

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER –BISKRA-  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES  
FILIERE DE FRANCAIS**



Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat

Option : Didactique

**LA DIDACTISATION DES DOCUMENTS  
AUTHENTIQUES ET LA COMPETENCE  
DES ENSEIGNANTS DU FLE :**

**- Cas de la 2ème Année LMD -**

**Département de Français Université Mohamed khidher Biskra**

Sous la direction du :

**Pr. MANAA Gaouaou**

Présentée par :

**NOUADRI Samia Ilhem**

**Membres de jury :**

Président	DAKHIA	Abdelouahab	Professeur	Université de Biskra
Rapporteur	MANAA	Gaouaou	Professeur	Université de Batna
Examineur	BENAZOUZ	Nadjiba	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	MOUSTIRI	Zineb	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	FAID	Salah	M.C.A	Université de M'sila
Examineur	BOUDJIR	Ilhem	M.C.A	Université de Batna

**Année Universitaire 2018 – 2019**

## *Dédicace*

*« Il ya quelque chose de plus fort que la mort, c'est la présence des absents dans la mémoire des vivants.»*

*Jean d'Ormesson*

*Je dédie cet événement marquant de ma vie à la mémoire de mon père disparu le 05 mars 2019 qui m'a toujours poussé et motivé dans mes études.*

*A ma mère,*

*Mes enfants,*

*Mon mari.*

# REMERCIEMENTS

*A mon directeur de recherche professeur*

*MAANA Gaouaou*

*En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de recherche,*

*Le professeur MANAA Gaouaou pour l'aide précieuse et le soutien, il m'a fait l'honneur de diriger ce travail de recherche. Je lui suis infiniment reconnaissante. Que monsieur MANAA Gaouaou, trouve ici toute l'expression de ma gratitude. Je le remercie sincèrement pour l'aide généreuse qu'il m'a accordée tout au long de ce travail.*

*Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qu'ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

*Je remercie toutes les personnes qui ont pu m'aider, d'une manière ou d'une autre, à terminer ce travail.*

*Je remercie tout particulièrement tous les membres de ma famille, qui ont eu la patience de me soutenir, sans eux ce travail n'aurait pu voir le jour. Je ne saurais oublier tous les participants (étudiants et enseignants) qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.*

# SOMMAIRE

## **PREMIERE PARTIE :**

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DOCUMENT AUTHENTIQUE : CADRAGE THEORIQUE

### **Chapitre 1**

Distinction entre didactique et pédagogie ..... 15

### **Chapitre 2**

Document authentique..... 45

## **DEUXIEME PARTIE :**

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DOCUMENT

### **Chapitre 1**

Enseignement de FLE en algerie..... 68

### **Chapitre 2**

Compétences de l'enseignant de FLE..... 97

## **TROISIEME PARTIE :**

CADRAGE METHODOLOGIQUE : ENQUÊTE ET EXPERIMENTATION

### **Chapitre 1**

Description du contexte de l'étude..... 137

### **Chapitre 2**

Dépouillement et résultats des deux types de questionnaires..... 165

### **Chapitre 3**

Expérimentation du document authentique..... 204

# **INTRODUCTION GENERALE**

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère et nous nous focaliserons particulièrement sur la didactisation du document authentique. Le recours au film lors d'un cours de langue comme moyen pour l'enseignant d'aborder de nombreux points, de grammaire, de lexique de phonétique, et de civilisation. De part la richesse de leur contenu et de leur thème dans le but d'améliorer l'oral chez les apprenants.

Nous nous sommes basées dans notre recherche sur les travaux réalisés par l'école française, notamment ceux de Verret en sociologie, dans son ouvrage intitulé : "le temps de l'étude" (1975), Chevallard (1985, 1991), Guy Brousseau, Gérard Vergniaud, Michèle Artigue (1980) liée au concept de transposition. Ainsi, le recours aux travaux de Bailly. (1998b). Gâta A, Ganea A. (2012) a été nécessaire pour la construction du cadre théorique sur la didactique et les documents authentiques. Pour le concept "didactisation" les travaux de Ducancel G (1988) Emmanuelle Rassart, Michel Boiron (2001) nous en ont éclairé sur les pistes de réflexion indispensables à notre recherche.

Cette étude est née d'un constat réel car nous avons remarqué, durant l'exercice de notre fonction, que les apprenants de 2ème LMD inscrits en français à l'université Mohamed Khidher Biskra n'arrivent pas à communiquer à l'aise et dans un français correct. Nous avons constaté un blocage lors de l'expression orale dans les différentes situations de communication, soit entre étudiants, soit avec leurs enseignants.

L'enseignement/ apprentissage de la langue française en Algérie a connu des mouvements. Car, pendant la période coloniale, la langue en question était enseignée aux Algériens en tant que langue d'enseignement. Dans la période postcoloniale, le système éducatif algérien a gardé la méthode d'enseignement française pendant plusieurs années mais à partir des années 1970, l'enseignement de cette langue a subi plusieurs réformes dans le but d'une amélioration. De plus, cet enseignement est caractérisé par l'application de l'approche communicative ou l'approche par compétences qui a des objectifs à long terme. En fait, cette dernière comprend certes des avantages mais, elle renferme aussi des inconvénients tel que la non-prise en considération les besoins de l'apprenant.

Notons que la langue française en Algérie a le statut de langue étrangère et elle est enseignée à partir de la troisième année primaire. De ce fait, beaucoup d'apprenants proviennent de milieux arabophones et où la langue française n'est employée qu'occasionnellement. Le contact réel et fréquent avec cette langue n'a donc lieu qu'à partir de la scolarité. Ajoutons à ce qui vient d'être dit que le volume horaire alloué à l'expression orale est insignifiant par rapport aux besoins des apprenants.

Arrivant à l'université algérienne et particulièrement à l'université Mohammed khidher Biskra, les apprenants qui ont réellement commencé leur apprentissage de la langue à l'école connaissent et vivent plus de difficultés surtout lorsqu'il s'agit de l'expression. De plus, la plupart des enseignants de FLE suivent un modèle traditionnel transmissif à partir de leur discipline en support pédagogique adéquat.

À la fin de leurs études universitaires, les étudiants sont prêts à être chargés pour enseigner le français en tant que langue étrangère, ce qui nécessite un certain niveau de compétence en langues et surtout en production orale. En tenant compte du niveau des futurs enseignants, ils s'avèrent qu'au terme du cursus, leurs compétences discursives demeurent insuffisantes et en décalage avec le niveau stipulé avec le programme de License

A ce propos, en Algérie, plusieurs décisions ont été prises pour privilégier l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de la mise en place d'un système qui répond aux aspirations de la nation dans le développement de la personne, la transmission du savoir et l'intégration sociale et professionnelle. En outre, Des reformes, des allègements et des réaménagements ont marqué le parcours du système éducatif algérien depuis les années 2000, en quête de la meilleure formation des générations futures répondant aux changements multiples que ne cesse de connaître la société algérienne dans les différents domaines et selon les nouvelles tendances didactiques adaptées au contexte socioculturel algérien.

C'est pourquoi, nous avons décidé d'effectuer ce modeste travail afin d'explorer les enseignements de la langue français par le biais de la didactisation de documents authentiques, afin d'essayer de combler les carences linguistiques chez certains étudiants. D'emblée, c'est l'enseignant universitaire qui est l'acteur principal de cette action scientifique car lui seul permet de traduire l'ensemble de ces savoirs-savants en des compétences acquises observables et visiblement évaluables chez les apprenants.

Nous envisagerons à travers ce travail d'examiner la position réelle qu'occupe l'oral dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère en Algérie, en milieu universitaire notamment celui de la filière de français, université Mohammed khidher Biskra et d'analyser les obstacles et les difficultés rencontrés par les apprenants lors d'une production orale et de découvrir leurs maladresses, afin de trouver les démarches nécessaires pour surmonter les carences et les défaillances.

Pour œuvrer en l'occurrence à trouver une méthode adéquate qui touche réellement à rendre l'apprenant plus actif et plus motivé et d'envisager une incorporation des documents authentiques précisément le document audiovisuel comme support pédagogique dans l'enseignement de l'oral à l'université de Biskra chez des apprenants de 2ème LMD, spécialité langue française.

Partant de ce fait, le concept "didactisation "est un concept clé dans cette recherche. Nous allons centrer notre attention sur le processus de didactisation comme stratégie dans l'adaptation des documents authentiques (audiovisuels) à des situations d'apprentissage et la création des activités pédagogiques à partir d'un matériel authentique. C'est pourquoi, nous formulons la problématique suivante : Quelles sont les compétences dont doit être doté un enseignant universitaire pour didactiser un document authentique ?

A cette question fondamentale, nous pouvons joindre deux questions secondaires :

- Comment se fait la didactisation des documents authentiques ?
- Quelles sont les stratégies d'acquisitions de l'oral et dans quelles mesures l'apprenant peut acquérir la compétence à l'expression orale ?

Pour avoir la possibilité de répondre à ces questions, nous avons avancé les hypothèses suivantes que nous pensons nécessaires pour l'aboutissement d'une réponse persuasive à cette problématique :

- **D'abord**, le document audiovisuel serait un facteur motivationnel pour l'apprenant inscrit en FLE.
- **Ensuite**, les obstacles rencontrés par les apprenants en expression orale seraient d'origine linguistique, didactique, et ou psychologique.

- **Enfin**, nous jugeons que le document audiovisuel comme support pédagogique en classe de français langue étrangère pourrait remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants.

Si bien que notre recherche soit être en mesure de trouver des réponses à cette problématique, nous avons fixé les objectifs suivants :

- Montrer que l'incorporation des documents authentiques dans l'enseignement apprentissage du FLE à l'université est un moyen d'amélioration des compétences relatives à l'oral.
- Démontrer que l'insertion des documents authentiques dans le cadre d'un programme méthodologique permettra aux apprenants de niveau universitaire de développer des stratégies d'acquisition de l'expression orale.
- Montrer qu'il est nécessaire pour les enseignants de choisir, parmi les activités proposées, celles qui répondent aux besoins du public.

Vu l'opportunité du sujet de recherche, nous avons fait appel à un corpus qui comprend un document audiovisuel (support vidéo) film documentaire "Demain " un film documentaire de "Mélanie Laurent "et "Cyril Dion "avec des apprenants de 2<sup>ème</sup>LMD de niveau intermédiaire ou selon le cadre européen commun de référence pour langues (CECRL) B2, dans le cadre des séances de travaux dirigés (TD) d'expression /compréhension orale (deux séances par semaine pendant trois mois). Ainsi, notre échantillon se compose de soixante-dix (70) apprenants inscrit en 2<sup>ème</sup>LMD langue française pendant l'année scolaire 2015/2016, et vingt (20) enseignants. En plus de ce corpus, nous nous sommes aidé de deux questionnaires : un destiné aux enseignants (au nombre de 20) et le deuxième destiné aux apprenants (au nombre de 38). Par conséquence, nous avons jugé pour la fiabilité de l'étude de joindre à l'enquête par questionnaire une expérimentation qui est constitué de huit (08) séances. Ajoutons que deux approches sont nécessaires : l'approche quantitative et l'approche expérimentale.

Ainsi, pour parfaire notre étude, nous avons jugé qu'une structure en trois parties est indispensable dont chacune comprend deux chapitres. Dans la première intitulée didactique des langues et documents authentiques : cadrage théorique, débute par un chapitre que nous avons nommé distinction entre didactique et pédagogie, puis un deuxième chapitre Documents authentiques dans l'enseignement de la langue étrangère.

Dans le premier chapitre nous essayerons de balayer le contexte théorique de la didactique des langues, en commençant par les notions définitoires pour arriver à dresser une petite histoire ayant pour but d'introduire le lecteur dans le monde de la didactique. Dans le deuxième chapitre, nous aurons l'occasion de nous approfondir un peu dans le domaine des documents authentiques en parlant principalement de leur structure afin de mieux connaître leur mode de fonctionnement.

La deuxième partie intitulée l'enseignement de FLE au supérieur comporte également deux chapitres, le premier a pour titre l'enseignement /apprentissage de FLE en Algérie et le second, compétence de l'enseignant de FLE, comme nous pouvons le constater, l'objectif de cette partie est de prendre compte de la réalité des nouvelles exigences du métier de l'enseignant, et de faire distinguer les notions suivantes : compétences, professionnalisation. Dans le premier chapitre l'enseignement apprentissage de FLE sera évoqué en commençant par les notions définitoires pour arriver d'abord à l'enseignement de FLE à l'université, puis le contexte d'enseignement de FLE dans les départements de français en Algérie ayant pour but d'introduire le lecteur à l'approche d'enseignement de l'expression orale à l'université et les pratiques pédagogiques pour étayer la compétence de l'expression orale. Enfin nous présenterons les stratégies d'aide à la production orale et comment évalué cette compétence. Le deuxième chapitre donc sera consacré à examiner les diverses désignations nous nous intéressons ensuite aux tâches et aux rôles de l'enseignant de FLE et nous prêtons attention particulière aux « compétences professionnelles » des enseignants de FLE. Par ailleurs, nous abordons la question des connaissances disciplinaires et des compétences pédagogiques en détaillant le référentiel des compétences professionnelles.

En ce qui concerne la troisième partie qui relève purement de la pratique mise en place d'un document audiovisuel avec les étudiants de la deuxième année LMD français nous proposons également trois chapitres dans le but de relier tout ce qui a été théoriquement apporté dans la première et la deuxième partie avec des données expérimentales ; autrement dit, nous aurons l'occasion de travailler pratiquement le document audiovisuel après sa didactisation que nous proposerons pour des classes de FLE (principalement, des classes de deuxième années LMD département de Français université de Biskra). Le premier chapitre, Cadre méthodologique et description du contexte de la recherche, le second chapitre intitulé dépouillement et analyse, des résultats des questionnaires.

Le troisième chapitre, expérimentation du document authentique. C'est la mise en pratique d'un document audiovisuel en classe de deuxième année LMD département de français université Mohamed Khidher Biskra. Deux questionnaires que nous avons élaborés : le premier destiné à un échantillon des enseignants du département de Français université Med Khidher Biskra, il avait pour but de mettre en lumière l'intégration et l'apport des documents authentiques dans l'amélioration de la compétence orale. Nous visons outre cet objectif de connaître l'avis des enseignants concernant l'utilisation d'un document authentique lors d'une séance de l'oral et comment le didactiser. L'objectif du deuxième questionnaire concerne les étudiants de deuxième année LMD département de Français université Med Khidher en ce sens qu'il essaie de faire apparaître leurs difficultés et lacunes pendant les séances de l'expression orale. La deuxième étape sera consacrée à la démarche de didactisation du document authentique choisi. Et au déroulement de l'expérimentation en classe de 2ALMD français : c'est la mise en pratique du document audiovisuel. Nous proposons d'exploiter un document authentique (support vidéo) film documentaire « DEMAIN » de Mélanie Laurent et Cyril Dion avec des apprenants de FLE classe 2LMD de niveau intermédiaire ou selon le cadre européen commun de Référence pour langues (CECRL) B2, dans le cadre d'une séance de travaux dirigés (TD) d'expression/compréhension orale. Nous avons choisi ce film car il est d'actualité, sensibilisant à l'écologie, à la protection de l'environnement, et permet de créer un projet utile autour duquel les apprenants se retrouveraient, et s'exerceraient pleinement.

Enfin, nous allons clore cette étude par un exposé des résultats obtenus de l'enquête et de l'expérimentation. Une discussion sur l'ensemble de la recherche éclairera ce que nous avons avancé dans le cadre théorique et conceptuel afin de pouvoir corréler résultats et théories.

# **PREMIERE PARTIE**

**DIDACTIQUE DES LANGUES ET DOCUMENT  
AUTHENTIQUE : CADRAGE THEORIQUE**

# **Premier Chapitre**

**Distinction entre didactique et pédagogie**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons essayer de cerner la définition de la didactique par les scientifiques qui s'occupe du champ de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. En fait, il s'agit beaucoup, dans cette modeste recherche, de distinguer entre le champ de la didactique et de la pédagogie d'abord. Ensuite, nous allons nous centrer sur le concept de didactisation parce qu'il est un concept clé dans notre recherche. C'est pour cela donc que nous nous attèlerons à le définir selon les différents spécialistes de la didactique à travers le temps. Enfin, nous finirons par aborder la didactisation d'un document authentique.

## I. DISTINCTION ENTRE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE

Didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les méthodes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant ainsi que les techniques pédagogiques retenues, leur adaptation aux caractéristiques de la discipline enseignée, ainsi que leur articulation, constituent la didactique de la discipline.

La didactique a connu deux moments historiques dans son parcours correspondant à des renversements de perspective tant épistémologique que conceptuelle. Le premier renversement correspond au passage de la Pédagogie à la Linguistique Appliquée et le deuxième renversement correspond au passage de la Linguistique Appliquée à la Didactique/Didactologie des Langues et des Cultures. C'est un parcours long et productif en théories linguistiques et en application à l'enseignement des langues, avec l'élaboration de différentes méthodologies constituées, première et deuxième génération, qu'elles soient d'origine américaine ou d'origine française. Mais comment est née cette discipline et peut-on la définir ?<sup>1</sup>

Selon le même auteur la didactique est née de la linguistique appliquée et que la linguistique appliquée est née de la linguistique, puis elle s'est enrichie de la sociolinguistique, de la psychologie, de la psychopédagogie et des technologies. C'est ce qui explique la difficulté à définir cette discipline carrefour. C'est donc à travers son objet, son champ, ses concepts et des domaines interpellés, qu'une définition de la didactique est réellement envisageable. Or, c'est là que les divergences conceptuelles des gens du domaine sont manifestes, puisque le mot "didactique" ne réfère pas toujours au même concept. Une approche historique nous permet d'observer que l'histoire de la discipline c'est aussi une histoire de concept, et que chaque appellation (pédagogie, linguistique appliquée ou didactique) est symptomatique d'une prise de position disciplinaire, épistémologique ou conceptuelle, correspondant à un moment donné de la discipline. Dans le but de mieux cerner la didactique, nous allons essayer de voir les définitions sur la pédagogie.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> BENHAMLA Z. : *de la pédagogie à la dictatologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ?* Synergie Algérie n°15 2012 pp13.23

<sup>2</sup> Ibid.

D'origine grecque, le mot "Pédagogie" apparaît en 1485, il est adopté en 1761 par l'Académie Française dans son Dictionnaire. Il faisait référence à des réalités multiples, résumées par H. Besse dans le passage qui suit :

*Pédagogie apparaît dans la langue française à la fin du Moyen Age, pour se référer soit aux pratiques du pédagogue soit au discours plus ou moins savant qu'on peut tenir sur elles. Au début du siècle, E. Durkheim s'en tient, en l'opposant au terme éducation, à cette seconde acception mais il nous semble que dans la plupart des discours ordinaires ou savants, c'est la première acception qui l'emporte<sup>1</sup>*

Le terme "Pédagogie" évolue vers une nouvelle orientation comme relevant de la Science de l'Education. Une nouvelle approche définitionnelle du mot "Education", à tendance plutôt positiviste et scientifique, voit le jour à partir du 18<sup>ème</sup> siècle. D'ailleurs, diverses appellations apparaissent pour désigner la discipline dont elle est l'objet, celles de "Sciences de l'Education", de "Sciences Pédagogiques", de "Pédagogie Scientifique" ou de "Pédagogie Expérimentale" :<sup>2</sup>

*Les grandes lignes de la Science de l'Education sont tracées ...elles s'efforcent d'emprunter leurs méthodes aux sciences positives. Les théories pédagogiques étaient liées soit à des hypothèses métaphysiques, soit à des romans littéraires, soit à des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie.<sup>3</sup>*

De nombreuses définitions apparaissent, suite aux divergences des points de vue quant aux disciplines de référence. Comme il s'agit de former l'individu, alors elles mettent l'accent soit sur l'aspect social, notamment avec E. Durkheim soit enfin, une définition synthétique développant les deux aspects (individuel et social), comme celle qui est proposée par la Ligue internationale de l'Education nouvelle de nos jours et qui est résumée dans cette phrase de G. Mialaret :

---

<sup>1</sup> BESSE H. : *Méthodes, méthodologie, pédagogie*, le français dans le monde – recherche et application, méthodes et méthodologies, spécial, Janvier 1995, (pp. 96-108) p. 104

<sup>2</sup> TASRA S. Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. HALS 2017.PP 1,22

<sup>3</sup> CHERKAOUI M. : *Les effets sociaux selon Paul Lapie*. In Revue française de sociologie, 1979, 20.1 les durkheimiens études et documents réunis par Philippe Besnard sous la direction de Philippe Besnard pp 239-255

*« L'Education consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité »<sup>1</sup>*

D'après G. Mialaret, nous voyons que le scientifique insiste sur l'individu en tant qu'être social appartenant à une communauté régie par un système d'éléments solidaires. Tandis que M. Leconte propose de définir la notion de " pédagogie" à travers un tableau qui détaille trois champs d'intervention et de maîtrise : un champ affectif, un champ cognitif et un champ institutionnel comme il le souligne dans ce passage :

*« Et si la pédagogie, ce n'était pas seulement la didactique d'une discipline, mais les connaissances, l'expérience, la maîtrise des dispositifs et les médiations qui organisent ces trois champs »<sup>2</sup>*

Le mot "Pédagogie" fait sa première apparition dans la langue française en 1485, avant d'entrer dans le Dictionnaire de l'Académie Française en 1761 où il se renvoyait « soit aux pratiques pédagogiques soit au discours plus ou moins savant qu'on peut tenir sur ces pratiques. Donc, d'après ce qui vient d'être soulevé, nous pouvons déduire que la pédagogie est d'abord une théorie éducative à est une réflexion théorique à caractère philosophique et psychologique sur les méthodes d'enseignement, les actions à exercer en situation d'apprentissage, leurs finalités et leurs orientations. Ensuite, la pédagogie est aussi une action pratique.<sup>3</sup>

En somme, la pédagogie renvoie à un ensemble de méthodes, de procédés, de techniques mis en œuvre, selon la situation d'enseignement, par l'enseignant pour instruire et former les élèves comme le confirme Marguerite Alte définit la pédagogie comme étant

*« (...) ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, (...) » « celui qui facilite la transformation de l'information en savoir ».<sup>4</sup>*

Par conséquent, la pédagogie apparaît, selon l'auteure, comme un vaste champ de "transformations" de l'information. Nous mettons "transformation " au pluriel exprès pour faire la distinction entre la définition de l'auteur et la nôtre. Car, nous pensons, en effet que

---

<sup>1</sup> GASTON M. : *Les sciences de l'éducation*, collection que-sais-je ? Ed presse universitaire de France 2005 (nouvelle col 2017), p.17

<sup>2</sup> LE CONTE M. : *S'asseoir pour se regarder marche*, paris : Syros, 1981.p.53

<sup>3</sup> -BENHAMLA Z.: op cit pp13.23.

<sup>4</sup> ALTET M. : *La formation professionnelle des enseignants*, paris : PUF, 1994, p.4.

le champ de la pédagogie regroupe énormément de transformations apportées aux informations transmises par l'enseignant dans le but d'inculquer un savoir aux apprenants.

## 1. Distinction entre didactique générale et didactique disciplinaire

Dans ce qui précède, nous avons parcouru le champ de la didactique et de la pédagogie. Dans ce qui suit, nous allons surtout essayer de préciser la différence entre la didactique générale et la didactique disciplinaire qui est centrale dans ce travail.

Au début, la didactique avait le sens de science ou de théorie de l'enseignement / apprentissage. Le terme "didactique" tombe en désuétude au début du 19<sup>ème</sup> siècle, puis réapparaît au 20<sup>ème</sup> siècle, à travers le titre d'un ouvrage de W.A. Lay, *Didactique Expérimentale*, au sens de pédagogie expérimentale à orientation plutôt psychologique.

Le terme Didactique a évolué avec beaucoup d'ambiguïté quant à son objet, en passant d'un adjectif à un substantif, il désigne un champ plus élargi, voire une discipline. Dans sa tentative de définition, R. Galisson, remarque que :

*« De tous les termes qui touchent à l'enseignement, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés (...). Sa vocation est de définir une nouvelle discipline, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour des disciplines recours »<sup>1</sup>*

D'après ce qui vient d'être dit dans la citation ci-dessus, la didactique correspond plus précisément au domaine de l'enseignement et sa vocation est selon l'auteur, est de définir une nouvelle discipline à travers les autres disciplines.

Alors, certains spécialistes considèrent la didactique comme étant une discipline incluse dans la pédagogie qui renvoie à l'acte d'enseigner (Mialaret 1976, Lacombe 1985, Dauvers 1992, et Drouain 1993). Une deuxième approche cantonne la pédagogie au périmètre de la classe. Une troisième approche situe la Didactique en amont et en aval de la Pédagogie. Enfin, La Pédagogie serait alors une composante de la Didactique (R. Galisson 1986, J.P. Astolfi et M. Develay, 1989)<sup>2</sup>.

Derrière ce concept, c'est une nouvelle définition de la discipline qui se dégage avec un champ élargi. Selon Galisson, Didactique devient Didactologie dès que le didacticien «

---

<sup>1</sup> GALISSON R. et D. COSTE. : *Dictionnaire de didactique des langues*, hachette Gruca in : cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq j p, Nouvelle édition, 2005, p.49

<sup>2</sup> TASRA S op cit 1.22

*réfléchit sur sa pratique et produit du discours sur cette pratique »<sup>1</sup>*, ce qui implique la conceptualisation de la pratique d'enseignement/apprentissage. Mais, la didactique n'est pas simplement une pratique comme le confirme ce passage ci-dessous :

*« La Didactique n'est pas strictement une technologie, c'est-à-dire une simple pratique réduite au périmètre de l'école, et elle n'est pas tout à fait une science, faute de concepts reconnus et univoques, à l'instar des autres sciences »<sup>2</sup>*

En clair, l'objet de la didactique ce n'est pas d'aller chercher les concepts des disciplines comme la linguistique ou la psychologie et autres, et d'essayer de les appliquer à l'enseignement /apprentissage des langues, mais d'essayer de partir de problèmes concrets d'enseignement /apprentissage et de réfléchir aux solutions. C'est ce que R. Galisson appelle la "théorisation interne" à la discipline qui part de la pratique pour remonter à la théorie comme le montre notre présente recherche elle est née d'un constat réel car nous avons remarqué, durant l'exercice de notre fonction, que les étudiants de 2LMD inscrit dans la filière de français à l'université de Biskra n'arrivent pas à communiquer à l'aise et dans un français correct. Nous avons constaté un blocage pendant le temps de l'expression oral dans les différentes situations de communication, soit entre étudiant, soit avec leurs enseignants. C'est pourquoi nous avons décidé d'effectuer cette recherche afin d'explorer les enseignements de la langue française par le biais de la didactisation de documents authentiques, c'est l'enseignant universitaire qui est l'acteur principale de cette action scientifique car lui seul permet de traduire l'ensemble de ces savoirs-savants en des compétences acquises observables et visiblement évaluables chez les apprenants. Et nous envisagerons à travers ce travail l'incorporation des documents authentiques précisément le document audiovisuel comme support pédagogique dans l'enseignement de l'oral à l'université de Biskra chez les étudiants de 2LMD français.

La problématique de la didactique en tant que discipline, c'est sa double tendance épistémologique et conceptuelle. Si pour les uns elle n'est qu'un discours et que pour d'autres elle n'est que pratique, pour beaucoup elle reste à la fois pratique et théorie avec la distinction d'une didactique d'intervention et d'une didactique descriptive ou explicative.

---

<sup>1</sup> GALISSON R. : *Etape de Didactologie/ didactique des langues et des cultures*, études de linguistique appliquée n°64, paris : Didier Eruditions, pp131-146

<sup>2</sup>Ibid.

La question centrale dans toute didactique est celle des "savoirs", de leur enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire précis. Sans cela, il n'y a pas de didactique. Les principaux domaines d'investigation de la didactique sont : l'étude du curriculum (relation enseignant-contenu), l'étude de l'enseignement (relation élève-enseignant), l'étude de l'apprentissage (relation élève contenu), et les interrelations entre ces trois domaines. Quant à la didactique disciplinaire a été par la suite aussi l'objet de controverses dans le monde des didacticiens parce que d'abord Samuel Joshua a cosigné avec Jean-Jacques Dupin, on trouve la définition suivante :

*La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier (ici les sciences et les mathématiques) les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant<sup>1</sup>*

La didactique disciplinaire se définit relativement à une discipline. En effet, le propre de la réflexion didactique, On parlera alors d'une didactique des mathématiques, de la physique, du français, de l'histoire, de l'éducation physique et du sport, etc. En outre, on n'enseigne pas la poésie comme on enseigne les mathématiques, et on n'enseigne pas le solfège (la théorie de la musique) comme on enseigne la chimie.

