédé mnémotechnique initie les apprenants aux techniques de mémorisation. Un « bon » code couleur serait un outil précieux à condition d'être stable (le même dans le temps et commun à toutes les matières étudiées) et bien conçu (une structure cohérente et signifiante).

Recourir à l'utilisation de deux couleurs ayant chacune une fonction bien définie (par exemple le vert pour les écrits temporaires et le rouge pour les écrits de structuration) permet aux apprenants de se repérer immédiatement sur les types d'écrits en évitant à l'enseignant de se répéter souvent et d'explicitier en permanence quels écrits seront gardés et quels sont ceux qui disparaîtront.

### **Conclusion du chapitre III**

Ce troisième chapitre est intitulé ; « *Les outils didactiques et l'enseignement des compétences orales en classe de FLE* ». Pour commencer, nous avons tenté de définir les compétences orales (compréhension, expression et interaction). Nous avons dressé par la suite un état des lieux montrant l'enseignement de l'oral comme difficile en classe de 1AM.

Nous nous sommes intéressés par la suite, à l'étude des outils d'enseignement de l'oral ; d'abord, dans les textes officiels. Nous nous sommes penchées, sur les outils didactiques utilisés dans l'enseignement des pratiques orales à travers une lecture des documents officiels à savoir ; loi d'orientation, référentiel général des programmes et document d'accompagnement. Sur ce dernier document figure un rappel des principes fondateurs du programme de français, les choix didactiques et une présentation de l'enseignement des compétences orales qui se traduit par des activités de compréhension et de production (pas assez claires sur le manuel scolaire)

Ensuite, dans les écrits professionnels. L'analyse des écrits professionnelles (fiche pédagogique, cahier journal, cahier des textes) nous a permis de voir la place et les types d'outils didactiques utilisés pour l'enseignement des compétences de compréhension et

d'expression orale en classe de FLE (5AP et 1AM) ; à la fois présents et absents, leur place tantôt centrale tantôt secondaire, ils constituent à ce titre un des éléments par lesquels la matérialité de l'agir professoral se manifeste

Enfin, en situation, dans la classe de 1AM. En classe, les nouveaux outils de l'oral s'ajoutent à un déjà là (l'environnement de la classe) ; tableau, feutre, manuel scolaire et supports multimédia (voire numérique). Pour commencer ; le manuel scolaire, un outil le plus souvent central dans les pratiques enseignantes comme c'est le cas dans le contexte algérien, principalement en classe de 1AM (cf. les entretiens). Nous avons commencé par une analyse de la forme [qualité et apparence du manuel (fonctions des illustrations) ; les orientations relatives aux manuels scolaires (le dernier de la première génération et le premier de la deuxième génération) selon les programmes de 2010 et de 2016 ; une présentation des caractéristiques des supports proposés et la nomenclature (liste de supports retenue par les auteurs du programme)].

Nous avons enchaîné, avec une analyse des contenus ; ainsi, avons-nous élaboré une grille d'évaluation du dernier manuel scolaire de première génération (2011/2012) et une autre grille d'évaluation pour le nouveau manuel dit de la deuxième génération (2016). Les auteurs du guide de l'enseignant y proposent un modèle définissant les étapes de la compréhension orale par le biais d'un support sonore (que les enseignants déplorent)

Comme deuxième support, nous présentons le numérique qui ouvre la voie à des explorations ludiques et créatives en classe de FLE, à travers des ressources variées qui permettent une exploration multidimensionnelle en classe de 5AP et 1AM, d'une manière plus optimale que dans les ressources pédagogiques traditionnelles. Pour les deux enseignants observés « tous les moyens sont bons pour faire cours ».

Enfin quelques lignes sont consacrées au tableau et aux feutres



## **Conclusion de la première partie**

---

Dans cette première partie intitulée ; « *Les auxiliaires - Matérialité et corporéité - dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE* », nous présentons notre point de vue qui s'inscrit dès le début dans une perspective instrumentaliste. L'ancrage théorique présenté dans le premier chapitre intitulé ; « *les auxiliaires dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère* », auquel nous nous référons répond à notre volonté d'assoir notre objet d'étude, à savoir « les outils didactiques », dans une dimension professionnalisante.

Pour une mise en rapport entre l'outil didactique et la professionnalité enseignante Nous avons enchainé avec le deuxième chapitre nommé « *La matérialité et la corporéité au cœur des pratiques en classe de FLE* », où nous nous sommes intéressées à la place et à l'appui structurant des outils didactiques, sans lesquels un enseignement scolaire ne pourrait que difficilement avoir lieu.

Au troisième chapitre appelé « *Les outils didactiques et l'E /A des compétences orales en classe de FLE* » nous nous sommes intéressés à l'enseignement des compétences orales. Nous nous sommes interrogées sur le potentiel outillant des supports matériels (à l'exemple du manuel scolaire, et des supports multimodaux etc.) utilisés pour l'enseignement des compétences orales.

Nous en avons conclu que le professionnalisme enseignant implique une prise en compte rigoureuse des deux notions ; de corporéité et de matérialité. Les enseignants devraient prendre en compte la manière dont ils utilisent les ressources matérielles et interagissent physiquement avec les apprenants pour créer un environnement professionnel dynamique et propice à l'apprentissage des compétences orales en classe de 1AM.

# **DEUXIEME PARTIE : Les outils entre représentations et réalité en classe de FLE. Assemblage des observables via les outils d'enquête**

---

*« Le chercheur dispose de trois procédés pour assembler des informations sur l'action : l'observation de l'extérieur, l'entretien avant ou après l'action ainsi que les témoignages et configurations écrits. » (Cicurel, 2005)*

## Introduction

---

Les éléments conceptuels présentés dans la première partie, tirés de la didactique professionnelle et de l'ergonomie scolaire invitent à une diversification des sources de données et des méthodes d'analyse permettant de saisir le travail de l'enseignant sur plusieurs angles.

L'analyse que nous menons ici a pour but de déterminer comment l'association des outils d'enseignement et de certaines pratiques enseignantes peut s'avérer efficace en termes de professionnalité enseignante. C'est pourquoi nous effectuons notre étude dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique des pratiques qui prend en compte le point de vue de l'enseignant exerçant son métier.

Blanchet affirme que « *de par sa qualité de composante des sciences humaines et sociales, la didactique des langues dispose de l'ensemble des méthodes qui y sont pratiquées. Les deux champs principaux de la recherche sont hypothético-déductifs et empirico-inductifs* » (Blanchet, Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique), 2000)

Aujourd'hui, il arrive souvent d'utiliser les deux méthodes à la fois (hypothéticodéductive et empirico-inductive ou quantitative et qualitative) ;

*« D'une part, dans l'approche quantitative, les chercheurs s'aperçoivent des limites de l'opérationnalisme classique et de la mesure strictement mathématique et s'ouvrent à l'emploi d'autres procédures typiquement qualitatives. D'autre part, l'approche qualitative s'attache à diversifier ses positions théoriques et se penche sur des problèmes méthodologiques autrefois non pris en considération »* (Mucchielli, 1996)

L'analyse qualitative est dans la démonstration et l'appréhension, l'analyse quantitative est sur une interprétation, une explication. En tous les cas, pour Singly (1992), toutes les techniques de recueil de données relèvent par principe d'une même visée : l'administration de la preuve. Bien entendu, cette partie du mémoire consacrée au terrain d'enquête revêt une grande importance dans toute recherche académique car « *elle permet de mettre la pensée du chercheur en action* » (Paillé & Mucchielli, L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales,, 2016). Le chercheur se doit de procéder à une analyse

rigoureuse et réflexive. Confronté à une profusion des notes de terrain et face aux matériaux qu'il a recueillis, il se doit de puiser ses référents interprétatifs ainsi que de nommer

*« Ce qu'il a pressenti sur le terrain ou ce qui s'impose à lui au moment où il relit ses notes et ses transcriptions, et, en même temps, il doit se laisser surprendre par ce qu'il a observé ou par ce que l'on a partagé avec lui, car c'est pour cela qu'il va sur le terrain : pour observer, pour écouter et pour mieux comprendre » (Ibid.).*

Ainsi, afin d'augmenter la qualité des résultats nous avons opté pour une triangulation des méthodes de recueil des données : observations, questionnaire et entretiens.

Cette deuxième partie est consacrée à l'analyse des résultats obtenus. Elle se divise en trois chapitres :

- Le premier chapitre est consacré aux observations des pratiques enseignantes dans les deux classes transitoires (5AP / 1AM). L'observation directe constitue un outil méthodologique privilégié, à même d'appréhender comment les enseignants mobilisent leurs savoirs dans l'action.
- Le deuxième chapitre est consacré aux Résultats obtenus sous forme de figures relatives à l'analyse et à l'interprétation des données qui se rapportent aux deux questionnaires (enseignants / apprenants)
- Au troisième chapitre, après avoir transcrit manuellement les enregistrements sonores nous exposerons l'interprétation des verbatim à la lumière du cadre théorique développé dans la partie une.

A la base des résultats obtenus, nous tirerons des conclusions afin d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses de départ. Les résultats obtenus nous permettront aussi de faire des propositions en vue d'outiller le PEM et d'améliorer les pratiques enseignantes en rapport avec l'oral en classe de 1AM.

Avant de présenter nos outils d'investigation, nous avons jugé nécessaire de situer le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous avons tenu à arborer notre protocole d'enquête ; le type de recherche, choix de méthode, population ciblée et le corpus. Une fois ces éléments déterminés, nous sommes passées aux différents outils d'enquête

## **Le protocole d'enquête**

### **Le types de recherches**

Notre type de recherche s'inscrit dans une double perspective : décrire et interpréter l'objet de recherche pour mieux le connaître. Elle vise à donner du sens, en se basant sur la description. Notre recherche, de type descriptif porte sur l'activité effective dans les pratiques réelles d'enseignement / apprentissage de l'oral observées, car « *toutes les pratiques sont singulières* » (Goigoux, 2003). En effet, des enseignants peuvent utiliser la même méthode ou encore le même manuel, pour autant leurs pratiques s'avèrent profondément différentes (Nonnon & Goigoux, 2008). Les observations de classes sont rendues possibles grâce à une grille d'analyse dont les nombreuses dimensions exposeront ce qui pourrait être considéré dans l'élaboration d'une démarche outillée d'enseignement / apprentissage des compétences orales.

La perspective retenue dans cette étape de notre travail est qualifiée *d'écologique* (Pallotti, 2002). Que signifie adopter une approche écologique<sup>35</sup> dans l'enseignement / apprentissage en classe de français langue étrangère ? Cela signifie que les données sur lesquelles porte l'étude sont écologiquement valides, autrement dit, que nous les avons recueillies en préservant au mieux les conditions naturelles de leur production

L'analyse de ces données vise à rechercher les relations systématiques entre l'agir professoral et l'enseignement en situation. Elle se donne pour objet d'étude les rapports existants entre pratiques enseignantes et contexte favorable en terme pratique et logistique. Autrement dit, nous avons opté pour une analyse descriptive, qui va permettre de distinguer la variation des outils et des gestes utilisés. Notre analyse est descriptive / statistique / interprétative

**NB** : Nous n'avons pas fait recours à l'expérimentation pour répondre à notre problématique.

Notre approche est mixte même si elle est avant tout qualitative (grâce à la collecte de données obtenues par le biais des observations de classe et des entretiens). Elle est de nature quantitative, car elle tente de recueillir des informations et de les analyser statistiquement.

---

<sup>35</sup> Selon Pallotti, la perspective écologique consiste à faire la description du contexte et de ses rapports avec les processus d'acquisition.

## **Le choix de méthode**

La recherche que nous avons menée est descriptive. Le choix de la méthode dépend de la problématique et de la façon dont le chercheur veut y répondre, du type de données assemblées et étudiées, des outils d'analyse employés, des variables à considérer en fonction de l'échantillon et de la problématique (âge, sexe, niveau d'études, etc.). Le choix de la ou des méthode(s) dépend de la façon de répondre le plus pertinemment possible à la problématique.

Dans notre travail, le choix des méthodes dépend directement de notre problématique et de notre terrain d'enquête. Rappelons-le, nôtre problématique porte sur les auxiliaires didactiques (corps et outils) pour améliorer les compétences orales en classe de FLE cas de la 1AM. Notre problématique concerne un terrain précis, le premier palier d'homogénéisations du cycle moyen, à savoir la 1AM (en milieu urbain et semi-urbain) ; classe souvent décrite comme maillon faible du système scolaire algérien. Le fait d'observer et de décrire notre terrain nous permettra de mettre en évidence les phénomènes que nous souhaitons étudier.

## **La population ciblée**

L'univers de l'enquête ou la population de notre enquête est constitué d'enseignants de français, principalement, du cycle moyen, ceux chargés des classes de 1AM et des apprenants de cette même classe. L'échantillon est variable selon l'outil d'enquête retenu :

1. Pour les observations de classe ; nous avons centré notre recherche sur l'activité de deux enseignants en classes transitoires ; une première débutante en classe de 5AP (secteur semi-urbain : agglomération Coca) et un PEM exerçant dans un collège en secteur urbain : Yaghmoracen
2. Pour le questionnaire adressé aux enseignants ; notre échantillon regroupe l'ensemble des PEM (ceux pour lesquels nous étions autorisées et ceux que nous avons abordés pour accroître notre échantillon) l'ensemble des sujets seront interrogés dans le cadre de l'enquête. Nous le voulions significatif (cf. annexe 01)
3. Pour les entretiens ; nous nous sommes entretenus avec les PEM des établissements autorisés par l'académie seulement ; CEM CHERFAOUI, CEM TRIPOLI et CEM NEMICHE. (Cf. annexe 02)

## **Corpus**

Tout comme les échantillons, les corpus sont en rapport avec les outils d'enquête :

- 1- Premier corpus est constitué de captations d'enseignement filmées et de prise de notes lors des observations de classes
- 2- Deuxième corpus est constitué de plus d'une centaine (108) de questionnaires renseignés par les enseignants : le questionnaire est composé de 29 items scindés en 5 volets. Et de plus de quatre-vingt-dix (96) questionnaires renseignés par les apprenants de 1AM : le questionnaire des apprenants est composé d'une douzaine d'items lui aussi scindé en 3 volets
- 3- Le troisième corpus, quant à lui, est constitué d'entretiens enregistrés (enregistrements sonores) et retranscrits.

### **Les critères d'inclusion ou d'exclusion**

Les critères d'inclusion sont les caractéristiques que doivent détenir les sujets ciblés par l'enquête ; de ce fait, nous nous sommes intéressées aux enseignants chargés des classes de 1AM seulement.

Les critères de sélection des apprenants ont reposé sur la volonté de chacun et le consentement signé des parents. Notre choix d'apprenants du premier pallier s'explique par le fait qu'ils vivent une transition lors de cette première année du collège où ils ont à étudier plusieurs disciplines enseignées par plusieurs personnes. Cependant, Ils n'ont été interrogés que sur la discipline du français.

Les critères d'exclusion sont les caractéristiques que ne doivent pas posséder les personnes concernées par l'enquête. Pour éviter tout biais nous avons retenu les enseignants titulaires et exclu les stagiaires, vacataires et suppléants.

### **La durée et Horaire d'observation**

Les participants ont été filmés dans leur milieu naturel (classes de FLE). Les moments d'observation et la durée des séances d'observation ont été variables. Étant donné que l'observation a été effectuée dans les classes, nous avons dû adapter les périodes d'observation à l'horaire des enseignants. Chaque enseignant fournissait d'une semaine à l'autre les plages horaires où il pouvait nous accueillir dans sa classe

**CHAPITRE I : La phase  
exploratoire via les Observations  
de classes**

---



## **Introduction**

Ce chapitre est consacré aux observations directes effectuées lors de notre enquête exploratoire. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons pris contact avec le responsable chargé du service d'organisation pédagogique (Bureau d'enseignement moyen) à l'académie de la wilaya d'Oran pour solliciter l'aval du directeur de l'éducation et pour avoir les autorisations d'accès nécessaires sans lesquelles nous n'aurions pu visiter les établissements scolaires choisis préalablement, et vérifier nos hypothèses.

Notre enquête est sélective. Consciente de notre incapacité à travailler sur la population générale, nous avons voulu tout de même effectuer notre expérience dans plusieurs collèges de façon à tester nos hypothèses sur des échantillons significatifs de l'ensemble parent. Pour ce faire trois collèges de la wilaya d'Oran ont été sélectionnés et autorisés par l'académie (cf. annexe 01 : Tableau 13)

Nous avons assisté plusieurs fois au déroulement des projets, afin d'analyser et d'évaluer les différents moments de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Nous avons intégré les classes de 5AP et de 1AM au cours du projet du texte explicatif.

Nos observations sont basées sur captations d'enseignement filmées et des grilles à des fins descriptives et analytiques des relations pédagogiques. Les grilles rendent compte des comportements de l'enseignant puis de l'enseigné, des circuits relationnels qui s'établissent au sein de la classe de FLE, du recours aux divers outils didactiques etc. Les résultats obtenus seront confrontés à ceux qu'apporteront les entretiens et les questionnaires, dans cette partie du travail.

## **I.1 L'historique de l'enquête**

La littérature demeure peu prolixe sur l'enseignement de l'oral au collège, en Algérie, malgré l'affirmation réitérée de son importance. Les difficultés théoriques et pratiques auxquelles se heurte un travail sur l'oral au moyen ; difficultés rencontrées en situations réelles, par les chercheurs comme par les enseignants, décourageraient plus d'un de poursuivre ce travail. Autrement dit, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral au collège sont encore méconnues. En effet, difficile de trouver une étude algérienne ayant systématiquement répertorié des données sur l'enseignement de l'oral au cycle moyen (en particulier au premier palier).

A l'issue d'une observation empirique, nous avons constaté que parmi les niveaux du premier palier, la première année moyenne était la « plus lésée » en matière d'enseignement de l'oral. En 2010, nous avons conduit une pré-enquête orientée vers les professeurs d'enseignement moyen de plusieurs collèges de la wilaya d'Oran (que nous citons dans l'analyse des données). Nous leur avons soumis, par la suite, des questionnaires et procédé à des observations des pratiques de classe, afin de dresser un état des lieux sur l'enseignement / apprentissage des compétences orales, en classe de première année moyenne.

Résultats des observations ; à aucun moment de la classe il n'était fait référence à la compétence de compréhension orale (les activités d'écoute et de réception étaient quasiment inexistantes) et les activités sensées promouvoir la production orale n'étaient pas centrées sur les compétences communicatives de l'apprenant. Pour résumer, les pratiques observées étaient marquées par une conception erronée de l'enseignement des deux compétences ; des discordances existaient entre programme officiel et manuel scolaire de l'époque. Celles-ci déroutaient les enseignants, qui installés dans des pratiques anciennes de l'enseignement de l'oral, auraient préféré trouver un modèle unique ou des méthodes précises pour promouvoir les compétences en question.

De ce fait, il y avait confusion entre les compétences de l'oral et celles de l'écrit, manque de savoir-faire dans la formulation de consignes, manque de précision des objectifs d'apprentissage, absence totale de documents sonores ou médias etc.

Six années se sont écoulées depuis notre première enquête. Nous avons exploré le terrain une deuxième fois pour vérifier les changements opérés depuis. A l'issue d'une comparaison entre les résultats de l'enquête menée en 2010 et les résultats d'une deuxième enquête menée en 2015/2016, il ressort les mêmes constats. La réception orale demeure une compétence oubliée. De même pour les activités d'écoute qui ont pour seul support des textes oralisés (comme nous l'avons déjà signalé lors de notre première enquête et que vient le confirmer un des inspecteurs du français de la wilaya d'Oran). En classe de première année moyenne, les documents sonores demeurent inexistantes. Le temps de parole de l'enseignant est beaucoup plus important que celui des apprenants etc. La question est la suivante : les enseignants de français chargés des classes de 1AM, sont-ils formés pour l'enseignement de la réception et de la production orale ? Dans le cas contraire, pouvons-nous parler d'un véritable enseignement des compétences orales en classe de 1AM ?

Dans le souci de réactualiser le corpus de ce travail de recherche, nous avons effectué, en octobre 2019, des observations de classe chez les mêmes enseignants qui ont constitué notre échantillon (excepté l'enseignant du CEM Nemiche qui a pris sa retraite). Résultats ; les pratiques enseignantes restent inchangées. Pour les enseignants chargés des classes de 1AM, la compréhension orale engendre des difficultés au début de chaque projet scolaire, quant à la production orale elle est omise (délibérément ou pas) peut-être parce que, les auteurs du manuel occultent sciemment la réception (vu le CD d'accompagnement qui tardait à venir, l'absence de supports audio / audiovisuels adaptés etc.) et ne proposent pas d'activités interactives pour la production orale. Ou peut-être parce que l'oral n'est pas sanctionnant. Dans ce cas, pouvons-nous parler, d'une véritable pédagogie de l'oral ?

## **I.2 Les échantillons des observations de classe**

Nous avons effectué une étude de cas en deux phases. En premier lieu, pour découvrir la place de la matérialité (corps et outils didactiques). En deuxième lieu, pour vérifier les pratiques liées à l'enseignement des compétences orales en classe de 1AM / FLE.

Bien entendu, nous nous sommes interdit de participer de loin ou de près au déroulement des séances. Présente en simple observatrice, nous demeurions neutres et discrètes pour ne pas perturber l'essor habituel des cours et faire en sorte que les apprenants comme l'enseignant réagissent naturellement.

Nous avons mené douze heures d'observations de classes. Ces observations ont eu lieu au sein de trois collèges et une école primaire, de la wilaya d'Oran. Nous avons observé trois groupes classes différents composés d'apprenants de 1<sup>ère</sup> année moyenne, et un groupe classe de la 5<sup>ème</sup> année primaire.

### **I.2.1 Les enseignants**

Les quatre enseignants qui constituaient notre échantillon de départ, avaient tous à ce moment-là entre 3 (enseignante de la 5AP) et 32 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Trois enseignantes avec une formation universitaire en FLE et un seul (le plus ancien) a suivi une formation à l'ITE et se présentait comme autodidacte.

Nous nous sommes intéressées à la liste des comportements développée durant la phase descriptive (du volet théorique). Nous n'avons retenu que les comportements pertinents afin d'élaguer nos observations.

Avec l'autorisation des participants, nous avons filmé quatre séances d'enseignement ; une dans chaque classe de 1AM et une dans la classe de 5AP lors des activités orales. Les trois enseignants de 1AM adoptent des procédés différents pour l'enseignement de l'oral ;

- La première PEM (8 années d'expérience dans l'enseignement) travaille l'oral en classe de 1AM exclusivement avec le manuel scolaire reprochant à la tutelle de n'avoir pas dispensé de matériel complémentaire adéquat pour cette classe
- La seconde PEM (27 ans d'expérience) préfère le brainstorming et le procédé de questions / réponses (en interaction enseignant-apprenants) pour travailler l'oral. [Il est d'usage d'utiliser en classe la "question" comme outil dominant de travail. Héritée de la tradition structuro-béavioriste qui reprend systématiquement le schéma skinnérien de stimulus / réponse.]
- Le troisième PEM (32 ans d'expérience dans l'enseignement et toujours motivé) est celui qui a retenu notre attention, il se présente comme adepte de la technocréativité qui aime explorer et expérimenter des techniques et des dispositifs nouveaux.
- La PEP (professeur d'enseignement primaire, 3 années d'expérience dans l'enseignement public et 8 ans dans le secteur privé en qualité de chargée de la petite enfance) elle a développé des habilités et des compétences divers (animation, gestion de groupe, différenciation pédagogique etc.) elle fait

systématiquement recours au numérique pour l'enseignement de l'oral (élaboration de contenus, recherche documentaire, expérimentation etc.).

Pour les besoins de l'enquête nous avons focalisé notre attention sur les deux derniers ce qui dans l'observation directe, permet de mettre en valeur ; la matérialité et la corporéité enseignante ; les divers outils d'enseignement et les stratégies de la communication non-verbale utilisées par les deux enseignants pour faciliter l'enseignement de l'oral en FLE. L'objectif est de voir la variation d'outils et les types de gestes qu'ils utilisent.

Autrement dit, notre travail de recherche est axé sur une observation directe<sup>36</sup> par laquelle nous tenterons d'examiner les outils, les stratégies et la gestuelle adaptée par l'enseignant de 1AM et l'enseignante de 5AP dans leurs pratiques de classe. Les enregistrements filmiques feront l'objet d'une analyse descriptive, dans ce premier chapitre.

### **I.2.2 Les apprenants**

Notre choix, pour les observations de classe, a porté sur deux niveaux du premier palier ; la cinquième année primaire et la première année moyenne. Pourquoi ces deux classes transitoires ? Trois raisons pour justifier notre choix :

D'abord, notre choix s'expliquerait par le fait que le collège est souvent décrié comme maillon sensible par les observateurs (académiciens, enseignants...) qui ont dénoncé maintes fois son mauvais fonctionnement. Desbiens trouve que le risque de déscolarisation est quasi permanent notamment au cycle moyen. Elle avance que « *La transition primaire-secondaire est une période critique. L'apprenant doit accrocher assez rapidement à sa nouvelle école, car sinon le processus de démotivation s'enclenchera et pourrait risquer de l'amener à décrocher deux ou trois ans plus tard.* » (2013)

D'autre part, aux dires des enquêtés, de plus en plus d'apprenants arrivent en 1AM avec des lacunes que la scolarité au collège aura du mal à combler. Nous avons fait le lien entre les deux classes transitoires de 5AP et de 1AM. Notre objectif initial était d'améliorer l'enseignement des compétences orales, en classe de 1AM. Pour cela, une hypothèse forte était qu'une partie des difficultés constatées en 1AM trouverait ses racines

---

<sup>36</sup> L'observation directe, consiste à observer le phénomène que l'on étudie dans le lieu et l'instant où il se produit. Il s'agit d'une observation systématique pratique dans le cadre défini d'une recherche, selon des règles précises et en vue de tester des hypothèses.

en 5ap. En effet, les dernières statistiques<sup>37</sup> dévoilées par le ministère montrent que le niveau moyen des apprenants du primaire est faible et le cycle moyen est marqué par une fréquence assez forte des redoublements et abandons, (particulièrement en classe de 1AM) nous pensons que ces deux informations sont liées. Pour cela, ces deux classes constituent l'échantillon des deux outils d'enquête ; observations directes et entretiens semi-directifs. Quant aux questionnaires, nous nous contentons des enseignants et apprenants de 1AM.

Enfin, nous avons pu constater (suite à notre enquête) à l'endroit de l'enseignement du français langue étrangère (au niveau de la première année moyenne), une mauvaise prise en charge voire une abnégation à l'égard des compétences langagières des apprenants, alors que la maîtrise de compétences orales pourrait aisément contribuer à l'acquisition des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires. Ainsi, nous pensons que si dès le départ l'apprentissage des deux compétences orales n'est pas maîtrisé l'acquisition de ce savoir spécialisé se trouvera hypothéqué.

Nos visites répétées ont permis aux enseignants et aux apprenants de s'habituer à notre présence. Afin de minimiser la réactivité de l'observé, le choix d'une méthode d'observation étant la moins intrusive possible est privilégié. Nous avons choisi de filmer, ce qui nous a permis d'avoir un médium entre nous tant qu'observateur et les observés (enseignants et apprenant). Rappelons qu'il a été démontré que le recours à l'enregistrement vidéo est incontestable pour ce qui est de la finesse du recueil des données dans un contexte de classe (Brunvard, 2010 ; Clanet, 2005 ; Van der Maren, 2014). La vidéo donne, en effet, accès à l'intégralité des actions-réactions qui prennent place en classe (Clanet, 2005) et permet une observation « en profondeur » (Ulewicz et Beatty, 2001 ; Van der Maren, 2014).

### **I.2.2.1 La transition entre le primaire et le collègue**

Dans ces quelques paragraphes, nous présentons le passage du primaire vers le collègue qui est une étape déterminante dans la vie d'un apprenant. Nous voulons connaître notre échantillon pour mieux le décrire.

---

<sup>37</sup> Effectivement, le problème majeur du système éducatif algérien demeure le fort taux de redoublement des apprenants notamment au cycle moyen qui génère un processus de décrochage et alimente le phénomène de déperdition scolaire. Selon les derniers chiffres rendus publics par le ministère de l'Éducation nationale ; le secteur enregistre une moyenne de 30% de redoublement au niveau de la 1ère année moyenne et de 20% au niveau de la 1re année secondaire. La déperdition scolaire touche en moyenne 600 000 apprenants annuellement. Cf. [Éducation : Tout ce qu'il faut savoir sur les procédures du redoublement scolaire - Actualités : Le Soir d'Algérie \(lesoirdalgerie.com\)](#)

Garderie, préscolaire, primaire ... depuis sa naissance, l'enfant a connu différentes transitions nécessitant une certaine capacité d'adaptation. Aujourd'hui, ce préadolescent s'apprête à franchir un pas, celui de passer de l'école primaire au collège. « *Chez un jeune, c'est la transition qui présente le plus haut risque de difficultés, puisqu'elle arrive au moment même où il vit de gros changements développementaux dus à une autre transition, celle de l'enfance à l'adolescence* », explique la professeure Desbiens<sup>38</sup>

Au primaire, « *les apprenants sont (très) encadrés, « presque maternés », ce qui n'est pas le cas au collège* » (Desbiens & Vandebosche-Makombo, 2013). Durant cette période, l'apprenant fait face à de nombreuses transformations sur le plan physique, émotif, psychologique et social. Il affronte également des changements importants dans sa vie scolaire puisqu'il est appelé à changer d'école, ce qui l'amènera à s'adapter à beaucoup de nouveauté dans sa vie : enseignants, amis, horaire, transport, etc.

Cette étape dans le développement du jeune apprenant « *est susceptible d'avoir un impact sur son rendement et sa persévérance scolaires* » (Ibid.). C'est une période de perte de repères qui nécessite une adaptation de sa part sur plusieurs plans.

Le jeune se familiarise avec de nouvelles règles de fonctionnement, entrer en contact avec des pairs qui peuvent provenir de plusieurs horizons (milieu social moins homogène), s'adapter à plusieurs enseignants, composer avec une organisation du travail qui requiert davantage d'autonomie et mettre en place de nouvelles routines.

Pour la majorité des jeunes, cette transition est une expérience motivante, malgré les inquiétudes qu'elle peut générer et les questionnements associés à sa compétence scolaire. Néanmoins, « *La prise en compte de ses besoins d'appartenance, de sécurité et de reconnaissance s'avère primordiale pour faciliter la transition* » (Denoncourt, Bouffard, Dubois, & Intyre, 2004)

L'objectif premier est que l'apprenant de cet âge trouve sa place dans le groupe et dans ce lieu, qu'il trouve du sens à sa situation nouvelle, qu'il fasse sien ce nouveau milieu. « *Ce passage ne devrait pas constituer une phase de déperdition scolaire dans l'enseignement obligatoire, ni une incitation à un « bachotage » précoce* » (Référentiel Général des Programmes, 2009) ainsi, cette dimension prioritaire devrait être pensée en équipe dans le

---

<sup>38</sup> Nadia Desbiens, Professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal,

cadre du projet d'école. L'ancrage des apprentissages dans le vécu ; les jeux, les manipulations, les échanges en situation etc. serait prioritaire.

### **I.3 En classe de 5AP ; Résultats et discussion**

#### **I.3.1 Le dispositif : L'organisation de la classe**

##### **I.3.1.1 L'agencement de la classe**

Nulle autre disposition que la traditionnelle n'est tentée dans cette classe, pourtant à l'issue des entretiens nous avons pris conscience que cette enseignante subit l'espace et aimerait bien apporter sa touche personnelle. Impacté par la pléthore des effectifs, l'agencement reste classique tout au long de l'année ; pas d'installations particulières, ni d'espaces dédiés aux activités de groupe. Mis à part un coin de rangement au fond de la classe de 5Ap permettant de faire saisir aux apprenants les premiers principes de classement ; un meuble offre la possibilité de rassembler et de classer les matériaux utilisés quotidiennement dans la classe.

##### **I.3.1.2 Le tableau**

Le tableau est présent dans toutes les classes sans exception, le plus souvent fixe, face à la classe. Le tableau est considéré par les enseignants comme une aide à la mise en forme, à la recherche et à la correction. Il permet d'afficher l'organisation des tâches ; que ce soit le contenu de la séance ou les consignes destinées au groupe classe. Il sert à exposer la collecte d'informations auprès des apprenants ; il constitue le support de l'explication, du dialogue entre l'enseignant et la classe lors des temps de recherche et/ou de corrections.

Les synthèses, traces écrites des leçons que les apprenants auront à recopier éventuellement sur leur cahier y sont élaborées. L'écriture de l'enseignant, la plus fréquente, apparaît comme le modèle, la référence.

Les apprenants perçoivent le tableau comme une aide à la mémoire, un moyen de "mieux voir", de "mieux comprendre" ; ils disent tous aimer aller au tableau pour écrire la date, la correction ou exposer à leurs camarades leur travail (jouer au professeur).

##### **I.3.1.3 L'affichage mural**

Les affichages sont très présents dans les classes de 5AP. Pour l'essentiel, ce sont les dispositifs didactiques ; plannings d'activités, "modèles" divers (alphabets, listes de chiffres



etc.), affiches didactiques liées à une activité donnée. 30% de l'espace mural est rempli par les travaux des apprenants, des images inspirantes et des aides pédagogiques. Le reste est libre.

Les affichages sont des supports périphériques conçu comme objet décoratif, peuvent être mobilisés à chaque instant de façon spontanée par les apprenants ou guidée par l'enseignant. Ils ont une fonction d'étayage et d'aide à la mémorisation. Grâce à cet outil, l'enseignant met les apprenants dans le domaine du « Percevoir, sentir, imaginer, créer » destiné aux préférences personnelles (liées aux perceptions sensorielles auxquelles ils décident de prêter attention : visuelles, auditives, tactiles, textuelles etc.) des apprenants, ceux qui apprennent selon les modes visuel et kinesthésique.

### I.3.2 La présentation des séances de l'oral observées

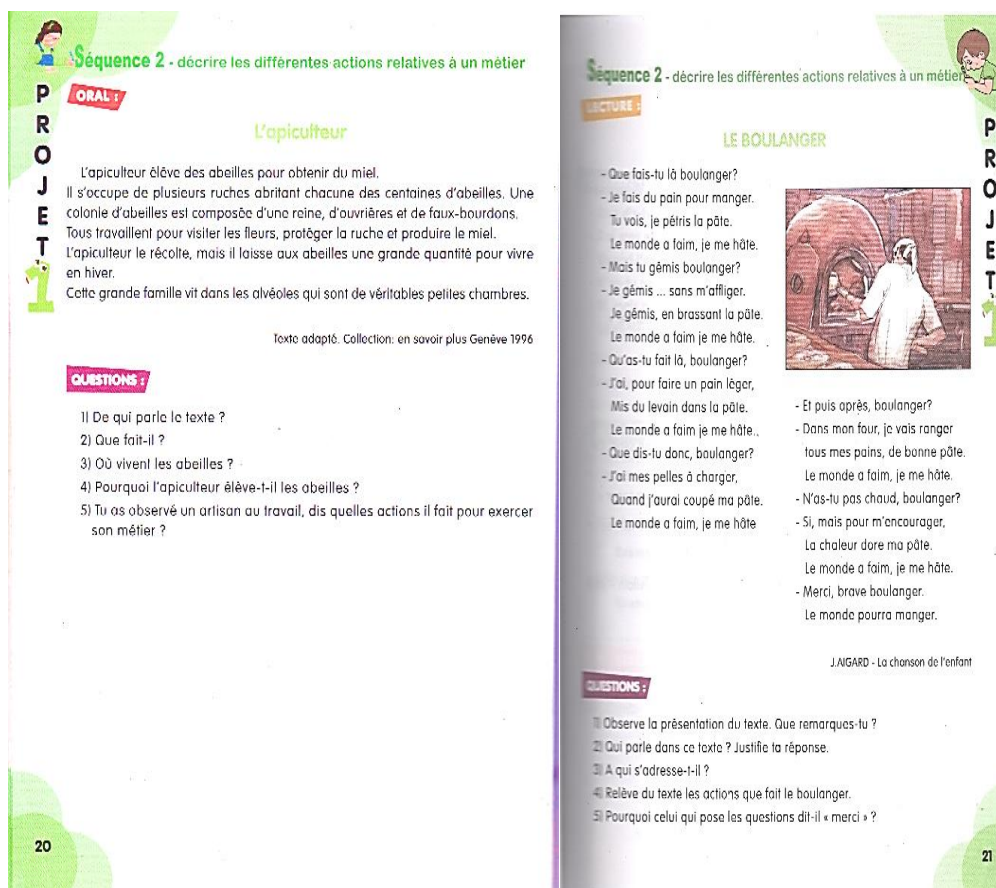


Figure 26: Support pour l'EO en classe de 5AP

A la place du métier d'apiculteur qui figure sur la page 20, l'enseignante a préféré présenter le métier du boulanger en faisant recours au support audiovisuel dessin animé (avec data-show) [pour les photos, Cf. support à usage occasionnel].

**I.3.2.1 Tableau 8 : Fiche de présentation de la séance observée : Oral / compréhension**

<b>Intitulé du projet : Faire connaître des métiers</b>	<b>Classe : 5AP</b>
<b>Objet d'étude :</b> Le texte explicatif	
<b>Intention communicative :</b> Présenter, informer, donner son avis	
<b>Intitulé de la séquence :</b> Décrire différentes actions relatives à un métier p.20	
<b>Séance de l'oral</b>	<b>Durée : 45mn.</b>
<p><b>Objectif d'apprentissage :</b> « Je découvre le métier du boulanger. »</p> <p>A l'issue de cette séance d'oral (compréhension et production orale), l'apprenant de 5AP doit être capable d'identifier ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'énonciateur (qui parle ?)</li> <li>- Le récepteur (à qui ?)</li> <li>- Les actions relatives au métier du boulanger</li> </ul>	
<b>Document support :</b> data show / dessin animé (capsule de 1 :20mn.) / ustensiles de cuisine et produits alimentaires (farine, levain, eau, sel etc.) pour faire du pain.	
<b>Prérequis :</b> les apprenants ont déjà étudié comment présenter un métier	
<b>Evaluation :</b> Questions / réponses, reformulation, résumé oral ou synthèse.	Travail de groupe guidé par l'enseignante

**I.3.2.1.1 le déroulement réel de la séance :**

- **Première visionnement :** l'objectif est la compréhension globale du dessin animé. Cependant, l'enseignante ne fait pas un travail sur les images animées (visionnement de la séquence avec le son dès le départ) ce qui demande plus de concentration de la part des apprenants. (Nous avons remarqué que la multimodalité du support dissipe leur attention).
  - Les apprenants observent le document puis répondent à la consigne relative à l'identification du support (Travail en groupe classe) :
  - Les réponses sont en langue d'apprentissage et en langue arabe
  - Guidés par leur enseignante, ils émettent des hypothèses de sens
- **Deuxième visionnement :** (plus active, plus fin) les apprenants regardent et écoutent attentivement le dessin animé « *le boulanger* » avec des consignes précises consistant à identifier, la voix des deux interlocuteurs et les informations essentielles

- **Compréhension et analyse** : l’enseignante pose des questions simples pour guider les apprenants vers la compréhension du support. Elle pose des questions directes afin d’identifier la situation de communication
  - **Qui** ? (Repérage d’indices sur le métier du jour ; le boulanger)
  - **Fait quoi** ? (Repérer les actions relatives à ce métier)
  - **Où** ? (Repérage d’indices sur les lieux ;
  - Où exerce le boulanger ? Où ont lieu les scènes ?
  - **Quand** ? (Repérage d’indices sur le temps)
  - **Pourquoi** ? Que veulent faire les deux personnages enfants ?
  - **Comment** ? (Repérage d’indices sur l’objet et les événements)

A vrai dire, ce premier travail n’a duré que 15 mn. Au fur et à mesure, l’enseignante portait au tableau les réponses des apprenants. nous avons constaté que ses tours de parole étaient plus importants que ceux des apprenants. Dans un deuxième moment, elle nous a invitées à assister à une deuxième séance où elle a tenue à nous montrer comment elle fait travailler les apprenants pour la production orale (elle a tenu à séparer les deux compétences bien qu’en réalité elles se disputent les 45 mn. de la séance)

### I.3.2.2 Tableau 9 : Fiche de présentation de la séance observée ; Oral / production

<b>Intitulé du projet : Faire connaître des métiers</b>	<b>Classe : 5AP</b>
<b>Objet d’étude</b> : Le texte explicatif	
<b>Intention communicative</b> : Présenter, informer, donner son avis	
<b>Intitulé de la séquence</b> : Décrire différentes actions relatives à un métier p.20	
<b>Séance de production orale</b>	<b>Durée : 45mn.</b>
<b>Objectif d’apprentissage</b> : « faire découvrir le métier de son choix » A l’issue de la séance de production orale, l’apprenant de 5AP doit être capable de présenter en classe un métier de son choix en veillant à ; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informer les camarades de classe des actions relatives au métier de son choix</li> <li>- Choisir la tenue de travail en adéquation avec le métier choisi</li> </ul>	
<b>L’activité choisie</b> : Le jeu de rôle	
<b>Prérequis</b> : les apprenants ont déjà étudié comment présenter un métier	
<b>Evaluation</b> : L’enseignante prend en considération les efforts fournis par les apprenants. Elle opte pour un système de bonification pour évaluer leurs prestations orales	

### **I.3.2.2.1 Le déroulement de la séance**

Pour le déroulement de la séance, l'enseignante propose l'activité de jeu de rôle, elle demande à chaque apprenant de : ne pas faire de gestes inutiles afin que l'attention de ses camarades ne soit pas distraite de la parole communiquée, d'avoir un visage souriant, détendu et de respirer calmement, etc. Elle donne quelques consignes pour une bonne expression orale : Parler fort, regarder ses camarades de groupe, parler lentement, bien articuler les mots choisit, faire des phrases courtes, choisir une bonne posture etc.

Pour une écoute attentive en interaction langagière, elle demande au reste du groupe de :

- Ecouter attentivement
- Regarder celui qui parle
- Lui montrer par notre attitude qu'ils l'écoutent
- Par de petits signes de tête, lui manifester qu'ils ont compris son message ou, au contraire, par un froncement de sourcils ou du front qu'ils n'ont pas compris une expression
- Ne pas interrompre celui qui parle

(Pour la présentation orale, Cf. les photos)

L'enseignante a du mal à s'effacer, elle joue le rôle de distributeur de paroles ou de metteur en scène mais s'implique plus qu'il ne le faut (*impossible sinon de gérer la pléthore*, nous confie-t-elle). Interrogée sur le mode d'évaluation des prestations orales, elle nous révèle qu'elle prend en considération les efforts fournis par les apprenants et qu'elle opte pour un système de bonification pour évaluer leurs productions orales.

## **I.3.3 La matérialité enseignant / apprenant**

### **I.3.3.1 Les supports du cours habituels en 5AP**

A recours systématique, ces supports sont des ressources traditionnelles reflet d'un design pédagogique et d'une littérature classique. Dans ce qui suit les outils sont présentés selon un classement opéré par l'enseignante basé sur ses préférences et le potentiel outillant de chaque support

### I.3.3.1.1 L'Ardoise : outil individuel traditionnel



**Figure 27 : l'ardoise**

L'ardoise est adoptée dans quelques 80% des classes du premier cycle. Elle est encore davantage utilisée au primaire, mais entièrement absente des classes de 1AM.

Le rôle de l'ardoise en classe de 5AP ; c'est surtout le support d'une évaluation rapide des acquis de l'apprenant selon le procédé « La Martinière » qui conserve ses vertus en classe de français. Les contrôles se font pour l'orthographe, les accords, la conjugaison etc.

Les apprenants apprécient la dimension ludique du contrôle et se sentent tous mobilisés par une compétition qui les amuse ; ils sont sensibles également à l'aspect pratique de l'ardoise qui, disent-ils, permet une correction immédiate et sur laquelle ils peuvent effacer.

En règle générale, les enquêtés nous révèlent que l'ardoise est utilisée deux à trois fois par semaine. Tel enseignant regrette de ne pas l'utiliser suffisamment, tel autre ne l'utilise pas du tout mais reconnaît : « *c'est sans doute se priver d'un support qui permet des contrôles rapides* »

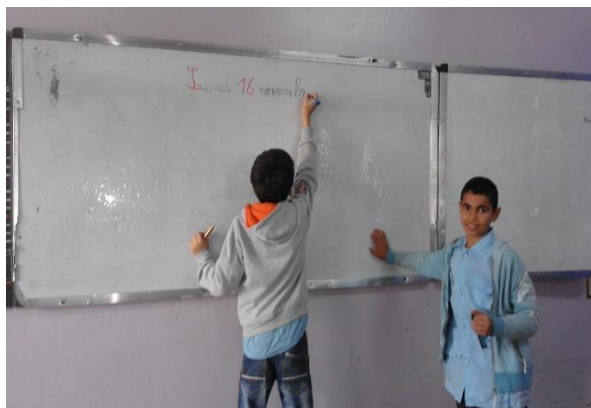
L'enseignante observée, l'utilise systématiquement ce qui lui permet de changer de rythme dans le déroulement des activités et d'introduire une dimension d'émulation ludique souvent mobilisatrice pour des exercices parfois perçus comme « *rébarbatifs* ».

L'enseignante met régulièrement les apprenants en activité de recherche sur l'ardoise, cependant, nous avons relevé quelques problèmes inhérents à la manipulation de cet outil ;

- Organisation spatiale de l'ardoise
- Mauvaise maîtrise de la surface de l'ardoise par les apprenants (ils écrivent soit trop petit dans un coin de leur ardoise, soit ils emploient une écriture bien trop grosse par rapport à la tâche demandée).

Cela dit, nous pensons que l'ardoise dédramatise chez eux la notion d'écriture c'est ainsi qu'ils s'habituent au geste et à la vitesse.

### I.3.3.1.2 Le tableau blanc : Un outil d'enseignement collectif



**Figure 28 : Le tableau blanc et le feutre**

Face à sa classe dynamique, l'enseignante invite régulièrement les apprenants actifs à aller au tableau ; pour écrire la date, pour corriger les exercices ou écrire une règle etc. une façon de les faire approprier cet outil

L'enseignante de 5AP fait un recours systématique au tableau pour ;

- Introduire de nouveaux concepts : elle l'utilise pour introduire de nouveaux concepts en affichant des phrases d'exemple, des illustrations, des schémas et parfois des dessins.
- Pratiquer la grammaire et de la conjugaison : Le tableau blanc est l'outil parfait pour illustrer les règles de grammaire et de conjugaison. L'enseignante y dessine des tableaux de conjugaison, décompose la phrase pour faciliter la compréhension de la règle etc.
- Evaluer l'orthographe : elle l'utilise pour la pratique de l'orthographe. Elle écrit des mots mal orthographiés sur le tableau blanc et demande aux apprenants de les corriger lors du compte rendu de production écrite.
- Prévoir des animations ludiques ou d'illustrer ses propos avec des équipements de vidéo-projection (data show) ce qui le rend interactif (TBI).

L'enseignante nous révèle que « *L'avantage majeur qu'il offre est d'être facile à effacer et à nettoyer, sans émettre la moindre poussière* ». De plus, il est magnétique ce qui le rend hyper fonctionnel ; en effet, l'enseignante y accroche des papiers ou des photos grâce

à des aimants. La praticité et l'ergonomie sont autant de critères importants propres à cet outil.

Les apprenants utilisent le tableau blanc en classe de FLE pour :

- Suivre les leçons du professeur,
- Pour prendre des notes,
- Pour écrire des exemples de phrases ou de vocabulaire,
- Pour participer à des activités d'écriture ou de correction collaborative,
- Pour présenter des projets et pour jouer à des jeux interactifs qui nécessitent l'utilisation du tableau blanc. Ce dernier est un outil polyvalent et utile en classe de 5AP.

### I.3.3.1.3 Les marqueurs (de couleurs)



**Figure 29 : Le code couleur, les feutres**

*« Les feutres un peu gros, de type « techno » à pointe fine (mais effaçable à sec) durent plus longtemps que les fins. Ils sont même rechargeables. Mais vous connaissez tous ces détails. Il faut tester avec les marques disponibles jusqu'à en trouver une qui convienne à un usage quotidien par les apprenants », nous confie l'enseignante*

Le code couleur est un procédé mnémotechnique qui correspond aux apprenants de 5AP c'est une manière de mettre leurs mémoires au service de leurs capacités de compréhension et de réflexion, *« On évoque et mobilise plus facilement des informations dans la tête quand elles ont des ancrages visuels (les couleurs et symboles choisis guideront pour retrouver le contenu en question)»* (Weber & Donckels, 2013)

Cette enseignante nous révèle qu'elle dépense beaucoup de son argent pour l'achat des affaires de bureau à l'exemple des feutres de couleur et bien d'autres articles nécessaires



pour marquer visuellement (grâce à ce code visuel) les informations essentielles et la structure d'un texte (indices récupérateurs utile dans le cas d'une activité orale ou écrite).

En somme, il existe plusieurs manières d'intégrer les informations lorsque l'on apprend. En faisant « ressentir » aux apprenants, de manière active, comment fonctionne leur mémoire, c'est alors leur mémoire dite « kinesthésique » qui sera sollicitée, en plus de leur capacité à mémoriser des informations verbales rédigées par écrit. C'est une démarche pour « rendre un contenu inoubliable » nous dit l'enseignante.

#### **I.3.3.1.4 Les cahiers individuels consacrés à l'enseignement du FLE**

Le FLE comme discipline, en classe de 5ap, est marqué par une certaine fragmentation ainsi le nombre de cahiers varie entre quatre et cinq : pour la production écrite, les leçons (regroupe les apprentissages instrumentaux ; orthographiques, grammaticaux et lexicaux), les comptines, le cahier de conjugaison (à partir du 2<sup>ème</sup> trimestre illustré par des vignettes relatives aux activités). Sans oublier le cahier du jour (de classe) pour l'évaluation sommative, corrigé et signé par les parents chaque quinzaine. Pour finir, un cahier supplémentaire, celui des activités, fourni par le ministère (cf. figure 05)

La multiplication des cahiers pour une même matière engendre parfois la confusion chez les apprenants de 5AP qui n'utilisent pas forcément le bon support pour leurs exercices : nombre d'entre eux n'ont pas une vision claire de l'utilité spécifique de chacun. Nous pensons que cette dispersion crée des frontières artificielles entre les apprentissages.

#### **I.3.3.1.5 Les référents muraux : l'Affichage**





La décoration de salle de classe peut jouer un grand rôle sur l'atmosphère de la classe. L'enseignante nous annonce : « *ma salle de classe est l'espace dans lequel nous passerons moi et mes apprenants des heures et des heures à apprendre, à nouer des relations et à nous efforcer de réussir, aussi bien sur le plan académique qu'émotionnel.* », « *le décor, donne du style, du cachet à la classe. Ce que nous affichons reflète notre passion et notre créativité.* »

La raison de la création d'environnements d'apprentissage décorés peut être basée en partie sur l'intuition des enseignants que ce type d'environnement visuel peut stimuler les enfants (les apprenants de la 5AP), les motivant à apprendre. Les photos qui suivent renvoient aux affichages muraux élaborés par l'enseignante enquêtée.



**Figure 30: AD. (Les métiers)    Figure 31: AD. (Grammaire)    Figure 32: A.Alph + A.Admn**

L'affichage mural est présent en grande partie dans la classe de 5AP avec certaines spécificités mais il est quasiment inexistant dans les classes de 1AM que nous avons visitées.

#### ***1.3.3.1.5.1 La nature des affichages muraux observés***

Les affichages observés dans les classes répondent à une ou plusieurs fonctions (sollicitations visuelles)

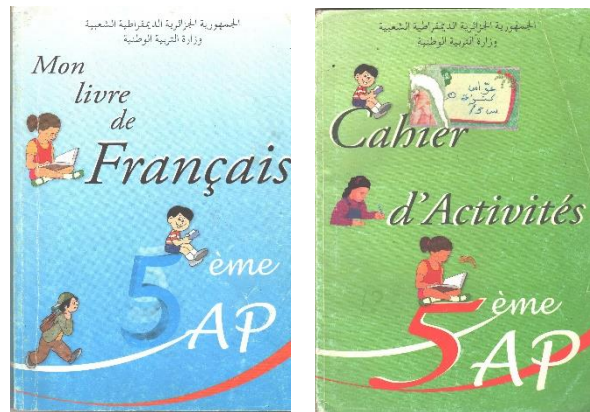
##### ***a) L'affichage didactique***

(Abécédaire, grammaire, symbolique des métiers) est pour l'apprenant une référence sur laquelle il peut provisoirement s'appuyer pour aller plus loin dans la construction de ses savoirs et compétences.

### b) *L'affichage administratif*

(Emploi du temps et progressions) il concerne l'ensemble des documents de l'enseignant à savoir : l'emploi du temps, programmation et progressions, etc. Présent de façon localisée autour du bureau de l'enseignant.

#### I.3.3.1.6 Le manuel scolaire : l'outil individuel omniprésent



**Figure 33 : Le manuel scolaire**

Un manuel scolaire accompagné d'un cahier d'activités sont dispensés aux apprenants de 5AP pour la discipline de français. Afin d'échapper à la routine, et très motivée, l'enseignante de 5AP cherche sans cesse à trouver le bon équilibre entre l'utilisation de ces documents et d'autres ressources, comme les activités interactives et les supports audiovisuels. Elle veut maintenir l'engagement et la motivation des apprenants, ce qui n'est pas sans risques.

Dépitée, l'enseignante nous révèle que le directeur de l'établissement sommé par quelques parents lui reproche de ne pas utiliser systématiquement le manuel pour que les dits parents puissent suivre le rythme de leurs enfants. Il est vrai que le soutien de la direction est un facteur déterminant pour l'appropriation de l'outil

**Nb :** Cette enseignante semble peu considérer le guide de l'enseignant qui accompagne le manuel scolaire. Ce n'est pas insolite puisqu'elle aurait un usage sélectif du manuel selon ses besoins, ce qui signifie de s'écarter régulièrement des propositions didactiques du manuel et de son guide. Cependant, internet occupe une place importante dans son choix des ressources par les enseignants

### I.3.3.2 Les supports de cours à usage occasionnel en 5AP :

#### I.3.3.2.1 Le data show ; outil collectif pour l'enseignement de l'oral



Figure 34 : Outil de projection, le data show

Le data-show est un support pédagogique qui rend l'apprentissage de la langue française plus interactif, dynamique et engageant pour les apprenants en classe de 5AP. L'enseignante l'utilise au moment de la compréhension orale pour projeter un court métrage (dessin animé) afin d'améliorer le processus d'enseignement /apprentissage en classe de FLE. Ce support ne sert pas seulement à afficher des images, des graphiques, des vidéos et d'autres supports visuels il peut aussi être utilisé pour encourager la participation et engager les apprenants dans des activités interactives, pour corriger les erreurs commises par les apprenants grâce à des commentaires en temps réel et pour expliquer les notions clés grâce à des diapositives commentées par l'enseignant.

#### I.3.3.2.2 Le dessin animé : outil multimodal



Le dessin animé choisi par l'enseignante est disponible sur YouTube kids, sur la chaîne SUPAMONKS<sup>39</sup>. Pour le projet : « Faire connaître des métiers », l'enseignante a

<sup>39</sup> C'est aussi le nom du studio de création français, spécialisé dans l'animation 3D pour les publicités et les séries. Consultable sur [https://youtu.be/PII\\_leowIRw](https://youtu.be/PII_leowIRw). Le studio propose six séries télévisées de dessins animés au nombre de 44 vidéos ou capsules. Pour la série des métiers 4 capsules de 1:20 à 1:22 mn chacune sont proposées, d'où la facilité d'exploitation en classe de FLE / 5AP. Les métiers proposés sont ; boulanger, avocat, chirurgien et psychanalyste.

choisi de leur faire découvrir le métier du boulanger. Les réactions des apprenants témoignent du plaisir et de la joie de recourir à ce support en classe. Ils ont apprécié les images, l'animation, le son, les couleurs tout ce qui compose ce dessin animé, qu'ils ont jugé ludique, drôle et très captivant.

Parce que ce dispositif « vidéo ludique » pour l'éducation, est présenté sous forme d'une capsule de courte durée, les apprenants non pas le temps de s'ennuyer, ils restent très attentifs le long des nombreux visionnements. Des rires éclatent à l'écoute des répliques des personnages du dessin animé marqués par des intonations brusquement ascendantes / descendantes et des *variations phonétiques*<sup>40</sup> (Malderez, 1995)

### **I.3.4 La corporéité en classe de 5AP**

#### **I.3.4.1 De l'enseignant**

##### **I.3.4.1.1 Le mimo-gestuel de l'enseignante**

Le corps en mouvement est une dimension que les enseignants intègrent dans leurs pratiques de classe. Nous pensons que le corps de l'enseignant a un impact modélisant sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de FLE.

Cette enseignante utilise des gestes, des expressions faciales et des mouvements du corps pour accompagner son discours et rendre le contenu plus compréhensible pour les apprenants.

Elle modélise la bonne prononciation, montrant aux apprenants comment placer les articulations et les muscles pour produire des sons spécifiques en français. Par exemple, en montrant comment former les sons nasaux, ouvrir la bouche correctement pour les voyelles, etc. En utilisant des mouvements simples, elle les incite à répéter ou à imiter des mots, des phrases ou des sons, ce qui renforce leur apprentissage de la prononciation et l'expression orale.

---

<sup>40</sup> La variation phonétique (confusion de sons) entraîne donc des fautes lexicales ou grammaticales (confusion de lettres) chez les enfants mais aussi chez les adultes, dans des mots à l'orthographe peu fixée comme les noms de produits : un sujet sur deux écrits « roblochon » pour reblochon



**Figure 35: les mains ;  
fait signe d'écouter**



**Figure 36: montre (mime)  
le levain**



**Figure 37: corrige  
la prononciation**

Nous pensons que l'humour permet de dédramatiser certaines situations et de réduire l'anxiété par des stratégies de régulation. L'humour de cette enseignante participe au développement d'une connivence (tous rient de la même chose) et favorise l'empathie. Nous avons constaté qu'à travers l'humour, cette enseignante parvient à faire basculer une situation tendue, notamment à l'oral, sous forme d'une remarque amusante de sa part, d'une mise en scène (gestes, grimaces etc.) ou d'un support pédagogique qui présente un sujet ou s'accompagne d'illustrations amusantes.



**Figure 38: les bras ;  
tout le monde**



**Figure 39 : montre  
le pain (gestuel)**

Cette enseignante accompagne son discours d'une gestuelle expressive et utilise des mimiques faciales pour expliquer ou clarifier les notions du cours afin d'aider les apprenants à mieux comprendre le document audiovisuel (séance de compréhension et d'expression orale) et à retenir l'information. Cette tâche invite l'enseignante à se saisir tout entière pour agir.

Nous avons relevé des techniques de gestion de bruit ; Cette enseignante recourt à la rétroaction, verbale et non verbale, qui constitue une réponse efficace en cas de bruit. Ex : elle dit le nom de l'apprenant à haute voix tout en plaçant ses doigts sur ses lèvres. Sinon en montrant son oreille pour lui rappeler de se calmer et de suivre (figure 6). Elle a aussi levé les sourcils (cf. figure 10) pour montrer l'incrédulité.

Nous avons noté des gestes modélisants où elle met son visage ses mains ses bras et tout son corps au service de la compréhension orale, comme le montrent les figures 34 et 35. Interrogée sur la quantité de gestes produits, elle nous confie que **son feu-père était sourd-muet** ce qui explique son recours excessif aux gestes des bras, des mains et de mimiques faciales (utilisés dans un but pédagogique.)