## **2. Relation curriculaire**

Il existe une relation l'enseignant et le contenu, ce que les didacticiens appellent la relation curriculaire. Les didacticiens se sont interrogés sur le contenu à enseigner et sur les principes de cet enseignement. C'est en réponse à ces questionnements que les didacticiens ont proposé ce qu'ils appellent " la matrice disciplinaire" définie de la façon suivante :

*« Matrice disciplinaire, dit à ce propos Christian Couturier, est une notion qui a été inventée pour comprendre, en didactique, les soubassements idéologiques, politiques, scientifiques, pragmatiques à l'origine des choix disciplinaires ».<sup>2</sup>*

Que faut-il entendre et comprendre par cette notion ? Avant de répondre à cette question, interrogeons-nous d'abord sur ce qu'est une discipline scolaire. Une discipline étant un ensemble de connaissances théoriques sur un domaine avec des dates, des informations

---

<sup>1</sup> JOSHUA.S. & BERNARD L. : *Pour une didactique sociologique*, éducation et société, n°4/1999/2, p.30

<sup>2</sup> DEVELAY.M. : *Savoir scolaires et didactiques des disciplines*, une encyclopédie pour aujourd'hui, paris : ESF, 1995, p.27, cité p.88

historiques et des activités. Une discipline scolaire n'est pas une discipline universitaire, car l'une et l'autre ne partagent pas les mêmes finalités.

Une discipline scolaire reste une construction propre à la logique scolaire. S'il est vrai que la discipline scolaire provient de la discipline scientifique de laquelle elle s'autorise, elle s'en écarte et dispose d'une relative autonomie. Mais qu'est-ce qui fait qu'une discipline qui existe en dehors de l'école rentre à l'école ? La réponse est que l'on estime que cette discipline apporte des réponses à des besoins sociaux. Yves Chevallard écrit à ce sujet que :

*L'enseignement d'un savoir, en effet, est toujours la réalisation d'un projet social, plus ou moins largement partagé, porté par au moins certains groupes sociaux. Or, un tel projet, lorsqu'il n'est encore que projet, se formule essentiellement hors de l'École, et toujours à l'adresse de la Société, afin de gagner son consentement. C'est que l'École est la chose de la Société ; et que, pour cela, elle n'a pas de véritable autonomie politique.<sup>1</sup>*

Selon l'historien A. Chervel, une discipline scolaire existe en fonction des besoins sociaux. Or, le choix de telle ou telle discipline ne relève pas de la seule responsabilité du politique. Celui-ci peut, lui-même, être l'objet de pressions multiples. Cela revient à dire que le choix des savoirs à enseigner relève aussi de la responsabilité des syndicats, des experts mais aussi de l'université. Pour qu'une discipline rentre à l'école, elle doit, certes, bénéficier d'une légitimité politique, mais aussi d'une légitimité sociale et d'une légitimité scientifique. C'est pourquoi, on doit aborder la notion de "**La transposition didactique**"

On doit l'introduction du concept de transposition didactique, notamment en didactique des mathématiques, à Yves Chevallard<sup>2</sup> au début des années 1980. La transposition didactique est un processus qui permet de passer du savoir savant au savoir enseigner. L'importance de ce processus de transposition didactique réside en ceci que le savoir scientifique ne peut pas être dispensé tel qu'il émane de la recherche. « *Ce savoir savant, écrit Paun, n'est pas transférable tel quel, mais il est transposable* ».<sup>3</sup>

Ceci veut dire qu'il doit subir de nombreuses transformations, adaptations permettant d'en faire un objet d'enseignement. En d'autres termes, ceci amène à s'intéresser au

---

<sup>1</sup> CHEVALLARD Y. : C'est l'auteur qui souligne

<sup>2</sup> CHEVALLARD Y. : *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*, [http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus\\_de\\_transposition.pdf](http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus_de_transposition.pdf). Consulté le 26/05/2017

<sup>3</sup> EMIL P. : *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*, carrefour de l'éducation 2006/2 (n°22), p 3-13. DOI 10.3917/ Cdle.011

rapprochement entre le savoir savant et le savoir enseigné. On peut les appeler " les rapprochements" ou " les ressemblances". Ou conformité du savoir enseigner au savoir à enseigner ». Toutefois, cette ressemblance, ajoute Chevallard.

Emil Paun distingue deux types de transpositions didactiques : externe et interne. La transposition didactique décrite supra correspond à la transposition didactique externe. Par contre, la transposition didactique interne renvoie au processus d'enseignement-apprentissage, aux relations professeur-élèves et se rencontre de ce fait à l'intérieur de la relation d'enseignement. La transposition didactique externe est une « *scolarisation* », ou une « *didactisation* » du savoir savant. Mais, cette transposition exige :<sup>1</sup>

- **La simplification :** Il s'agit d'une représentation simplifiée du modèle scientifique de 10 références. La simplification doit s'effectuer dans le respect du sens scientifique de base ainsi que de l'identité conceptuelle du référent scientifique.<sup>2</sup>
- **La transposition terminologique :** Il s'agit de l'introduction de certains équivalents terminologiques permettant de rendre accessible le contenu à apprendre.
- **L'introduction d'aspects figuratifs dans les textes didactiques**

Cela permet aux élèves de mieux se représenter les concepts abstraits des textes scientifiques. Toutes ces transformations font que les disciplines scolaires issues des « *manœuvres transpositives* » ne soient pas qu'une simple reproduction des disciplines scientifiques de référence et encore moins une espèce Bien au contraire, ces disciplines scolaires<sup>3</sup>

Pourtant, la transposition didactique ne se limite pas, notamment dans certaines didactiques, aux connaissances à caractère intellectuel, mais elle peut concerner aussi les savoir-faire (ou les habiletés), les savoir être (ou les attitudes, les valeurs, etc.) liés aux connaissances à apprendre. On peut, dès lors, distinguer deux conceptions de la transposition didactique est d'abord une conception restreinte (l'essentiel d'un savoir à transmettre) et une conception élargie où le cadre de la relation curriculaire, les savoirs

---

<sup>1</sup>Ibid.

<sup>2</sup>TASRA S. op cit, p.12

<sup>3</sup> Ibid.

sont traités à partir de leur logique<sup>1</sup> L'enseignant procède au choix des concepts et des savoirs à transmettre ; conçoit son cours et crée les outils qui lui permettent de le transmettre une fois en classe.

### 3. Relation d'enseignement/ apprentissage

Cette transposition didactique est interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur- apprenant. L'enseignant doit savoir gérer selon l'interprétation qu'il s'en fait, à la fois les savoirs prescrits et à agir dans le sens de les faire acquérir par l'élève. L'action du professeur consiste, dans ce cas, à faire subir au curriculum, des transformations débouchant sur deux types de curriculum, qu'Emil Paun appelle curriculum réel ou selon l'expression de Chevallard (1985) « *le savoir enseigné* », et

« *Curriculum réalisé* » ou le « *savoir appris et retenu* » (Chevallard Y). La relation d'apprentissage est « *une relation entre l'élève et les savoirs dans une situation pédagogique précise* ». <sup>2</sup> S'il est vrai que seul l'apprenant apprend et personne d'autre ne peut le faire à sa place, il n'en demeure pas moins que le rôle de l'enseignant est essentiel dans l'accès des élèves aux savoirs scolaires à travers la manière dont il conçoit son cours, les exercices qu'il leur fait faire, les textes qu'il leur fait lire, etc. À ce sujet, Tardif (1997) ne manque pas de souligner que (...) les enseignants exercent également une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'étude des apprenants. Cela dit, la tâche de l'enseignant ne consiste pas seulement à enseigner mais aussi et surtout à faire apprendre le savoir.

### 4. Processus de transposition didactique

Le processus de la transposition didactique consiste à transmettre à l'apprenant le savoir déterminé par un contenu bien défini. On verra dans le tableau suivant, et d'une manière schématique, comment le dynamisme du savoir s'articule dans la relation : savoirs savant ↔ savoir à enseigner ↔ savoir enseigné, et quels critères sociaux et cognitifs sont en jeu <sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> BARDEAU.D. & DEVELAY.M. : *L'envers du tableau quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris ESF éditeur 1<sup>ère</sup> édition 1993, 3<sup>ème</sup> édition 1997, p. 110

<sup>2</sup> BARDEAU D, op.cit, p.11

<sup>3</sup>CHEVALLARD Y. : *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*, [http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus\\_de\\_transposition.pdf](http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus_de_transposition.pdf). Consulté le 26/05/2017

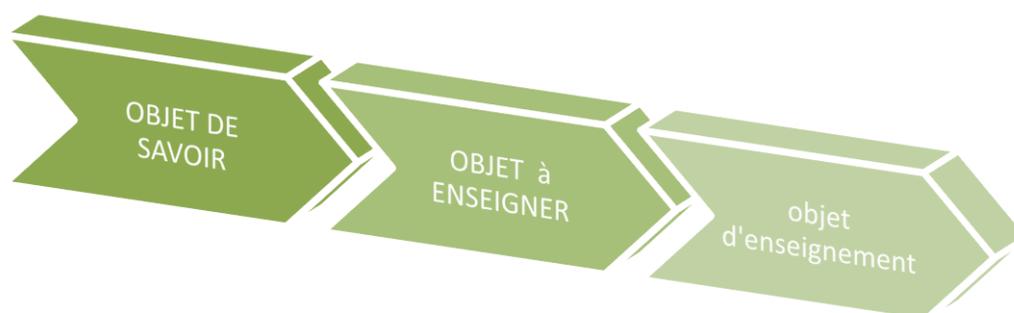
	Savoir savant	Savoir à enseigner	Savoir enseigner
<b>ACTEURS PRINCIPAUX</b>	<b>Chercheurs</b>	<b>Auteurs de programmes et de manuels</b>	<b>Enseignants</b>
<b>GROUPES SOCIAUX DE REFERENCE</b>	Collègues actuels Et passés, avec Leurs écoles, leurs Courants de pensée, leurs publications	Co-auteurs dans la Discipline et les Autres branches Spécialistes de la Discipline Enseignants Opinion publique	Elèves Etablissement scolaire et son environnement social Parents d'élèves Inspecteurs
<b>FOCALISATION DE LEUR ACTIVITE</b>	Etat du débat Scientifique dans la branche Opportunités Personnelles de Travail Avancée de la Connaissance disciplinaire	Mise à disposition D'éléments récents Du savoir, de Documents Originaux... Transformation du Savoir en propositions D'activités, en exercices...	Notions de base a « faire passer » Difficultés reconnues a « travailler » Communication Didactique a Maintenir Autorité à asseoir, De préférence sur le savoir
<b>ACTIVITE COGNITIVE DES ACTEURS</b>	Travaille sur son État de connaissance Résout des Problèmes et doit faire approuver des solutions par ses confrères	Intègre des Connaissances Nouvelles au savoir Existant Simplifie le savoir Et l'expose-en Cherchant une « bonne forme »	Sélectionne pour Chaque notion des Exercices à faire, des Leçons à donner Prend des décisions Pour déterminer le « Bon » registre d'intervention (ni Trop facile ni « Infaisable », Intéressant mais sérieux
<b>SOURCE DE PRESSION DE LEUR ACTIVITE</b>	Compétition Scientifique et de Carrière (Communications , Publications) Justification de Crédits de recherche	Compétitions et Contraintes éditoriales Respect d'un cahier des charges (Programme) et de Contraintes théoriques (normes De rigueur, de clarté, d'élégance) Contrôle mutuel des co-auteurs	Exigences de l'« aval » (examens, Niveaux supérieurs D'enseignement) Contraintes du temps didactique Conformité a des canons scolaires Établis (réactions de L'administration, des parents, De l'inspections ...)

**Tableau 1 : Le passage de l'objet de savoir à l'objet d'enseignement.**

Afin de clarifier ce tableau en ce qui concerne, surtout, le passage de l'objet de savoir à l'objet d'enseignement (Chevallard, 1985, 39), il nous paraît nécessaire de développer ces termes à partir du chapitre premier. De l'ouvrage de Chevallard intitulé : Qu'est-ce que la transposition didactique.

D'après celui-ci, tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner. Nous rappelons encore que le contenu de savoir, qui est apte à être utilisé comme savoir à enseigner, passe par une phase de transformations adaptatives et trouve sa place dès lors entre les objets d'enseignement. Ce processus est indiqué par Chevallard comme un Travail (La transposition didactique).

Pourtant l'auteur distingue les deux points de vue qu'on peut avoir de ce processus<sup>1</sup> et de son étude ; « le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir. Mais l'étude scientifique du processus de transposition didactique [...] suppose la prise en compte de la transposition didactique, représentée par le schéma que nous avons élaboré afin d'illustrer le processus de transposition didactique à travers l'objet de savoir, l'objet à enseigner et l'objet d'enseignement :<sup>2</sup>



**FIGURE.N° 01 : Transposition didactique**

---

<sup>1</sup> CHEVALLARD : op cit p142

<sup>2</sup>Ibid.

Dans lequel le premier chaînon marque le passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, du préconstruit au construit Chevallard (1985, p. 39) définit le TD ainsi :

*Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique<sup>1</sup>*

D'après l'auteur la transposition didactique et 'l'action de modification 'd'un contenu de savoir vers un objet d'enseignement c'est à dire : lorsqu'un contenu de savoir est destiné vers un enseignement automatiquement il va soumettre à des changements en raison de l'adapter et de faciliter son utilisation par les apprenants. Dans ce cas l'enseignant devient le constructeur des savoirs –enseignés et c'est à lui seul de les transmettre

Quand l'enseignant fait appel à des documents authentiques pour remédier les difficultés des apprenants inscrits en 2LMD français il doit : D'abord adapté le document selon son public (âge, niveau, objectifs,) ensuite suivre la démarche de didactisation et enfin le pratique réel pour réaliser de bonne résultats.

Par savoir savants, on désigne :

*Un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) Le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent<sup>2</sup>*

Selon l'auteur les savoirs savants sont un ensemble de chose, des savoirs attestés par un groupe qui partage les mêmes idées et le même objectif en raison de les généralisés. Autrement dit se sont des produits scientifiques légalisé par d'autre scientifique qui partage la même spécialité ex (groupes de didacticiens)

Donc les savoirs savants sont les savoirs validés par la communauté scientifique et les savoirs à enseigner sont ceux, d'après V. Castellotti :

---

<sup>1</sup> CASTELLOTTI V. :« *Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance* », in Alternances des langues et apprentissages, éla, n° 108. Paris : Didier Erudition, (1997), pp. 401 - 410

<sup>2</sup>LE PELEC, J. MAROS & ALVARAZ. V : *enseigner l'histoire un métier s'apprend*, paris, Hachette éducation, 1991, pp39-62.

«*Qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, commentaires...) ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes*»<sup>1</sup>

Les savoirs enseignés sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours. Alors que les savoirs appris sont l'ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école.

La TD est donc l'activité par laquelle un savoir savant est transformé de manière à pouvoir être enseigné à des apprenants plus ou moins novices en la matière. C'est ce qu'on appelle la transposition didactique.

En ce qui concerne la transposition didactique et l'enseignement des langues Si l'on croit que le but des cours de langues a été, pendant l'histoire de l'enseignement-apprentissage de la langue, de conduire les apprenants une maîtrise correcte de la langue étrangère. Cependant, la réalisation de cette maîtrise dépend de la capacité de l'apprenant à communiquer – oralement mais également à l'écrit - et à comprendre ce qu'il lit et ce qui se dit en langue étrangère. Schlemminger esquisse ce processus de transposition didactique des langues vivantes comme suit (reprise intégralement selon l'auteur<sup>2</sup>:

- Identification et délimitation des objets du savoir savant.
- Transformation de ces objets en objets à enseigner. Transformer les objets à enseigner en objets d'enseignement (on et dans la transposition didactique).

Ces données se matérialisent dans les instructions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels. Nous allons dans ce qui suit expliquer les séances de TD (travaux dirigés) : On peut cependant présumer que les savoirs enseignés sont nécessairement différents des savoirs savants car ils n'ont ni la même origine, ni la même fonction, ni la même destination. Il serait incongru qu'un chercheur, après avoir exposé le résultat de ses recherches, propose à ses auditeurs des devoirs à faire à la maison. Sa fonction est de chercher, de trouver si possible, et non d'enseigner. L'enseignant, au contraire, devra imaginer des activités éducatives, monter des exercices, réaliser des documents d'appui. Sa fonction est d'augmenter la probabilité de l'appropriation des

---

<sup>1</sup> CASTELLOTTI V. : « *Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance* », in Alternances des langues et apprentissages, éla, n° 108. Paris : Didier Erudition, (1997), pp. 401 - 410

<sup>2</sup> SCHLEMMINGER G. : *Expérimentation pédagogique dans l'enseignant supérieur* : la pédagogie institutionnelle dans une première année L-E-A un : nouveau cahiers d'allemand, déc. 1995, n°15 portfolio

connaissances par Les apprenants. Tardy (1993, pp. 54-57) fait l'inventaire des transformations que le savoir enseigné opère sur le savoir savant. En voici quelques-unes<sup>1</sup>:

Concernant les termes techniques, selon l'auteur l'enseignant ne peut pas s'en servir dans ses cours d'une manière ou d'une autre pour une raison simple il est réservés aux spécialistes, c'est un peu compliquer, difficile à comprendre et à apprendre pour des apprenants et s'il va prendre le risque d'illustrer avec ces termes il va avorter sa propre mission autant qu'enseignant

Pour transmettre se savoir il doit être simplifié, expliqué sans avoir la raison de le présenté comme vérité parce qu'il se base certainement sur des connaissances de certains chercheurs concernant un problème bien précis ainsi il a besoin beaucoup plus aux exemples pour éclaircir sa conversation<sup>2</sup>

La construction de savoirs à enseigner et des savoirs enseignés ne peut se résumer à une simple réduction descendante d'un savoir savant. Le savoir enseigné est une reconstruction originale du savoir savant. Celle-ci est nécessaire et inhérente à l'enseignement. Le problème n'est donc pas de transposer ou de ne pas transposer, mais de bien ou mal transposer. L'une des préoccupations de la didactique consiste ainsi à étudier les conditions de la TD, ses contraintes, les écueils à éviter, les précautions à prendre pour que le savoir enseigné ne rende pas impossible la (TD)<sup>3</sup>

Le concept de TD a ainsi été défini comme « pratiques sociales de références » (PSR), expression proposé par un didacticien de la physique, Jean-Louis Martinant dans son ouvrage intitulé : « *Connaître et transformer la matière* », Berri, Peter Lang, Verlag, 1,985. Les PSR désigne l'ensemble des activités sociales (vécues, connues ou imaginées) qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseignés et des savoirs enseignés. Elles permettent à l'apprenant de donner du sens à ce qu'il apprend, et à l'enseignant de donner du sens à ce qu'il enseigne. Associer un apprentissage donné à une PSR revient à se poser

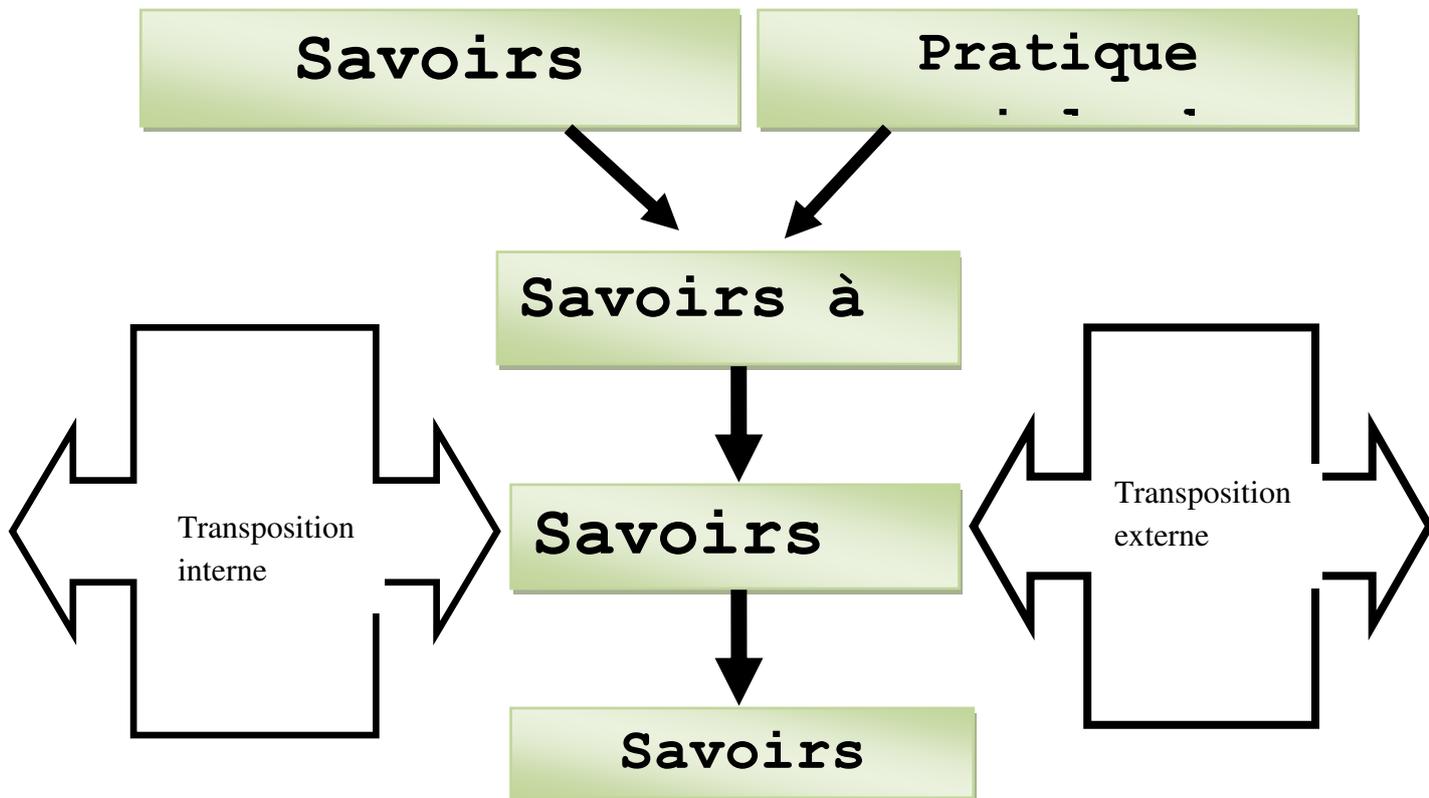
---

<sup>1</sup> TARDY, M, «La transposition didactique», dans Houssay Jean (sous la dir. de), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF éditeur, 1993 (1ère éd.), 2002 (5ème éd.), pp. 51-60.

<sup>2</sup>LE PELLEC J, & MARCOS A V. : *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend* Hachette éducation, 1991, pp. 39-62.

<sup>3</sup>SUAREZ C. : *Représentations sociales du plurilinguisme et des enseignements plurilingues à l'université, dans les politiques linguistiques et les discours des enseignants*. Européens Journal of Langage Policy, 3. DOI: 10.3828/ ejlp .2011.12

la question: à quoi ça sert dans la société<sup>1</sup>? Le schéma de la TD peut donc se compléter ainsi :



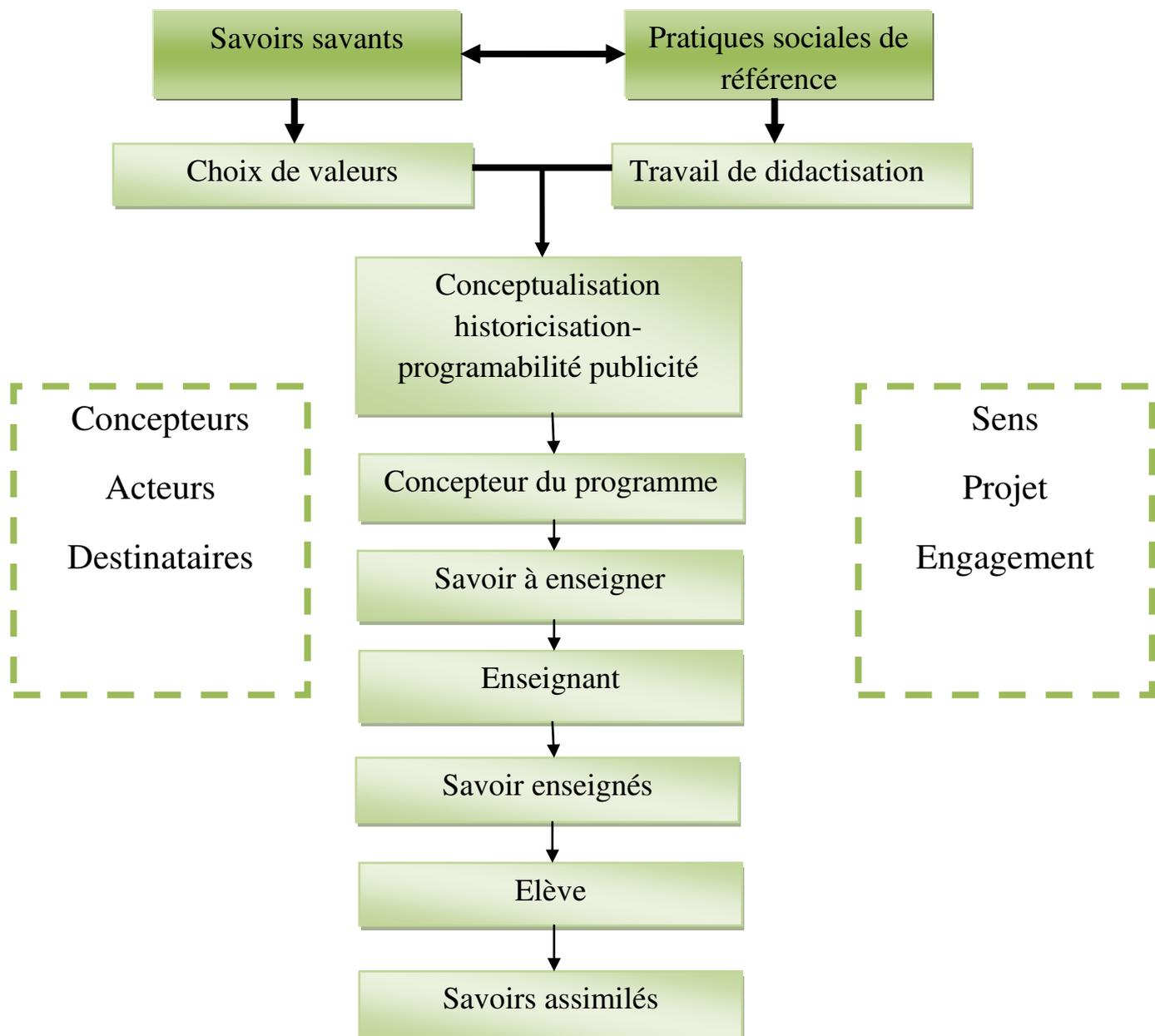
**Figure 2 : Processus de transposition didactique : externe et interne**

A partir de ce schéma on peut distinguer deux types de transposition didactique le premier c'est la transposition interne qui signifie la transformation des savoirs savants en les simplifiant en raison de les adaptés à des savoirs à enseignés puis à des savoirs enseignés et enfin à des savoirs appris. Le deuxième type et la transposition didactique La transposition externe qui signifie la transformation des activités sociales à des savoirs à enseignés puis à des savoirs enseignés et enfin à des savoirs appris c'est-à-dire toutes pratiques sociales vécus, connus ou imaginé peut être adaptés et deviendra abordable à un groupe d'étudiant.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> CHEVALLARD Y. : *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble : La Pensé sauvage, 1985.p27

<sup>2</sup> Ibid.

Ce qui peut se traduire par le schéma suivant<sup>1</sup>: **Figure3 la transposition didactique défini comme pratique sociale de référence PSR**



la première est celle qui va faire passer le savoir savant au savoir à enseigner, cette transposition externe conduit à la définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire( conceptualisation, historisation, programabilité) et la deuxième, la transposition interne est celle qui fait passer ce savoir à enseigner, au savoir réellement enseigné, cette transposition est celle que fait chaque enseignant dans ses classes en

<sup>1</sup>Ibid.

fonction de ses élèves, de leur besoins et des contraintes qui lui sont imposées (temps, examens, conformité à des types modèles scolaires établis etc.)

## II. DIDACTISATION

La didactisation de document authentique pour l'enseignement des langues pourquoi et comment ? Le choix d'un support d'enseignement ne représente que la première étape dans le processus de préparation d'un cours car un bon matériel n'enseigne pas, il encourage simplement les étudiants à apprendre la pédagogie passe donc nécessairement par la didactique, et l'utilisation d'un document par sa didactisation<sup>1</sup>.

### 1. Définition

Commençons par quelque définition du terme didactisation a été forgé à partir de didactique, nom et adjectif. Dans son emploi adjectival, ce terme de la langue courante caractérise généralement un objet qui vise à instruire : un ouvrage, un film, une émission, voire un ton ou une intonation, (Charaudeau et Maingueneau 2002 :182) la didactisation est donc le processus de transformation de document authentique à des fins pédagogiques<sup>2</sup>.

Le document authentique a deux corollaires, le document didactiser et le document pédagogique.<sup>3</sup> Tout objet porteur de sens qu'il provienne de la littérature. De la pensée écrite, radiophonique ou télévisuelle, du monde des arts ou de l'entreprise de la culture du pays de la langue cible, peut avoir le statut de document authentique, pourvu qu'il soit reproduit sans modification et que sa source est mentionnée. Dès lors que le document d'origine est remanié à des fins didactiques, c'est-à-dire adapté, refaçonné, transformé parfois.

Enfin, un document est dit pédagogique ou didactique lorsqu'il est forgé de toutes pièces pour l'enseignement : manuel, cassette ou cédérom, mais aussi fiche, jeu ou étude de cas, voire fiction ou vidéo, Notons que la frontière n'est pas toujours nette entre ces différents types de documents. Par exemple, dans un souci de les crédibiliser, les auteurs de manuels

---

<sup>1</sup>TERISSE B. :« *La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique* », Carrefours de l'éducation, n° 7,1999.pp.50-54

<sup>2</sup>CHARAUDEAU P & MAINGUENEAU D. : « dictionnaire de l'analyse de discours » le Seuil, Paris, 2002.p 182.

<sup>3</sup>TARDIF M., & LESSARD C. : *Le travail enseignant la quotidienne expérience, interaction humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.p25.

ont de plus en plus tendance à donner aux matériaux pédagogiques une apparence d'authenticité<sup>1</sup>.

Selon Perrin, on appelle document authentique tout matériau destiné à une utilisation autre que pédagogique, à partir du moment où il entre dans la salle de classe L'authenticité ne tient pas tant à la nature même du document ou à sa transformation qu'à un rapport entre son destinataire et son destinataire dans une situation d'enseignant/apprentissage :

*Dès lors que nous utilisons des documents authentiques pour un cours, nous nous servons de textes qui ont été produits par un énonciateur donné, pour un destinataire donné, dans un but spécifique. On nous prenons ce moyen de communication qu'est le document, nous le coupons de son origine énonciative et nous l'insérons dans un nouveau contexte énonciatif, celui de cours de langue<sup>2</sup>.*

D'après l'auteur le document authentique est produit pour un apprenant d'origine natif pour des raisons spécifiques mais si nous allons transporter ce document dans la classe de langue dans ce cas il est coupé de son environnement d'origine et il va perdre une partie de ses fonctions de communication d'origine, il est modifié pour des raisons didactiques c'est-à-dire le rendre abordable à des apprenants.

## **2. Didactisation du document authentique**

Il est évident que le fait d'introduire un document authentique dans la classe n'assure pas un apprentissage. Si le document authentique est supposé impliquer un développement langagier, cela se réalise seulement quand il arrive à établir une véritable interaction communicative dans la classe, ce qui ne sera pas possible sans un projet de didactisation<sup>3</sup>. Nous pouvons distinguer dans cette opération les phases suivantes :

### **2.1. Choix du document**

Le choix du document est le premier pas dans le processus de préparation. Pour cela, il faut d'une part considérer le public apprenant et d'autre part le type du document. Ce dernier peut être de type informatif, déclencheur des activités ou divertissant. En ce qui concerne le public

---

<sup>1</sup> TARDIF M, op.cit

<sup>2</sup> BROUAT T. : *Détourner des publicités, pourquoi ? Pour quoi faire*, ASP, 1.1993, p.411-435

<sup>3</sup> Ibid.

Apprenant, les particularités comme le niveau linguistique et culturel, l'âge et le besoin sont des éléments décisifs. En s'appuyant sur ces données, l'enseignant pourra choisir un document de difficulté appropriée, qui éveille l'intérêt et la motivation des apprenants. Pour l'aspect culturel, il faut tenir compte de la culture de base, pour ne pas contrarier, voire choquer l'apprenant, et choisir des documents qui attirent la curiosité des apprenants tout en étant informatifs et/ou divertissants. Une grande partie de l'intérêt des documents authentiques qui constitue également leur aspect informatif, repose sur leur actualité. Les documents authentiques sont plus que les documents pédagogiques, exposés au phénomène de vieillissement. Les rapports scientifiques, les informations sportives, sociales ou politiques qui datent des années précédentes ne représentent aucun intérêt auprès des apprenants.

## **2.2. Planification et préparation**

Dès lors qu'un document authentique subit une transformation afin d'être accessible et abordable pour un public d'apprenants, il devient un document didactiser. Les démarches d'adaptation et d'intégration d'un document brut peuvent être de deux types<sup>1</sup>:

- Intervenir sur le volume du document, sur la longueur quantitative (couper, résumer,)
- Intervenir sur son contenu qualificatif (expurger, forger, ...) Dans cette phase, le fil conducteur sera pareil à celui de l'approche communicative : privilégier le savoir-faire (langagièrement) au savoir linguistique. C'est-à-dire apprendre la capacité de gérer une situation de la vie quotidienne plutôt que de maîtriser des règles de la grammaire. La règle d'or serait de planifier des tâches qui recyclent, renforcent et mettent en œuvre les connaissances des apprenants. Pour cela, les tâches qui impliquent plusieurs compétences pour se réaliser seront les plus adéquates.

Certes, c'est une exploitation en spirale (ce que Widdowson 1991, appelle une approximation graduelle), et une progression notionnelle-fonctionnelle qui feront l'affaire : viser à chaque approche un objectif, essayer de découvrir un aspect de la richesse du document et recourir à une construction progressive du sens. Cela permet d'utiliser plusieurs fois le même document sans se lasser. Contrairement à la répétition usuelle que

---

<sup>1</sup> WIDDIWOSON.H. G : *une approche communicative de l'enseignement des langues*. Crédif-ed Hatier Didier 1996 p52

nous trouvons dans l'enseignement traditionnel, chaque reprise sera aussi fructueuse pour ne pas dire plus fructueuse que la précédente.

### **2.3. Mise en pratique**

Dans un premier temps, il est nécessaire de créer le besoin, la curiosité, le désir de savoir et de découvrir de nouveaux éléments, ce que nous appelons une phase de sensibilisation. Et dans un deuxième temps, tracer un parcours cohérent, dont les phases sont construites par les activités et les tâches ciblées et dans lesquelles les élèves ont une marge de créativité et d'initiative. Le travail en équipe est fort conseillé pour l'accomplissement des tâches au sein de la classe et même en dehors de celle-ci. Il ne faut surtout pas supposer un résultat préétabli et essayer de l'obtenir de toutes les équipes. Les apprenants sont censés discuter entre eux et planifier leur propre démarche dans l'accomplissement de la tâche. Ceci donne naissance à des interactions en langue cible à l'intérieur de l'équipe et entre les équipes.

Etant donné que les résultats ne seront pas identiques, chaque équipe s'intéressera aux démarches et résultats des autres. Comme le rappelle Jean-Pierre Cuq<sup>1</sup>, la pédagogisation d'un document authentique nécessite la mise en place des stratégies d'enseignement appropriées. A cela s'ajoute dans le cas de l'enseignant non natif une expérience riche et un niveau élevé de compétence linguistique et culturel. Bien sûr, une formation à la préparation et à l'utilisation des documents bruts est indispensable pour l'enseignant.

### **2.4. Authenticité de l'usage de la langue cible**

Pour ce qui est de l'authenticité en didactique des langues, ou la fidélité du document comme troisième point important à évoquer, c'est l'authenticité de l'usage de la langue cible par l'apprenant. D'après Stern (1982), cette authenticité s'établit seulement quand l'apprentissage représente une réalité psychologique pour l'élève, c'est-à-dire psychiquement il est enraciné inconsciemment et consciemment dans lequel celui-ci s'engage volontairement, et non pas une tâche scolaire ayant pour objectifs de passer un

---

<sup>1</sup>CUQ.J-P., op.cit, p.393

examen ou d'obtenir un diplôme. D'après l'auteur, ce " *engagement personnel*"<sup>1</sup>, qui donne naissance à l'authenticité de l'emploi de la langue, se manifeste dans deux axes<sup>2</sup> :

- La volonté de l'élève d'entrer en contact avec la communauté linguistique de la langue cible
- L'expérience individuelle de l'apprenant se manifeste dans la salle de classe à travers son comportement.

A cet effet, nous nous référons aux propos de Jakobovits (1982) pour qui ce n'est que dans une *community class room* que nous aurons une communication réelle entre les participants du cours. Selon lui, pour arriver à l'authenticité dans la salle de classe, il faut faire de l'usage de la langue une expérience personnelle chez l'apprenant. Cela veut dire, d'une part, le faire participer activement dans le processus d'apprentissage, d'autre part, éveiller en classe un esprit de groupe, par des projets collaboratifs et le travail en équipe.<sup>3</sup>

Pour Corine Cordier-Gauthier :

*« La question de l'authenticité de la langue cible dans les échanges à l'intérieur de la classe ne se pose plus, seulement quand on arrive à faire de cette langue la langue officielle du groupe classe »*<sup>4</sup>.

Elle affirme que l'usage de la langue cible étant posé au départ comme la condition préalable, toutes les activités qui se déroulent dans la classe se feront en français : l'objet d'apprentissage et son instrument ne feront plus qu'un. Selon Widdowson qui affirme que : *« L'authenticité de l'usage de la langue cible repose essentiellement sur l'intentionnalité de l'apprenant dans la situation d'apprentissage »*<sup>5</sup>

Et c'est en employant des documents authentiques qu'on arrive à inciter cette intentionnalité chez l'apprenant. En substance, l'authenticité de l'usage de la langue est fortement liée aux deux autres authenticités dans cet espace : l'authenticité du contenu (l'usage des documents authentiques dans l'enseignement) et l'authenticité de leur

---

<sup>1</sup> STERN.G., *Pour en finir avec la fidélité (Les médias sont des instruments)* dans *mouvements* 2005/5, n°42, pp.43-53

<sup>2</sup> WIDDOWSON H G op cit p53

<sup>3</sup> STERNE J op cit p.49

<sup>4</sup> CORDIER- GAUTHIER.C. : *Le français langue seconde au Canada*, Tréma, 7, 1995, p.27-37

<sup>5</sup> WIDDOWSON H.G. : Une approche communicative de l'enseignement des langues. Broché 4-décembre 2003, éd Crédif, Hatier/Didier, Paris, in Stern, 1982, p. 88.

exploitation pédagogique. Quant au deuxième point, nous rappelons que l'intégration d'un document authentique se fait dans une situation donnée pour un individu particulier, et que l'enseignant doit tenir compte de ces contraintes. Bref, l'usage de la langue cible ne sera authentique qu'en utilisant les documents authentiques et cela d'une manière appropriée.

### **2.5. Elaboration d'un projet didactique**

C'est un cycle qui vise la maîtrise des compétences du curriculum associé à des contenus relevant des pratiques discursives et d'objet d'étude fixé dans les programmes, il comporte un nombre détourné de séquence qui sont constitué des situations d'évaluation et de situation de remédiation. Les situations d'apprentissage offrent des activités diverses de maîtrise des compétences ou d'outils méthodologiques. Pour les travaux de Hutchinson & Waters (1987) ils distinguent plusieurs aspects du programme d'enseignement<sup>1</sup> :

- Ce que l'étudiant doit savoir (faire) pour obtenir la moyenne dans la discipline à la fin de période d'instruction :
- La progression :
- Le support du cours :
- Le programme de l'enseignant (la manière dont il aborde le matériel) :
- Le programme de la classe, totalement imprévisible puisqu'il s'agit d'un environnement dynamique qui influencera et modifiera la progression prévue :
- Le programme de l'apprenant, c'est-à-dire le réseau de connaissances et de compétences qui se construit peu à peu (bilan de ce qui a été appris plutôt qu'une prévision, ce programme diffère des autres en ce qu'il est « interne et rétrospectif).

### **3. Les étapes du processus de didactisation d'un document authentique**

Dans le processus de didactisation, l'enseignant est maître d'œuvre et sa réflexion didactique englobe toutes les phases du projet que nous reproduisons intégralement<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup>Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., 89.

### **3.1. Analyse de la situation d'apprentissage et conception du projet dans sa globalité :**

D'abord, la sélection du document authentique doit suivre les critères fixés à l'avance avec les objectifs (sorte de pré étude) : en commençant par l'attractivité (pour la motivation des apprenants) ; l'adaptation parfaite avec toute partie du programme installé ; possibilité de réalisation (longueur, niveau de langue, etc.) ; critères éthiques et moraux (racisme, vulgarité, etc.). Ensuite, la définition des objectifs spécifique de la didactisation du document sélectionné : linguistique (lexicaux, discursifs), culturels, disciplinaires, conceptuels.

### **3.2. La conception des tâches**

Puis, la conception pré-tâche : une bonne préparation diminue l'angoisse des apprenants et facilite la réception du document : par exemple, dans le cas d'une fiction, il est indispensable de faire acquérir ou d'améliorer les stratégies de lecture des étudiants. De plus, la mise en place de l'évaluation initiale et finale des compétences des étudiants ainsi que d'une évaluation qualitative du projet. Enfin, la définition d'une méthodologie : rôle de l'enseignant/responsabilité des étudiants ; quelle forme prendra le travail (exposé ou travail écrit, travail de groupe ou individuel, lecture, recherche sur Internet, etc.) ainsi que la conception des tâches et activités :<sup>1</sup>

- Défrichage, repérage, cadrage, encodage des éléments à exploiter ;
- Choix de l'angle d'attaque en fonction des difficultés anticipées et des éléments facilitateurs ;
- Définition de la progression ;
- Mise en place des aides à la compréhension ;
- Élaboration des consignes ;
- Conception des activités et des tâches.

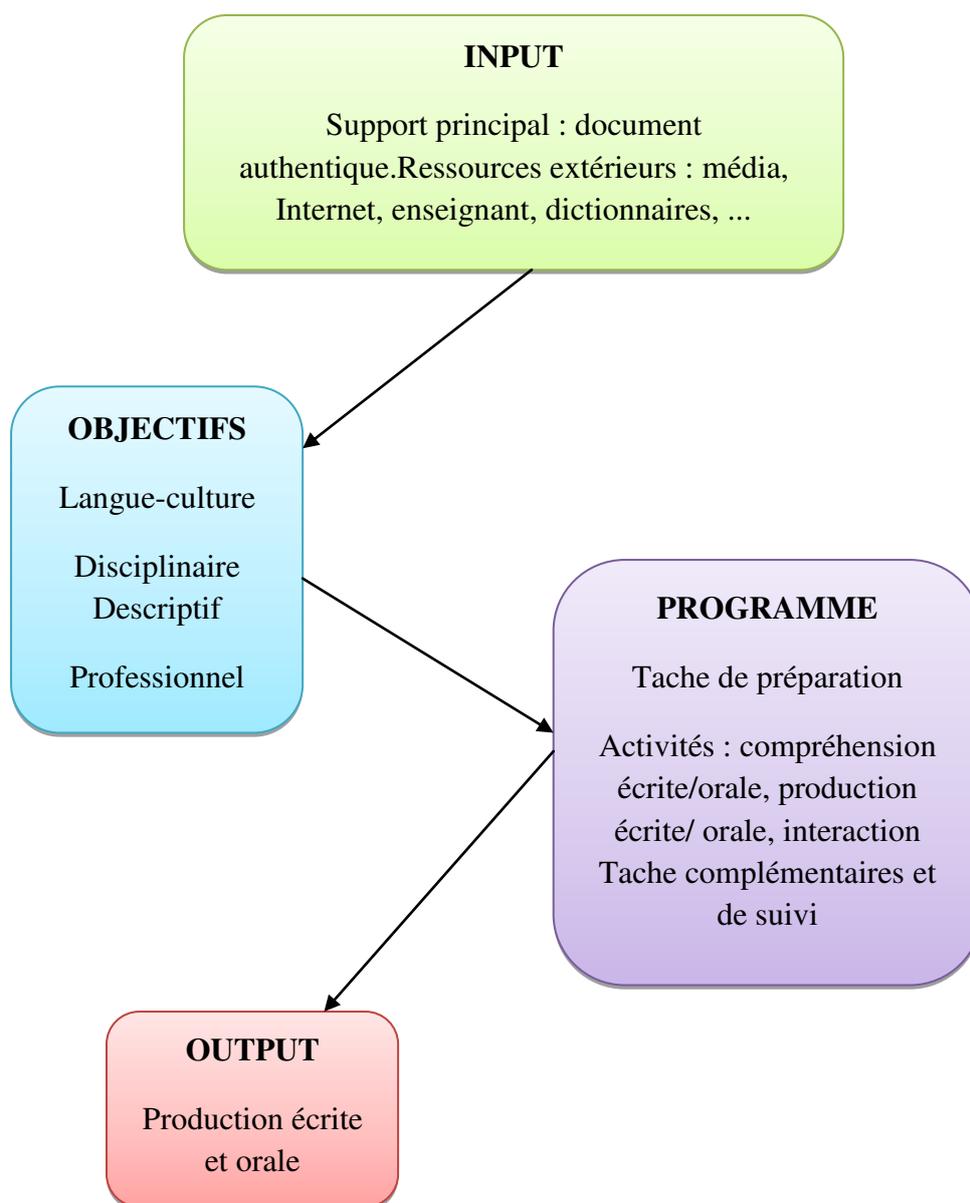
---

<sup>1</sup>DENYER, M, *La perspective actionnelle* définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues.in L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues (douze articles pour mieux comprendre et faire le point) éd maison des langues, Paris, 2005, pp.141-157.

### 3.3. La planification

Aussi la planification de l'organisation pratique et matérielle : calcul du nombre de séances prévisibles, calendrier, reproduction du document ; détermination des moyens employés ainsi que des locaux où se déroulent les séances de travail, etc.

Le Schéma ci-dessus résume la manière dont le cours sera organisé autour du document didactique ; les éléments disciplinaires, linguistiques, culturels et discursifs en seront extraits et constitueront l'encadrement du programme (à travers les tâches et activités permettant l'acquisition et la réactivation du lexique et des compétences de communication)<sup>1</sup>.



**Figure 4 : L'organisation du cours par le document authentique**

<sup>1</sup>PUREN C, op cit. p 35

Par ailleurs, le programme sera enrichi par les compétences (individuelles et collectives) des apprenants ainsi que par des ressources extérieures complémentaires, en rapport avec le contenu du document comme l'explique le schéma reproduit intégralement de la source<sup>1</sup>.

La didactisation dans la langue prime sur sa structure (l'usage). Autrement dit, il est plus important dans des situations quotidiennes que de maîtriser la grammaire. Cette idée sera le fil conducteur de la didactisation d'un document authentique.

Le premier principe est d'éveiller l'intérêt de l'apprenant, en capitalisant sur son désir de savoir, en éveillant sa curiosité, en créant un besoin. Il faut faire preuve de créativité, jouer la carte de la variété, maintenir un rythme soutenu et se rappeler que le plaisir, la curiosité intellectuelle et l'implication personnelle facilitent l'apprentissage<sup>2</sup>.

L'approche communicative prône une complémentarité des activités qui va à l'encontre de la pratique traditionnelle (dans les manuels, les différentes compétences sont séparées et réparties au sein d'unités). Certaines tâches ou activités prendront appui sur le support central, d'autres viendront en complément (diversité) pour faire travailler toutes les compétences permet de recycler et de renforcer les connaissances tout en maintenant l'intérêt des étudiants.

Les tâches préparatoires permettront de focaliser l'attention tout en brassant de manière interactive les connaissances antérieures. Les activités basées sur la prédiction augmentent la confiance des apprenants en leur faisant prendre conscience de ce qu'ils savent déjà et de leur capacité à formuler des hypothèses. Elle font appel à l'estime de soi (curiosité, investissement personnel, satisfaction d'avoir raison). Elles les préparent et les motivent donc pour la suite du travail. Enfin, elles révèlent au professeur les lacunes éventuelles des apprenants et mettent en relief leurs besoins<sup>3</sup>.

Widdowson (1991) considère l'apprentissage comme le développement de la capacité à interpréter les discours. Le premier discours est le texte, le deuxième est créé par l'apprenant par référence au premier et la justification de chaque activité doit résider dans

---

<sup>1</sup> ASTOLFI, op.cit.40

<sup>2</sup>PUREN C. Op, cit p.36.

<sup>3</sup>HUTCHINSON& WATERS.: op cit p140.

le fait qu'elle constitue une étape dans la progression de l'apprenant du premier vers le deuxième discours. La progression sera donc cyclique ou en spirale plutôt que linéaire<sup>1</sup>.

Les procédures choisies permettront d'opérer une transition du discours au discours<sup>2</sup>, et les exercices proposés seront de 2 types. Le premier est la transformation théorique par « approximation graduelle » (Widdowson 1991), par exemple en commençant par un exercice à tous, suivi d'un exercice de type « Vrai/Faux » et en terminant par un compte-rendu simple. La transformation théorique peut aussi s'opérer par changement illocutionnaire portant sur les aspects verbaux du discours (du discours au discours 2 : par exemple, passage du dialogue au discours rapporté, ou vice-versa). Le deuxième type d'exercice est le transfert d'information(s) portant sur les aspects non-verbaux du discours, vers le discours<sup>2</sup>; il se fera par l'intermédiaire d'un schéma, d'un graphique, etc. (par exemple la description d'un lieu sera traduite visuellement sous forme de plan, des instructions seront transformées en organigramme...)<sup>2</sup>.

La mise en œuvre d'un projet d'apprentissage se divisera en quatre grandes catégories de tâche, complémentaire et naturellement en étroite liaison les unes dans les autres<sup>3</sup>: métacognition, compréhension orale/écrite, production orale/écrite, réflexion/manipulation des formes langagières.

Les tâches de compréhension et de production sont dirigées vers l'aptitude en langue étrangère, mais la réflexion métacognitive et la manipulation de formes langagières déclenchent un processus rétroaction entre performance et compétence qui va dans le sens d'un apprentissage en autonomie (Haramboure 1995 :200). C'est le principe de l'appel au raisonnement.<sup>4</sup>C'est-à-dire orienté les étudiants d'avoir une pensée logique en commençant leur production orale ou écrite par une introduction et arrivant à une conclusion (progression thématique)

En premier lieu, le vocabulaire est l'obstacle majeur à la compréhension du texte. C'est pour cela l'enseignant doit préciser le thème de la tâche ainsi que toute activités proposé pour que les apprenants peuvent différencier le lexique et de filtrer les mots qui sont

---

<sup>1</sup> WIDDOSON H G, op cit p .177.

<sup>2</sup> AUDIGIER F. :« *Savoirs enseignés - savoirs savants*. Autour de la problématique du colloque, dans la Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs Paris, INRP, 1988, pp. 13-15 ; 55-69.

<sup>3</sup> WIDDOWSON.H G: op.cit, p.178

<sup>4</sup> HARAMBOURE FR. (1995). «*La démarche de projet dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.* » *Asp.*, 7/10 p 200.

indispensables et ceux qui ne sont pas indispensables à la compréhension du document. Seuls les mots de la deuxième catégorie doivent être clarifiés en raison de mener à bien la production de nos apprenants. Les didacticiens s'interrogent sur la nécessité d'un glossaire : Le glossaire d'amorce, dans lequel les explications sont fournies avant la lecture.

Le glossaire de suggestion où dans lequel les explications sont données avec la lecture et portent sur la valeur.<sup>1</sup>

En deuxième lieu, la compréhension et la production orale, le contexte de classe doit être motivant et stimulant par le biais de l'interaction provoquée par l'enseignant en adoptant un style d'enseignement incitatif/associatif pour que l'apprenant réagisse aux questions orales visant la compréhension et participe en prenant la parole sans peur et sans sentiment d'insécurité par des réponses (quelles soient justes ou fausses) dans le but de donner son point de vue avec sûreté. Notre population enquêtée des étudiants 82% entre eux déclarent que le trac, le manque de courage sont le premier handicap pendant la séance de l'oral et ils ont besoin d'un de classe sécurisant.

Tertio, la production écrite des étudiants ne doit pas être négligée comme le confirme les résultats de notre enquête 87% des enseignants annoncent qu'ils font appel à l'écrit pour évaluer l'oral et 73% des étudiants enquêtés annoncent aussi qu'ils font appel à l'écrit pour produire de l'oral parce que la production écrite permet de prendre en compte certes les compétences linguistiques, mais aussi les compétences stylistiques (apprendre à structurer un texte en travaillant en mode plan, à améliorer le style, en supprimant les répétitions, en ajoutant des mots de liaison, etc.) et les compétences méthodologiques (apprendre à utiliser des dictionnaires-version papier/ en ligne).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Ibid.

<sup>2</sup> AUDIGIER F, op cit. pp 13-15

## **Conclusion**

En guise de conclusion pour ce chapitre, nous constatons que le processus de didactisation concerne l'exploitation par l'enseignant de tout document, généralement authentique. Il vise à trouver le meilleur moyen de permettre à l'apprenant d'en tirer le plus grand profit. La didactisation n'aura de sens que si elle s'inscrit dans un projet linguistique et pédagogique globale.

# Deuxième Chapitre

Documents authentiques

## **Introduction**

Nous apporterons ici des définitions du mot authentique, de manière à élargir notre recherche. Le but est de croiser les définitions déjà existantes en vue d'une précision réflexive. Nous commencerons avec Jean Pierre Cuq qui, dans sa définition, associe les documents authentiques aux genres du discours

Dans ce chapitre, nous nous efforcerons, dans un premier temps, de cerner la notion de document authentique dans la didactique des langues étrangères ; puis nous esquisserons une typologie des documents authentiques et nous nous interrogerons sur les apports pédagogiques et didactiques d'une introduction de documents authentiques dans la classe de langue. Il nous faudra également envisager les écueils et les limites de cette introduction et, pour finir, les critères de choix ainsi que les conditions d'utilisation.

## I. CONTEXTE DE L'APPARITION DU DOCUMENT AUTHENTIQUE

L'arrivée des technologies de l'information et de la communication désormais (TIC) a provoqué une telle révolution dans les sociétés modernes au point qu'individuellement ou en groupe on peut se cultiver, s'instruire, s'informer se divertir, ou communiquer dans des cadres sans limites en termes d'espace et de temps. Ce bouleversement touche tous aspects de la vie de tous les jours des hommes. Ce qui nous intéresse le plus dans le contexte de cette recherche, l'aspect éducatif, en terme plus précis la pédagogie Pour entrer dans la matière nous commençons par cette citation de Lebrun :

*Les TIC favorisent l'adoption d'une approche pédagogique qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage. En effet, les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences<sup>1</sup>*

Un propos tant répétés dans la littérature scientifique concernant le champ où se croisent les TIC et l'univers pédagogique et qui stipulent pour certains l'importance, pour d'autres l'impact, pour les uns et les autres les avantages des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation ne sont plus à démontrer. Ce qui montre clairement que les TIC induisent des transformations sérieuses à l'échelle éducatif. En effet, en nous référant plus haut à Lebrun, ces changements se manifestent sur des éléments essentiels du processus enseignement/apprentissage : la place de l'élève dans le processus enseignement/apprentissage, les moyens mis en œuvres, les objectifs à atteindre et les compétences à installées.

Sur un autre plan, si nous examinons le rapport intitulé l'avancée des TIC bouscule l'école, réalisé par l'IGEN (l'Inspection Générale de l'Education Nationale) en février 2006, nous remarquons que les TIC cette fois-ci impactent les dimensions du système scolaire.

*Le développement des TICE "bouscule l'Ecole" car il remet en question les trois dimensions du système d'enseignement. L'espace de l'Ecole devient poreux par exemple par la mise en place des ENT<sup>2</sup>. Le temps scolaire se prolonge grâce aux réseaux de telle sorte que la frontière entre le scolaire et l'accompagnement scolaire*

---

<sup>1</sup> PERRAULT N, *Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial* - <http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?A367731+logo> CSE, 2000, p.2

<sup>2</sup>ENT= (environnement numérique au travail)

*se brouille. Les ressources pédagogiques se perdent dans un océan d'offres de toutes sortes.*

Le tableau suivant met la lumière sur les mutations qu'a subies chaque dimension<sup>1</sup>.

<b>les dimensions du système scolaire</b>	<b>Changements</b>
<b>L'espace de l'école</b>	
<b>Le temps scolaire</b>	<b>Le temps ne se confine plus au volume horaire institutionnel</b>
<b>Les ressources pédagogiques</b>	<b>Les ressources, diversifiées, dépassent largement le manuel scolaire et les documents d'accompagnement</b>

**Tableau 2 : Les mutations des dimension**

Tant que les TIC sont en développement continu surtout avec la percée du numérique, l'école va subir de plus en plus de changements qui, sans doute, conduiront à une nouvelle conception de l'école. Pour atteindre les objectifs préfixés des enseignements tout professeur cherche à mettre en œuvre la méthode les activités et les supports pédagogiques appropriés. Quant à l'usage du support pédagogique, nous proposons dans le cadre de cette recherche le document audiovisuel (la vidéo). Cela nous conduit forcément à évoquer au préalable l'utilisation des technologies de l'information et de la communication TIC et leur intégration pédagogique c'est-à-dire d'en faire usage dans le domaine de l'enseignement /apprentissage de la langue et plus particulièrement en langues étrangères (le cas du FLE). Mais tout d'abord qu'est-ce que les technologies de l'information et de la communication ? Pour répondre à cette question nous proposons la définition de Cuq J P :

*L'acronyme TIC signifie technologies de l'information et de la communication et s'est progressivement substitué à nouvelles technologies ; il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire (world wide web) <sup>2</sup>*

A travers ce passage de l'auteur et didacticien Cuq j p, nous pouvons d'abord comprendre le flux "d'informations" que propose le numérique. Elle est étendue peut-être à des

<sup>1</sup>Ibid.

<sup>2</sup>CUQ J.P. : *Dictionnaire de didactique du Français Langue étrangère et seconde Paris CLE International*, (2003), p.238.

millions de résultats d'une recherche sur Google, en une seule clique ce qui fait, la rapidité des circulations et de réception de l'information ensuite nous nous devons penser à la communication qui est à distance et multi mondiale exploitant l'image animée ou 3D, le son, le geste, les couleurs en fonction du thème.