A ce propos, de nombreux chercheurs contemporains abordent la notion de visage de l'enseignant, à l'exemple de Clandinin, D. Jean - éducatrice canadienne qui a exploré la relation entre les histoires de vie des enseignants et leur visage pédagogique. Elle a mis en exergue l'impact de l'expérience personnelle sur la manière d'enseigner et d'interagir avec les apprenants.

Le mimo-gestuelle de cette enseignante stimule l'intérêt et l'attention de ses apprenants qui semble approuver son énergie et son dynamisme. Sa mimique faciale expressive et parfois drôle captive l'attention des apprenants, crée une ambiance de confiance et d'échange dans la classe, et par la même occasion, les encourage à suivre le cours avec plus d'enthousiasme

Nous avons pu relever des gestes d'encouragement, comme des sourires, des clins d'œil, des signes de pouce levé et même des applaudissements, ce qui accentue son rôle d'animatrice. *« J'aime encourager mes apprenants, je fais de mon mieux pour les aider à vaincre leur peur ou leur timidité, à se sentir bien, à se sentir valorisés, il n'y a pas de honte à faire des erreurs ils sont là pour apprendre. »* nous témoigne l'enseignante

En résumé, les expressions du visage de cette enseignante ont un impact considérable sur le développement des compétences orales des apprenants en classe de FLE, en favorisant la compréhension, la motivation, la communication non-verbale et en servant de modèle de communication pour ses apprenants.

### I.3.4.1.2 Les postures, la gestion de l'espace classe

L'enseignante observée n'a pas de préférence spatiale spécifique. Elle investit des places stratégiques à distance calculée de certains apprenants ce qui peut être déterminant pour gérer leur agitation, ou la vivacité des uns et la passivité des autres. Elle circule entre les rangés, s'approche des apprenants si besoin pour répondre de façon ponctuelle à leur demande, occupe le devant et l'arrière de la salle de cours pour se rendre le plus visible par l'ensemble des apprenants.

Elle ne ménage pas ses efforts, elle ne s'assoit quasiment pas pendant le cours, ses gestes sont purement techniques (déplacer objets, écrire au tableau, mettre en marche le data-show, etc.).

### I.3.4.1.3 La voix

L'usage que peut avoir chaque enseignant de sa voix diffère d'un enseignant à un autre et constitue un outil didactique qui facilite pour l'enseignant la tâche de communication. Les variations intonatives sont marquées par l'intention de l'enseignant et l'activité didactique en cours.

L'enseignante fait de sa **voix un outil** à usage stratégique. Les phénomènes prosodiques qui apparaissent lors des explications et qui se répètent surtout quand elle reprend parfois la partie visée de la phrase afin de la mettre en valeur, relèvent d'une *focalisation prosodique*<sup>41</sup> intentionnelle. (Guimbretière, 2000)

L'intention de communication implique que celui qui communique une parole ou une manière de parler en est conscient car il a des buts précis, et dans le cas de l'enseignante, il s'agit de buts didactiques que l'apprenant perçoit et saisit à travers son intonation. A ce sujet, Cicurel précise que : « *ce sont généralement l'intonation et la mimique accompagnant l'énoncé qui permettent aux apprenants d'interpréter l'intention de l'enseignant.* » (1985)

Cette enseignante a le souci de garder une relation cordiale avec les apprenants et de projeter une attitude non agressive ce qui correspond à l'un des principes cognitivistes où il

---

<sup>41</sup> La focalisation prosodique est une stratégie de mise en relief qui consiste à jouer volontairement sur les variations de débit, de durée, d'intensité, de fréquence et sur les silences. Elle permet, en mettant en relief la partie dominante sélectionnée du message à transmettre, d'éviter une mauvaise interprétation du message. Il s'agit d'une stratégie qui consiste en un passage d'une « *action vocale inconsciente ou involontaire à une mimique vocale, consciente dans le cadre d'une interaction* »



s'agit de tenir compte de « *l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage* » p.112 (Cuq & Gruca, 2005)

Consciente que « *la voix reflète entre autres, l'attitude et le caractère du locuteur* » (Fonagy, 1991), l'usage qu'elle en fait peut être qualifié de « voix-outil ».

#### **I.3.4.2 De l'apprenant : Quelques techniques d'animation pédagogique en rapport avec le neuro-mythe des styles d'apprentissage (Berens, 2020)**

L'enseignante de la 5AP fait beaucoup d'effort afin d'adapter ses enseignements aux besoins des apprenants, en choisissant des activités et des textes qui correspondent à leur niveau et à leurs intérêts, et en créant des opportunités pour une pratique authentique du français parlé et écrit, à travers des jeux de rôle, des conversations et des situations de la vie quotidienne (cf. les photos) sollicitant corporellement l'apprenant dans un dispositif pédagogique qui permettrait d'augmenter son engagement personnel.

L'enseignante choisit des méthodes d'animation pédagogiques qui correspondent aux préférences personnelles des apprenants et liées aux perceptions sensorielles auxquelles ils décident de prêter attention (visuelles, auditives, tactiles, textuelles etc.). Les modes ; visuel, textuel, auditif, tactile se réfèrent aux différentes manières par lesquelles les apprenants acquièrent, comprennent et retiennent l'information. Contrairement à ce que croient les enseignants,<sup>42</sup> cela n'est pas lié au fait d'apprendre mieux, ni à l'efficacité de tel ou tel mode. Par contre ce qu'ils ont constaté est vrai, les apprenants apprennent tous mieux en utilisant plusieurs modes. Les apprenants peuvent apprendre visuellement, auditivement, kinesthésiquement ou par une combinaison de ces modes.

Il existerait un lien étroit entre la multimodalité des apprentissages et les méthodes d'animation pédagogiques. Lorsque les enseignants choisissent les méthodes d'animation pédagogiques en fonction des préférences d'apprentissage personnelles de leurs apprenants, cela rend l'apprentissage plus significatif et les apprenants sont plus engagés dans le processus d'apprentissage. Cela améliore, également, la rétention d'information et les résultats d'apprentissage.

---

<sup>42</sup> 90% des enseignants utilisent la typologie controversée VAK de Mills et Fleming (*Fleming, N.D. & Mills, C. (1992)*). Ils croient à un des mythes les plus tenaces qui existent en matière d'apprentissage : celui des styles d'apprentissage. Aux styles de prédilection qu'auraient les apprenants et qui leur permettraient d'apprendre, ce qui n'est en réalité qu'un biais de représentativité (la tendance à fonder son opinion sur un nombre limité d'éléments considérés (à tort) comme représentatifs d'une population beaucoup plus large)



Les méthodes d'animation pédagogiques se réfèrent à la manière dont les enseignants présentent et enseignent les savoirs. Il en existe plusieurs telles que ; les vidéos, les activités de groupe, les exposés, les expériences, les jeux, etc. Trois de ces techniques ont pu être observées dans cette classe de 5AP ;

Interrogée sur ses techniques de gestion du groupe, l'enseignante de 5AP nous confie que « *de par ma formation et mon expérience professionnelle je considère le modelage comme technique de vulgarisation efficace qui donne à l'apprenant la possibilité de s'appropriier la langue en la pratiquant* ». Il faut retenir que le savoir-faire enseigné pourrait être réinvesti lorsqu'une situation le demandera. Choisir le modelage ne serait - aux dires de cette enseignante - pas une économie de temps : cela demanderait de la planification. Le modelage comme technique pédagogique n'est donc pas qu'une exposition d'une liste d'étapes à suivre par l'enseignant : il place l'enseignant en position d'acteur pensant et l'apprenant en position d'observateur apprenant.

#### I.3.4.2.1 « La main à la pâte » ; apprentissage kinesthésique



Figure 40 : Projet les métiers ; "le boulanger"

Il existe aussi un lien étroit entre la corporéité enseignante et la multimodalité de l'apprentissage. L'adaptation de l'enseignant à différents modes d'apprentissage, tels que visuels, auditifs et kinesthésiques, peut changer ses pratiques de manière efficace et aider les apprenants à maximiser leur potentiel d'apprentissage. Tous les apprenants veulent participer

à cette activité, l'enseignante les rassure en disant : « ne vous inquiétez pas vous allez tous sans exception toucher à la pâte ! ». Selon Viau, un apprenant motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser l'activité proposée ce qu'il appelle « *engagement cognitif* » (Viau, 1994). De ce fait, l'engagement des apprenants est un indicateur de leur niveau de motivation.

La joie que procure cette activité conviviale (comme c'est visible sur les photos) ludifie l'atmosphère et permet d'accroître la motivation et l'engagement physique des apprenants en classe de FLE. En somme, le corps de l'apprenant est un facteur important à prendre en compte dans la conception et la mise en œuvre de stratégies pédagogiques efficaces.

#### I.3.4.2.2 Le jeu de rôle : apprentissage en mouvement (Tous en ateliers)

Pour Brigitte Dumez, « *Les arts plastiques sont un bon moyen de développer la créativité des apprenants dans la construction de masques par exemple. Ces masques peuvent aussi faire l'objet d'une activité théâtrale dans laquelle les enfants se mettraient dans la peau d'un personnage* » (Dumez, 2011). En effet, s'intéresser à une activité pédagogique dans la didactique du français langue étrangère amènerait les enseignants à adapter des jeux provenant du milieu du Drama dans un but pédagogique

L'activité du jeu de rôle est idéale pour permettre aux apprenants de 5AP de développer leur esprit de coopération. Simuler des saynètes, offre aux apprenants de cette tranche d'âge l'occasion de personnifier et d'en apprendre plus sur leur rôle.



**Figure 41: La fabrication de masques (fables de Lafontaine)**



**Figure 42 : peintre**



**Figure 43 : ingénieur**

Après avoir fabriqué les masques en référence aux personnages des fables étudiées les apprenants de 5 AP ont présenté un jeu scénique (spectacle sur estrade) face à leurs camarades. Une certaine dynamique règne dans cette classe, les apprenants se prêtent avec plaisir au jeu de rôle.

La créativité serait « un levier aux apprentissages ». En se basant sur l'approche socio-cognitiviste de Bandura, intégrer la créativité dans la pédagogie créerait un lien entre le savoir et l'apprenant : « *l'apprentissage créatif permet à l'élève de construire des compétences grâce à la créativité, qui joue un rôle explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances. Et inversement, ce nouvel apprentissage agit en retour sur la créativité des élèves en contribuant à son enrichissement* » (Capron & Martin, 2014). Ainsi laisser de la place à la créativité dans son enseignement prend ici tout son sens dans la mesure où son impact sera doublement positif auprès des élèves.

Aden (2009) met en avant les avantages du processus créatif :

*« La pratique artistique à l'école peut être un antidote à une attitude de repli sécuritaire. En entraînant l'intelligence divergente, en prenant l'habitude d'associer des choses qui sont habituellement distantes, et en portant un regard critique sur les effets de ces essais, les enseignant·e·s [...] peuvent développer une créativité réflexive : « Agir, percevoir, se poser des questions, expérimenter, réfléchir, cet enchaînement prépare à une ouverture d'esprit qu'aucun discours moraliste ou citoyen ne peut espérer atteindre » (Aden, 2009) p 176.*

Ce dispositif créatif adopté par l'enseignante permettrait aux apprenants de tester et d'accroître leur processus réflexif. C'est également une chance pour eux d'apprendre à mieux se connaître, de partager et de collaborer afin de s'ouvrir aux autres et au monde

### I.3.4.2.3 Activité théâtrale

Le recours à la pratique théâtrale reste rare en cours de langue, surtout au niveau du premier palier. C'est pourquoi il revient constamment aux enseignants d'en démontrer l'intérêt dans des contextes de formation souvent peu flexibles pour réconcilier une activité artistique interactive et le développement des compétences (particulièrement orales) en classe de FLE.

« *Les activités théâtrales misent en œuvre auprès d'apprenants en classe de FLE sont conçues selon une trajectoire d'enseignement qui part du vécu corporel au vécu cognitif, et qui les amène progressivement à prendre conscience de la place du corps, des émotions dans l'apprentissage d'une langue et de la place centrale du mouvement dans les interactions.* » (Jourdan, 2014)



**Figure 44 : activité théâtrale :**

Le tablier de l'enseignante leur sert de rideau et la classe devient le temps d'une séance de français, un espace d'expression artistique. Les deux apprenants chargés de baisser ou de monter le prétendu rideau sont décrits par l'enseignante comme « *des insurgés* » que l'activité théâtrale a su réconcilier avec la discipline FLE.

En plus de résoudre des problèmes, de communiquer de façon appropriée et d'exploiter l'information fournie, les jeunes travaillent en équipe, ils ressentent une énergie positive qui se dégage parce qu'ils œuvrent tous ensemble dans un but commun, celui de réussir une activité orale ensemble.

Nous trouvons que l'activité théâtrale offre aux apprenants de 5AP (cf. les vidéos jointes en annexe) une immersion langagière de manière ludique et dynamique permettant à leur mémoire de se souvenir de gestes ou de paroles sur du long terme. La verbalisation

enseignée à travers le jeu de rôle aide visiblement l'apprenant à se libérer de ses émotions, et à simuler sa mémoire corporelle ce qui lui permet de surmonter sa peur de l'oral.

Le corps est dès lors, une ressource sans fin et semble être un outil important pour les enseignants comme pour les apprenants car il leur permet de communiquer et de se faire comprendre.

## **I.4 En classe de 1AM ; Résultats et discussion**

### **I.4.1 Le dispositif : L'organisation de la classe**

#### **I.4.1.1 L'agencement de la classe**

Une disposition générale qui reste marquée par un certain classicisme. Une grande salle pour la 1 AM ; La disposition des meubles dans la classe, en général identique toute l'année, demeure le plus souvent classique, les tables face au tableau, en rangés parallèles.

#### **I.4.1.2 Le tableau**

Le tableau est peu utilisé en classe de 1AM observée (séance de compréhension orale). En classe de FLE : cet enseignant y inscrit occasionnellement ce qu'il attend des apprenants au cours d'une activité.

#### **I.4.1.3 L'affichage mural**

Les affichages sont totalement absents dans les classes de 1AM. Les murs gris sans vie sont marqués par quelques griffonnements. Cependant, des affichages à fonction sociale et civique recouvrent les murs des couloirs (avec l'affichage des règles de vie, du règlement intérieur de l'établissement, quelques proverbes ou maximes, des portraits de personnages célèbres et graffitis sur les murs extérieurs donnant sur la cour.).

## I.4.2 La présentation de la séance d'expression orale observée

Tableau 10 : Fiche de présentation de la séance observée : l'Oral p 77

<b>Intitulé du projet III : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour mieux leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée</b>	<b>Classe : 1AM</b>
<b>Objet d'étude :</b> Le texte explicatif	
<b>Intention communicative :</b> Informer, expliquer, prescrire	
<b>Intitulé de la séquence :</b> respecter les règles d'un jeu	
<b>Séance 01 : J'observe, je découvre et je m'exprime (expression orale)</b>	<b>Durée : 1h.</b>
<b>Objectif d'apprentissage :</b> « J'explique les règles d'un jeu. » A l'issue de cette séance d'oral, l'apprenant de première année moyenne doit être capable ; <ul style="list-style-type: none"> <li>- De nommer les six sports illustrés p.77</li> <li>- Faire correspondre chaque légende à l'image qui lui convient</li> <li>- Citer les liens communs entre les images</li> <li>- Expliquer un jeu à partir d'une illustration de son choix à ses camarades</li> </ul>	
<b>Document support :</b> des visuels du manuel scolaire + banque de mots data show / dessin animé (capsule de 1 :20 à 2 : 40 mn.)	
<b>Prérequis :</b> Les apprenants maîtriseraient deux intentions communicatives ; informer et expliquer	
<b>Evaluation :</b> Questions /réponses - Répétition.	

### Déroulement de la séance

**Mise en route :** Avant le visionnement / Installation du matériel

**Compréhension globale :** Observation et Hypothèses de sens

- Les apprenants répondent à la consigne relative à l'identification des supports :
- Les réponses sont en langue française (rarement en langue arabe)

**Première visionnement :** (avec le manuel) dont l'objectif est la compréhension globale du thème : Observation attentive des photographies (images fixes sur le manuel p77).

- Les apprenants relient les légendes des illustrations aux différentes images
- Ils répondent par la suite au questionnaire (du manuel)

**Deuxième visionnement :** (avec dessin animé) Les apprenants regardent et écoutent attentivement le dessin animé « le professeur GAMBERGE » avec pour consigne de prendre note de tout ce qui fait sens

**Compréhension et analyse :** l'enseignant pose des questions simples pour vérifier la compréhension et guider les apprenants vers les éléments constitutifs du texte explicatif. Il pose des questions directes afin d'identifier la situation de communication



- **Qui** parle ? (Repérage d'indice sur le personnage principal Pr. Gamberge)
- **A qui** ? (Repérage d'indices sur les destinataires)
- **De quoi** ? (Explique les règles du football)

Néanmoins, nous avons remarqué l'absence d'activités de remue-méninges, de binôme ou de petits groupes. Seul le travail en groupe classe : Interaction enseignant – apprenants est admis.

Nous avons remarqué aussi qu'en séance d'oral l'enseignant se donne du mal en essayant de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'enseignant nous avoue qu'il appréhende ces séances car elles nécessitent beaucoup de temps et d'effort de sa part. Il propose rarement des activités communicatives complémentaires (se souciant, sans doute, de terminer le programme à temps ou craignant que le contrôle de la classe ne lui échappe).

### I.4.3 La matérialité ; supports de l'enseignant et de l'apprenant

#### I.4.3.1 Les supports de cours habituels

##### I.4.3.1.1 Le tableau



Figure 45 : Le tableau blanc CEM Nemiche

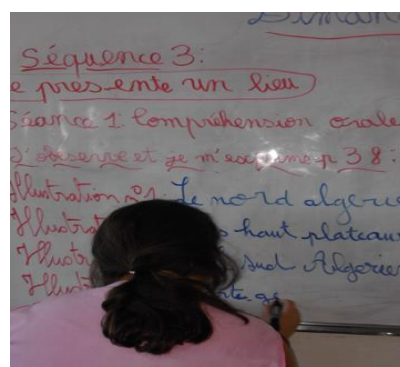


Figure 46: Le tableau blanc CEM Bensaid

Le tableau permet de rendre visible et concret ce que dit l'enseignant. Cet outil est visible par tous, il constitue une aide à l'activité d'enseignement-apprentissage en facilitant le travail de l'enseignant de même que celui des apprenants. Cependant, les photos montrent que l'exploitation du tableau change d'un enseignant à un autre selon les activités (oral ou écrit).

#### **I.4.3.1.2 La fiche de leçon**



Nous avons remarqué que cet enseignant de 1AM ne quitte pas des yeux sa fiche de cours, il la garde en main tout au long de la séance et la consulte en permanence (sur toutes les photos) : pour poser des questions, vérifier l'évolution du cours, proposer des activités etc. (notons que cet enseignant a 32 ans de service)

#### **I.4.3.1.3 Les cahiers de l'apprenant (outil individuel)**

##### ***I.4.3.1.3.1 Les cahiers de l'apprenant en classe de 1AM***

L'individualisation progressive des disciplines au collège entraîne l'augmentation du nombre d'outils individuels de l'apprenant en classe de 1AM. Pour la discipline du français, l'enseignant exige un cahier de leçons et un cahier de brouillon évitant tout alourdissement inutile du cartable

##### ***I.4.3.1.3.2 Le cahier de brouillon en classe de 1AM***

C'est un cahier où l'apprenant s'exerce, où les erreurs sont non seulement admises mais reconnues comme constructives. C'est un outil individuel de tâtonnement, de recherche libre, d'entraînement avant de rédiger "au propre" sur le cahier de leçons. Le rôle de cet outil n'est pas assez valorisé compte tenu de son importance : il est nécessaire que l'enseignant s'y intéresse fréquemment pour conseiller, guider et encourager. L'apprenant, quant à lui, ne saurait en arracher des pages : il est admis que le travail d'élaboration comporte des ratures et des corrections. C'est à travers ce cahier d'essais que peut s'apprécier le cheminement de l'apprenant dans les apprentissages. Mais s'il requiert l'attention de l'enseignant, il n'a pas à faire l'objet d'une correction. Le cahier d'essais correspond au temps où il apprend.



#### I.4.3.1.4 Le manuel scolaire



Le manuel scolaire est omniprésent dans les pratiques de classe observées, il est même obligatoire faute de quoi l'apprenant se trouve sanctionné. Il sert de guide pour l'enseignant et de support pour l'apprenant de 1AM. Nous avons aussi constaté que ce manuel était fourni seul sans cahier d'activités. Il permet d'organiser les séquences de travail et de définir les objectifs à atteindre. Les enquêtés nous confient qu'ils ne peuvent pas s'en passer. (Cf. analyse des questionnaires des enseignants)

Les séances d'observation de classe et les entretiens avec les PEM nous ont révélés que beaucoup d'entre eux considèrent le manuel scolaire comme unique support en classe de FLE (bien qu'ils disent le contraire, cf. analyse du questionnaire 01). Alors que d'autres plus motivés, adaptent leurs enseignements aux besoins et aux intérêts des apprenants en proposant des activités supplémentaires qui motivent et stimulent leurs compétences en français.

Ces derniers, enrichissent les activités proposées dans le manuel avec du matériel authentique tel que des vidéos, des images, des journaux, des chansons, des films ou des jeux pour varier les approches, enrichir le cours et pour renforcer les compétences linguistiques et culturelles de leurs apprenants. Ceci dit, ces supports demeurent absents des classes de 1AM et sont, aux dires des enseignants enquêtés, beaucoup plus présents dans les classes d'examen 4AM. (Pourtant le programme de français 1 AM, à la page 61, dresse une liste des moyens et supports didactiques à exploiter en classe de 1AM)

### I.4.3.1.4.1 Le support Texte

Nos investigations nous ont permis de constater que tout autre outil didactique est subordonné aux textes en classe de 1AM, des textes explicatif (de vulgarisation scientifique) qui structurent l'enseignement. Dès le moment de la planification du travail cet enseignant reconnaît qu'« après avoir trouvé un texte adéquat, cela a été plus facile de m'organiser et de planifier ce que j'ai pensé pour le cours »

### I.4.3.1.4.2 L'image fixe

#### L'image fixe ; la photographie (descriptive ou à valeur explicative)

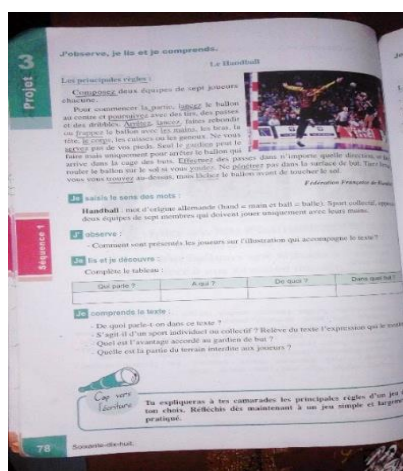


Figure 47: le support texte + photo



Figure 48: Le support iconographique

Les images fixes proposées sur le manuel scolaire de 1AM, se présentent sous forme de photographies ou de dessins. Elles permettent de visualiser directement les éléments qui composent une notion ou un phénomène. D'un point de vue pédagogique, cette forme d'image permet d'illustrer et de donner une signification au texte

### I.4.3.2 Les supports à usage occasionnel

#### I.4.3.2.1 Le support multimodale : Data show (Dessin animé, le Professeur Gamberge)



L'utilisation du projecteur data-show n'est pas fréquente dans la classe de 1AM, les apprenants nous confient qu'ils en sont à leur deuxième recours seulement. Pourtant ils apprécient beaucoup le dessin animé et aimeraient utiliser davantage ce support en classe.

Le dessin animé combine trois sources d'informations émotionnelles que sont l'expression faciale des personnages, leurs attitudes comportementales et leur intonation. Pour l'apprenant de 1AM, prendre en compte cet ensemble d'informations serait plus difficile que de focaliser son attention sur un indice seulement (intonation) comme c'est le cas pour un texte oralisé, ce qui pourrait expliquer sa mise à l'écart par beaucoup d'enseignants.

#### I.4.3.2.2 L'image animée : <https://youtu.be/ekVyci8a-ts>





La caractéristique animée quant à elle permet d'aborder diverses notions non visibles et donner un aspect conceptuel à une notion ou un phénomène abstrait. Le dessin animé « *le Professeur Gamberge* <sup>43</sup> » choisi par l'enseignant pour la compréhension orale, permet de décrire les mouvements et la chronologie d'un sport (ici le football).

Le choix de cet enseignant est réfléchi. Les potentialités d'un tel dessin animé en dehors du cadre scolaire peuvent se poursuivre en classe de FLE tant il représente un matériel familier et ludique, accessible à tous les apprenants de 1 AM. Il véhicule une forme d'image qui motive l'apprenant de 10 – 12 ans puisqu'il relève de son quotidien d'enfant, puis sa visée de vulgarisation scientifique est importante à prendre en compte pour savoir si son usage en 1AM permet l'acquisition de connaissances propres au texte explicatif et de développer par la suite les compétences orales des apprenants en classe de FLE.

---

<sup>43</sup> Une série télévisée de dessins animés composée de 114 vidéos ou capsules de 1:30 à 2:40 mn chacune d'où la facilité d'exploitation en classe de FLE. Le personnage du Professeur Gamberge explique à trois enfants – Charlotte, Rita et Léo - de la façon la plus espiègle, les principales questions de notre monde complexe. Le professeur Gamberge répond à toutes les questions : les sujets d'actualité, politiques, économiques, le fonctionnement de la société, les découvertes scientifiques, les exploits techniques ou sportifs. Tout l'intéresse. Dites-moi pourquoi nous payons des impôts ? Dites-moi pourquoi la drogue est dangereuse ? Dites-moi pourquoi quelques personnes sont sans abri ? Dites-moi pourquoi il y a des tremblements de terre ? Dites-moi pourquoi il y a des crises financières ? Dites-moi pourquoi ... et le Doc répondra !

## I.4.4 La corporéité enseignante

### I.4.4.1 La posture de l'enseignant et la gestion de l'espace



Figure 49 : enseignement frontal



Figure 50: la proxémie

Il est évident que le mode opératoire ou le comportement change selon l'âge, l'expérience et le savoir-faire de la personne. Cet enseignant privilégie de façon notoire certaines zones, particulièrement, le devant de la classe et cela en rapport avec la place des apprenants interactifs qui occupent les premières tables.

Nous pensons qu'un enseignant qui se déplace et va naturellement vers les apprenants favoriserait l'implication de ces derniers. Les déplacements de cet enseignant entre les rangs sont très rares, il ne va quasiment pas au fond de la salle. Cette salle de cours est assez grande, elle peut supporter deux fois le groupe classe ici présent. Les tables (du premier, deuxième et troisième rang) sont collées les unes aux autres ce qui ne facilite pas les déplacements de l'enseignant, lui, qui préfère rester face aux apprenants « *pour une plus grande visibilité* » nous dit-il

Il se penche au-dessus d'un apprenant debout à sa table qui demande son aide pour contrôler son travail (figure 21). Cette technique déclenche une charge affective forte, l'activité de l'apprenant peut être ainsi stimulée.



#### I.4.4.2 Le mimo-gestuel de l'enseignant



**Figure 51: l'enseignant montre l'haltérophilie**



**Figure 52: Il décrit le pénalty**

Son regard, communique un message silencieux et efficace au sujet des attentes comportementales. Cependant, les expressions faciales de cet enseignant demeurent peu prolixes. La différence du mimo-gestuel entre l'enseignante de 5ap et cet enseignant de 1AM est notoire.

En général, les pratiques d'un enseignant et d'une enseignante ne devraient pas différer en raison du genre de la personne, elles dépendraient plutôt de facteurs individuels qui vont au-delà du genre, tels que la personnalité, l'expérience et les connaissances de chaque enseignant en matière d'enseignement.

Il est possible que les enseignants et les enseignantes aient des approches uniques en matière d'enseignement en raison de leurs expériences personnelles et de leurs perspectives de vie. A l'exemple de l'enseignante de 5AP, qui est plus démonstrative lorsqu'elle enseigne (ex-institutrice à la crèche et fille d'un sourd-muet).

Alors que l'enseignante de 5AP utilise l'humour pour aider les apprenants à se sentir plus à l'aise, l'enseignant de 1AM préfère rester sérieux et formel dans sa communication. Cela tiendrait probablement, au fait qu'elle soit nouvelle dans le métier (3 ans d'expérience) et que lui soit chevronné (32 ans d'expérience)

## Conclusion du chapitre I

Nous voulions observer les pratiques enseignantes sur le terrain, les outils didactiques dans les pratiques de classes et les stratégies éducatives mises en œuvre dans les processus d'enseignement / apprentissage de l'oral.

A partir de séances enregistrées en classes de cinquième année primaire et première année moyenne, l'analyse des observables rend compte de l'hétérogénéité des outils en fonction de leur place centrale ou secondaire lors d'une activité orale.

Nous nous sommes intéressées dans les deux classes transitoires aux : dispositif (l'organisation de la classe), à la matérialité enseignante / apprenante (support de cours habituels et ceux à usage occasionnel) et à la corporéité dans les deux classes enseignante et apprenantes (activités et techniques d'animation). Les observations, particulièrement celles menées en classe de 5AP, montrent :

- L'importance accordée par l'enseignante aux éléments posturo-mimo-gestuels, au corps (le sien et celui de l'apprenant) dans sa classe
- La présence d'activités qui engagent l'apprenant physiquement et émotionnellement ; jeu de rôle, Drama, mise en scène etc. (absence de ce genre d'activité en classe de 1AM)
- La très large étendue des supports qu'elle mobilise en classe (des plus classiques, conçus par ou pour l'école, comme le manuel ou le tableau, aux « *plus inattendus* », importés et qu'elle transforme en outils d'enseignement, comme des peluches, des ustensiles de cuisine etc.).

Pour rendre compte de l'ensemble de nos observations de classe, nous avons élaboré deux grilles correspondant aux deux enseignants et qui décrivent les pratiques d'enseignement utilisées (2<sup>ème</sup> grille cf. annexe 07).

Nous signalons, encore une fois, l'absence d'activités qui engagent l'apprenant physiquement et émotionnellement ; jeu de rôle, Drama, mise en scène etc. en classe de 1AM. Les activités proposées reposent sur des écrits oralisés qui ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. Le temps réservé à l'enseignement de l'oral n'est pas suffisant, l'objectif de la séance de l'expression orale étant d'amener les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer oralement en continue n'a pas été atteint dans les classes de 1AM observées, nous

avons donc constaté que c'est l'enseignant qui parle le plus en classe, c'est lui qui corrige les erreurs des apprenants, reformule leurs phrases, répète les réponses. Nous avons remarqué que les moments de prise de parole des apprenants se réduisent aux réponses données par ces derniers aux questions posées par l'enseignant, ces réponses sont souvent sous forme d'un simple mot ou d'une simple phrase. Les échanges entre apprenant/apprenant ne sont pas favorisés par les enseignants ce qui n'encourage pas la prise de parole en continue. Ainsi, l'enseignement de la composante orale dans les pratiques de classes est loin d'être considéré comme un aspect fondamental de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

L'activité de compréhension orale présentée ici, s'accompagne d'un support qui a son importance ; le dessin animé, un support audiovisuel qui répond aux préférences des apprenants. Dans le corpus de vidéos analysé, nous avons observé des réactions très variées en fonction du type de document présenté par l'enseignant. Lorsqu'il s'agit d'un support audio, la réaction peut être plus négative que pour un document écrit, car l'écoute va demander plus d'attention et l'apprenant ne peut maîtriser la diffusion du document. Il doit se concentrer sur un message dont il ne maîtrise pas la matérialité, contrairement à la vidéo qui offre une écoute multimodale plus exigeante, mais rassurante. L'apprenant peut s'appuyer sur l'image pour s'assurer une compréhension minimale, ce qui n'est pas possible avec un support audio.

D'après les observations en classe de 1AM, nous pouvons établir une classification des types de documents utilisés en classe en fonction de leur accessibilité pour l'apprenant et de la réaction qu'ils peuvent provoquer. Cette liste ne rend évidemment pas compte de tous les outils exploités, mais ce que nous avons observé se présente ainsi :

- Le document écrit est perçu positivement, qu'il soit accompagné d'un lexique ou d'images illustratives (mais celles-ci peuvent induire une mauvaise interprétation) ;
- Le document audio ou vidéo avec transcription écrite (document semi-écrit) occupe une position intermédiaire ;
- La vidéo seule, bien qu'elle suscite l'intérêt et la motivation des apprenants, elle reste difficile d'accès, mais moins que l'audio seul.

Au cours d'une séquence d'enseignement-apprentissage qui utilise un artefact technique, si celle-ci ne se passe pas de manière optimale, l'échec est souvent attribué au nouvel outil numérique. Or, il est important de noter que des problèmes peuvent survenir au



niveau didactique (l'objet de savoir à transmettre) et au niveau pédagogique (comment l'enseignant(e) a mis en scène la transmission du savoir), en parallèle de ceux du niveau technique

En comparant les résultats des deux échantillons retenus nous nous rendons compte que la transition du primaire au collège marque une rupture dans les pratiques de classe (techniques d'enseignement, outils matériels, environnement de la classe etc.) cela pourrait expliquer en partie les statistiques ministérielles sur le taux d'échec et de redoublement en classe de 1AM.

La pléthore, le manque de temps, de formation, de « motivation intrinsèque » de l'enseignant etc. sont autant de facteurs responsables de l'absence d'activités pédagogique-artistiques comme le Drama, les jeux de rôle, le théâtre en classe de 1AM

A l'exception de quelques tentatives qui relèvent de la créativité des enseignants, le recours systématique au manuel scolaire fait de lui l'outil central dans la majorité des classes de 1AM observées. Cela explique la rareté d'outils matériels pour engager et motiver les apprenants à l'oral.

Après les observations de classe, nous présentons les résultats de l'analyse statistique rendu possible grâce aux données recueillies par le biais des deux questionnaires.

# **CHAPITRE II : Le traitement des données et la discussion des résultats issus des Questionnaires**

---

## Introduction

Pour Combessie ; « *Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées* ». (Combessie, 2007)

Le sociologue François De Singly, faisant le point sur un des outils centraux des sciences sociales, permet, dans un langage accessible, d'appréhender à la fois les techniques d'élaboration des questionnaires, (mais aussi à chaque étape de leur construction et de leur passation, de leur utilisation) ainsi que les enjeux épistémologiques et méthodologiques de leur utilisation.

« *Quand le chercheur doit produire ses propres données grâce à une enquête par questionnaires, il procède d'une interrogation particulière à portée généralisable dans un but d'administration de la preuve et sans intentionnalité de modifier opinion, attitude ou représentation, même si cette observation n'est jamais réductible à un simple enregistrement* » (De Singly, Blanchet, , Gotman,, & Kaufmann,, 1992).

L'interviewé est dans une situation déterminée par l'enquêteur : « [...]  *dans le questionnaire, l'individu qui répond, le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste* »(Ibid. p24)

Au cœur du dispositif scientifique, dans le procédé de recueil des informations et de sélection des données, le chercheur ne peut ignorer la question épistémologique de ce que «  *la question fait à l'objet* ». Concernant l'objectif derrière l'élaboration d'un questionnaire, Boulon avance :

« *Une question n'est pas la simple mise sous forme interrogative d'un objectif d'étude. (L'objectif est le problème que nous proposons d'étudier). Les questions du questionnaire sont notre façon de résoudre ce problème dans le cadre d'une enquête. Les résultats sont basés sur l'agrégation des réponses individuelles et visent à répondre à l'objectif* ». Il ajoute : « *Ce qu'il est essentiel de comprendre, c'est que ce ne sont pas les réponses individuelles qui permettent de conclure, mais les données agrégées. C'est bien ce qui différencie les approches qualitatives des approches quantitatives, qui se fondent davantage sur la sociologie ou l'anthropologie sociale que sur la psychologie (...). Il faut donc, dans une*

*approche quantitative, envisager la question et sa formulation dans le contexte du traitement des données et de la restitution des résultats » (Boulan, 2015)*

Concernant le questionnaire destiné aux enseignants, il s'agit de définir leur profil, leur conception du contexte d'enseignement, leurs pratiques en classe, leurs méthodes et outils, leurs difficultés face à l'enseignement de l'oral (par exemple le manque de ressources), leurs connaissances et pratiques enseignantes de l'oral en classe. En interrogeant ces points précis relatifs aux représentations nous voulons comprendre l'idée qu'ils se font sur l'intégration des outils et la place qu'ils occupent dans les pratiques de classe lors des activités de l'oral.

## II.1 L'Aspect pratique de l'enquête

12 collèges de différents secteurs de la wilaya ont été sollicités (pour le lieu et les données sur l'échantillon cf. tableau 1- annexe 01). Le taux de participation des professeurs, à cette enquête, est variable. Certains sont plus coopératifs que d'autres ; en effet, nous avons senti une réticence de la part des enseignants. Plusieurs d'entre eux, quêtés pour répondre aux questionnaires ou participer aux entretiens, refusaient de collaborer sans motif aucun ou bien accusant le manque de temps.

Après de nombreux « vas et viens » infructueux, la seule alternative pour nous était d'entrer en contact avec les inspecteurs de la matière. Nous avons, en effet, réussi à nous entretenir avec quatre d'entre eux. C'est grâce à une inspectrice stagiaire que nous avons pu aborder une centaine d'enseignants en une matinée (cf. tableau 2 – annexe 01), lors d'un séminaire portant sur l'élaboration des sujets d'examens des classes de 4AM. C'était pour nous l'ultime opportunité pour pouvoir amasser un nombre de questionnaires suffisant à une analyse quantitative.

Il faut avouer que « *Toute méthode de recueil d'information (analyse documentaire, entretiens, questionnaire, observation, etc.) comporte des biais<sup>44</sup> et des limites. Ainsi, Il n'existe pas de collecte optimale et objective sans essayer de les reconnaître et d'en prendre conscience pour réduire leur influence.* »<sup>45</sup>

Les biais sont des mécanismes propres à chaque individu, ils seront toujours présents (de manière plus ou moins marquée). Nous en parlons afin de réduire, autant que faire se peut, leurs impacts sur la qualité d'un recueil d'information.

---

<sup>44</sup> « Biais », appelés aussi limites ou dérives, correspondent, de par leur définition à une « déformation, un travers ». (*Définition du dictionnaire Trésor de la langue française*) L'objectif ici est de nous intéresser aux biais les plus significatifs en ce qui concerne le recueil d'information dans un cadre professionnel

<sup>45</sup> Les fiches En Lignes de La lettre du CEDIP\* Fiche n° 62 Avril (2014), Les principaux biais à connaître en matière de recueil d'information. (Le CEDIP est une entité du Centre Ministériel de Valorisation des Ressources Humaines CMVRH)) [https://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche\\_62](https://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_62)

### II.1.1 Le projet du questionnaire

Grâce aux questionnaires nous procéderons à une analyse descriptive et critique des représentations des enseignants de français et de leurs apprenants. L'analyse porte sur un échantillon local (wilaya d'Oran) néanmoins Notre enquête est multicentrique, réalisée auprès de plusieurs établissements de différents secteurs de la wilaya d'Oran

Nous soulignons ici le fait que l'analyse de données portera essentiellement sur les déclarations écrites des enseignants consignées dans un questionnaire établi *ad hoc*. Nous déplorons le manque d'explicitations et de détails, seulement les entretiens semi-directifs que nous avons menés, permettent d'étayer l'interprétation des données et pallier en partie ce manque.

L'expérience de l'activité pour l'enseignant n'est pas de même nature que celle des apprenants. Le croisement des expériences nous semble crucial pour saisir à grains fins l'interrelation enseignant-apprenants.

Deux questionnaires sont élaborés dans ce sens. Pour le premier, les questions posées ont cherché à présenter les enseignants et leur contexte professionnel (lieu de travail, circonscription, sexe, ancienneté, formation initiale, entre autres) Ils traitent la possibilité d'asseoir les compétences de réception et de production orales à l'aide d'outils matériels en classe de français langue étrangère (cas de la 1AM).

### II.1.2 Les questionnaires

Les enseignants ont répondu à un questionnaire qui avait comme objectif de dresser un état des lieux de la place accordée aux auxiliaires didactiques dans l'enseignement des deux compétences orales en classe de FLE / 1AM.

Au sujet de cet outil d'enquête, Vilatte avance que « *l'idée d'un questionnaire jaillit sous la pression d'un problème général à résoudre, de la recherche de réponses à la question qu'on se pose, d'un besoin d'information sur un problème psychosocial* » (Vilatte, 2007). L'interviewé est dans une situation déterminée par l'enquêteur : « [...] *dans le questionnaire, l'individu qui répond, le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste* » (De Singly, 2005). Le même auteur ajoute : « *l'objectif du questionnaire est d'avoir des informations précises analysables statistiquement.* » (Ibid.)

Puren (2013) rappelle que le questionnaire comme méthode d'enquête amène le chercheur à dépasser ses impressions de caractère subjectif. Composé principalement de questions fermées<sup>46</sup> et destiné à un échantillon de la population étudiée, le questionnaire d'enquête <sup>47</sup> présente de nombreux avantages non négligeables pour le recueil d'informations. Il permet de recueillir des informations comparables à une procédure par laquelle serait étudié l'ensemble de la population (c'est-à-dire un recensement),

Dans le cas de cette recherche, nous avons opté pour la combinaison de trois types de questions ; fermées, à choix multiple et ouvertes. L'utilisation de la question fermée s'est révélée plus adéquate que la question ouverte - qui offre plus de liberté au répondant, mais qui allonge considérablement le temps de traitement des données -, puisqu'elle permet d'offrir un choix de réponses important, couvrant habituellement l'ensemble des réponses possibles, sans que le répondant ait trop d'effort à fournir, particulièrement en ce qui concerne sa mémoire. Cette façon de procéder nous permet, en outre, de réduire significativement le risque d'une interprétation biaisée des réponses.

Toutes les questions étaient pensées de façon à orienter le moins possible vers des stéréotypes (Singly, 2000 ; Boukous (Boukous, 1999) et Dumont, 1999). Ainsi, dans le questionnaire adressé aux apprenants de FLE, il s'agit de décrire leur profil et de leur permettre de décrire le contexte d'enseignement du FLE au collègue. Les questions servent à interroger leurs rapports aux gadgets électroniques, leurs habitudes internautes et télévisuelles, les outils utilisés pour enseigner les compétences orales (par exemple les documents authentiques) leurs pratiques du FLE dans la salle de classe, leurs représentations du français et de l'intégration de nouveaux supports de cours.

Bien qu'il présente de nombreux avantages, l'utilisation du questionnaire d'enquête a, cependant, engendré différents types d'erreurs : les erreurs dues à la non-réponse, sont apparues lorsque certains enquêtés (enseignants / apprenants) n'étaient pas représentés dans l'échantillon parce qu'ils n'ont pas apporté un élément de réponse à certaines questions. C'est pourquoi, nous utilisons les autres outils de la recherche ; captations d'enseignement filmées et entretiens semi-dirigés.

---

<sup>46</sup> Les questions fermées sont caractérisées par une brève réponse factuelle du répondant ou par le choix que ce dernier opère parmi un ensemble de propositions (Amyotte, 1996, p. 43).

<sup>47</sup> Ensemble de propositions suivies, d'une forme déterminée, à propos desquelles on interroge un individu dans le but de connaître son avis, son jugement ou son évaluation du sujet abordé (Mucchielli, 1993, p. 84).

Les réponses obtenues par le biais des questionnaires à propos des pratiques d'enseignement et des représentations des enseignants et des apprenants pourront, grâce à l'approfondissement réalisé à l'aide des outils complémentaires, être considérées non seulement comme des pratiques déclarées mais réelles aussi.

De fait, ce type d'enquête nous permet d'obtenir l'information sur ces sujets auprès d'un nombre important de répondants (108 pour les enseignants, plus 95 pour les apprenants)

### **II.1.3 Les étapes d'élaboration du questionnaire**

#### **II.1.3.1 Le pré-test**

Nous avons testé les deux questionnaires, c'est-à-dire que nous les avons soumis à quelques enseignants et à quelques apprenants de 1AM afin d'évaluer la qualité, la faisabilité et la compréhension des questionnaires auprès des personnes interrogées. Les feedbacks des testeurs nous ont permis d'apporter des éléments de correction aux questionnaires pour les rendre plus intelligibles. Grâce aux commentaires issus du pré-test, nous avons rédigé définitivement les questionnaires et les avons soumis par la suite à l'ensemble des enquêtés.

#### **II.1.3.2 La validation des questionnaires**

Le questionnaire des enseignants comporte une section de renseignements sociodémographiques à propos du sexe de l'enseignant, de sa formation, de son expérience en enseignement du français et des caractéristiques de l'établissement où il travaille (circonscription). La même section, pour le questionnaire apprenant, permet également de connaître le sexe et l'âge de l'apprenant.

La validation du questionnaire enseignant a été réalisée avec la collaboration d'un groupe restreint d'enseignants de français langue étrangère. À la suite des commentaires reçus, des modifications ont été apportées aux premières versions avant l'impression finale du questionnaire.

Le questionnaire apprenant, pour sa part, a été validé par une enseignante. La validation s'est déroulée dans deux classes (de 1AM) de la région d'Oran du 04/11/2015 au 18/11/2015, La personne responsable de la validation du questionnaire a expliqué aux apprenants les buts de la recherche, en insistant sur l'anonymat des questionnaires.



Afin de s'assurer de la compréhension des répondants, il a été demandé aux apprenants, lors de la validation du questionnaire, de répondre même en arabe et de mentionner, par écrit sur les questionnaires (très clairement) tout ce qui posait problème sur le plan de la clarté.

Les apprenants levaient la main, posaient une question ou émettaient un commentaire que la personne responsable de la validation du questionnaire prenait en note. Les apprenants ont complété le questionnaire pendant 45 minutes. Par la suite, des modifications ont également été apportées aux premières versions du questionnaire apprenants avant l'impression finale.

### **II.1.3.3 Le mode d'administration**

Ce n'est qu'après avoir obtenu l'autorisation d'accès aux établissements de la direction de l'éducation de la wilaya d'Oran, l'autorisation des directeurs d'établissements et des enseignants responsables que nous avons pu administrer les deux questionnaires.

Toutefois, nous rappelons que la phase de prospection est celle qui nous a pris le plus de temps, le moins que nous puissions dire est qu'elle était difficile et couteuse en termes de temps et de déplacements, en grande partie à cause du manque de coopération des enseignants. Cela dit, à la fin de chaque entretien (premier entretien ; prise de contact avec les enquêtés), nous laissons un questionnaire à l'enseignant qui était libre de l'emporter chez lui pour le remplir et nous le rendre quelques jours après, ce que tous ont fait. L'enquêté répond lui-même aux questions qui lui ont été transmises (auto-administration). Les questionnaires sont restés anonymes, par souci de confidentialité.

#### **II.1.3.3.1 La constitution de l'échantillon et administration du questionnaire destiné aux enseignants**

Afin de fournir un échantillon dont les caractéristiques sont les mêmes que celles de la population des enseignants de français de l'école publique, nous avons pris en compte des variables suivantes : âge, année d'expérience dans la profession et secteur d'enseignement. Nous avons fait parvenir 150 questionnaires aux enseignants de français du moyen. Bien que les questionnaires aient été directement adressés à chacun des enseignants, ils sont anonymes.

Toutefois, un code identifiant l'école et la région a été attribué à chaque questionnaire afin de connaître les proportions des répondants pour chacune des régions. Ainsi, nous avons

pu, à posteriori, pondérer les données à l'aide du logiciel SPSS et de la fiche sociodémographique des questionnaires afin d'obtenir un échantillon significatif de la population des PEM de français de la wilaya d'Oran. Au final, nous avons reçu 108 questionnaires complétés, ce qui représente un taux de participation de 72 %.

#### **II.1.3.3.2 La constitution de l'échantillon et administration du questionnaire destiné aux apprenants**

Nous avons initialement prévu un échantillon de 250 apprenants, soit 7 classes (dans 4 collèges différents). Selon l'effectif scolaire des classes de 1AM de l'année 2015/2016, un échantillon de 250 apprenants apparaissait comme étant significatif dans le cadre de notre étude. Une telle taille d'échantillon permettait aussi d'espérer une précision conséquente. Les questionnaires ont été remis aux enseignants. L'enseignant devait assurer la passation du questionnaire. Deux des enseignantes ont interféré dans les réponses des apprenants en leur dictant les réponses. Nous avons dû réduire notre échantillon en écartant les apprenants de quatre classes. Sur les 4 collèges sélectionnés, 95 apprenants ont participé à l'enquête, soit un taux de participation de 38 %.

#### **II.1.3.4 La sélection des questions analysées**

Nous avons sélectionné les questions des questionnaires enseignants et apprenants de la recherche qui portent sur les pratiques et les représentations relatives à l'enseignement / apprentissage de la communication orale dans la classe de français. Mises à part les questions d'ordre sociodémographiques que nous avons analysées (5 pour les enseignants et 3 pour les apprenants), 29 questions posées aux enseignants et 14 questions posées aux apprenants ont été retenues)

Il s'agissait pour nous de lister les points principaux à étudier à travers le questionnaire et de les transformer ces points sous forme de question

Comme nous le verrons au chapitre suivant, ces questions concernent les pratiques et les outils d'enseignement, les représentations en lien avec la discipline français et avec la compétence langagière ainsi que les conditions pédagogiques et les besoins de formation des enseignants.

### **II.1.3.5 Le dépouillement et la transcription des réponses**

Une fois le questionnaire administré, nous avons procédé à son dépouillement et transposé les réponses de manière exploitable.

### **II.1.3.6 Le traitement statistique des données quantitatives**

Les données générées par les questionnaires de la recherche ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS<sup>48</sup> (*Statistical Package for Social Sciences*) qui nous a permis d'obtenir les fréquences relatives aux choix de réponse associés à chaque question analysée. Nous avons également procédé à des analyses bivariées, en croisant chacune des questions retenues aux variables de l'ancienneté (nombre d'années d'expérience en enseignement) et / ou de la formation initiale. Puisque les premières analyses effectuées montrent que les variables sexe et secteur ne présentent pas de différences statistiquement significatives, elles ne seront pas considérées pour notre analyse.

Nous avons examiné les réponses aux questionnaires que nous avons administrés aux enseignants et apprenants de 1AM. Nous avons interprété les données et établi des relations entre différentes variables. Le logiciel *Statistical Package for Social Sciences*, version 23.0 (SPSS V 23.0) a permis la saisie et l'analyse statistique des données quantitatives générées par les questionnaires. L'analyse des résultats nous permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ.

### **II.1.4 Les détails liés à l'analyse des données**

Abordant la phase d'analyse de données, nous ne manquerons pas de préciser que les informations assemblées ont été reproduites en annexes et réorganisées pour les besoins de notre étude. Nous avons entamé l'analyse après avoir transposé les réponses en tableaux puis en graphes synthétisant les déclarations des enseignants.

Notre travail de recherche, comme nous l'avons déjà annoncé, s'appuie en partie sur une analyse chiffrée ; quantitative. Notre intention est d'essayer d'identifier une structure dans les données. Pour ce faire, nous retenons deux types de techniques :

1- Une *matrice* qui est un tableau qui engage au moins une variable :

---

<sup>48</sup> Le logiciel SPSS est un outil d'analyse statistique qui permet principalement de réaliser la codification, la saisie, la manipulation et l'utilisation de données à l'aide des fonctions informatiques et statistiques disponibles dans ce programme.

- a) Les tableaux de variables centrales équivalents aux statistiques descriptives simples (cf. traitement des données personnelles)
  - b) Les tableaux croisés permettant d'analyser comment deux variables interagissent (cf. ancienneté et formation)
- 2- Un graphique réseau ou diagramme qui permet de visualiser les liens de causalité entre plusieurs variables

## **II.2 Les questionnaires adressés aux enseignants ; Résultats et discussion**

Afin de trouver réponses à nos interrogations, tout en gardant à l'esprit la problématique de notre recherche, nous avons adressé un questionnaire à l'intention des enseignants. Au nombre de 30, les items posés à cent huit enseignants (sur 150 sollicités) nous ont permis de mieux comprendre leurs conceptions au sujet de l'oral et de la place des auxiliaires didactiques (corps et outils) en classe de 1AM.

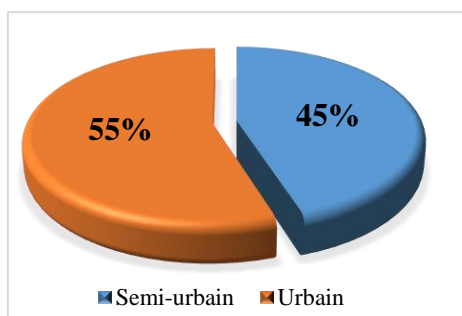
Le 1<sup>er</sup> questionnaire est scindé en cinq volets :

- Le premier volet ; les outils des enseignants PEM.
- Le deuxième volet ; Stratégies (techniques et pratiques) d'enseignement de l'oral qui porte sur la corporéité enseignante : la planification et didactisation, les notions de motivation et de ludique (composantes affectives) et enfin la gestion de l'espace
- Le troisième volet ; l'enseignement des compétences orales
- Le quatrième volet ; les supports et outils d'enseignement de l'oral
- En dernier, les items 28/29 nous permettrons de recenser « les difficultés et de décrire les conditions qui rentrent en jeu dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE ».

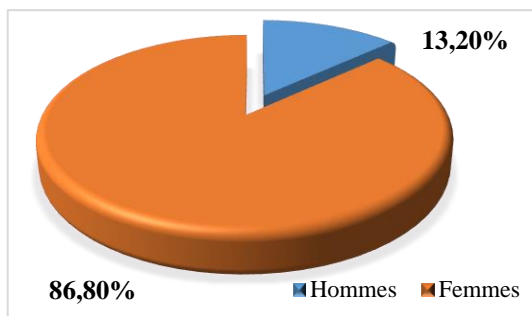
### **II.2.1 Le traitement des données personnelles**

Il convient de décrire le profil de nos informateurs en fonction de leur sexe, lieu de travail expérience et formation initiale. En effet, nous pensons que ces informations factuelles nous seront utiles pour une meilleure interprétation et analyse des réponses obtenues, partant du postulat que le recours aux auxiliaires didactiques est largement déterminé par les facteurs sociaux.

Pour nous faciliter l'analyse nous avons scindé les secteurs en ; urbain / semi-urbain. Nous avons ajouté la variable du sexe dans une perspective purement descriptive.



**Figure 53 : Les deux types de secteurs**

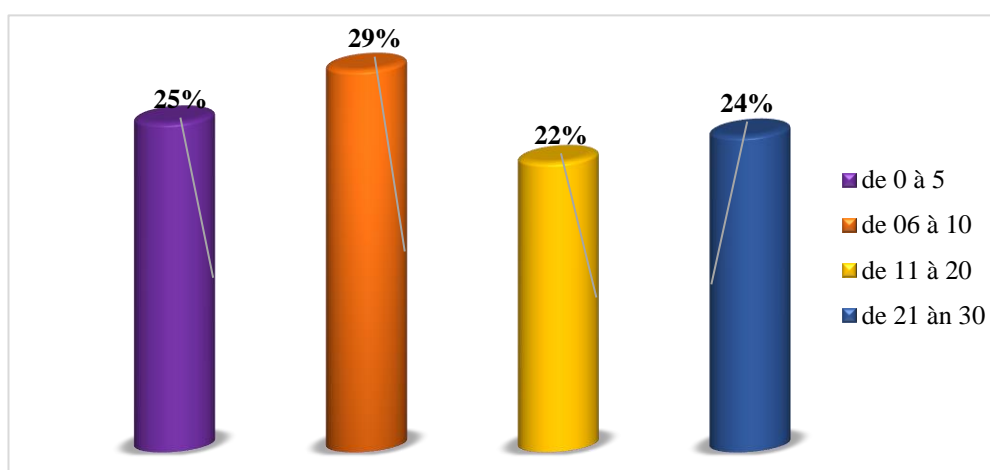


**Figure 54: Sexe des enquêtés**

Cette figure nous montre que plus des trois quarts de nos répondants soit 86.8 % sont de sexe féminin tandis que les hommes représentent 13.2 %. Cet écart pourrait être interprété par la forte présence des femmes dans le domaine de l'enseignement et plus particulièrement des langues étrangères (du français en l'occurrence).

Principalement de sexe féminin, les enseignants interrogés sont relativement jeunes : 18 % ont moins de 30 ans et 38 % ont entre 30 et 39 ans ; 56 % des répondants ont donc moins de 40 ans. Francophones, ces enseignants ont, en grande majorité (71 %), moins de 15 ans d'expérience en enseignement du français langue étrangère.

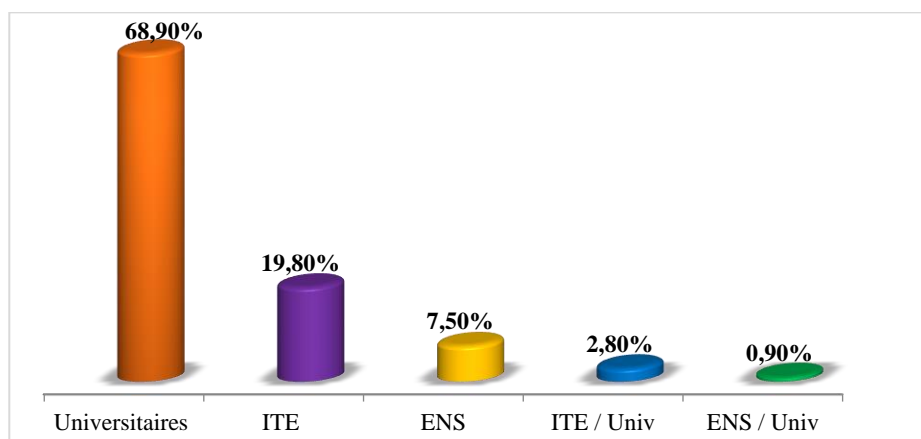
Les deux graphiques suivants représentent aussi deux variables que nous estimons déterminantes pour l'identification des enseignants enquêtés ; l'ancienneté et la formation initiale, deux variables que Bourdieu (2014) appelle *compétence de fait* (expérience) et *compétence de droit* (diplôme) (Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.)



**Figure 55 : Ancienneté professionnelle des enquêtés.**

Cette figure nous permet de constater que la plupart soit 29 % de nos informateurs ont une expérience professionnelle qui se situe entre 6-10 ans. En seconde position, avec une

légère différence, 25 % de la population concernée ont une expérience qui varie entre 0-5 ans. En troisième position, nous notons la catégorie dont l'expérience est de 21-30 ans. Enfin, 22 % d'entre eux ont une expérience qui varie entre 11-20 ans. Ces données chiffrées nous révèlent qu'en termes d'ancienneté, notre échantillon répond au critère de représentativité.