Nous pensons que les deux termes porteurs de signification et d'influence qui peuvent s'étendre à la classe (classe de langue) sont l'information pouvant être (orale, écrite, gestuelle, mimique ou proxémique ou sous forme d'image fixe, animé, ou numérique etc...) quelques soient sa source ou le format qui la porte, et la communication. Ces deux éléments ont la charge d'amener le monde extérieur dans la classe et permettre à la classe de défoncer ses murs. C'est-à-dire, les TIC permettent l'ouverture de l'école sur la société.<sup>1</sup>

Bien évidemment, l'apprenant qui est le premier acteur des TIC en Algérie car presque tous les enfants algériens possèdent un téléphone portable et/ ou une tablette. Ce qui fait qu'aujourd'hui le système éducatif se trouve en crise car l'apprenant s'ennuie dans la classe traditionnelle c'est pourquoi il est indispensable d'intégrer les TIC à l'école Algérienne. Donc, il y a une discontinuité dans son apprentissage dehors, il réalise des tâches numériques (sentiment d'être compétent). A l'école, parfois, il est sous-évalué.

En Algérie, comme nous l'avons déjà soulevé, l'apprenant manipule les TIC et possède des compétences numériques qu'il a développer lui-même. Il réalise chaque instant des tâches numériques et réussit. Ce qu'il lui donne le sentiment d'être compétent. Contrairement à l'école il est soumis aux règles de la discipline que Karsentied définit ainsi :

*L'intégration pédagogique des TIC c'est l'usage des TIC par l'enseignant ou les élèves dans le but de développer des compétences ou de favoriser des apprentissages. C'est encore dépasser l'enseignement de l'informatique c'est amener les élèves à faire usage des TIC pour apprendre les sciences, les maths et les langues.<sup>2</sup>*

En effet, intégrer les TIC dans l'enseignement d'une langue étrangère serait bénéfique dans le développement des compétences qu'elles soient linguistiques ou stylistiques ou mêmes communicatives. Ces dernières sont reconnues par les spécialistes de la didactique comme étant les plus difficiles à atteindre. D'ailleurs Dias (traduit et cité dans Raby, 2004) affirme que :

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> KARSENTIED T.: op cit. P.58.

« (...) les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et approfondir les objectifs à atteindre dans un programme et pour engager les étudiants dans des apprentissages significatifs.»<sup>1</sup>

Les documents authentiques ont fait leur entrée en didactique des langues au cours de la décennie 1970 afin de donner suite aux méthodes SCAV du niveau 1. Dès, leur utilisation dans la classe de langue beaucoup de possibilités ont été ouvertes, mais aussi des débats ont été suscités sur leur exploitation et leur pertinence, tant pour faire acquérir des savoirs langagiers, que pour transmettre des savoir-faire de l'ordre socioculturel aux apprenants.

Ils sont des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. Selon une approche communicative de l'enseignement ou l'apprentissage des langues, la langue étrangère n'est plus considérée comme un objet d'étude mais comme un outil au service de la communication qui doit alors être authentique.

Nous allons, nous référer brièvement à l'historique de l'introduction des documents authentiques, dans la méthodologie du FLE et se demander sur leur pertinence à l'apprentissage des langues tout en essayant de repérer les avantages et les inconvénients de ce type des documents. Nous allons aussi nous préoccuper du rôle médiateur de l'enseignant lors de la phase d'exploitation des documents authentiques et des difficultés spécifiques posées par leur utilisation. Enfin nous allons citer notre propre expérience : à partir du thème l'utilisation des documents authentiques par les enseignants du français langue étrangère avec des étudiants de 2LMD à l'université de Biskra en Algérie et d'un document déclencheur de nature écologique, le film de Demain.

### **1. Qu'est-ce que c'est un document authentique ?**

On répond à cette question en utilisant la définition donnée par Jean-Pierre Cuq dans le Dictionnaire de Didactique du Français :

« Authentique s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> VIEILTTE H, *l'intégration des technologies de l'information et de la communication* (cité) par les enseignants d'un collège et leurs perspectives d'enseignement, août 2009. p.11.

<sup>2</sup> CUQ J P, op, cit. p.187.

Elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. Pour le terme « document », il ajoute :

*« Document- Conformément à son étymologie (latin documentum : leçon, exemple, qui sert à instruire), document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignements et au service de l'activité pédagogique ».*<sup>1</sup>

Un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué. Jean-Pierre Cuq affirme que :

*L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthode SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques se sont généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.*<sup>2</sup>

D'après l'auteur l'utilisation des documents authentiques facilite le contact entre l'apprenant et la langue étrangère d'une manière directe en raison de les rapprocher de la vie quotidienne de l'autre, l'intégration de ces documents dans un but pédagogique bien précis la construction d'une compétence communicative. Le document authentique peut avoir d'autres formes :

*Documents sonores ou écrits qui n'ont pas été conçus spécialement pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article d'un journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, une réclame, un panneau publicitaire -sont des documents authentiques*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Ibid.

<sup>2</sup>COSTE D, GALISSON R, op.cit, p.85

<sup>3</sup>Ibid. p.85

## 2. L'apport de l'image dans le document authentique

Selon Coianiz<sup>1</sup> L'image a le rôle de "faciliter sémantique" parce que, c'est grâce à l'image que l'enseignant ne doit plus faire appel à la langue maternelle, à la traduction. A quoi ça sert cette insistance sur l'image ? A donner une classification des documents authentiques ou l'image acquiert d'autres valeurs et d'autres dimensions. L'image qui accompagne le document authentique a pour but de restituer mieux "les fonctions ethnographique et culturelles" de celui-ci ; c'est-à-dire elle doit enregistrer les facteurs (spatial, temporel, coutumes) dans lesquels se produit l'échange. Par conséquent, l'image deviendra la porte-parole de la situation de communication réelle ayant le rôle de "stimulateur verbal" selon la dénomination proposée par Galisson. A partir de ces images, l'élève aura l'occasion d'intervenir, d'émettre des suppositions, parce qu'il s'agit ici de développer ses capacités créatrices.

Et selon le même auteur, le visuel vient à l'appui de l'oral et de continuer à présenter aux apprenants des documents authentiques exclusivement sonores. Les documents qui recourent au code visuel que cette utilisation soit exclusive ou non que les images soient fixes ou animées. Appartiennent donc à cette catégorie : les documents uniquement visuels qui n'utilisent aucun autre code, comme certains documents iconographiques (photographies par exemple), mais également des documents qui font intervenir deux codes, oral et visuel (dessins animés, émissions télévisées, vidéos postées sur le Net) ou écrit et visuel (album, bandes dessinées), voire trois codes (films sous-titrés).<sup>2</sup> Par ailleurs Cuq JP nous propose une autre typologie des documents authentiques qui se rapproche de Coianiz qui sont les suivants :

## 3. Les types de documents authentiques

### 3.1. Les documents écrits

Les documents écrits authentiques concernent tous les documents écrits (numériques<sup>3</sup> ou non) qui ne sont pas destinés à des fins pédagogiques. Selon J-P. Cuq, la palette est si vaste qu'elle constitue :

---

<sup>1</sup> COIANIZ A, "*Comportements langagiers en DLE*" in *D'autres voies pour la DLE*, (collectif), Hatier/Crédif, « LAL », 1982.p54

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Nombreux sont les documents écrits auxquels on peut accéder via la Toile, qu'il s'agisse de données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), d'informations (articles de journaux, etc.)

*« Réservoir inépuisable d'outils d'enseignement d'une variété et d'une richesse inouïes et couvre l'ensemble des niveaux »<sup>1</sup>*

Il peut s'agir de textes fonctionnels, d'écrits sociaux émanant de la vie de tous les jours (comme un mode d'emploi une recette de cuisine) ou de la vie administrative (comme un formulaire d'inscription, par exemple) ou encore de textes informatifs, voire ludiques, issus de la presse. Celle-ci offre une mine de textes de genres divers : article de journal<sup>2</sup>, faits divers, petites annonces, bulletin météo, jeu, horoscope, etc. Soulignons que tous ces documents écrits représentent la culture :

*« L'écrit est aussi objet culturel et les apprenants, appartenant à une culture autre, seront sensibles à la spécificité de ces produits écrits si représentatifs de l'activité du natif dont ils étudient la langue »<sup>3</sup>*

Ils peuvent donc servir de déclencheur à de multiples activités aussi bien d'ordre linguistique, pragmatique et communicatif (sur un mode contextualité et dans le cadre d'une situation de communication authentique et identifiée) que civilisationnel et culturel.

### **3.2. Les documents sonores**

Les documents authentiques oraux (audio ou sonores), qu'ils soient numériques<sup>4</sup> ou non, sont nombreux dans la vie quotidienne. Ils sont indispensables dans un processus d'enseignement d'une langue étrangère, et tout particulièrement en ce qui concerne la

---

ou d'œuvres numérisées (documents de références générales (atlas ; systèmes d'informations géographiques ; dictionnaires ; lexiques (des instruments de musique, des appareils sportifs, des termes techniques et scientifiques, etc.) ; Bible, Coran, Torah, Veda ; grammaires ; encyclopédies ; anthologies ; listes de personnages célèbres ; biographies ; bibliographies ; etc.), de banques de données et d'œuvres protégées (textes ; romans ; pièces de théâtre ; cahiers de chansons et comptines ; écrits religieux, moraux et éthiques ; articles de journaux, périodiques, webzines, dépêches d'agences, cotes de la bourse ; données météorologiques sismiques, économiques, hydrographiques, environnementales ; ; synopsis ; tableaux ; lois et documents officiels ; règlements sportifs ; jurisprudence ; bases de données statistiques ; recensements ; annuaires ; etc.).

<sup>1</sup> CUQ J-P, 2003, p394.

<sup>2</sup> Les articles de presse qui, selon Cicurel, « [...] constituent "le réservoir naturel" des documents utilisés en Classe » (1991 : 21).

<sup>3</sup> CICUREL, 1991, 29

<sup>4</sup> Banques de sons ; œuvres musicales ; archives d'émissions de radio ; textes et poèmes lus ; pièces de théâtre enregistrées ; etc.

maîtrise de l'oral : *« l'étude de l'oral imposant le document sonore comme celle de l'écrit impose le texte. »*<sup>1</sup>.

Selon A. Reboullet, l'exploitation intelligente de documents sonores est la voie privilégiée pour permettre à l'apprenant de développer son écoute et sa compréhension de la langue parlée. Mais il souligne que :

*« il est nécessaire d'exploiter également des textes sonores qui puissent être situés, analysés, évalués dans des contextes plus généraux et qui incitent l'apprenant à comparer, à poser des questions et à prendre des positions »*<sup>2</sup>

Il est, par ailleurs, nécessaire de distinguer deux types de langue orale : la première correspond à l'oral spontané et regroupe les conversations à vif, les interviews, les débats, les échanges quotidiens, etc. La deuxième relève de l'écrit oralisé, à savoir les informations radiophoniques, les discours politiques, les bulletins météorologiques radiophoniques, etc., et ceux-ci sont considérés comme les plus difficiles au niveau de la compétence strictement linguistique en raison du débit de la parole, de l'absence de marqueurs de la langue parlée spontanée comme le chevauchement, la paraphrase, la pause, etc. Il est donc souhaitable, dans ce cas-là, a fortiori si l'on travaille avec des apprenants débutants, de viser d'autres objectifs que le seul développement de compétences linguistiques les documents sonores permettent également d'accéder à

*« Un contenu linguistique très varié et marqué par rapport aux variations sociolinguistiques et affectives de la langue parlée. »*<sup>3</sup>

Et développent aussi bien des compétences communicationnelles que culturelles. La caractéristique orale du document authentique sonore qui fait de lui le document qui se prête le mieux à un développement de la compréhension orale n'est donc passons seul intérêt. La radio notamment, en tant qu'outil d'information, recèle de nombreuses possibilités sur le plan pédagogique. L'univers culturel que véhicule ce médium constitue, selon J.P Cuq :

---

<sup>1</sup> FREDERIC P. : *Références et inférences depuis le document enregistré* ; de quoi l'enregistrement sonore peut-il nous rendre témoin ? Philosophie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 2006. Français.

<sup>2</sup> REBOULLET A.: *60 fiches de pédagogie concrètes pour le professeur de français*. Hachette, 1979, p.23

<sup>3</sup> CUQ J-P, 2005, p.435

« Une clé de voûte pour la didactique des langues. » et « offre une mine inépuisable de documents divers »<sup>1</sup>

### **2.3 Les documents visuels et audiovisuels**

Poursuivant cette classification, nous en venons à un autre type de supports, qu'il s'agisse de supports numériques<sup>2</sup> ou non, qui cette fois associe deux codes complémentaires, linguistique et non-linguistique : le texte (scriptural ou oral) et l'image (fixe ou animée).

Bien que certains soient purement visuels (œuvre d'art, photographie, dessins humoristique, etc.), la plupart des documents visuels - comme la publicité, les brochures touristiques, la bande dessinée, les albums, etc. - recourent au code écrit, mais dans l'interprétation et dans les activités pédagogiques, l'image<sup>3</sup>, porteuse de sens, doit être autant pris en compte que le texte et analysée dans son rapport avec le texte.

On entend par documents audiovisuels tous les documents authentiques vidéo associant code visuel et code oral et parmi ceux-ci figurent, bien entendu, les productions télévisuelles. Ce type de document offre l'avantage, grâce à l'image animée, mobile, de faciliter la compréhension en donnant à voir l'environnement de communication et en offrant une vision directe du non verbal (mimique, gestuelle, proxémique), élément parfois décisif dans le cadre d'une communication interculturelle réussie. Notons également que la diversité des émissions télévisuelles permet d'introduire une langue variée, actuelle et d'aborder différents aspects d'une culture donnée. Tous ces atouts en font un auxiliaire pédagogique incomparable. C'est pour cela que nous nous sommes basé dans notre travail de recherche sur ce type de document et nous avons choisi un film documentaire *Demain* de Cyrille Dion et Mélanie Laurent, les résultats de l'enquête montrent l'appréciation de 80% des étudiants de 2LMD inscrit en filière de français à l'université de Biskra pour le film et ils affirment que c'est un support très intéressant et 20% voient que le film est motivant. Nous remarquons que toute la population enquêtée confirme l'efficacité du film et qu'il favorise les capacités de compréhension/production c'est un élément déclencheur.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Bandes dessinées ; pictogrammes ; images 3D ; musées virtuels ; photos d'œuvres artistiques ; banque de vidéos ; archives d'émissions de télévision ; films, documentaires et séries télévisées ; cartes géographiques, historiques, sociologiques, industrielles, touristiques ; cartes thématiques ; etc.

<sup>3</sup> LANCIEU T. : op.cit, p.175

## II. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE : fonction et traitement

D'après la revue 'le français dans le monde', le document authentique et un support favorable à l'acquisition de plusieurs types de savoirs pour les raisons suivantes

- Tout document authentique est se réfère à une réalité, donc il opte pour le choix d'un vocabulaire riche dans le domaine dont il est question et aussi une construction grammaticale approprié comme, il s'appuie sur représentation iconographique potentielle (image comme moyen d'argumentation persuasif), il constitue en lui-même un support culturel.

EXEMPLE Si le document authentique e français, il doit impérativement se référer à des éléments culturels tels que : la gastronomie, le comportement, la religion, les croyances, les habitudes des français. Donc, le document authentique transmet des éléments linguistiques (structures phrastique : texte (explicatif, argumentatif, descriptif) ou dialogue authentique pour inciter à la production orale. Comment doit-on demander des informations à la réception d'un hôtel.

- Comment commander un menu dans un restaurant en langue française ? L'autre aspect du document authentique qui permet l'acquisition de savoirs faire.

Nous savons pertinemment que le document authentique par le moyen du "dialogue" qui est une simulation d'une réalité, aide, favorise, et incite à la production écrite et surtout orale. Celui-ci s'expose par différents types de textes comme on l'a soulevé plus haut. Ce qui fait il fournit à l'apprenant les éléments linguistiques (types de phrase : affirmatives, interrogatives, etc.), aussi, il se sert de connecteurs ou organisateurs de texte qui oriente l'apprenant à telle ou telle progression thématique. En parallèle, le document authentique grâce à son aspect iconographique qui facilite l'accès au sens, développe une interprétation et le rapproche de plus de faits sociaux réels par la langue et le langage.

En revanche, le recours au document authentique comme support didactique est conditionné par certains critères qui sont les suivants : D'abord, il doit adapter à l'âge (apprenant de primaire, collégiens, lycéens ou apprenants de niveau universitaire). Ensuite, il doit se servir d'un niveau de langue en fonction des besoins des apprenants. De plus les thèmes du document authentique doivent se croiser avec les préoccupations des apprenants

(un thème motivant). Fins, il doit être adapté à références culturelles (il ne doit pas choquer les apprenants par le choix d'un élément culturel.

Exemple : le choix d'un thème abordant les types de boissons alcoolisées consommées par les français, etc.).

Pour ce qui est de traitement, M Lemenier Quere (2006) expose un certain nombre de paramètres : l'exposition, la sensibilisation et la compréhension oral écrite ou orale. Selon l'auteur comment et quelles sont les conditions en ce qui la compréhension écrite et orale ? Pour un natif la compréhension écrite ou orale s'effectue naturellement du contexte à travers les cinq sens en raison de bien comprendre le document exposé par contre comme le cas de notre échantillon une situation d'apprentissage d'une langue étrangère nos apprenants sont exposés face à une situation artificiel D'abord ils vont perdre leur faculté naturel, puis la concentration sur le seul contenu linguistique, les informations ainsi obtenues permettrons par ailleurs d'anticiper le contenu du document lui-même enfin faciliteront la compréhension détaillée. Il s'agit dans ce cas de l'étape qui va permettre de faire ressortir du document des informations bien précises pour réaliser l'activité ou la tâche proposée ex : notre corpus qui est le film Demain a permis à notre échantillon de bien analyser le concept de permaculture pour cela nous avons divisé la classe en plusieurs groupes de travail et chaque groupe se verra attribuer une image et devra répondre aux questions ci-après (10 minutes de travail de groupe) que voyez-vous ?, que fait-il ?, après nous avons proposé plusieurs activités ils ont la possibilité de s'approprier progressivement ce film en découvrant son contexte grâce à cette activité un travail d'enrichissement lexical est entrepris . Donc le traitement doit s'effectuer par le ' repérage', la 'conceptualisation', 'l'appropriation', et enfin la production, ' le réemploi' .<sup>1</sup>

- ✓ Le repérage : l'enseignant pose des questions bien précises à l'apprenant en raison d'attirer son attention.
- ✓ La conceptualisation : A travers les réponses aux questions posées doivent amener l'apprenant à produire le domaine élaboré (avec précision)
- ✓ Appropriation /Fixation : Après les étapes (sous forme d'une série de questions auxquelles l'apprenant est arrivé à répondre. Puis il est en cours 'd'appropriation' .

---

<sup>1</sup>LEMENUIER-QUERE M, *créé du matériel didactique*. In le français dans le monde n°331(janvier/février) 2004 p 82.

qui conduit à fixation du contenu, contrairement à l'auteur nous pensons qu'il y a d'abord 'appropriation' ensuite, la fixation du contenu.

- ✓ Production : la production est l'étape final qui permet de vérifier l'appropriation cette dernière est à son tour vérifier par le réemploi. Car si l'apprenant arrive à réemployer les notions qu'elles soient des structures phrastiques, grammaticales, thématiques, etc. Ceci veut dire que l'apprenant a réussi sa tâche<sup>1</sup>

Plus l'enjeu de la communication est réel et plus la communication est authentique. Grâce à l'enjeu, l'objectif de la communication est clair et l'apprenant comprend pourquoi il doit communiquer.

Relever le défi de la communication et en atteindre l'objectif est une source de plaisir en soi. Mais, si cette étape de production peut également susciter le plaisir de créer, elle n'en saura que plus motivante.

En respectant le cadre cohérent décrit précédemment, l'enseignant facilitera l'enseignement / apprentissage à condition toutefois que le choix du document retenu pour que l'exposition soit pertinent.<sup>2</sup>

## **1. Les apports du document authentique dans l'apprentissage**

On parle souvent de la motivation que ces documents créent chez l'élève du fait qu'ils lui montrent l'utilité et la fonctionnalité de ce qu'il apprend. Mais la fonction motrice de ces supports va au-delà de ce savoir (savoir l'utilité de ce qu'on apprend) et réside en grande partie sur leur efficacité à rendre l'apprenant un agent actif. Face au document authentique, l'apprenant n'est pas un capteur de savoir mais un constructeur de celui-ci. Il s'investit dans le processus d'apprentissage avec toute sa capacité, associant ses connaissances et ses expériences de la vie quotidienne dans sa langue maternelle à celles qu'il a acquises de la langue étrangère. Pour Henri Holec<sup>3</sup>, l'une des fonctions des supports authentiques c'est l'internalisation des savoirs et des savoir-faire La mise en contact de l'apprenant avec les documents authentiques de la langue cible, outre ses apports dans

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid, p 83.

<sup>3</sup> HOLEC H, op.cit, p.66

l'apprentissage « *l'apprentissage en tant que processus observable auquel l'apprenant s'engage consciemment*) a pour effet l'acquisition des savoir-faire ». <sup>1</sup>

C'est à travers ce processus cognitif - l'internalisation- que l'apprenant maîtrisera à la fois les savoirs et les savoir-faire. Holec démontre que dans l'apprentissage par ces supports, l'apprenant est appelé à la découverte de la forme, du sens et du fonctionnement, et l'apprentissage des savoirs s'appuie sur l'activité de découvrir et celui de savoir-faire. <sup>2</sup>

Comme le signale Bérard, <sup>3</sup> l'utilisation des documents authentiques favorise l'autonomie de l'apprenant, l'une des visées de l'approche communicative. Ainsi, on constate l'introduction de ces dits documents, dès le niveau débutant, dans les méthodes communicatives. Certes, l'usage des documents authentiques dans la classe peut guider l'apprenant dans son utilisation de ces documents en dehors de la classe. D'après Holec, une pédagogie transparente donne les moyens d'apprendre à partir des supports authentiques. Autrement dit, en se servant des documents authentiques dans le cadre d'une pédagogie planifiée, l'enseignant vise l'autonomie de l'apprenant et lui apprend à apprendre.

L'utilisation des documents authentiques, hormis ses apports dans l'apprentissage pour l'élève et sa contribution au matériel pédagogique, aide l'enseignant dans l'accomplissement de son métier. Riches et flexibles, les documents authentiques permettent à l'enseignant de personnaliser son enseignement et d'y apporter de sa créativité.

La variété immense des documents authentiques, dans leur forme de présentation (orale, écrite, télévisuelle) aussi bien que dans leur contenu, laisse à l'enseignant une liberté dans le choix du document et une marge de manœuvre dans sa didactisation. Il pourra s'emparer du support qui correspond aux intérêts et besoins de ses apprenants et surtout à sa personnalité et à sa propre démarche pédagogique. <sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Des documents authentiques oraux aux corpus : *questions d'apprentissage en didactique des langues* - Mélanges du CRAPEL, n° spécial 31/2009 p36

<sup>2</sup> BERARD E, op cit, p.34

<sup>3</sup> Ibid. p36

<sup>4</sup> GATA A, & GANEA A. (2012), *Approches du document authentique* : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE, Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques, Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, organisé le 20-21-22 juin. pp 12-19

Sources inépuisables d'informations et de divertissements, déclencheurs de nombreuses activités écrites et orales, ces documents permettent à l'enseignant de faire goûter à ses élèves le plaisir d'apprendre tout en évitant la monotonie et la fatigue provoquée par la répétition des pratiques usuelles.

D'autre part, riches en vocabulaire et en expression, les documents authentiques incitent l'élève dans diverses occasions à déchiffrer les éléments nouveaux à l'aide de ses connaissances et à réemployer les acquis.

Cela étant, il ne faut pas négliger les difficultés du travail avec ces ressources dans le cadre d'un enseignement classique. En voici quelques-unes :

Le temps et le travail exigé pour faire d'un document brut un support pédagogique : cela représente une lourde tâche pour un enseignant qui veut tout seul les procurer, les sélectionner et les didactiser.

L'accès aux documents authentiques: étant donné la distance géographique qui rend difficile la fréquentation du pays de la langue cible pour l'enseignant, celui-ci ne sera pas en mesure de se procurer de ce genre de documents très facilement (brochure, plan, revue, voire ticket de train).<sup>1</sup>

Les équipements supplémentaires : tous les établissements scolaires ne possèdent pas encore la technologie nécessaire pour utiliser de nouvelles sources de documents authentiques comme l'Internet, les satellites, le lecteur CD ...

Il existe également deux reproches principaux à l'égard de l'utilisation de ce type de documents dans le cours :<sup>2</sup>

- Ils sont trop difficiles, surtout pour les débutants ;
- Ils sont trop riches à exploiter dans le temps limité d'un cours.

A cet effet, il serait préférable de réviser la méthodologie de l'exploitation de ces documents, bien différente de celle des documents pédagogiques avec lesquels nous, enseignants, avons l'habitude de travailler.

---

<sup>1</sup> MANAA G. « *L'apport de l'image publicitaire en cours de FLE. Quel support utiliser et quel type de publicités exploiter ?* ». Synergies, Algérie, (2008), n°2. pp.57-63

<sup>2</sup> GATA A, & GANEA A. op cit p13.

## 1.1. Le document authentique : moyen de stimulation

Tout le monde est en général d'accord sur le fait que l'introduction de documents authentiques offre des avantages indéniables et qu'elle suscite généralement l'intérêt des enseignants comme des apprenants : ces documents permettent d'avoir accès au quotidien et à la culture de la langue cible et le réel semble bien présent dans la classe – l'authenticité des objets, des documents, des discours et des situations de communication le garantit.

Les auteurs s'accordent pour reconnaître l'utilité d'une intégration des documents authentiques dans une classe de langue, comme en témoigne Lebre-Peytard :

*« Ces documents constituent d'excellents matériaux sociaux qui peuvent améliorer les compétences linguistiques, communicatives et culturelles des apprenants ».*<sup>1</sup>

Nous avons choisi de mettre en exergue trois des principaux intérêts pédagogiques que la littérature didactique a mis en évidence. On admet, en effet, que le fait de mettre à disposition des apprenants des documents authentiques suscite leur motivation et leur implication, les expose à un usage réel et diversifié de la langue telle qu'elle est pratiquée par les natifs, leur permet d'accéder à la réalité socioculturelle de la langue-culture cible<sup>2</sup>.

Quels sont les apports du fait de mettre à la disposition des élèves un plan, un menu, un billet de train, une brochure, un extrait vidéo ? Ce contact direct est-il seulement efficace pour l'apprenant, dans la mesure où il possèdera des outils qui lui permettront la concrétisation et la conceptualisation du contenu de l'enseignement ? Ou l'enseignant et même les matériels pédagogiques pourront-ils bénéficier des avantages de cette situation ?

En quoi un document authentique peut-il être utile pour une méthode de langue ? Nous essayerons, par la suite, de répondre à ces questions par une distinction des apports des documents authentique pour chacun des composants du triangle didactique. D'après Bérard Evelyne il existe trois bonnes raisons pour utiliser ces documents<sup>3</sup> :

---

<sup>1</sup> PEYTARD L. : *Situation d'oral : documents authentiques, analyse et utilisation*, éd Publisher : Paris : clé international, 1990, p.9.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> BÉRARD E, *L'approche communicative : théorie et pratique*, CLE international, paris, 1991, p 50.

### **1.1.1 La motivation**

L'expérience éducative en Algérie et particulièrement à Biskra a montré que l'apprenant est en état de motivation extrême lorsqu'il découvre que l'enseignant fait recours au document authentique.

### **1.1.2 L'autonomie de l'apprenant**

Le document authentique favorise l'autonomie de l'apprenant. Prenons l'exemple suivant : lorsque l'enseignant de l'oral en système LMD se base sur l'adaptation cinématographique d'œuvre littéraire. L'expérience vécue montre que l'apprenant devient autonome parce qu'il visionne le film à domicile en même temps il lit l'œuvre. Donc, le document authentique incite l'apprenant de niveau universitaire à l'autonomie (il collecte tout seul les informations avec beaucoup de plaisir)<sup>1</sup>

### **1.1.3 L'authenticité dans la voix et le son**

L'apprenant face à ces documents, il sera d'une part face au contenu de l'enseignement et aux aspects pragmatiques de la langue qui ne seront acquis qu'en exposant l'apprenant à des situations réelles de l'utilisation de la langue. Comme l'explique Evelyne Bérard « Car seul *le document authentique (écrit, sonore, vidéo) permet de travailler sur une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production* ». <sup>2</sup>

Et d'autre part, c'est l'usage de la langue cible dans le cadre d'un cours qui doit avoir une qualité authentique. Ceci remet en question les répétitions et la mémorisation des méthodes audiovisuelles et même certains jeux de rôle des méthodes communicatives.

L'usage des documents authentiques, de plus en plus fréquent grâce au développement du multimédia, fait l'objet de nombreuses réflexions en didactique des langues. Nous reprenons les arguments de Bérard en y joignant des réflexions plus récentes dans le domaine.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid. p.51.

## 2. Le document authentique compléments de méthodes d'apprentissage

Loin de vouloir faire des documents authentiques le support principal du cours, il faut indiquer qu'aujourd'hui, avec les méthodes communicatives, l'introduction de ces documents dans le cours de langue s'avère indispensable.

En d'autres termes, les documents authentiques sont les meilleurs supports pour combler les lacunes des méthodes de langue. Vu que celles-ci s'adressent, en général, à un public universel, ne considérant que la tranche d'âge de l'apprenant parmi les facteurs concernés, il est certain que l'enseignant aura besoin de compenser les insuffisances de la méthode en fonction de son public.

Ces lacunes sont parfois dues à un problème linguistique, peu développé dans la méthode, et sont très souvent liées à une question culturelle. L'enseignant qui connaît la langue maternelle de ses apprenants procède souvent en fournissant des documents supplémentaires, là où les règles grammaticales des deux langues fonctionnent différemment<sup>1</sup>, là où la prononciation s'avère difficile et là où résoudre un problème est lié à une connaissance précédente de la culture de la langue cible. Ce dernier point se présente fréquemment avec les méthodes communicatives dans lesquelles on remarque la présence constante des questions culturelles, implicites aussi bien qu'explicites.

En ce qui concerne la culture explicite dans ces méthodes, dans certains cas, l'illustration à l'aide des images (même si c'est authentique) accompagnées par une légende ou un petit texte, ne paraît pas suffisante.<sup>2</sup>

Quant à la culture implicite, souvent supposée servir d'appui pour les objectifs linguistiques et à contextualiser l'emploi de la langue cible, il faut avouer que sans une intervention de l'enseignant, elle n'arrive pas toujours à remplir le contrat. Etant donné que la connaissance générale des autres cultures varie selon les rapports et les relations existants entre les peuples, il se peut qu'une question de la culture cible évidente pour les apprenants d'un pays paraisse tout à fait étrange pour les apprenants d'un autre pays. Comme le cas de notre échantillon en Algérie Ainsi, même les documents authentiques utilisés dans les méthodes ne seront pas de la même utilité ou de la même lisibilité pour tout le monde.

---

<sup>1</sup> BERARD E, op.cit, p.52

<sup>2</sup>Ibid.

Nous prenons l'exemple des images des personnalités célèbres souvent utilisées dans les premières pages des méthodes pour aider l'apprenant à atteindre l'objectif linguistique de l'unité 1 : la présentation. Ces images, généralement des acteurs et des chanteurs français sûrement connus pour l'apprenant européen, dans la plupart des cas n'évoquent rien chez l'élève Algérien.

Un document authentique, comme l'affiche d'un film (extraite de sa publicité sur Internet ou d'un magazine de film) où le nom d'acteur figure au-dessous de son image, serait plus efficace et permet à l'apprenant d'identifier le nom et la profession de celui-ci tout en apprenant un savoir-faire : se renseigner à partir d'un document authentique.

Articulateur de langue et de culture, les documents authentiques sont non seulement les représentants privilégiés de la culture et de la civilisation cible, mais aussi peuvent être très actuels en la matière. Aujourd'hui grâce à l'Internet et au satellite, l'enseignant peut se servir des documents authentiques en prise directe sur l'actualité dans son cours. Ainsi, ils peuvent compenser les lacunes des méthodes, dues à leur vieillissement. Par ailleurs, pour l'apprentissage de langue ayant des objectifs spécifiques, ces documents se sont toujours présentés les meilleurs supports, adaptés aux besoins des apprenants.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> LEMENUIER- QUERRE M, op cit p .53

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons souligné la valeur empirique de document authentique. Sans lui, la relation entre les apprenants devient moins chaleureuse et plus conflictuelle et l'interaction devient superficielle et non soutenant. Nous mettons ainsi le document authentique au centre de l'interaction. C'est lui qui va pousser l'interaction entre les partenaires, qui va donner le sens à la rencontre interculturelle, qui sert d'appui à l'explication d'un fait linguistique.



# **DEUXIEME PARTIE**

**LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE SUPERIEUR**

# **Premier Chapitre**

**Enseignement du FLE en Algérie**

## **Introduction**

À l'heure de la mondialisation et d'une immigration/émigration diversifiée, l'enseignement des langues étrangères s'impose partout. Les objectifs de cet enseignement ne se limitent pas seulement à l'apprentissage de compétences linguistiques d'une langue donnée, mais il s'étend aussi à des compétences culturelles. Qu'en est-il de l'enseignement du français en Algérie ?

# **I. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE**

## **1. Le contexte linguistique en Algérien**

Le retour constaté du français comme première langue étrangère avec l'apparition des TIC en 1990, à cette période, en 1999 avec l'arrivée du président de la république Algérienne qui encourage l'apprentissage des langues étrangères

Ce qui conduit la langue française à reconquérir le terrain linguistique Algérien, nous constatons chaque jour dans les pratiques langagières des publics Algériens la manifestation de l'emploi d'un discours alterné (arabe dialectal/français).

Or nous savons que l'alternance codique des deux langues les plus utilisées en Algérie est en contact, l'une influence l'autre. Cette influence provoque une déformation de format des règles de la grammaire du français langue étrangère causé par l'influence de la langue maternelle.

Ce qui fait l'emploi fréquent du français langue étrangère par l'alternance codique de la part des étudiants de notre échantillon de recherche qu'ils ont appris de l'employer de cette façon (un oral influencé par la langue maternelle engendre un oral non correct ou de niveau faible comme l'a montré notre enquête à travers le premier dispositif de l'enquête (le questionnaire) distribué aux étudiants de 2 LMD. Les résultats de ces questionnaires ont montré que 63% des étudiants évaluent leurs oral comme étant non maîtrisé et de niveau faible et ils considèrent l'incompétence comme handicap.

Les mêmes confirmations sont obtenues du questionnaire distribué aux enseignants 75% d'entre eux déclarent que le niveau des étudiants inscrits en 2LMD lors les séances de l'oral est de niveau faible. En s'appuyant sur ce que nous avons démontré que :

Le contexte linguistique algérien est un contexte linguistique dominé par la présence des deux langues les plus employées en Algérie telles que la langue arabe et la langue française<sup>1</sup>. Cette dernière est présente sur le territoire algérien depuis la période coloniale. Malgré la politique d'arabisation, la langue française demeure une langue largement employée en alternance avec la langue arabe. Les deux langues (l'arabe dialectal) et la langue française sont donc employées en alternance codique franco-arabe ou bilinguisme

---

<sup>1</sup> PRUVOST J. : *Nos ancêtres les arabes ce que notre langue leur doit*, éd JC LATTÈS, 2017, p.12.

franco-arabe et domine le marché linguistique algérien qui se manifeste dans certains secteurs vitaux tels que : le secteur bancaire, les opérateurs téléphoniques et la chanson raï.<sup>1</sup>

Par ailleurs, malgré la politique d'arabisation prise par le gouvernement en 1976, pour donner au pays une teinte arabophone, la langue française demeure présente jusqu'à présent dans les villes du Nord (la plupart des plaques des rues, des enseignes des magasins, des panneaux publicitaires sont bilingues arabe/français voire, dans certaines villes de Kabylie, trilingues arabe/berbère/français). Il y a également de nombreuses enseignes et de nombreux panneaux publicitaires en français uniquement.<sup>2</sup>

Dans le paysage médiatique, nous avons à côté des quotidiens arabophones une profusion de titres en français. Alger, la capitale, à elle seule possède six (06) quotidiens francophones dont El Watan, Liberté, El Moudjahid. Pour la radio, à côté de la chaîne 1 et de la chaîne 2 qui émettent respectivement en arabe et en kabyle, nous avons la chaîne 3 qui est émet en français. Dans les médias, c'est la télévision qui a été le plus touchée par l'arabisation. Toutefois, elle projette régulièrement en soirée des films en français voire des débats en langue française. De plus, depuis l'avènement de la parabole, de nombreux foyers algériens sont connectés aux chaînes télévisées françaises ce qui accroît considérablement le contact des Algériens avec le français.<sup>3</sup>

Dans la production littéraire, à côté des grands noms de la littérature algérienne d'expression française (Mohamed Dib, Kateb Yacine, Mouloud Mammeri, Mouloud Feraoun, Rachid Boudjedra, Assia Djebbar...) qui ont commencé à publier durant la période coloniale et qui ont fait le choix d'écrire en français (à ce propos, nous retiendrons les propos de Kateb Yacine qui considérait le français comme un « butin de guerre »), nous avons une nouvelle génération d'écrivains plus ou moins jeunes (certains tels que Maïssa Bey sont nés pendant la période coloniale en 1950) mais qui ont commencé leur carrière après l'indépendance et qui bien qu'ayant des parcours et des profils très différents ont choisi d'écrire eux aussi en français (Malika Mokeddem, Maïssa Bey, Yasmina Khaddra, Tahar Djaout.). Cette forme de littérature algérienne d'expression française est encore

---

<sup>1</sup> BELAZREG N, op.cit.

<sup>2</sup> BEL ABBES N. : *L'enseignement du français en Algérie* : Aperçu historique, état des lieux et perspective, université de Kyoto

<sup>3</sup> DOURARI A. : *Les malaises de la société Algérienne* : Crise de langues et crise d'identité, éd casbah, Alger, 2003

présente car des auteurs francophones produisent des romans ou des nouvelles sont nés de nos jours et publient dans des maisons d'édition française et leur nombre est en croissance<sup>1</sup>.

En réalité et actuellement le français n'est introduit qu'en 3eme année primaire en justifiant que l'élève doit baigner dans sa langue nationale les premiers temps surtout les deux premières années. C'est pourquoi en arrivant à l'université les étudiants inscrits en filière de français à l'université de Biskra sont confrontés aux difficultés majeures sur les deux plans l'écrit et l'oral mais l'entrave, de l'oral est flagrant. D'abord leurs inscriptions en filière de français étaient involontaires c'est un logiciel numérique qui a fait l'orientation selon la moyenne de bac bien sûr, ensuite la majorité de notre échantillon appartiennent à une branche scientifique qui se base sur les matières scientifique (science, math, physique) forment les locuteurs algériens qui deviendront arabophone. Ce sont les facteurs déclencheurs des difficultés soulevés chez les étudiants de 2<sup>ème</sup> LMD à l'université de Biskra.

C'est pourquoi les enseignants enquêtés déclarent qu'il est indispensable de réagir envers cette situation et ils proposent d'autres moyens pédagogiques pour améliorer et libérer l'étudiant de son handicap en le poussant de prendre parole lors d'une séance de l'oral. Ils ont besoin de trouver du sens à leurs apprentissages pour s'investir réellement dans les notions abordées en classe.

## **2. L'enseignement du FLE à l'université**

### **2.1. Descriptif et historique**

Nous avons commencé à aborder l'enseignement de la langue française en tant que discipline ou filière universitaire depuis peu de temps, pourtant l'enseignement des langues et du français remonte à des époques éloignées. C'était dans les alentours des années 1930 que la France a officialisé les diplômes dits « de réglementation nationale » réservés aux étudiants étrangers presque en même temps de l'apparition du français militaire, un français destiné aux militaires algériens combattant dans l'armée française (1927 dans « règlement provisoire de l'enseignement du français). A l'époque, plusieurs organismes offraient aux étudiants des formations, ils agissent simultanément et sans aucune coordination, c'est la raison pour laquelle les diplômes sont réglementés et définis aussi

---

<sup>1</sup>LE MONDE, <https://www.lemonde.fr/algerie/17, juin, 2000, p.18>.

bien que les examens pour faire face à la multiplicité engendrée par l'autonomie des universités.

## **2.2. Le FLE comme filière**

Au début, en France, la reconnaissance des diplômes du français était rattachée aux départements de la linguistique. A partir de 1982, de nouvelles réflexions sur le statut du français langue étrangère menées précisément par le duo Education Nationale et ministère des Affaires Etrangères ont conduit vers la création des filières universitaires. Nous voyons donc une véritable amélioration, le français langue étrangère a décroché sa légitimité en se détachant de la linguistique.

*« En plus d'une maîtrise (à part entière) vont s'ajouter des formations de troisième cycle qui vont permettre au français langue étrangère de sortir de sa marginalité et même d'une quasi-clandestinité universitaire »<sup>1</sup>.*

Toujours dans le but de l'amélioration des études de la langue française, l'Etat français exige une maîtrise aux étudiants étrangers qui accorde à la langue française plus de place et surtout plus d'importance à la langue en question. De ce fait, la langue française sort de sa marginalité et de sa clandestinité et devient une langue-véhicule de compétences linguistiques et culturelles notamment en Algérie.

## **2.3. L'objectif général**

L'installation d'une filière universitaire prenant en charge le français langue étrangère a pour objectif de dispenser les savoirs et les compétences en langue française qui permettent d'agir efficacement dans des situations de communications dans des espaces francophones. Dans cette formation, l'essentiel est que l'apprenant a besoin de se forger dans quatre volets fondamentaux : compréhension orale et écrite, production orale et écrite.<sup>2</sup>

Face à la mouvance et la multitude des situations de communication dans laquelle se trouve situé l'apprenant-universitaire algérien, il sera donc amené de plus en plus à s'y adapter et adopter une posture souple et flexible en apprenant d'autres savoir-faire relatifs à l'usage de l'objet linguistique ; pragmatiques et socioculturels en particulier. Le but est

---

<sup>1</sup> BARTHE L F, GROUX D & PORCHER L. : *Français langue étrangère*, Harmattan, 2011, p91.

<sup>2</sup> Ibid.,

aussi de qualifier des futurs enseignants de langue française, c'est la raison pour laquelle une formation universitaire doit être conclue par un niveau très optimal et plus supérieur.

La maîtrise de la langue française est fortement indispensable dans le contexte de formation des formateurs. Nous pensons que, l'apprenant dans le contexte universitaire Algérien, aussi bien que les enseignants, doivent s'entendre sur la nécessité de promouvoir des praticiens et des usagers standards et polyvalents de la langue française, c'est-à-dire des usagers capables de se débrouiller dans des situations de communication variables et multiformes. Cette nécessité prend plus d'ampleur avec la nouvelle donne enclenchée par la mondialisation qui exige la connaissance de plusieurs langues étrangères et en premier la langue française pour les Algériens. La langue française devient donc un atout économique dont tout universitaire doit savoir, connaître et maîtriser pour pouvoir accéder à une réussite socioprofessionnelle.

#### **2.4. Le contexte algérien**

En Algérie, la situation de l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université vise également l'aboutissement à des objectifs communicationnels avec la mise en avant de la professionnalisation des futurs enseignants de français. Les objectifs de formations peuvent être conclus comme il suit<sup>1</sup> :

- Former des usagers de français capables de se débrouiller dans des espaces d'échange linguistique et culturel francophones.
- Comblent le déficit d'encadrement dans les cycles initiaux et la formation des formateurs

Communément reconnu, la langue française en tant que langue de formation en langue étrangère vise nécessairement l'appropriation d'un outil linguistique qui permet d'agir et de faire interagir l'interlocuteur dans n'importe quelle situation de communication. Nous soulignons, à travers ce travail, de souligner deux enjeux qui se rapportent respectivement à la pratique sociale et professionnelle française. C'est pour cela, qu'il est nécessaire d'imposer une formation qui vise la professionnalisation des apprenants avant tout.

La notion de professionnalité est remise en question dans l'enseignement du français à l'université. La professionnalité est :

---

<sup>1</sup>DOLZ J & SCHNEUWLY B. : *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 1998, p28.

« L'ensemble des compétences correspondant à un exercice professionnel et comme la caractéristique d'un métier donné »<sup>1</sup>.

L'enseignement sera par la suite orienté vers la constitution et la construction de ces compétences par la mise en place d'une formation, avec des contenus et des pratiques à caractère professionnalisant.

L'enseignant de langue française doit être doté de plusieurs compétences pluridisciplinaires et multidimensionnelles qui lui permettront d'exercer son métier d'enseignant de manière plus efficace et à l'aise. C'est toute une gamme de facultés professionnelles ayant des rapports différents avec sa discipline, le savoir interdisciplinaire, la gestion, l'organisation des différentes ressources humaines, physiques et intellectuelles en rapport de toute évidence avec le domaine de la langue française (langue et culture)<sup>2</sup>.

Nous nous intéressons à une catégorie spécifique qui concerne plus particulièrement le professeur de langue française et nous pensons qu'il est indispensable pour l'enseignant de FLE en Algérie de posséder une maîtrise optimale à tous les points de vue : écrit et oral pour qu'il puisse prétendre à la carrière d'enseignant. Car, si l'enseignant de FLE est un modèle pour l'apprenant grâce à sa connaissance linguistique et culturelle de la langue en question, le processus d'appropriation de cette langue étrangère sera plus aisé pour l'apprenant.

Être enseignant de FLE à l'université suppose aussi une compétence disciplinaire et une bonne maîtrise. Car, la langue française constitue un outil et un moyen de transmission de savoir disciplinaire et confronté aux apprenants de niveau universitaire, seule la maîtrise de la langue française peut s'avérer insuffisante.

Le bon enseignant universitaire est d'abord celui qui manipule bien la langue française mais en parallèle, il doit être un enseignant au profil riche en expérience professionnelle maîtrisant la discipline avec toutes ses branches grâce à la langue française (linguistique, syntaxe, pragmatique, sociolinguistique, etc.). Ensuite, cet enseignant de FLE doit également posséder la maîtrise de la pédagogie car il est pédagogue aussi. Puis, sans

---

<sup>1</sup> PESCHEUX M. : *Analyse de pratique enseignante en FLE/S ; mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, l'Harmattan, 2007, p 84.

<sup>2</sup>Ibid.,

oublier la compétence méthodologique qui est le nerf vital du corps de la recherche universitaire<sup>1</sup>.

Au niveau scolaire, l'enseignant est confronté à des apprenants jeunes, par conséquent, la nécessité d'avoir une compétence transversale et interdisciplinaire devient une exigence aujourd'hui. Dans une situation scolaire, un enseignant peut-être confronté par exemple à des situations qui nécessitent un savoir-faire psychologique ou sociologique pour maîtriser certaines attitudes et comportements en classe. Chaque formation à l'enseignement devra se construire selon une vision pluridisciplinaire avec une professionnalisation disciplinaire de qualité. La qualification des professeurs de FLE ne peut se réduire à la simple exposition des faits méthodologiques, didactiques et éthiques, elle doit s'intéresser davantage à tous les aspects potentiellement utiles pour une telle pratique professionnelle<sup>2</sup>.

## **II. PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

### **1. Comment étayer l'expression orale ?**

Les activités pédagogiques à caractère interactif contribuent à la consolidation des savoirs prononcés et des contenus théoriques en milieu universitaire algérien. Ces activités sont également des situations d'apprentissage susceptibles d'informer l'apprenant sur des situations de communications réelles et usuelles. Un enseignant de français doit donc choisir soigneusement les activités, les contenus et les sujets de manière à répondre aux attentes de ses apprenants. Nous distinguons plusieurs d'activités pédagogiques susceptibles d'être proposées en classe pour travailler les compétences langagières orales.

#### **1.1. Le débat**

Le débat est une conversation ou discussion dont le thème est préalablement annoncé et auquel plusieurs interlocuteurs prennent parti. Il consiste à négocier et discuter des points de vue, des idées ou des positions. D'un point de vue didactique, le débat est un genre oral qui fait partie d'un ensemble d'activités multiples introduites en classe du français langue étrangère comme le compte rendu, l'exposé oral, etc. Il appartient aux genres discursifs oraux de communication quotidienne. Il est couramment récurrent entre locuteurs et en divers contextes. L'intérêt d'insérer ce type de discours oral en classe du français langue étrangère est d'enseigner la communication orale dans sa forme la plus

---

<sup>1</sup>Ibid., P.27.

<sup>2</sup>HYMES D. : *vers la compétence de communication*, Hatier Crédif, paris 1984.p60

authentique et mettre en évidence les différents aspects d'une communication orale (verbale et para verbale). Au cours d'un débat, plusieurs propensions linguistiques, discursives et stratégiques sont mobilisées. Selon Dolez et Schneuwly, le débat serait :

*Met en jeu des capacités fondamentales, tant d'un point de vue linguistique (techniques de reprise du discours de l'autre, marques de réfutation, etc.), cognitif (capacité critique) et social (écoute, respect de l'autre) qu'individuel (capacité de se situer, prendre des positions, construction de l'identité)<sup>1</sup>.*

Le débat apparaît donc comme un mode d'expression libre à travers l'interaction enseignant-apprenant qui mobilise les capacités linguistiques, cognitives, sociales, psychologiques et culturelles. De ce fait, le débat comme activité privilégiée qui participe dans la construction de l'identité de l'apprenant en faisant de lui un acteur social. Mais, le débat se manifeste sous plusieurs aspects que nous allons essayer d'expliquer<sup>2</sup> par le biais de ce schéma :

---

<sup>1</sup> DOLZ J & SCHNEUWLY B. : *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 1998, p28.

<sup>2</sup> BRUNO M. : *une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Bertrand paris 2001, p 65.

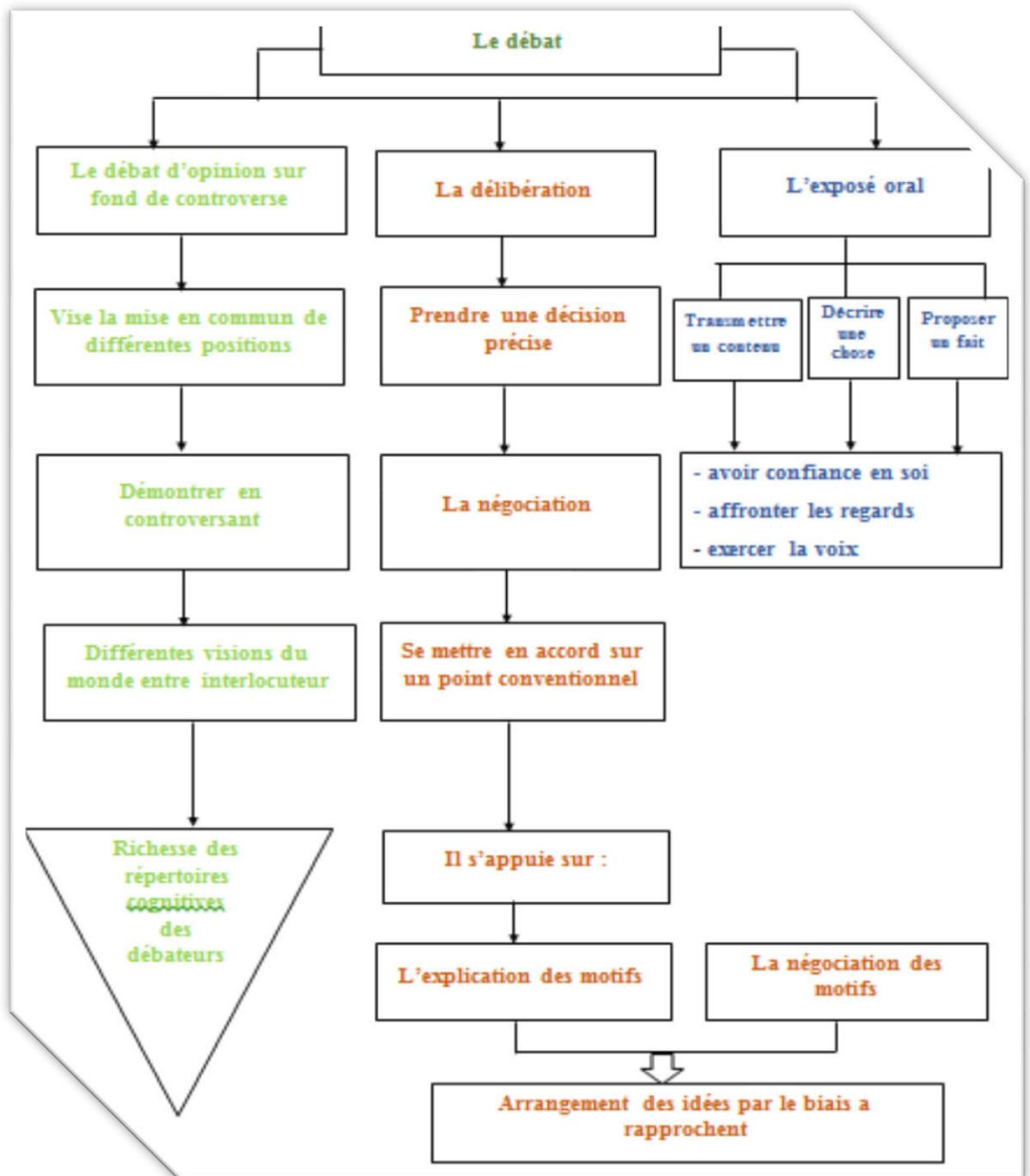


Figure 5 : illustration des activités pédagogiques interactives visant la compréhension orale

## 1.2. Le débat d'opinion

Cette forme vise particulièrement la mise en commun de différentes positions dont le but n'est pas de prendre une décision ou de résoudre un problème mais de démontrer, en controversant, des visions de monde différentes. L'influence réciproque entre interlocuteurs est tellement envisageable que cette forme contribue dans l'essentiel à enrichir les répertoires cognitifs des débatteurs et d'ouvrir leurs esprits sur l'altérité. C'est approximativement à visée interculturelle et intellectuelle. <sup>1</sup>

## 1.3. La délibération

Cette forme de débat développe une argumentation avec comme objectif la prise d'une décision précise. La négociation (la négociation du sens<sup>2</sup>) entre les antagonistes doit aboutir à se mettre en accord sur un point de vue entendu et conventionnel. Il s'appuie sur l'explication et la négociation des motifs. Nous pouvons imaginer un schéma qui part de l'opposition pour aboutir au compromis et à l'arrangement des idées par le biais du rapprochement. Les antagonistes doivent avoir une prédisposition pour atteindre cet arrangement et céder, s'il le faut, leurs positions de départ. <sup>3</sup>

## 1.4. L'exposé oral

Il s'affiche comme la forme scolaire la plus utilisée dans les sphères éducatives. L'exposé oral est plus fréquemment utilisé dans les différents enseignements des disciplines diverses. C'est un outil privilégié pour transmettre un contenu ou exposer un fait. Dans cet état de fait, l'exposant revêt le statut d'expert qui expose, justifie, fait comprendre, explique et vulgarise le contenu de son exposition. D'un point de vue didactique, l'exposé oral est un :

*« genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose »<sup>4</sup>.*

L'exposé oral permet à l'apprenant de prendre la parole devant ses camarades en développant une certaine confiance en soi, nécessaire pour affronter les regards. En même temps, l'exposé oral permet d'exercer la voix à des exercices de prononciation, de

---

<sup>1</sup>MOIRAND S, op cit

<sup>2</sup>BELAZREG N, Op.cit.

<sup>3</sup>DOLZ J & SCHNEUWLY B, op cit, p143

<sup>4</sup>Ibid.

ponctuation et révision même s'il est un genre reconnu et utilisé avec fréquence dans l'espace scolaire et universitaire. Cependant, il n'est tellement pas rénové.

## 2. Les types d'activités à l'expression orale

Dans le but d'encourager les apprenants à prendre la parole, l'enseignant doit proposer des activités qui développent la créativité et la motivation, qui stimule activité intellectuelle en travaillant le jugement, et la pensée. L'enseignant doit aussi adapter les activités et en inventer de nouvelles en fonction du public visé et des moyens dont il dispose parce qu'il demeure déterminé dans l'avenir d'un enseignant.

Vergniaud Claire dans son mémoire : dédramatiser la production orale propose quelques activités qui peuvent servir à "dédramatiser" la production orale et demeure la bête noire de certains étudiants :<sup>1</sup>

D'abord elle propose les activités d'interactions pour faciliter la manipulation des structures grammaticales et le vocabulaire. Ensuite l'activité de travail de groupe et l'activité de travail en binômes à cause de leur rentabilité élevée (le premier avantage c'est que le nombre d'apprenants et la quantité d'information échangées avec un horaire insuffisant à cette activité signaler par notre échantillon dans le deuxième chapitre de la troisième partie. Le deuxième avantage c'est de presser tous les apprenants à prendre la parole à tour de rôle et se sentir plus à l'aise dans un climat harmonieux entre apprenants.)

Puis les exercices d'interaction, guider, juger les plus appropriés pour le travail en classe et les jeux de rôles en reposant sur les répétitions, le par cœur et la mémorisation pour inciter ces apprenants à donner de l'importance à la production orale. Le fait d'attirer l'attention des apprenants sur ce point, favorise l'écoute et invite ces derniers à l'autocorrection.<sup>2</sup>

Nous finirons par dire que toutes ces activités sont très formatrices : les dialogues, les chansons, et les extraits de film sont des supports efficaces aidant l'apprenant à mémoriser les connaissances acquises, des modèles authentiques. Mais l'enseignant, doit s'assurer que le sens est bien compris par les apprenant qui doivent comparer et modifier leur production en le comparant au modèle authentique que nous résumons par une citation de Lafontaine :

---

<sup>1</sup>VEGNAUD C, op cit p.76.

<sup>2</sup> BIZOUARD C, *Invitation à l'expression orale*. Edition couleur livres, Belgique, 2006, p.5

« Des situations fonctionnelles de la communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôles, les débats, les discussions et l'oral spontané. »<sup>1</sup>

### 3. Les stratégies d'aide à la production orale

En vue d'aider les apprenants à pratiquer la langue et à oser s'exprimer oralement en langue étrangère, l'enseignant a recours à des procédés et des stratégies d'aide à l'expression qui ont pour but de prévenir ou de surmonter un obstacle pour encourager les apprenants à s'exprimer oralement. Nous citons ici quelques stratégies observées par Rabéa Benamar dans un article intitulé : *Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE*<sup>2</sup>.