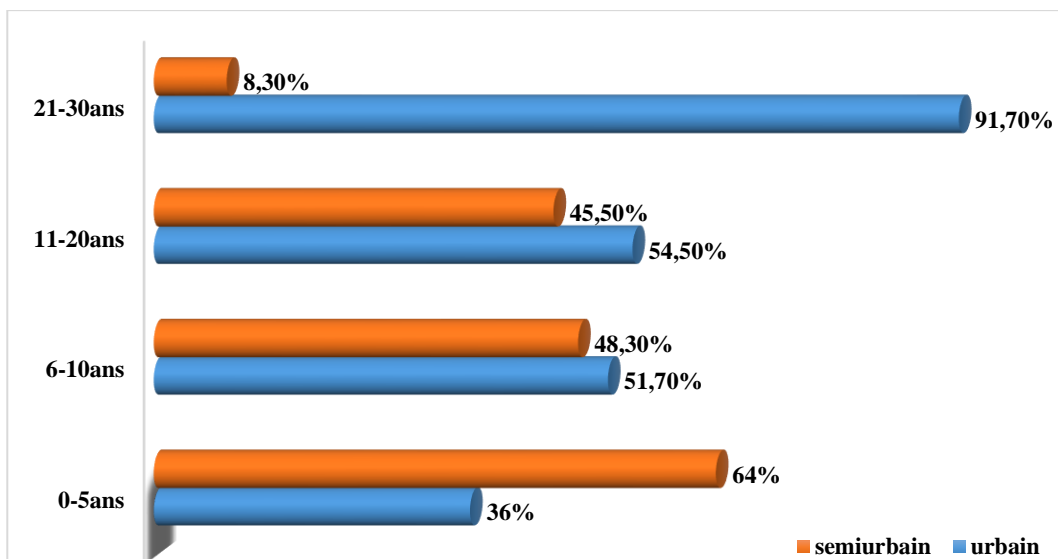


**Figure 56 : Formations initiales des enquêtés.**

Selon le diagramme de la formation, presque 70 % des enseignants enquêtés détiennent des diplômes universitaires (licence d'enseignement, master ou magister). Les plus anciens (soit 20 %) étaient formés à l'ITE (Institut Technique des Enseignants) et 7.5 % seulement sont issus de l'ENS (Ecole Normale Supérieure, qui est sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et a pour vocation première de former aux métiers de l'enseignement dans les trois cycles). Néanmoins, 4 % d'entre eux ont une double formation soit ITE et universitaire. Soit, ENS et universitaire.

Ainsi, tous les enseignants n'ont pas nécessairement une formation universitaire régulière, c'est-à-dire une formation en institut universitaire de formation des maîtres ou une licence d'enseignement du français. Au demeurant, ils sont tous concernés par la formation continue ; séminaires et ateliers offerts par la commission scolaire.

**NB :** Nous exploiterons ces deux premières variables au niveau de l'analyse, en corrélation avec d'autres variables afin d'interpréter les résultats et tenter d'expliquer les choix des enseignants.



**Figure 57 : Le rapport ancienneté / Secteur.**

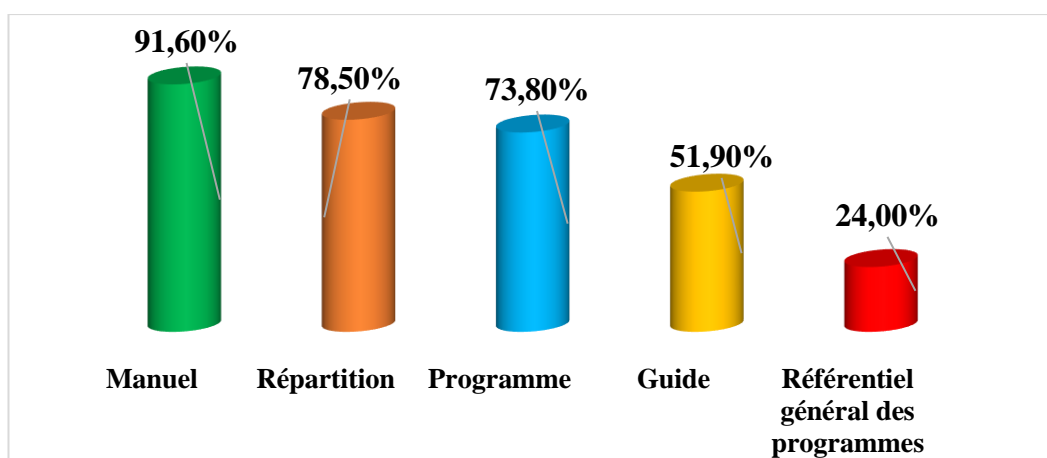
La classe modale de l'ancienneté est représentée par la tranche d'âge de 6 à 10 avec un taux de 29 % échantillon. A priori, les plus anciens sont installés dans le secteur urbain tandis que les jeunes sont beaucoup plus présents dans le secteur semi urbain. Privilège ou pur hasard ? Cela affecte-t-il leurs compétences vu tout le lot de difficultés que le type de secteur amène avec lui (distance, transport, pléthore etc.) ?

De plus, quelques enseignants nous ont dévoilées qu'il existe un lien étroit entre le réseau d'enseignement et le milieu socioéconomique des établissements scolaires.

## I.2.2 Le traitement des items

### II.2.2.1 Volet 01 : Les outils de l'enseignant

#### ITEM 01 :



**Figure 58 : Les outils de l'enseignant (Les documents officiels d'en dispose le PEM)**

Pour cette première question à choix multiples nous avons opté pour un histogramme représentant des statistiques descriptives issues de tableaux croisés permettant de regrouper les quatre variables susnommées.

Nous avons jugé utile de commencer par cette question pour rendre compte des variations liées aux choix opérés par les enseignants (PEM) concernant les documents officiels proposés par la tutelle, y compris les répartitions annuelles. Cette question nous semble pertinente dans la mesure où elle nous renseigne sur les outils du praticien en rapport avec l'agir professoral <sup>49</sup> en classe de FLE.

Visiblement, le manuel scolaire a amassé un large suffrage. Plus de 90% des enseignants enquêtés affirment utiliser le manuel, alors que, 8% d'entre eux seulement prétendent pouvoir s'en passer. La répartition annuelle des activités d'apprentissage vient en deuxième position, plus de 78 % des enseignants déclarent l'utiliser, contre 12 % qui n'utiliseraient pas ce document. Quant au programme, presque 74 % des enseignants interrogés prétendent en faire usage, tandis que plus de 26 % nous révèlent clairement ne pas recourir à ce document officiel. En dernier, plus de 48 % avouent se passer des différents guides (guide d'accompagnement du programme, guide de l'enseignant). Le référentiel général des programmes semble méconnu. 76% des PEM témoignent leur ignorance de ce document contre 24% qui disent en avoir déjà entendu parler.

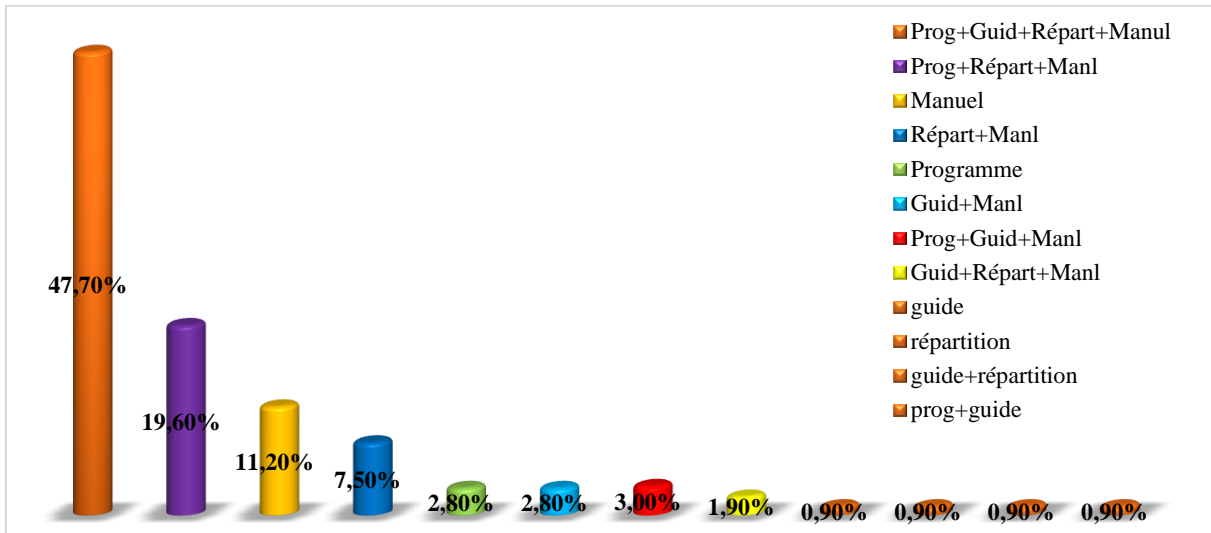
En établissant un classement des documents officiels choisis par les enseignants, nous nous sommes rendu compte que pour l'ensemble des enquêtés, des plus anciens aux « novices », le classement était identique :

- D'abord, manuel scolaire.
- Ensuite, répartitions
- Puis, programme officiel
- Et, guides d'accompagnement.
- Enfin, référentiel général des programmes

---

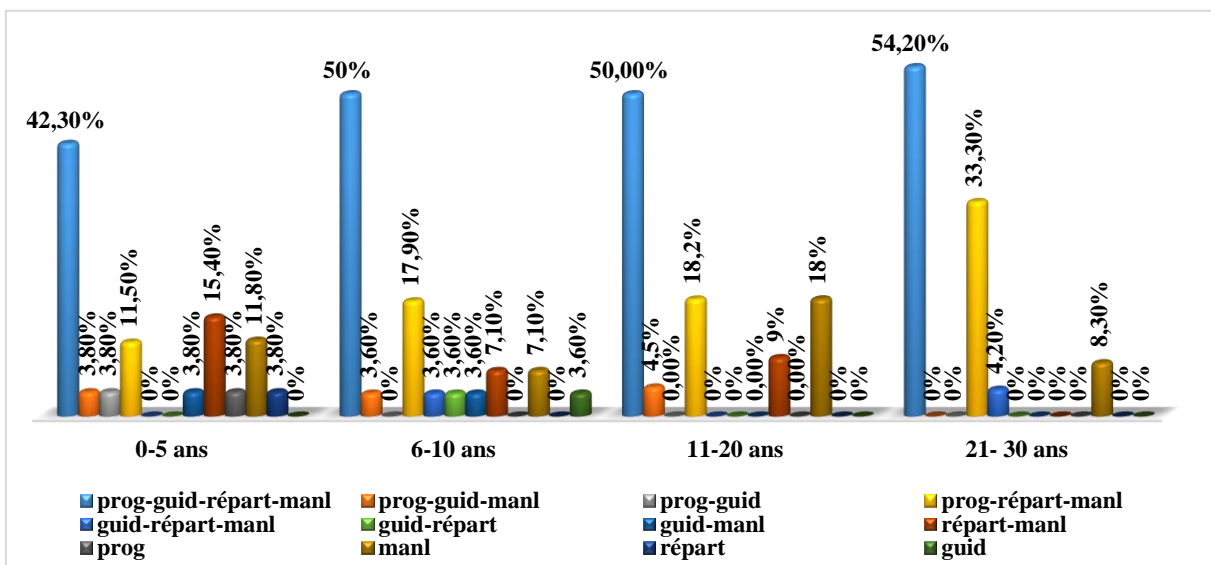
<sup>49</sup> La didactique des langues s'est longtemps centrée sur le travail cognitif de l'apprenant mais moins sur l'enseignant et le travail que lui demande sa prestation publique. « *L'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'apprenant et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens, elle a aussi pour caractéristique de vouloir faire accomplir aux autres des actions de langage ou d'apprentissage. [...] L'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer.* » (Cicurel, L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences. Agir professoral en milieu homoglotte, 2005) pp.182-183.





**Figure 59: Choix multiples des documents officiels.**

Selon les données figurant sur ce graphique, (47,7 %) quasiment la moitié des enseignants enquêtés déclarent utiliser les quatre documents proposés à savoir ; programme officiel (selon niveau), guide du français (selon niveau), répartitions annuelles des activités d'apprentissage du cycle moyen et manuel scolaire. Presque 20 % d'entre eux avouent ne pas recourir aux différents guides. Alors que 11.2 % des personnes interrogées nous révèlent se contenter du manuel scolaire pour enseigner le français (comme si un quel qu'il soit manuel était exempt d'erreur et pouvait suffire...). 7.5 % compteraient sur les répartitions et le manuel. Les 11 % restants, montrent les associations faites par les enseignants quant aux différents choix proposés.



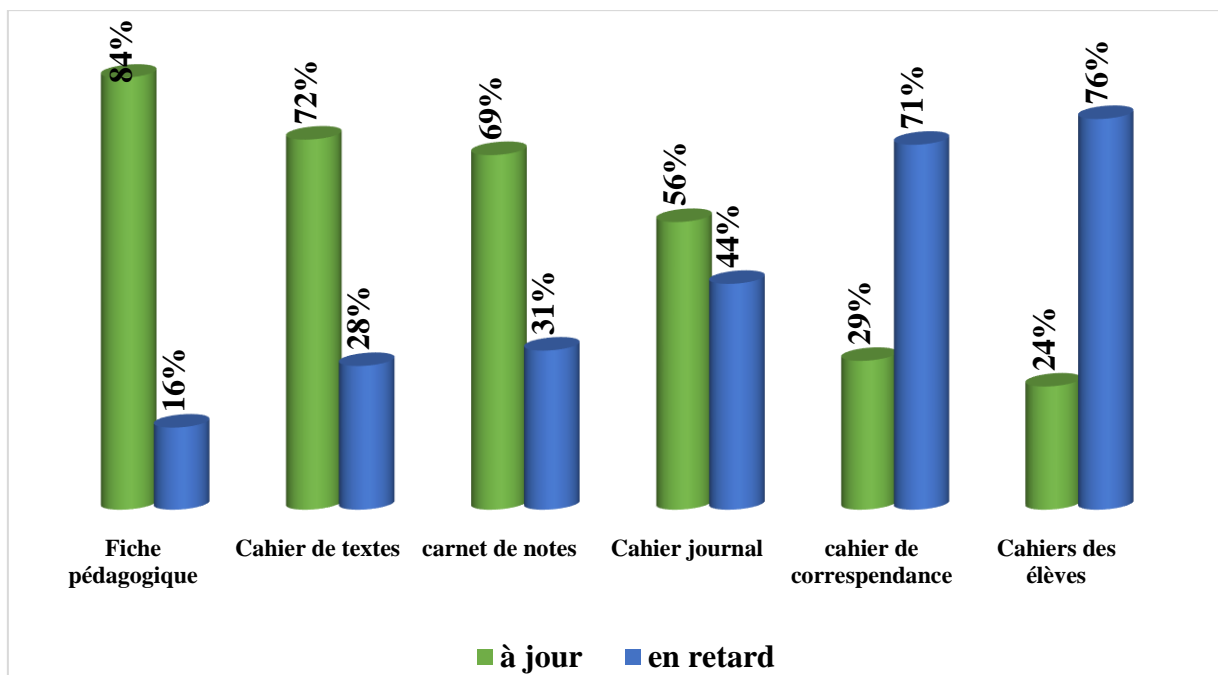
## Figure 60 : Choix multiples des documents officiels selon l'ancienneté des PEM

Voulant déterminer les facteurs responsables des choix des enseignants, nous avons mis en rapport deux variables ; documents et ancienneté. Nous pensions que le facteur de l'ancienneté pouvait jouer un rôle important et influencer les choix des enseignants quant aux documents officiels qu'ils utilisent pour l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, nous pensions que les plus chevronnés (ceux qui ont une expérience entre 21 et 30 ans) *issus de l'ancienne école*, ancrés dans des pratiques de travail rigoureuses, étaient plus accoutumés à lire les documents émanant de la tutelle.

Les taux sont les suivants ;

- Les 21-30 ans ont fait trois choix ciblés ; 54.2 % utiliseraient les quatre documents alors que 33.3 % préfèrent travailler avec les programmes, répartitions et manuels seulement. 8.3 % déclarent travailler avec le seul manuel scolaire.
- Un peu moins, les 6-10 ans et 11-20 ans, choisissent les 4 documents avec un taux de 50 %.
  - Les 11-20 ans ont fait trois autres choix différents :
    - 18.2 % : les programmes, répartitions et manuels
    - 18 % : manuel scolaire
    - 9 % : répartition et manuel scolaire
  - Les 6-10 ans ont fait des choix multiples (serait-ce un signe d'absence d'encadrement par les plus anciens, un manque de coordination ou manque d'expérience ?) le plus marquant est le recours aux les programmes, répartitions et manuels avec un taux de 17.9 %.
- Les 0-5 ans ont eux aussi fait des choix multiples probablement pour les mêmes raisons. Seulement avec une légère différence :
  - 42.3 % choisissent les quatre documents
  - 15.4 % répartition et manuels
  - 11.8 % manuel scolaire
  - 11.5 % programmes, répartitions et manuels

## ITEM 02



**Figure 61 : Des outils élaborés et / ou entretenus par le PEM**

Cette figure nous permet d'apprécier les efforts permanents fournis par les enseignants et les tâches complexes qu'ils doivent exécuter en plus du travail réel en classe. Ces écrits rendent compte de la face cachée du métier que les enseignants qualifient « de non repos », « de coulisses » etc.

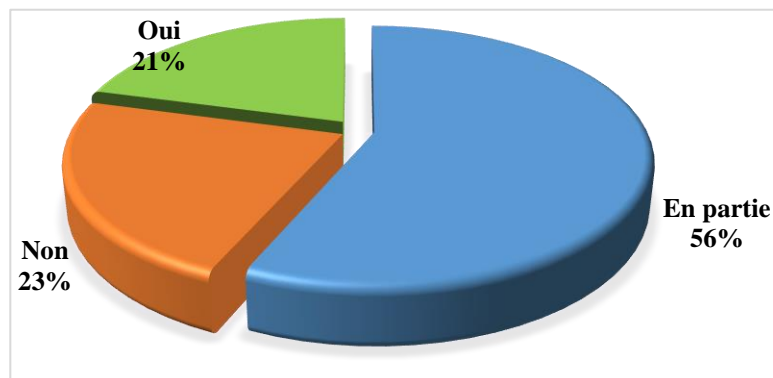
Certains documents retiennent toute l'attention des enseignants. Ils leur consacrent beaucoup de temps que cela soit pour l'élaboration, la mise à jour ou le suivi et contrôle. Un classement par ordre d'importance est rendu visible à travers cette figure,

1. Fiche pédagogique ; à jour à 84%
2. Cahier de textes ; à jour à 72%
3. Carnet de notes ; à jour à 69%
4. Cahier journal ; à jour à 56%
5. Cahier de correspondance
6. Cahiers des apprenants

Interrogés, les enseignants nous confient que les quatre premiers documents sont contrôlés systématiquement par l'inspecteur de la matière (*il en fait une affaire personnelle*, nous révèle un enseignant), certains directeurs d'établissement peuvent les demander aussi. Chacun de ces outils est lié à une intention didactique précise.

La pléthore des effectifs empêche les enseignants d’achever le suivi et contrôle des cahiers de la discipline (appelés cahiers des apprenants) et ceux de correspondance (qui constituent un important moyen de communication avec les parents).

**ITEM 03 :**

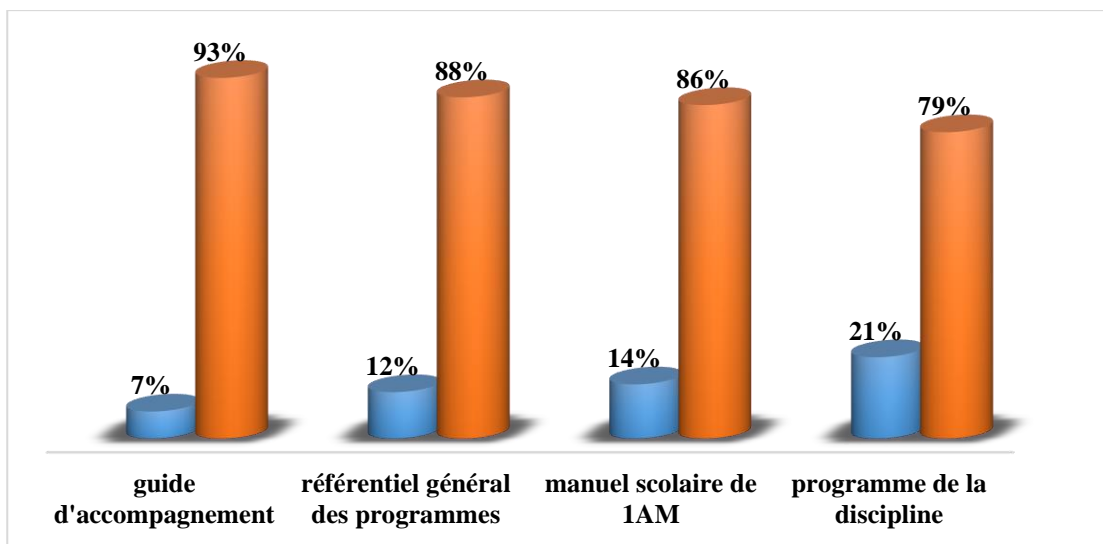


**Figure 9 : Conformité du programme et du manuel aux réformes**

Cette question divise à son tour les enseignants ; 23 % des professeurs interrogés rétorquent et disent non de façon catégorique. Parallèlement, plus de la moitié (56 %) d’entre eux expriment leur insatisfaction et reprochent aux dits documents des insuffisances (l’ambivalence des contenus, le choix des thématiques, la nature des textes, les consignes etc.) « *Les changements observés se traduisent souvent par une complexification des prescriptions* », nous déclare un enseignant

Conformément aux résultats qui s’affichent, 21 % seulement des enquêtés acquiescent. Ils trouvent que le programme officiel comme le manuel scolaire répondent tout à fait aux nouvelles recommandations visant une meilleure prise en charge de l’oral en classe de première année moyenne.

**ITEM 04 :**



**Figure 10 : Formation à l'utilisation du manuel et documents professionnels**

Les résultats de cet item sont unanimes ; les enseignants ne sont pas formés à l'utilisation des documents officiels et encore moins à l'utilisation du manuel scolaire. Aux dires des enquêtés, ce dernier document ne diffère pas du programme scolaire (cf. les entretiens). Les quelques enseignants (21 %) qui ont répondu oui au sujet de leur formation à l'utilisation du programme scolaire nous confient que leur savoir est lié aux rares activités de groupe conduites lors des journées d'étude et des rencontres avec l'inspecteur de la matière. A ce sujet, une enseignante nous confie « *une formation pour lire comprendre et utiliser le programme scolaire, non, on n'en a pas reçu* ». L'utilisation de ces documents est donc confiée à la lecture personnelle de l'enseignant.

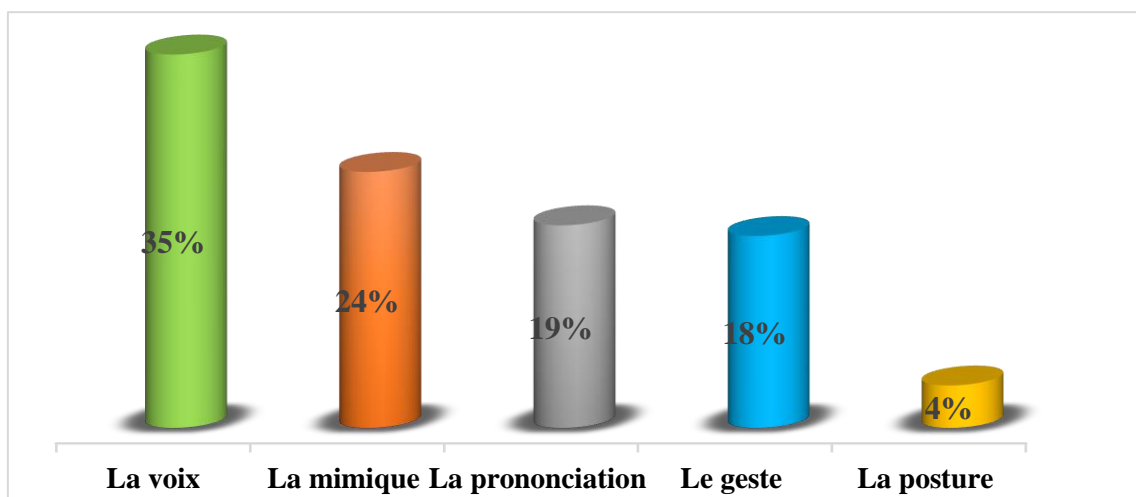
Le facteur de l'ancienneté est décidément déterminant dans le choix des documents de l'enseignant de français ; effectivement, plus l'ancienneté est importante plus le choix des documents est réfléchi et ciblé.

Les premiers résultats montrent que la majorité des professeurs d'enseignement moyen disposent essentiellement du manuel scolaire. Cela dit, ils n'ont pas été formés à son utilisation et encore moins à la lecture et à l'utilisation des autres documents officiels outils propres à la professionnalité enseignante. Ils n'ont pas reçu de formation quant à la gestion des classes, à la planification des cours, ou au respect de la progression

## **II.2.2.2 Volet 02 : Les stratégies d'enseignement de l'oral**

### **II.2.2.2.1 La corporéité enseignante**

#### **ITEM 5 :**



**Figure 62 : La place du corps enseignant dans l'enseignement de l'oral**

Analyser la communication non-verbale de l'enseignant revient à analyser l'utilisation de sa voix, mais aussi ses déplacements en tant qu'utilisation de l'espace, son attitude et sa posture par rapport aux apprenants, les gestes qui accompagnent ses paroles ou indépendants de celles-ci, et enfin ses mimiques par le biais des expressions du visage.

Pour en savoir plus sur la place du corps enseignants, nous avons interrogé les enquêtés sur l'expression verbale et corporelle en rapport avec l'enseignement du FLE. Nous leur avons demandé de classer les techniques selon leur rôle dans l'enseignement des compétences orales en classe de 1AM

Conscients de l'impact important de la voix sur l'auditoire, 35 % des enquêtés nous confient que ce critère est déterminant dans la réussite de l'enseignement de l'oral particulièrement face aux jeunes apprenants de 1AM. Pour mieux maîtriser les effets de la voix, un travail sur le volume, le débit, l'articulation et l'intonation serait nécessaire

La mimique tient la deuxième place du podium avec 24 % des voix. Les expressions faciales de l'enseignant et son regard coordonnent les tours de parole, ils ont pour autant un impact sur le fonctionnement général des signaux de feedback. Par son visage, il encourage silencieusement (sourire, acquiescement, contact visuel, etc.) l'apprenant en train de produire un énoncé oral en français. Péchou et Lange (1988) argumentent en faveur de la mimique faciale ; plus largement ce qu'elles appellent le mimo-gestuel (sourires, acquiescements du regard, hochements de la tête mais aussi froncements des sourcils, visage fermé, négation de la tête...), qui traduit l'humeur (souvent joviale de cette enseignante) de l'enseignant et a une

influence considérable sur les apprenants et leur participation en classe. Ces signaux, traduiraient l'adhérence ou l'absence d'adhérence de l'interlocuteur aux propos du locuteur.

19 % des enquêtés accordent de l'importance à la pratique régulière de la prononciation puisqu'ils apprennent une nouvelle langue, il est important que les apprenants de 1AM s'exercent régulièrement à la prononciation des mots et des phrases en français. Les enseignants devraient s'assurer que les apprenants développent une bonne prononciation en les guidant sur les sons individuels et les modèles de prononciation corrects.

Aussi important que la prononciation, le geste est classé quatrième avec 18 % des voix. Les gestes peuvent servir les orateurs quand ils soutiennent la communication ou la desservir quand ils la trahissent, l'enseignant devrait avoir conscience de sa gestuelle et des significations qu'elle véhicule. De plus, les gestes de l'enseignant peuvent aider les apprenants à se souvenir des mots et à mieux comprendre leurs significations.

Quant à la posture, elle vient en dernier du classement opéré par les PEM sondés. Pourtant, la posture peut avoir un impact sur la façon dont nous communiquons. En effet, une posture droite et détendue sert à projeter la voix lors de la prise de parole et à améliorer la prononciation.

#### II.2.2.2 La planification et la didactisation

##### ITEM 7 :

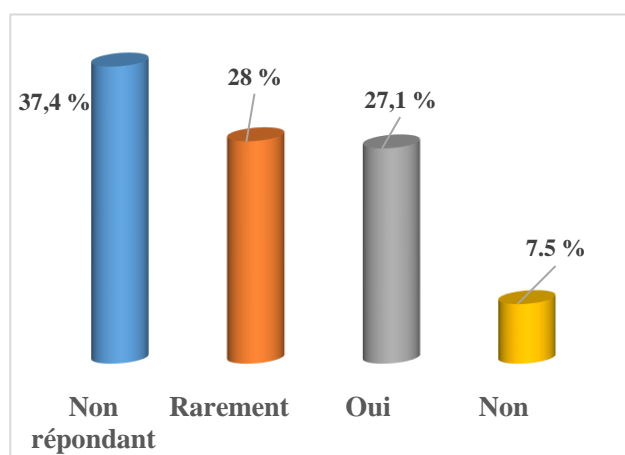


Figure 63: Elaboration des supports

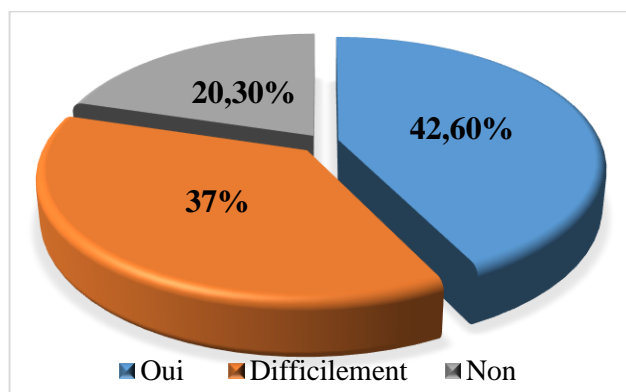
Legendre, accorde une importance spéciale à l'agent et à la manière dont ce dernier « *apprête* » l'objet, notamment lors des efforts de *planification pédagogique ou didactique*. (Lebrun M. , 1991)

L'utilisation de supports fait inévitablement partie des pratiques de classe. Cet état de fait nous amène à nous interroger sur la place qu'occupent les supports dans la construction de l'agir de l'enseignant. C'est alors que nous nous demandons ; Font-ils un travail de préparation en amont ou pas ? Sur quels supports reposent leurs cours ? En planifiant des activités d'apprentissage autour de l'enseignement de l'oral, élaborent-ils leurs propres supports ?

Les chiffres sont alarmants ; entre ceux qui disent non ou rarement et les autres qui récusent de répondre le total est de 70 %. Cependant, ce total confirme bien les résultats de l'item 1 ; Le manuel est un support très répandu.

Altet (1994) comme Chautard et Huber (1999a et 1999b) trouvent que la planification sert de préparation à l'action et que des décalages ou des ajustements sont possibles. D'autres chercheurs (Berliner, 1990), pensent que les effets de la planification ne sont pas à rechercher au niveau des comportements en classe de l'enseignant, mais plutôt au niveau des aspects structurels et matériels de la leçon.

#### ITEM 8 :



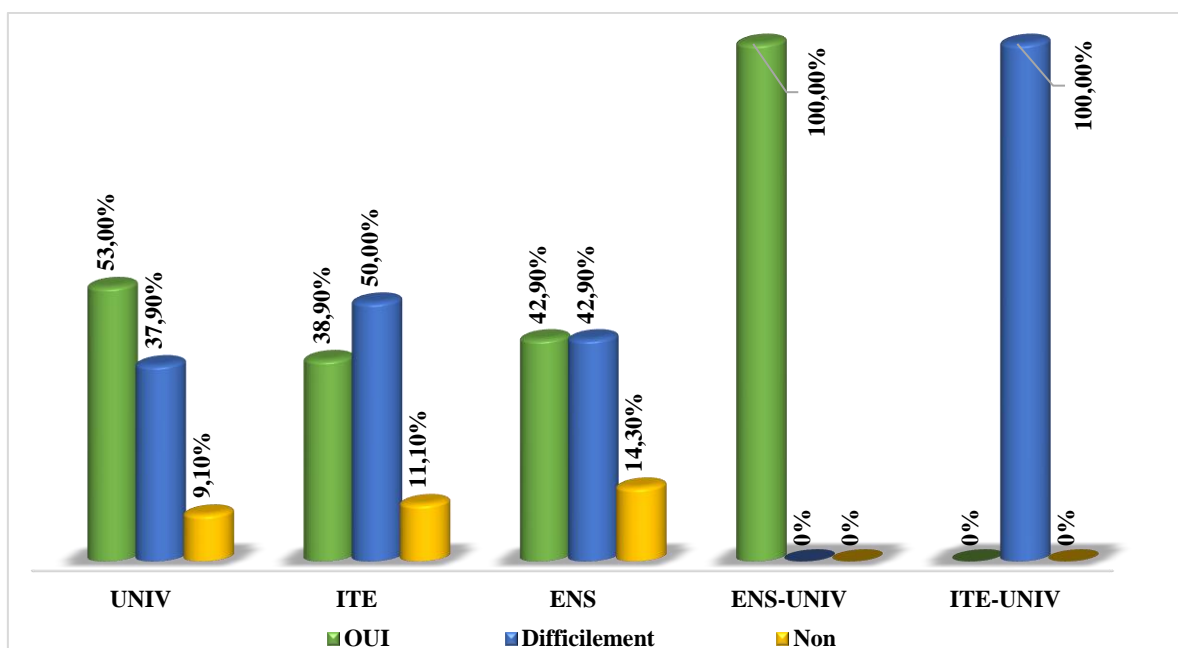
**Figure 64 : La didactisation des supports technologiques**

Un outil pédagogique est généralement associé à un objet ou du matériel, utilisés pendant un cours. Ces objets peuvent être des manuels scolaires, des supports audiovisuels, des logiciels éducatifs, des tableaux interactifs, etc. Ils doivent être choisis en fonction des objectifs pédagogiques visés et adaptés à l'âge, au niveau de compétence, aux centres d'intérêt et aux besoins spécifiques des apprenants.

Plus de 42 % des enquêtés affirment savoir didactiser les supports technologiques. 37 % d'entre eux trouvent cette tâche difficile. Alors que plus de 20 % avouent être incapables de manipuler ce genre de support. Ce n'est pas le contenu, c'est plutôt le support technique



qui leur pose problème. Les enseignants ont besoin d'être formés à leur utilisation afin de maximiser leur efficacité dans le processus d'apprentissage.

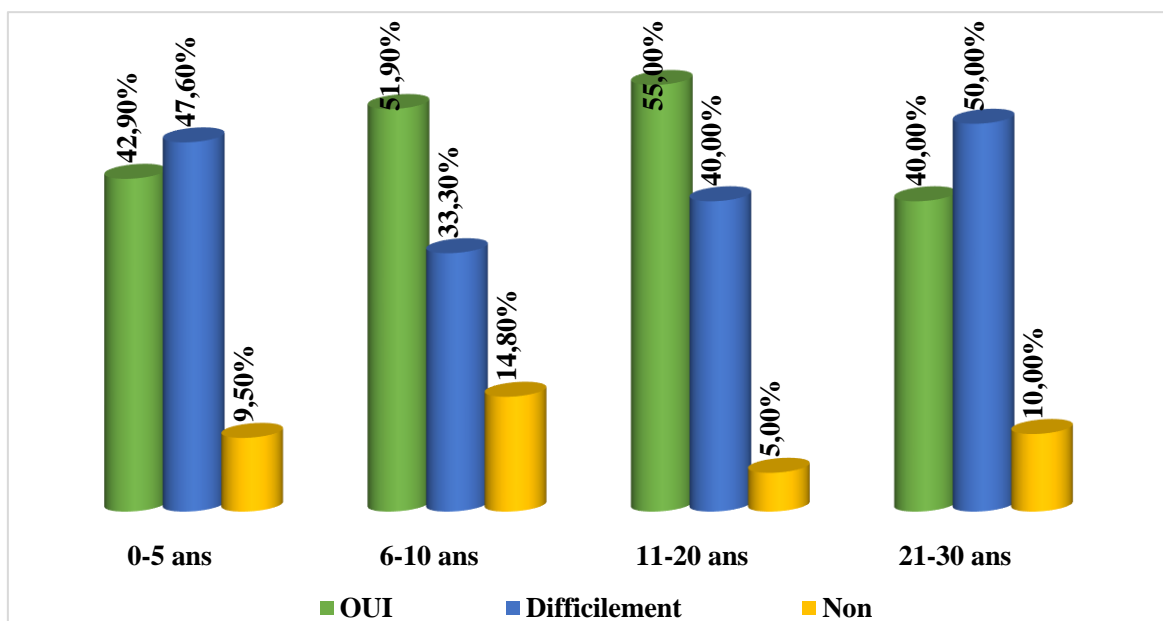


**Figure 65 : La didactisation selon la formation**

La didactisation inclue la sélection, l'organisation et la présentation de matériaux pédagogiques, ainsi que l'utilisation de différentes stratégies et méthodes d'enseignement pour maximiser l'apprentissage des apprenants. L'objectif « ultime » de la didactisation est de faciliter l'apprentissage et la compréhension des apprenants, afin qu'ils puissent être capables d'utiliser les connaissances acquises dans des situations réelles de leur vie quotidienne.

100 % des enseignants ayant une double formation ENS-UNIV (jeunes enseignants) déclarent savoir didactiser les supports technologiques alors que 100% de ceux avec une double formation ITE-UNIV (anciens) nous révèlent se sentir bloqués face à la manipulation de supports technologiques accusant en cela leur ignorance du domaine informatique.

Plus de la moitié des enseignants universitaires (53%) disent savoir manier les supports technologiques. Les enseignants issus de l'ENS sont divisés face à cette question (43 % oui face à 43 % difficilement) plus de 14 % d'entre eux avouent ne pas savoir utiliser les dits supports. Quant aux enseignants les plus anciens (ITE), plus de 60 % éprouvent des difficultés et ne savent que peu de chose sur les supports technologiques.



**Figure 66 : La didactisation selon l'ancienneté**

La didactisation dans les pratiques de classe fait également référence à la manière dont les enseignants adaptent le contenu de leurs cours aux besoins et aux niveaux de compréhension de leurs apprenants. Cela implique de transformer un contenu de savoir en un contenu d'enseignement, qui permet aux apprenants d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires.

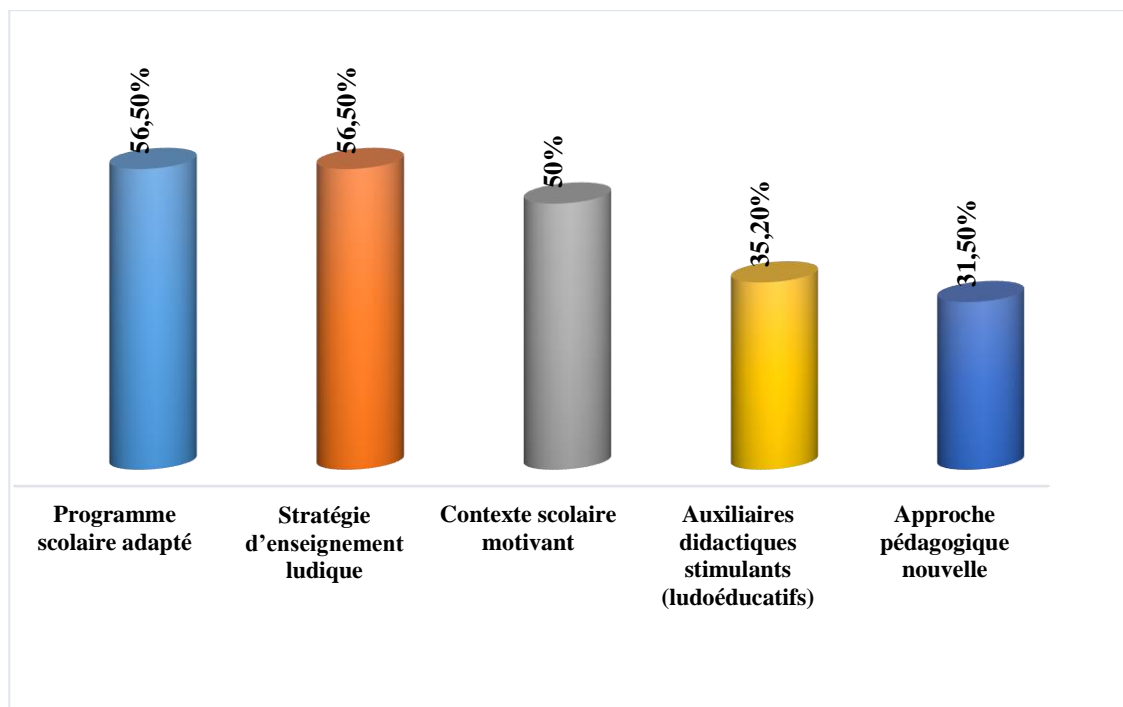
Après la mise en rapport de la didactisation et de la formation initiale des enseignants, nous voulons savoir si l'ancienneté est à l'origine de l'absence des supports technologiques en classe de FLE. Nous pouvons lire l'histogramme comme suit :

1. 60 % (entre difficilement et non) des 21-30 ans contre 40 % oui
2. 57 % (entre difficilement et non) des 0-5 ans contre 43 % oui
3. 48 % (entre difficilement et non) des 6-10 ans contre 52 % oui
4. 45 % (entre difficilement et non) des 11-20 ans contre 55 % qui déclarent savoir

Le manque de formation pour les plus anciens et le manque d'expérience pour les nouveaux enseignants peut expliquer ces taux très élevés. En plus du manque de formation en informatique et pour la manipulation des supports technologiques, les enquêtés redoutent que ce genre de support ne génère des activités chronophages. Ils pointent du doigt la pléthore des effectifs et le manque de matériel technique dans leurs établissements, un matériel souvent destiné aux disciplines scientifiques.

### II.2.2.2.3 La motivation

#### ITEM 9 :



**Figure 67: mécanisme de motivation des enseignants et apprenants**

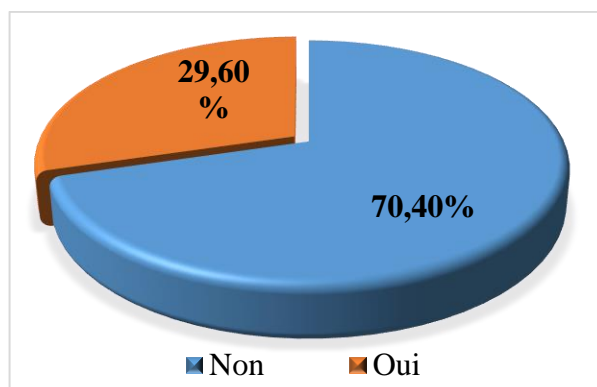
Pour motiver l'apprenant en classe de 1AM, il serait préférable de viser l'apprenant lui-même, de miser sur l'environnement pédagogique et technologique de l'apprenant, de miser sur le choix des consignes (des questions claires, précises et simples)

Interrogées sur les mécanismes pouvant aider enseignants et apprenants à se sentir plus motivés et impliqués dans le processus d'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de 1AM, (discipline FLE), les personnes sondées ont mis à la même enseigne programmes scolaires adaptés et stratégies d'enseignement ludique (56.5 %). S'en suit le contexte scolaire motivant qui prône la créativité (50 %). Puis, avec un taux de 35 % les auxiliaires didactiques stimulants (ludoéducatifs) et enfin l'approche pédagogique nouvelle avec 31.5 %.

Csikszentmihalyi (2006) a fait de nombreuses recherches sur la créativité, il affirme qu'elle dépend de la conjonction entre un domaine, un milieu et une personne. Être créatif correspond aux dispositions de chacun qui, à partir d'expériences personnelles, de son environnement, de ses ressentis, de son savoir et de ses aspirations, sera capable d'imaginer, créer quelque chose.

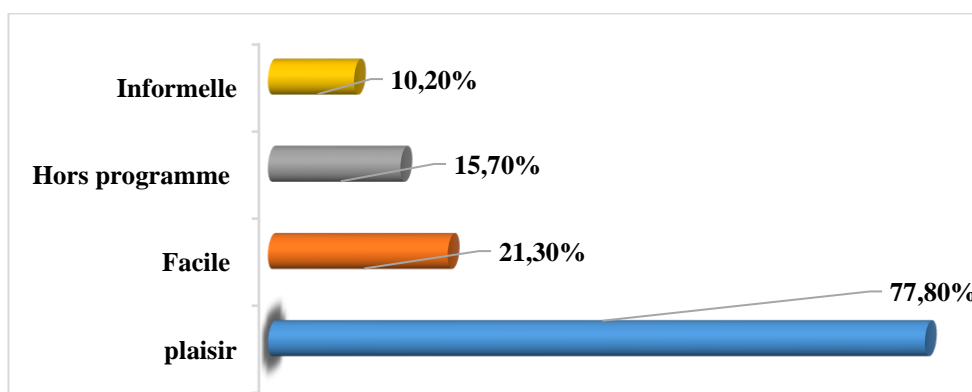
### II.2.2.2.4 Le ludique

#### ITEM 10 :



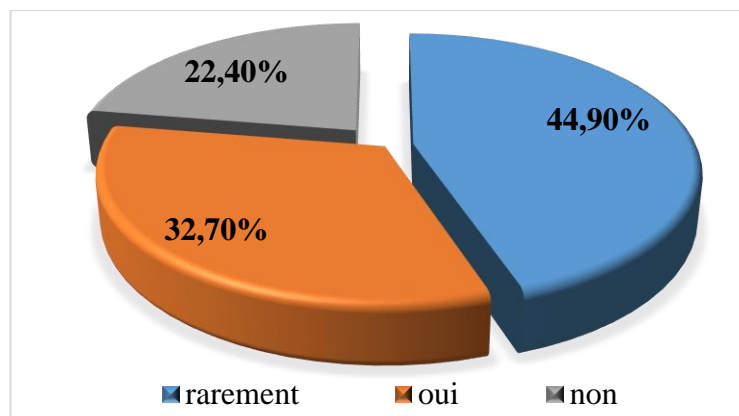
**Figure 68 : Statut de la dimension ludique**

A la question « Pour vous, la dimension ludique (approches, attitudes), est-elle réservée aux apprenants enfants ? » 70 % des enquêtés sont convaincus que la dimension ludique (approche, attitude, support technique) n'est pas le propre des enfants et qu'elle peut parfaitement convenir à tout type de public, peu importe l'âge. En parallèle, 30 % juge que le ludique en général est réservé aux jeunes enfants et qu'il n'a pas sa place en classe de 1AM, prétextant en cela que les apprenants de 10-12 ans sont « bien vieux » pour ce genre de pratique. Nous trouvons ce deuxième point de vue assez réductionniste.



**Figure 69 : Leurs définitions de l'activité ludique**

Ce qui est ludique varie d'un enseignant à l'autre. Exposer les apprenants au ludique signifie pour les PEM ; proposer aux apprenants des activités qui procurent du plaisir (78 %), non contraignantes faciles à résoudre (21 %). Proposer des activités hors programme (16 %) mais surtout, informelles et donc non notées.



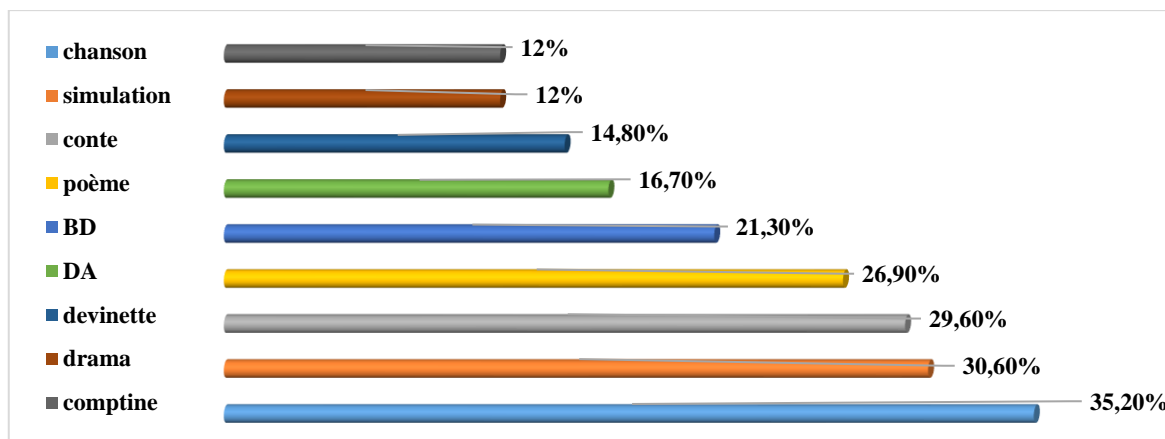
**Figure 70 : La place des pratiques ludiques en classe de FLE / 1AM**

La majorité des enseignants enquêtés (45%) disent que les activités ludiques ne trouvent que rarement place en classe de 1AM. 22 % d'entre eux sont formels, les activités ludiques n'existent pas en classe de 1AM. Pourtant, 33% des enseignants déclarent que ces activités sont bel et bien présentes.

L'enseignant joue un rôle important dans l'organisation et la mise en place des activités ludiques en classe. Il devrait veiller à ce que les activités proposées soient adaptées au niveau des apprenants de 1AM, qu'elles respectent les objectifs pédagogiques visés et qu'elles soient suffisamment variées pour maintenir leur intérêt et leur motivation.

La pratique enseignante ludique permet d'engager les apprenants dans leur apprentissage en créant un environnement participatif et interactif en classe de FLE. Les enseignants peuvent utiliser des méthodes pédagogiques qui encouragent les apprenants à participer activement en groupe, à parler, écouter, lire et écrire en français. Des techniques telles que la mise en place de tâches de groupes, les jeux de rôle, les projets au travers de rédactions, poèmes, des sketches, des débats etc. permettraient d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage.

Les recommandations qui émanent des inspecteurs de la matière constituent un frein réel contre les pratiques ludiques en classe de 1AM (selon les dires des enseignants). D'un commun accord, ils demandent aux enseignants de miser et d'engager ce travail principalement en classes d'examen (cf. entretiens)



**Figure 71 : Outils à caractère ludique**

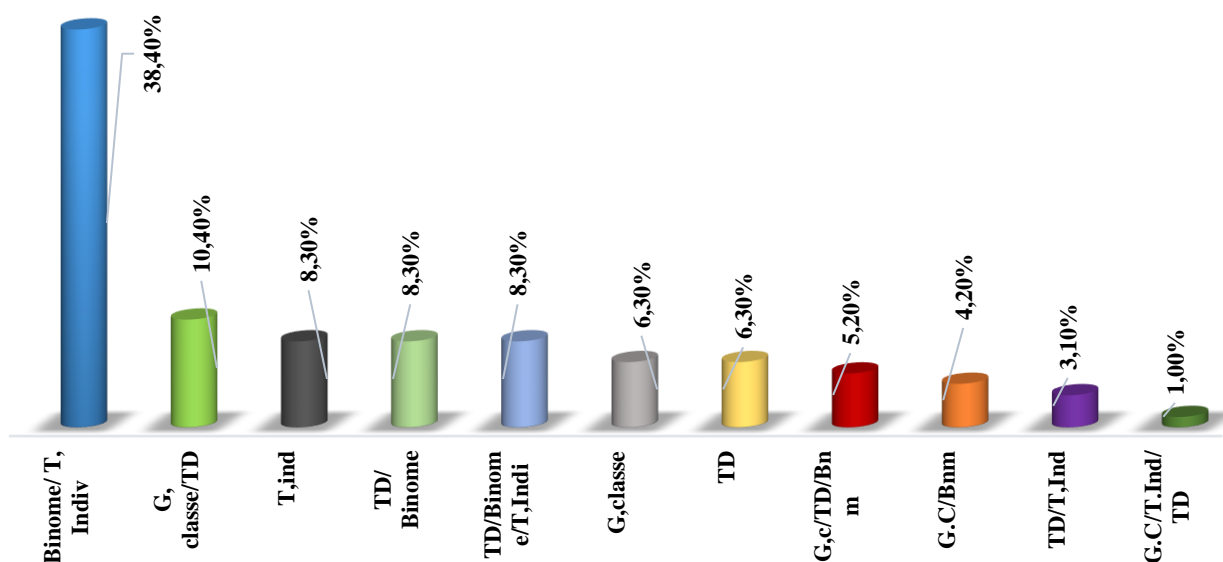
Selon l’item 18, 77 % des enseignants avancent que les activités ludiques sont soit rares soit inexistantes en classe de 1AM. Néanmoins, interrogés sur les supports à utiliser lors de ces pratiques de classe, les enseignants ont montré quelques préférences : la majorité a opté pour des activités artistiques (chant et Drama), vient après jeu et supports ludoéducatif (devinette, dessin animé et BD). Puis, littérature (poème et conte) et une deuxième fois activités artistiques (simulation et chanson). Ces réponses ne sont que des suppositions.

En ce qui concerne les outils, les enseignants de français peuvent utiliser divers supports ludiques en classe de 1AM (cf. recommandations sur la nomenclature des moyens didactiques, PCM, p44). Ces supports peuvent varier selon les activités ludiques. Ils peuvent inclure des ressources documentaires telles que des manuels scolaires, des images, des vidéos, des chansons, des textes littéraires. Cette liste n’est pas exhaustive, d’autres outils tels que des jeux, des activités interactives sur ordinateur, des puzzles, des quiz, etc. peuvent être exploités. Les supports peuvent également être des objets de la vie réelle pour faciliter la pratique de situations de la vie courante. Ces outils permettent d’engager les apprenants de manière ludique et interactive dans l’apprentissage du FLE en classe de 1AM

En somme, les dimensions matérielles et corporelles, propres à l’apprenant comme à l’enseignant, dans les pratiques ludiques, en classe de 1AM cours de FLE, sont complémentaires. De plus, les outils sont des supports indispensables pour un apprentissage ludique et interactif du FLE, mais c’est le rôle de l’enseignant de concevoir, d’organiser et d’animer ces pratiques dans un cadre pédagogique efficace.

## II.2.2.2.5 La gestion de l'espace

### ITEM 11 :



**Figure 72 : Organisation du mode de travail en classe de FLE**

La réponse à cet item est scindée en deux : d'abord, le mode de travail représenté ici par ce premier graphique, puis, la disposition de la classe représentée, elle aussi, par un autre graphique plus loin. La variable de la disposition (ou gestion de l'espace) sera mise en rapport avec le facteur de l'ancienneté.

La majorité des enquêtés (38 %) préfèrent un mode de travail en binôme ou travail individuel. Plus classiques, 10,4 % des enquêtés choisissent les deux modes groupe classe et travaux dirigés. Loin des multiples associations faites par les enseignants, nous remarquons à travers cette figure le classement suivant :

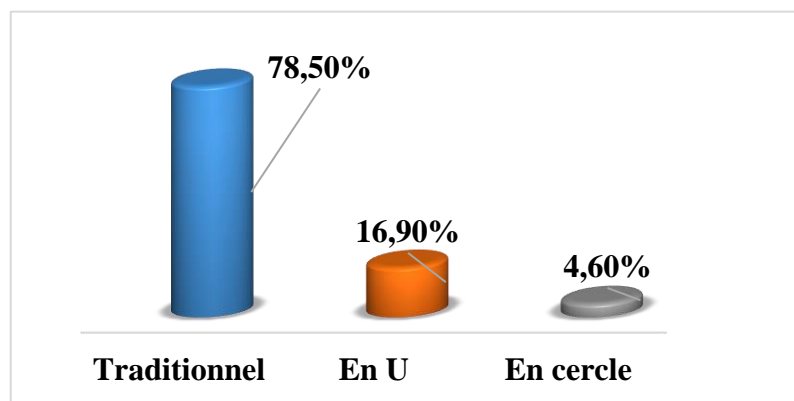
- 1<sup>er</sup> TD
- 2<sup>ème</sup> Groupe classe
- 3<sup>ème</sup> Binôme
- 4<sup>ème</sup> Travail individuel

Les moins expérimentés et les nouveaux enseignants privilégieraient, quant à eux, le travail en binôme ou individuel pour promouvoir les compétences orales, par souci de gestion du temps de parole.

Nombreux sont les auteurs ayant mis en évidence l'efficacité du travail en petit groupe particulièrement quand il est soutenu par une technologie adéquate (Goos, 2001 ; Johnson et Johnson, 1991). D'autres (Clements, 2000 ; Hennessy, 2001 ; Lajoie, 2000) attirent l'attention, de façon plus particulière, sur le rôle des pairs dans le développement des capacités de contrôle et de régulation des processus cognitifs et ce en soulignant la place de ces capacités dans la maîtrise de compétences dites de haut niveau comme, à titre d'exemple, la résolution de problèmes, la prise de décision, l'entraînement à la démarche scientifique (Christian Depover et al, 2007).

De ce fait, le travail en binôme (ou petits groupes) pourrait être un bon moyen à la fois pour stimuler et reposer l'apprenant par la répartition des tâches qu'il permet (l'un écrit, l'autre corrige) et aussi pour le conduire à « travailler » des compétences relationnelles, sociales, affectives, qu'il a aussi besoin de développer dans l'optique d'un projet d'avenir plus global. Cette organisation, parfois difficile à mettre en œuvre, s'avère souvent bénéfique au reste de la classe mais elle constituerait un frein pour la progression du groupe aux dires de la majorité des enquêtés.

#### ITEM 12 :



**Figure 73 : Gestion de l'espace (Disposition de la classe)**

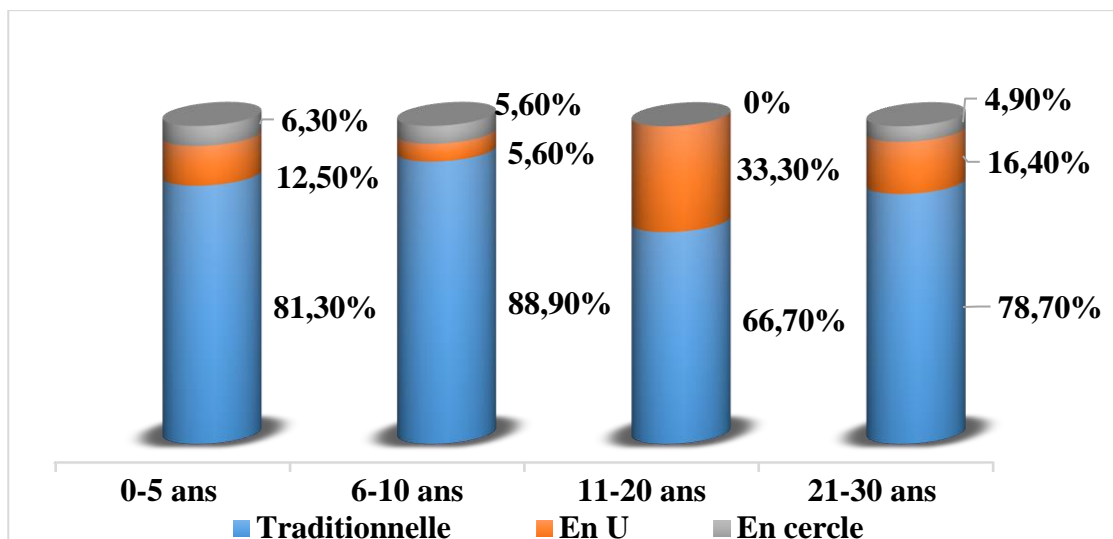
L'enseignant pourrait mettre en place une organisation de la classe qui favoriserait la mise en perspective de la situation d'apprentissage. Pourtant, les résultats montrent que les pratiques restent inchangées vu que la majorité des enseignants soit 78 % s'accrochent encore à la traditionnelle disposition des tables. Presque 17 % optent pour la classe en U et 4.6 % seulement seraient tentés par une classe en cercle. Au demeurant, il est vrai que l'espace classe ne s'apprête pas toujours aux changements préconisés pour la promotion des compétences orales.



Effectivement, la disposition de la classe est soumise à des schémas ancrés dans les habitudes scolaires. L'enseignant face à ses apprenants impose une relation frontale d'opposition qui maintient la supériorité de l'enseignant face aux apprenants (cf. observations de classe), alors que d'autres dispositions pourraient apporter plus de souplesse dans cette relation. Néanmoins, ces arrangements ne sont pas sans risques, ils pourraient être interdits par l'administration (qui passe pour être très conservatrice et gardienne de la norme) ou susciter la désapprobation des collègues (qui donneraient cours plus tard dans la même salle) dans ce cas-là, l'enseignant devrait assumer les commentaires de ceux qui l'entourent.