Ces stratégies sont, de ce fait, considérées comme des facilitateurs du processus de communication orale. Elles comprennent aussi bien des moyens verbaux, para verbaux et non verbaux.<sup>3</sup>

#### 3.1. Moyens verbaux

Ces moyens par des questions pour encourager l'élève à continuer de parler : Le questionnement est une stratégie de sollicitation. L'enseignant étaye la production langagière des élèves en leur posant des questions, pour les amener à répondre et donc à prendre la parole. Il est un guide pour l'élève qui ne prend pas l'initiative de prendre la parole. Les enseignants utilisent souvent cette stratégie pour inciter leurs élèves à parler<sup>4</sup>.

Demande d'achèvement et 'achèvement interactif : L'enseignant donne le début d'un mot ou le début d'une phrase et il s'interrompt volontairement pour faire produire la suite par les élèves. Ce procédé s'accompagne généralement d'une intonation montante. Il se produit dans le sens enseignant/élève. Nous avons là une offre d'aide à la production orale des élèves. Ce phénomène rappelle celui de l'achèvement interactif phénomène selon lequel l'enseignant donne la formulation qui manque à l'élève. D'après GRAICH(1986) de

---

<sup>1</sup> LAFONTAINE L. : *La place de la didactique de l'oral en fonction initiale des enseignants de français langue d'enseignement*, Edition Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education, Vol.08, n°01, 2005, pp.95-109

<sup>2</sup> DESMONS F & all. : *Enseigner le FLE, pratiques de classe*, paris, 2005, p.19

<sup>3</sup> VERGNAUD C. : op cit .78

<sup>4</sup> Ibid. p 21.

telles séquences d'achèvement interactif d'énoncés inachevés sont en général constituées de trois éléments, à savoir :<sup>1</sup>

- L'énoncé inachevé du locuteur natif.
- Un énoncé du locuteur natif destiné à achever.
- l'énoncé complété par le non natif.<sup>2</sup>

Ce phénomène se fait dans le sens élève/enseignant. Il est donc une demande d'aide de la part de l'élève. L'enseignant lui fournit alors les amorces qu'il doit compléter et par conséquent l'élève prend la parole et réussira à s'exprimer correctement :

### 3.2. Moyens para verbaux

**Allongement vocalique et intonation** : En allongeant la voyelle et en l'associant à une intonation montante à la fin de l'énoncé, l'enseignant incite les élèves à prendre la parole et à répondre.<sup>3</sup>

### 3.3. Moyens non verbaux

- **Le geste** : La communication non verbale engageant le corps entier de l'enseignant peut inciter l'élève à prendre la parole par un geste du doigt, ou de la main.
- **Le regard** : L'enseignant peut inciter l'élève à prendre la parole par un simple regard.

## 4. Les styles d'enseignements

La notion du style est en grosso modo liée à l'homme, voire son équivalent (le style de l'homme). Nous pouvons postuler que chaque enseignant ou pédagogue possède son style propre à lui. Il se rapporte à la manière spécifique d'un enseignant à concevoir et gérer une situation pédagogique et à réguler les variables de la classe comme la relation entre les apprenants et l'apprentissage. Les styles varient d'une personne à une autre et selon la situation. Les chercheurs s'entendent pour dire qu'un enseignant efficace est celui

---

<sup>1</sup> GRAICH E. : « *L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leurs achèvements interactif 'Situation de contact'* », DRLAV34-35, 1986, pp161-186.

<sup>2</sup>Ibid, p.71.

<sup>3</sup>Ibid, p.72.

qui est apte à diversifier constamment ses styles en butinant de l'un à l'autre tout en s'adaptant aux changements et aux conditions de sa classe et de son groupe.

Le style d'enseignement est donc synonyme de comportement et d'attitude. Théoriquement, nous distinguons quatre comportements différents qui correspondent à quatre styles d'enseignement :<sup>1</sup>

- « Le style transmissif : centré d'avantage sur la matière,
- Le style incitatif : centré à la fois sur la matière et sur l'apprenant,
- Le style associatif : centré davantage sur les apprenants,
- Le style permissif : très peu centré sur les apprenants que sur la matière ».<sup>2</sup>

#### **4.1. Transmissif**

Parce que la mission de l'enseignant et de transmettre du 'savoir 'une fréquence importante limité dans le temps : en parle alors du module annuelle ou semestrielle, dans ce cas la transmission et liés beaucoup plus à la quantité, le public étudiant est sensé comprendre.

Bien évidemment l'interaction qui déclenche le débat d'opinion est exclu. Ce qui fait quand ne peut pas rapprocher à certains étudiant inscrit en 2LMD français langue étrangère à l'université de Biskra, de ne peut pas pouvoir tenir une communication orale ou une conversation pendant quelque minute. Ce sont certains enseignants qui approuvent ce style traditionnel ou archaïque. Comme le cas de notre échantillon la communication est centralisé autour de l'enseignant, les interactions entre apprenants sont quasiment absentes. C'est la raison pour laquelle nos apprenants n'arrivent pas à prendre la parole librement, le cours de la compréhension/expression oral se limite à une lecture de texte à haute voix par l'enseignant et d'autres étudiants. Il s'agit d'une répétition automatique et non d'une réaction due à la compréhension. C'est pour ces raisons que nous avons opté pour un style qui diversifie les supports et les activités pour impliquer nos apprenants dans l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> GRAICH E, op cit

<sup>2</sup> Wagner M-C. : *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants*, De Boeck & Larcier, 1988, p53.

## **4.2. Incitatif**

Ce style incite une réaction de la part du public étudiant, soit en posant des questions, soit en demandant une explication, soit en ouvrant le débat d'opinion (certains étudiants interviennent juste pour donner leur opinion mais ils sont rares). Ce style d'enseignement est propre aux universités européennes et occidentales ou l'étudiant a tout à fait le droit de couper la parole à l'enseignant pour donner son point de vue c'est-à-dire pour ou contre.<sup>1</sup> Ce style d'enseignement moderne conduit au partage de la parole enseignante/étudiante et est donc largement favorable au développement de la compétence communicative. Comme le confirment les résultats de notre enquête 85,7% de la population enquêtée d'une part considère que l'utilisation des documents audiovisuels est un moyen de rupture de la routine en classe contrairement à la présentation traditionnelle figée de l'information, d'autre part ces activités les invitent à développer des stratégies de compréhension qui déclenchent une motivation et un enthousiasme participatif immédiat.

## **4.3. Associatif**

Ce style appelle à la collaboration des étudiants entre eux en créant des groupes. Il a donc un partenariat dans la construction d'un projet qu'il soit un exposé oral ; une représentation théâtrale. Et dans ce style, c'est la manière de gérer le groupe qui engendre un bon rendement. Plus que l'enseignant est approbateur et facilitateur, plus que son enseignement est efficace. Plus qu'il s'attache à la correction ponctuelle, plus que les apprenants se sentent plus limités dans leur processus mentaux, d'imagination en particulier. Dans l'ensemble, le travail de groupe est approuvé comme l'une des voies les plus efficaces pour installer une compétence communicative.<sup>2</sup>

## **4.4. Permissif**

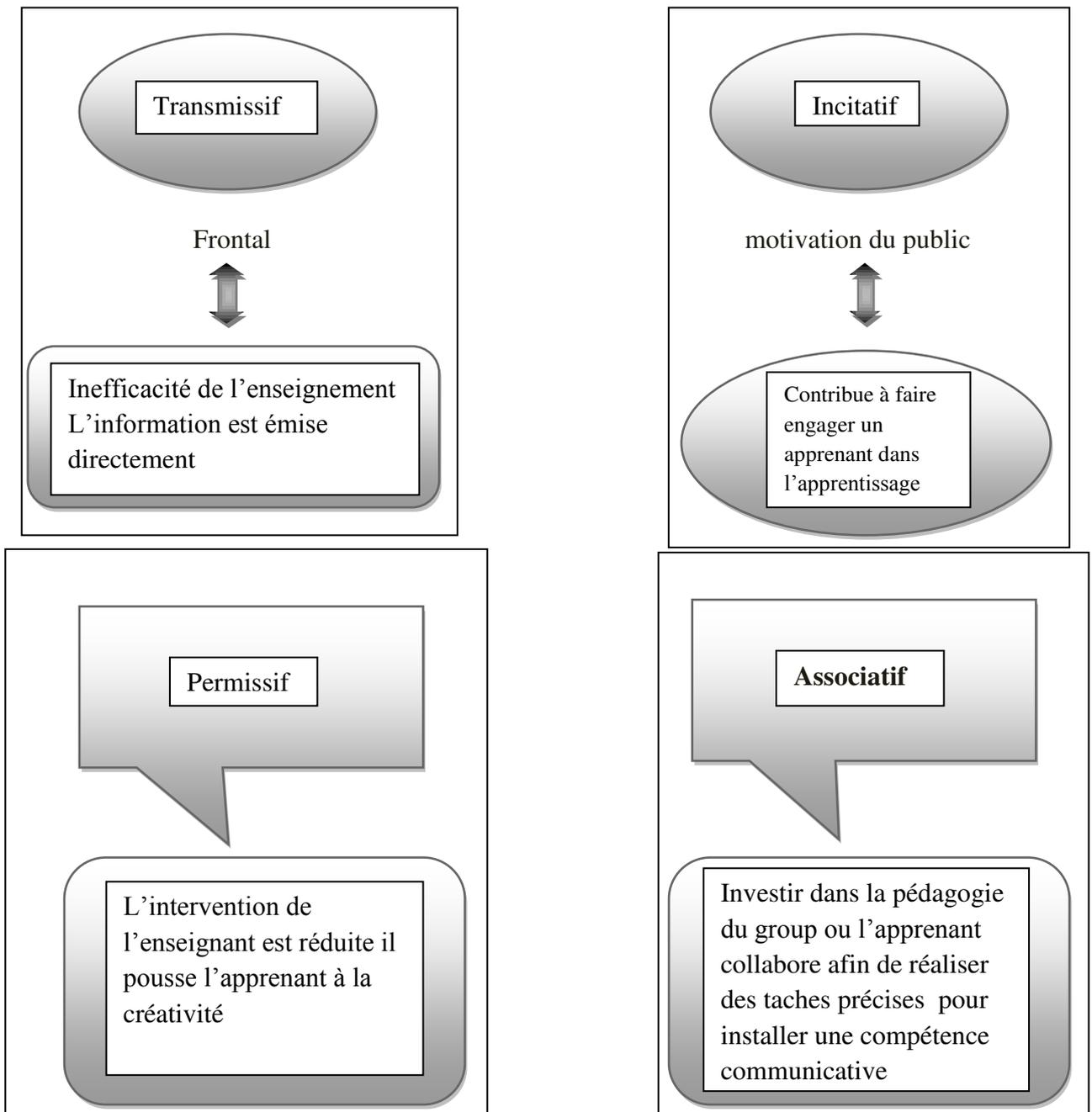
Certes le style d'enseignement permissif laisse entendre un sens péjoratif, mais ce style vise surtout à responsabiliser l'apprenant/étudiant en lui donnant le feu vert et la liberté dans la réalisation de la tâche demandée à sa manière. Ceci nous laisse penser à la

---

<sup>1</sup> GAONC'H D, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Les éditions Didier, Paris, 1991, p.13

<sup>2</sup> PHILIP C A & al, *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, éditions de la Chenelière, Montréal, 1996, p.17

préparation de mémoire de master 2 en FLE ou l'enseignant agit seulement tant qu'observateur et conseillé dans le but de d'orienter les apprenants/étudiants en cas de nécessité. (Correction des lacunes qui risque d'interrompre l'apprentissage, fournir ses apprenants par la documentation nécessaire). Nous voyons une autre explication pour ces styles d'enseignement d'après ce que nous avons vu avant et que nous allons les illustrer par le biais du schéma suivant :<sup>1</sup>



**Figure 6 : illustrant les différents styles d'enseignement**

<sup>1</sup> PHILIPPE A. op cit. p 18

### III. APPROCHES D'ENSEIGNEMENT A L'UNIVERSITE

Le paysage de l'enseignement supérieur voit de nos jours une démultiplication des efforts pour remettre en valeur la qualité d'enseignement proposé aux apprenants et s'adapter aux exigences socioprofessionnelles. Plusieurs méthodes ont été mises en place, cependant certaines sont plus favorisées pour des raisons pratiques et situationnelles. Nous préférons mettre l'accent sur deux grandes approches majoritairement utilisées dans les espaces académiques universitaires : d'une part, l'approche de la transmission magistrale réservée essentiellement à démocratiser l'enseignement de masse, et d'autre part, l'approche active, axée sur l'apprenant et son interaction avec le savoir et l'enseignant<sup>1</sup>.

#### 1. L'enseignement de l'expression orale

La faculté de posséder un langage par acquisition ou apprentissage, est typiquement humaine. L'être humain apprend à manier le langage parlé, que ce soit dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère pour exprimer ses sentiments, ses idées, ses pensées, répondre, poser des questions, argumenter, analyser ses réactions émotionnelles ...etc.

##### 1.1. Définition

Pour Jean Michel et al (cité par Radia Azzan-Hannachi (2005))

*L'expression orale, rebaptisée production orale (...), est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative<sup>2</sup>.*

Selon J-P. Cuq et I. Gruca :

*« S'exprimer oralement est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la maîtrise des principales structures langagières de la langue et des principaux actes de langage ».*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> VIGNER G, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE international, 2001, p.34

<sup>2</sup> CUQ J P & GRUCA I. : op.cit,

<sup>3</sup> Ibid.,

Certes, les signes linguistiques sont les traits dominants d'une expression orale mais ils sont insuffisants pour réussir cette compétence qui nécessite une organisation et une combinaison de plusieurs connaissances personnelles du locuteur : <sup>1</sup>

- **Des connaissances linguistiques** : qui dépendent du code utilisé.
  - **Des connaissances référentielles** : qui dépendent du thème traité.
  - **Des connaissances sociolinguistiques** : qui dépendent de la situation de communication.
  - **Des connaissances culturelles** : qui dépendent du sujet parlant.
  - **Des connaissances discursives** : qui dépendent du type de discours traité.
- **Forme de l'expression orale**

L'expression orale est formée du non verbal, de la voix, des pauses, des silences. Le non verbal consiste en gestes, sourires, signes divers, etc. Aussi, on se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

La voix est une forme de l'expression orale qui se manifeste par le volume, l'articulation, le débit, l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, les apprenants devront soigner leur articulation et le débit, l'intonation doit être expressive et significative. <sup>2</sup>

Enfin, les pauses, les silences, les regards permettent l'expression orale, en effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important d'apprendre aussi aux apprenants à en user.

## 1.2. Caractéristiques de l'expression orale

L'expression orale ne se limite pas au temps de parole, elle relève aussi du paralangage :<sup>3</sup> les attitudes du corps, la gestuelle, l'adaptation à l'interlocuteur, etc. Ainsi,

---

<sup>1</sup> CHARLES, R & WILLIAME, C, *la communication orale*, Editions Nathan, Paris, 1994, p. 8

<sup>2</sup> BIZOUARD, C, *Invitation à l'expression orale*. Edition couleur livres, Belgique, 2006, p.5.

<sup>3</sup> AURELE, S Y, *Psychologie de l'apprentissage- enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'université de Québec., 1982, pp.51-53

l'expression ou production orale ne se réduit pas à une émission sonore, c'est aussi l'écoute et le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est enfin la gestion des échanges et de la prise de parole.<sup>1</sup>

L'expression corporelle se synchronise avec la voix car la voix s'exprime par le son et le ton mais aussi par le corps. Nous pensons qu'il n'y a pas de corps qui ne s'exprime pas. Par exemple, lorsqu'une personne est en colère, certes la voix s'élève (crie, pleure, etc.) mais le corps réagit d'emblée. C'est la même chose dans l'acte pédagogique, surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère, la réaction du corps par la synchronie Voix/Corps incite l'apprenant à comprendre et à prendre position (il montre s'il a compris ou non). Aussi, nous assistons, par exemple, dans le monde européen ou anglo-saxons, à « utiliser l'espace de la classe » (l'enseignant ne reste pas inerte derrière son bureau, au contraire, il bouge, marche, fait des pas (ce sont des mouvements). Donc, par ces mouvements du corps qui participent à la construction du sens chez l'apprenant, le corps a une grande part dans l'expression orale. H. Bergson, cité par K. Elkorso, affirme que :

*« Chez un orateur, le geste rivalise avec la parole : jaloux de la parole, le geste court derrière la pensée et demande, lui aussi, à savoir d'interprète. »<sup>2</sup>.*

Notre corps réagit à ce que nous éprouvons ou ressentons. Colère, joie ou tristesse se lisent bien souvent dans la démarche, dans la simple expression du visage. Il enregistre des sensations provenant de la façon dont est vécu un dialogue (contentement, étonnement, inquiétude, agacement.) et peut les traduire en mouvements (se lever, s'asseoir, se redresser, tourner en rond, piétiner). Dans ce qui suit, nous allons exposer le rôle du regard dans le métier de l'enseignant qui a aussi un rôle majeur<sup>3</sup>:

- **Le regard** : Partant d'un point de vue psychologique, le regard présente l'image de soi ou l'image de marque de la personne. Le regard peut signifier que la personne est sincère ou non, sérieuse ou non, calme ou instable, etc. C'est le regard qui maintient le contact entre le locuteur (l'enseignant) et ses interlocuteurs. Il y a différents types de regard de l'enseignant : le regard sévère (l'enseignant doit se montrer sévère pour inciter ses apprenants à faire leur devoir et rester calme). Tout comme le regard peut être le point

---

<sup>1</sup> . KERBRAT- ORECCHIONI, C, *Les actes de langage dans le discours*, Nathan, 2001, pp.160-167

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> EL KORSO, K, *communication orale et écrite*, éditions Dar El Gharb, Oran, 2005, p.26

de déclenchement d'un sentiment de sécurité (l'enseignant peut transmettre à ses apprenants le sentiment de les protéger et de les aider à dépasser leur problème peut être d'insécurité linguistique). Le regard complète donc l'acte pédagogique et s'impose comme un moyen honnête qui reflète la personne enseignante.<sup>1</sup>

- **Les mimiques :** Nous pensons que les mimiques fournissent le contexte réel de l'expression orale. Elles sont véridiques et complètent le regard en transmettant le ressenti de l'enseignant qu'il transmet à son tour aux apprenants. Il ne peut y avoir d'enseignement d'expression orale sans l'expression du visage. Ces expressions du visage sont un argument persuasif pour l'enseignant. Nous résumons ce que venons de dire par la citation de Jean-Françoise Halte :

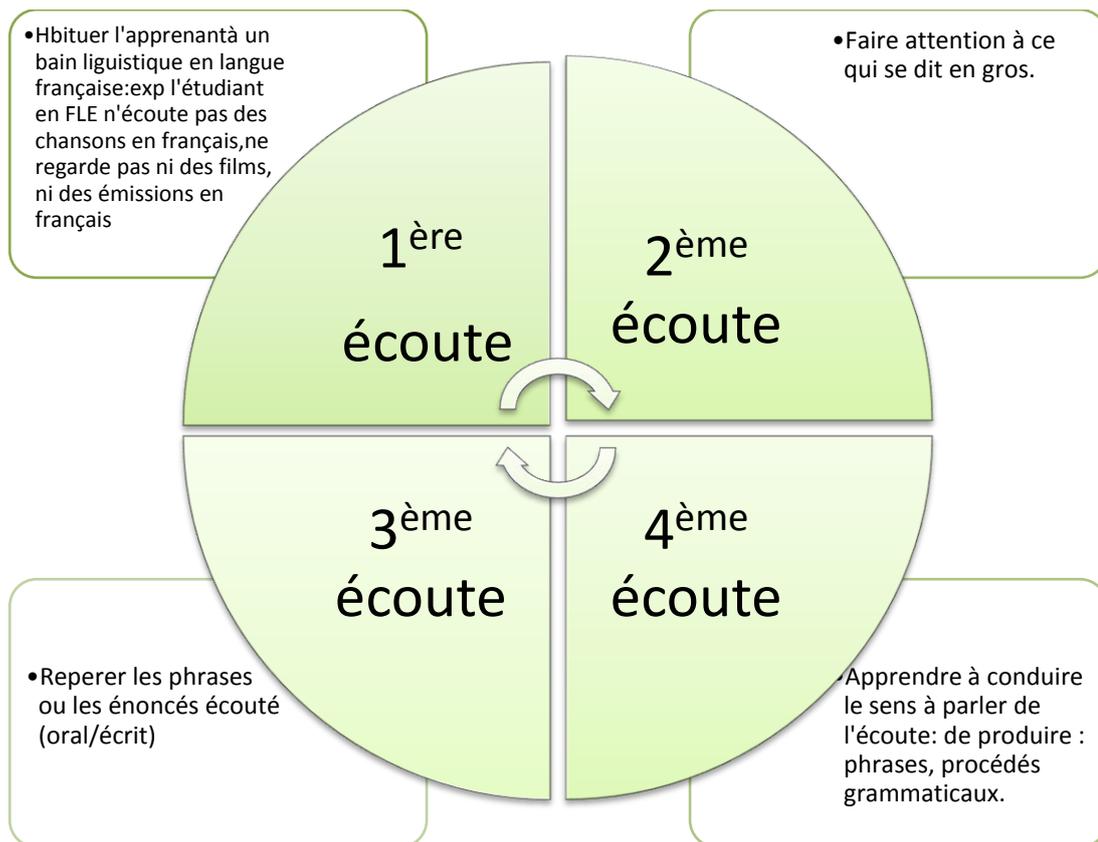
*L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des apprenants : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles(...) l'oral c'est en effet l'écoute toute autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole*<sup>2</sup>

Mais l'oral selon ces auteurs, c'est surtout l'écoute qui constitue un moment crucial dans l'activité de l'expression orale. Car, si on écoute bien, on comprend bien et on produit bien. Apprendre à écouter aux apprenants fait partie de l'apprentissage de l'expression orale. Beaucoup d'enseignants n'accordent pas assez de temps d'écoute aux apprenants (il y a plusieurs écoutes en principe). Pour plus d'explication, nous proposons le schéma suivant :

---

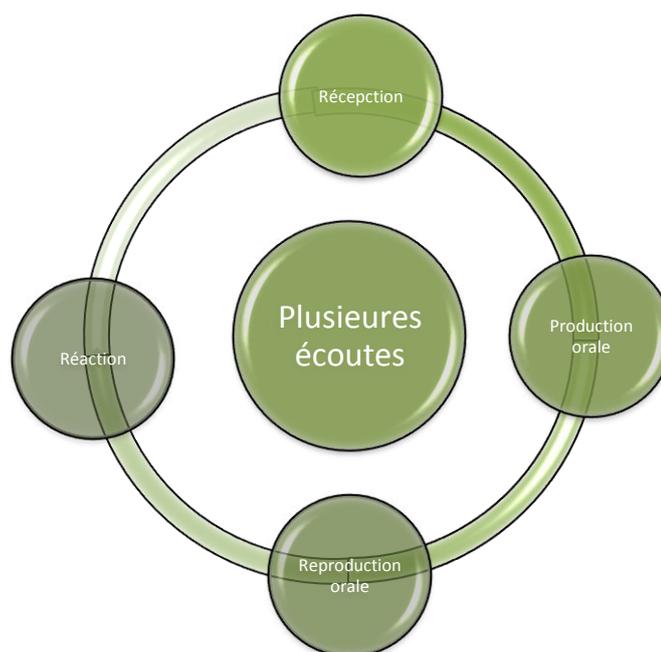
<sup>1</sup>KERBRAT- ORECCHIONI, C, *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998, p.17

<sup>2</sup>HALTE J F& RISPAIL Pourquoi faut-il oser l'oral ? Éd l'Harmattan, 2005.p .09



**Figure 7 : Ecouter, c'est réagir**

Après plusieurs écoutes, l'apprenant est en mesure de réagir et de faire comprendre à l'enseignant qu'il a compris (réception) que nous proposons sous forme de schéma



**Figure 8 : réception / reproduction**

## 2. Composantes de l'expression orale

L'expression orale est appelée aussi production orale ou communication orale, est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations en utilisant la parole, car cette dernière demeure le moyen de la communication le plus utilisé dans la vie courante comme dit Hélène Sorez :

« *S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme un moyen de communication* ». <sup>1</sup>

Donc l'expression orale est un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire qui suppose l'écoute et la compréhension de ce que dit le locuteur. Cette compétence est complexe et très difficile à acquérir puisqu'elle fait appel à plusieurs composantes à la fois.

## 3. Composantes de la compétence en communication orale

- **Composante phonétique :**

Le volume, le débit, la prononciation et l'intonation sont des éléments très significatifs dans un message oral. <sup>2</sup>

- **Composante linguistique :**

Le respect des règles syntaxiques, lexicales et grammaticales permet de réaliser des messages d'accès facile.

- **Composante lexicale :**

La précision et la variété du vocabulaire sont des facteurs importants en communication

- **Composante discursive ou communicative :**

Organisation du message en fonction des actes de parole. La communication s'adapte à l'âge, au rôle ou au statut des interlocuteurs.

- **Composante stratégique :**

---

<sup>1</sup> SOREZ.H. : *Prendre la parole, expression écrite et orale*, édition Hatier, Collection pratique, 1996, p.98

<sup>2</sup> VANOYE, F, *Expression communication*, Editions Armand Colin, Paris, 1973, p161

En expression orale, le calme, les gestes, mimes, mimiques, les regards, les pauses, les silences... sont très significatifs. En effet, l'expression physique est un élément de l'expression orale qui facilite aussi la compréhension.<sup>1</sup>

- **Comment enseigner l'expression orale ?**

La séance de l'oral (3heurs) par semaine nous parait insuffisante parce qu'elle est réservée non seulement à la prise de parole mais à tous les pratiques langagières lors de cette séance l'enseignant se trouve dans une situation d'orientation et de correction envers ses étudiants il travailler sur les quatre points suivants :

- Correction phonétique
- Rappel de règles grammaticales
- Explication des termes (vocabulaire)
- Inciter les étudiants à prendre la parole.

D'après S. Moirand dans son ouvrage intitulé : « enseigner à communiquer en langue étrangère », éd n°2, où elle propose la 'notion' d'une approche de l'oral interactionnelle" en précisant que la notion d'"interaction signifie" influence réciproque qui se manifeste dans l langage se forme d'énoncés conversationnels et c'est pourquoi, nous avons tenu à aborder ce thème de recherche parce que les enseignements de l'oral à l'université n'ont pas encore opté pour un modèle précis, on sent le tâtonnement (enseigner à l'aveuglette l'oral).

A travers cette section, nous voulons surtout faire un rappel des modèles d'enseignements de l'oral (nous visons l'oral interactionnel) que nous jugeons indispensable pour les apprenants inscrits en français langue étrangère à l'université de Biskra dont la plupart est issus d'un milieu socioculturel arabophone comme le confirme N.Belazreg (2009) dans son travail de doctorat.<sup>2</sup>L'auteur Morand dans son ouvrage cité plus haut aborde les modèles : Sinclair et Coulthard pour l'oral de la classe, que Heddesheimer et Lagarde pour le modèle

---

<sup>1</sup> BIZOUARD, C, *Invitation à l'expression orale*. Edition couleur livres, Belgique, 2006, p.5

<sup>2</sup>BELAZREG.N. Op.cit.

de l'oral fonctionnel de la vie quotidienne et le modèle E. Roulet pour les conversations authentiques.<sup>1</sup>

S.Moirand souligne la difficulté à trouver un modèle d'enseignement de l'oral précis à cause, premièrement de la présence de plusieurs thèmes dans un même discours, deuxièmement la présence de plusieurs stratégies de conversation et troisièmement, à cause de la diversité des objectifs de la part des participants de la communication. Donc, selon cette auteure, le modèle de l'enseignement de l'oral demeure des modèles seulement descriptifs.

Comme il y a plusieurs types d'échanges verbaux à caractère conversationnel dominés par la " négociation de sens" qui nécessite parfois deux développements voire plus. A cet effet, nous soulignons qu'il est difficile d'enseigner l'oral à des non-natifs comme c'est le cas des étudiants inscrits en filière de français de l'université de Biskra. D'ailleurs Moirand le confirme :

*Il paraît peu souhaitable de demander à des non-natifs d'intégrer toutes les stratégies, y compris les mouvements, les gestes, les mimiques qui relèvent de la culture étrangère. [...] Mais, encore faut-il être conscient que les apprenants, s'ils ont besoin de connaître les comportements, n'ont peut-être pas envie de les intégrer et de les produire.<sup>2</sup>*

Nous devons admettre que nos étudiants sont issus d'une société arabo-musulmane et ils sont ancrés dans leur culture d'origine. C'est la raison pour laquelle, ils n'arrivent ni à s'acculturer à la culture française. De plus, certains étudiants inscrits en français à l'université de Biskra ne suivent pas ces études parce qu'ils l'ont choisies mais parce qu'ils ont été orientés par le logiciel (via la numérisation) vers cette option qu'ils dénigrent. La motivation reste donc une condition essentielle dans l'apprentissage de la langue française. Aussi, le choix de cette option est favorisé par la disponibilité de postes d'enseignants de la langue française par l'ouverture de concours de recrutement presque chaque année.