C'est alors que nous nous demandons, quelle gestion de l'espace serait la plus favorable lors des activités orales en classe de langue ? Il est vrai que le cadre joue un rôle déterminant ; tables en U, tables en cercle, tables organisées pour accueillir de petits groupes, amphithéâtre etc. L'organisation spatiale dans la classe permettrait des échanges multiples, par ailleurs, il est important d'adapter en amont le lieu aux différents types d'activités. La disposition des tables en U, permet aux apprenants de se faire face. L'aménagement d'un espace libre, d'un espace scénique, destinés aux simulations attribut à l'enseignant le rôle d'animateur, certes absent de la conversation (effacé mais pas totalement), mais vigilant face aux problèmes linguistiques et communicatifs des apprenants auxquels il remédiera ultérieurement.

Une tout autre question, mais pas des moindre, s'impose celle des supports visuels tel ; l'affichage mural, le vidéo projecteur, le data-show, les supports publicitaires, affiches et autres supports pour travailler cette compétence.



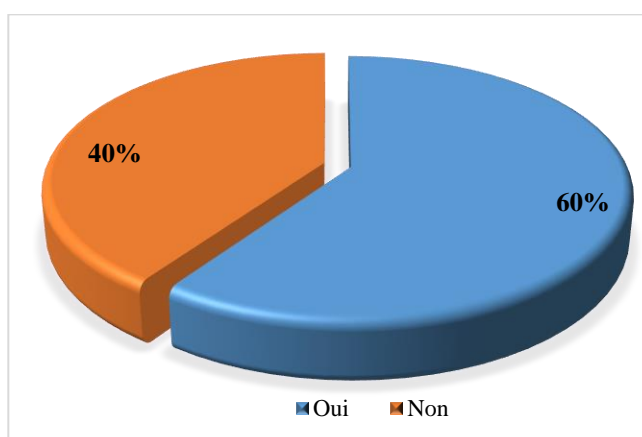
**Figure 74 : La gestion de l'espace par les PEM selon l'ancienneté**

Dès plus jeune aux plus anciens, les enquêtés s'entendent en grande majorité sur une disposition traditionnelle de la classe lors des activités orales. Peu d'entre eux, particulièrement les 11-20 ans et 21-30 ans seraient pour un éventuel changement en classe U, (*question de changer les routines, selon les enquêtés*)

Gérer l'espace c'est prendre en compte la dimension corporelle des apprentissages et l'établissement d'un climat favorable en classe - Concernant les enseignants- c'est aussi une pratique au service de la gestion du groupe d'apprenants.

### II.2.2.3 Volet 03 : L'enseignement des compétences orales

#### ITEM 13 :



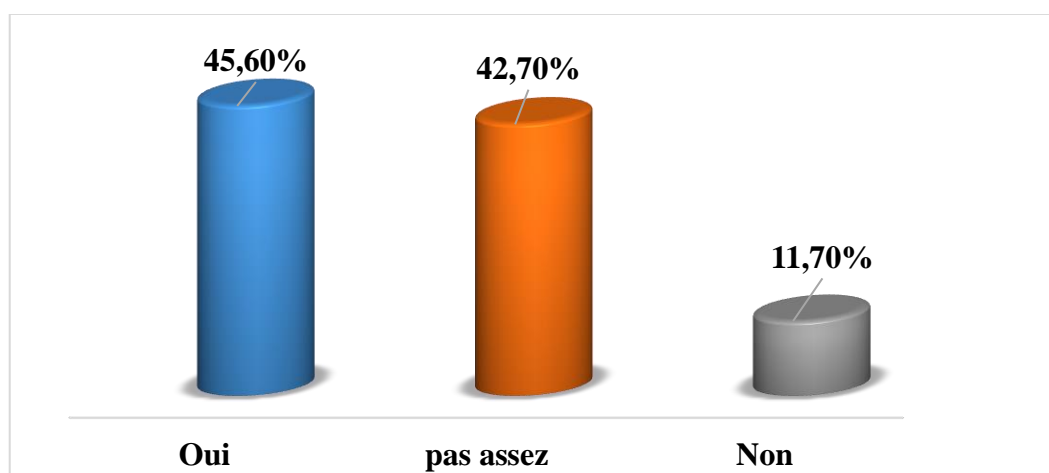
**Figure 24 : Formation des PEM à l'enseignement de la compréhension et production orales**

Par la suite nous leur avons demandé s'ils avaient reçu une formation pour l'enseignement des deux compétences orales (compréhension et production) en formation continue ou à l'université.

Cette question semble diviser les enseignants au point qu'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord ; 60 % affirment avoir reçu une formation pour l'enseignement des deux compétences de l'oral tandis que 40 % des témoins contestent cela.

L'enseignement actuel des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins des apprenants. Plus l'enseignant serait formé, plus il revendiquerait son autonomie et moins il aurait besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Cependant, les résultats montrent bien que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement les méthodes d'enseignement de l'oral.

#### ITEM 14 :



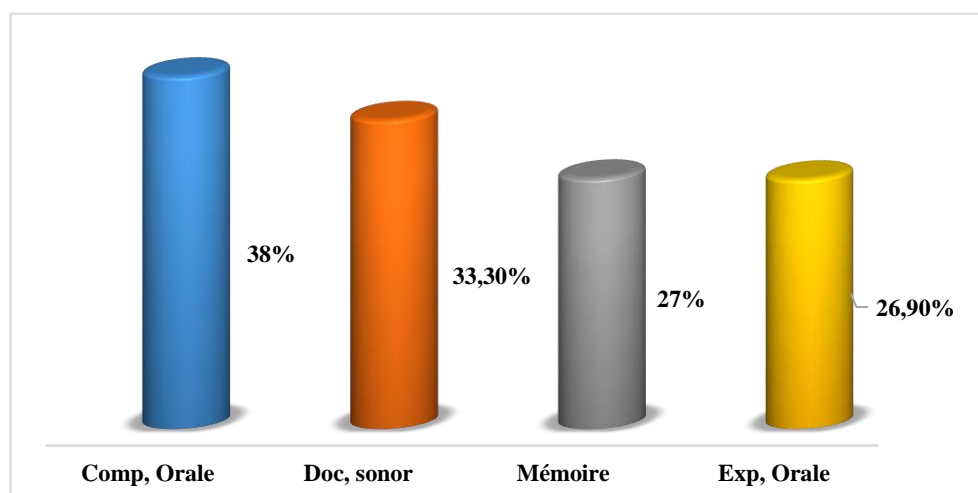
**Figure 25 : Le développement des stratégies d'écoute**

Il est primordial d'apprendre aux apprenants à écouter de manière efficace et critique. Cependant, l'écoute est un processus hautement complexe et interactif. C'est pourquoi il faudrait mettre l'accent sur la compréhension à l'audition afin de fournir un nouvel angle à partir duquel l'enseignement de l'écoute est exploré pour aider non seulement les apprenants en classe de langues étrangères, mais également les enseignants de français.

46% des personnes interrogées prétendent travailler les stratégies d'écoute néanmoins le constat demeure dépitant, presque 54% des enseignants avouent ne pas développer

suffisamment ou pas du tout les stratégies d'écoutes des apprenants pendant les séances de l'oral. Sans oublier quelques-uns qui esquivent la réponse.

Fournir un contexte d'écoute, que ce soit à l'aide d'images ou par l'entremise d'une discussion ou de la lecture d'un texte, « aide les apprenants à faire des liens avec ce qu'ils connaissent, favorise les prédictions, fournit un vocabulaire en lien avec le thème de la situation d'écoute, permet de réduire l'anxiété occasionnée par la situation d'écoute et, finalement, permet l'activation de stratégies d'écoute appropriées » (Cubilo, 2012)



**Figure 75 : L'intérêt de développer les stratégies d'écoute**

Par la suite, nous nous sommes intéressés aux 45.6% des enseignants qui ont répondu par l'affirmative. Dans un premier temps, nous avons interrogés les enseignants à propos du but derrière le développement des stratégies d'écoutes chez les apprenants de 1AM. La majorité des répondants étaient des enseignants de formation universitaire, ils prétendaient que développer l'écoute chez ces apprenant avait pour but de travailler la production orale plus tard (encore une fois, la compréhension orale est tout à fait omise, est-ce par méconnaissance ou est-ce délibérément ?)

Les universitaires ont répondu dans cet ordre :

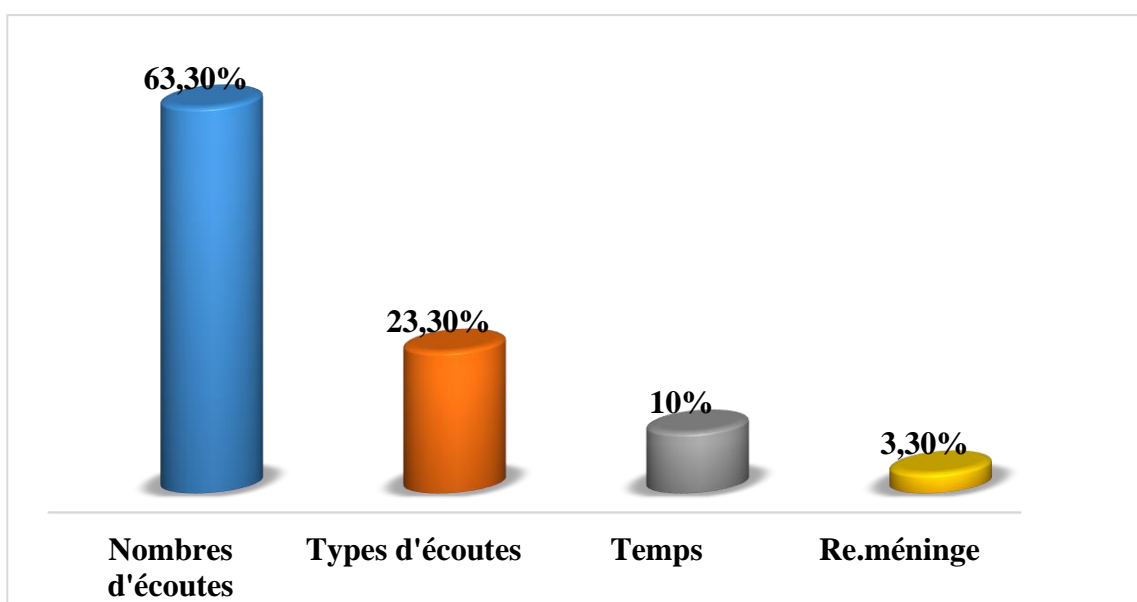
- 1- Travailler la production orale plus tard
- 2- Apprendre à l'apprenant de recourir à un document sonore.
- 3- Faire appel à la mémoire de l'apprenant (mémoire à court et à long terme)
- 4- Travailler la compréhension de l'oral (en dernier !)

Ce classement démontre une fois de plus que les connaissances des enseignants interrogés à propos de de l'oral sont erronées. Ajouté à cela, nous avons constaté que très peu

d'enseignants issus de l'ENS ou de l'ITE avaient répondu à cette question cela confirme nos soupçons (les enseignants de français ne sont pas formés correctement pour l'enseignement des compétences orale et ce en dépit de leur formation initiale) et rejoint, par la même occasion, les résultats du troisième item.

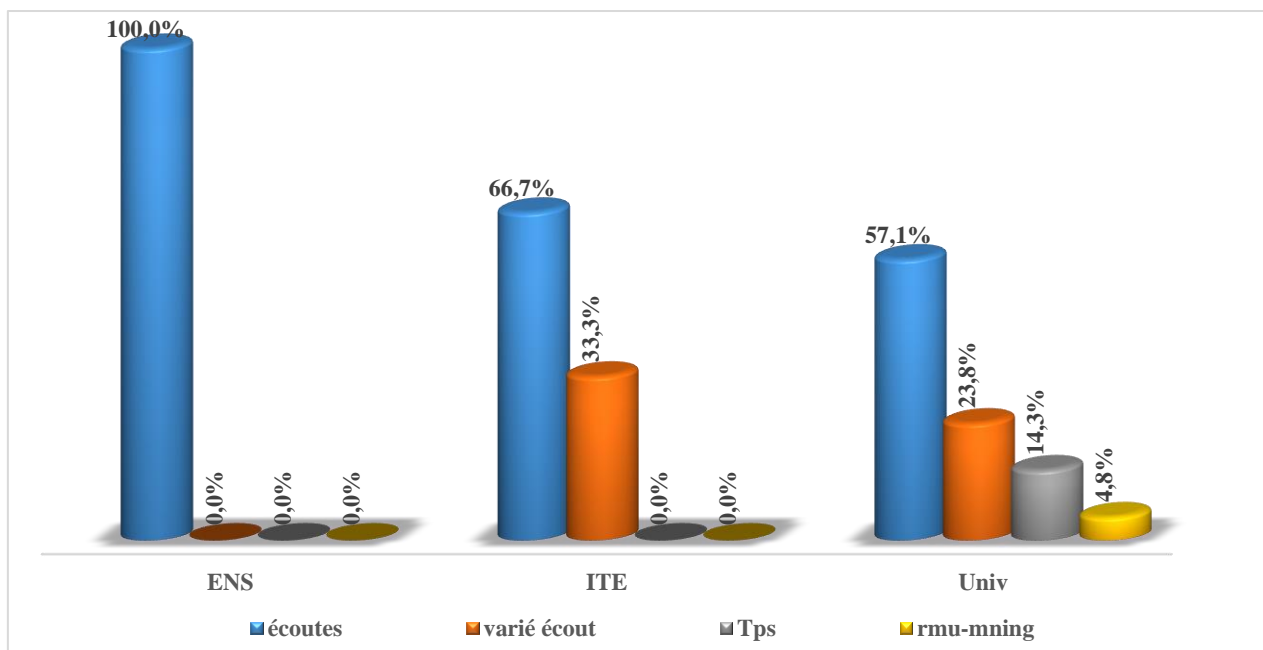
Travailler la compréhension orale en tenant compte de stratégies d'écoute proposées par les programmes d'études, du paysage sonore favorisant une écoute active et des étapes du projet d'écoute permet à la fois de l'enseigner efficacement et d'outiller les apprenants à travers leurs écoutes globale et analytique. Nous espérons donner des pistes d'enseignement concrètes afin que les PEM enseignent à leurs apprenants à « écouter » un document sonore

Dans un milieu étranger et face à des natifs, autrement dit en situation d'immersion linguistique, cette compétence est la première à développer, mais il n'en est pas toujours de même en situation scolaire, où les enseignants passent très (voire trop) vite à la production orale (cf. analyse des manuels 1ere partie) En nous référant aux résultats du deuxième graphique (stratégies /ancienneté), nous avons pu constater que tous les enseignants - des plus jeunes au plus anciens - se sont précipités sur la production orale, nous en avons déduit que ces personnes ne voyaient pas le rapport entre stratégies d'écoute et compréhension orale. Exception faite des novices (de 0 à 5 ans) pour qui travailler l'écoute permettrait à l'apprenant de comprendre un document sonore.



**Figure 76 : Comment travailler les stratégies d'écoutes**

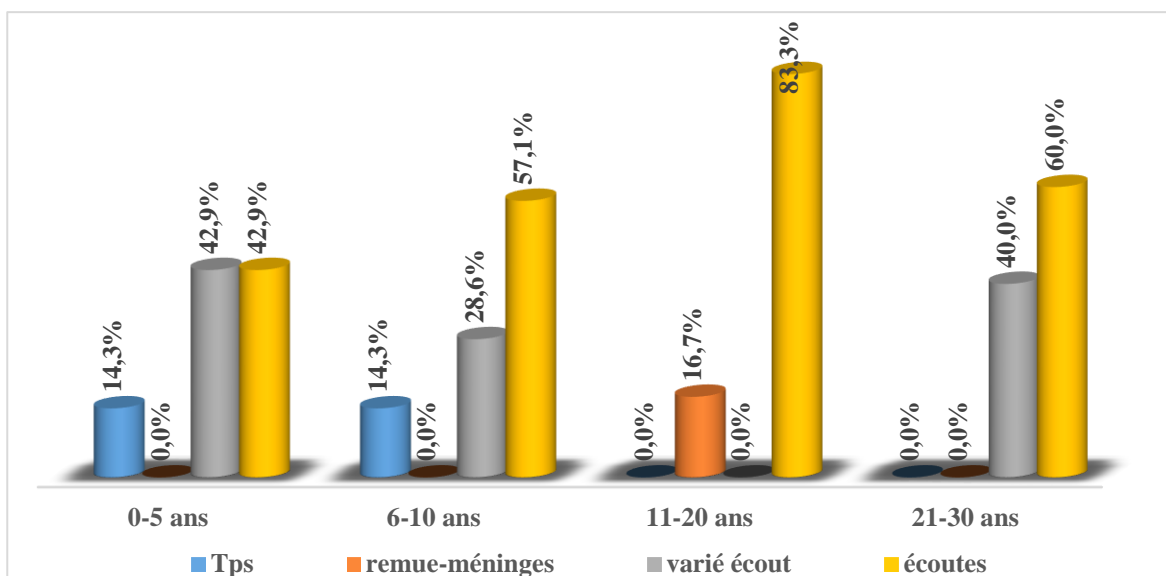
Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé d'expliquer leur démarche en répondant à « comment enseigner vous les stratégies d'écoute ? ». Ainsi, plus de 63 % des enseignants préféreraient multiplier les auditions (1<sup>ère</sup> / 2<sup>ème</sup> / 3<sup>ème</sup> écoutes). Tandis qu'un peu plus de 23% d'entre eux miseraient sur les types d'écoute (écoute globale / détaillée / sélective etc.). 10% environ, déclarent que c'est en consacrant suffisamment de temps aux activités de compréhension. Enfin, 3% seulement, répondent que c'est en privilégiant le remue-méninge, la concertation, l'interaction etc.



**Figure 77 : Formations / Comment travailler les Stratégies d'écoutes**

Avec un taux de 100 %, les enquêtés issus de ENS, plus que tous les autres, montrent un grand intérêt pour la multiplication des écoutes. Notant que l'oral prend très souvent l'appui sur l'écrit ; l'activité proposée est un exercice de transformation et d'interprétation d'un texte écrit pour le rendre vivant à l'aide de la voix (du corps, du jeu). Les dimensions vocales et corporelles de l'enseignant faciliteraient la didactisation du support écrit.

Les plus anciens choisissent de multiplier et de varier les écoutes (à 66.7 % et 33.3 %). Quant aux universitaires leur réponse n'est pas unanime toutefois plus de la moitié à savoir 57.1 % préfèrent multiplier les écoutes.

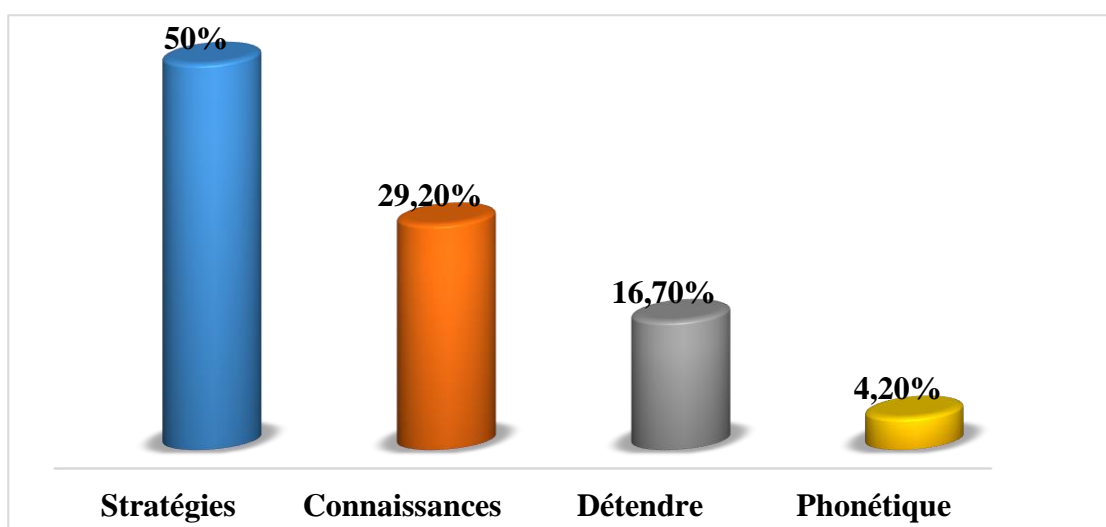


**Figure 78 : Ancienneté / Comment travailler les Stratégies d'écoutes**

Les résultats sont clairs, les enseignants s'accordent sur la multiplication des écoutes comme moyen d'enseignement des dites stratégies. Seulement ce graphique nous montre que les plus anciens n'accordent pas de temps aux activités de remue-ménages (jugées chronophages sans doute) et misent plutôt sur des exercices de répétition l'apanage du courant behavioriste ce qui va à l'encontre du constructivisme et socioconstructivisme.

Le graphique montre que se sont bien les enseignants novices qui accorderaient le plus de temps à l'enseignement des stratégies d'écoute (14.3 %)

**ITEM 15 :** Pratiques enseignantes en rapport avec la compréhension orale.



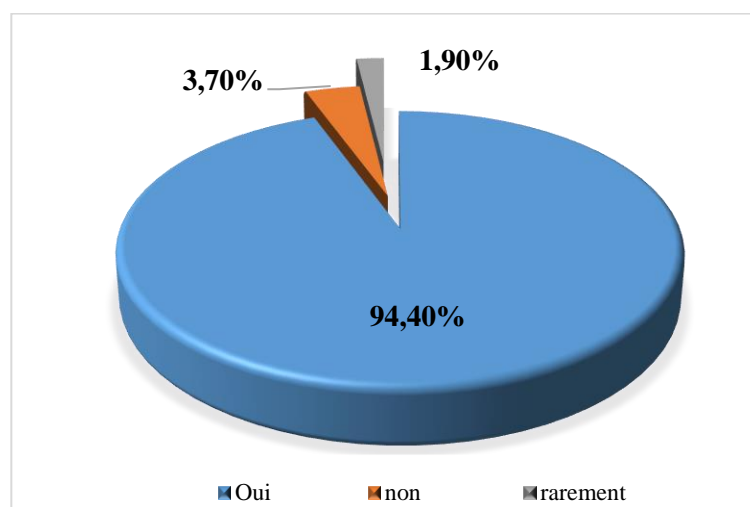
**Figure 79 : Le travail lié à la compréhension orale**

Pour cette question à choix multiples, les enseignants devaient préciser comment ils s’y prenaient pour enseigner la compréhension orale. Les résultats représentés par ce graphique de barres groupées indiquent que 50% des enseignants enquêtés apprendraient à leurs apprenants à utiliser les stratégies d’écoutes. Tandis que 29%, inciteraient les apprenants à utiliser leurs savoir-faire et leurs connaissances socioculturelles. Un peu moins, 17% d’entre eux opteraient pour un climat de détente et préfèrent mettre l’apprenant à l’aise face à un document sonore. Seul 4 % des personnes interrogées feraient un travail sur la phonétique.

En approche communicative, l’apprenant commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro.

La compréhension de l’oral passe par l’écoute. Le défi pour les apprenants est de la maintenir et pour les enseignants, de la stimuler constamment.

#### ITEM 16 :



*Figure 80 : Faire parler les apprenants*

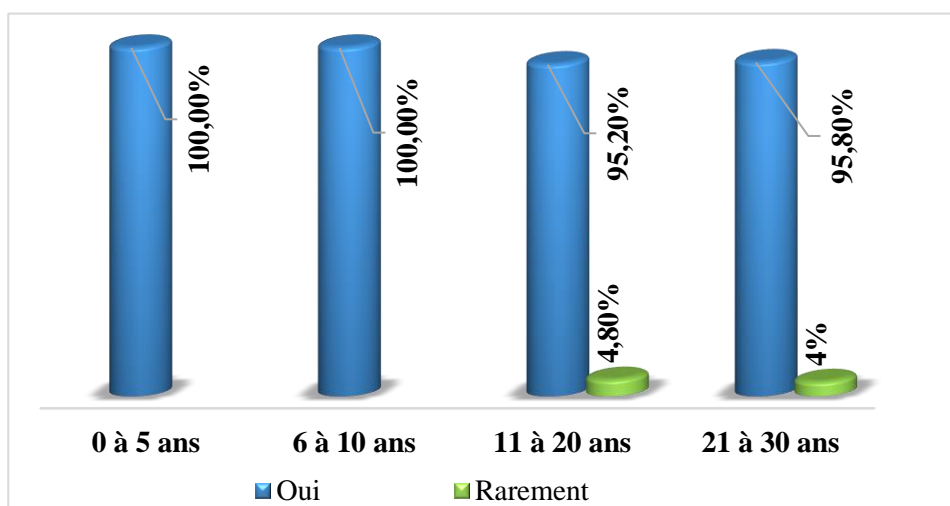
L’enseignement de l’oral devrait être interactif et centré sur les apprenants, pour les encourager à s’exprimer en français avec confiance et aisance.

A cette question, plus de 94% des répondants déclarent faire suffisamment parler les apprenants pendant les séances de l’oral. Alors que 6% nous révèlent qu’ils ne le font pas assez (ou rarement). Les enseignants devraient accepter qu’un nouveau paradigme s’est implanté dans l’apprentissage d’une langue, à savoir que le facteur le plus important n’est plus aujourd’hui combien de mots ou quelles structures grammaticales l’apprenant a pu apprendre



tout au long de sa scolarisation, mais – au contraire – que le point le plus important est à quel niveau l'apprenant est en mesure de participer à un acte de communication ;

Pour cette question nous avons préféré mettre en rapport les réponses avec la variable de l'ancienneté parce que nous jugeons que les années d'expérience constituent un facteur déterminant dans le choix des pratiques enseignantes.



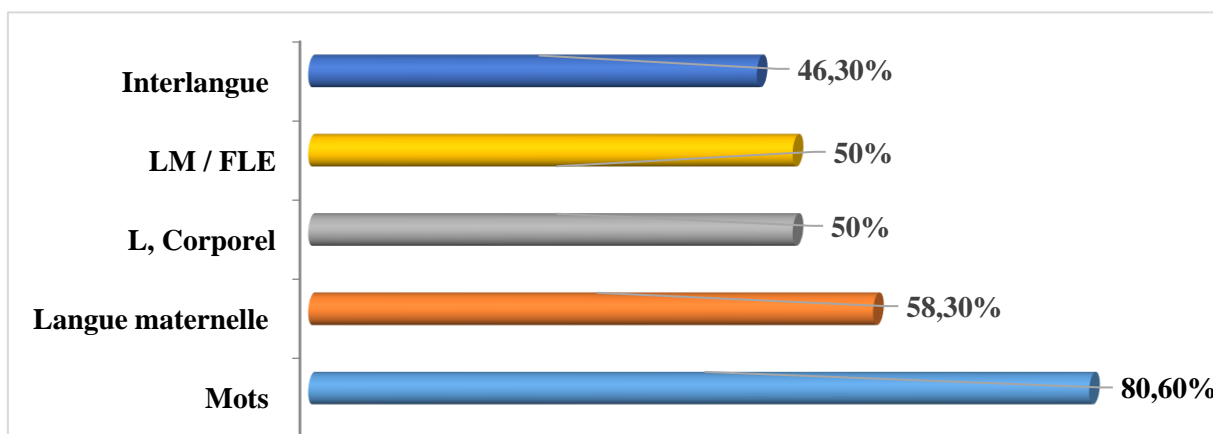
**Figure 81 : faire parler & ancienneté**

Alors que les enseignants novices (très sûrs) prétendent faire parler leurs apprenants, les plus chevronnées, eux, se remettent en question et doutent de ne le faire qu'insuffisamment. Presque 95 % des témoins avouent ne pas donner aux apprenants la chance de prendre la parole dans des situations qui mobiliseraient plusieurs ressources de la langue et qui seraient signifiantes pour eux. Presque 5 % des enseignants que nous considérons plus au moins anciens, affirment ne pas faire parler les apprenants du tout (nous nous demandons qui parle en classe ?)

*« (...) une mauvaise gestion du temps apparaît comme la menace la plus grave. Il s'agit d'une action qui comporte une part importante laissée à un savoir-faire relevant de l'action corporelle et plus largement de la mise en espace et de la relation avec les objets : écrire au tableau, bouger dans la classe, distribuer des feuilles, utiliser un projecteur, etc. » (Cicurel, 2005)*

Les actions, nécessaires, constituent des obstacles potentiels car en cas d'échec, il en résulte une impression de « cafouillage » empêchant l'enseignant de réaliser sa tâche d'enseignement.

## ITEM 17 :



**Figure 82 : Stratégies de communication des apprenants en classe de FLE**

L'apprenant fait appel à des stratégies qui sont des moyens ponctuels pour répondre à une intention précise, à savoir « *prendre une posture d'écoute adéquate et une attitude d'ouverture à la réception et à la compréhension des messages* » (Lafontaine L. , Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation., 2007). Plusieurs enseignants nous confient que « *les réponses des apprenants de IAM se manifestent différemment selon leurs niveaux et compétences en français* », alors il y'a :

- Celui qui exprime ses idées avec l'aide de l'enseignant ou d'un camarade.
- Celui qui prend la parole sans toujours tenir compte du sujet.
- Celui qui ne tient pas compte des règles de la communication.
- Celui qui exprime quelques idées et les complète par le para-verbal.
- Celui qui ne respecte pas le temps de parole.
- Et celui qui intervient plus facilement lorsque les échanges se déroulent en petits groupes.

Selon le graphique ci-dessus, plus de 80% des apprenants répondraient par des mots (non des phrases). Plus de 58% répondent partiellement en langue maternelle à des questions ou à des directives exprimées en français. 50% des apprenants utiliseraient des gestes, des mimiques, des sons (le para-verbal) ou répondraient simultanément en LM et FLE (un mot arabe un mot français., *كلمة هاك و كلمة هاك* ). Enfin, ils y'a ceux qui communiqueraient par le biais d'une langue intermédiaire ; Ils imitent les modèles de langage que présente leur enseignant et essaient graduellement d'ajouter de plus en plus de mots et de phrases en français

dans leurs propos. La totalité des apprenants continuent de parler arabe entre eux. Cependant, ils tentent de parler spontanément

Ainsi, les apprenants ont eux aussi une part de responsabilité dans la réussite ou l'échec de l'enseignement de l'oral en classe de 1AM. Un nombre important d'apprenants éprouvent de grandes peines à s'exprimer en classe. Certaines expériences passées et douloureuses peuvent être à l'origine de résistance et de blocage face à des situations d'apprentissage.

En effet, la prise de parole en classe de langue étrangère est souvent ressentie par les apprenants comme une prise de risque. Parler une langue étrangère serait difficile ; La *fictionnalisation*<sup>50</sup>(Lakoubinski cité par Schneuwly<sup>51</sup>) de la situation de communication (ou du contexte de production orale) empêcherait un grand nombre d'apprenants de profiter des occasions qui s'offriraient à eux afin de s'investir dans ce type d'activité ou d'utiliser rapidement leurs nouvelles compétences linguistiques.

De nombreux spécialistes avancent que la maîtrise de l'oral est souvent liée à la perception même de cet oral (Emotions, sentiments et valeurs sont autant de facteurs qui influencent sa vision du FLE). Les auteurs du CECR abordent la question des représentations et déclarent que la réussite du FLE résulte de la conception de l'apprenant ;

*« L'efficacité et le succès dépendent de la perception émotive de l'apprenant. Ainsi, une situation perçue positivement sera abordée avec efficacité, la personne se sentant suffisamment en contrôle pour oser mobiliser l'ensemble de ses savoirs et de ses ressources » (CECRL, 2005)*

Nous retenons ici la notion de perception émotive, il ne s'agit donc pas de qui parle beaucoup, ni de qui parle peu ou pas du tout, mais il s'agit de motivation, de stimulus. Ce paramètre est déterminant dans l'apprentissage du FLE en ce qu'il détermine l'activité. Il permet non seulement de s'engager mais aussi de persévérer dans l'effort que demande l'apprentissage d'une langue à long terme.

---

<sup>50</sup>Une représentation virtuelle d'une situation visée à travers la situation réelle,

<sup>51</sup>L.P Lakoubinski (1892-1945), Linguiste russe, professeur dans différents instituts de Leningrad, apprenant du philosophe Baudouin de Courtnay et l'un des membres du premier OPOIAZ. L.P s'est rapproché dans les années vingt de N. de LaMarr (1864-1934) et s'est orienté vers une approche sociolinguistique de la langue. Il est l'auteur d'une « *Histoire de la langue vieux russe* » publiée après sa mort en 1953. L.P est cité par Schneuwly, B. dans son article intitulé « *Enseigner la parole publique : une approche socio-historique* » la *didactique de la parole comme construction d'un système psychique*.

Même si en Algérie l'oral est travaillé en classe et malgré les prescriptions ministérielles algériennes, les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral, notamment celles des enseignants du premier palier (en particulier les classes de 1AM qui constituent notre échantillon d'analyse) sont encore très limitées. Bien que la participation des apprenants soit une condition pour favoriser les apprentissages à l'oral, c'est généralement l'enseignant qui prend la majorité du temps de parole en classe au détriment des apprenants qui restent souvent passifs face à leurs propres apprentissages en oral (Le Cunff, 2009 ; Nolin, 2013).

De plus, comme ces apprenants s'expriment rarement, sinon avec un langage limité, il devient plus difficile pour les enseignants d'identifier leurs besoins réels ou de connaître leurs véritables compétences et par la même savoir comment intervenir pour les aider à développer leurs habilités à l'oral.

Les échanges des apprenants restent assez rares et le fait qu'ils discutent si peu de façon formelle en cours de langue amène les enseignants à monopoliser la parole. D'ailleurs, cette activité éprouve des ratés du fait que les apprenants ne discutent pas régulièrement : difficulté à relancer la discussion, durée de l'activité (trop courte), propos de premier niveau (pas d'approfondissement des idées et pas de nouvelles idées) c'est donc à un dialogue avec l'enseignant que se réduit le plus souvent la prise de parole. L'apprenant répond à la question de l'enseignant ; un dialogue limité entre l'enseignant et l'apprenant sous forme de questions/réponses. Ce type d'échanges, exclusivement scolaire donc traditionnel, ne place pas les interlocuteurs dans une situation de communication réelle, de la vie quotidienne. Cet oral est donc factice.

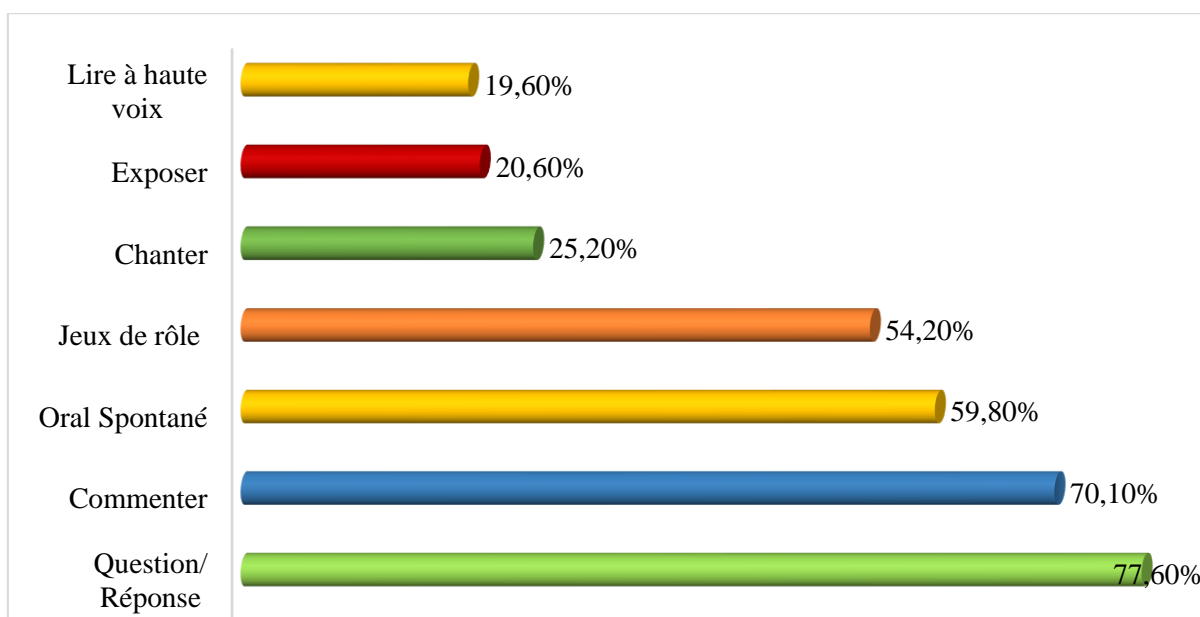
Avouer clairement ne pas développer les compétences langagières des apprenants c'est assumer quelque peu sa part de responsabilité dans l'échec de l'oral. Les enseignants sont bel et bien conscients du fait qu'ils n'accordent pas de temps de parole à chaque apprenant, il est vrai qu'ils le font sciemment mais il faudrait, tout de même, signaler qu'ils y sont contraints. Accablés sans doute par de nombreux obstacles (cf. item 28) qui vont à l'encontre du bon déroulement de ces séances.

D'un point de vue didactique, pour que les apprenants développent leur compétence à communiquer oralement, l'enseignant est appelé à limiter son temps de parole pour voir s'accroître celui des apprenants lors des activités de communication orale. Ainsi il devrait

retarder son intervention, laissant à l'apprenant le temps nécessaire à la réflexion et à la prise de parole. Ou mieux encore, lui laisser quelques minutes entre l'explication d'un travail (par l'enseignant) et la tâche à réaliser, pour qu'il puisse échanger avec un pair à propos de ce qu'il croit avoir compris et ce qu'il n'a pas compris, peut grandement aider l'apprenant (moment de concertation). En somme, les échanges devraient être centrés sur l'apprenant. Or, les résultats des entretiens ont révélé que beaucoup d'enseignants, dépassés par les conditions de travail, se concentraient essentiellement sur la manière d'occuper les apprenants et de réduire le bruit en classe.

En somme, comme nous l'avons déjà souligné, travailler l'oral induit nécessairement une réflexion sur le partage et l'usage de la parole en classe. Ainsi, le rapport enseignant/apprenant devrait changer : l'enseignant deviendrait un accompagnateur de projet, un spectateur. Il est plus qu'important que l'enseignant sache se limiter à un rôle d'arbitre car son autorité peut briser l'échange. Effectivement, une prise de position de sa part peut fixer l'interaction orale alors que c'est entre eux que les apprenants devraient interagir.

### ITEM 18 :



**Figure 83 : activités liées à la PO**

Voulant en savoir davantage sur les pratiques enseignantes en rapport avec l'enseignement de la production orale, nous leur avons posé cette fois une question à choix multiples. Grâce à ce graphique nous avons pu établir un classement des différentes activités proposées par les enseignants interrogés.

Voici les sept choix dans l'ordre :

- Répondre à des questions
- Commenter des données visuelles (tableau, dessin, diagramme etc.)
- Parler spontanément
- Jouer un rôle
- Chanter
- Faire un exposé oral
- Lire un texte à haute voix

L'activité de question / réponse vient en tête de classement (avec plus de 72%), cela confirme bien ce que nous avons avancé plus haut. Dans l'enseignement actuel du FLE à l'école algérienne, la production orale reste souvent limitée aux exercices de questions/réponses dirigés par l'enseignant ce qui, en général, n'autorise pas l'apprentissage naturel de la langue. A ce propos LUZZATI avance qu'« *Une classe de langues apparaît ainsi comme des pires endroits pour qu'émerge de l'oral spontané : c'est un monde factice et sans enjeux autre que « scolaires », multipliant les tâches artificielles ...* » (Luzzati, 2013).

70 % d'entre eux préfèrent demander aux apprenants de commenter des données visuelles (tableau, dessin, diagramme etc.) comme la majorité des enseignants disposent essentiellement du manuel scolaire, beaucoup d'entre eux travaillent avec les textes et les illustrations proposées dessus. Quant aux images, elles sont considérées comme des auxiliaires didactiques (ultimes) mis au service de l'enseignement des quatre habilités. Le plus souvent illustratives, elles permettent à l'enseignant de concrétiser, de stimuler l'intérêt et parfois faire s'exprimer l'apprenant. Les savoirs recherchés ne sont pas sur l'image elle-même mais sur les disciplines scolaires. Ce sont bien les fonctions d'information et de description qui sont recherchées. Les enseignants nous expliquent que les images (visuelles et fixes) proposées sur le manuel sont utilisées au moment de la production orale sous la consigne de ; « Observe (...) et réponds aux questions ». Pourtant, Jean-Michel Ducrot trouve que :

« *Contrairement à une opinion très répandue, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente. Pour les apprenants en langue, l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. Il est important d'aider les apprenants étrangers à décoder, à comprendre, à saisir le sens ...* » (Ducrot, 2005)

Il est vrai que les rapports entre l'image et la parole entre la situation et l'acte de communication sont complexes. Nous retenons ici que l'image n'est pas transparente, ce qu'elle véhicule comme messages pourrait échapper à la compréhension de l'apprenant en classe de langue étrangère. De plus, elle n'est pas toujours vraie dans le sens où elle ne représente pas tous les éléments de la situation alors que l'enseignant exige des apprenants une mise en rapport entre des images et des mots.

60 % des enquêtés préfèrent l'oral spontané « c'est le seul moment où ils ont la liberté de s'exprimer » nous disent-ils. Plus de 54 % seraient en faveur des jeux de rôles en classe de 1AM, et 25 % se disent favorables au chant, pourtant rares sont les enseignants qui intègrent ce genre d'activités dans leurs pratiques.

20% des enseignants interrogés déclarent consacrer du temps à l'exposé comme mode d'évaluation pour la production orale à la fin du projet. Seuls 20% des enquêtés demanderaient aux apprenants de lire à voix haute, à l'attention du groupe d'auditeurs. La plupart du temps, la lecture silencieuse (c'est-à-dire sans bouger les lèvres) qui est demandée.

#### II.2.2.4 Volet 04 : Les supports de l'oral

##### II.2.2.4.1 Les supports matériels

#### ITEM 19 :

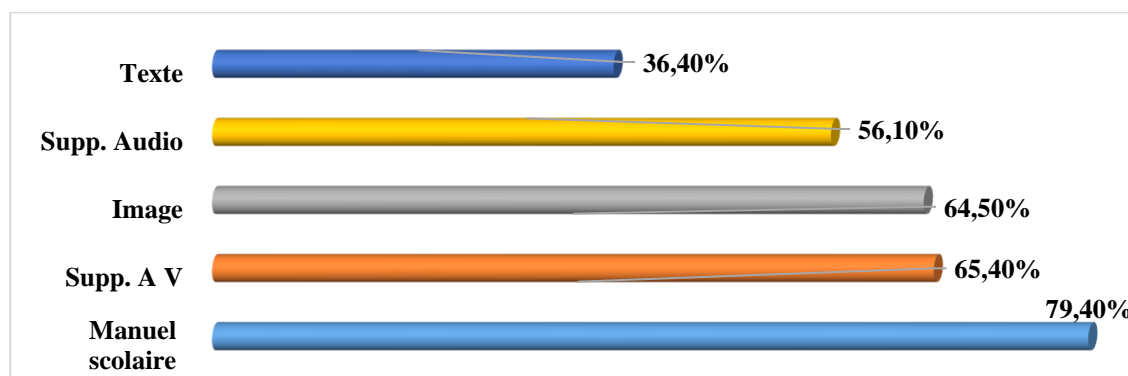


Figure 84: support matériel et enseignement de l'oral

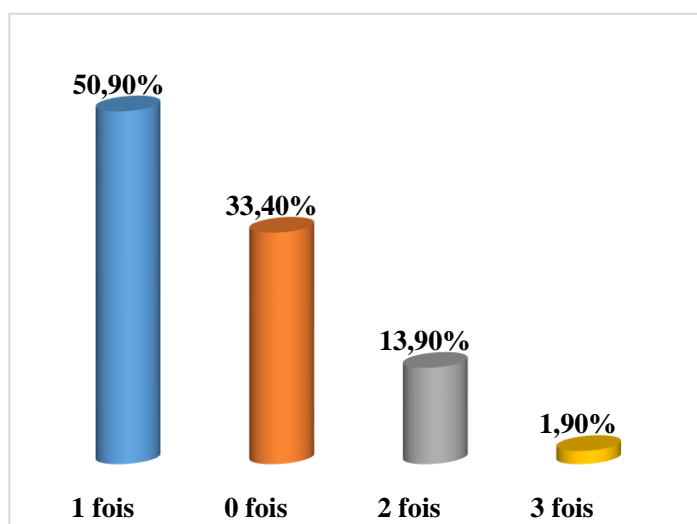
L'enseignement s'est toujours appuyé autant que possible sur les supports pédagogiques de son époque, livre, tableau, images, cassette, CD etc. Ces supports ne sont pas de simples changements de la technologie moderne et de l'actualité sociale mais c'est

l'occasion de renouveler les pratiques et de remettre en question les rapports entre les supports d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant.

Une fois nous être assurés des connaissances effectives des enseignants sur les compétences orales et des pratiques de classe, nous les avons interrogés sur les supports. Les supports proposés sur ce graphique peuvent être regroupés en supports technologiques (audio / audio-visuel) ou supports non-technologiques. Les supports non technologiques constituent le premier choix des enseignants en classe de 1AM. Eventuellement, nous nous attendions, à ce que le manuel cumule le plus de voix.

Cependant, les choix de quelques rares enseignants nous ont intéressé ; ceux-là refusent toute imposition et ne se sentent plus liées aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. Ces résistants sont soit des anciens qui cherchent à « casser la routine » (cette routine qui consiste à travailler avec la même méthode, ce manuel unique qui perdure des années, alors ils se sentent en mesure de constituer leur propre répertoire comme c'est le cas de l'enseignant de 1AM, échantillon des observations de classe) soit issus de la nouvelle génération (un sang nouveau, une vision nouvelle, des pratiques nouvelles etc. le cas de l'enseignante de 5AP)

#### ITEM 20 :

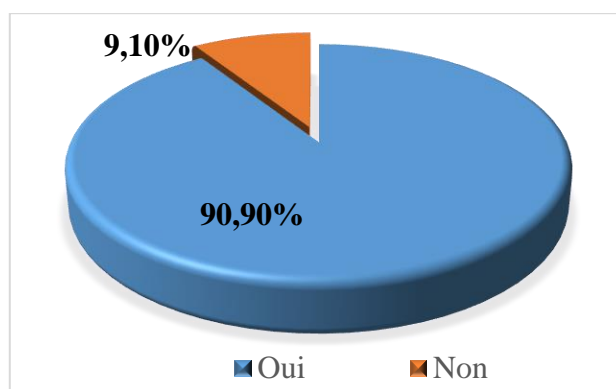


**Figure 85: La fréquence d'utilisation du support sonore ou audiovisuel au cours du projet**



51 % des enquêtés déclarent n'exposer les apprenants de 1AM à ce genre de supports qu'une fois au cours du projet. Plus de 33 % nous confient qu'ils ne recourent pas du tout aux supports technologiques (audio / audiovisuel). Tandis que plus de 15 % déclarent en faire usage deux à trois fois par trimestre.

**ITEM 21 :**



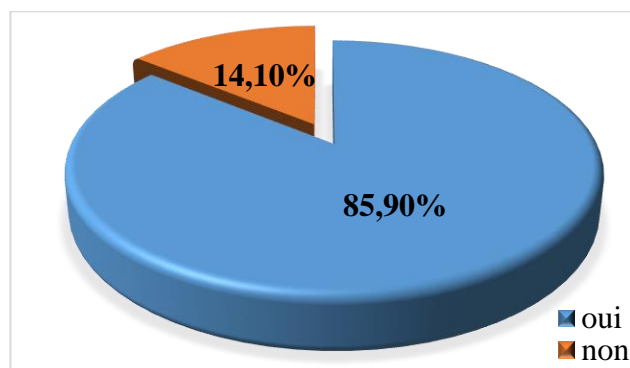
**Figure 86 : Variation des supports / Développement des capacités langagières des apprenants Algériens en classe de FLE / 1AM**

Les PEM sont convaincus de l'idée que varier les supports concourrait véritablement au développement des capacités langagières des apprenants algériens en classe de FLE / 1AM. En effet, « *un apprenant accroît sa compétence lorsqu'il dispose d'un éventail de ressources, toutes disponibles et acceptables, pour faire face à la plus grande variété possible des situations qu'il sera amené à rencontrer.* » (Vergnaud, 1994)

A ce propos, 91% affirment que la variation (Le recours à un programme télévisé, un jeu éducatif, livre de lecture, émission de radio, de variété etc.) a un impact positif sur les apprentissages

#### II.2.2.4.2 Les TICE ; La multimodalité numérique

ITEM 22 :



**Figure 87 : TICE, Internet et changement des pratiques de classe**

Pour autant que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) ne constituent pas la panacée à la résolution de l'ensemble des problèmes posés par l'éducation, leur généralisation dans l'institution scolaire peut favoriser une plus grande rationalisation de l'acte éducatif

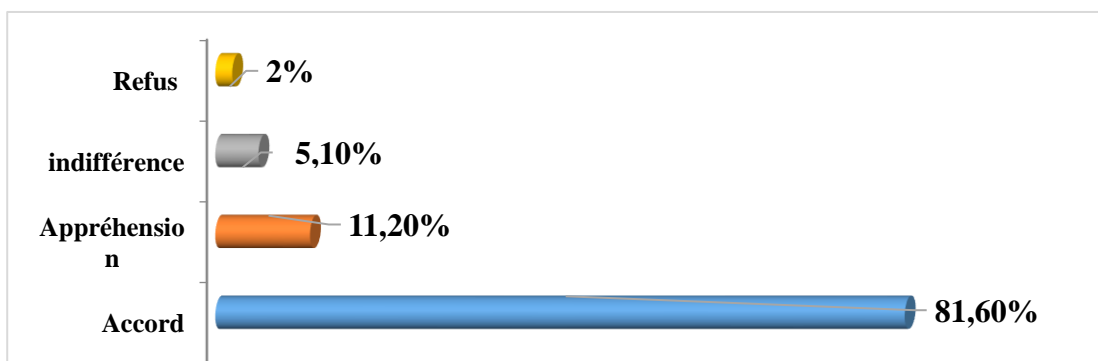
A la question « depuis la réforme, vue la place accordée aux TICE et l'arrivée d'Internet, votre pratique pédagogique a-t-elle changé ? » 86 % déclarent oui et 14 % des enquêtés disent non. Pour l'enseignement d'une langue étrangère comme le français (FLE), le web ouvre de multiples possibilités à la classe, aux enseignants et aux étudiants, transformant ainsi leurs relations, rôles et compétences.

Dans l'actuel panorama éducatif, Internet poursuit son expansion avec une grande variété de pratiques, de ressources et d'outils. Le *web* est devenu un concept à la mode du fait de son large potentiel didactique, dans la mesure où il favorise la communication, la collaboration, les échanges ouverts et le partage des connaissances, renforçant ainsi l'idéal de l'intelligence collective.

Les applications pédagogiques d'Internet reste pourtant l'apanage de quelques enseignants voulons rajeunir les conduites de classe. Nous trouvons sur la Toile des ressources et des outils en ligne qui accompagnent les pratiques didactiques, permettant un accès plus facile à l'information et favorisant une communication plus dynamique entre enseignants ou apprenants : bases de données, bibliothèques électroniques, centres de ressources pour différentes matières. Enfin, l'école subit des mutations grâce à Internet.

Les nouveaux usages et la variété d'expériences éducatives que le *web* actuel développe sont déterminants pour l'enseignement d'une langue étrangère. Il est désormais possible de communiquer, de renforcer les compétences orales grâce aux tâches de production au moyen de supports audiovisuels pourtant en Algérie le contexte éducatif serait, aux dires des enquêtés, à peine au niveau de l'alphabétisation technologique.

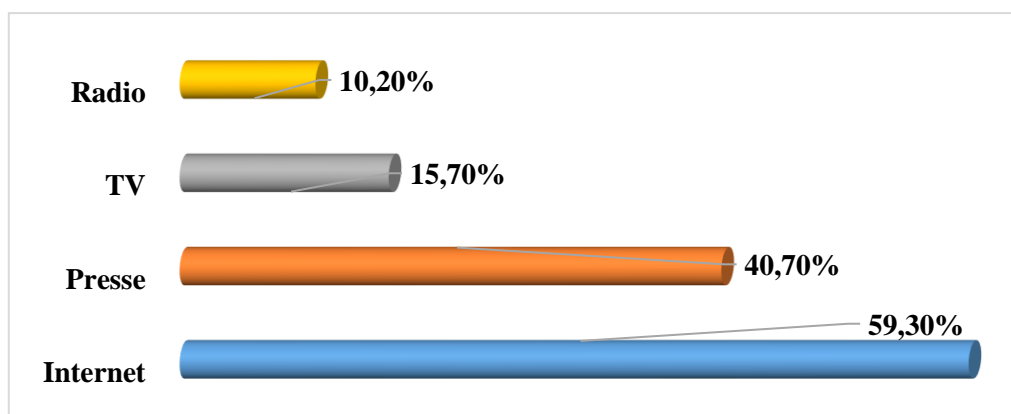
**ITEM 23 :**



**Figure 88 : Avis des enseignants quant au recours aux TICE en classe de 1AM**

Interrogés sur leur avis quant au recours aux TICE en classe de FLE /1AM, 81.6% des enseignants sondés sont d'accords pour tenter l'expérience avec les apprenants de 1AM. 11 % d'entre eux doutent de l'efficacité d'un tel dispositif. 5% des enseignants ne voient pas l'intérêt d'utiliser les TICE et trouvent que c'est juste un effet de mode. 2% seulement refusent cette idée.

**ITEM 24 :**

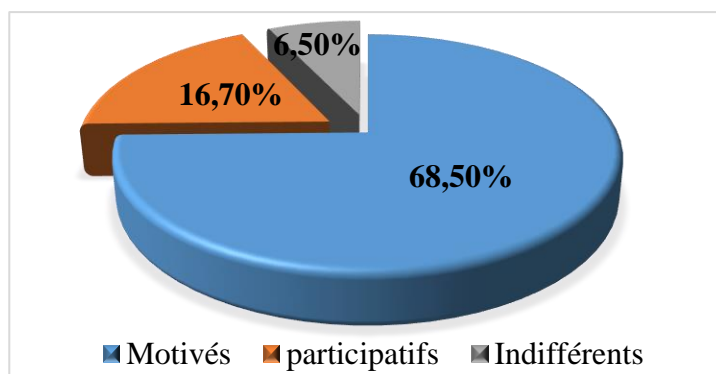


**Figure 89 : Les médias déjà utilisés en classe de 1AM**

Les réponses à cet item sont en grande partie des suppositions si l'on se réfère aux résultats de l'item 18. Du moment qu'ils déclarent que ces supports ne sont exploités qu'en classe d'examen. La question serait plutôt quels médias exploiter en classe de 1AM ?

59% des enquêtés suggèrent le recours à la Toile vue l'éventail de supports mis à la disposition des enseignants et des apprenants. 40.7% d'entre eux suggèrent le recours à la presse écrite (journaux, revues, magazines ...). Avec 15.7% la télévision vient en troisième position. En dernier, la radio (support sonore) occupe la dernière place avec 10 % seulement.

## ITEM 25 :



**Figure 90 : Réaction immédiates des apprenants face aux TICE**

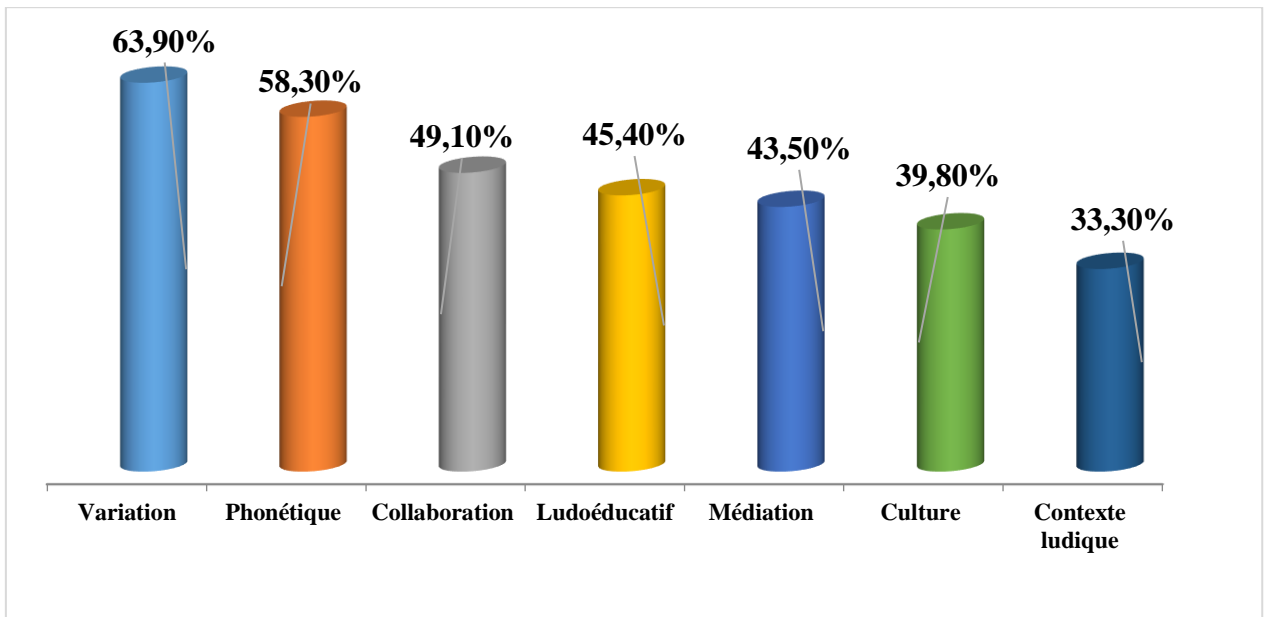
Les quelques enseignants qui ont expérimenté les TICE en classe nous révèlent qu'ils ont remarqué des réactions de nature positives chez les apprenants. 68.5% trouvent ce dispositif motivant pour les apprenants. 16.7% trouvent qu'il déclenche une forte participation en classe de FLE.

Aux dires des enquêtés, les TICE facilitent la prise de parole chez les apprenants ; ce dispositif stimule l'interaction en classe de langue. Ils nous révèlent que les apprenants aiment les TICE ces derniers conviendraient à leurs goûts et intérêts.

Pour Arnold, « *La dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langues étrangères.* » (Arnold, 2006) Faire varier les supports du cours permet d'agir simplement mais efficacement sur la situation. Ces objets habituels de l'enseignement devraient être pensés en interrelation pour observer leur incidence sur l'apprenant et la situation. Les objets choisis sont le support d'apprentissage, l'activité réalisée à partir de ce support et la gestion de l'espace de la classe (et donc du groupe).

Pour qu'il y ait changement, à long terme, dans les habitudes des apprenants, il faudrait que le recours soit régulier avec une variété de supports réfléchis

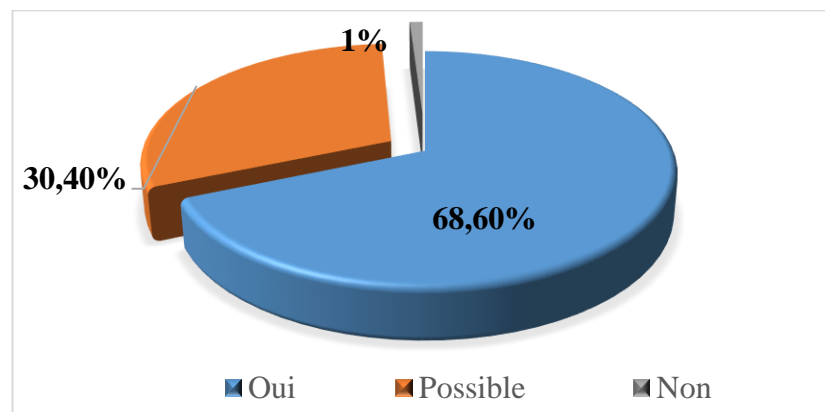
**ITEM 26 :**



**Figure 91 : Les apports des TICE en classe de FLE / 1AM**

63% des PEM pensent que le recours aux TICE dans une classe de FLE / 1AM contribuerait à la variation des supports ce qui leur permet d'échapper à la routine. 58 % estiment que les TICE mettent à leur disposition des supports à exploiter pour l'enseignement de la phonétique, compétence indispensable dans l'apprentissage des langues. 49 % trouvent que les TICE suscitent un travail de collaboration et d'entraide en classe de langue. 79% des enquêtés attribuent un caractère ludoéducatif aux TICE et trouvent qu'ils créent un contexte ludique favorable à l'apprentissage. 43.5 % voient en les TICE un bon médiateur des connaissances qui favoriserait la compétence interculturelle.

**TEM 27 :**



**Figure 92 : Rôle des médias dans la ludification de l'enseignement des compétences orales**

Boudreault<sup>52</sup> avance "J'ai pu constater que la valeur d'un instrument didactique ne se mesure pas à son originalité, à sa technologie ou à son prix, mais plutôt à son efficacité à produire des actions mentales associées à la compréhension, au raisonnement, à l'inférence, à l'analyse, à la prise de décision ». (Boudreault, 2014)

68.6% estiment qu'avec les médias le contexte scolaire et l'enseignement des compétences orales seraient plus efficaces ; ludiques et plus motivants, à leurs yeux et aux yeux des apprenants. 30.4% supposent que les TICE contribuent à la ludification des pratiques de classe et à la création d'un environnement motivationnel propice à l'enseignement des compétences orales en classe de 1AM.

Enseigner les compétences orales en classe de FLE peut parfois être difficile, car les apprenants peuvent être intimidés par l'utilisation de la langue française dans des situations de communication réelle. C'est pourquoi une approche et une attitude ludiques peuvent être bénéfiques pour encourager les apprenants à pratiquer l'expression orale en français.

#### II.2.2.5 Volet 05 : Les difficultés

##### ITEM 28 :

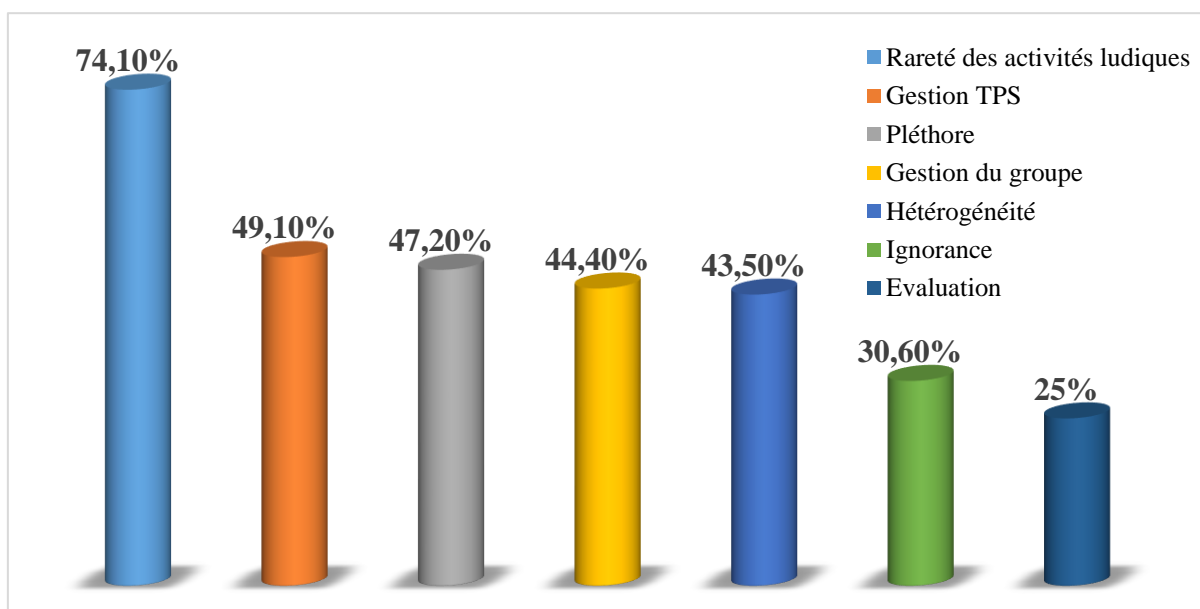


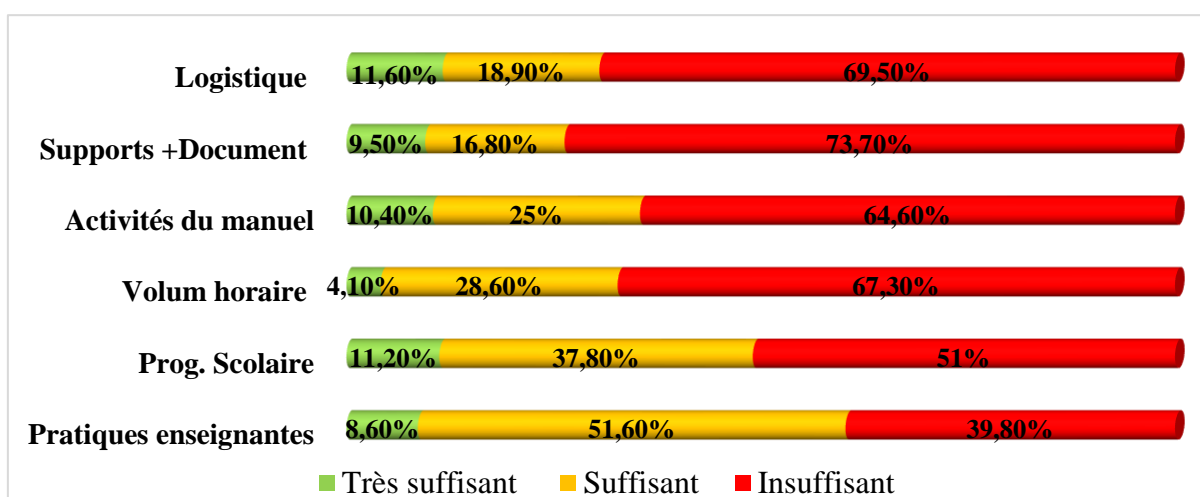
Figure 93 : Difficultés lors des activités ludiques visant l'enseignement de l'Oral

<sup>52</sup> Henri Boudreault. Professeur à l'UQAM en enseignement en formation professionnelle et technique

Interrogés sur la nature des difficultés rencontrées lors des activités ludiques visant à enseigner la compréhension ou la production orales, les enseignants nous dévoilent qu'ils sont confrontés à plus d'une, à commencer par :

- 74% La rareté des activités ludiques visant l'enseignement de ces deux compétences sur les manuels scolaires.
- 49% Problème de gestion du temps dû à la nature de ces activités jugées chronophages
- 47% Effectif pléthorique des classes
- 44.5% Difficulté de gestion du groupe classe (bruit, tour de parole etc.)
- 43.5% Nature du groupe classe (souvent hétérogène)
- 30.6% Manque de savoir-faire quant à la didactisation de supports issus des médias
- 25% le problème lié à l'évaluation de ce genre d'activité

### ITEM 29 :



**Figure 94 : l'avis des PEM sur les conditions de l'enseignement de l'Oral en FLE/1AM**

Pour finir, nous avons sondé les enseignants sur les conditions qui rentrent en jeu dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE (1AM). Le tableau qui suit reprend les pourcentages qui figurent sur le graphique

<b>Tableau 11: les conditions de l'oral</b>	Très suffisant	Suffisant	Insuffisant
Vos propres pratiques enseignantes	9 %	<b>51 %</b>	40 %
Le programme scolaire	11 %	38 %	<b>51 %</b>
Le volume horaire attribué aux séances de l'oral	4 %	28.6 %	<b>67 %</b>
Les activités proposées sur le manuel	10.4 %	25 %	<b>64.6%</b>
Les supports et documents (sonores/ audiovisuels etc.)	9.5 %	16.8 %	<b>73.7 %</b>
Les moyens techniques (l'équipement informatique)	11.6%	18.9 %	<b>69.5 %</b>

La moitié des enquêtés jugent leurs pratiques enseignantes suffisantes, pourtant 40% d'entre eux estiment qu'ils manquent de savoir-faire quant à l'enseignement de l'oral en classe de 1AM. D'autres facteurs accentuent l'échec de l'enseignement de l'oral dans cette classe, des facteurs jugés très insuffisant par les enquêtés :

1. Les supports et documents (sonores/ audiovisuels etc.), très insuffisants à presque 74 %
2. Les moyens techniques (l'équipement informatique), très insuffisants à 69.5 %
3. Le volume horaire attribué aux séances de l'oral, très insuffisant à 67 %
4. Les activités proposées sur le manuel, très insuffisantes à 64.6 %
5. Le programme scolaire, insuffisant à 51 %
6. Les pratiques enseignantes insuffisantes à 40

### **II.3 Les questionnaires adressés aux apprenants ; Résultats et discussion**

Ce second questionnaire est adressé aux apprenants des classes de première année moyenne. Il se compose de 16 Items conçus dans le but de décrire les pratiques des apprenants quant à l'utilisation et l'appropriation des outils (traditionnels et nouveaux) lors de l'enseignement des compétences de réception et de production oral. Autrement dit, s'adapterait-il à de nouveaux dispositifs pédagogiques en milieu scolaire (?).

Ce deuxième questionnaire est composé de trois volets :

- Le premier, nommé « outils et habilités technologiques des apprenants de 1AM » de l'Item 01 à l'Item 08, est consacré à l'étude des pratiques internautes (réseau sociaux, gadgets électroniques ; usages, fréquence etc.) et des préférences télévisuelles des jeunes apprenants.
- Le second, de l'Item 09 à l'Item 13, sonde leurs réponses dans le but de découvrir leurs représentations et leurs pratiques de l'oral dans la classe de langue française.
- Le dernier constitué des Items 14/ 15 et 16) nous permettra de comprendre l'idée qu'ils se font quant à l'intégration de nouveaux supports dans les pratiques de classe.



### II.3.1 Le traitement des données personnelles des apprenants enquêtés

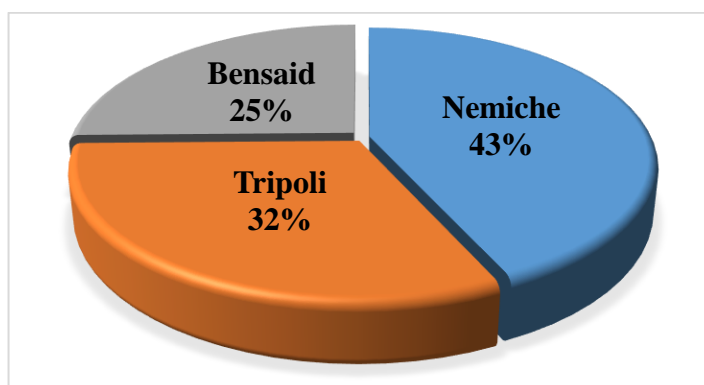


Figure 95 : Le terrain d'enquête (questionnaires des apprenants)

Notre étude est multicentrique, réalisée auprès de plusieurs établissements de différents secteurs de la wilaya d'Oran. Cela nous a permis d'adresser 130 questionnaires (ce qui représente en moyenne, l'effectif de quatre classes à l'intention des apprenants de trois collèges visités lors des entretiens avec les enseignants ; collège BENS Aid au quartier Boulanger, collège NEMICHE à Maraval et collège TAH DIB à Tripoli au centre-ville. Les trois collèges cités, sont tous de la wilaya d'Oran. Nous n'avons récupéré que 95 questionnaires. Ce nombre nous semble suffisant pour entamer une analyse qualitative.

#### Age et sexe des enquêtés

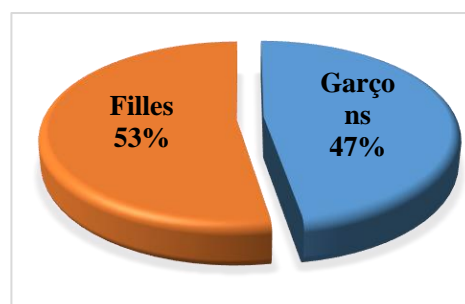
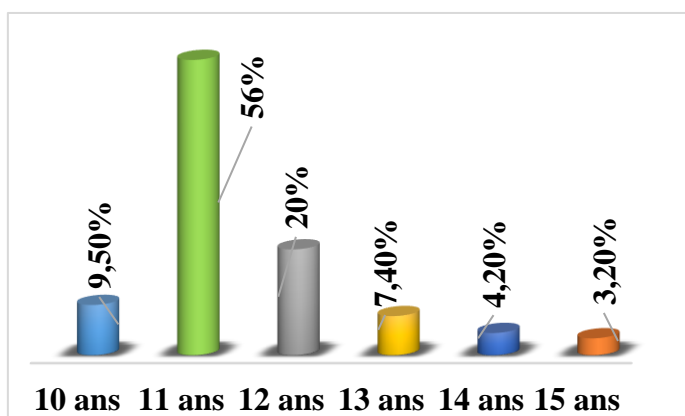


Figure 96 : Tranches d'âge des apprenants enquêtés      Figure 97 : Le sexe des enquêtés

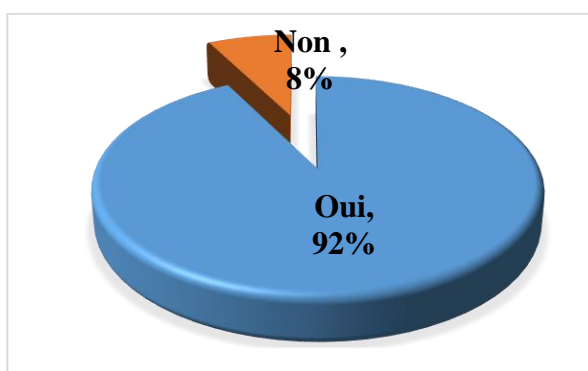
L'âge moyen dans la classe de 1AM est de 11 ans (56%) comme le montre le graphique. Cependant, ce n'est pas une constante, les chiffres indiquent qu'en 1AM l'âge des apprenants, varie entre 10 et 15 ans. Interrogés, les enseignants attribuent cela aux nombreuses réformes qu'a subi le système éducatif algérien et aux taux de redoublement élevé dans cette classe. Cf. (Bouabida, 2012)

La variante du sexe est aussi importante que la précédente. 53 % des apprenants enquêtés sont des filles, et 47 % d'entre eux sont des garçons. Les choix des uns seraient différents des choix des autres.

### II.3.2 Le traitement des items

#### II.3.2.1 Volet 01 : Les outils et habilités technologiques des apprenants de 1AM

##### ITEM 01 :



**Figure 98 : La manipulation d'Internet**

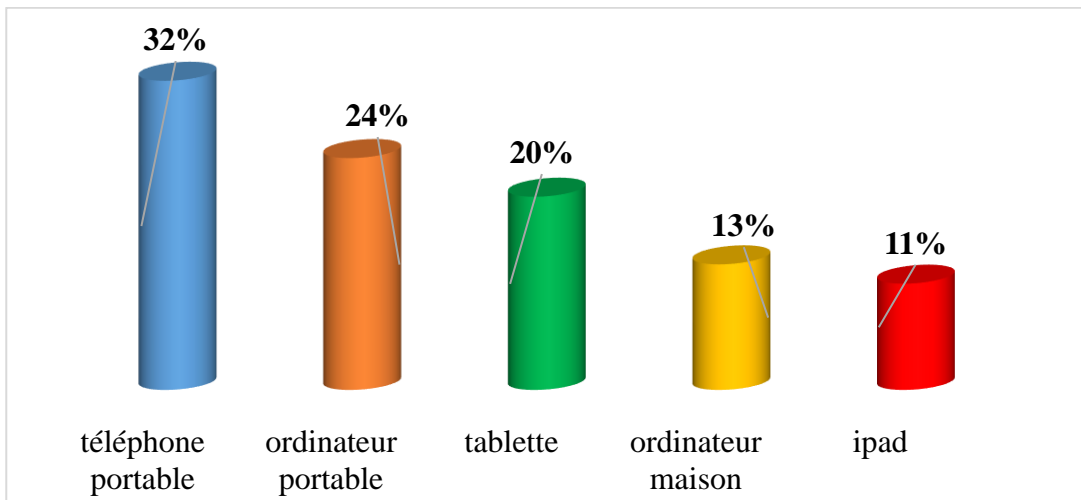
Basés sur la fréquence et la diversité des usages, Kennedy *et al.* (2010) dégagent à l'instar de leur étude (Kennedy, Judd, Dalgarno, & Waycott, 2010) quatre profils d'utilisateurs :

- Les utilisateurs chevronnés (*power users*),
- Les utilisateurs réguliers (*ordinary users*),
- Les utilisateurs irréguliers (*irregular users*),
- Les utilisateurs élémentaires (*basic users*).

Nous assistons à un virage massif vers le numérique, dans ce contexte, les usages et de surcroît, les habiletés technologiques d'apprenants de plus en plus jeunes ne sont plus à prouver. Qu'ils s'identifient à l'un ou l'autre de ces profils, les apprenants de la 1AM sont de « la génération d'Internet » appelée aussi « génération I Gen ». En effet, 92 % des apprenants interrogés nous confirment qu'ils ont accès à l'Internet pour diverses raisons et sur différents appareils. Seul 8% déclarent ne pas avoir accès à l'Internet et expliquent cela par le fait que c'est une interdiction parentale.

Suite à la première question, les apprenants nous révèlent recourir à Internet pour regarder les chaînes cryptées ou pour communiquer par le biais des différents réseaux sociaux.

## ITEM 02 :



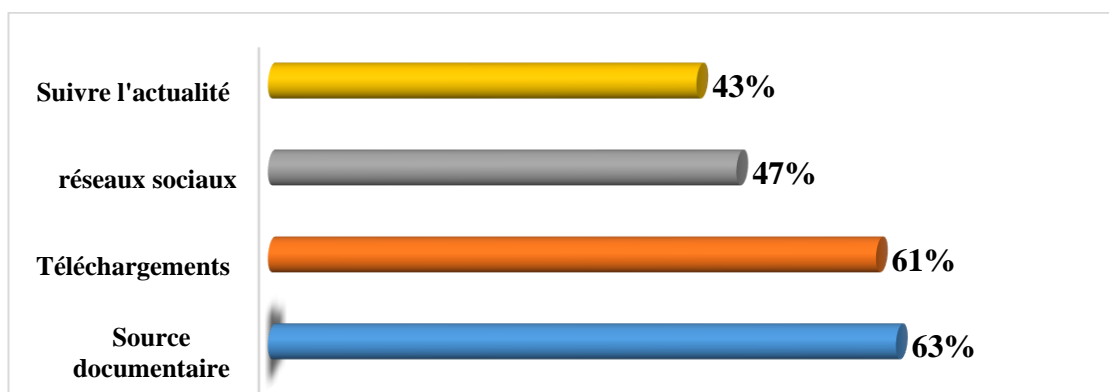
**Figure 99: Outils technologiques dont dispose l'apprenant de 1AM**

Interrogés sur leur rapport aux différents appareils technologiques 32% des répondants déclarent posséder un téléphone portable personnel, des simples aux plus sophistiqués (iPhone, smartphone). 24% possèdent des ordinateurs portables à la maison. Quelques 20% ont des tablettes (beaucoup plus pratiques pour lire nous confient-ils)

Ils citent le wifi maison (connecté à la 4G ou à la fibre optique) qui relie ; télévision, ordinateur maison, smartphone personnel ou celui des parents, tablette etc. à la Toile.

Néanmoins, des disparités existent dans l'accès aux outils et aux ressources technologiques. En effet, beaucoup d'apprenants possèdent leurs propres gadgets électroniques, ce qui constitue un défi pour ceux dont les outils sont inadéquats, qui n'en possèdent pas et/ou qui n'ont pas les moyens financiers de s'en procurer.

## ITEM 03 :



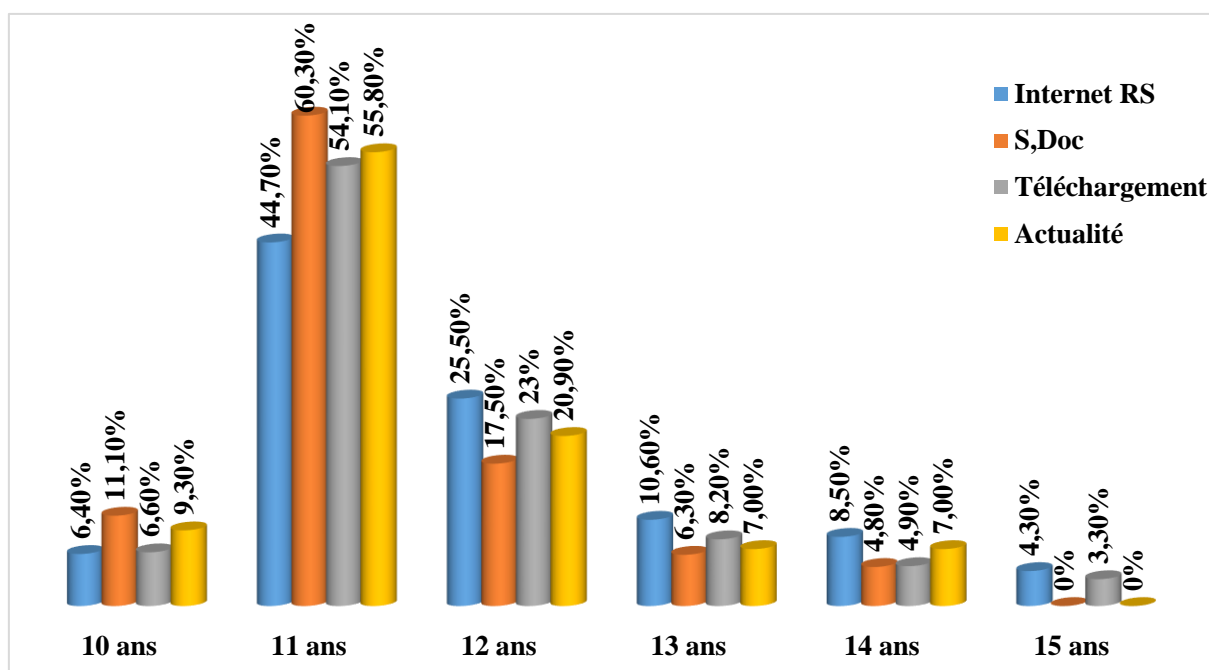
**Figure 100 : Les raisons de leurs recours à l'Internet**

63% des apprenants considèrent l'Internet comme source documentaire utile pour la recherche d'informations ; la préparation ou la révision. 61% d'entre eux, avouent s'en servir principalement pour le téléchargement des films, musiques et autres contenus multimédias.

Les plus âgés, 47%, nous confient que c'est le meilleur moyen de communication d'autant plus que les applications sont gratuites et faciles à utiliser (Viber, Messenger, WhatsApp etc.). Ils ajoutent que les réseaux sociaux leur permettent d'entretenir leur image. Nous pensons que le préadolescent accorde énormément d'importance à l'acceptation par ses pairs. Il cherche à établir des relations d'amitié basées sur le partage et la solidarité.

En dernier, 43% des enquêtés disent utiliser l'Internet pour suivre l'actualité dans le domaine de la mode, du sport, du cinéma et autres.

Que nous disent les objets électroniques qui se répandent aujourd'hui auprès des jeunes apprenants des classes de 1AM ? Ils nous disent qu'ils sont marqués par une expérience de connexion continue à leur milieu. La notion intérieur/extérieur, moi/le reste du monde révèle de nouvelles porosités.



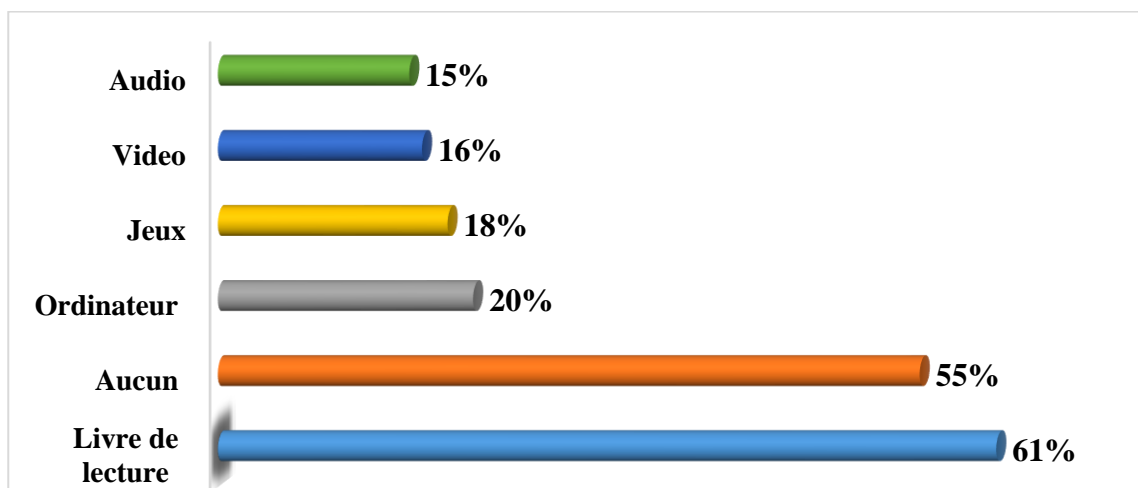
**Figure 101: Le recours à l'Internet selon l'âge des apprenants**

La variable de l'âge serait déterminante pour comprendre le recours des apprenants à l'Internet. Les 10 / 11 ans en font un outil d'apprentissage, ils nous confient que leurs parents surveillent, contrôlent et accompagnent leurs pratiques internautes. Alors que les plus âgés

(de 12 à 15 ans) consacrent énormément de temps à échanger avec d'autres camarades, notamment sur les réseaux sociaux numériques.

En fait, le passage vers le collège fait en sorte que la majorité des jeunes apprenants veuillent recréer ou enrichir leur réseau social à un moment où les pairs et l'appartenance à un groupe social jouent un rôle essentiel dans leur développement.

**ITEM 04 :**

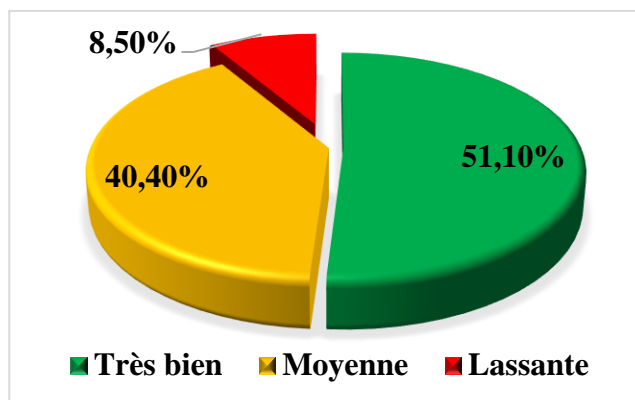


**Figure 102 : Les outils didactiques en classe de FLE**

Plus de 60% des apprenants interrogés nous révèlent que le support le plus utilisé en classe de FLE est bien le manuel scolaire. 55% d'entre eux confirment cette réponse, ainsi, en dehors du dit manuel aucun autre support n'est utilisé dans ces classes de 1AM. Néanmoins, quelques apprenants citent l'ordinateur, les jeux, la vidéo et en dernier l'audio. Pourtant, pour F. Gouin la langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant (l'apprenant) devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

### II.3.2.2 Volet 02 : Les représentations et pratiques des apprenants à l'oral, en classe de langue française

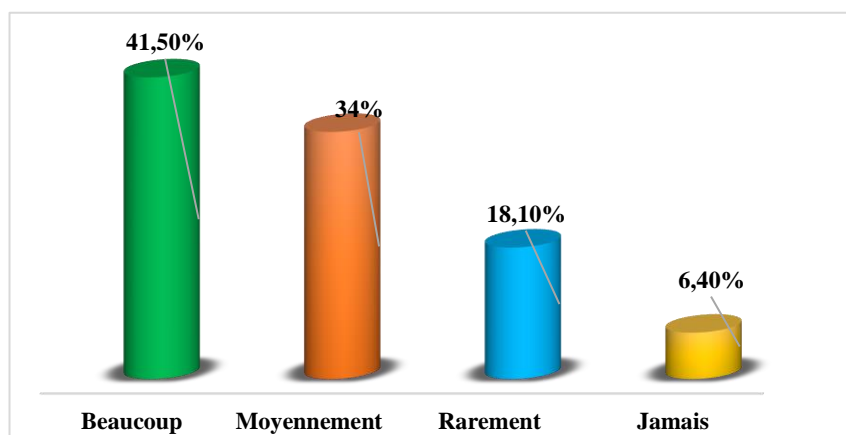
#### ITEM 05 :



**Figure 103 : l'avis des apprenants enquêtés sur le déroulement des séances de l'oral en FLE**

Plus de la moitié des apprenants (51.1%) déclarent aimer la matière et trouvent qu'elle se déroule très bien alors que bon nombre d'entre eux (40.4%) la jugent moyenne. 8.5% des répondants souvent « déconnectés », la décrivent comme étant lassante.

#### ITEM 06 :



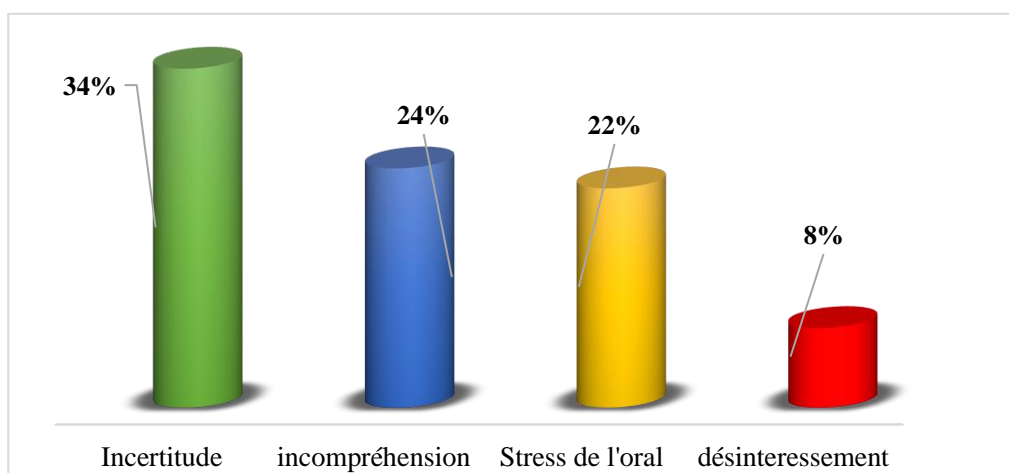
**Figure 104 : décrire leur participation aux séances de l'oral**

« *Moi, particulièrement, j'aime la séance d'oral et j'y participe beaucoup* », 41.5% des apprenants font la même déclaration. 34% des répondants jugent leur participation moyenne. 18.1% avouent n'y participer que rarement et 6.4% déclarent ne jamais participer en séance d'oral. Ces derniers, mettent en cause l'enseignante qui préfère interagir avec une minorité seulement, « *avec ceux qui savent déjà parler français* ». Cette déclaration témoigne

d'un malaise et d'un sentiment d'exclusion qui se manifestent souvent par le rejet de la matière et qui peut générer bruit et chahut en classe.

A ce sujet, Marie Clay avance que « ... les enfants apprennent à réaliser des merveilles en communication orale ; tout ce dont ils ont besoin, ce sont des occasions qui leur tiennent à cœur de se servir de la langue, aussi qu'on les comprenne, qu'ils participent à des conversations et qu'ils aient un modèle langagier de qui apprendre. » (Clay, 1998) Cela peut s'appliquer aux apprenants de 1AM.

### ITEM 07

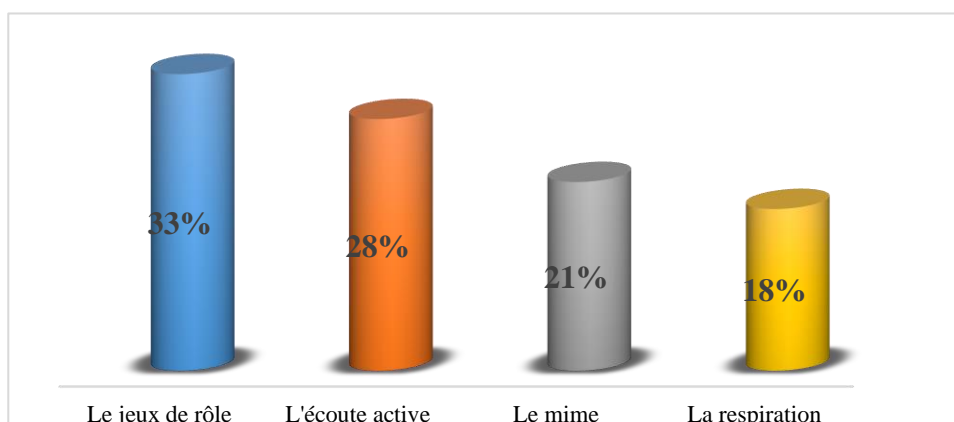


**Figure 105 : Les raisons de la non-participation des apprenants enquêtés aux séances de l'oral**

Voulant en savoir plus sur les raisons qui empêcheraient les apprenants à participer activement pendant la séance d'oral, nous nous sommes intéressées aux apprenants qui ont répondu rarement ou jamais à l'item 09. Interrogés, 34% d'entre eux nous révèlent qu'ils hésitent parce qu'ils ne sont pas sûrs de la réponse. 24% disent qu'ils ne comprennent pas bien la consigne. 22% se sentent stressés et n'aiment pas parler français devant les autres. Enfin, 8% des apprenants sollicités nous déclarent n'être pas suffisamment intéressés par le cours : soit qu'il n'aime pas la langue, soit qu'il n'aime pas la méthode de travail (« *l'enseignante est sévère* », « *elle crie beaucoup* », « *je ne comprends rien à ce qu'elle dit* », « *ce n'est vraiment pas intéressant* »).

### II.3.2.3 Volet 03 : la corporéité apprenante

#### ITEM 06 :



**Figure 106 : Les techniques corporelles à utiliser pour l'enseignement de l'oral en classe de FLE / 1AM**

Cette question a permis aux enseignants d'opérer un classement des différentes techniques qui engagent l'apprenant (de 1AM) physiquement en faisant de son corps un outil d'apprentissage en classe de FLE. Des techniques qui répondent à la multimodalité d'apprentissage (visuel, textuel, auditif, tactile. C'est ce que nous appelons la multimodalité) et qui font appel à la dimension artistique.

- 1- Le jeu de rôle : 33 % des enquêtés estiment que cette pratique est excellente pour développer les compétences orales en classe de 1AM. Les apprenants utiliseraient des gestes et des expressions faciales pour interpréter leurs personnages et apprendraient à articuler pour communiquer efficacement
- 2- L'écoute active : 28 % des questionnés évoquent la nécessité d'enseigner aux apprenants l'importance d'une écoute active. Pour ce faire il serait, aux dires des enquêtés, nécessaire de les encourager à se concentrer sur l'orateur, de faire des gestes pour montrer qu'ils sont attentifs et de poser des questions pour clarifier les informations
- 3- Le mime : 21 % d'entre eux trouvent que le mime aide les apprenants à communiquer en utilisant leur corps plutôt que des mots. Cette expression conviendrait aux plus visuels d'entre eux.
- 4- La respiration : 18% pensent que la respiration est un élément clé de la communication orale. Travailler la voix des apprenants consiste à leur enseigner à parler fort et clairement, à respirer profondément et à parler depuis le diaphragme,



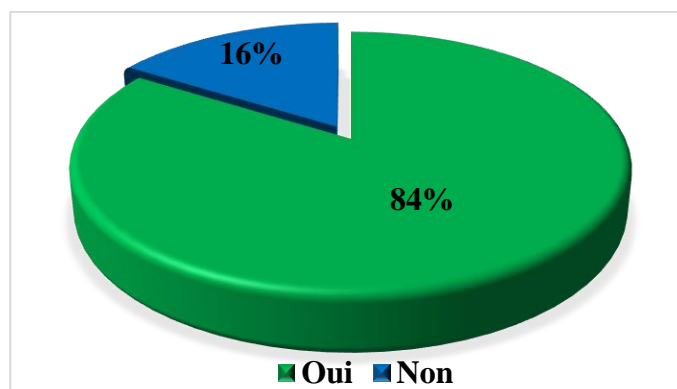
à avoir une posture adéquate pour améliorer leur projection de voix, leur articulation et leur prononciation lorsqu'ils parlent français.

En combinant les techniques corporelles déjà citées (le jeu de rôle, l'écoute active, le mime, la respiration) l'enseignant peut aider les apprenants de 1AM à mieux communiquer en français, à développer leur confiance et à apprécier l'apprentissage de la l'oral.

Le jeu et le jeu de rôle présentent un intérêt dans la mesure où ils s'avèrent motivants pour les apprenants. Ils peuvent représenter de bons moyens de développer certaines compétences dans un environnement plus structuré (habiletés de communication ou de coopération par exemple)

#### II.3.2.4 Volet 04 : L'intégration de nouveaux supports dans les pratiques de classe

##### ITEM 08 :

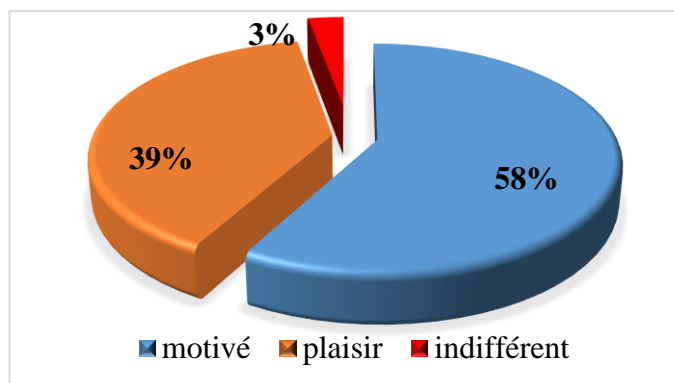


**Figure 107 : l'accord des apprenants enquêtés sur le recours à d'autres REA**

Nous pensons que l'accord initial des apprenants est primordial et conditionne non seulement leur perception des potentialités des outils proposés, mais aussi leur engagement dans l'activité. La quasi-totalité des apprenants approuvent l'idée de recourir à d'autres REA en classe de français particulièrement pour travailler l'oral. Ils seraient d'accords pour intégrer leurs propres matériels (smartphone, tablettes) en classe.

Seulement, il faut noter que 16% des apprenants appréhendent mal cette idée. Nous pouvons parfaitement admettre leurs inquiétudes mais nous pensons qu'ils refusent toutes nouveautés parce qu'ils ont, trop longtemps, été exposés à un enseignement traditionnel.

## ITEM 09 :



**Figure 108 : Représentations des apprenants enquêtés face à de nouveaux supports en classe de français**

58 % des apprenants trouvent qu'un autre support (ordinateur, téléphone, connectés à YouTube etc.) leur donnerait plus d'envie. Ils disent qu'ils seraient davantage motivés à participer à l'oral. Presque 40% des répondants se disent enchantés par cette idée, et acceptent avec plaisir l'intégration de nouvelles REA en classe de français. (Seul 3% reste indifférents)

## Conclusion du chapitre II

Ce deuxième chapitre est consacré aux deux questionnaires. Pour commencer, nous avons décrit l'aspect pratique de notre enquête ; le projet du questionnaire, la présentation des deux questionnaires (enseignant – apprenants), les étapes de leur élaboration et les détails liés à l'analyse des données.

L'analyse débute avec les questionnaires adressés aux enseignants puis ceux adressés aux apprenants. Il y a d'une part le traitement des données personnelles des deux populations et d'autre part, le traitement des items. A l'issue de ce chapitre nous nous sommes rendu compte que :

1. Les enseignants ne sont pas formés à l'utilisation des documents officiels et encore moins à l'utilisation du manuel scolaire. Néanmoins, les résultats obtenus montrent bien à quel point ils s'attachent à ce support, lacunaire selon certains, il demeure nécessaire à l'école.
2. Les enseignants de français (PEM) ne sont pas formés à l'utilisation des outils d'enseignement ni aux techniques d'animation qui incluent le corps. Leurs Savoirs pour l'enseignement des compétences orale sont eux aussi lacunaires et ce en dépit de leur formation initiale

3. L'absence d'outils multimodaux qui accompagnent le manuel et le manque d'outils didactiques matériels à l'intérieur de la classe et de l'établissement rendent l'enseignement / apprentissage des compétences orales difficile (L'existence d'équipements fonctionnels et performants en quantité suffisante constitue un préalable sans lequel l'apprentissage n'est envisageable.)
4. Les enseignants de FLE ont besoin d'être assistés ou formés à l'utilisation des supports technologiques (ordinateur, data-show etc). Une initiation en informatique serait aussi souhaitable vue le passage de l'école au numérique. Ce n'est pas le contenu, c'est plutôt le support technique qui leur pose problème
5. Les ressources multimodales (corps et outils matériels) devraient être pensées comme des supports d'entraînement à l'enseignement
6. Le facteur qui constitue un frein réel contre les pratiques ludiques en classe de 1AM, serait aux dires des enseignants les recommandations qui émanent des inspecteurs de la matière. D'un commun accord, ils leur demandent de miser et d'engager ce travail principalement en classes d'examen (cf. entretiens)
7. Les apprenants sont d'accord pour intégrer de nouvelles REA en classe de français. Il pourrait être intéressant (afin de pallier le manque de supports matériels) en classe de FLE – 1AM, d'approfondir l'apprentissage avec les appareils mobiles des apprenants et qu'au lieu de les interdire en classe, pourquoi ne pas réfléchir plutôt à tirer profit de ces outils et intégrer les appareils mobiles personnels dans son processus pédagogique
8. Pour qu'il y ait changement, à long terme, dans les habitudes des apprenants, il faudrait que le recours aux ressources multimodales soit régulier avec une variation des supports et un renouvellement constant des pratiques enseignantes

**CHAPITRE III : L'analyse  
sémantique et interprétative des  
données agrégées aux Entretiens**

---

---

## Introduction

L'entretien permet d'établir une relation basée sur la confiance, l'ajustement de la compréhension du discours et l'accès aux non-dits (dimensions verbales inconsciente). Ce choix méthodologique implique « *un contact personnel avec les sujets de recherche* » (Paillé & Muchielli, , 2003) et une présence prolongée sur le terrain. Il s'agit principalement d'une analyse sémantique et interprétative, visant « *la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences* » (ibid.)

En utilisant l'entretien comme outil de recueil de données sur le travail enseignant, nous accédons à la fois aux représentations que les enseignants ont construites à propos des tâches qui leur sont assignées, à l'activité mise en œuvre pour les réaliser, mais aussi des conditions de travail qui conditionnent l'activité de réalisation de ces tâches. De plus, nous avons constaté, lors de l'interprétation des données, que la formulation de certaines questions n'était pas tout à fait claire, les entretiens avec des enseignants de français nous ont également permis de mieux cerner les différentes interprétations possibles.

La conduite de huit (8) entrevues nous a données l'opportunité de vérifier, en amont ces praticiens dans leur travail au quotidien. Nous avons effectué des enregistrements audios de ces rencontres. Il a été demandé à chaque enseignant participant de parler de son travail sous un angle personnel, en respectant des aspects prédéfinis.

Les entretiens ont été enregistrés au moyen d'un enregistreur audionumérique (smartphone), puis transcrits intégralement à des fins d'analyse. Quelques entretiens ont été entrecoupés par la réalisation, en notre présence, d'une tâche professionnelle qui ne pouvait pas attendre : coordination entre collègues. Cette alternance d'activité concrète et de récit sur l'activité a permis aux enseignants de relier leurs témoignages à des « faits réels » que nous avons pu suivre *in situ*.

Les entretiens individuels ont été réalisés entre décembre 2015 et avril 2016, auprès de 8 enseignants choisis parmi les répondants qui, au moment de compléter le questionnaire, avaient accepté d'être sollicités une deuxième fois pour une entrevue d'approfondissement. Sept de ces enseignants étaient des femmes plus un homme. Ils avaient entre 8 et 32 ans d'ancienneté dans l'enseignement du FLE au moment de l'entrevue. Ils ont tous un poste permanent (titulaires).

### **III.1 Le contenu des entretiens**

Afin de permettre de recueillir des informations complètes et pertinentes à nos objectifs de recherche, nous avons préparé un guide d'entrevue constitué de questions écrites formulées autour de thèmes essentiels à couvrir. Ce guide d'entrevue comportait 8 questions ouvertes en relation avec les documents de l'enseignant, les outils didactiques et l'enseignement de l'oral.

L'une des questions portait plus spécifiquement et de manière explicite sur le travail enseignant et c'est celle-là qui retient notre attention pour les besoins de notre travail. Cette question était formulée comme suit : « quels sont les outils didactiques exploités pour l'enseignement de l'oral en classe de 1AM ? ».

La question était donc ouverte et large et laissait les interviewés s'exprimer librement. Des sous-questions ont été posées pour creuser davantage le sujet, notamment leurs rapports au manuel scolaire, leurs représentations sur l'enseignement de l'oral et les outils didactiques, les principaux défis rencontrés en tant qu'enseignants de français pour se procurer le matériel nécessaire à l'exercice de leurs fonctions.

D'une durée totale de 1h48 minutes, les entretiens ont été enregistrés en format mp4 au moyen d'un enregistreur audionumérique, puis transcrites intégralement.

Une analyse de contenu thématique a ensuite été réalisée, en produisant de courtes synthèses reflétant les idées saillantes qui y sont contenues. Ces données qualitatives ont été utilisées essentiellement pour décrire la nature du travail tel que vécues par les enseignants interviewés. Elles viennent compléter l'analyse quantitative des données du questionnaire.

Au commencement, nous avons fixé rendez-vous dans la salle des professeurs pour chaque enseignant individuellement selon ses disponibilités. Ils étaient interrogés selon le canevas que nous avons préparé. Le canevas n'a pas forcément été suivi à la lettre mais l'ensemble des thématiques a été abordé. Tous les entretiens ont été enregistrés.

Pour faciliter la retranscription sociologique des entretiens (conservation de l'intégralité des données) nous avons enregistré les enquêtés à l'aide de notre smartphone (enregistreur vocal), nous avons remarqué que la majorité des enseignants interrogés répondait en alternance codique (code switching, Cf. annexe 10). Les informations recueillies ont permis de dégager des verbatim que nous avons évalué et analysé (analyse

interprétative) Pour la réalisation de la transcription manuscrite des fichiers audio nous avons utilisé l'application *Otranscribe* sur le moteur de recherche Google.

### **III. 2 L'analyse des représentations : Résultats et discussion**

#### **(Pour la transcription des entretiens, cf. annexe 11)**

Nous avons souhaité donner autant que possible la parole aux enseignants. Nous nous sommes pour cela risquées à l'exercice d'intégrer des extraits d'énoncés des témoignages à même la présentation et la discussion des résultats, traitées simultanément. Ne pouvant pas reprendre les propos de tous au regard de chacune des thématiques abordées, nous avons essayé d'illustrer les propos communs par l'extrait de la transcription que nous avons considéré comme le plus caractéristique. Pour cela, nous n'avons pas porté attention à la parité des propos de chaque enseignant.

Sur le plan théorique, les représentations que les enseignants nous ont livrées de leur métier nous ont permis de rentrer assez finement dans leur activité quotidienne. Les représentations que les professionnels se sont construites de leur travail et qui leur permettent d'agir au quotidien s'appuient généralement sur un ensemble indissociable de tâches, dont certaines se retrouvent dans la prescription et d'autres non.

Après la transcription des enregistrements, les verbatim ont été découpés sur le critère de cohérence thématique. Ce travail s'est effectué sans technologie aucune, de peur que notre recours (manque de maîtrise) à des logiciels de traitement qualitatif (à l'exemple de NVivo) ne soit chronophage. Nous avons retenu les catégories thématiques suivantes : les outils et ressources de l'enseignant, l'enseignement de l'oral et les pratiques de classe et difficultés.

#### **III.2.1 La première catégorie thématique : Les outils et ressources**

##### **III.2.1.1 Au sujet des outils et ressources de travail en général**

Aux dires des enseignants de français enquêtés, les moyens didactiques semblent ne pas exister, en classe de 1AM. Une enseignante nous révèle :

E : « *Je travaille l'oral généralement avec le manuel c'est ce que j'ai comme outil* »,  
« *j'ai pas d'autres outils didactiques sur lesquels je peux me baser* »

*E : « Les directives (en parlant de l'inspecteur) étaient beaucoup plus en rapport avec le programme de la 4AM (classe d'examen) ; les enregistrements, ... darlna une chanson galena à partir de laquelle vous pouvez entamer le débat ... mais en première année eh... non. »*

*E ; « les documents sonores, ana pour les 4AM et les 3AM oui mais pour les 1AM non »*

Les moyens didactiques semblent être les « parents pauvres » dans le changement des pratiques enseignantes, en classe de 1AM. Malgré la réforme de l'enseignement, ils ne font que rarement l'objet de discussions avec l'inspecteur de la matière. Les enseignants connaissent leurs impacts et leurs effets sur l'enseignement des compétences orales en FLE, ils se contentent, pourtant bien, du manuel scolaire.

Consultée, une autre enseignante nous révèle : *« c'est sûr qu'il y a des supports à exploiter en IAM, il suffit de chercher c'est tout ... »*

Interrogés sur le manuel scolaire et les autres outils de travail, les enseignants nous révèlent ;

*E1 : « Je me base beaucoup sur le livre, manuel scolaire, parfois je fais des recherches pour d'autres activités bien sûr [mis à part l'oral]. Je fais des recherches sur Internet, j'essaie de trouver des supports des exercices etc. Mais à l'oral ...non »*

La grande majorité des déclarations montrent la place centrale donnée au manuel scolaire. Nous retenons celles-ci :

*E2 : « puisqu'on oblige les apprenants à acheter le livre, entre nous ... on ne va pas le mettre à part ... il faut bien qu'on travaille avec, c'est-à-dire, on les oblige à acheter le livre « mn baed ngouleh ma tjibehch » non ! Donc il faut prévoir des activités avec le livre », « On ne peut pas s'en passer, il est en permanence présent sur la table »*

*E3 « Exactement ! Exactement ! D'ailleurs il nous fait gagner du temps surtout f les exercices ana il me fait gagner beaucoup de temps ». « Le manuel c'est une piste facile et prête qui économise du temps. Tout est tracé je n'ai pas à m'en soucier. Justement, donc je préfère travailler avec le manuel pour aller plus vite »*



E4 : « Je travaille beaucoup, beaucoup, énormément avec le manuel scolaire »

E1 : Tout est prêt ... goutlek il y a eu un changement, ce n'est plus le manuel de 1900, rire (plus attrayant, nous plais nous satisfait)

Pour Hamidou (2008) ;

« Les manuels scolaires ont toujours été au centre des processus d'enseignement et d'apprentissage. Parmi les outils didactiques utilisés en milieu scolaire, ces derniers constituent un maillon essentiel. Il est impensable de nos jours, surtout dans un pays en voie de développement comme l'Algérie, d'envisager un substitut au livre ». En ce sens, elle cite le référentiel général des programmes (p.18) « Le manuel reste, pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, l'outil premier de l'apprenant »

Interrogés sur comment ils l'utilisent, ils nous font comprendre que leur exploitation faite est linéaire ;

E : « pour les apprenants de IAM, ma nkdebch elik, ana je travaille beaucoup avec le manuel... oui surtout... je commence, ... andna, chefti fi l'activité, ... si tu as remarqué (elle se tourne vers sa collègue comme pour demander son soutien) en début, andna des images alors on va commencer à faire de la compréhension orale à partir de l'image des photos etc. mn baeda on passe à la banque de mot w ndirlhoum un exercice dans lequel ils vont produire un petit peu, donc

Leroy le décrit bien : « Le manuel scolaire est un objet paradoxal. Il est critiqué, mais réclamé avec insistance à chaque rentrée, à chaque changement de programme (...) il est très diversement utilisé » (Leroy, 2012). Autrement dit, le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la profession, sujet de controverse, il est à la fois contesté et plébiscité.

Bien que le manuel soit un ouvrage unique<sup>53</sup> choisi par l'école, il ne devrait pas être suivi scrupuleusement. Les activités qui y figurent ne devraient pas nécessairement toutes être réalisées avec les apprenants. Aujourd'hui, l'enseignant a la liberté de l'adapter à son public, sachant rappelons-le, que les apprenants ne sont pas tous identiques. Souvent, leurs

---

<sup>53</sup> Le manuel scolaire demeure un ouvrage unique en Algérie, distribué sur tout le territoire national. Il a le potentiel de toucher toutes les écoles, tous les apprenants et tous les enseignants du pays.

niveaux de compétence, tout comme leur âge ou leur appartenance sociale, leurs parcours scolaires, leurs relations avec la langue cible, leurs attentes par rapport à l'apprentissage sont hétérogènes et multiples.

Les livres scolaires devraient être essentiellement des ouvrages de référence, une aide dans la recherche de matériel pour les thèmes prescrits dans le programme de français. L'enseignant ne devrait pas utiliser tout ce que les livres contiennent ; ils sont sensés compléter, réécrire et recomposer des textes etc.

A ce sujet, plusieurs enseignants interrogés affirment qu'ils ne sont pas obligés de suivre, strictement, le manuel scolaire. Nous constatons, en effet, que les enseignants se réfèrent à d'autres supports, afin d'enrichir les activités du cours. Car, ils se retrouvent dans des situations où le manuel ne répond pas aux besoins des apprenants, comme dans les séances d'expression orale, où ils préfèrent utiliser des supports visuels ou sonores. C'est ce que nous révèle une enseignante : *« il y a absence des supports pour l'expression orale, ce qui m'oblige à utiliser mes propres fiches personnelles »*. *« Selon le thème, j'utilise passablement du temps pour élaborer d'autres supports de travail »* nous révèle l'enseignante du primaire.

*E1 : « Moi je ne travaille pas avec le manuel. Je cherche des textes d'actualité qui motivent »,*

Cette manière de procéder se fonde sur un fait « objectif » : les livres ne permettent pas de tenir suffisamment compte des différences de capacité d'apprentissage chez les apprenants de 1AM. : L'hétérogénéité dans cette classe (et bien d'autres) est un fait.

De plus, mettre des thèmes en relation tel que préconisé dans le programme, demande souvent l'utilisation de matériaux d'actualité – des articles de journaux, des films, des émissions de radio ou d'autres textes (consacrés aux classes d'examens) qu'il faut présenter sous une forme didactique qui corresponde spécifiquement au niveau des apprenants. *« On ne peut plus enseigner en se basant sur un seul livre si l'on veut répondre à cette exigence »* nous confie l'enseignant observé.

Interrogés sur les autres outils de travail, ils poursuivent :

*E1 : « Nous n'avons pas l'habitude de travailler avec les textes officiels, c'est à dire ; référentiel général des programmes, programme et guide d'accompagnement »*

*propres à la IAM, mais quand il s'agit du programme, nous on prend... on a pris l'idée du contenu du programme des journées de formation avec l'inspecteur »*

*E2 : « non c'est surtout le manuel scolaire, le programme... Si (oui)... on a une idée sur le programme... c'est nous qui ... selon le manuel scolaire, selon le manuel scolaire élaborions la répartition. Ce dernier, maintenant, il est plus euh ... plus riche qu'euh ... les anciens, il y a plus d'illustrations, il est plus animé, il est plus intéressant »*

Un des points forts qui ressort de cette enquête est la méconnaissance des contenus des textes officiels et des programmes qui régissent l'enseignement du français langue étrangère ; Beaucoup d'enseignants ne font pas un travail personnel de lecture et d'interprétation des textes officiels. Les enseignants estiment que le manuel scolaire ou les rencontres avec l'inspecteur leur offrent le nécessaire pour la réalisation des objectifs poursuivis.

### **III.2.1.2 Au sujet du programme et du manuel scolaire de 1AM**

Le Professeur Benramdane parle d'insuffisances qui ont entravés l'application des programmes sur le terrain, la première citée est ;

*La confusion conceptuelle entre « programme et manuel » ; à tous les niveaux de l'institution éducative, y compris dans les pratiques de classe, relayée par l'environnement scolaire, ce qui a entraîné des conséquences ;*

- *Au niveau didactique et pédagogique : ce sont les manuels qui se substituent aux programmes*
- *Au niveau légal : les programmes ont perdu leur caractère officiel réglementaire au profit des manuels, qui, eux, sont agréés. »*  
(Benramdane, 2014)

Cette confusion tiendrait probablement son origine du fait que les deux documents émanent de la même institution. Puisqu'ils proviennent de l'état, manuel et programme serait aux dires des enseignants tous les deux officiels. Le défi serait de convaincre beaucoup d'enseignants que le manuel scolaire n'est pas le programme (dans leurs esprits enseigner avec le manuel c'est appliquer le programme) d'où l'urgence de déterminer les objectifs de chaque document officiel à part.

A la question : Le programme et manuel scolaire, répondent-ils aux besoins des apprenants de 1AM ? Nous avons relevé les propos suivants :

- Quelques aspects positifs du manuel scolaire :
  - « *Les textes supports prennent en considération les préoccupations mondiales actuelles.*
  - *La présentation en rubrique est intéressante*
  - *Le manuel est riche en images. »*
- Les insuffisances du livre scolaire de français de 1ère AM / 2ème G ;
  - « *Peu d'activités linguistiques.* (Contrairement à ce que déclarent les enquêtés nous trouvons que les contenus linguistiques sont prégnants et occupent un grand espace)
  - *Les textes supports (compréhension de l'écrit) de niveau de 1AM sont assez compliqués.*
  - *Il y a un manque de support concernant la compréhension de l'oral.*
  - *Absence de production et réception orale »*
- Les enseignants nous signalent quelques erreurs sur ledit manuel ;
  - *Les erreurs dans la formulation de certaines consignes*
  - *Des fautes de conjugaison.*

Les préoccupations des enseignants pointent les insuffisances du manuel de deuxième génération, qualifié d'outil imparfait pour l'action pédagogique et pour la mise en œuvre efficace du programme. Même le programme est critiqué, il ne correspondrait que peu ou pas du tout aux besoins et intérêts des apprenants, déclarent-ils.

E1 : « *Le nouveau programme ne répond pas efficacement aux besoins des apprenants* »,

E2 : « *Le nouveau programme n'est pas adapté au niveau réel des apprenants* »,

E3 : « *Le programme ne valorise pas les compétences communicatives de l'apprenant* »,

Les enseignants sont assez critiques par rapport au programme ministériel. Ils sont plutôt en désaccord avec le fait que le programme précise clairement ce qu'il faut apprendre, alors qu'ils sont tout à fait d'accord que les méthodes et les programmes d'enseignement du

français changent trop souvent. Toutefois, mêmes s'ils le critiquent, les enseignants de français disent appliquer le programme entièrement.

Il faut savoir que seuls quelques répondants disent connaître et comprendre entièrement ou en bonne partie le programme prescrit. De ce fait, beaucoup - pour ne pas dire la majorité des répondants - connaissent peu ou pas le programme de français en classe de 1AM. Peut-on réellement mettre en application un programme qu'on ne connaît pas ou peu ? Soit les enseignants feraient fi de ce qui leur déplaît ou de ce qui ne leur semble pas clair dans le programme, soit ils s'en accommoderaient afin de dispenser un enseignement qu'ils jugent correct malgré leurs critiques à l'endroit des prescriptions ministérielles.