En conséquence, vue la nature de notre thème de recherche, nous allons proposer dans ce qui suit une piste d'enseignement de l'oral pour les apprenants LMD à travers le document authentique :

---

<sup>1</sup> MOIRAND S. : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Edition Hachette, 1992, p.68

<sup>2</sup> Ibid, p.76

- Production par l'apprenant d'un modèle de discours oral " cohérent".
- Production d'un discours oral où l'apprenant structure en fonction de " connecteurs" appelés "organiseurs de discours. "
- Apprendre à l'apprenant à produire un discours oral où il y a la " progression thématique" ou l'"enchaînement des idées".

Moirand (1992) déclare à ce propos :

*Une approche cognitive présuppose que l'apprentissage des règles linguistiques et communicatives s'effectuera à partir de l'élaboration d'hypothèses favorisées par une " exposition" suffisante à la langue et leur confrontation avec des matériaux authentiques notamment lors d'activités communicatives où il sera possible de les tester.<sup>1</sup>*

#### **4. Evaluation de l'expression orale en FLE**

Lorsque l'oral est évalué, beaucoup de paramètres entrent en jeu. D'une part, l'oral spontané est fugace, le temps de réflexion est bref et il est difficile de revenir sur l'éventuelle erreur. Il fait intervenir une compétence liée au savoir-être et met en œuvre le système phonologique. Parmi les outils dont l'enseignant peut se servir en classe pour évaluer la compréhension de l'oral <sup>2</sup>:

- Les QCM (questionnaires à choix multiples).
- Les exercices d'appariement.
- Les questionnaires à réponses ouvertes et courtes.
- Les tableaux à éléments manquants.

En ce qui concerne l'évaluation de la production orale, l'enseignant doit se servir d'une grille d'évaluation contenant des critères spécifiques afin de donner une note correcte et fiable à l'apprenant et aussi pour améliorer ses performances futures en le guidant rigoureusement. L'apprenant a besoin de connaître les composantes de l'expression orale et les critères d'évaluation.

Il faut noter aussi qu'il est important de varier les critères d'évaluation en fonction du type de production orale en ciblant les sous-compétences essentielles du type de production

---

<sup>1</sup>MOIRAND S op cit, p.112

<sup>2</sup>HYMES D, op cit p.62.

orale évaluée. Vouloir évaluer tous les critères de l'oral est une tâche difficile voire impossible à la fois pour l'élève et pour le professeur.

## **Conclusion**

Au cours du premier chapitre, nous avons parlé de l'enseignement de l'oral en classe de FLE, qui demande beaucoup de travail de la part des enseignants.

Nous avons évoqué les différentes stratégies d'enseignement de la compréhension orale ainsi que des stratégies d'aide à la production orale en vue de porter des éclaircissements pour les pratiques enseignantes afin d'améliorer et de développer l'enseignement de l'oral en classe de FLE.

A partir de ce cadre théorique concernant l'enseignement de l'oral en classe de FLE, nous essayerons d'analyser, dans la partie pratique, les pratiques réelles des enseignants sur le terrain.

# **Deuxième Chapitre**

**Compétences de l'enseignant de FLE**

## **Introduction**

Dans ce chapitre nous allons définir la notion de "compétence" d'abord. Ensuite, nous allons voir ses acceptions selon les différentes théories. Puis, nous allons nous attarder sur la compétence de l'enseignant universitaire telle que définie à travers le référentiel programme déterminé par le ministère de l'enseignement supérieur.

En prenant en compte cette réalité et les nouvelles exigences du métier de l'enseignant, nous allons examiner dans ce second chapitre ses diverses désignations. Nous nous intéressons ensuite aux tâches et aux rôles de l'enseignant de FLE. Enfin nous prêtons une attention particulière aux compétences professionnelles des enseignants de FLE en définissant les notions suivantes : « compétence », « professionnalisation », et « la compétence professionnelle ». Par ailleurs, nous abordons la question des connaissances disciplinaires et des compétences pédagogiques en détaillant le référentiel des compétences professionnelles professorales.

## I. LE FUTUR ENSEIGNANT : SES APTITUDES ET SES DEFINITIONS

Le futur enseignant est un apprenant qui se prépare à la vie professionnelle dont la carrière est tracée dans la voie de l'enseignement. Dans ce cas, en plus des connaissances acquises dans sa discipline, il doit développer des compétences professionnelles et il doit aussi être prêt à affronter des difficultés et pouvoir les assumer. Ces dernières sont soit d'ordre linguistique, pédagogique, professionnel ou psychologique. Mais, le futur enseignant a besoin donc de connaissances générales et d'expériences formatrices (stages) pour accomplir sa mission complexe. Le Centre d'études sociologiques des FUSL, dans l'une de ses enquêtes, définit la complexité de ce métier à l'heure actuelle :

*C'est quoi un enseignant aujourd'hui ? Le métier s'est considérablement transformé, l'enseignant devant jouer une diversité de rôles : il est transmetteur de savoirs, psychologue, éducateur, assistant social, médiateur. [...]. Pour exercer ces différents rôles, être en capacité de passer à toute vitesse de l'un à l'autre, l'enseignant doit maîtriser un large éventail de connaissances, des plus générales aux plus spécialisées. C'est la liste infinie des compétences, des savoirs théoriques et pratiques à enseigner et à acquérir en FLE (formation initiale des enseignants) pour ensuite les développer dans le métier durant toute la carrière, notamment dans le cadre de la formation continue. Sans oublier d'empiler dans sa boîte à outils portable, au cas où, une panoplie d'outils, de modèles, de trucs et d'astuces.<sup>1</sup>*

D'après le passage cité ci-dessus, nous pouvons déduire que le métier d'enseignant n'est pas du tout facile, contrairement à ce que l'on a l'habitude de croire. Car, non seulement, son métier consiste à transmettre le savoir mais il doit en même temps assumer plusieurs rôles sinon tous les rôles (éducateur, assistant social, psychologue, médiateur, facilitateur, médiateur, etc.). Et ce qui fait qu'un bon enseignant devient un bon enseignant, c'est le passage d'un rôle à un autre qui exige de la flexibilité mentale à s'adapter et à s'ouvrir à tous genres de difficultés qu'elles soient pédagogiques, linguistiques, culturelles ou de gestion des apprenants. En même temps, il doit assumer en résolvant toute ambiguïté<sup>2</sup> qui entrave le bon déroulement de sa carrière. De plus, le métier d'enseignant aujourd'hui exige un renouvellement ou une mise à jour sans cesse des connaissances pour pouvoir se mesurer à d'autres capacités intellectuelles et résoudre des situations pédagogiques complexes imprévues.

---

<sup>1</sup> Centre d'études sociologiques des facultés universitaire Saint-Louis « *évaluation qualitative, participative et prospective de la formation...* », février 2012, p.67

<sup>2</sup> Ibid.

Comme toute formation professionnelle, la formation au métier de l'enseignant exige d'abord l'identification des besoins d'abord, ensuite fixer les objectifs de la formation. Car, la formation doit servir la professionnalisation dans le métier de l'enseignant qui est processus dynamique facilitant l'autonomie de l'enseignant. Cette autonomisation n'est possible qu'à travers l'acquisition de compétences professionnelles adéquates définies comme des paradigmes d'enseignements rendant possible la réalisation des tâches de façon autonome et adaptée à la diversité des situations concrètes.

## **1. Concepts renvoyant au métier de l'enseignant**

### **1.1. Instituteur**

Auparavant, l'enseignant de primaire était désigné par le terme d'"instituteur". Ce dernier renvoie au terme « institue », autrement dit, celui qui entreprend dès le début, d'une façon solide et qui dure dans le temps. La mission de l'instituteur était d'enseigner à tout le monde les bases de la connaissance rationnelle qui permettra de devenir par la suite des libres citoyens.

D'après le dictionnaire encyclopédique illustré, le terme " instituteur", à la féminine "institutrice " signifie personne chargée de l'enseignement du premier degré, préélémentaire et élémentaire. (Dénomination officielle depuis 1990 : professeur d'école dont l'abréviation familière est "institut"<sup>1</sup>

Pour J. Bernard l'instituteur est celui qui a la mission d'établir d'une manière stable, d'ériger en tenant droit, et de mettre en place les fondations de cet « édifice singulier » qu'est l'être humain.

Dans les années 1990, nous assistons à un changement de vocabulaire et à la place du terme instituteur, le terme "enseignant " est employé pour désigner une personne qui est chargée de transmettre le savoir dans une institution de l'Etat<sup>2</sup>.

### **1.2. Enseignant**

C'est le terme le plus utilisé et qui regroupe tous les acteurs faisant face à des apprenants dans un cadre institutionnel. A l'origine un enseignant est celui qui dispense un

---

<sup>1</sup> DICTIONNAIRE ENCYCLOPEDIQUE ILLUSTRÉ, éditions Carrefour, 1995, p.623

<sup>2</sup> JOLIBERT B : *éduquer : des mots à la chose*, GREPHE, IUFM, de la réunion 2008, p.85

savoir à l'aide de signes (du latin *signum*, signe). L'enseignant oriente les apprenants vers une direction pour qu'ils découvrent quelque chose.

*Contrairement à l'instituteur (instructeur) qui pose les fondations de la bâtisse, du formateur qui adapte à la forme ou du professeur qui s'exprime devant un auditoire, l'enseignant se contente de montrer à l'élève ou à l'étudiant où porter son regard pour entreprendre lui-même la démarche de compréhension et d'apprentissage.<sup>1</sup>*

Cette définition insiste sur le fait que la principale mission d'un enseignant est de mettre ses apprenants dans un contexte propice à l'apprentissage et de les guider vers la découverte du savoir. Nous sommes donc en présence d'une conception qui considère que savoir est pris par les apprenants à travers des signes (mot, geste, image, comportement) et non pas déversé par l'enseignant. En somme, l'enseignant éveille l'intérêt de l'apprenant.

Nous constatons que les termes « enseigner », « enseignement », « enseignant » sont beaucoup plus une attitude dans la façon de dispenser les savoirs ou à une façon d'éduquer qu'un simple statut administratif ou des contenus disciplinaires précis.

### **1.3. Professeur**

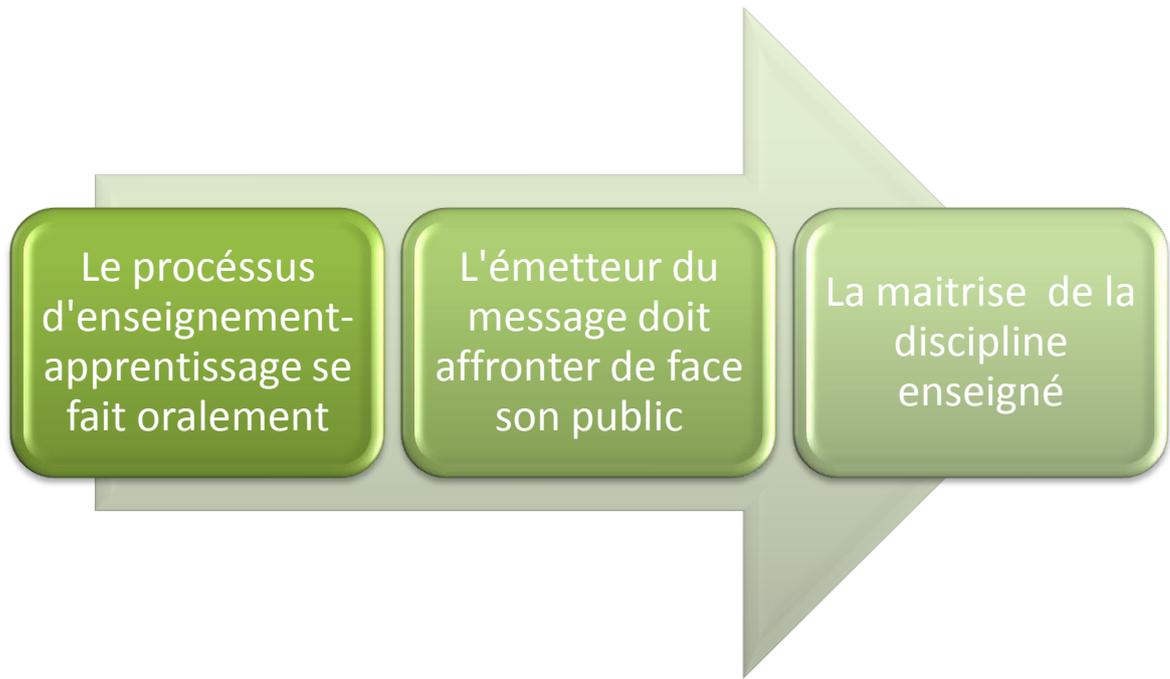
L'étymologie du verbe professer c'est « déclarer à haute voix ». Autrement dit, un professeur est un orateur avec une présence manifeste d'un public. En d'autres termes, le professeur est une personne qui professe où qui proclame. On dit d'ailleurs « professer une opinion ». Ce qui implique un contenu d'enseignement bien déterminé : à cet égard, nous sommes toujours professeur de quelque chose. En outre, ce contenu est dispensé oralement, à travers un discours bien structuré qui nécessite une attention et une concentration afin qu'il puisse être compris. Professer de quelque chose, c'est donc « parler à haute et intelligible voix. Se comporter en disciple, c'est donc commencer par accepter d'écouter. »<sup>2</sup>

De cette définition nous pouvons relever trois caractéristiques que nous proposons dans le schéma suivant :

---

<sup>1</sup> JOLIBERT B, & LOMBARD J. : « Réussir son inspection école, collège, lycée : questions générales et conseils pratique », Bruxelles, De Boeck, 2008, p.102

<sup>2</sup> JOLIBERT B. : op.cit. p.99



**Figure 9 : déclarer a haute voix**

Aujourd'hui le terme de professeur désigne tous ceux qui dispensent un enseignement de la maternelle jusqu'à l'université alors que l'enseignement des jeunes publics tente d'éviter une approche frontale, verbale, et magistrale car cette démarche renvoie beaucoup plus à l'enseignement traditionnel où les élèves sont considérés comme des récipients.

#### **1.4. Formateur**

Ce terme désigne tout enseignant quels que soient le niveau de ses publics ou sa discipline. Désormais, le formateur n'est pas en charge de dispenser uniquement un savoir savant, mais il est en charge d'une formation qui s'intéresse à l'aspect humain du formé, une formation adaptée, plus facile à dispenser, accordant un réel intérêt au « savoir-être ».

*Il tend à traduire une opposition entre l'enseignement traditionnel, nécessairement sclérosé, livresque, dépassé qui ne s'occupe que de « savoirs » et une formation plus humaine, plus pratique, plus directe aussi, privilégiant le terrain et visant un véritable « savoir-être »<sup>1</sup>*

## **2. Les différentes taches de l'enseignants**

Nous assistons ces derniers temps à des changements du rôle de l'enseignant de FLE. En effet, Ses responsabilités sont beaucoup plus centrées sur le développement de

---

<sup>1</sup> JOLIBERT B. : op.cit. p.100

l'aspect individuel des apprenants, sur l'organisation des activités en classe, sur la création d'une « communauté d'apprenants », ainsi que sur les rapports avec l'extrascolaire. Ce rôle élargi des enseignants de FLE touche, selon un rapport de l'OCDE, les domaines suivants<sup>1</sup>:

D'abord sur le plan individuel il doit organiser le processus d'apprentissage dans le but de satisfaire les besoins de ses apprenants en intégrant l'évaluation formative et sommative. Ensuite il doit prendre à la rigueur les dimensions pluriculturelles des apprenants et leur hétérogénéité en élaborant une nouvelle aptitude dans le cours et prendre en charge les apprenants ayant des difficultés. Puis son devoir envers l'institution ou il doit collaborer en travaillons sur l'évaluation du programme en introduisant les TIC pour bien gérer les pratiques de classe. Nous finirons par son rapport avec les parents et la société ou il doit mettre en place des partenariats avec les autres acteurs. <sup>2</sup>

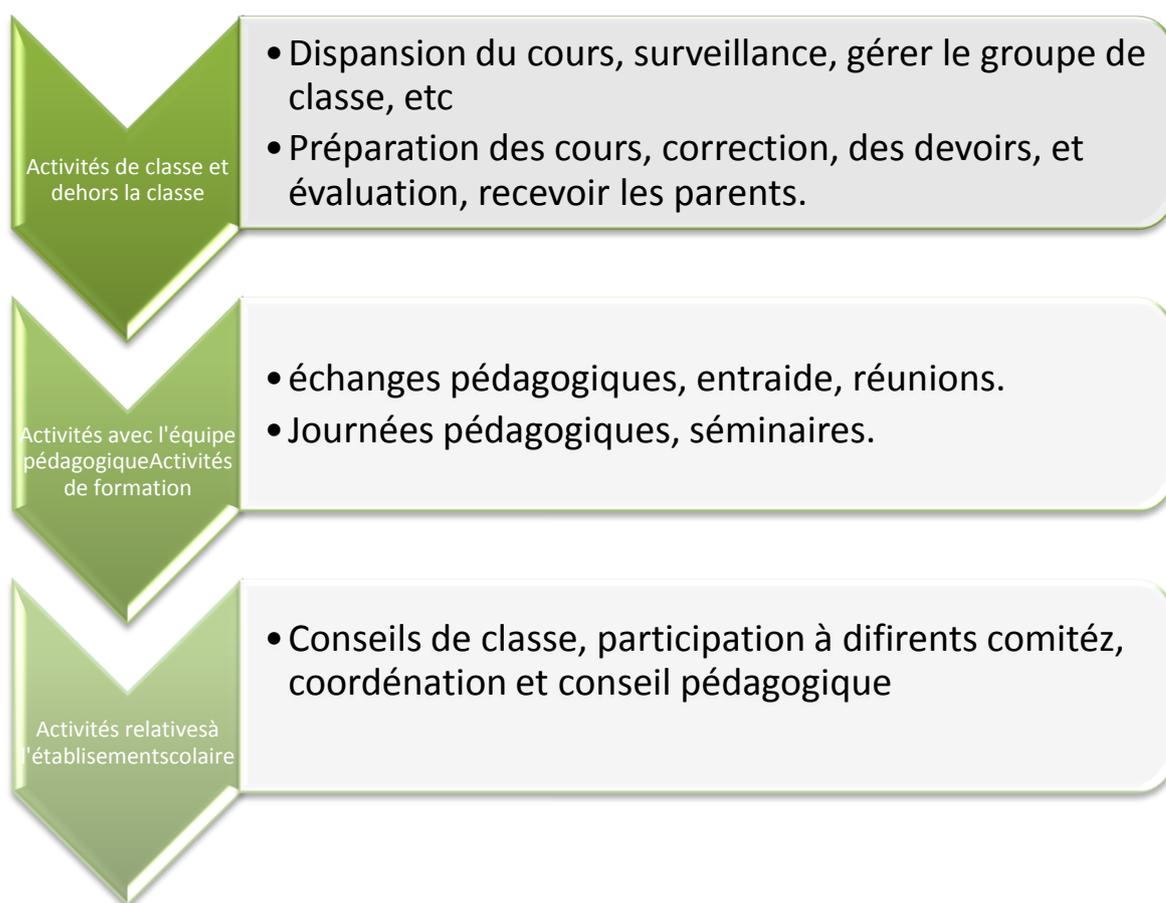
Les tâches de l'enseignant sont difficiles à recenser car la nature de sa fonction est à la fois dictée par des règles administratives et façonner par une activité autonome de l'enseignant. Tardif et Lessard recensent cinq différents types d'activités de l'enseignant de FLE :<sup>3</sup> que nous figurons comme suit :

---

<sup>1</sup> OCDE, 2005, p.03

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> TRADIF & LESSARD, op.cit



**Figure 10 : les tâches de l'enseignant**

Le métier d'enseignant a été influencé, au fil des temps, par différentes conceptions que chacune d'entre elles a donné naissance à un modèle différent d'enseignant. En ce sens, L Demailly<sup>1</sup> a évoqué trois grands courants qui ont donné trois identités professionnelles aux enseignants français. Le premier, est le « *modernisme pédagogique* » qui remonte aux années soixante-dix et qui est axé sur l'aspect relationnel et l'extrascolaire. Le deuxième, est le « *modernisme technologique* » qui date des années quatre-vingt, et qui s'est basé sur l'informatique. Le dernier, est celui du « *modernisme organisationnel* » qui insiste sur l'importance du management participatif et qui élargi le rôle de l'enseignant en lui attribuant de nouvelles tâches. Raymond Bourdoncle distingue trois modèles d'identités professionnelles<sup>2</sup> :

<sup>1</sup>DEMAILLY L & BOURDONCLE R : *les métiers de la formation*, septentrion, presse universitaire France, 1998, p.121

<sup>2</sup> BOURDONCLE R. : *Professionnalisation, formes et dispositif*, in : Recherche et formations N°35, 2000, sous la direction de Marguerite Ali et Bourdoncle R, pp.117-

- L'enseignant **charismatique** : ce modèle repose sur l'imitation-identification, et il insiste sur le sens morale et civique de la personne.<sup>1</sup>
- L'enseignant **homme cultivé** : il est question dans ce modèle de l'aspect intellectuel. Ce type d'enseignant met l'accent sur le savoir disciplinaire.
- L'enseignant **professionnel** : Ce genre d'enseignant n'apparaît plus comme spécialiste d'une discipline, mais « *expert de la transmission des savoirs de sa discipline* ». Il est, selon M. HUBERMAN, un clinicien de l'apprentissage.

Nous remarquons qu'actuellement un intérêt particulier est accordé à l'apprenant, ce qui nécessite un grand travail d'adaptation de l'enseignement aux diversités des apprenants et des situations d'apprentissage et, d'autre part, une extension de l'action pédagogique : élaborer des projets pédagogiques, le travail collaboratif. D'après F Cros (1999), il ne s'agit plus de compétences mais de méta compétences. En d'autres termes, des compétences se basant sur des *transversalités cognitives, sociales et affectives* qui permettent à l'enseignant de gérer les différentes situations. Etre enseignant implique :

« *La mise en œuvre d'une " intelligence " des situations didactiques et sociales [...], une capacité à conjuguer plusieurs paramètres de champs différents (social, psychologique, politique, éthique, cognitif, etc.) permettant de dépasser l'épreuve.* »<sup>2</sup>

La notion de « compétences » constitue, donc l'enjeu principal de la professionnalisation du métier d'enseignant.

---

<sup>1</sup>BOURDONCLE R. op cit

<sup>2</sup>CROS F. : « *L'innovation en éducation et en formation* », revue française de pédagogie, 1997, n°118, pp.127-156

## II. DEFINITION ET TYPES DE LA COMPETENCE

Le concept de « compétence » est l'objet d'un intérêt particulier ces derniers temps aussi bien de la part des milieux professionnels que ceux de la formation. A cet égard nous tenterons de définir cette notion en l'examinant sous différents angles :

La compétence est définie par LE BOTERF comme un « *savoir-mobiliser* », constitué de plusieurs ressources (connaissances, capacités, savoir-faire, qualités), il explique que :

*« La compétence est une construction, un agencement de plusieurs ressources : des ressources personnelles (savoirs, savoir-faire...) et des ressources environnementales »<sup>1</sup>*

Qui permet la réalisation d'une tâche, caractérisée par un savoir agir. L'utilisation de ce savoir agir ne se traduit pas par la mobilisation de toutes les ressources, bien au contraire, LE BOTERF pense que : « *pour être compétent, il faut savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer pour réaliser une activité professionnelle, résoudre un problème ou réaliser un projet* »<sup>2</sup>

Le Boterf (2005), ne conçoit pas la compétence ni comme un automatisme machinal ni une réaction conditionnée à un stimulus. Il la présente comme changeante et mouvante en fonction de deux pôles : le premier est caractérisé par un cadre fonctionnel rigide où le contexte de travail est strict, dans lequel être compétent implique un savoir-faire d'exécution, d'application, et du strict respect des consignes. Dans le second pôle, avec des situations de travail plutôt souples où le fait d'être compétent exige un savoir agir et réagir.

Perrenoud (1997)<sup>3</sup>, considère, quant à lui, que les ressources convoquées pour résoudre une situation complexe sont « trop codifiées », et pense que cette mobilisation est « spontanée et originale » car selon, B S Mian (2010), qui s'appuie sur les travaux de Rey (1996), voit que :

*« Un aspect intéressant de la notion de compétence est sa capacité à engendrer une réponse inédite et pertinente à une situation inattendue et singulière »<sup>4</sup>*

---

<sup>1</sup> LE BOTERF G. : « *Construire les compétences individuelles et collectives* », 2000, eyrolls.com, p.36

<sup>2</sup> Ibid, p.23

<sup>3</sup> PERRNOUD P, op cit 61.

<sup>4</sup> MIAN B S, op.cit, p.48.

Lasnier définit le concept de compétence comme la conséquence d'un processus de mobilisation et de sélection des aptitudes, et de ressources afin d'agir.

*Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.<sup>1</sup>*

Tardif pense la compétence comme un habilité reposant essentiellement sur la qualité de la mobilisation et l'agencement des ressources car seul ce bon choix capable d'assurer un agir efficace. Donc, il la conçoit comme :

*« Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »<sup>2</sup>.*

Dans l'ensemble de ces définitions, le savoir-agir en sort comme l'élément phare qui nous permet de dépasser une vision assez simpliste selon laquelle la compétence est synonyme d'un ensemble de savoirs, et de savoir-faire. Cependant, Perrenoud (1999)<sup>3</sup>, et Le Boterf (2005) s'accordent sur le fait que les savoirs sont plus que nécessaires dans la construction d'une compétence, car cette dernière convoque diverses ressources dont les savoirs.<sup>4</sup>

Ces définitions nous permettent de dégager deux caractéristiques des compétences. La première, définit la compétence en prenant en compte l'élément qui la rattache au contexte qui est à son origine : c'est pourquoi, l'acquisition d'une compétence n'est possible qu'en présence d'une situation particulière qui lui attribuera sa signification. La seconde caractéristique, attribuée à la compétence un « caractère global », il est question, ici, d'un savoir-faire permettant à son détenteur de solutionner une situation complexe.

## **1. Le processus de professionnalisation des enseignants**

### **1.1. La notion de « professionnalisation »**

La professionnalisation du métier d'enseignant est devenue une nécessité absolue ces derniers temps. Cette question est très complexe car le métier d'enseignant ne peut pas

---

<sup>1</sup> LASNIER, op.cit, p.32.

<sup>2</sup> TARDIF, op.cit, p.22

<sup>3</sup> PERRNOUD P, op cit, p. 62

<sup>4</sup> LE BOTERF G, op cit, p.38

se résumer en une simple description d'une fonction. Il concerne toute une collectivité, et impliquant plusieurs partenaires qui doivent fonctionner en synergie. Toutefois, le métier d'enseignant dépend de l'État qui prescrit des orientations éducatives reposant sur un projet de société. Cette profession est de ce fait prise dans un affrontement à plusieurs contraintes. « *Le passage de la notion de métier à celle de profession n'est pas anodin* »<sup>1</sup>. Le métier se transmet par imitation d'un maître, comme chez les artisans. Sa particularité réside dans le fait qu'il se base sur une « vocation » qui se concrétise naturellement sur le terrain. Alors que la professionnalisation d'un métier exige une certaine « rationalisation » des savoirs et des savoir-faire qui s'acquièrent qu'à travers un enseignement et une formation.<sup>2</sup>

L'objectif de la professionnalisation est d'instaurer une formation universitaire longue fondée sur des savoirs et des savoir-faire reconnus.

## **1.2. La compétence professionnelle et l'enseignant professionnel**

Enseigner, exige de la personne qui est en charge de cette tâche, non seulement une grande maîtrise de savoirs professionnels, mais aussi une bonne mobilisation de ces derniers. Pour Gauthier, Débines, Malo, Martineau et Simard (1999), tout enseignant doit disposer d'un acquis professionnel solide, se composant de compétences scientifiques approfondies, compétences pédagogiques et didactiques. Nombreux que sont les chercheurs qui se sont penchés sur les caractéristiques de l'enseignant professionnel. Afin de déterminer ces spécificités nous nous référerons aux définitions suivantes :

Pour Jourdain, Bau-Antony et Vincent, l'enseignant professionnel est celui ayant une base solide de savoirs, revendiquant sa mission de transmission, et pouvant agir dans des situations caractérisées par l'urgence et l'incertitude.

*En approchant le métier à travers la notion de compétence, la modélisation des pratiques enseignantes s'est aujourd'hui affranchie d'une conception prescriptive de l'activité professionnelle des enseignants (liste de tâches à réaliser ou répertoire de gestes standardisés à partir d'une conception idéale / typique du métier), elle est guidée par une visée descriptive et compréhensive afin de progresser dans la connaissance des processus à l'œuvre dans les pratiques enseignantes.*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> BOURDONCLE Op.cit., p.117-132

<sup>2</sup> JOURDAIN C, & all, «*la construction des compétences professionnelles chez les professeurs stagiaires de lycée et collège : influence des dispositifs de formation et des cultures disciplinaires* », SPIRAL-e- revue de la recherche en éducation, 2008, n°41 pp3-18.

<sup>3</sup> PERRENOUD P, op cit.