Peu d'enseignants trouvent les contenus des manuels motivants. La plupart, les jugent difficiles d'accès. Alors que certains pensent qu'ils ne sont pas motivants du tout. Ces enseignants nous révèlent ; « *Il faut choisir des sujets d'actualité et réactualiser les supports pour qu'ils s'adaptent aux nouvelles générations afin de les motiver* »,

Les enseignants soulignent le manque de prise en compte des caractéristiques du jeune apprenant algérien, en classe de 1AM. A ce sujet, Bonnéry avance que « *par les types d'apprenants qu'ils préfigurent, les supports contribueront à créer ou consolider les inégalités face aux apprentissages.* » (2015) Les enseignants ajoutent :

*E1 : « A mon avis, les personnes qui ont élaboré ces nouveaux programmes se sont basées sur un échantillon d'apprenants et d'établissements non représentatifs, leur vision est très restreinte ».*

*E3 : « Que les choses soient claires, les contenus du manuel scolaire ne véhiculent pas les valeurs algériennes et ne prennent pas en considération l'environnement direct des apprenants de 1AM, ce qui joue contre l'apprentissage du français et constitue un véritable obstacle pour les profs et pour les élèves ».*

*E1 : « Le programme de français n'est pas adapté à tous les apprenants, quant au manuel [1AM] il vise une certaine catégorie d'élèves, ceux des quartiers huppés ! Pensez à nous autres ; el-hassi, chtaibou, et les petites bourgs (wilaya d'Oran) »*

*E2 : « écoutes... hna plus au moins, t'as pensé aux autres wilayas... les profs de français souffrent, malheureusement ».*

*E3 : « Il doit y avoir des programmes adaptés au niveau réel de l'apprenant algérien et qui prend suffisamment en compte l'aspect communicative de la langue sans quoi il n'y aurait pas apprentissage réel du français »,*

En Algérie, les manuels font l'objet de nombreuses études et remises en question dans une perspective d'amélioration d'une éducation de qualité. Cependant, il serait ingénu de prétendre qu'un manuel scolaire de français langue étrangère aussi élaboré soit-il puisse couvrir l'ensemble des besoins langagiers des apprenants. A lui seul, le manuel scolaire ne pourrait répondre aux besoins et attentes des apprenants, de leurs parents et de la société algérienne en perpétuel changement. D'autant plus, si ledit manuel ne prend qu'insuffisamment en charge les directives du programme officiel.

Voulons identifier et rassembler les changements que les enseignants espèrent voir pour une modification concrète du manuel de français de 1AM, nous avons recensé quelques changements souhaités. Voici les propos que nous avons jugés utiles

- *Joindre au manuel un CD contenant des vidéos, des sketches, des pièces théâtrales, des blagues etc. des supports et activités ludiques*
- *Que l'on change les textes supports surtout pour les activités de langue et que l'on donne plus d'exercices mais qu'ils soient aussi adaptés au niveau de nos apprenants, ne soyons pas trop ambitieux car le français n'est pas leur langue maternelle*
- *Alléger le programme scolaire et l'adapter au niveau réel de l'ensemble des apprenants de 1 AM*

A partir des réclamations ci-dessus, nous constatons que les programme et manuel de français de première année moyenne, restent des outils imparfaits aux yeux des enseignants.

Hormis les intentions 'pieuses' des auteurs des documents officiels émanant du MEN, l'application de certains changements décrétés semble bien illusoire, le cas du portfolio (document pour évaluer l'effet enseignant).

La notion de portfolio est particulièrement méconnue. Les enseignants interviewés n'ont pas une idée claire et aboutie sur ce document, ses fonctions ni son contenu faute de formation. Même Wheeber trouve des complications pour l'application de la démarche portfolio « *Cependant, ils sont coûteux et prennent beaucoup de temps, peuvent ne pas*

*représenter le travail des enseignants, sont vulnérables à la tricherie et au plagiat, et peuvent donner aux enseignants qui ont accès à des ressources supérieures un avantage injuste sur les autres*<sup>54</sup>

De plus, les résultats d'une recherche menée par Michaud, C. attestent que : « *la réflexivité, critère le plus au cœur du processus portfolio, ne conduit pas stricto sensu à l'acquisition de compétences. La réflexivité dans les écrits du portfolio ne permet pas d'inférer la compétence.* » (Michaud, 2012)

Nonobstant, Il ne serait pas impensable de voir le concept de portfolio entrer en force dans les pratiques pédagogiques au cours des prochaines années. Rappelons l'idée, que nous pouvons lire chez de nombreux auteurs, selon laquelle le plus intéressant n'est pas le portfolio lui-même, mais ce que les utilisateurs apprennent en le créant.

### **III.2.2 La deuxième catégorie thématique : L'enseignement de l'oral**

#### **III.2. 2.1 Au sujet de la place de l'oral dans la discipline français en classe de 1AM**

Considérée longtemps comme le parent pauvre de la discipline dans les écrits en didactique du français, la communication orale est, en effet, peu considérée dans la classe de FLE en 1AM, selon les enseignants interrogés. Une enseignante nous fait clairement savoir : « *Avec les premières années je ne travaille pas l'oral, pas beaucoup, non !* » Pourquoi ?

La formation des maîtres est lacunaire tant en ce qui concerne la didactique de l'oral, que les compétences communicatives de la langue orale (cf. chapitre II), ce qui nous conduit à dire que l'enseignement de l'oral au collège se base sur une pédagogie velléitaire.

*E : « Au début de chaque séquence andna deux séances. 1ère séance, c'est la compréhension w l'expression orale ; soit ndirou la compréhension, soit l'expression orale », « je fais les deux activités en une heure alors que je dois les faire en 2 heures séparément, 1heure surtout avec les 1AM »*

Les enseignants nous expliquent, qu'en réalité, une heure seulement est consacrée à l'oral au début de chaque séquence. Ainsi, ils considèrent que la durée est insuffisante pour prétendre une quelconque promotion des compétences orales. Le support étant le plus

---

<sup>54</sup> Ibid. [ERIC - ED364967 - Utiliser les portfolios pour évaluer le rendement des enseignants., 1993](#)

souvent un texte oralisé (la voix de l'enseignant), ils paraissent incapables de déterminer de quelle compétence relève l'activité en question.

La compréhension orale et la production orale sont deux phénomènes qui méritent l'attention en classe de langue. Rappelons qu'en première année moyenne, l'accent est mis sur les actes de parole (intentions communicatives) donnant ainsi, l'occasion au jeune apprenant algérien de consolider ses acquis de l'école primaire.

Comme nous venons de le mentionner plus haut, plusieurs enseignants de français (PEM) nous confirment que l'oral constitue un réel obstacle pour les apprenants. Les compétences communicatives des apprenants seraient, aux dires des enseignants enquêtés, de plus en plus faibles. Il semblerait qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer dans cette langue.

Aux dires des PEM, développer les compétences de compréhension à l'audition et préparer les apprenants de 1AM à être des auditeurs actifs est un défi de taille. De plus, l'enseignement de la compétence de communiquer oralement représenterait, pour quelques enseignants, une source d'inconfort.

L'expression orale est la composante qui pose le plus de problèmes à certains apprenants en classe de 1AM, qui se sentent mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, la tâche principale du professeur consiste à faire parler les apprenants, c'est-à-dire à favoriser cette prise de parole par l'intermédiaire des scénarios fonctionnels (absence d'activités de jeu de rôle, de simulation globale ou d'activités de production libre en classe de 1AM)

Les enseignants nous confient qu'ils peinent à définir pour l'enseignement de l'oral des objectifs clairs et à préciser les activités et les tâches préconisées pour les remplir. En effet, les outils d'enquête nous ont permis de constater qu'il n'y a pas de dispositif didactique concret, propre à l'oral, à mettre en place dans les classes de première année moyennes. Un dispositif qui, « *d'une part, appuierait les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, tant en production qu'en compréhension orales. D'autre part, qui guiderait les enseignants afin qu'ils puissent effectuer des changements dans leurs pratiques* » (Lafontaine & Le Cunff, « Les représentations de l'enseignement de l'oral chez des enseignants québécois et français de la maternelle au secondaire, 2006) D'autant plus que, l'analyse du manuel de français de 1AM révèle que les compétences de l'oral ne sont toujours pas clairement définies.



L'enseignant (PEM) avec qui nous avons effectué des observations de classe et entretien nous a confiée « *Au cours de mes années de service, il m'a été possible de faire des comparaisons entre le niveau réel et le profil d'entrée des apprenants tel que décrit par le référentiel général des programmes. Ainsi, ai-je constaté que beaucoup d'entre eux ne savent pas réinvestir leurs Savoirs dans des situations d'expression orale.* » Ce qui explique qu'avec le temps, les enseignants finissent pour la plupart, par s'habituer au peu de transfert des connaissances scolaires à des situations qui s'écartent des situations d'enseignement, (d'exercice ou d'évaluation).

### **III.2.2.2 Au sujet des activités proposées en rapport avec l'oral**

Interrogés sur les activités et techniques d'animation pour l'enseignement des compétences orales, les dires des enquêtés confirment les résultats des observations de classe menées au collège, avec l'absence d'activités artistiques ; théâtre, jeux de rôle, simulation, Drama etc. l'école algérienne se serait privée du corps comme ressource potentielle pour des dispositifs scolaires favorisant l'engagement intellectuel des apprenants

Interrogés sur les activités proposées sur le manuel pour l'enseignement de l'oral, les interviewés nous révèlent ;

*E4 : « au premier abord, il semble vivant, bien coloré, chargé d'illustrations on dirait un livre d'images et tout mais on est très vite déçu par le contenu. Honnêtement, je préfère l'ancien » « il y a une négligence des contenus. »*

A ce sujet l'étude de Saidoun et Ferroukhi (2017) montre que les nouveaux programmes et manuels s'avèrent parfois moins corrects et moins rentables, sur le plan didactique, que ceux qu'ils ont remplacés.

De plus, l'actuel manuel scolaire de français en 1AM (comme ceux des autres disciplines), selon les dires des enseignants, est axé sur le design. Les concepteurs auraient misé sur le côté « agréable à lire ».

Pour Ammouden « *Les apprentissages linguistiques sont souvent très morcelés. Cela est particulièrement flagrant dans les manuels du Primaire et du Moyen, dans lesquels les contenus sont répartis sur de nombreuses rubriques : Oral – Texte – Vocabulaire – Grammaire – Conjugaison – Orthographe – Atelier d'écriture – Lecture récréative (1 AM)* » (Ammouden, 2018)

### **III.2.3 La troisième catégorie thématique : Pratiques enseignantes et difficultés**

#### **III.2.3.1 Au sujet de « la routine »**

La déclaration répétée de quelques enquêtées, interrogées sur les outils d'enseignement en rapport avec l'Oral en classe de 1AM, ne nous a pas laissée indifférente ;

E1 : « *nous sommes entrées dans le jeu de la routine c'est à dire on travaille uniquement avec le support texte et éééé... on ne fait pas beaucoup de recherche* » : « *Mon métier est devenu routinier* »,

E2 : « *Je suis entré dans une routine ennuyeuse* ». « *... tani on est rentré dans un rituel, hadik la routine de l'enseignement* » « *« dkhalna fi » la routine « w tkalna ela » le livre le manuel, pour être honnête* »

Sennett avance qu'« *il ne faut donc pas sous-estimer cette vision des choses car elle est un marqueur d'une forme de perte du sens du travail* » (Sennett, 2000)

Le terme « routine » est paré d'un sens négatif dans le discours commun, un enseignant qui dit que son métier est routinier exprimerait une part de déception et de lassitude. Le métier ne lui apporterait plus le souffle suffisant pour arpenter les voies de l'innovation et de la créativité. Le terme de routine est très (trop) souvent entendu sous son acception négative.

Les enseignants devraient développer des routines pour que leur enseignement soit fluide, parce qu'il est instrumenté. La routine devrait ainsi, aider à se concentrer sur l'essentiel de l'activité, le cœur du métier, à savoir enseigner, transmettre des savoirs,

#### **III.2.3.2 Au sujet des conditions pédagogiques et besoins de formation des enseignants**

Les enseignants interrogés se montrent sévères envers les conditions pédagogiques dans lesquelles ils évoluent, notamment en ce qui a trait à la taille des groupes,

Le nombre d'apprenants auxquels ils doivent enseigner semble handicaper l'efficacité des enseignants. Ils sont tout à fait d'accord que diminuer la taille des groupes permettrait d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en français : ils estiment que cette condition pédagogique est plutôt mauvaise. Cela est assez révélateur de la situation scolaire actuelle,

d'autant plus que beaucoup d'enseignants estiment plutôt mauvaise l'hétérogénéité des apprenants dans les groupes, ce qui complique davantage leur tâche.

S'ils ont accordé une attention particulière au nombre d'apprenants par classe, c'est que cette condition a une influence directe sur la réalisation d'activités d'apprentissage de communication orale.

Étant donné que la production de l'oral n'est pas possible simultanément de la part de plusieurs apprenants, la réalisation d'activités d'oral dans une classe au nombre d'apprenants trop élevé, ou jugé inadéquat, demande trop de temps dans le quotidien de la classe, ce qui peut expliquer la rareté des activités de communication orale et de leur évaluation.

Les enseignants se heurtent à une réalité scolaire (environnements sociaux, attentes de parents et apprenants, etc.) qui les obligent plus ou moins de préparer les apprenants aux examens finaux. Et bien que les nouveaux programmes préconisent l'adoption des principes de l'approche par les compétences, nous constatons que les formats des examens, eux, n'ont pas vraiment changé.

Et comme une grande proportion des répondants juge la condition pédagogique relative aux installations et au matériel technique mauvaise ou très mauvaise, il apparaît que les enseignants ne peuvent pas, ou peu, utiliser du matériel d'enregistrement pour pallier cette difficulté liée au nombre d'apprenants par classe pour la réalisation et l'évaluation d'activités de production orale, améliorant, de ce fait, la gestion de la classe.

*E : « parfois ana njib mn andi mon PC, ... je crois qu'ils adorent ... surtout ki njiblhoun le PC cheal yferhou (sourire ton joyeux) ils sont contents, ils adorent ça... »*,

*E : « mais j'aurais aimé, avoir à disposition une salle ki ykoun andna l'oral w ydiroulna l WIFI tani mazal ma telgouhech. Salle d'informatique kayna bessah mbellea*

Les enseignants interrogés apprécieraient une formation sur la communication orale et la jugent très utile ou utile, surtout en début de carrière. Néanmoins, certains enseignants interrogés jugent une formation sur l'oral peu utile ou inutile, opinion qui a tendance à croître avec le nombre d'années d'expérience.

E : « on aimerait bien lui (l'oral) donner son importance, réellement, mais on n'a pas les moyens pour en faire comme on veut. Déjà on n'a pas de formation, ... les journées de formation pédagogiques restent théoriques »

E : « on aimerait bien ... j'aimerais bien que on aura une classe d'apprenants avec un enseignant ... ça sera une leçon pas abstraite ... je pense que l'enseignant est livré à lui-même sincèrement on n'a pas de formation alors que la technologie évolue hna rana f stade primaire »

Une enseignante (32 ans d'expérience professionnelle) remet en question les compétences mêmes du formateur,

« Choufi madame ma nkdebch elik ... en journée d'étude ... nlkou rouhna (tape des deux mains) wallou... voilà ... c'est jamais compacte ma nkdebch elik eh eh eh koulchi ytkhalet ki ykoun yahderlek il saute du coq à l'âne ma nekdebch elik ... je suis pas la seule qui ai fait cette (remarque) on se débrouille w ça y ai ngoulhoum l'essentiel naerf ki ntmecha mea les apprenants ma ndayaech wlad ennas »

Il convient alors de s'interroger sur le rôle et les effets des dispositifs d'accompagnement au changement.

Vue l'absence de formation à l'utilisation des outils, l'enquête (cf. observation de classe et questionnaire) nous a révélé que les enseignants en font un usage improvisé. Pouvons-nous prétendre que leur maniement ne fait pas partie officiellement de leurs compétences professionnelles ?

E : « je ne l'ai jamais fait... J'ai du mal à didactiser les supports que je trouve sur le Net par exemple les vidéos etc. Le choix aussi du support n'est pas facile »

Cette déclaration confirme les résultats d'analyse du questionnaire adressé aux enseignants (cf. figure 60-61). A la question avez-vous reçu une formation pour l'utilisation des supports (Internet et autres) ? Les enquêtés sont unanimes ; Non. Ils nous révèlent :

E ; « E : « Je me suis formé tout seul, je l'ai fait personnellement pas dans le cadre professionnel »

E : « Pas du tout, du côté personnel, je me suis formé toute seule, je sais manipuler un tout petit peu l'Internet mais si jamais j'ai besoin d'un support je demande à ma petite

*sœur. Mais on aimerait avoir du temps pour une formation concrète, pas en une journée, moi j'apprends rien j'aimerais bien que ça soit des classes vivantes »*

Au sujet de la formation, Mayen affirme que « *Les ergonomes et didacticiens professionnels font le constat récurrent d'une méconnaissance du travail par ceux qui ont à le prescrire, le définir, l'organiser, l'encadrer et l'évaluer, mais aussi par ceux qui conçoivent et conduisent les formations, et enfin par les professionnels eux-mêmes* »<sup>55</sup>

Selon les répondants, l'enseignement de l'oral fait face à différentes difficultés, dont voici les principales :

- Peu d'activités de communication mises en place ou utilisées pour l'évaluation des compétences langagières des apprenants en classe de 1AM ;
- Place restreinte pour l'oral par rapport aux autres volets de la discipline français ;
- Prescriptions ministérielles peu claires ;
- Trop de changements de programmes et de matériel didactique ;
- Manque, absence ou indisponibilité de moyens technologiques pour travailler l'oral en classe de FLE
- Conditions pédagogiques défavorables (nombre d'apprenants par classe, hétérogénéité des apprenants dans les groupes, manque de temps pour donner et corriger des travaux oraux).

Ces difficultés engendrent des besoins par rapport à l'enseignement de l'oral à l'intérieur même de la classe de français où les enseignants, conscients de l'importance de l'oral, peinent à l'intégrer à leur quotidien et à favoriser le développement des compétences langagières orales de leurs apprenants.

### **Conclusion du chapitre 3**

Les résultats issus de ces entretiens nous ont permis de dresser un portrait dans lequel les enseignants (PEM) chargés des classes de 1AM pourraient se reconnaître. De plus, l'enquête par entretien, a permis aux enquêtés de faire une analyse réflexive de leurs pratiques professionnelles.

---

<sup>55</sup> Mayen, P. (2015). Chapitre 16. Le corps et les techniques corporelles au travail et en formation. Dans : Marc Durand éd., *L'apprentissage des techniques corporelles* (pp. 237-248). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2015.01.0237>

Nous avons focalisé notre attention sur les dimensions du travail qui sont ressorties chez les enseignants participants. Nous avons ainsi pu constater que malgré les spécificités du travail dans chaque collège, certains aspects faisaient l'objet de représentations partagées de la part des enseignants.

Il est vrai que notre analyse est brève. Bien que nous n'ayons exploité qu'une partie des réponses (entretiens). Dans l'ensemble, ces réponses nous ont révélé que malgré les changements des textes officiels, l'écart entre les programmes et la réalité pédagogique persiste.

Il semblerait que le temps de décréter de nouvelles recommandations liées aux contenus disciplinaires ou aux diverses méthodologies, bien qu'il puisse s'avérer parfois long, il s'opèrerait néanmoins plus rapidement que le changement des mentalités et des pratiques de classes qui une fois adoptées par les enseignants, ces derniers auront du mal à s'en délayer. A ce sujet, certains auteurs montrent qu'il « *ne suffit pas que les enseignants soient informés, ni même convaincus de la pertinence des résultats produits pour qu'ils changent leurs pratiques* » (Cèbe & Goigoux, Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. ., 2018)

Autrement dit, dans le milieu de l'enseignement, lorsqu'il s'agit de réformes ou de refontes pédagogiques, il y'a une asymétrie entre le temps consacré à la conception et le temps de la réalisation (de la mise en marche).

Nous trouvons que les résultats montrent à quel point les enseignants sont conscients de l'importance de l'oral dans l'apprentissage du français. Par ailleurs, il est certain qu'il n'y a pas de résistances aux changements mais des préoccupations qui émergent d'enseignants face à un contexte socio-éducatif et institutionnel en mouvement.

Nous avons tenté de faire ressortir les aspects saillants pour chacune des thématiques choisies : représentations sur la place de l'oral dans la discipline français ; sur les outils et ressources matérielles de travaux ; sur le programme et le manuel scolaire ; sur les activités qui y sont proposées en rapport avec l'oral ; les pratiques enseignantes ; les conditions pédagogiques et besoins de formation.

Ainsi, si les thématiques retenues ne pourront cerner à elles seules le travail des enseignants de français chargés des classes de 1AM, celles-ci nous ont permis d'indiquer

quelques traits pour apporter un éclairage – partiel et exploratoire – de la réalité du travail des PEM en classe de 1AM.

### **Conclusion de la deuxième partie**

---

---

À la lumière de l'éclairage théorique offert par la première partie, nous avons consacré la deuxième à une étude de terrain, à l'impact du corps (des techniques ; ludique ; humour, jeu, théâtre etc.) et des outils (artefacts pédagogique-didactiques) sur l'enseignement de l'oral en classe de 1AM et (5AP). Nous sommes intéressées aux dynamiques d'appropriation des outils et à la manière dont ils s'insèrent dans les pratiques de classe quotidiennes.

Notre volonté de rendre compte et d'inventorier les différents outils de travail de l'enseignant de FLE et surtout le manque d'explicitation (questionnaire des enseignants) nous ont conduits à une diversification des sources de données et des méthodes d'analyse ce qui nous a permis de saisir la place de la corporéité enseignante et de la matérialité en classes transitoires (1 AM/ 5AP) pendant les séances de réception et de production orale.

Nous avons commencé par une pré-enquête dans le but de mieux définir notre problématique et de mieux cerner les enjeux à analyser dans les données recueillies, c'est-à-dire dans la façon d'orienter le canevas des entretiens et la rédaction du questionnaire.

Mener des observations de classe était pour nous le moyen d'approcher les personnes interviewées sur leur lieu de travail dans le but de vérifier le recours aux différents outils d'enseignement. C'était aussi l'occasion de découvrir un langage non-verbal prégnant, ce qui explique notre intérêt pour la dimension corporelle comme outil premier de l'enseignant. Il nous a semblé assez pertinent de tenir compte de la corporéité enseignante et d'en prendre note. Effectivement, cette partie de l'observation ne peut être éludée dans le cadre de ces analyses.

Nous avons donc commencé par réaliser des observations directes dans les salles de classe de 1AM et de 5AP ; deux classes transitoires (cf. passage inter-ordre) avec la permission des enseignants. Nous avons, sans intervenir, assisté à des scènes de cours en prenant des notes. A l'aide de nos observations, nous avons ensuite pu rédiger le canevas de nos entretiens et notre questionnaire.

Suite aux observations de classe, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Nous avons choisi de recourir à l'entretien semi-directif qui, « ... *bien qu'étant libre, suit une forme de plan préétabli par le chercheur, notamment dans l'ordre des questions à poser* » (Blanchet, 2000). Ces entretiens étaient préparés en vue de recueillir les représentations des enseignants concernant les auxiliaires didactiques (corps et outils d'enseignement), les pratiques enseignantes, la place des outils dans l'enseignement des compétences orales. Pour ce faire, nous avons choisi des questions ouvertes

L'analyse du questionnaire nous a permis d'établir les profils des enseignants enquêtés, de comprendre leur description du contexte d'enseignement, et de chercher à interroger certains points précis concernant les représentations sur ; la place du corps enseignant, des outils et des techniques d'enseignement des compétences orales, des difficultés face à l'enseignement de l'oral (par exemple le manque de ressources), des connaissances et pratiques enseignantes en classe.

Notre travail s'inscrit, rappelons-le, dans une approche exploratoire. L'analyse des données issues des différents outils d'enquête (questionnaires, observations et entretiens) nous font penser que les variations de réponses sont étroitement liées au contexte scolaire, aux outils didactiques ainsi qu'aux enseignants eux-mêmes (agir professoral, connaissances didactiques, connaissances des caractéristiques des apprenants, connaissances des adaptations à privilégier etc.).

Nous sommes parties, d'abord, sur la méthodologie qualitative. Le recueil des données s'est fait *in situ*, c'est-à-dire en situation réelle. Nous avons intégré les groupes classe sans volonté de les transformer.

L'analyse quantitative nous a permis de quantifier et de mesurer les variables dans une approche statistique, en nous basant sur des questionnaires que nous avons administrés à un échantillon significatif de la population mère. À la différence de l'entretien semi-directif, le questionnaire pose à tous les enquêtés les mêmes questions formulées exactement dans les mêmes termes et présentées dans le même ordre.

Nous nous sommes contentés de la méthode descriptive (nous n'avons pas fait recours aux conditions expérimentales pour développer notre problématique).



# **CONCLUSION GENERALE**

---

---

La qualité d'un enseignement – hormis les conditions générales – comporte deux paramètres qui peuvent systématiquement être influencés : les moyens didactiques et la compétence des enseignants. Faisons porter nos analyses sur la nature des supports comme sur les pratiques enseignantes qui s'y rattachent l'un des enjeux de cette recherche est de contribuer au développement des compétences professionnelles liées à l'usage des supports d'enseignement de l'oral en classe de FLE et à leur exploitation en classe de 1AM.

Nous avons pris pour objet les auxiliaires didactiques, envisagés en première analyse comme des unités matérielles mobilisant plusieurs ressources à des fins éducatives : selon leur place centrale ou périphérique, à usage quotidien ou occasionnel ; manuels, fiches pédagogique, visuels, matériel audio et /ou audiovisuel, sites interactifs, diaporama etc. Nous avons interrogé le support comme instrument d'une *médiation éducative* (Danvers, 1996) dans ses relations multiples avec les finalités de l'enseignement de l'oral en classe de FLE et les pratiques d'enseignement, situé dans un contexte scolaire défini (1AM).

A vrai dire, le travail enseignant semble se différencier d'autres activités professionnelles par la nature de la tâche, raison pour laquelle les situations institutionnelles scolaires offrent plusieurs choix à l'enseignant. Le choix des moyens est, en partie, confié à l'enseignant pour concevoir ses situations didactiques à partir de son environnement. Prendre en compte l'environnement comme « système antagoniste de l'actant » conduit l'enseignant à s'intéresser aux objets périphériques empruntés à l'environnement de la classe et abordé la question de l'adaptation de l'environnement pédagogique.

Les auxiliaires adéquats permettent de différencier l'enseignement et de l'adapter aux différents modèles d'apprentissage et aux différents niveaux des apprenants, tout cela afin de créer un environnement de classe dynamique et interactif. Cependant, nous avons remarqué que malgré l'importance des supports audio et audio-visuels dans l'enseignement de l'oral, les enseignants, en classe de 1AM, n'utilisent pas ces supports qui proposent aux apprenants des situations authentiques de l'oral parlé avec ses différents traits spécifiques.

D'un autre côté, l'activité d'enseignement semble dépendre de composantes multifactorielles. Les enseignants parlent, bougent, manipulent des objets. Ces différentes actions se réalisent dans un cadre et un environnement matériel, mais s'actualisent aussi au travers de formes langagières et instrumentées (gestuelles et matérielles) de communication (Brassac C. , 2003). Cette position interactionniste et constructiviste, soutient que :

« *La co-construction du sens qui est au cœur du mécanisme de l'intercompréhension, se figure comme un modelage<sup>56</sup> [...] de formes langagières [et] de formes corporelles et matérielles, dont l'efficacité repose sur la mobilisation d'objets du monde (corps des conversants, instruments disponibles et artefacts élaborés)* » (Brassac C. , 2000)

Nous nous sommes intéressées particulièrement aux outils de l'oral et nous nous sommes focalisées dans notre partie pratique sur l'utilisation des outils matériels. Nous savions, dès le début que les outils ne sont pas suffisants en eux-mêmes et possèdent leurs limites. La notion de corporéité vient compléter le rôle de l'outil, elle est aussi importante que celle de matérialité, ces deux notions fonctionnent en tandem.

Tout au long de ce travail nous voulions montrer que la qualité de l'enseignement de l'oral en classe de 1AM est essentiellement liée à la qualité du matériel didactique et à la compétence professionnelle des enseignants. C'est pourquoi nous pensons que la suggestion d'outils ou d'instruments doivent transparaître dans l'élaboration des curricula. De plus, dans le domaine de l'enseignement de l'oral, les enseignants devraient être formés aux bons gestes, aux bonnes techniques et à l'intégration des outils idoines.

Multiplier les occasions et les motivations des plus coercitives aux plus ludiques éloigne les enseignants d'une intervention explicite visant à aider les apprenants à apprendre à comprendre et à s'exprimer oralement. Ainsi les outils didactiques n'interviendraient pas seulement comme de « simples objets inertes » facilitateurs de l'accès au sens mais ils fonctionneraient davantage comme « *des médiateurs qui agissent sur leur utilisateur en transformant sa manière de faire et sa manière d'être* » (Plane, 2014),

L'utilisation raisonnée des outils nécessite un minimum de connaissances pour être effectivement profitable et créative. Des connaissances spécialisées que l'enseignant acquiert en premier lieu par la formation. Puis par l'expérience et par l'entraînement pour devenir un professionnel de la pédagogie. De ce fait, nous considérons qu'une formation aux outils de travail est nécessaire pour la professionnalité enseignante, rappelons **notre première hypothèse** : « L'efficacité de l'enseignement des compétences orales, en classe de première année moyenne, dépendrait de la maîtrise des techniques d'exploitation des auxiliaires

---

<sup>56</sup> Le modelage fait partie intégrante du modèle pédagogique de l'enseignement explicite préconisé par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013).

didactiques (corps et outils), pour bien concrétiser le cours. », ce qui justifie la mise en rapport entre l'outil didactique et la professionnalité enseignante. Les outils posent donc des questions professionnalisantes qu'un jeune enseignant ou un enseignant plus expérimenté peuvent rencontrer

D'ailleurs, Turner et Patrick (Turner & Patrick, 2004) ont souligné que les facteurs qui influencent le désir des apprenants de participer aux activités d'apprentissage sont personnels (ex. les buts d'accomplissement) et environnementaux (ex. les pratiques d'enseignement). Ainsi, en modifiant les facteurs environnementaux l'enseignant pourrait améliorer le niveau de motivation des apprenants lors des activités d'apprentissage de l'oral.

Nos investigations réalisées au collège rendent compte des besoins des enseignants comme des apprenants de repères dans les apprentissages à l'oral. Les enseignants ont besoin d'une clarification des objets à enseigner en fonction du développement des apprenants. Au collège, les activités de réception et de production orales aideraient l'apprenant à développer de nouvelles stratégies à intégrer dans son propre système linguistique. Ces stratégies lui seraient utiles dans son apprentissage du FLE.

Notre recherche fait état du besoin des enseignants d'être accompagnés dans leur changement de pratiques d'enseignement de l'oral et cela de manière longitudinale. Rappelons quelques points qui résultent de notre lecture des données ;

- Le flou théorique relatif à l'enseignement des compétences orales
- Le manque de formation ; pour l'enseignement de l'oral /
- Le manque de formation pour l'usage du corps et des outils (y compris le manuel scolaire, et l'outil informatique) pour l'enseignement de l'oral

De plus, nous nous sommes rendu compte à travers l'analyse du questionnaire adressé aux enseignants et des entretiens, que la place centrale allouée au manuel scolaire en classe de 1AM par les PEM, même pour l'enseignement des compétences de l'oral, serait une contrainte bloquant les stratégies d'exploitations d'autres auxiliaires didactiques. Rappelons notre **deuxième hypothèse** : « Sauf le manuel scolaire de première année moyenne, pris en compte dans la planification, les auxiliaires didactiques (corps et outils d'enseignement) occuperaient une place secondaire dans l'enseignement de la compréhension et de l'expression orale »

Travailler l'oral c'est pour l'enseignant remettre en cause des modèles traditionnels de fonctionnement du cours, c'est pourquoi la formation des enseignants pour ces deux compétences est plus que nécessaire. La formation joue un rôle important dans le changement des représentations des enseignants sur l'oral en classe de FLE. Cependant, elle ne suffit en général pas à changer les représentations de façon durable (cf. entretiens) : elle devrait être complétée par des échanges au sein d'une équipe, par des travaux personnels, par la prise en compte des résultats observés, par des visites d'accompagnement et de suivi, et par des évaluations de l'action entreprise à des moments différents de la mise en œuvre. C'est donc à travers un faisceau de mesures que les représentations évoluent progressivement.

Nous pensons qu'une initiation des étudiants et des futurs enseignants de français (ou des langues étrangères en général) à l'utilisation des techniques d'animation et aux outils de travail propres à l'enseignement des langues serait nécessaire. Rappelons noter **dernière hypothèse** : « Les techniques d'animations différentes incluant la corporéité et à la matérialité (enseignante et apprenante) en classe de FLE, feraient face à différentes difficultés ».

La créativité des enseignants en termes de supports didactiques et l'innovation portée sur les pratiques pédagogiques est garant d'une réflexion évaluative sur l'originalité, le bénéfique et la continuité sans rupture des contributions en vue d'esquisser des orientations à venir pour la promotion des compétences orales. Le nouveau programme de la 1AM promet des améliorations. Toutefois, il reste à améliorer les outils didactiques et nous espérons que le présent travail sera un facteur déclencheur d'autres recherches en ce sens.

Notre recherche comporte principalement deux limites. D'abord, les observations de classes portent sur les pratiques pédagogiques d'un nombre restreint d'enseignants de français et d'un nombre restreint de séances d'oral ce qui ne permet pas de généraliser les résultats. De plus, celles-ci concernent une seule classe de 1AM et une seule classe de 5AP. Toutefois, la quantité de données amassées a permis, de comparer entre les deux classes transitoires et de montrer qu'en tant qu'auxiliaires didactiques, le corps et les outils constituent une des raisons de la différence de succès d'une pratique pédagogique.

L'autre limite est le fait qu'il est difficile de rendre compte de tous les outils de travail de l'enseignant et leurs effets sur le développement des compétences de réception et de

production orale chez les apprenants de 1AM et de 5AP [Le facteur temps est une dimension importante dans l'apprentissage de l'oral et notre travail ne le prend en compte qu'insuffisamment] Une étude plus fine serait donc nécessaire afin de discerner les différents effets à court et à long terme.

Tout bien considéré, et après mûre réflexion notre travail de recherche devrait porter le titre : « Matérialité et corporéité dans l'enseignement des compétences orales en classes transitoires de 5AP et 1AM ».

D'un point de vue plus général, ce travail de recherche nous a beaucoup apporté. Premièrement, l'élaboration du cadre théorique nous a permis d'élargir nos connaissances sur différents auteurs. Deuxièmement, la recherche en classe a été la partie la plus enrichissante.

Nous espérons avoir confirmé l'intérêt de la corporéité et de la matérialité qui, habilement employées et bien maîtrisées, conduisent à des résultats non seulement susceptibles d'affirmer ou de rejeter des conjectures didactiques dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE, mais aussi de formuler de nouvelles hypothèses.

Enfin, nous espérons que notre travail pourra être utile aux chercheurs et qu'il permettra de nourrir la réflexion et les échanges académiques.

# **PERSPECTIVES DE RECHERCHES**

---

---

Puisque l'interaction est le moteur de l'apprentissage en classe de langue particulièrement lors des activités orales, nous supposons que le déclenchement de prise de parole à partir de supports multimodaux, permettrait à l'enseignant d'animer des interactions au sein de sa classe, tout en laissant ses apprenants faire. Afin que cela soit possible, il devrait penser à varier les interactions selon les dispositifs d'enseignements adaptés (groupe classe/ par paires/ petits groupes, binômes), verticales (enseignant vs apprenants), horizontales (apprenants vs apprenants)

« *Proposer aux enseignants des outils et des ressources didactiques de qualité ne permet pas de présager l'usage qui en sera fait* » (Penneman J. , 2018). Laisée à la charge de l'enseignant le choix et la mise en œuvre de l'outil d'enseignement de l'oral (particulièrement s'il est couteux en termes de temps et d'adaptations à son propre contexte professionnel, d'organisation de la classe, de gestion des programmes etc.) c'est prendre le risque de voir l'outil abandonné au détriment d'un autre outil connu (le manuel scolaire). Un soutien continu offert aux enseignants *in situ* serait donc le garant d'une implémentation efficace.

Les enseignants devraient avoir des moyens d'engager et de motiver les apprenants. La formation serait la condition *sine qua non* à la réussite de l'appropriation et de l'utilisation optimales des auxiliaires didactiques en classe. Il nous semble nécessaire de former les enseignants à mieux réfléchir le choix des supports d'enseignement / apprentissage, choix référant à leurs propres savoirs disciplinaires, à leurs conceptions de l'enseignement de l'oral et de son apprentissage, des apprenants et de penser ainsi la question de la transmission desdits savoirs en interrogeant également les effets des supports sur l'activité des apprenants.

Il serait intéressant de mettre en place des séances d'autoconfrontation dans lesquelles les PEM observeraient leurs pratiques d'enseignement de l'oral et les commenteraient. Nous pensons que cela apporterait un regard sur le degré de conscientisation des manifestations corporelles que les enseignants emploient dans les interactions didactiques avec la classe de 1AM.

De même, il serait intéressant d'ajuster et d'utiliser l'outil « observation de classe » pour des fins cliniques afin d'avoir une rétroaction sur la pratique et une remise en question des interventions habituellement utilisées. Tel qu'énoncé par Smit et ses collaborateurs « *les*



*enseignants gagnent à observer leurs gestes afin d'identifier les changements à implanter dans leur enseignement. » (2017)*

Enfin, nous proposons que le travail « invisible » ; faire de la recherche, de la sélection, de l'adaptation des supports didactiques (enjeu de première importance, trop souvent traité de façon implicite) soit pris en considération et pourquoi ne pas en faire un module de formation, une compétence professionnelle à développer chez l'enseignant. Cependant, les ressources pour l'enseignement du français sont nombreuses. Dans ces conditions, est-il possible de former les enseignants à leur utilisation ? Comment ?

**Sans prétention aucune, nous conseillons aux enseignants de :**

- Renouveler progressivement les outils pédagogiques utilisés dans la classe - en hiérarchisant les besoins -.
- Associer les apprenants à l'élaboration et à l'utilisation des outils de travail dans la classe, les amener à manipuler et à expérimenter, quel que soit leur niveau et leur faire utiliser tous les outils dont la classe dispose.
- Apprendre aux apprenants à utiliser avec méthode les différents outils dont ils disposent.
- Faire appel en toute occasion à l'activité des apprenants pour l'implémentation de l'outil en classe
- Les amener à manipuler et à expérimenter, quel que soit le niveau ou le domaine considéré ;
- Les associer à l'élaboration et à l'utilisation des outils collectifs de travail dans la classe
- Créer un espace où les enseignants pourraient organiser un échange de leurs bonnes et de leurs mauvaises expériences avec du matériel (le feedback des praticiens permettrait certainement d'améliorer la qualité des supports), créer un espace sur le thème de *l'utilisation professionnelle* des moyens didactiques serait certainement d'une grande utilité pour les PEM en classe de 1AM

### **Nous suggérons aux inspecteurs de la matière de :**

- Envisager de former les enseignants à la lecture du programme et à l'utilisation du manuel scolaire.
- Conduire des animations pédagogiques sur l'utilisation idoine du corps et des outils d'enseignement (La présentation de dispositifs de formation sur le corps (la gestuelle, la voix etc.) serait nécessaire pour donner à voir aux enseignants afin de développer chez eux des qualités pédagogiques ; comment utiliser sa voix et mouvoir son corps de manière appropriée.)
- Penser les dispositifs de formation et d'accompagnement comme des situations de formation « à la pratique et par la pratique », très appréciés par les enseignants qui regrettent que la formation offerte soit exclusivement réalisée en dehors de la classe.
- Sensibiliser les enseignants à l'utilisation pédagogique d'outils documentaires ainsi que de l'ordinateur, en liaison avec les apprentissages et en cohérence avec les objectifs éducatifs.
- Former les enseignants à l'utilisation pédagogique des outils audiovisuels tels l'ordinateur, le data-show etc. en liaison avec les apprentissages.
- Intégrer à l'évaluation des enseignants l'observation de l'usage qu'ils font des outils disponibles ; interroger sur les raisons des choix, faire réfléchir les enseignants sur l'importance du renouvellement du matériel pédagogique.
- Encourager la pratique habituelle de mise à jour continue des outils d'enseignement
- Développer chez les enseignants un regard critique sur les supports d'enseignement / apprentissage conçus par des pairs et des collectifs d'enseignants, ce genre de supports d'accès facile et rapide sur la Toile. Faire de cette compétence professionnelle un des axes principaux de la formation des enseignants leur serait d'une grande utilité
- Former les enseignants stagiaires à un usage pertinent du tableau, à son organisation spatiale ainsi qu'à l'écriture magistrale

### **Pour finir, nous proposons à la tutelle de :**

- Développer, au niveau national, une réflexion sur les modalités d'utilisation de l'ordinateur dans les établissements scolaires en fonction des pratiques pédagogiques.

- Encourager systématiquement les actions concernant l'ordinateur et la technologie dans les actions de formation et les animations pédagogiques destinées aux enseignants,
- Sensibiliser les enseignants à la formation en informatique et à l'utilisation pédagogique de l'ordinateur et des réseaux (utiles dans la recherche documentaire). Les initier à la recherche de documents sur la Toile et à la création de contenus et outils didactiques
- Assurer aux enseignants une initiation à l'utilisation de l'outil (pédagogisation / didactisation) et une réflexion pédagogique sur les pistes d'utilisation.

# **BIBLIOGRAPHIE**

---

- (2022). Récupéré sur <https://www.dzairdaily.com/algerie-eleves-ecole-etudiant-tableau-numerique-interactif-ecole-video/>
- (2024). Récupéré sur <https://afriqueitnews.com/tech-media/algerie-modernise-education-tablettes-numeriques-1-700-ecoles-primaires/>
- Abou Haidar, L. (2021). *L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?* (Vol. Vol. 24, ). ALSIC [En ligne], .
- Achury, V., Vargas, D., & Herrera, A. (2022). *Les marionnettes: une stratégie pour développer l'expression orale en français*. Enletawa Journal. 15.
- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école: refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, Vol. 4, no 8, pp. p. 173-180.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, (3), pp. 267-284.
- Albero, B. (2010). *Penser le rapport entre formation et objets techniques*. (éd. Hermès-Lavoisier). (G. Leclercq, & R. Varga, Éds.)
- Alcheghri, H. (2015). *Le tableau numérique interactif comme un instrument d'enseignement-apprentissage à l'école primaire*. Inter Pares, (4).
- Ammouden, M. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Multilinguales*. doi:DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3733>
- Arnold, J. (2006). *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?* Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Astolfi, J. P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Chapitre 1. Aide didactique » dans : Mots-clés de la didactique des sciences. («. P. De Boeck Supérieur, Éd.) *Repère, définitions, bibliographies*, pp. p. 15-22. . doi:DOI : 10.3917/dbu.astol.2008.01.0015. URL : <https://www.cairn.info/mots-cles-de-la-didactique-des-sciences--9782804157166-page-15.htm>
- Azaoui, B. (2015b). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2), pp. 225-253.
- Azaoui, B. (2017, ). Faire face aux imprévus techniques. (N. Guichon, & M. Tellier, , Éds.) *Enseigner l'oral en ligne : une perspective multimodale*, pp. p. 116-134.
- Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité: considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 10. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1065526ar>
- Bailly, D. (1988). La mise en œuvre pédagogique, les chemins de l'appropriation de la langue étrangère, les composantes spécifiques des pratiques d'enseignement, la dynamique de la classe d'anglais et l'implication de l'élève. Dans Nathan (Éd.), *Didactique de l'anglais : Vol. 2*. (p. 72). Paris.

- Beacco, J.-C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le français dans le monde, recherches et applications (numéro spécial)*.
- Béguin, P., & Pastré, P. (2002). Travailler, apprendre et concevoir par la simulation. *the 11th European Conference on Cognitive Ergonomics: cognition, culture and design* (pp. pp 5-13). Dans S. Bagnara, S. Pozzi, A. Rizzo, & P. Wright (Eds.).
- Belkhiter, S. (2017). *Quelles compétences professionnelles pour un enseignement /apprentissage efficace du FLE en Algérie ?* thèse de doctorat en didactique, Université Mohamed BENHMED, Oran, Algérie. doi:<https://ds.univ-oran2.dz :8443 /jspui /handle/123456789>
- Benramdane, F. (2014, septembre). Les programmes scolaires en Algérie : une approche qualitative. . *Revue Educ-recherche,, Volume 4 numéro 3*.
- Berens, K. (2020, octobre 19). Le mot « style » s'applique à la mode, pas à l'apprentissage. *Démystifier le mythe des styles d'apprentissage*. Récupéré sur <https://www.psychologytoday.com/us/blog/fit-learning/202010/the-word-style-applies-fashion-not-learning>
- Bigot, V., & Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue?. Discours d'enseignants sur leur action en classe-Enjeux théoriques et enjeux de formation., pp. 11-29.
- Blanc, N., & Navarro, M. (2012). Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire. *Le français aujourd'hui, 4*, pp. 37-47.
- Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie ; une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bloch, O., & Wartburg, W. v. ([1932], 1975, 1986). *Dictionnaire étymologique de la langue English*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boissière, J., Fau, S., & Pedró, F. (2013). *Le numérique : une chance pour l'école*. (A. Colin, Éd.)
- Bonnaud, C.-A. (2018). Les outils didactiques pour apprendre en information-documentation. . *Education*. .
- Bonnéry, S. (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires . *La Dispute. Recherches en didactiques, n 20*, pp. 215 p. p.75-82. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/rdid.020.0075>
- Bonnéry, S., Crinon, J., & Simons, G. (2015, novembre). Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? Présentation. *Spirale. Revue de recherches en éducation, n°55*, pp. pp. 3-10. P 7.
- Bouabida, S. (2012). *Le dessin-anime comme auxiliaire didactique pour développer les compétences orales dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère à l'école algérienne*. Mémoire de magister, Université Oran 2, Département de français .
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil, 31*, pp. 139-155.
- Bouchardon, S., & Cailleau, . I. (2018). Milieu numérique et "lettrés" du numérique. *Le français aujourd'hui, 200(1)*, pp. 117–126. p.117.

- Boudreault, H. (2014). *Didactique professionnelle*.
- Boukous, A. (1999). Le questionnaire . Dans Calvet, & Dumont, *L'enquête sociolinguistique* (p. 194). L'Harmattan.
- Boulan, H. L. (2015). L'organisation du questionnaire. . Dans *Le questionnaire d'enquête ; Les clés d'une étude marketing ou d'opinion réussie* (pp. pp. 13-35). Paris: Dunod.
- Boumokrane, A. (2021). *Théâtre et enseignement-apprentissage du FLE, le ludico-actionnel pour l'installation d'une compétence de production orale*. Thèse de doctorat , Université de Biskra, Faculté des lettres et des langues.
- Bourdieu, P. (2014). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourguignon, C. (1994). *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues* . Centre national de documentation pédagogique.
- Brassac, C. (2000). Situations de co-conception en ingénierie concourante. *Septième école d'été, 10-21 juillet 2000* (pp. p17. p. 1-56). Médiations techniques et cognition: Bonas, ARC.
- Brassac, C. (2003). *Un dialogisme de l'effectué. Vers une approche constructiviste en psychologie interactionniste*. Rapport interne de l'équipe Codisant du LPI-GRC, n° 1-03, 2003.
- Bressoux, P. (2002). *Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* . Programme Ecole et Sciences Cognitives. Récupéré sur <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>, 2002. ffedutice-00000286
- Bru, M., & Maurice, J.-J. (. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les Dossiers des Sciences de l'Education n°5*,, p. p.7.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Buck, G. (2001). *Évaluation de l'écoute*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYOD. (2016). Récupéré sur <http://edupronet.com/approfondir-apprentissage-appareils-mobiles-eleves/amp/>
- Cadet, L., Leclère, M., & Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller, & V. Rivière (Éds.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions* (pp. (pp.213- 232)).
- Caillé, A. (2019). Horizontalité/verticalité. *Revue du MAUSS*, (2), pp. 321-327.
- Capron, I. P., & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur, Vol. 2*, pp. p. 13-14.
- CE. (2001). *CECR*. Paris, Didier
- CE. (2005). *CECRL*. Strasbourg.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), pp. 185-208.

- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants*. .. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- Champy, P., & Eteve, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. (É. Nathan, Éd.) Paris.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris: Hachette éducation.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Clé internationale.
- Cicurel, F. (2005). L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences. *Agir professoral en milieu homoglotte. 2e Colloque international de l'ADCUEFF*,. Lille 3: Université Charles De Gaulle.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant . *Le Français dans le Monde*, pp. pp. 180-191.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans I. P. éd. (Éd.), *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. pp. 15-36). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015>
- Clay, M. M. (1998). *Par différents chemins vers des résultats communs*. Stenhouse publishers.
- CNP. (2016). *Document d'Accompagnement du Programme de Français, Cycle Moyen*. Elaboré par le Groupe Spécialisé de la Discipline (G S D) de Français.
- CNP. (2009). *RGP, Référentiel Général des Programmes*.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont. Belgique.
- Combessie, J. (2007). Le questionnaire. Dans *La méthode en sociologie*. (pp. pp. 33-44). Paris: La découverte.
- Contamines, J., George, S., & Hotte, R. (2003). Approche instrumentale des banques de ressources éducatives. *Sciences et Techniques Educatives*, pp. p. 157-178.
- Cormanski, A. (1993). *Le corps dans la langue » : les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Thèse de doctorat, Paris 3, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Cormanski, A. (2015). Oser le corps. *Voix plurielles. n°15* , pp. pp.318-326.
- Cornaire, C., & Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite : Didactique des langues étrangères*. Paris: Clé Internationale.
- Cristol, D. (2014). Qu'est-ce qu'un support pédagogique ? Apprendre Autrement. Consulté le 05 18, 2015, sur <http://4cristol.over-blog.com/2014/10/qu-est-ce-qu-un-support-pedagogique.html>
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité: psychologie de la découverte et de l'invention*. . R. Laffont.



- Cubilo, J. V. (2012). *Enseigner et apprendre l'écoute d'une langue seconde : la métacognition en action* (Vol. Volume 35, ). Consulté le mai 2014, , sur <https://doi.org/10.1093/applin/amu002>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle. Cle international.
- Cuq, J.-P. (2016). Qu'est-ce qui supporte le support ? Supports en classe de langue ? Spécificité des enjeux et diversité des approches. Meknès, Maroc: hal-02119759.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: Presse universitaire de Grenoble.
- Danvers, F. (1996). Présentation. In : Les médiations éducatives. *Spirale. Revue de recherches en éducation, n°17.* , pp. pp. 3-5.
- De Singly, F., Blanchet, A., Gotman, A., & Kaufmann, J. C. (1992). L'Enquête et ses méthodes. *Paris: Éditions Nathan*.
- Décuré, N. (2017). Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne. Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales. *Les Après-midi de LAIRDIL, n° 11, 2000. Recherche et pratiques pédagogiques en langues, Vol.36 N°2*, pp. pp. 33-50.
- Del Estal Villarino, G. (2001). Travail sur le contenu linguistique dans le cadre de l'« Approche basée sur les tâches » I et II. *Centro Virtual Cervantes [en ligne]*.
- Delmas, G. (1903b). *Tableaux auxiliaires pour l'enseignement pratique des langues vivantes par l'image*. Bordeaux: Français.
- Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique : L'exemple des corpus scolaires. . *Le français aujourd'hui*, pp. 194, 35-46. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V., & Intyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'apprenants de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. 30, n° 1*, p. p. 71 89. .
- Derkiani, C. (s.d.). *Les TIC comme facteur de motivation dans l'enseignement-apprentissage du FLE*. Thèse de doctorat, Université de Biskra, Département de français.
- Desbiens, N., & Vandebossche-Makombo, J. (2013). *Programme de formation. Soutien action-accompagnement sur la transition du primaire vers le secondaire*. Montréal.: Université de Montréal.
- Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Les Éditions Logiques.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*.
- Dolz, M., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éd.
- Ducrot, J.-M. (2005, avril mardi 19 ). Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère.,. *Synergie France*,.

- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie: fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'E/A de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse. Montréal, Québec, Canada.
- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). *L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école-Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 33(2),.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). *Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec*. Language and literacy, 17(4),.
- Dumez, B. (2011). Expression corporelle. *L'école aujourd'hui*, n°16, pp. p.26-27.
- Duplessis, P. (2014). *Les méthodes pédagogiques en information-documentation*. Les Trois couronnes. Récupéré sur <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation>
- Duplessis, P. (2016, novembre). Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre. *Les Trois couronnes*. Récupéré sur URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-eleve-fiche-pedagogique>
- Durand-Prinborgne, C., Forquin, J.-C., Hassenforder, J., Robert, A., & De Singly, F. (2011). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation: 3ème version*. Retz.
- Durkheim, É. (1904). *Les règles de la méthode sociologique*. F. Alcan.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris: PUF.
- Filliettaz, L., De Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). Vos mains sont intelligentes ! : Interactions en formation professionnelle initiale. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* 117.
- Folcher, V., & Rabardel, P. (2004). Hommes-Artefacts- Activités : perspective instrumentale. (PUF, Éd.) In Falzon, P. *L'ergonomie*, pp. 251-268.
- Fonagy, I. (1991). *La vive voix*. Paris: Payot.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, (2), pp. 73-94.
- Frossard, D., & Gagnon, R. (2016). *La marionnette comme outil de médiation des apprentissages langagiers sociaux et culturels au premier cycle de l'école primaire*. In Forum Lecture (Vol. 1).
- Galisson, R. (1995, janvier). "A enseignant nouveau, outils nouveaux",. *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial "Méthodes et méthodologies", pp. pp.70-78.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues : la conception de l'ensemble de l'ouvrage*.
- Gardoni, A., & Tellier, M. (2015). *Observer son corps d'enseignant : une expérience d'auto-confrontation. Apprentissage et enseignement du français oral en langue première et en*

*langue seconde*. (R. Bergeron, B. Harvey, C. Dumais, & R. Nolin, Éds.) Montréal: Edition Peisaj.

- Gérard, F., & Rogiers, X. (2009). *Des manuels pour apprendre*. Université. Bruxelles.: Boeck. Récupéré sur [Livre en ligne : <https://www.cairn.info/des-manuels-scolaires-pour-apprendre--9782804130534.htm> ].
- Goigoux, R. (2003). Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus. *conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire* (p. p20.). Piref. Consulté le décembre les 4 et 5 , 2003,
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, pp. (1-3), 47-69.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009, juin 19). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. *Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF)*, (p. 3). Université de Nantes. Consulté le 09 11, 2019, sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>.
- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné: le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. *Travail et formation en éducation*, (3).
- Grandaty, M., & Chemla, M. T. (2004). *Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. Comment enseigner l'oral à l'école primaire*.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Presse Universitaire Paris Sorbonne.
- Grosbois, M. (2015). *S'approprier le numérique: réussite ou échec? Pour qui, pourquoi, comment?* Cahiers de l'Aplut, 34(2).
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants: genèses, collectifs, communautés: Le cas des mathématiques. *Education et didactique*,3, pp. 7-33.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). Ressources en ligne et travail collectif enseignant: accompagner les évolutions de pratique. *Congrès Actualité de la Recherche en Education* . (pp. (pp. 1-10)). Université de Genève.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2010). Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques. *Lectures*.
- Guidoum, M. (2010). *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien. Cas des PES de la wilaya de Tiaret*. Thèse de doctorat en didactique. , Université d'Oran.
- Guimbretière, E. .. (2000). *Enseigner ou suivre sa voix. Apprendre, enseigner, acquérir ; La prosodie au cœur du débat*. (C. Dyalang., Éd.) Rouen: Publication de l'université de Rouen.CNRS 2000. .
- Hamidou, N. (2008). *De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Le cas de la 1ère AS lettres*. Thèse de doctorat, Option didactique, Université d'Oran.

- Hidden, M. O., Leclère, M., & Le Ferrec, L. (2014). *Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante.*
- Horner, B., Selfe, C., & Lockridge, T. (2015). *Translinguisme, transmodalité et différence : exploration des dispositions et des changements dans le langage et l'apprentissage.*
- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : Vers un mode d'emploi. *Education & Recherche (2)*, pp. 136-153.
- Jacob, C. (2010). Les mains de l'intellect. Dans *Les Lieux de savoir. Volume II* (pp. 15-16). Paris: Albin Michel.
- Jiménez, F. (2017). Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité[en ligne]. Cahiers de l'Apliu, Vol.36 N°2 / 2017.* doi:DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5728>
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations.* doi:DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2253>
- Jürgen, O. (2010). Matériel et moyens didactiques Bien plus qu'un seul «fil rouge». *La revue BCH / FPS pour les enseignants de la formation professionnelle.* Récupéré sur [oelkers@paed.unizh.ch](mailto:oelkers@paed.unizh.ch)
- Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., & Waycott, J. (2010). Au-delà des natifs et des immigrants: Explorer les types d'étudiants de la génération Net. *Journal de l'apprentissage assisté par ordinateur, 26 (5),* 332-343. Récupéré sur <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.20>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales.* (Tome I). Paris, France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012, juillet). Analyser du discours : le cas des débats politiques télévisés. . Les Ulis, France : . Récupéré du site [https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000338.pdf](https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000338.pdf)
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). *Qu'est-ce que la connaissance des contenus pédagogiques technologiques (TPACK) ?.* *Problèmes contemporains de la technologie et de la formation des enseignants, 9(1).*
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2001). *Enseignement et apprentissage multimodaux. La rhétorique de la classe de sciences.* Continuum, Londres et New York,.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation.* Montréal: Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L., & Le Cunff, C. (2006). « Les représentations de l'enseignement de l'oral chez des enseignants québécois et français de la maternelle au secondaire. *Québec Français,* pp. 87-89.

- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), pp. 119-144.
- Le Ferrec, L., & Leclère-Messebel, M. (2015). *Les supports au cœur des pratiques en classe de langue*,. Recherches en didactique des langues et des cultures, 12-2. doi:DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.748> [consulté le 2 mai 2020]
- Lebrun, J. (2006). Les manuels scolaires réformés au primaire: quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves. *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. pp33-54.
- Lebrun, J., Bedard, J., Hasni, A., & Grenon, V. (2006). Matériel didactique et pédagogique soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative. (L. P. Laval, Éd.) Récupéré sur <https://www.researchgate.net/publication/315310826>
- Lebrun, M. (1991). La formation initiale des maîtres en didactique du français. *Québec français no 80*, pp. p. 27-29.
- Leclère, M. (2021). De la planification à la manipulation des supports en classe : un enchevêtrement de compétences professionnelles au service de l'action multimodale d'enseignement des L.E. *Association didactique du FLE. Journée de l'ASDIFLE (association didactique du FLE)*. Paris: Laboratoire DILTEC. Université Sorbonne Nouvelle.
- Leclère, M., & Le Ferrec, L. (2014). Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? *Recherches en didactiques*, pp. 18, 77-100. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0077>
- Leclère, M., & Narcy-Combes, J.-P. (2014). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris: Riveneuve.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse. Paris.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès.
- Leroy, M. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Inspection générale de l'éducation nationale. Récupéré sur [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaire>
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*,. Paris: Plon.
- Lier, L. V. (1997). Approaches to observation in classroom research : Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly n° 31*, , pp. 783-787.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. (E. Delozanne, & J. Jacoboni, Éds.) *Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain, vol. 8, n° 3-4*, pp. pp. 211-238.

- Luzzati, D. (2013). Enseigner l'oral spontané ? Dans J.-C. B. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues* (pp. (p.186-207) p199). Éditions Didier.
- Madagh, A. (., Meraga, C., & Bouzelboudjen, H. (2016). *Le guide du professeur - Langue française - IAM*. Récupéré sur Guide Prof FR 1am PDF | PDF | Phrase | Hygiène (scribd.com)
- Malderez, I. (1995). *Variation phonétique et compétences alphabétiques : le traitement des voyelles moyennes antérieures dans la production écrite d'enfants de CE1 et CE2*. Linx. doi:DOI : 10.4000/linx.826 –
- Marquet, P. (2005, Mai). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. (INRP, Éd.) *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, pp. pp.383-388.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF (Quadrige). Ouvrage publié à l'origine. doi:DOI : 10.1522/cla.mam.tec
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF Sciences humaines.
- Meyer, J.-P. (2023). Lecture multimodale et genres textuels ; vers une nouvelle littérature numérique. *Colloque international. Université Oran 2, Genres textuels et E/A du FLE à l'ère du numérique le 24-25 octobre*. Oran, Algérie.: organisé par Pr. DELLALOU, N.
- Michaud, C. (2012). Le portfolio, quel lien entre les écrits réflexifs et les compétences ? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), pp. 9–38. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1024717ar>
- Mistari, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie: Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe? *Synergies Algérie*, (18), pp. P 39-51.
- Mondada, L. (2009). La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe. . *Études de linguistique appliquée*, 153(1), pp. 25-40.
- Morisse, M. (2011). *Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant. Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Moro, C., & Joannes, É. ((à paraître)). *Développement de la parole par la matérialité à l'école maternelle française*. Une étude de cas à des enfants de 2ème/3ème et 5ème/6ème années lors d'activités basées sur l'histoire des « Trois Petits Cochons ».
- Mucchielli, R. (1996). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- Murillo, A., Lefeuvre, G., Veyrac, H., & Fabre, I. (2013). Comment un outil devient instrument d'enseignement? *Congrès International Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. In (AREF) .
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir et l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères n°22.*, pp. pp. 83-120.
- Nonnon, É., & Goigoux, R. (2008). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères n°36*.

- Norman, D. (2013). The design of everyday things. *MIT Press*. Récupéré sur <http://www.jnd.org/dn.mss/affordances-and-design.html>, 14
- Numa-Bocage, L. (2015). Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire : le concept de la médiation didactique. *Le français aujourd'hui*, pp. 188, 53-61. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0053>
- Nunan, D. (1989). *Concevoir des tâches pour la classe communicative*. Presses de l'université de Cambridge.
- Page, C. (2004). *Historique du jeu dramatique*. UFR De Lettres et Arts d'Arras.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*,. (4. é. Malakoff, Éd.) Armand collin.
- Pallotti, G. (2002). *La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. Acquisition et interaction en langue étrangère*. Récupéré sur URL : <http://journal.openedition.org/aile/1395>
- Pastré, P. (2007). Analyse du travail et formation, *Recherches en éducation* [. Consulté le juin 24, 2020., sur URL : <http://journals.openedition.org/ree/3899>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adulte*. Paris: PUF, Coll Formation et pratiques professionnelles.
- Péchou, A., & Lange , Y. (1988). Le geste et la mimique en classe de langue : des résultats étonnants. *Communication et langages*, n°75, pp. pp. 38-52. doi:DOI : <https://doi.org/10.3406/colan.1988.1021>
- Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre: entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* . (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat non publiée.
- Penneman, J. R., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J., Dumay, X. & al (2016). *Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire*. pp. 79-98.
- Perrenoud, P. (1983). *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage*. Paris: L'Harmattan, .
- Perrenoud, P. (1993). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences.
- Plane, S. (2014). Questions posées sur l'instrument d'écriture et ses effets. L'exemple de l'ordinateur comme outil d'écriture. Dans M. &.-C. In Leclère, *Enseigner les langues en contexte scolaire. Diversité des approches et outils d'enseignement*. (pp. pp. 87-103). Paris : Riveneuve. .
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Les outils d'enseignement du français. Repère. n 22, nouvelle série*, pp. P 3-17.

- Plateau, J. F. (2018). *Un modèle de FOAD efficace. TIC et innovation pédagogique dans les universités du Maghreb*. (E. L'Harmattan., Éd.) Récupéré sur <https://hal.science/hal-01874948>
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.
- Puren, C. (1994d). La programmation par "objets méthodologiques". Dans *L'encapsulation de l'intentionnalité didactique* (pp. Chap. 3.2.2, pp. 8-10, et chap. 3.2.4, pp. 11-12).
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 23(1), (pp. 10-26).
- Puren, C. (2012). *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. Récupéré sur <http://www.christianpuren.co>
- Puren, C. (2013). Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. Dans *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* (pp. PP.39-40). Récupéré sur [www.christianpuren.com/coursmethodeologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/coursmethodeologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-de-recherche/)
- Puren, C. (2016d). La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations. doi:[www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/)
- Puren, C. (2019). *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. Récupéré sur [www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d).
- Puren, C. R.-2. (s.d.). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle., (p. 2004).
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. (: P. Lang., Éd.) C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (dirs.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, pp. 35-49.
- Rabardel, P. (1999). *Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques*. Université Paris 8.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans L. Dispute (Éd.). Paris: in Yves CLOT (dir) Avec Vygotski.
- Redouani, A. (2022). *L'impact de l'usage pédagogique du Tableau Blanc Interactif (TBI) sur l'engagement scolaire des élèves dans le cadre de l'enseignement de la langue arabe à l'école élémentaire en France: cas du département du Bas-Rhin*. Doctoral dissertation, Université de Strasbourg.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Tâche. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 211-216). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0211>



- Rey, A. ([1992] 2011). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, pp. (35-36), 183-200.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, pp. e-292), 129-142. p.141.
- Rispail, M. (1998). *Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral*. Thèse de doctorat non publiée., Grenoble : Université Grenoble 3.
- Rivière, J. (2011). La mémoire du corps chez le jeune enfant : l'impact des routines motrices sur le comportement de recherche manuelle d'objets cachés. *Développements*, 7, pp. 29- 36. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/devel.007.0029>
- Robert, J., & Rosen-Reinhardt, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Éditions Ophrys.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. (E. orphys, Éd.) Paris: Collection l'essentiel français.
- Robert, P. P., & Rey, A. (1988). *Le Grand Robert de la langue française: du Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.
- Rost, M. (1990). *L'écoute dans l'apprentissage des langues*. Londres : Longman.
- Roth, W.-M., McGinn, M., Woszczyzna, C., & Boutonne, S. (1999). Participation aux conversations scientifiques : l'interaction des artefacts focaux. Configurations et arrangements physiques. *Le Journal des sciences de l'apprentissage*, 8 (3/4), pp. pp. 293-347.
- Saidoun, S., & Ferroukhi, K. (2017). *Le manuel scolaire en Algérie à l'ère des réformes : enjeux et perspectives*. Berne: Éditions universitaires européennes,.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. (D. Boeck, Éd.) Bruxelles : Editions du Renouveau pédagogique,.
- Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 38(1), pp. 93-109.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils d'enseignement du français, Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, pp. 19-38.
- Schneuwly, B., Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Paideia. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, pp. 225 p. (160) pp174-177.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires*. UNESCO. Récupéré sur [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000869/086964F.pdf>.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualité*. Albin Michel.
- Shavelson, R.-J., & Stern, P. (1981). . Recherche sur les pensées, les jugements, les décisions et le comportement pédagogiques des enseignants. Dans *Revue de la recherche en éducation*, 51(4) (pp. 455-498.).

- Simondon, G. (2012). *Du mode d'existence des objets techniques*. (é. M. Aubier, Éd.)
- Smit, N., Van de Grift, W., De Bot, K., & Jansen, E. (2017). *Un outil d'observation en classe pour la compréhension de la lecture en échafaudage*. *System*, 65,. doi: doi : 10.1016/j.system.2016.12.014
- Soubrié, T. (2020). *Penser le numérique: orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues*. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(1).
- Soulaine, S. (2016). Interaction langagière et engagement corporel: l'apprentissage énonctif de l'anglais oral. *Etudes en didactique des langues*, (27), pp. 57-76.
- Taisson-Perdicakis, C. (2014). La matérialité: une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. *Éducation et didactique*, 2, Vol. 8(2), pp. 125-138. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1984>
- Tardif, M., & Lessard, , C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.
- Tellier, M., & Cadet, , L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique*. Paris, France: Maison des langues.
- Tellier, M., & Kasazian, E. (2021). *Multimodalité et multisupports pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. *Cahiers de l'ASDIFLE*, (31).
- Tochon, F. (1993). L'enseignant expert. (Nathan., Éd.) *Revue des sciences de l'éducation, numéro 4, Volume 20*, p. p.80. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/031779ar>
- Tounsi, M. (2021). L'élaboration des manuels scolaires algériens: des années soixante aux années 2000. *Revue plurilingue: Études des Langues, Littératures et Cultures*, 5(1), pp. 66-79.
- Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. (A. d. Clermont-Ferrand., Éd.) *Le calcul sous toutes ses formes*.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). *Influences motivationnelles sur la participation des apprenants aux activités d'apprentissage en classe*. Dossier de l'Ordre des enseignants, 106(9),. Récupéré sur <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00404.x>
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et Didactiques. Où en est-on ?* Hachette.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire (3e Ed.)*. Bruxelles: Boeck Université.
- Vidal, J., & Wigham, C. R. (2017). *Fournir des rétroactions en ligne. Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Didier.
- Vilatte, J. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'avignon. Laboratoire culture & communication.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. Récupéré sur [http://www.cren.univnantes.fr/67959790/0/fiche\\_pagelibre/](http://www.cren.univnantes.fr/67959790/0/fiche_pagelibre/)

- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, pp. (166), 89-128.
- Waquet, F. (2015). *L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent*. Paris: CNRS.
- Weber, H., & Donckels, D. (2013). *Au lycée et à l'université, (re)trouvez le goût de travailler avec plaisir*. Ed. Eyrolles. Collection : Apprendre autrement. Récupéré sur ISBN 2212557027.
- Weiss, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Hachette.
- Wolf, K. P. (1991). *Portfolios d'enseignement : synthèse de recherches et bibliographie annotée*. San Francisco,.
- Yildirim, A. (2003). *Planification pédagogique dans un système scolaire centralisé*. Leçons d'une étude menée auprès d'enseignants du primaire en Turquie.
- Ziouani, F. (2017). *La chanson au service de l'enseignement-apprentissage du FLE, à l'université algérienne. Cas des étudiants de master de langue française*. Thèse de doctorat, Université Oran 2, Oran.

# **ANNEXES**

---

## Annexe 01 : Population d'étude ; Echantillon du questionnaire

Ce premier tableau nous renseigne davantage sur les PEM ayant pris part à l'enquête par questionnaires qui a duré presque cinq mois ; du lieu de leur travail, du taux de participation et du nombre d'années d'expérience en moyenne dans chaque collège.

**Tableau 12: A) Données biographiques**

Nom de l'établissement	Lieux	Nombre des participants	Expérience (ans)
Zaki Saïd	Les amandiers	1/5	16
M'hamed Issiakhem	Les palmiers	4/5	de 03 à 32
OuachemMehadji Mustapha	Fellaoucène II	4/5	de 05 à 30
Abdelmoumene Benali	Protin	3/5	de 03 à 25
NemicheBoumediène	Maraval	4/4	de 06 à 30
Bensaïd Mohamed	Maraval	5/6	de 02 à 30
Taleb Bachir	Badre I	4/4	de 09 à 29
Fizazi Miloud	Badre II	3/5	de 04 à 10
Mellouk Ahmed	Bir el djir	2/3	05 mois et 30
Guerboukha Mohamed	Bir el djir	3/5	de 03 à 14
Chakib Arselane	Kevelier	3/6	de 10 à 31
El Tahdib	Tripoli	4/5	de 08 à 30

Les lignes colorées font référence aux établissements autorisés par l'académie d'Oran où nous avons effectué les observations de classe et conduit les entretiens avec les PEM chargés des classes de 1AM (cf. annexe 02)

Le second tableau, quant à lui, récence les enseignants présents le jour du séminaire ceux qui ont répondu aux questionnaires. Il comporte le lieu du travail qui décide du secteur, le nombre d'enseignants présents de chaque établissement et surtout une variable importante, celle du nombre d'années d'expérience, que nous exploiterons plus loin.

**Tableau 13 : B) données biographiques**

Nom de l'établissement	Lieu ou Circonscription	Participants	Expérience (ans)
HABOUCHE Mohamed	Fellaoucen II	03	14
MEGHOUFEL Keltoum	Lamure	02	30 / 27
Ibn Sina	L'ouest	02	14 / 10
Djamel-Eddine ELAFGHANI	Petit lac	03	31 et 10
KISSAIRI Habib	Kristel	02	01
Mohamed El-Aïd El Khalifa	Cite Loubet	02	18
BELAHCEN El Houari	L'ouest	03	28 et 15
BENZERDJEB	Les Castors	03	Entre 30 / 17
Lakhdar HAFIZ	Oran ville	02	23
SEBBIHI Kaddour	Bel air	02	28 / 15
Maître Thuveny	L'ouest	02	26 / 15
FADEL Abdelkader	Tafraoui	02	04
MANSOURI Ibrahim	Hessian Ettoual	02	16 / 04
BENMEKHOLOUF Benyebka	Boufatis	02	29 / 07
KADRI Laâredj	SidiChahmi	04	Entre 29 / 01
KHADIM Laâredj	Chtaïbou / nedjma 5	02	04 / 08
BOULEFAD Abdelkader	Chtaïbou / nedjma 4	03	Entre 15 / 06
GHAOUTI Mekki	Chtaïbou / nedjma 3	02	15 / 17
SidiKaddour EDDEBI	El Braya	02	08 / 01
BELMECHRI kouider	Saint-Remy	02	18 / 15
Les frères martyrs Hamidat	Hassi Ben Okba	02	08 / 05
ACHABBA Mekhaissi	HassiBenOkba	02	13 / 08
OuedTlelat II	OuedTlelat	03	14 et 05
OuedTlelat III	OuedTlelat	03	Entre 02 / 10
BOUARFA Sliman	Benfreha	02	10
SidiMaarouf	SidiMaarouf I	02	18 / 10
DJOUAN Miloud	SidiMaarouf	02	10 / 04

## Annexe 02 : Fiche pédagogique / Classe 1AM / FLE

### Compréhension orale/Expression orale

**Niveau :** 1<sup>ère</sup> A.M.

**Projet :** 03

**Thème :** « Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades du collège pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée ».

**Séquence :** 01 « Respecter les règles d'un jeu ».

**Activité :** Compréhension orale/Expression orale.

**Objectifs d'apprentissage :**

— Faire acquérir à l'apprenant des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncés à l'oral. (Repérer des informations, prendre des notes)

- Construire du sens à partir de supports- images.
- Produire un énoncé pour expliquer les règles d'un jeu.

**Compétence langagière :** Informer, expliquer et prescrire

**Support :** Fichier audio (expliquer les règles d'un jeu) + Les illustrations du manuel page 77.

**Durée:** 30 mn/ 30mn

#### Déroulement de la leçon du jour

#### **I/- Eveil de l'intérêt :**

Cite quelques exemples des différents sports qui existent.

Le football, le Handball, le volley-ball, le tennis, le judo, le karaté, la course, l'aviron, la boxe, l'alpinisme, la natation, le base-ball, le basket-ball, .....

#### **Compréhension orale:**

**1. La pré-écoute ou motivation:** Tu vas voir une vidéo qui explique les règles d'un jeu que tu aimes.

Voici ce que l'on retrouve souvent dans une règle du jeu :

- le titre du jeu
- la liste du matériel
- le nombre de joueurs
- le but du jeu
- le déroulement du jeu

**2. L'écoute:** 1<sup>ère</sup> écoute:

Qui parle?

A qui?

De quoi?

Dans quel but?

- De quel sport s'agit-il?
- Où se joue un match de foot?
- Combien d'équipe s'affrontent sur ce terrain?
- Combien de joueurs compte chaque équipe?

2<sup>ème</sup> écoute

- Quel est le but de ce jeu?
- Comment se déroule un match de football?

3<sup>ème</sup> écoute

- Quel est le rôle du gardien ?
- Qu'est-ce qu'un carton jaune et un carton rouge ?

Qu'est-ce qu'un coup franc, un penalty, un corner et un hors-jeu ?

**Texte: FOOTBALL : LES RÈGLES DU JEU**

Le foot se joue sur un terrain engazonné de 120 mètres de long et 90 mètres de large sur lequel s'affrontent deux équipes de 11 joueurs (plus trois remplaçants) autour d'un ballon de forme ronde. Les joueurs ne peuvent toucher le ballon avec les mains ni les bras. Les matchs ne peuvent se disputer à moins de 7 joueurs par équipe. L'équipe gagnante est celle qui envoie le plus grand nombre de fois possibles le ballon dans le but de l'équipe adverse. Un match se déroule en deux mi-temps de 45 minutes, séparées par une pause de 15 minutes. Si au terme de ces deux mi-temps les équipes sont à égalité, elles jouent alors les prolongations : ce sont deux nouvelles mi-temps de 15 minutes. S'il y a encore égalité, c'est l'épreuve des tirs au but qui les départagera : 5 joueurs de chaque équipe tirent à tour de rôle du point de penalty. Un arbitre central dirige le match. Il est assisté par deux juges de touche qui avec un drapeau signalent les hors-jeu et hors lignes. Les footballeurs portent sur leur maillot le numéro qui correspond au rôle qui leur est dévolu .....

**Expression orale: 30 mn**

**I/- Expression spontanée :**

**Observation des illustrations Page 77 :**

**1- Expression libre :**

Combien d'illustrations y a-t-il à la page 77 ?  
Il y a six photos.  
Que représentent les six illustrations ?  
Des sports – des jecelles ux.

**2- Expression dirigée :**

Fais correspondre chaque légende à l'image qui lui convient.  
Classe ces images en deux groupes : qui présentent un sport individuel et celles qui présentent un sport collectif un sport d'équipe).

Un sport collectif	Un sport individuel

Définit l'un de ces sports en procédant ainsi : L'haltérophilie est un sport individuel qui demande beaucoup d'efforts physiques.  
Ces images ont des liens communs, cites-en deux ou trois exemples.  
Les liens communs : Ce sont des jeux sportifs - Ces sports demandent beaucoup d'efforts physiques - Ils demande aussi beaucoup d'attention – chaque sport présente un degré de dangers et de risques .....

**III/Synthèse orale :**

Demande à un élève de passer au tableau pour expliquer à ses camarades les règles d'un jeu.





### **Annexe 03 : Transcription de la vidéo : C'est quoi les règles du foot ?**

(Classe 1AM)

Charlotte raconte au professeur Gamberge qu'elle n'aime pas le football, mais lorsqu'ils croisent Farouk, qui part pour son entraînement, elle demande au professeur de lui expliquer les règles du jeu. De combien de joueurs les équipes se composent-elles ? Quel est le rôle du gardien ? Qu'est-ce qu'un carton jaune et un carton rouge ? Qu'est-ce qu'un coup franc, un penalty, un corner et un hors-jeu ? Réponses avec le Professeur Gamberge !

**Charlotte** : Je lui ai dit, non Léo, mais c'est pas possible ! Tu ne peux pas regarder un match de foot juste pendant mon émission. Les matchs de foot il y'en a toute l'année et puis le foot franchement !

Ah ! Bonjour Farouk...

**Farouk** : Salut, excuse-moi il faut que j'aille à l'entraînement

**Charlotte** : Ouais ouais salut !

**Doc. GAMBERGE** : Il fait du foot Farouk ?

**Charlotte** : Oui il fait du foot, d'ailleurs j'aimerais bien connaître les règles du foot.

**Doc. GAMBERGE** : Elles sont très simples c'est pour ça que ce sport a tellement de succès et en plus on peut y jouer partout et sans beaucoup d'équipements

**Charlotte** : Ça alors !

**Doc. GAMBERGE** : Au foot, il y'a onze joueurs de chaque côté, dont un gardien de but qui est le seul à pouvoir toucher le ballon avec les mains. Mais uniquement dans la surface de réparation. Cet espace devant les buts. Il doit empêcher que le ballon n'entre dans sa cage, sinon un point (...) l'équipe adverse. Les 10 autres joueurs ne peuvent toucher le ballon qu'avec la tête, la poitrine, les jambes, les pieds mais surtout pas les mains et les bras. S'ils le font ils peuvent comme pour les autres fautes recevoir un carton jaune qui est un avertissement ou un carton rouge qui les expulsent jusqu'à la fin. En plus, l'arbitre peut ordonner un coup-franc qui se tire depuis l'endroit où la faute a été commise.

**Charlotte** : C'est quand ils font le mur ?

**Doc. GAMBERGE** : Oui. Et quand la faute est plus grave, par exemple commise dans la surface de réparation, c'est un penalty, où le gardien de but est seul face aux buteurs. Quand un joueur de l'équipe rouge par exemple fait sortir le ballon, un joueur de l'équipe bleue le

remet en jeu à la main. Mais si un joueur rouge fait sortir le ballon derrière les buts rouges ; corner ! Un joueur bleu tire depuis le coin du terrain et les défenseurs doivent s'éloigner. Ah j'ai oublié la règle du hors-jeu : c'est la seule un peu compliquée. En gros, elle dit qu'un joueur attaquant est hors-jeu si au moment où on lui passe le ballon il n'y a plus que le gardien de but devant lui. Tu as compris ?

**Charlotte** : Oui oui mais de toute façon Farouk il joue tellement bien il est jamais hors-jeu

## Annexe 04 : Fiches pédagogiques sur les métiers / le boulanger (Classe 5AP)

Projet : 01

Classe : 5°AP

Séquence : 01

Durée : 45mn

Séance : 01

### Compréhension / Expression orale

Compétences à installer :

Ecouter pour saisir un message oral dans une situation de communication

Construire le sens d'un message oral

Dire pour s'approprier la langue.

Prendre la parole pour s'exprimer.

Prendre sa place dans un échange pour communiquer.

Objectifs d'apprentissage à atteindre :

Interpréter le sens d'un message oral grâce aux différentes intonations.

Identifier la situation de communication (qui ?, à qui?)

Produire un énoncé avec une bonne prononciation/articulation.

Rapporter des faits.

Communiquer au moyen d'éléments verbaux/non verbaux.

Intervenir dans un échange pour répondre à une question simple.

Objectif spécifique et/ou opérationnel :

Identifier puis réaliser un acte de parole. (Présenter le métier d'une personne.)

Extraire d'un message oral des informations explicites.

Manuel didactique: le matériel du boulanger, des images/ audio visuel.

Premier moment : Expression libre et spontanée.

Deuxième moment : Expression dirigée.

Questionnaire magistral :

De qui parle la vidéo ?

Que fait-il?

Quels sont ces outils ?

Transcription des mots clés et les repères de l'expression sur le tableau.

Emploie des moyens linguistiques ciblés : L'emploi du verbe après le sujet.

Reconstitution du « vidéo » par partie.

Troisième moment : Expression libérée (semi-libre)

Restitution semi-libre des informations

Réemploi des moyens linguistiques et du modèle discursif.

Synthèse générale : reprise du tout.

**PROJET 1 SEQUENCE 2 : Je décris les différentes actions relatives à un métier.  
Actes de parole : Présenter, informer, donner son avis.**

**ORAL :** *J'écoute et je comprends*

Support audiovisuel : « le boulanger. »

Références : You tube / Les métiers : ep.1. « Le boulanger »

**Avant l'écoute :**

**Consigne 1 :**

Identifie les différents métiers représentés par les illustrations affichées sur le tableau.

**Consigne2 :**

Nomme les produits et les outils du boulanger figurant sur les illustrations.



**Pendant l'écoute :**

**1<sup>ère</sup> écoute : visionnage intégral du support.**

Tu vas visionner la vidéo pour répondre aux questions suivantes :

- De quel métier parle-t-on ?
- Comment s'appelle le lieu de travail ?

**2<sup>e</sup> écoute : (séquence de 22'' à 56'')**

**Consigne 3.**

Mets en ordre les actions accomplies par le boulanger :

- Il mélange de la farine avec de l'eau
- Il pétrit la pâte à pain
- Il fait des traits avec un couteau
- Il laisse la pâte se reposer
- Il enfourne le pain

**Consigne 4.**

Mets au début de chaque action l'un des articulatoires suivants :

- Ensuite / Enfin / D'abord / Après / Puis

**3<sup>e</sup> écoute : (séquence de 56'' à 1'06'')**

**Consigne 5.**

Tu vas visionner ce fragment pour nommer les différents produits fabriqués par le boulanger.

**Après l'écoute :**

**Consigne 6.**

Avec les membres de ton groupe, citez les différentes actions pour préparer une salade en nommant les ingrédients et en utilisant les articulatoires appropriés.

**PROJET 1 SEQUENCE 2 : Je décris les différentes actions relatives à un métier.**  
Actes de parole : Présenter, informer, donner son avis.

## PRODUCTION ORALE : *Je m'exprime*

### Consigne :

Avec les membres de ton groupe, vous allez produire un texte oral pour informer, les élèves de votre classe, sur le métier que vous avez choisi ou un autre un métier. Vous citerez son nom, les outils (instruments) qu'il utilise et les différentes actions qu'il faut pour l'exercer.

### N'oublie pas de :

- Utiliser des phrases déclaratives.
- Conjuguer les verbes au présent.
- Employer la 3<sup>e</sup> personne du singulier.
- Utiliser les articulateurs suivants : d'abord, puis, ensuite, après, enfin.
- Prononcer correctement et adopter la bonne intonation.

### Je prépare ma production :

Avec les membres du groupe, vous allez préparer votre production orale en vous appuyant sur la grille suivante :

1. Je construis deux ou trois phrases déclaratives.
2. Je présente les actions qui permettent d'exercer ce métier.
3. Je conjugue convenablement mes verbes au présent.
4. J'utilise la 3 <sup>e</sup> personne du singulier.
5. J'utilise convenablement les articulateurs logiques.
6. Je prononce correctement et j'adopte la bonne intonation.



## Annexe 05 : Transcription vidéo des métiers : Le boulanger (Classe 5AP)



LES METIERS (JOBS) : ep1. Le Boulanger (Baker)

 Supamonks  
7,02 k abonnés

S'abonner

 2,2 k



 Partager



Sous forme d'un dialogue entre deux collégiens en classe, le dessin animé décrit à chaque fois un métier différent. Cette fois, c'est au tour du boulanger.

[Musique]

- Et toi eh qu'est-ce qu'il fait comme métier ton papa ?
- Mon papa ... il est boulanger
- Il a tout mangé ?
- Non bou...lan...ger. C'est mon papa qui fabrique le pain, il travaille dans une boulangerie. D'abord, il mélange de l'eau et de la farine dans un grand bol et ça fait de la pâte à pain. C'est comme de la pâte à modeler. Mais pour que la pâte soit bonne, il faut bien la pétrir. Ensuite, il fait des traits avec un couteau pour que sa cuisse mieux, ça s'appelle une « crigne ». Après, la pâte doit se reposer, comme mon papa, parce qu'il se lève tôt. Et enfin, il enfourne le pain et c'est cuit. Mais il fait aussi des croissants, des pains au chocolat et des brioches. Des chaussons aux pommes et des baguettes. Et si mon papa n'existait pas, il n'y aurait plus de tartines le matin.
- Ah d'accord !

[Générique]

## Annexe 06 : Grille d'observation

Le tableau qui suit récapitule nos observations dans les deux classes :

### Grille d'observation 01

<b>1. Observations d'ordre général (5AP / 1AM)</b>		
<b>• Préparation</b>	<b>Construction de la séance :</b>	Les enseignants des deux classes construisent la séance par rapport à la planification des objectifs (découpage de la séance évolutif et variable). Les outils d'enseignement matériels sont adaptés à l'âge et aux intérêts des apprenants. Ils sont adaptés aussi aux objectifs thématiques de la séance
	<b>Installation du matériel :</b>	les enseignants s'assurent d'avoir le matériel nécessaire à la séance et adapté au public. Vérifient l'état du matériel et anticipent l'aménagement de l'espace
	<b>Dispositif</b>	Disposition des tables classique. Supports utilisés : manuel scolaire, tableau, data-show (matériel de projection + PC portable de l'enseignant, CD dessin animé à visée didactique)
<b>• En cours</b>	<b>Accueil</b>	Les enseignants sont présents avant l'arrivée des apprenants. Ils reçoivent les apprenants de manière avenante. Ils captent l'attention du groupe classe en faisant un lien avec l'activité ou la séance précédente. Ils présentent le thème et les objectifs de la séance.
	<b>Animation</b>	Les enseignants précisent buts et objectifs de la séance d'expression orale avant la mise en action. Ils donnent des consignes claires et les reformulent si nécessaire. Ils se servent de leurs corps comme outil pour faire des démonstrations utiles et adaptées. Ils incitent encouragent et valorisent les efforts des apprenants en production orale. Tout au long de la séance, ils les questionnent et les investissent. Leurs déplacements se font de face. Nous trouvons que l'utilisation du matériel est adéquate. Leur démarche est tantôt directive tantôt participative

## 02- En classe de 5AP

<b>Méthode de référence ; Pédagogie différenciée (et bricolage pédagogique)</b>		
<b>Variété des supports</b>	<b>Supports utilisés régulièrement</b>	
	Support matériel	<b>Ardoise</b> , Flashcards, Polycopiés (vocabulaire - grammaire – conjugaison) etc.
	Matériel authentique (sonore et visuel)	L'image fixe et animée : Data show, chanson, album photo, poster et affiche, affichage mural etc.
	Portfolio	Jeux, image acoustique, les activités, technique d'animation
	Ouvrages	Manuels français divers, dictionnaires, magazines etc.
	Sites Internet Ressources	Pour chaque séance d'oral : Vidéos sur YouTube ; Titounis / L'abeille / Grimérien /sites des enseignants (d'entraide pédagogique) Pour travailler les points de langue ; Documents sur sites éducatifs : bout de gomme – je révise – le chat noir etc.
	<b>Supports utilisés occasionnellement (ou de façon ponctuelle)</b>	
	Vidéos et CD	Documentaire, dessin animé, comptine etc.
	Objets concret	PC portable et Tablette (de l'enseignante) - Ustensile de cuisine, Produits alimentaire (farine, levain, huile etc.), vêtements de travail etc.
<b>Variété des activités</b>	Ecoute de documents sonores	
	Visionnement de documents visuels	
	Chants et comptines	
	Jeux interactif	
	Expression orale en interaction (particulièrement entre Enseignant / apprenant)	
	Saynètes	
	Expression orale en continue (lors de jeu de rôle)	
<b>Dimension relationnelle</b>	Interpellation directe : L'enseignante s'adresse à l'apprenant en le nommant par son prénom (et utilise aussi des surnoms amusants qui témoignent de son affection, ex ; Khadidja - Khadoudj)	
	Interpellation indirecte : L'enseignante s'adresse aux apprenants en utilisant « les enfants », « tout le monde » pour désigner tout le groupe.	
	L'humour : L'enseignante utilise le ludique et humour pour capter l'attention des apprenants	
	L'empathie : L'enseignante sollicite les émotions positives des apprenants ; motivation, empathie, estime de soi etc.	
	Interpellation directe : L'enseignante s'adresse à l'apprenant en le nommant par son prénom	
<b>Les apprenants</b>	Sont intéressés, et apprécient la différenciation pédagogique et les techniques d'animation de leur enseignante. La qualité du support est déterminante. Le fort taux de participation nous semble indiquer leur niveau de compréhension. Ils s'expriment en ; Français / arabe / Interlangue / langage corporel (les apprenants répondent physiquement à la langue parlée, en mobilisant des gestes ou des mouvements). Ils posent des questions dans la langue française et font des efforts de prononciation mais communiquent entre eux en arabe dialectal.  Les apprenants en classe de 5AP, utilisent différents cahiers ; cahier de classe, cahier d'entraînement à l'écrite, cahier d'exercices	



<b>L' enseignante</b>	<p>L'enseignante situe la séance dans une progression. Elle structure sa leçon et respecte ses différentes phases. Elle permet aux apprenants de s'exprimer dans la langue arabe si besoin. Elle organise des activités de communication. Elle corrige les erreurs des apprenants et les incite à se corriger mutuellement. Elle prête une attention particulière aux aspects culturels et interculturels.</p> <p>Son écriture sur le tableau comme sur son cahier journal est soignée.</p> <p>Elle donne en permanence aux apprenants du travail personnel à faire à la maison</p> <p>Ses pratiques enseignantes sont dynamiques particulièrement pour l'enseignement de l'oral. Elle utilise différents outils d'évaluation pour l'oral : question / réponse – jeu de rôle (authentique) – Drama – mises en scène autour de la fable etc.</p>
-----------------------	---

### 03- En classe de 1AM

<b>Méthode de référence ; Pédagogie différenciée</b>		
<b>Variété des supports</b>	<b>Supports utilisés régulièrement</b>	
	Support matériel	<b>Manuel scolaire.</b>
	Matériel authentique (sonore et visuel)	L'image fixe et animée (Data show), Une chanson
	Sites Internet Ressources	Sites d'entraide pédagogique pour les enseignants
	<b>Supports utilisés occasionnellement (ou de façon ponctuelle)</b>	
	Vidéos et CD	Dessin animé
	Objets concrets	PC portable de l'enseignant
<b>Variété des activités</b>	Visionnement de documents visuels	
<b>Dimension relationnelle</b>	Interpellation directe : L'enseignant s'adresse à l'apprenant en le nommant par son nom ou son prénom	
	Interpellation indirecte : L'enseignante s'adresse aux apprenants en utilisant « les enfants », « tout le monde » pour désigner tout le groupe.	
	Cet enseignant demeure sérieux ; il ne recourt pas à l'humour et présente rarement des signes d'empathie à l'égard des apprenants	
<b>Les apprenants</b>	<p>Semblent intéressés, et apprécient le support data-show / dessin animé. Le taux de participation est relatif. Ils s'expriment en français par des phrases courtes ou des fragments de phrases. Ils nous ont fait comprendre que l'enseignant ne leur permettait pas de parler en arabe ce qui constitue un obstacle pour la grande majorité des apprenants. Cela n'empêche pas qu'ils font des efforts pour s'exprimer en langue étrangère, mais communiquent entre eux en arabe dialectal.</p> <p>Les apprenants en classe de 1AM, utilisent un seul cahier (cahier de la discipline)</p>	
<b>L' enseignant</b>	L'enseignant situe la séance dans une progression. Il structure sa leçon et respecte ses différentes phases. Il recommande aux apprenants de s'exprimer dans la langue française. Il corrige les erreurs des apprenants mais les incite rarement à se corriger mutuellement.	

## Annexe 07 : Questionnaire des enseignants (vierge)

### FORMULAIRE SOUMIS AUX ENSEIGNANTS DE FLE (PEM) :

*Le présent questionnaire est établi dans le cadre de l'élaboration d'une thèse de doctorat ; spécialité didactique du français langue étrangère sur « les auxiliaires didactiques (y compris manuel scolaire et Technologies d'Information et de Communication Educatifs) dans le développement des compétences orales ». Acteur principal dans la formation des apprenants, vos réponses (des pratiques réelles) nous seront précieuses.*

#### DES DONNEES PERSONNELLES :

Lieu de travail :.....

Nom de l'établissement :.....

Ancienneté :.....  Homme  Femme  
ITE  ENS  Universitaire

#### QUESTIONNAIRE :

**ITEM 01 :** « De quels **documents** disposez-vous, réellement, pour l'exercice de vos fonctions ?

- Programme officiel (selon niveau)
- Guide du français (selon niveau)
- Répartitions annuelles des activités d'apprentissage du cycle moyen
- Manuel scolaire

**ITEM 02 :** « Un grand intérêt est porté à l'oral depuis la **réforme** du système éducatif, avez-vous reçu des directives en ce sens ? (Séminaires, journées d'études, animés par l'inspecteur de la matière)

**Oui**  **Non**

a) Si oui, sur quoi portaient ces rencontres ?

- Les différentes approches
- La pédagogie de projet
- La didactique de l'oral

b) Avez-vous reçu une **formation** pour l'enseignement des deux compétences « compréhension et production orales » ? (en formation des formateurs ou à l'université)

**Oui**  **Non**

**ITEM 03 :** « Pensez-vous que le **programme et le manuel** scolaire de 1<sup>ère</sup> année moyenne répondent suffisamment à cette directive ?

**Oui**  **Non**  **En partie**

**ITEM 04 :** « Compréhension orale et production orale forment un **couple indissociable**. Qu'en pensez-vous ? »

**Oui**  **Non**

(Précisez).....  
.....  
.....

**ITEM 05:** « Une séance de compréhension orale et une autre de production orale au début de chaque séquence suffisent-elles pour **promouvoir les compétences** visées ?

- Oui**                       **Non**                       **Pas assez**

**ITEM 06 :** « Comment **organisez-vous le travail** pendant les activités de l'oral? » (Quelle situation de classe favorisez-vous ?)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Groupe classe        | <input type="checkbox"/> Classe en U           |
| <input type="checkbox"/> Petit groupe (en TD) | <input type="checkbox"/> Classe en cercle      |
| <input type="checkbox"/> Binômes              | <input type="checkbox"/> Classe traditionnelle |
| <input type="checkbox"/> Travail individuel   |  |

**ITEM 07 :** « Comment travaillez-vous la **compréhension orale** ? »

- Mettre l'apprenant à l'aise face à un document sonore  
 Apprendre aux apprenants à utiliser leurs connaissances socioculturelles etc.  
 Apprendre aux apprenants à distinguer les sons  
 Apprendre aux apprenants à utiliser des stratégies d'écoute.

**ITEM 08 :** « Pensez-vous développer suffisamment les **stratégies d'écoute** des apprenants pendant les séances de l'oral? »

- Oui**                       **Non**                       **Pas assez**

Si oui, dans quels buts ?

- Travailler la compréhension de l'oral.  
 Apprendre à l'apprenant de comprendre un document sonore.  
 Développer l'écoute chez l'apprenant pour travailler la production orale plus tard.  
 Faire appel à la mémoire de l'apprenant (mémoire à court et à long terme).

Comment ?

- En consacrant suffisamment de temps aux activités de compréhension  
 En privilégiant le remue-méninge, la concertation, l'interaction etc.  
 En variant les écoutes (écoute globale / détaillée / sélective etc.)  
 En multipliant les écoutes (1<sup>ère</sup> / 2<sup>ème</sup> / 3<sup>ème</sup> écoutes)

**ITEM 09 :** « **Faites-vous parler** vos apprenants ? »

- Oui**                       **Non**                       **Rarement**

(Précisez).....  
...

**ITEM 10 :** « Comment travaillez-vous la **production orale** ? »

Vous demandez à l'apprenant de :

- Répondre à des questions  
 Lire un texte à haute voix

- Faire un exposé oral
- Commenter des données visuelles (tableau, dessin, diagramme etc.)
- Jouer un rôle
- Parler spontanément
- Chanter

**ITEM 11 :** « A quelles **stratégies** spécifiques recourent vos **apprenants pour communiquer** en FLE ? »

- Ils répondent à vos questions par un seul mot, rarement par une phrase
- Ils sont souvent tentés d'utiliser leur langue maternelle
- Ils se construisent une langue parsemée d'erreurs qui leur est propre (interlangue)
- Ils font appel conjointement à la langue maternelle et à la langue française
- Ils font recours au langage corporel représenté par des gestes, des mimiques etc.

**ITEM 12 :** « En **planifiant** des activités d'apprentissage, élaborez-vous vos propres supports pour l'enseignement de l'oral »

- Oui**                       **Non**                       **Rarement**

**ITEM 13 :** « De quel(s) support(s) disposez-vous principalement pour l'enseignement de l'oral ? »

- Manuel scolaire
- Textes
- Images (...)
- Enregistrements audio
- Supports audio-visuels
- Autres (précisez)

**ITEM 14 :** « Si vous répondez document sonore ou audiovisuel, combien de fois l'utilisez-vous ? »

... fois par séquence    ... fois par projet

**ITEM 15 :** « Savez-vous **didactiser** des sonores ou autres genres de documents ? »

- Oui**                       **Non**                       **Difficilement**

**ITEM 16 :** « Depuis la **réforme**, vue la place accordée aux **TICE** et l'arrivée d'Internet, votre pratique pédagogique a-t-elle changé ? »

- Oui**                       **Non**

**ITEM 17 :** « Quel est votre avis quant au **recours** aux **TICE** (auxiliaires didactiques) en classe de 1AM ? »

- Refus
- Appréhension
- Acceptation
- Indifférence / désintérêt

**ITEM 18 :** « Quels sont les **médias** que vous avez déjà utilisés avec vos apprenants (1AM) ? »

- La télévision       l'Internet       La radio       La presse écrite

**ITEM 19 :** « Quelles étaient les **réactions** immédiates des apprenants face à ce dispositif ? »

- Indifférence       Participation massive       **Motivation**

**ITEM 20 :** « Avez-vous constaté des changements dans **les habitudes** des apprenants suite au recours aux TICE (auxiliaires didactiques) ? »

- Oui**       **Non**

Si oui lesquels ?

- Prise de parole plus fréquente  
 Interaction  
 Engouement

Autres

.....  
 .....  
 .....

**ITEM 21 :** « Quel apport aurait l'usage des **TICE** dans une classe de FLE / 1AM ? »

- Créer des activités ludoéducatives  
 Placer l'enseignement dans un contexte ludique  
 Varier les approches et stratégies d'enseignement  
 Multiplier les outils de médiation  
 Accéder à d'autres cultures, d'autres civilisations.  
 Inciter l'interaction et la collaboration  
 Maîtriser les signes linguistiques et sonores de la langue cible  
 Autres

**ITEM 22 :** « Le recours à un **programme télévisé**, un jeu éducatif, livre de lecture, émission de radio, de variété etc. concourrait-il véritablement au développement des capacités langagières des apprenants Algériens en classe de FLE / 1AM ? »

- Oui**       **Non**

**ITEM 23 :** « Diriez-vous qu'avec ces **médias** le contexte scolaire et l'enseignement des compétences orales seraient plus efficaces (ludiques et plus motivants, à vos yeux et aux yeux des apprenants) ? »

- Oui**       **Non**       **Possible**

(Précisez).....  
 .....  
 .....  
 .....

**ITEM 24 :** « Pour vous, la **dimension ludique** (approches, attitudes), est-elle réservée aux apprenants enfants ? »

- Oui**       **Non**

**ITEM 25 :** « Les **activités ludiques**, trouvent-elles place dans la classe de FLE / 1AM? »

- Oui**                                       **Non**                                       **Rarement**

**ITEM 26 :** « Si oui, quels sont les supports utilisés lors de ces **pratiques** de classe ? »

- Chansons                       Comptines                       Poèmes                       Contes  
 Dessin animé                       Bandes dessinées                       Théâtre  
 Jeu de rôle (simulation)                       Devinette                       Autres

**ITEM 27 :** « Comment définissez-vous une **activité ludique** ? »

- Non contraignante                       Qui ne fait pas partie programme  
 Qui procure du plaisir                       Informelle et non notée  
 Autre

.....  
 .....

**ITEM 30 :** « Selon vous, quels mécanismes pourront aider enseignants et apprenants à se sentir plus **motivés** et impliqués dans le processus d'enseignement / apprentissage de l'oral en classe du FLE ?

- Programme scolaire adapté  
 Stratégie d'enseignement ludique  
 Approche pédagogique nouvelle  
 Auxiliaires didactiques stimulants (ludoéducatifs)  
 Contexte scolaire motivant qui prône la créativité

Autres(Pécisez).....  
 .....

**ITEM 28 :** « **Quelles difficultés** rencontrez-vous lors des activités **ludiques** visant à enseigner la compréhension ou la production orales ?

Rareté d'activités ludiques visant ces deux compétences sur les manuels scolaires	
Manque de savoir-faire quant à la didactisation de supports issus des médias	
Nature du groupe classe (souvent hétérogène)	
Effectif pléthorique des classes	
Gestion du groupe classe (bruit, tour de parole etc.)	
Gestion du temps	
L'évaluation	

**ITEM 29 :** « Comment jugez-vous les **conditions** qui rentrent en jeu dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE (1AM) ? »

	Très suffisant	Suffisant	Insuffisant
Vos propres pratiques enseignantes			
Le programme scolaire	.....		
Le volume horaire attribué aux séances de l'oral			
Les activités proposées sur le manuel			
Les supports et documents (sonores/ audiovisuels etc.)			
Les moyens techniques (l'équipement informatique)			

« Nous vous remercions pour votre collaboration »

**Annexe 08 : Questionnaire destiné aux apprenants du collège :**

Age

Fille

Garçon

Fonction du père : ..... Fonction de la mère : .....

1. Sais-tu manipuler Internet

Oui

Non

2. Si oui, à quelle(s) occasion(s) l'utilises-tu :

Pour naviguer ou rejoindre des amis sur les réseaux sociaux

Pour de la recherche documentaire (exposé scolaire)

Pour suivre l'actualité partout dans le monde

Pour télécharger ; films, musiques, applications etc.

Autres

.....  
.....  
.....

3. Peux – tu t'en passer (d'internet) ?

Oui

Non

4. A quelle fréquence regardes-tu la télévision ;

Souvent (beaucoup) ?

Rarement (des fois) ?

Jamais ?

**Pourquoi ?**.....  
.....  
.....

5. Que regardes-tu à la télévision ?

Les documentaires

Les films

Les émissions et jeux pour enfants

Les dessins animés

Les matchs de football etc.

Le journal télévisé

6. Parmi tous ces programmes proposés à la télévision, lequel (lesquels) préfères-tu le plus?

.....  
.....  
.....

**Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....

7. Sur quelles chaînes télévisée?

- .....
8. En quelle langue ?  
 Arabe                       Français                       Anglais
9. A part les documents scolaires, est-ce que tu lis (livres, magazines, BD etc.) en français ?  
Oui                       Non
10. Aimes-tu parler français ?  
Oui                       Non
11. Avec qui parles-tu français ?  
 A la maison, avec mes parents                       En classe, avec mes camarades  
 Dehors, avec mes amis                       autre
12. En classe, comment se déroulent les séances de compréhension et d'expression orales ?  
 Très bien                       Moyennes                       Lassantes
13. Comment participes-tu pendant les séances de l'oral ?  
 Beaucoup                       Moyennement                       Rarement                       Jamais
- Si tu ne participes pas, c'est parce que ;  
 Tu n'aimes pas parler français devant les autres  
 Tu ne comprends pas très bien  
 Tu n'es pas sûr de la réponse  
 Cela ne t'intéresse pas
14. En classe, à part le manuel scolaire, quel(s) autre(s) support(s) utilise ton enseignant de français pour faire le cours ?  
 Aucun  
 Vidéo (dessin animé, reportage, film etc.)  
 Audio (chanson, comptine etc.)  
 Ordinateur  
 Livre de lecture (contes)  
 Jeux éducatifs  
 Autres
- .....
15. Assisté par ton enseignant, aimerais-tu étudier le français à l'aide d'un support autre que le manuel scolaire ?  
Oui                       Non
16. Un autre support (ordinateur, vidéo, CD etc.) te donnera ;  
 Du plaisir, tu seras surpris et enchanté  
 De l'envie, tu seras motivé (participation, intérêt, interaction...)  
 Aucun effet, tu seras indifférent
- (Précise).....

« Je te remercie »





## Annexe 10 : Transcription des verbatim

### 1/ Retranscription des verbatims ; CEM BENSAID / cité BOULANGER, première enseignante (E1)

00 :00	<b>Bonjour madame, vous êtes enseignante de français depuis 10 ans dans l'enseignement moyen, nous voulons savoir si au cours du projet vous accordez de l'importance à l'enseignement de l'oral en classe de 1AM.</b>
00 :15	en réalité, eh... pas vraiment, pas beaucoup, pas vraiment... le problème qui s'impose ... on est très attaché au manuel scolaire, dans le jeu de la routine c'est à dire on travaille uniquement avec le support texte et éééé... on ne fait pas beaucoup de recherche
00 :38	<b>Quels sont vos ressources documentaires ? Sur quelle base préparez-vous vos documents pédagogiques ?</b>
00 :48	je me base beaucoup eh... sur le livre, manuel scolaire, parfois je fais des recherches pour d'autres activités bien sûr mis à part l'oral, hein ? je fais des recherches à l'Internet, j'essaie de trouver des supports des exercices etc. mais à l'oral ...non ; le problème j'ai du mal à didactiser les supports que je trouve sur le Net par exemple les vidéo ect. Donc j'ai du mal à les rendre euh...didactiques et le choix aussi du support ...
01 :21	<b>ça demande une certaine dextérité, un certain savoir ?</b>
01 :23	exactement exactement oui tout à fait
01 :28	<b>Vous contentez-vous du manuel scolaire comme unique ressource didactique ?</b>
01 :38	oui euh... tout à fait par habitude ...
01 :42	<b>Enfin, que représente pour vous le manuel scolaire ?</b>
01 :49	C'est beaucoup plus ... c'est le programme scolaire à suivre, il est là il est prêt ...
01 :57	<b>Vous vous dites que c'est facile à utiliser ce n'est pas la peine d'en faire plus</b>
02 :10	oui... non ...mais je je je je trouve que je dois faire plus, mais bon ...manque de motivation peut être
02 :13	<b>Pouvez-vous vous passer du manuel scolaire ?</b>
02 :14	non ! rire ... non non pour certaines activités peut être ; mais m'en passer de lui complètement euh... C'est quelque chose d'euh...d'impossible
02 :24	<b>Au cours de votre parcours professionnel, avez-vous été formée pour l'enseignement des deux compétences de l'oral ?</b>
02 :33	Non c'était beaucoup plus théorique, pas vraiment ...ça m'a pas été vraiment bénéfique, ... ça ne m'a pas apporté quelque chose de nouveau ...j'ai ... on voudrait qu'on nous .... Qu'on ...on a demandé qu'on nous fasse des séances modèles cela n'a pas été fait c'est rester beaucoup plus théorique donc le travail n'a pas abouti à quelque chose de concret
02 :57	<b>Ces séances se sont-elles répétées ou sont-elles rares ?</b>
03 :08	oui rare très rare
03 :13	<b>Avez-vous reçu une formation à l'usage de l'Internet</b>
03 :19	je me suis formé toute seule, je l'ai fait personnellement pas dans le cadre professionnel
03 :23	<b>Pensez-vous que l'oral devriez être revalorisé, pourquoi pas au même degré que l'écrit lors des épreuves scolaires et examens de passage</b>
03 :39	oui tout à fait tout à fait, parce que euh ... on est en train de leur apprendre une langue, donc il doit être capable d'écrire de rédiger au même temps de parler une langue.

03 : 54	je vous remercie.
---------	-------------------

**2/ Retranscription des verbatims ; CEM BENSAID / cité BOULANGER, enseignante 1 (E1), enseignante 2 (E2), et enseignante 3 (E3)**

00 :00	<b>Est-ce que vous avez une idée sur le contenu des textes officiels, c'est à dire ; référentiel général des programmes, programme et guide d'accompagnement propres à la 1AM ?</b>
00 :21	Nous.... Nous n'avons pas l'habitude de travailler avec, mais quand il s'agit du programme nous on prend... on a pris l'idée du contenu du programme des journées de formation avec l'inspecteur
00 :15	non c'est surtout le manuel scolaire, le programme... Si (oui)... on a une idée sur le programme
00 :21	<b>Qu'en est-il de la répartition ? vous l'élaborez entre vous ou vous la recevez de l'inspecteur ?</b>
00 :33	non ... non... c'est nous qui ... selon le manuel scolaire, selon le manuel scolaire ce dernier maintenant il est plus euh ... plus riche qu'euh ... les anciens il y a plus d'illustrations, il est plus animé, il est plus intéressant
00 :45	puisque'on oblige les apprenants à acheter le livre, entre nous ... on ne va pas le mettre à part ... il faut bien qu'on travaille avec, c'est à dire on les oblige à acheter le livre « mn baed ngouleh ma tjibehch » non ! donc il faut prévoir des activités avec le livre
00 :40	E2, on peut pas s'en passer
00 :56	E1, il est en permanence présent sur la table
01 :00	exactement ! exactement, d'ailleurs il nous fait gagner du temps surtout f les exercices ana il me fait gagner beaucoup de temps
01 :04	<b>Travaillez-vous exclusivement avec le manuel scolaire ?</b>
01 :07	E2 beaucoup, beaucoup, énormément oui oui
01:08	E1 surtout avec les classes de 1am. même les autres niveaux ana j'utilise les supports audios uniquement à l'oral, avec les autres niveaux mais avec les premières années je ne travaille pas l'oral pas beaucoup non
01 :22	E2, ana je change de support au moment de l'oral
01 :25	E1, oui c'est ce que j'ai dit, c'est ce que j'ai dit
01 :29	E2, à l'oral, sinon au moment de la lecture plaisir
01 :30	<b>A l'oral, quels sont les supports que vous utilisez en classe de 1AM ?</b>
01 :35	E2, alors, les illustrations les images eh..... Des cassettes audios pour les classes de 1AM c'est tout
01 :55	pour motiver surtout
02 :14	l'inspecteur insiste énormément sur l'oral. L'oral est mis en valeur
02 :20	E1, énormément, d'ailleurs on est passé d'une heure d'oral à deux heures d'oral de la 4eme à la 1AM, 1h de compréhension et 1h de production,
02 :38	<b>A quel moment du projet ?</b>
02 :46	au début de chaque séquence andna deux séances.
02 :51	E2, 1ere séance, c'est la compréhension w l'expression orale ; soit ndirou la compréhension, soit l'expression orale

<b>03 :23</b>	<b>C'est deux séances suivies dans chaque séquence ?</b>
<b>03 :29</b>	E1, une séquence ça varie entre 10 à 15 séances à peu près
<b>04 :23</b>	E2, elle nous a demandé de faire parler l'apprenant souvent en classe ! on s'appuie sur l'oral même en lecture, quand on fait lecture on le fait parler à la fin, une activité... d'expression... orale... toujours
<b>04 :42</b>	E1, on lui donne la parole, ça donne de la valeur à l'apprenant, c'est à dire on n'est plus hadek professeur eh.... détenteur (détenteur) du savoir, on est beaucoup plus un guide...médiateur voilà voilà exactement
<b>04 :59</b>	<b>l'heure de l'oral, est-elle réellement consacrée aux activités orales ?</b>
<b>05 :08</b>	E1, j'essaie d'éviter, je consacre toute l'heure à l'oral, et j'essaie d'éviter hadek le moment la prise de parole continue de monopoliser la parole, j'essaie de poser des questions, de les guider de les stimuler
<b>05 :35</b>	<b>Sur quels supports sont basées ces activités d'orales ?</b>
<b>05:44</b>	E1; alors pour les apprenants de 1AM, ma nkdebch elik, ana je travaille beaucoup avec le manuel oui surtout je commence, ... andna, chefti fi l'activité, ... si tu as remarqué (elle se tourne vers sa collègue comme pour demander son soutien) en début, andna des images alors on va commencer à faire de la compréhension orale à partir de l'image des photos etc. mn baeda on passe à la banque de mot w ndirlhoum un exercice dans lequel ils vont produire un petit peu, donc je fais les deux activités en une heure alors que je dois les faire en 2 heures séparément, 1heure surtout avec les 1AM.
<b>06 :25</b>	E2, c'est pareil pour moi, à l'oral en 1ere année je travaille sur des illustrations personnelles et parfois je travaille sur un tableau, je leur donne des ...des ... comment dirai-je ... des aides, eh... des outils banque de mots des personnages admirés des sportifs d'actualité, on travaille sur ça ! je les fais parler. J'essaie d'enrichir les supports
<b>07 :17</b>	<b>L'inspecteur vous a-t- il demande de diversifier les supports ?</b>
<b>07 :30</b>	E1, oui oui mais les directives étaient beaucoup plus en rapport avec le programme de la 4AM (classe d'examen) ; les enregistrements, ... darlna une chanson galena à partir de laquelle vous pouvez entamer le débat ... mais en première année eh... !!
<b>07 :48</b>	E2, le CD sur la ville d'Oran, la vidéo mchi dertiha mea la 4AM, sur la violence... l'argumentation en 4AM, surtout des CD on travaille sur des CD
<b>08 :01</b>	<b>Ces supports ne sont-ils pas exploitables en classe de 1AM ? (La chanson)</b>
<b>08 :04</b>	E1, (rire) c'est sûr qu'il y a des supports à exploiter en 1AM, il suffit de chercher c'est tout
<b>08 :17</b>	hna on aimerait bien que les TICE soient appliquées dans l'établissement, je pense qu'euuh... c'est un domaine qui va tout changer
<b>08 :35</b>	<b>Le recours aux TICE figure depuis plusieurs années sur les programmes officiels même ceux de la 1AM, si jamais vous voulez appliquer les textes officiels, le programme de la 1AM vous devez savoir qu'insérer un enregistrement, une chanson, un documentaire une séquence filmique (le support vidéo ou audio) ne relève pas d'une initiative personnelle seulement le manuel scolaire n'est qu'un support parmi tant d'autres</b>
<b>09 :11</b>	E1, oui exactement le manuel n'est qu'un modèle... rire ... pour être franche on travaille beaucoup avec, on ne peut pas s'en passer du manuel
<b>09 :39</b>	E2, non (on ne peut pas s'en passer) ... non...non... c'est un guide
<b>09 :41</b>	parfois fi les journées pédagogiques on fait des travaux de groupe sur le contenu des programmes mais nos travaux ne voient jamais le jour.

<b>10 :23</b>	<b>Elaborer des supports pour le cours (de l'oral) demande un effort permanent, êtes-vous prêtes à faire un effort dans ce sens ?</b>
<b>10 :59</b>	E1, rire... c'est la motivation, manque de motivation...
<b>11 :02</b>	E2, manque de motivation...manque de temps
<b>11 :07</b>	E1 tani on est rentré dans un rituel, hadik la routine de l'enseignement
<b>11 :14</b>	E1 E2 donc le manuel c'est une piste facile prête qui économise du temps tout est tracé je n'ai pas à m'en soucier justement donc je préfère travailler avec le manuel pour aller plus vite
<b>11 :25</b>	E2 tout est prêt ... goutlek il y a eu un changement, ce n'est plus le manuel de 1900, rire (plus attrayant, nous plais nous satisfait)
<b>11 :37</b>	<b>Le manuel répond aux exigences du programme, cela n'est pas source de Fainéantise !</b>
<b>11 :52</b>	E1, rire la routine touhna fi une routine embêtante
<b>11:56</b>	E2 chefti le cours ki rah,... le livre de 2AM fih koulchi ...
<b>12 :16</b>	E1, même les activités d'orale elles sont bien, le support nous ai fourni à part avec le guide, les apprenants n'ont que les questions goultlk ça nous fait gagner du temps ; 1ere écoute lisez la question...
<b>12 :31</b>	E3, (32 ans d'expérience) ce n'est plus comme avant, maintenant tout est prêt, avant c'est nous qui faisons les recherches, kouna nhaoussou les supports wahadna c'est vrai eh... même pour le support texte nous élaborions les questions tout seuls cherchions les supports tout seuls ...
<b>12 :48</b>	L'inconvénient, eh... (E1 appel E3 ; le ton change, Fatiha !), gae les activités orales, se ressemblent ; elles sont toutes du même modèle (rire) ; 1 <sup>ere</sup> écoute, 2 <sup>eme</sup> écoute, 3 <sup>eme</sup> écoute, on leur fait lire le texte, ils répondent aux questions, synthèse orale. Elles sont toutes pareilles, c'est le seul inconvénient, par contre fi l'oral on peut varier les activités
<b>13 :12</b>	une chanson ... une chanson ...
<b>13 :17</b>	non le déroulement je parle du déroulement
<b>13 :20</b>	<b>Comment travaillez-vous l'oral ?</b>
<b>13 :34</b>	on pourrait utiliser un enregistrement audio, une projection,
<b>13 :47</b>	c'est hypothétique, des propositions généreuses mais avoue être découragée
<b>14 :02</b>	<b>Qu'est-ce qui vous décourage ?</b>
<b>14:08</b>	E1 « dkhalna fi » la routine « w tkalna ela » le livre le manuel, pour être honnête
<b>14:21</b>	E3, AHHH vous parlez de la 1 <sup>ere</sup> AM.... mmm... on le fait avec la 4AM
<b>14 :27</b>	E1 hna on s'intéresse beaucoup plus aux apprenants de 4AM, ils sont plus privilégiés
<b>14 :30</b>	<b>Parce qu'ils sont en classe d'examen ?</b>
<b>14 :32</b>	E3, lah... lah... même les sujets, ... les thèmes « ntawaehoum » sont très intéressants ils sont du quotidien, si je prends l'environnement, tout le monde en parle
<b>15 :24</b>	on a fait ça longtemps pour présenter quelqu'un... la devinette ; je suis grand je suis athlète en conversation.
<b>16 :10</b>	<b>Quel est le support associé à la devinette ?</b>
<b>16 :04</b>	E2 en image
<b>16 :12</b>	E3 moi je donne des tests des questions ; la taille ; le poids, la discipline à la fin je leur demande qui suis-je surtout pour les sportifs, ils adorent ça. Une expression spontanée il peuvent à leur tour donner une devinette sur la personne de leur choix (ils peuvent faire des recherches et préparer ce travail à l'avance)

17 :27	ana j'ai collé les images avec des dessins j'ai donné quelques informations un modèle, ils doivent suivre le modèle... sous forme de devinette ... et après ils choisissent n'importe quel personnage de leur choix et le présenter en utilisant la banque de mots c'est à dire, ils doivent corriger la phrase
18 :05	<b>Quel est l'objectif des séances d'oral ?</b>
18 :15	E2 construire des phrases simples d'enrichir la langue
18 :21	E1 tani prendre l'initiative, la parole, s'exprimer cohérence des idées
18 :24	E3 tout ça pour les préparer à plus tard, à la communication c'est un véhicule de communication

### 3/ Retranscription des verbatims ; CEM TRIPOLI / Centreville, enseignante 1 (E1)

00 :00	<b>Bonjour madame, vous êtes enseignante au collège depuis 13 ans. Nous voulons savoir, si au cours du projet, vous accordez de l'importance à l'enseignement de l'oral ?</b>
00 :09	c'est sûr que nous donnons de l'importance à l'activité orale parce que l'apprenant doit savoir s'exprimer oralement pour pouvoir par la suite rédiger l'oral c'est très important c'est une étape qui doit précéder l'écrit c'est ça
00 :29	quels sont vos ressources documentaires comment vous élaborer vos documents de cours
00 :38	alors je travaille l'oral généralement avec le manuel c'est ce que j'ai comme outil

00 :00	<b>Quels sont vos ressources documentaires</b>
00 :13	pour l'oral, je travaille avec le manuel scolaire, je prends les illustrations du livre les apprenants comprennent d'abord, ils observent, découvrent et s'expriment par la suite. Ma première ressource c'est le manuel, je prépare ma fiche pédagogique à la base du manuel parce qu'on n'a pas de euh ... d'outils audio ... ou audiovisuel on n'a pas d'euh .... C'est pour ça que je travaille avec le manuel
00 :57	<b>Que représente-t-il pour vous exactement ?</b>
01 :07	pour moi c'est eh.... C'est la base sur quoi je eh... ssss ... c'est sur ses .... supports que je travaille j'ai pas d'autres outils, autrement dit je peux pas m'en passer je peux pas m'en passer du manuel parce que j'ai pas d'autres outils didactiques sur lesquels je peux me baser pour assurer cette activité
01 :33	<b>Utilisez-vous internet vous téléchargez des documents etc. ?</b>
01 :41	moi je travaille avec le manuel comme je vous l'ai dit c'est tout
01 :49	<b>Avez-vous reçu une formation quant à l'enseignement des deux compétences ?</b>
02 :17	oui mais ... rien de pratique rien d'utile pour le terrain des journées pédagogiques mais rien de concret toujours flou
03 :09	<b>Avez-vous été formée à l'informatique et aux TICE et à l'utilisation d'Internet ?</b>
03 :10	non non ni à titre personnel ni professionnel, moi je travaille seulement avec le manuel, je prépare mes fiches au stylo à l'ancienne

#### 4/ Retranscription des verbatims ; CEM TRIPOLI / Centre-ville, enseignante 2 (E2)

00 :00	<b>Bonjour Madame, vous êtes enseignante de français au collège depuis plus de 17 ans, nous voulons savoir si au cours du projet vous accordiez de l'importance à l'enseignement de l'oral ?</b>
00 :17	on aimerait bien lui donner son importance, réellement, mais on n'a pas les moyens pour en faire comme on veut. Déjà on n'a pas de formation, ... les journées de formation pédagogiques restent théoriques
00 :35	<b>Ces journées, portaient elles sur l'enseignement des deux compétences orales ?</b>
00 :43	oui oui justement mais ça reste théorique rien de concret elles se ressemblent on dirait photocopiées ...on aimerait bien ... j'aimerais bien que on aura une classe d'apprenants avec un enseignant ... ça sera une leçon pas abstraite ... je pense que l'enseignant est livré à lui-même sincèrement on n'a pas de formation alors que la technologie évolue hna rana f stade primaire
01 :36	<b>Avez-vous reçu une formation en informatique</b>
01 :34	pas du tout, du côté personnel je me suis formée toute seule, je sais manipuler un tout petit peu l'Internet mais si jamais j'ai besoin d'un support je demande à ma petite sœur. Mais on aimerait avoir du temps pour une formation concrète, pas en une journée, moi j'apprends rien j'aimerais bien que ça soit des classes vivantes
02 :19	<b>Quels sont vos sources documentaires pour l'oral ?</b>
02 :29	je me documente à la bibliothèque, chez moi j'ai d'anciens ouvrages
02 :40	<b>Et le manuel ?</b>
02 :42	parce que les apprenants ont l'expression basée sur le manuel.
02 :49	vous trouvez qu'il y a assez d'activités orales sur le manuel ?
02:51	non non non ...du tout... on a une seule au début de la séquence, c'est tout, mais personnellement je le fais en TD, je donne un sujet comme pour l'expression écrite mais c'est expression orale ; j'écris le... le... le sujet et je donne des indices de la banque de mots ... et on discute, ils donnent des mots aussi je les mets au tableau, je leur demande de faire le tri et de prendre ce qu'il veulent et d'en rajouter s'ils veulent puis je leur dis de choisir ce qu'ils veulent puis de préparer un paragraphe en 10 mn, il passent l'un après l'autre par mémorisation sans passer par l'écrit. Ils viennent euh...ça marche très bien... c'est spontané... non
03 :53	<b>Comment vous évaluez cette activité ?</b>
03 :55	des bonus euh ... des fois on me donne une belle phrase...on l'écrit au tableau ...j'écris le nom de l'apprenant je leur demande de l'écrire sur le cahier d'exercice.... Des fois je demande de répéter la même phrase ... (c'est gratifiant ; oui ! oui !) des fois lorsqu'on fait de la lecture expressive je leur demande de mémoriser certains passages ça leur fait un vocabulaire ... je leur demande de ne pas me donner maman va au marché je veux une phrase qui a son poids et je l'ai.... Et lorsqu'on me donne ça, ça me fait plaisir et j'ajoute un point ou un demi-point et des fois je demande des applaudissements comme s'i c'était au primaire ... avec les premières années ils aiment bien... des fois des devinettes ils choisissent et on écrit (c'est ludique, c'est le jeu pour apprendre l'oral) dans le possible on aimerait bien manipuler ... on n'a pas ... c'est trop pauvre !
05 :18	<b>Etes-vous de ceux qui se contentent du manuel scolaire ?</b>
05 :23	pour moi non, ... non mais il n'est pas trop riche. Celui de la 1AM, on a deux séquences au deuxième projet c'est pas assez
05 :53	<b>Que représente le manuel scolaire pour vous ?</b>
06 :01	non non non programme scolaire, le manuel c'est le programme scolaire oui



<b>06 :42</b>	<b>Pouvez-vous vous passer du manuel scolaire ?</b>
<b>06 :41</b>	moi oui ça me ... pour l'expression orale ... oui oui parce que j'ai des apprenants qui qui qui sont bien eh... petits cultivés...sourire) ils ramènent des infos des fois ils m'éblouissent sincèrement et ça me fait plaisir on ... discute
<b>07 :26</b>	oui c'est une langue étrangère. C'est plus parler qu'écrire ; normalement. Alors que nous, on donne de l'importance pour l'écrit en dépit de l'oral. Une heure de l'oral c'est presque rien ... et on revient plus, c'est dommage au début de chaque séquence
<b>07 :46</b>	<b>mais ce n'est pas ce que stipule le programme, le programme dit qu'il y a une heure pour la réception orale et une heure pour la production</b>
<b>07 :53</b>	pour les 4AM (intonation)
<b>07:54</b>	<b>pour les 1AM aussi !</b>
<b>07:59</b>	non non non pour 4AM oui, 1AM non. Ils ont ...euh... Qu'on appelle expression orale, lecture euh ... lecture compréhension question/réponses, lecture entraînement lecture expressive puis point de langue, non il n'y a pas d'oral ana j'introduis l'oral dans les TD des 1AM w houma ils aiment ça ... Pour les 4AM et ça ne marche pas trop, on dirait des extraterrestres, je vous le dis hein ... des fois on sort comme si on n'a rien fais, ils sont là, ils attendent... euh... certains ...

#### 5/ Retranscription des verbatims ; CEM TRIPOLI / Centre-ville, enseignante 3 (E3)

<b>00 :00</b>	<b>Bonjour madame, vous êtes enseignante depuis plus de 10 ans ...</b>
<b>00:10</b>	oui bien sur une grande importance malgré qu'on n'a pas les moyens on n'a pas des ... des trucs qui nous aident à faire de l'oral rien que le manuel surtout de 1AM. on n'a pas des trucs qui nous aident ... rien malgré que les enfants aiment la séance de l'expression orale ils aiment participer ... même moi quand je travaille euh... je leur donne la liberté de parler l'expression spontanée avec des fautes avec une phrase qui n'est pas bien formée mais les enfants aiment bien travailler l'oral avec des vidéos des ....
<b>00 :51</b>	<b>Est-ce que vous utilisez la vidéo ?</b>
<b>00 :55</b>	non on n'a pas, mais avec les 1AM le manuel scolaire on n'a rien
<b>01 :13</b>	<b>Vos ressources pédagogiques ?</b>
<b>01 :18</b>	alors la première des choses c'est en suivant le programme... la répartition en ce qui concerne le texte support des fois je le change je ne suis pas le manuel scolaire comment dirai-je... je cherche un texte qui me permet de traiter deux points de langue à la fois... des fois je cherche sur mes propres livres des fois sur Internet ...
<b>02 :30</b>	Le manuel c'est ...
<b>02 :38</b>	ce n'est pas le programme pour moi c'est une base une source d'information mais je change je change. Je peux m'en passer le manuel c'est pas le programme
<b>03 :04</b>	non je n'ai pas reçu de formation en informatique ni à titre personnel ni à titre professionnel. Je sais manipuler Internet sans formation, je fais des recherches, je sais naviguer, je télécharge oui
<b>03 :34</b>	<b>Pourquoi ne pas élaborer votre propre banque de données ?</b>
<b>03 :35</b>	j'ai jamais essayé je ne sais pas j'ai peut-être peur de ne pas réaliser eh...
<b>03 :53</b>	Sauriez-vous didactiser des supports ?
<b>03 :56</b>	oui oueh
<b>04 :03</b>	J'ai jamais essayé



**Retranscription des verbatims : CEM NEMICHE / Yaghmouracene,**

<b>00:00</b>	<b>Bonjour, monsieur vous-êtes enseignant depuis plus de 30 ans, nous voulons vous interviewer sur vos pratiques enseignantes. Accordez-vous de l'importance à l'oral au cour su projet ?</b>
<b>00:16</b>	bien sûr généralement on commence par deux séances d'oral ; une séance de compréhension et une séance d'expression, c'est à dire on explique à l'apprenant les stratégies eh... c'est ç dire pourquoi il va écouter un énoncé oral ... pour quelle raison il va l'écouter... ensuite ....euh...c'est à dire on travaille la compréhension ; on lui fait écouter une première écoute, une deuxième, une troisième avec des fichiers audio selon l'intitulé ou l'objectif de la séquence
<b>01:03</b>	<b>Comment vous vous procurez ces documents sonores?</b>
<b>01:06</b>	sur internet, sur internet, je fais des recherches... j'ai trouvé pas mal de documents sur Internet seulement sur des sites par exemple FLE, je consulte souvent
<b>01:29</b>	<b>Etes-vous membre d'un groupe d'entraide pédagogique sur Internet ou d'enseignants de français?</b>
<b>01:33</b>	la CNEFA, oui la CNEFA, je suis membre du bureau d'Oran, j'ai des contacts avec les membres... des membres de la CNEFA de plusieurs Wilayas d'Algérie j'ai des collègues enseignants dans des groupes par exemple sur Facebook
	<b>Vous vous échangez les données et les documents ?</b>
<b>01:50</b>	01:52 bien sûr... je publie et en même temps je reçois, je publie
<b>01:59</b>	<b>Que pensez-vous des enseignants qui par habitude se contentent du seul manuel scolaire comme unique source documentaire ?</b>
<b>02:06</b>	c'est à dire on peut pas, on peut pas eh eh eh dans la pratique ...si on veut ...;si on veut .....c'est à dire eh eh eh eh pratiquer eh eh eh être c'est à dire ...si on veut à jour être à jour... pratiquer leh leh leh enseigner eh eh le français... eh eh français langue étrangère, tel qu'il est enseigné partout dans le monde ...c'est en tant que langue de communication ...utiliser par exemple l'approche communicative eh eh faire participer l'apprenant eh eh eh on doit dire apprenant, si on doit être à jour ... on doit... on doit ...on doit voir ailleurs... c'est à dire utiliser d'autres documents ...d'autres eh on peut pas se contenter du manuel impossible ....le manuel il y a c'est à dire il n y a presque rien dans le manuel ... c'est à dire 80 % des choses que j'utilise proviennent de l'Internet waah...
<b>02:58</b>	<b>Que représente pour vous le manuel scolaire ?</b>
	Silence ...
<b>03:02</b>	bon je ... on l'utilise ... c'est à dire on l'utilise en classe pourquoi ... parce que les exercices ...c'est surtout pour les activités, c'est ç dire c'est difficile d'imprimer on n'a pas les moyen on n'a pas les moyens c'est à dire les moyens eh eh eh eh les moyens d'impression si je veut utiliser par exemple des activités (des points de langue)... je dois soit les imprimer et c'est pratiquement eh eh (onéreux) soit les écrire au tableau ça prendra beaucoup de temps au lieu de faire 4 ou 5 activités on fera que 2... yak ... c'est à dire c'est pour ça j'aime utiliser le manuel surtout pour les points de langue
	non non je ne peux pas (me passer du manuel) même les textes ...bon ... mais eh eh l'Internet les documents les fichiers audios etc se sont des eh eh c'est à dire un plus c'est un plus mais indispensables bien sûr ... je dirais eh eh eh le manuel est un auxiliaire didactique; c'est pas la source d'information unique oui, bon ...c'est pas le programme ...eh eh eh je considère pas le manuel comme étant le programme c'est une partie du programme, une partie... une vision du programme de quelqu'un qui

	n'est pas ma vision à moi je peut voir autre chose il faut lire le programme il y a des choses dans le programme ce qu'on trouve pas dans le manuel
<b>04:35</b>	avez vous reçu une formation à l'enseignement des deux compétences orales ?
<b>04:45</b>	eh eh des journées pédagogiques avec les inspecteurs oui on a plusieurs fois parlé ...discuté parlé des stratégies le comment le pourquoi etc. y a pas longtemps j'ai eu un entretien avec l'inspecteur X on a discuté uniquement sur l'oral wah c'est à dire ma vision sa vision parce que je suis nouveau dans cet établissement (...) il y a une vrai revalorisation de l'oral bien sûr bien sûr depuis la réforme
<b>06:34</b>	<b>Avez-vous reçu une formation en informatique ?</b>
<b>06:37</b>	non non non c'est à dire j'ai appris tout seul j'ai appris tout seul
<b>06:41</b>	<b>depuis ?</b>
<b>06:43</b>	2001, 2001 oui

**Retranscription des verbatims : CEM Chakib ARSLANE / quartier PROTAIN E1 32 ans d'expérience / E2 28 ans d'expérience**

<b>00:01</b>	<b>Bonjour mesdames, pensez-vous accorder assez d'importance à l'enseignement de l'oral au cours du projet ?</b>
<b>00:14</b>	beaucoup... beaucoup, oui beaucoup
<b>00:19</b>	<b>Comment ?</b>
<b>00:21</b>	E1, je trouve que c'est important parce que en principe avant d'écrire il faut d'abord savoir parler avant de savoir lire faut savoir aussi lire déchiffrer parce que tout ça, ça rentre ... parce que si on ne sait ni parler ni lire on peut pas aboutir à l'écrit (interpénétration)
<b>00:43</b>	E2, il y a une relation aussi, l'oral et l'écrit
<b>00:44</b>	E1, choufi pardon hert belarbiya maelich? ... le plus important, ana pour moi c'est l'oral ... savoir parler d'abord, pour pouvoir lire, parce que kima galek ... on peut savoir lire balak ...mais ne pas s'exprimer autant ... voilà... on peut, ... kima les apprenants ... moi ce que je propose à mes apprenant de faire je ne sais pas s'ils le font vraiment par exemple de suivre des documentaires à la télé en français, des dessin animés c'est instructif
<b>01:19</b>	E2, oui ouiiii on l'a toujours demandé aux apprenants
<b>01:21</b>	E1, d'écouter d'écouter des contes wella même écouter des ...
<b>01:26</b>	parce que les apprenants ne parlent pas français c'est à dire le français andhoum hadik une heure par semaine le professeur il est là il parle ...
<b>01:32</b>	non ... non non on n'a pas une heure !
<b>01:34</b>	c'est plutôt une fois par jour ?!
<b>01:35</b>	on a une heure de compréhension orale, une heure d'expression orale et une heure de compréhension de l'écrit ...mais ça fait parler les apprenants ...tsemma disons 3 heures
	(amalgame entre écrit et oral)
<b>01:53</b>	non par exemple, par exemple fi la séance tae l'oral lewlla ki ygouloulha la compréhension de l'oral ?... l'écoute eh eh ils s'expriment
<b>02:00</b>	<b>Est-ce que vous utilisez des documents sonores?</b>
<b>02:02</b>	E1, ana pour les 4AM et les 3AM oui mais pour les 1AM non
<b>02:07</b>	E2, non non ... makeench
<b>02:17</b>	E2, c'est à dire ndirou l'écoute, on parle des fois on a des illustrations sur le livre
<b>02:23</b>	E1, c'est le professeur qui parle

<b>02:24</b>	voilà, le support c'est le manuel de l'apprenant
<b>02:26</b>	parfois ana njib mn andi mon PC, mais comme il est en panne hadou liyam au lieu de leur faire écouter le texte je l'ai lu ça veut dire moi je remplace ... je lis ... c'est ma voix bessah zaema c'est le calme total wellah el eadim ils retiennent ils ont retenu les dates ça me fait plaisir je crois qu'ils adorent ... quand ils écoutent wella surtout ki njiblhoun le PC cheal yferhou (sourire ton joyeux) ils sont content, ils adorent ça tani les fables,
<b>03:14</b>	<b>Pourquoi pas avec les 1AM ?</b>
<b>03:16</b>	non non non mea les documents sonores ma eadnech
<b>03:24</b>	ils comprenaient les fables, pourtant les fables c'est compliqué... ils repéraient les personnages, ... la morale sans avoir besoin de comprendre les mots
<b>03:38</b>	<b>Quelles sont vos ressources documentaires ?</b>
<b>03:43</b>	E1, bein franchement madame ...
<b>03:44</b>	E2, c'est le livre ! le manuel oui le manuel scolaire du moment que l'apprenant andeh
<b>03:47</b>	E1, pour l'instant c'est le manuel scolaire, ana j'aurais aimé, ça fait longtemps très longtemps baeda, ... l'inspecteur Y kanet meana on a rédigé ... haka ... on a suggéré l'audiovisuel ... ma kanch gae eandna (avant réforme)
<b>04:09</b>	<b>Votre établissement est-il équipé en matériel data show, ordinateur...?</b>
<b>04:13</b>	non, non, ma andnach une salle
<b>04:15</b>	choufi kayen data show kayen bessah madame un seul data show et c'est surtout les prof de sciences qui l'utilisent parfois telki deux trois professeurs confrontés alors chkoun yedih chkoun ma yedihch c'est pourquoi ana kount njib mon propre matériel PC taei il est assez large chrit même des baffes aya w je travaille avec mes propres moyens ndirlhoum ils regardent, ils écoutent, ils sont contents , ils adorent ça ... ils font des efforts ...
<b>08:19</b>	<b>aux dires de E2, les seuls supports se trouvent sur le manuel ...</b>
<b>08:26</b>	E2, oui... hna galhalna khatra l'inspecteur X galena du moment que l'apprenant a acheté le manuel
<b>08:30</b>	kayen des textes soit des images
<b>08:32</b>	... il faut en profiter, ...
<b>08:33</b>	oui justement parce qu'il l'a acheté il l'a payé cher
<b>08:34</b>	ah oui il l'a payé cher
<b>08:36</b>	elah nkhalouh mbelae hna madabina njibou mn andna, njibou des fois
<b>08:39</b>	surtout le livre tae la 3AM ohhh... yaejeb il est très bien fait
<b>09:12</b>	hna yaetouna ri le manuel on est à l'écart ni document ni CD ni quoique ce soit hna mis à part le manuel koun ma ndabarch ela rouhi mna wella mna ... walou
<b>10:21</b>	<b>oui le manuel c'est le programme tout le programme est sur le livre voilà une source d'information</b>
<b>11:43</b>	<b>Quel usage faites-vous d'Internet ?</b>
<b>11:52</b>	E2, moi je demande à ma fille
<b>12:08</b>	je demande à mon fils il télécharge ...
<b>12:18</b>	mais j'aurais aimé, avoir à disposition une salle ki ykoun andna l'oral w ydiroulna l WIFI tani mazal ma telgouhech. salle d'informatique kayna bessah mbellea

<b>00:05</b>	<b>Donc vous n'avez pas reçu de formation en informatique. Avez-vous reçu une formation pour l'enseignement des deux compétences orales au moins?</b>
<b>00:17</b>	choufi madame ma nkdebch elik ... en journée d'étude ... nlkou rouhna (tape des deux mains pour dire wallou) voilà ...
<b>00:37</b>	E2, non non non ...
<b>01:29</b>	choufi madame c'était jamais compacte ma nkdebch elik eh eh eh c'était koulchi ytkhalet ki ykoun yahderlek il saute du coq à l'âne ma nekdebch elik ... je suis pas la seule qui ai fait cette (remarque) on se débrouille w ça y ai ngoulhoum l'essentiel naerf ki ntmecha mea les apprenants ma ndayaech wlad ennas
<b>01:51</b>	<b>Quelle formation, avez-vous fait?</b>
<b>01:52</b>	oui 2 ans d'ITE (E1 / E2)
<b>01:58</b>	vous rappelez vous d'une formation pour l'enseignement des compétences orales ?
<b>02:02</b>	oh vous savez ça remonte à loin, (...)
<b>03:58</b>	ils pensent en arabe mais ils parlent en français (E. 28ans)
<b>05:24</b>	<b>L'évaluation des exposés de fin de projet se font sur la base de l'oral ou de l'écrit ?</b>
<b>05:27</b>	laa c'est l'écrit hada makan

10 : 10	Quel est votre support préféré ?
10 : 12	l'ardoise... « La chose qui est très importante pour moi c'est le « droit à l'erreur ». J'ai souvent vu des apprenants hésitants peu sûrs d'eux qui travaillaient de façon beaucoup plus efficace sur ardoise que dans un cahier, tout simplement parce que l'erreur est aussitôt effacée et ne laisse pas de trace... Du coup on ose essayer ! »
10 : 21	« Quand je travaillais à la crèche, j'utilisais l'ardoise tous les jours, voire plusieurs fois par jour. « J'utilisais le procédé « La Martinière <sup>57</sup> », vous connaissez certainement ! Avec question-réponse, du tac au tac, dictées de mots, de syllabes, production d'écrit, dessin etc... Ça donne une séance très vivante où tout le monde participe, et permet vraiment de travailler la mémorisation et l'interaction oral/écrit. »
10 : 32	« Hier, j'ai essayé la Martinière avec mes apprenants de 5AP. « Wladi » (mes enfants) ont beaucoup aimé, ils étaient plus concentrés tout le monde participait, il y avait de l'émulation et du plaisir. Quant à moi, j'ai trouvé que mon activité était plus structurée. C'est simple et efficace ! » « Je recommande à mes collègues d'essayer d'en faire un rituel quotidien, et ils verront leurs apprenants progresser chaque jour... là je parle d'une utilisation systématique, quotidienne, organisée ».

<sup>57</sup> Butlen, Denis (2007). Le calcul mental entre sens et technique : recherches sur l'enseignement des mathématiques aux apprenants en difficulté, du calcul mental à la résolution de problèmes numériques. Presses universitaires, franc-comtoises

Le procédé *la Martinière* comporte quatre étapes : L'enseignant pose une question (par exemple : combien font 2+2). Les apprenants ne bougent pas, ne s'expriment pas, et réfléchissent. L'enseignant tape dans ses mains, tout le monde écrit le résultat, mais ne le montre pas. L'enseignant tape dans ses mains, tout le monde montre son résultat en même temps. Ce procédé est connu pour être simple, ludique, utilisable en grand ou en petit groupe, s'applique à de nombreux domaines, pas uniquement le calcul, rapide ; la correction prend quelques secondes et un simple coup d'œil suffit pour vérifier les résultats. Les apprenants adorent..

## Annexe 11 : Glossaire

**Tableau 14: Définitions des différentes appellations pour désigner le corps de l'enseignant**

	<b>Définition</b>	<b>Sources</b>
<b>Langage corporel</b>	« Ce que cache mon langage, mon corps le dit » .En quelques mots Le langage corporel accompagne les mots et les expressions que l'on exprime	Van Laethem, N. & Josset, J. (2020). Outil 52. Le langage corporel. Dans : N. Van Laethem & J. Josset (Dir), La boîte à outils des soft skills (pp. 160-161). Paris: Dunod.
<b>Kinésique</b>	En réflexion sur l'aspect multimodal de la parole les auteurs s'intéressent à l'aspect kinésique de la communication, notamment aux gestes qui accompagnent les discours des futurs enseignants, à savoir : les gestes pédagogiques créés par l'enseignant de langue dans sa classe de langue étrangère afin de servir trois fonctions : informer, animer et évaluer (Tellier, 2008a). Ces gestes pédagogiques ont un impact sur la compréhension et sur la mémorisation en langue étrangère	Gadoni, A. & Tellier, M. (2014). La conscientisation de la gestuelle pédagogique par des étudiants en formation initiale via le procédé de l'auto-confrontation. In M. Tellier & L. Cadet (Eds.) Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique (pp. 207-218). Paris: Éditions Maison des Langues.
<b>Mimogestualité</b>	La mimo-gestuelle se définit comme un élément pragmatique capable d'aider l'apprenant de FLE à s'exposer mieux aux interactions verbales, une fois que ce sous code du langage est enseigné comme procédé auxiliaire et inséparable de l'oral. La mimo-gestuelle rend la communication fonctionnelle, de sorte qu'elle exprime le but visé par les acteurs de l'acte de communication. Pour reprendre les termes de Jakobson, elle est centrée sur le message, sur le canal ou sur le destinataire.	Saydi, T. (2010). Mimogestualité : une composante pragmatique pour les apprenants du FLE. Synergies Turquie n° 3. pp. 205-213
<b>Posturo-mimo-gestuelle</b>	Le terme de posturo-mimo-gestuelle (PMG) recouvre les manifestations en cooccurrence avec l'oral. Ce terme n'est pas nouveau, il a déjà été utilisé sporadiquement par des auteurs tels que Cosnier et Brossard (« posturo-mimogestualité » cf. 1984, 7), Kerbrat-Orrechioni (« posturalo-mimo-gestuelle » cf. 1986, 19), Houdebine (« posturo-mimo-gestuelle » 1990, 113) etc. Nous définirons la PMG comme l'ensemble des mouvements et des postures corporels. Nous pouvons les situer à trois niveaux principaux selon leur point d'articulation : tête / visage : mouvements de tête (penchée, avancée...), ainsi que changements dans la configuration faciale (moue, jeu de sourcils, orientation du regard...) ...	Pavelin, B. (2002). Chapitre 2. Statut et rôle du mouvement dans la communication orale en face à face. Dans : Raymond Renard éd., Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. Vol. 2: La phonétique verbo-tonale (pp. 71-87). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur
<b>Communication non verbale</b>	«Une communication non-verbale peut être sonore (...). Ce que ce concept exclut c'est le système linguistique humain; c'est lui qui est verbal» (p. 12). Voilà exposée d'emblée l'ampleur du champ des communications non-verbales: s'étendant du niveau cellulaire au paralangage humain, touchant tous les canaux sensoriels et divers types de supports (corps, artefacts, espace), il s'insère, pour Corraze, dans la zoosémiotique et couvre plusieurs domaines (anthropologie, psychologie, éthologie) (L'étude de la communication non verbale s'appelle la synergologie.)	Corraz, J. (1980). Les communications non-verbales. Paris. Presses universitaires de France, Le psychologue», 189p. pp. 159-161

**Tableau 15: Différentes appellations pour désigner les auxiliaires d'enseignement**

	<b>Définition</b>	<b>Sources</b>
<b>Artefact</b>	<p>Selon la définition étymologique donnée par le CNRTL « ce qui est réalisé par l'homme, produit artificiel » attesté depuis 1821 (Coleridge, Black Mag. X. 256 ds NED t. 13) : formé sur le lat. ars, artis (art*), et le part. passé de facere (faire*).</p> <p>« Chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine »</p> <p>En psychologie, un artefact est un fait psychique artificiel, produit par les techniques employées dans l'exploration de la conscience »</p> <p>Ces outils matériels coexistent en classe avec des supports immatériels (événements de classe ou extrascolaires, activités disciplinaires...), qui sont convoqués par les acteurs de la classe et constitués en outils pour l'enseignement de la langue. La notion peut également être élargie à des formes de discours, de représentation ou encore de calcul qui constituent selon L. Vygotski (1934/1997) des « instruments psychologiques » pouvant venir étayer, entre autres, les processus d'apprentissage.</p>	<p>D'après Foulp. St. Jean</p> <p>Leclère, M. &amp; Le Ferrec, L. (2014).</p>
<b>Auxiliaire</b>	<p>Moyen, objet, instrument qui fournit une aide dans un travail déterminé :</p> <p>ex : Le dictionnaire est l'auxiliaire indispensable de tout enseignement.</p>	<p>Larousse en ligne</p>
<b>Dispositif</b>	<p>Le terme « dispositif » est issu de l'ingénierie qui désigne l'ensemble des critères pris en compte pour réaliser une action « Ensemble cohérent et organisé d'éléments (méthodes, outils, procédures, routines, principes d'action) articulés poursuivant un but. »</p> <p>Objet de formation alliant une logique interne centrée sur l'apprentissage et une logique externe avec un accompagnement pédagogique</p>	<p>Le Boterf, Guy (2011). L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? Dans Traité des sciences et des techniques de la formation. Dunod,</p>
<b>Document</b>	<p>Conformément à son étymologie (latin documentum ; leçon, exemple qui sert à instruire) document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique ...le terme document s'est imposé pour recourir la variété des supports</p>	<p>Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Asdifle. Cle international. P 75</p>
<b>Instrument</b>	<p>Entité mixte formée de deux composantes : d'une part, un artefact matériel ou symbolique, produit par le sujet ou par d'autres. D'autre part, par des schèmes d'utilisation associés, résultant d'une construction propre du sujet, autonome ou d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation déjà formés extérieurement à lui.</p>	<p>Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, Paris. P.39-40</p>
<b>Matériel</b>	<p>« Le terme de matériel recouvre tous les supports (papiers, audio, vidéo, informatique, en ligne), authentiques ou conçus à des fins didactiques, et servant à l'enseignement d'une langue étrangère ou à l'auto-apprentissage. Il suppose qu'un ensemble de documents ou d'activités est organisé en fonction d'un objectif d'enseignement ou d'apprentissage »</p>	<p>Cuq, J.P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Asdifle. Cle international. P162</p>
<b>Méthode</b>	<p>La méthode désigne l'ensemble de matériel qui comprend le cahier d'exercices, le guide pédagogique, les supports audio ou/et visuels en plus du manuel de l'apprenant.</p>	<p>Cuq, J.P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Asdifle. Cle international. P164-165</p>

<b>Objets techniques</b>	<p>Sont des instruments, entendant par-là, « une entité bicéphale, mixte, à la fois artefact et mode d'usage »</p> <p>« <i>il (l'objet) correspond à tout objet matériel, fabriqué ou transformé par l'homme et susceptible d'un usage particulier</i> »</p>	<p>Rabardel, Pierre, Les hommes et les technologies : Une approche cognitive des instruments contemporains, Paris, Armand Colin, 1995 P. 91</p> <p>Adé, D&amp; De Saint-Georges, I. (Eds) (2010). Les objets dans la formation. Usage, rôles et significations. Toulouse : Octarès.</p>
<b>environnement / milieu matériel</b>	<p>« <i>l'ensemble des objets présents dans la situation de formation</i> ».</p> <p>L'usage de ce terme fait écho à celui de « <i>milieu matériel</i> » présent dans <i>la Théorie des Situations Didactiques</i> développée par Brousseau (1990) mais également repris dans les travaux de Margolinas (1995).</p>	<p>Adé, D&amp; De Saint-Georges, I. (Eds) (2010). Les objets dans la formation. Usage, rôles et significations. Toulouse : Octarès.</p>
<b>Outil</b>	<p>« Préexiste au sujet, en tant qu'entité indépendante externe fabriquée et emplie de significations socialement et historiquement élaborées. » / « Capital culturel issu de l'expérience humaine, qui est susceptible de transformer durablement l'action humaine sous l'effet des significations sociales dont il est empreint. »</p> <p>« Tout dispositif ou artefact servant l'enseignement ou l'apprentissage »</p>	<p>1. DOLZ, J. MORO, C. POLLO, A. Le débat régulé : De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. FPSE, Université de Genève. In Repère n° 22/2000. P41.</p> <p>2. Plane S. &amp; Schneuwly B (2000). Regard sur les outils d'enseignement du français. Un premier repérage, Repères, n° 22, 2000, pp. 3-17</p>
<b>Ressource</b>	<p>Tout objet présent ou introduit dans la classe pouvant être utilisé pour servir le processus d'apprentissage en fonction des possibilités d'usages didactiques que cet objet suggère aux acteurs.</p> <p>Ressources désigne tout ce dont l'enseignant dispose et éprouve le besoin de mettre en œuvre dans son action professionnelle en vue de faciliter l'apprentissage. Les ressources sont de deux natures les ressources humaines et les ressources matérielles.</p>	<p>Leclère, M. Journée de l'ASDIFLE. 8 janvier 2021.</p> <p>Cuq, Jean-Pierre. 2016. Qu'est ce qui supporte le support ? Supports en classe de langue ; spécificité des enjeux et diversité des approches. Meknès, Maroc (hal-02119759)</p>
<b>Support</b>	<p>« ils renvoient à des contenus, à des modalités d'enseignement et aux activités d'apprentissage de l'apprenant »</p>	<p>Morisse, M. (2011). Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant. In B. Daunay (dir.), Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique (pp. 147-174). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.</p>
<b>Méthode</b>	<p>La méthode désigne l'ensemble de matériel qui comprend le cahier d'exercices, le guide pédagogique, les supports audio ou/et visuels en plus du manuel de l'apprenant.</p>	<p>Cuq, J.P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Asdifle. Cle international. P164-165</p>

# **RESUME :**

---

---



## **Résumé**

Le corps comme les outils représentent incontestablement un atout au service de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en classe de français langue étrangère. Le métier d'enseignant est omni instrumenté, l'outil fait figure de prothèse qui assure le prolongement de la pensée et du corps. Le potentiel outillant des supports d'enseignement réside dans la multimodalité qui ne se contente pas seulement de sublimer les pratiques enseignantes. L'objectif de cette recherche consiste à documenter la place du corps et des outils matériels mis en œuvre par les professeurs d'enseignement moyen (PEM) dans l'enseignement des compétences orales en classe de première année moyenne, en cours de français. Autrement dit, ce travail a pour but d'interroger les liens complexes qui se tissent entre l'enseignement de l'oral (réception/ production) et les auxiliaires (corporéité et matérialité) d'enseignement mobilisés dans la classe de français langue étrangère, cas de la 1AM. Relativement mal connues, les notions de matérialité et de corporéité sont révélatrices des pédagogies mises en œuvre. En somme, le corps et les outils didactiques travailleraient en tandem pour offrir un environnement d'apprentissage propice et agréable pour les apprenants. Les deux se complètent pour stimuler un apprentissage plus efficace et efficient.

**Mots clés :** auxiliaires didactiques, matérialité et corporéité, les compétences orales, classes transitoires, professionnalité enseignante

## **Abstract**

Both the body and the tools are undeniably an asset in the service of teaching and learning oral in the French as a foreign language classroom. The teaching profession is omni-instrumented, the tool acts as a prosthesis that ensures the extension of thought and the body. The potential of teaching materials to provide tools lies in multimodality, which is not content with simply sublimating teaching practices. The objective of this research is to document the place of the body and the material tools used by middle school teachers (PEM) in the teaching of oral skills in the middle first grade, in French classes. In other words, this work aims to question the complex links that are woven between the teaching of oral language (reception/production) and the teaching aids (corporeality and materiality) mobilized in the French as a foreign language class, as in the case of the 1AM. Relatively little known, the notions of materiality and corporeality are indicative of the pedagogies implemented. In short, the body and the didactic tools would work in tandem to provide a

conducive and enjoyable learning environment for the learners. The two complement each other to stimulate more effective and efficient learning.

**Keywords** teaching aids, materiality and corporeality, oral skills, transient classes, teaching professionalism,

#### ملخص:

لا يمكن إنكار أن الجسم وكذلك أدوات العمل تمثل رصيذا في خدمة التعليم والتعلم الشفهي في الفصول الدراسية للغة الفرنسية كلغة أجنبية. مهنة التدريس متعددة الوسائل، والأداة بمثابة طرف اصطناعي يضمن تمديد الفكر والجسم. تكمن إمكانات المواد التعليمية لتوفير الأدوات في تعدد الوسائط، والذي لا يكتفي بمجرد تسامي ممارسات التدريس. الهدف من هذا البحث هو توثيق مكانة الجسم والأدوات المادية المستخدمة من قبل معلمي المرحلة المتوسطة (PEM) في تدريس المهارات الشفوية في الصف الأول المتوسط، في حصة اللغة الفرنسية. بمعنى آخر، يهدف هذا العمل إلى التشكيك في الروابط المعقدة المنسوجة بين تدريس اللغة الشفوية (الاستقبال / الإنتاج) والوسائل التعليمية (الجسدية والمادية) التي يتم تعبئتها في الفرنسية كفصل لغة أجنبية، كما في حالة IAM. غير معروفة نسبيا، فإن مفاهيم الجسدية والمادية تدل على طرق التدريس المنفذة. باختصار، سيعمل الجسم والأدوات التعليمية جنبا إلى جنب لتوفير بيئة تعليمية مواتية وممتعة للمتعلمين. يكمل الاثنان بعضهما البعض لتحفيز تعلم أكثر فعالية وكفاءة.

الكلمات المفتاحية: الوسائل التعليمية ، المادية و المتعلقة بالجسم ، المهارات الشفوية ، الأقسام العابرة ، الاحتراف في التدريس

# Table des matières

---

---

Remerciements .....	3
Liste des acronymes et abréviations .....	4
Liste des tableaux .....	5
Liste des équations : .....	5
Liste des figures.....	6
Sommaire.....	9
INTRODUCTION GENERALE.....	10
PREMIERE PARTIE : Les auxiliaires - Matérialité et corporéité - dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE .....	19
Introduction .....	18
CHAPITRE I : Les auxiliaires dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère .....	22
Introduction.....	21
I.1 Les fondements théoriques : approche épistémologique.....	22
I.1.1 La didactique professionnelle : essai de définition .....	22
I.1.2 La théorie instrumentale .....	23
I.1.2.1 La théorie instrumentale et l'activité d'enseignement .....	24
I.1.2.1.1 De l'artefact à l'instrument ; De l'intentionnalité enseignante aux potentialités didactiques du support.....	25
I.1.2.1.2 Les limites de l'artefact .....	29
I.1.2.1.3 La genèse instrumentale ou la genèse documentaire.....	30
I.1.3 La médiation : Pour une analyse de l'activité de l'enseignant en situation .....	33
I.1.3.1 L'enseignement ; une activité médiatisée .....	34
I.1.3.2 Les supports d'enseignement / apprentissage comme médiateurs : .....	37
I.1.3.2.1 La médiation technique .....	38
I.2 Les auxiliaire ; Oscillation de sens entre matérialité et corporéité.....	39
I.1.2.1 Le matériel pédagogiques & le matériel didactiques ; essai de définition.....	41
I.1.2.2 Du support à l'outil ; ambivalence du sens .....	42
I.3 Les auxiliaires : approche historique .....	46
I.3.1 Les auxiliaires en classe de langue étrangère à travers les méthodes d'enseignement.....	47
I.3.2 Des étapes décisives dans l'évolution des supports didactiques en Algérie : .....	52
I.3.2.1 La coédition Ministère d'Enseignement National (MEN/IPN) et maisons d'édition étrangère : .....	52
I.3.2.2 La traduction .....	52
I.3.2.3 L'élaboration par l'IPN : .....	53
I.3.3 L'évolution chronologique des auxiliaires d'enseignement à l'école algérienne..	54
I.3.3.1 Les manuels scolaires et la réforme : .....	54
I.3.3.2 Les années de la pandémie : .....	55
I.3.3.3 De nos jours : .....	55
I.4 Pour une typologie fonctionnelle des outils didactiques .....	56
I.4.1 Les outils d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE.....	57

I.4.1.1 Les outils matériels pour enseigner : Les outils du professeur .....	59
I.4.1.1.1 Le portfolio ; vers un nouveau dispositif pédagogique .....	61
I.4.1.2 Les documents officiels liés à la profession (émanant du MEN).....	62
I.4.1.2.1 Le rôles du Référentiel Général des Programmes (CNP, 2009) :.....	67
I.4.1.2.2 Le rôle du Programme d’enseignement : .....	67
I.4.1.2.3 Le rôle des Documents d’Accompagnement des Programmes .....	68
I.4.1.2.4 Le rôle des répartitions : .....	68
I.4.1.3 Les outils matériels pour apprendre .....	69
I.4.2 Le cas des outils extrascolaires ; .....	69
I.5 Quelques principes méthodologiques et stratégies de réalisation du projet :	
Définitions de quelques notions fondamentales .....	70
I.5.1 Vers la Perspective Actionnelle ; Pour la cohabitation des méthodologies les plus récentes.....	70
I.5.2 La Méthode pédagogique : essais de définitions .....	73
I.5.2.1 Pédagogie différenciée : .....	74
I.5.2.1.1 La place des outils dans le processus de différenciation : .....	76
I.5.2.2 Le bricolage pédagogique : .....	77
I.5.2.2.1 Dimension d’adaptation ou Adaptations de l’environnement pédagogique .....	80
I.5.2.2.2 Dimensions ludique et socioaffective .....	81
I.5.3 Les techniques de classe ; essai de définition .....	82
I.5.3.1 « Les techniques corporelles » .....	83
I.5.4 Le travail de didactisation .....	84
I.5.5 La séquence didactique : .....	84
I.5.6 La tâche (l’activité) .....	85
Conclusion du chapitre I .....	88
CHAPITRE II : La matérialité et la corporéité au cœur des pratiques en classe de français	
langue étrangère .....	67
Introduction.....	90
II.1 La matérialité extrinsèque.....	91
II.2 La dimension multimodale ; essai de définition .....	92
II.2.1 La multimodalité des interactions.....	93
II.2.2 La multimodalité des pratiques de transmission (de Savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) .....	94
II.2.3 La multimodalité des outils didactiques .....	96
II.3 La matérialité dans la planification de l’enseignement.....	97
II.3.1 Les dimensions techniques et matérielles dans la planification .....	98
II.3.2 L’outil central & L’outil périphérique.....	99
II.3.2.1 Les objets périphériques empruntés à l’environnement de la classe .....	100
II.4 La matérialité dans le processus d’enseignement .....	102
II.4.1 Les outils matériels comme objet de recherche ; le modèle du multi agenda ..	104
II.4.2 Des critères pour le choix des outils d’enseignement.....	105
II.4.2.1 Le choix des outils d’enseignement par le prisme du schéma du multi-agenda.....	106
II.4.2.1.1 Du pilotage des tâches.....	106
II.4.2.1.2 Du tissage .....	107
II.4.2.1.3 De l’atmosphère : Dimension affective du modèle.....	107

II.4.3 Une démarche pour exploiter les outils pédagogiques .....	108
II.4.3.1 L'analyser la méthode .....	108
II.4.3.2 La vérification de la cohérence du manuel.....	108
II.4.3.3 La sélectionner des outils périphériques .....	108
II.5 La corporéité de l'enseignement ; le corps premier outil.....	109
II.5.1 Le corps pour enseigner .....	109
II.5.2 Le corps pour apprendre .....	110
Conclusion du chapitre II.....	112
CHAPITRE III : Les outils didactiques et l'enseignement des compétences orales en classe de français langue étrangère .....	113
Introduction.....	114
III.1 Pour une définition des compétences orales .....	115
III.1.1 La compétence de compréhension orale .....	116
III.1.2 La compétence d'expression et/ou de production .....	117
III.1.3 La compétence d'interaction .....	118
III.2 Les difficultés dans l'enseignement de l'oral .....	119
III.3 Les outils pour l'oral dans les documents officiels.....	121
III.3.1.1 La loi d'orientation 2008 .....	122
III.3.1.2 Le référentiel général des programmes : désormais, RGP 2009 .....	124
III.3.1.2.1 Un rappel des objectifs de l'enseignement du français dans le cycle primaire .....	124
III.3.1.2.2 Les objectifs de l'enseignement du français au Moyen .....	124
III.3.1.2.3 La compétence globale du 1er palier .....	125
III.3.1.3 Le document d'accompagnement du programme de français - Cycle Moyen (Elaboré par le G S D de Français 2016 / Programme de Deuxième Génération). 126	
III.3.1.3.1 Un rappel des principes fondateurs du programme de français .....	126
III.3.1.3.2 Les choix didactiques.....	126
III.3.1.3.3 L'enseignement des compétences orales .....	127
III.3.1.3.3.1 Les activités à l'oral .....	127
III.3.1.3.3.2 La compréhension de l'oral.....	127
III.3.1.3.3.3 La production orale .....	128
III.4 Les outils pour l'oral dans les écrits professionnels .....	129
III.4.1 La fiche pédagogique .....	129
III.4.1.1 La fiche pédagogique de l'enseignante, classe 5AP ;.....	131
III.4.1.1.1 Discussion :.....	132
III.4.1.2 La fiche pédagogique de l'enseignant, classe 1AM :.....	134
III.4.1.2.1 Discussion :.....	136
III.4.2 Les cahiers de textes et de bord (cahier journal) : CEM TRIPOLI.....	137
III.5 Les outils pour l'oral en 1AM, classe de FLE .....	138
III.5.1 Le manuel scolaire .....	139
III.5.1.1 Le manuel scolaire ; principal vecteur d'enseignement dans le contexte algérien .....	142
III.5.1.1.1 En termes de qualité et d'apparence, le manuel de 1AM est :.....	142
III.5.1.1.2 Fonctions des illustrations dans le manuel scolaire .....	143
III.5.1.2 Orientations relatives au Manuel scolaire [programmes ; 2010 / 2016]... 143	
III.5.1.2.1 Les supports dans le manuel scolaire : Conceptions préalables .....	143
III.5.1.2.1.1 Caractéristiques des différents supports :.....	143

III.5.1.2.2 Types de textes / nomenclature (liste des supports matériels) p.16...	145
III.5.1.2.2.1 Le texte Explicatif .....	145
III.5.1.2.2.2 Type de texte : Prescriptif .....	146
III.5.1.3 Grille d'évaluation du manuel scolaire (1 <sup>ère</sup> génération 2011 / 2012).....	147
III.5.1.3.1 Pour une analyse du matériel didactique ; Le dernier manuel scolaire de la 1 <sup>ère</sup> génération (1AM) .....	148
III.5.1.3.2 L'organisation du dernier manuel de la 1 <sup>ère</sup> génération .....	149
III.5.1.3.3 Analyse du contenu du manuel de l'apprenant .....	149
III.5.1.3.4 Les supports iconographiques : .....	149
III.5.1.4 Grille d'évaluation du manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> génération.....	150
III.5.1.4.1 Présentation du nouveau manuel de 1AM appelé de 2 <sup>ème</sup> génération	151
III.5.1.4.2 L'organisation du nouveau manuel.....	152
III.5.1.4.2.1 Suggestions pédagogiques : .....	152
III.5.1.5 Discussion : .....	154
III.5.2 Le multimédia ; support didactique pour la compréhension et l'expression orale .....	155
III.5.2.1 Des technologies pour outiller l'enseignant : .....	156
III.5.2.2 Intégrer le numérique en classe de langue pour enseigner l'oral : .....	157
III.5.2.3 Approfondir l'apprentissage avec les appareils mobiles des apprenants .	160
III.5.3 Le tableau et les feutres .....	161
Conclusion du chapitre III .....	162
Conclusion de la première partie .....	164
 DEUXIEME PARTIE : Les outils entre représentations et réalité en classe de FLE.	
(Assemblage des observables via les outils d'enquête).....	165
Introduction .....	166
Le protocole d'enquête .....	168
Le types de recherches .....	168
Le choix de méthode .....	169
La population ciblée .....	169
Les critères d'inclusion ou d'exclusion.....	170
La durée et Horaire d'observation.....	170
 CHAPITRE I : La phase exploratoire via les observations de classes .....	
Introduction.....	172
I.1 L'historique de l'enquête.....	173
I.2 Les échantillons des observations de classe .....	174
I.2.1 Les enseignants .....	175
I.2.2 Les apprenants .....	176
I.2.2.1 La transition entre le primaire et le collège.....	177
I.3 En classe de 5AP ; Résultats et discussion .....	179
I.3.1 Le dispositif : L'organisation de la classe .....	179
I.3.1.1 L'agencement de la classe .....	179
I.3.1.2 Le tableau .....	179
I.3.1.3 L'affichage mural .....	179
I.3.2 La présentation des séances de l'oral observées .....	180

I.3.2.1 Tableau 8 : Fiche de présentation de la séance observée : Oral / compréhension.....	181
I.3.2.1.1 le déroulement réel de la séance :.....	181
I.3.2.2 Tableau 9 : Fiche de présentation de la séance observée ; Oral / production .....	182
I.3.2.2.1 Le déroulement de la séance.....	183
I.3.3 La matérialité enseignant / apprenant .....	183
I.3.3.1 Les supports du cours habituels en 5AP .....	183
I.3.3.1.1 L'Ardoise : outil individuel traditionnel.....	184
I.3.3.1.2 Le tableau blanc : Un outil d'enseignement collectif.....	185
I.3.3.1.3 Les marqueurs (de couleurs).....	186
I.3.3.1.4 Les cahiers individuels consacrés à l'enseignement du FLE .....	187
I.3.3.1.5 Les référents muraux : l'Affichage.....	187
I.3.3.1.5.1 La nature des affichages muraux observés .....	188
I.3.3.1.6 Le manuel scolaire : l'outil individuel omniprésent.....	189
I.3.3.2 Les supports de cours à usage occasionnel en 5AP : .....	190
I.3.3.2.1 Le data show ; outil collectif pour l'enseignement de l'oral .....	190
I.3.3.2.2 Le dessin animé : outil multimodal .....	190
I.3.4 La corporéité en classe de 5AP .....	191
I.3.4.1 De l'enseignant.....	191
I.3.4.1.1 Le mimo-gestuel de l'enseignante.....	191
I.3.4.1.2 Les postures, la gestion de l'espace classe .....	194
I.3.4.1.3 La voix .....	194
I.3.4.2 De l'apprenant : Quelques techniques d'animation pédagogique en rapport avec le neuro-mythe des styles d'apprentissage (Berens, 2020) .....	195
I.3.4.2.1 « La main à la pâte » ; apprentissage kinesthésique .....	196
I.3.4.2.2 Le jeu de rôle : apprentissage en mouvement (Tous en ateliers) .....	197
I.3.4.2.3 Activité théâtrale.....	199
I.4 En classe de 1AM ; Résultats et discussion.....	200
I.4.1 Le dispositif : L'organisation de la classe .....	200
I.4.1.1 L'agencement de la classe.....	200
I.4.1.2 Le tableau .....	200
I.4.1.3 L'affichage mural .....	200
I.4.2 La présentation de la séance d'expression orale observée.....	201
I.4.3 La matérialité ; supports de l'enseignant et de l'apprenant .....	202
I.4.3.1 Les supports de cours habituels.....	202
I.4.3.1.1 Le tableau .....	202
I.4.3.1.2 La fiche de leçon .....	203
I.4.3.1.3 Les cahiers de l'apprenant (outil individuel).....	203
I.4.3.1.3.1 Les cahiers de l'apprenant en classe de 1AM.....	203
I.4.3.1.3.2 Le cahier de brouillon en classe de 1AM.....	203
I.4.3.1.4 Le manuel scolaire.....	204
I.4.3.1.4.1 Le support Texte .....	205
I.4.3.1.4.2 L'image fixe.....	205
I.4.3.2 Les supports à usage occasionnel.....	206
I.4.3.2.1 Le support multimodale : Data show (Dessin animé, le Professeur Gamberge) .....	206

I.4.3.2.2 L'image animée : <a href="https://youtu.be/ekVyci8a-ts">https://youtu.be/ekVyci8a-ts</a> .....	206
I.4.4 La corporéité enseignante .....	208
I.4.4.1 La posture de l'enseignant et la gestion de l'espace .....	208
I.4.4.2 Le mimo-gestuel de l'enseignant .....	209
Conclusion du chapitre I.....	210

## CHAPITRE II : Le traitement des données et Discussion des résultats issus des

Questionnaires .....	213
Introduction.....	214
II.1 L'Aspect pratique de l'enquête .....	216
II.1.1 Le projet du questionnaire .....	217
II.1.2 Les questionnaires .....	217
II.1.3 Les étapes d'élaboration du questionnaire.....	219
II.1.3.1 Le pré-test .....	219
II.1.3.2 La validation des questionnaires.....	219
II.1.3.3 Le mode d'administration.....	220
II.1.3.3.1 La constitution de l'échantillon et administration du questionnaire destiné aux enseignants.....	220
II.1.3.3.2 La constitution de l'échantillon et administration du questionnaire destiné aux apprenants .....	221
II.1.3.4 La sélection des questions analysées .....	221
II.1.3.5 Le dépouillement et la transcription des réponses .....	222
II.1.3.6 Le traitement statistique des données quantitatives .....	222
II.1.4 Les détails liés à l'analyse des données.....	222
II.2 Les questionnaires adressés aux enseignants ; Résultats et discussion.....	223
II.2.1 Le traitement des données personnelles .....	223
I.2.2 Le traitement des items .....	226
II.2.2.1 Volet 01 : Les outils de l'enseignant.....	226
II.2.2.2 Volet 02 : Les stratégies d'enseignement de l'oral .....	232
II.2.2.2.1 La corporéité enseignante .....	232
II.2.2.2.2 La planification et la didactisation .....	234
II.2.2.2.3 La motivation .....	238
II.2.2.2.4 Le ludique.....	238
II.2.2.2.5 La gestion de l'espace .....	242
II.2.2.3 Volet 03 : L'enseignement des compétences orales .....	245
II.2.2.4 Volet 04 : Les supports de l'oral.....	258
II.2.2.4.1 Les supports matériels.....	258
II.2.2.4.2 Les TICE ; La multimodalité numérique .....	261
II.2.2.5 Volet 05 : Les difficultés.....	265
II.3 Les questionnaires adressés aux apprenants ; Résultats et discussion .....	267
II.3.1 Le traitement des données personnelles des apprenants enquêtes.....	268
II.3.2 Le traitement des items.....	269
II.3.2.1 Volet 01 : Les outils et habilités technologiques des apprenants de 1AM .....	269
II.3.2.2 Volet 02 : Les représentations et pratiques des apprenants à l'oral, en classe de langue française .....	273
II.3.2.3 Volet 03 : la corporéité apprenante .....	275
II.3.2.4 Volet 04 : L'intégration de nouveaux supports dans les pratiques de classe.....	276



Conclusion du chapitre II.....	277
CHAPITRE III : L'analyse sémantique et interprétative des données agrégées aux Entretiens.....	279
Introduction.....	280
III.1 Le contenu des entretiens.....	281
III. 2 L'analyse des représentations : Résultats et discussion.....	282
III.2.1 La première catégorie thématique : Les outils et ressources.....	282
III.2.1.1 Au sujet des outils et ressources de travail en général .....	282
III.2.1.2 Au sujet du programme et du manuel scolaire de 1AM.....	286
III.2.2 La deuxième catégorie thématique : L'enseignement de l'oral .....	290
III.2. 2.1 Au sujet de la place de l'oral dans la discipline français en classe de 1AM .....	290
III.2.2.2 Au sujet des activités proposées en rapport avec l'oral.....	292
III.2.3 La troisième catégorie thématique : Pratiques enseignantes et difficultés.....	293
III.2.3.1 Au sujet de « la routine ».....	293
III.2.3.2 Au sujet des conditions pédagogiques et besoins de formation des enseignants .....	293
Conclusion du chapitre 3 .....	296
Conclusion de la deuxième partie.....	298
CONCLUSION GENERALE .....	300
PERSPECTIVES DE RECHERCHES.....	306
BIBLIOGRAPHIE .....	311
ANNEXES .....	327
Annexe 01 : Population d'étude ; Echantillon du questionnaire.....	328
Annexe 02 : Fiche pédagogique / Classe 1AM / FLE.....	330
Annexe 03 : Transcription de la vidéo : C'est quoi les règles du foot ? .....	332
Annexe 04 : Fiches pédagogiques sur les métiers / le boulanger (Classe 5AP) .....	334
Annexe 05 : Transcription vidéo des métiers : Le boulanger (Classe 5AP) .....	337
Annexe 06 : Grille d'observation.....	338
Annexe 07 : Questionnaire des enseignants (vierge) .....	341
Annexe 08 : Questionnaire destiné aux apprenants du collège :.....	346
Annexe 09 : L'enquête par entretiens .....	348
Annexe 10 : Transcription des verbatim .....	349
Annexe 11 : Glossaire .....	360
RESUME : .....	363