Perrenoud (1996), pense que l'enseignant professionnel est en mesure de rendre compte de sa pratique et être capable de l'analyser. Schön (1993), le définit comme autonome, responsable, et ayant une éthique professionnelle.<sup>1</sup>

Le MEQ<sup>2</sup> (2001), explique à propos de la compétence professionnelle, qu'elle est un savoir-agir efficace dans un contexte institutionnel se composant de plusieurs ressources à mobiliser. Il

*[...] retient qu'elle se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir mobiliser en contexte d'actions professionnelles, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin.*<sup>3</sup>

D'après P Patrice, le bon enseignant a la capacité d'agir efficacement sur ses apprenants dans les différentes situations de classe. Il est pertinent dans sa façon d'installer et de développer certaines compétences chez ses apprenants. Depuis très longtemps et jusqu'à nos jours la primauté a été donnée à la grande maîtrise de l'objet enseigné, dans ce sens, la formation de licence s'est fixée comme objectif le développement des compétences disciplinaires. En effet, tout le monde voit l'enseignant comme un « détenteur et transmetteur de savoirs », aussi, il apparaît comme un individu instruit maîtrisant certainement sa discipline.

*« Tenter de communiquer une partie de ses connaissances à des élèves qui doivent les acquérir. Ce sont ces savoirs, caractéristiques d'une matière et d'un cycle qui constituent un programme. »*<sup>4</sup>

Cet enseignement n'est possible, selon le même auteur, que si l'enseignant est capable de définir ses propres objectifs, d'appliquer un programme, et d'harmoniser le niveau de ses apprenants car toujours selon Pelpel:

*« On définit traditionnellement l'enseignant et son enseignement par un contenu, c'est-à-dire une matière, ou une discipline »*<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> SCHON D. « *le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* » Montréal, les éditions logique, 1994, p120.

<sup>2</sup> MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

<sup>3</sup> Ibid., p.45

<sup>4</sup> PELPEL P, se former pour enseigner, Paris, Bordas, 1986, pp135-138

<sup>5</sup> LE BOTERF, op.cit, p.150.

Les définitions précédentes nous permettent de dégager quatre composantes des compétences professionnelles des enseignants :

- La première qui fait appel à un agir ;
- La deuxième qui traite de la mobilisation de ressources ;
- La troisième qui suggère que tout ceci se déroule dans des contextes variés ;
- La quatrième une dimension métacognitive.

Donc, l'enseignant compétent est à nos yeux celui qui est capable de sélectionner, structurer, et mobiliser les ressources dont il a besoin afin d'apporter, à des situations complexes de la vie professionnelle, des solutions rapides et adaptées. En effet, il est en mesure de passer outre le cadre prescrit par des initiatives pour répondre aux besoins d'une situation. Il est à signaler que la formation initiale des enseignants joue un grand rôle dans l'installation de l'ensemble des ressources (connaissance, savoir-faire, qualité, culture, évolution comportementale) qui permettent cette compétence, en ce sens que « *pour pouvoir combiner et mobiliser des ressources [...], il faut les posséder* ». <sup>1</sup>

Enfin, envisager le professionnalisme des enseignants sous forme de compétences nous permet de dire que l'objectif de la formation des enseignants est le développement de leurs compétences professionnelles. D'où la nécessité d'un référentiel de compétences pour les enseignants de FLE. <sup>2</sup>

## **2. Les caractéristiques de la compétence professionnelle**

Afin d'intégrer la notion de compétence professionnelle, nous avons jugé bon de relever ses principales caractéristiques. Dans cette entreprise nous nous sommes inspiré des travaux de (la formation des enseignants : les orientations, les compétences professionnelles). <sup>3</sup>

- Elle se concrétise dans un milieu professionnel.
- Elle se situe sur un continuum, qui va du simple au plus complexe

---

<sup>1</sup> Ibid., p.151

<sup>2</sup> LE BOTERF G op cit, p 151.

<sup>3</sup> PELPEL P, op cit.

- Elle se base sur plusieurs ressources.
- Elle est de l'ordre du savoir-mobiliser dans une situation professionnelle
- C'est une pratique intentionnelle
- Elle est un savoir-agir pertinent qui se réalise spontanément et de manière récurrente
- Elle constitue un projet non limité

### 3. La notion de « référentiel de compétences »

L'action professionnelle du métier d'enseignant est aussi bien hybride que complexe. Il nous paraît judicieux de commencer d'abord par distinguer « *être compétent et agir avec compétence* » (Le Boterf, 1997). En effet, posséder des savoirs disciplinaires, des savoir-faire, et même avoir une certaine expérience n'est pas un gage d'un agir professionnel efficace. Être compétent signifie, comme nous l'avons déjà abordé plus haut, être en mesure d'intégrer, et de mobiliser certaines ressources afin de répondre aux besoins d'une situation réelle, cette compétence est caractérisée par un processus complexe. L'agir professionnel de l'enseignant est imprévisible et changeant car il dépend de la nature et du degré de la complexité des situations auxquelles il fait face en tentant d'apporter des solutions dans l'urgence.<sup>1</sup>

Par ailleurs, agir avec compétence implique d'autres facteurs qui dépassent le strict cadre de la classe. Il englobe aussi tous les acteurs, et les partenaires du secteur éducatif. L. Frédérique, C Springer, (2012 : 7) nous donnent l'exemple suivant :

*Si, par exemple, une enseignante constate qu'un élève présente un handicap, elle ne peut résoudre ce problème qu'avec l'aide d'autres partenaires. Elle doit, pour parvenir à ce repérage, disposer de connaissances et de savoir-faire qui ne sont pas liés à la discipline qu'elle enseigne.*<sup>2</sup>

De plus, la qualité de l'action professionnelle de l'enseignant n'est pas forcément synonyme de bons résultats des apprenants. Donc, les résultats des apprenants ne représentent en aucun cas un indice de l'efficacité de l'agir professionnel de l'enseignant.

---

<sup>1</sup> PERRENOUD P op cit.

<sup>2</sup> SPRINGER. C. : *Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues* : prendre en compte la nouvelle donne numérique. Intégration linguistiques des migrants adultes (ILMA), Mar 2016, Strasbourg, France. De Gruyter, 2016. P 7 <hall-01462161>

La formation des enseignants est basée sur un « référentiel » de compétences. Ces dernières se rapportent à des savoirs, des aptitudes ainsi qu'à des attitudes professionnelles fondamentales et indispensables pour accomplir dans les meilleures conditions les missions assignées. Pour Perrenoud (1999), le concept de « *référentiel de compétences* » pour les enseignants est un « *mouvement de la profession* », il le voit davantage comme une dynamique qui vise à développer ce métier, qu'une opération de recensement et de listing des gestes professionnels, que leur « *somme constituerait la compétence globale.* ».

Dans le cadre de notre recherche nous avons opté pour le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante genevois (1996), ce dernier a inspiré l'élaboration de plusieurs autres référentiels : le référentiel québécois (2001), le référentiel de la HEP de Lausanne (2005), le référentiel français (2007). Ce référentiel doit permettre de « *penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées* ». <sup>1</sup> Il n'a pas l'ambition de servir comme un outil d'évaluation des enseignants, au contraire sa mise en place est motivée par le fait qu'il soit un espace de discussion et d'échange pour les acteurs de l'éducation. Le référentiel de compétences professionnelles genevois propose ainsi dix catégories de compétences <sup>2</sup> que nous résumons dans le tableau suivant :

---

<sup>1</sup> RÉFÉRENTIEL *des compétences professionnelles de la profession enseignante genevois* (1996)

<sup>2</sup> Ibid.

<b>Compétences01 : De responsable</b>
L'enseignant doit comprendre qu'il est fonctionnaire et il est obligé de respecter ce statut en réagissant comme responsable auprès de ses élèves, pour compléter sa mission de transmission des connaissances exigés
<b>Compétence02 : De connaisseur de la langue</b>
En profilant autant qu'enseignant de la langue française il doit maîtriser les règles de la langue et de s'exprimer correctement pour satisfaire la curiosité de ses élèves
<b>Compétence03 : De passeur de savoir</b>
L'enseignant maîtrise des connaissances approfondies liés à la discipline enseignée pour rendre son enseignement bénéfique et rentable.
<b>Compétence04 : De spécialiste</b>
Tant que l'enseignant est spécialiste de sa discipline il doit permettre à ses élèves une progression raisonnable pour améliorer leurs compétences et atteindre l'objectif tracé.
<b>Compétence05 : D'organisateur</b>
L'enseignant doit avoir l'esprit de planification pour le bon déroulement de ses enseignements.
<b>Compétence06 : Psychologue cognitiviste</b>
L'enseignant doit prendre en considération l'hétérogénéité des apprenants dans la même classe (niveau, culture, mixité...) et pour réussir il doit avoir des connaissances approfondies en psychologie cognitive et en science de l'éducation.
<b>Compétence07 : De remédiateur</b>
Autant qu'enseignant il doit évaluer le progrès des apprenants en détectant et précisant les difficultés rencontrés pour prévoir une stratégie de remédiation.
<b>Compétence08 : D'opérationnaliste</b>
Pour améliorer le niveau de ses élèves et remédier leurs carences l'enseignant doit avoir une capacité opérationnel en maîtrisant les TIC comme il est déclaré par la quasi-totalité des enquêtés que les TIC sont un moyen motivationnel et favorise l'enseignement /apprentissage du FLE.
<b>Compétence09 : De collaborateur</b>
L'enseignant doit être collaborateur avec les parents d'élève et les partenaires de l'école, c'est-à-dire il doit avoir le sens de partage en proposant des pistes de remédiation et réalisation de projets de l'établissement.
<b>Compétence10 : D'innovateur</b>
Selon les exigences institutionnelle l'enseignant doit actualiser ses connaissances disciplinaire, didactique, pédagogiques dans le but d'innover et de mener un démarche

**Tableau 1 : représentatif du concept « compétence » de l'enseignant**

### III. COMPETENCES DU PROFESSEUR DE FLE

#### 1. Définition

Afin de professionnaliser l'enseignant de FLE, il est primordial de définir les compétences qui forment le savoir professionnel. Nous allons tenter de dresser une liste, qui n'est pas exhaustive, de ces compétences, ces dernières sont dégagées à partir du référentiel des compétences professionnelles des enseignants et adaptées à aux caractéristiques des enseignants de FLE. Nous signalons également que leur classement ne correspond pas à leur ordre de pertinence. Toutefois, nous avons choisi délibérément de nous attarder sur la compétence (inter)culturelle et celle des TICE du fait qu'elles représentent les principaux enjeux de l'ordre mondial actuel.

#### 2. Les compétences professorales

##### 2.1. La compétence personnelle

La nécessité de la maîtrise d'une telle compétence est motivée par le fait qu'actuellement le processus d'enseignement en général, et celui des langues étrangères en particulier est confronté à des publics d'apprenants caractérisés par un certain manque d'intérêt vis-à-vis de l'école et parfois même une « dé reconnaissance » de l'enseignant. L'enseignant algérien et surtout celui de FLE (à cause des antécédents historiques), est plus que jamais affecté par cette nouvelle réalité de l'école. Les compétences émotionnelles sont définies par Goleman en (2002) :

*« La compétence émotionnelle est une capacité apprise fondée sur l'intelligence émotionnelle qui entraîne une performance remarquable au travail ».*<sup>1</sup>

Cette définition, a mis en évidence le concept d'« intelligence émotionnelle », que Goleman et Cheniss (2002) ont présenté sous forme de modèle s'articulant sur les quatre notions suivantes :<sup>2</sup>

1. La conscience de soi ;
2. La maîtrise de soi ;
3. La conscience sociale ;
4. La gestion des relations.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> GOLEMAN C, OP CIT, p. 63

Compétence émotionnelle personnelles	Compétence émotionnelle sociale
Auto-évaluation ou conscience de soi <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Connaissance de soi</b></li> <li>• <b>Estime de soi</b></li> <li>• <b>Confiance en soi</b></li> </ul>	<b>Conscience sociale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie</li> <li>• Service des autres</li> <li>• Conscience de l'organisation</li> </ul>
Autorégulation ou Maitrise de soi <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contrôle de soi</b></li> <li>• <b>Fiabilité</b></li> <li>• <b>Droiture</b></li> <li>• <b>Adaptabilité</b></li> </ul>	<b>Aptitudes sociales de communication</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les autres</li> <li>• Motiver</li> <li>• Communication</li> <li>• Savoir gérer les conflits</li> <li>• Accompagner</li> <li>• Initier le changement</li> <li>• Construire des liens</li> <li>• Travailler en équipe</li> </ul>

**Tableau 2 : Compétences émotionnelles (GOLEMAN et CHENISS, 2001)<sup>1</sup>**

Les compétences émotionnelles constituent le capital émotionnel de l'enseignant que (Gendron, 2004/2007) définit comme suit :<sup>2</sup>

*« Le capital émotionnel est l'ensemble des compétences inhérentes à la personne utile au développement personnel, professionnel et organisationnel participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale »*

Elles sont très utiles pour les enseignants du FLE car elles développent des compétences d'écoute, de communication, de gestion de conflit, et de travail en groupe. Ainsi, les compétences émotionnelles garantissent de meilleures relations interpersonnelles et permettent une résilience dans des situations de stress.

<sup>1</sup> ALTE M. : « *Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser* », dans : éd., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2001, p. 27-40. DOI : 10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027. URL : <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804137403.htm-page-27.htm>

<sup>2</sup> GENDRON B *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Strasbourg France 2007, pp1-12

## 2.2. La compétence pédagogique

La notion de pédagogie qualifie tout ce qui se rapporte à la relation enseignant-enseigné, dans le processus de l'instruction ou de l'éducation d'un être. Marguerite Alte a proposé la définition suivante :

*La pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action en situation; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant.<sup>1</sup>*

Nous pouvons tirer de la notion de pédagogie deux acceptions <sup>2</sup>:

- Discipline qui se révèle d'une réflexion philosophique et psychologique sur les objectifs et les orientations des actions à mettre en place dans une situation d'enseignement-apprentissage, sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme.
- Quant à la deuxième acception, pédagogie veut dire une action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme pédagogie peut se définir comme choix et mise en œuvre d'une méthode.

Les compétences pédagogiques, permettent donc, aux futurs enseignants de connaître d'une part, les différents rôles qu'un enseignant peut occuper (guide, conseiller, technicien, animateur,) et d'autre part, les pratiques de classe à mettre en place en fonction de l'hétérogénéité des publics qu'il a en face de lui. Elles sont basées sur la maîtrise des théories de l'apprentissage et les mécanismes de la dynamique de groupe.<sup>3</sup>

*La finalité de la Pédagogie est de déterminer les objectifs et les méthodes (stratégies et techniques) qui caractérisent la transmission sociale ou interindividuelle du savoir. [...] [Il s'agit de développer] un corps de connaissance sur la problématique psychologique en jeu dans le rapport enseignant enseignés, de même que sur le rapport de l'apprenant aux contenus<sup>4</sup>*

Par ailleurs, elles familiarisent l'enseignant avec les courants pédagogiques de telle sorte, qu'il puisse explorer différents modèles d'enseignements. De plus, elles l'aident à développer et suivre une démarche d'enseignement plus cohérente afin qu'il soit en mesure d'utiliser différentes méthodes d'enseignement et d'encadrement, et d'être aussi capable

---

<sup>1</sup> Ibid. p 27.

<sup>2</sup> GENDRON B, op cit p 5

<sup>3</sup> BAILLY D, *didactique de l'anglais 2 : la mise en œuvre pédagogique*, NATHAN, 1998. p31

<sup>4</sup> <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027>

d'appliquer des principes et des méthodes dans une évaluation authentique, savoir recourir à la pratique réflexive à travers son action. L'expérience ainsi que l'ancienneté dans l'enseignement ne sont en aucun cas un gage de compétence pédagogique, en ce sens A Chiadli voit que :<sup>1</sup>

*Une conception erronée chez le praticien de l'enseignement supérieur consiste à mesurer sa « compétence pédagogique » uniquement par la durée de son expérience pédagogique. Une proportionnalité directe qui ferait qu'un enseignant de vingt ans d'expérience soit deux fois plus compétent qu'un autre qui n'en a que dix<sup>2</sup>*

Dans le tableau suivant nous résumons les trois types de praticiens et leurs classement pédagogiques inspirer des travaux de M. Gaston 1998. dans le but de démontrer que : D'abord le premier type c'est celui qui réagit d'une manière hâtive et il se base dans ses pratiques d'enseignement sur la tâche sans situation expérimental. Ensuite le deuxième type c'est celui qui suit une méthode répétitive, il considère l'enseignement comme une mission qu'il doit accomplir, il ne s'adapte pas au changement de son environnement nous concluons par le troisième type qui est passionné par les recherches scientifiques pour pouvoir résoudre des problèmes rencontrés durant ses pratiques ce type est prédisposé au changement.

Niveaux	
Types	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Praticien répétitif</b></li> <li>• <b>Enseignement = mission</b></li> <li>• <b>Pratique = Application de recettes</b></li> <li>• <b>Très forte résistance au changement</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sclérosante</li> <li>• Autosuffisante : avoir raison « en raison de son expérience »</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Praticien réflexif</b></li> <li>• <b>En Pratique = recherche de solutions</b></li> <li>• <b>Enseignement = passion</b></li> <li>• <b>Pratique = recherche de solutions</b></li> <li>• <b>Réflexion sur la Pratique et mise en Pratique de la réflexion</b></li> <li>• <b>Très grande prédisposition au changement</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enrichissante</li> <li>• Recherche empirique</li> <li>• Scientifique</li> <li>• Recherche scientifique</li> </ul>

**Tableau 3 : Niveaux et types de l'expérience pédagogique de l'enseignant<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> CHIADLI A. : « Vers un changement de culture en enseignement supérieur », Revue des sciences de l'éducation N°1, 2010, pp.45-67

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> ALTE. M, op cit, pp.27-40 -

A Chiadli, s'appuyant sur la typologie de Gaston Mialaret (1998), dresse un classement de l'expérience pédagogique de l'enseignant en trois niveaux et trois types. Cette typologie, nous permet de dire que la maîtrise d'une compétence pédagogique n'est possible qu'à travers une formation pédagogique qui s'inscrit dans un cursus de formation d'un enseignant réflexif. Cette maîtrise nécessite un changement de la conception et de la représentation de ce qui est la fonction de l'enseignant. Un changement beaucoup plus psychologique que cognitif. <sup>1</sup>

### **2.3. La compétence en didactique**

Ce type de compétence est très important. Cette dernière est, d'une part, associée aux caractéristiques particulières de l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à l'apprentissage d'autres disciplines et interagit avec la compétence pédagogique. C'est pourquoi la formation des enseignants de FLE a accordé beaucoup plus d'importance à cette compétence. D'autre part, elle est associée à la connaissance des contenus et des programmes. En ce sens tout enseignant de FLE doit avoir suffisamment de connaissances sur la langue qu'il va enseigner.

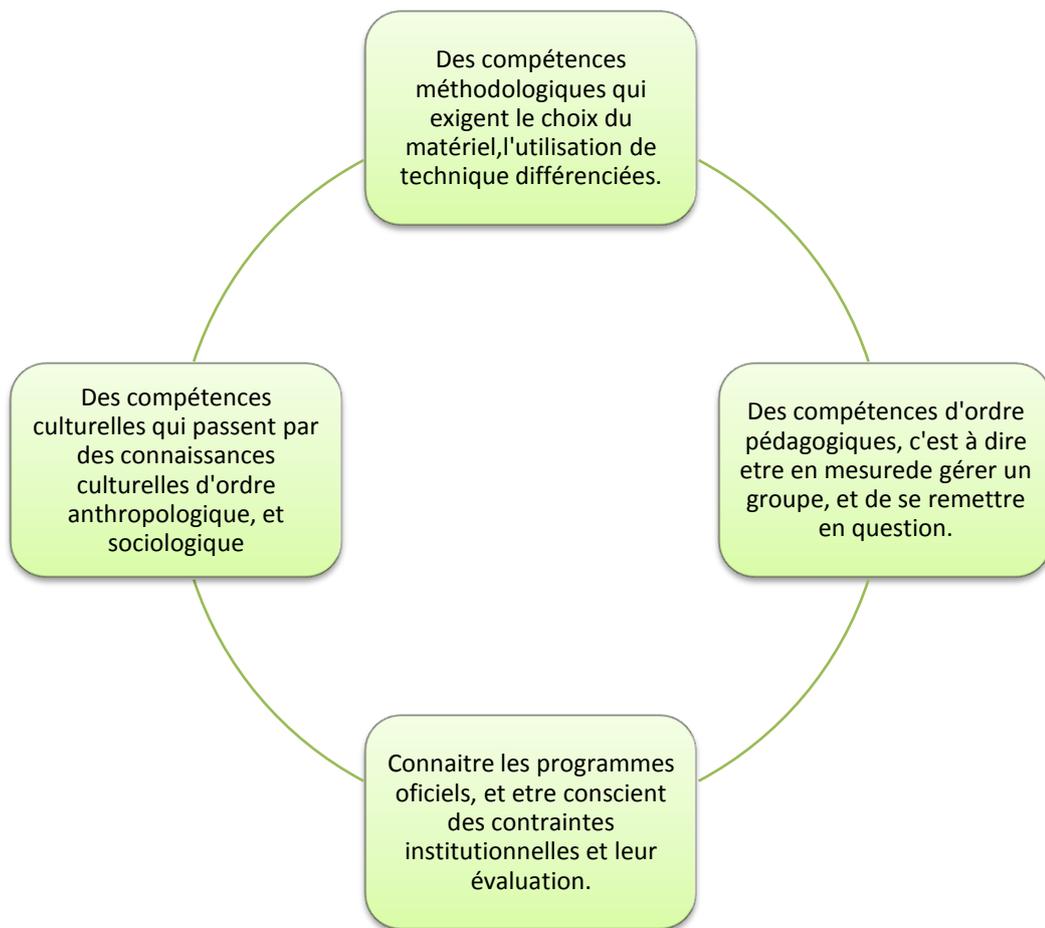
Maitriser cette compétence ne veut pas dire avoir des connaissances sur l'historique des méthodologies, ou savoir le fondement théorique de chacune d'entre elles. Il s'agit, surtout dans un contexte dominé par l'éclectisme, d'être en mesure de sélectionner ce qui est pertinent de chaque méthodologie ou approche et savoir l'intégrer dans sa pratique de manière à ce qu'il corresponde au niveau des apprenants et réponde à leurs besoins<sup>2</sup>. L'enjeu majeur de la formation des enseignants de FLE est de faire en sorte que le futur enseignant puisse changer facilement de casquette ; de maître détenteur de savoir dans la méthode traditionnelle à un simple médiateur dans l'APC lorsqu'il passe d'une méthode à une autre. A cet égard, et pour faire face à la complexité de la communication, la compétence didactique exige des enseignants des compétences plus élargies. En effet, outre la connaissance de la langue en tant que système ou comme outil de communication, cette compétence nécessite les compétences que nous illustrant dans le schéma suivant <sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> CHIADLI A, op cit

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> GENDRON B, op cit p 06



**Figure 11 : l'enseignant avec des compétences plus élargies**

#### **2.4. La compétence en TIC**

Généralement, quand nous évoquons les Techniques de l'Information <sup>1</sup>et de la communication, nous parlons d'internet, de certaines applications de communication par internet, et à des logiciels de projection. Les TIC ne désignent pas que les activités qui se font via un ordinateur, ils désignent aussi la télévision, les vidéos, les téléphones portables intelligents, tablette tactiles, etc. Pour résumer, nous pouvons dire que les techniques de l'information et de la communication sont des technologies qui permettent de véhiculer, traiter, modifier, et utiliser des informations numérisées. L'apparition des TIC est la résultante de la rencontre de trois domaines, caractérisant le XXI siècle, à savoir l'informatique, les télécommunications et l'audiovisuel<sup>2</sup>. La pertinence de ces technologies dans le domaine éducatif nécessite des démarches et méthodes pédagogiques spécifiques

<sup>1</sup> Ibid. p7.

<sup>2</sup> GENDRON B, op cit p 8.

conçues pour aller au-delà de l'apprentissage d'un simple savoir. En témoignent, l'échec de l'utilisation de l'audiovisuel dans les années 70.

Aussi, leur efficacité passe d'une part par une planification pédagogique, et d'autre part par le choix des supports qui conviennent à la réalisation des objectifs de l'apprentissage. Leur apport bénéfique n'est plus à démontrer d'où la nécessité de les intégrer dans les situations d'enseignement-apprentissage du FLE.

- **Entre TIC et formation universitaire des enseignants<sup>1</sup>**

Nous allons tenter dans ce titre de démontrer les rapports existants entre les usages des TIC en formation universitaire des enseignants et le développement de la compétence des TIC des futurs enseignants.

L'un des facteurs qui empêche l'intégration des TIC dans la classe par des futurs enseignants, est leur manque de confiance dans la manipulation des TIC (Barton et Hayden, (2006) et surtout leur faible maîtrise de la « compétence techno pédagogique » (OCDE, 2004 ; Karsenti *et al*, 2008). Dero (2009), remarque que la fréquence d'utilisation des TIC par les futurs enseignants de FLE est entièrement lié à la qualité et au nombre de programmes, dispensés lors de formation, qui intègrent les TIC. <sup>2</sup>

Donc, une intégration des TIC est plus que nécessaire dans le processus de formation, en ce sens Graham et Thomley (2000) confirment que des usages des TIC par des futurs enseignants contribuent activement au développement de leur compétence TIC en vue de les utiliser une fois en classe. De plus, les travaux de T. Karsenti *et al* (2008), vont dans le même sens que celles qui précèdent, mettent en évidence la corrélation entre des exploitations pédagogiques des TIC en formation et le développement et la maîtrise de cette compétence. Ces auteurs ont fini par convenir que<sup>3</sup>

*« [Les futurs enseignants] qui ont suivi un cours d'intégration pédagogique des TIC sont significativement plus enclins à emmener leurs élèves à utiliser*

---

<sup>1</sup> ALTET M, CHARLIER E, & PERRNOUD PH *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles de Boeck. 2012 p .64.

<sup>2</sup> KARENSTI & all, op cit p.13

<sup>3</sup> Ibid.

*les TIC que ceux n'ayant pas suivi de cours d'intégration de TIC dans leur formation initiale* » (Karsenti et al. 2008 : 13)<sup>1</sup>

Pasquier (2009)<sup>2</sup> aussi soutient ces conclusions, en soulignant le fait que des pratiques pédagogiques des TIC dans la formation des futurs enseignants ont permis de développer leur compétence à intégrer les TIC efficacement dans leur pratique professionnelle quotidienne.

A la lumière de toutes ces études, nous pouvons dire qu'une formation aux TIC est sans aucun doute le meilleur moyen de rendre les futurs enseignants plus à même à en faire usage dans leur pratique enseignante. Toutefois, l'usage des TIC par les futurs enseignants de FLE dans leur pratique d'apprentissage, c'est-à-dire en formation, permet aussi de développer cette compétence. RABY affirme que :

*« [Le futur] enseignant qui utilise lui-même les TIC comme des outils de travail au service [...] de son apprentissage sera mieux en mesure d'aider ses élèves à maîtriser leur propre compétence TIC »<sup>3</sup>*

#### - **TIC et enseignement du FLE**

La toile offre un large panel de ressources à tous ces utilisateurs, en ce qui concerne les enseignants de FLE, ils ont à leur disposition le choix entre des ressources brutes, et/ou encore des ressources didactiser. Face à cette abondance de ressources il y a eu plusieurs classements de ces dernières, nous citons celui d'Elisabeth Louveau et François Mangenot (2006 : 22-23) qui les classent en sept catégories :

- Des informations pratiques (forums, sites d'association, institutions proposant des cours, etc.),
- Des ressources didactiques (sites spécialisés en didactique des langues),
- Des ressources brutes (documents, et supports authentiques),
- Des ressources transdisciplinaires (sites proposant des activités interactives ou des jeux en d'autres disciplines que les langues),

---

<sup>1</sup>VALLUY. J, « *TIC et enseignement supérieur : comment (re)nouer le dialogue ?* », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 14 octobre 2013, consulté le 25 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/373> ; DOI : 10.4000/mds.373

<sup>2</sup>PASQUIER E, *inciter les futurs enseignants à intégrer les technologies dans leurs pratiques pédagogique : expérience de Genève*, université de Genève 2009, pp 1-16

<sup>3</sup> MANGENOT F. : "*L'intégration des TIC dans une perspective systémique*". Les Langues Modernes, n° 3.2000 pp. 38-44.

-Des ressources pédagogiques FLE (exercices, devoirs et compositions, grille d'évaluation),

-Des ressources métalinguistiques (dictionnaire, conjugueurs, traducteurs, grammaire en ligne, correcteurs, etc.)

-Des ressources métacognitives destinées à apprendre à apprendre. (Les auteurs précisent que cette dernière ressource est rarement utilisée).

En effet, il y a des plateformes sur la toile qui sont dédiés à l'apprentissage du FLE, et qui proposent des matériels d'apprentissage, exercices et/ou activités. Ces dernières ont pour but l'installation d'un savoir-faire langagiers et linguistique d'une façon individuelle. De plus, Ces activités offrent des matériaux d'apprentissages qui sont susceptible de développer la communication des apprenants. De plus, Il y a aussi sur internet des ressources pédagogiques et des outils de communication qui permettent des situations d'apprentissages individuels, ou collectifs, en pair ou en groupes, en autonomie ou en présence de l'enseignant.

Finalement, au même titre que la maîtrise de la langue, les compétences technologiques sont de nos jours au-delà d'une simple culture générale de l'enseignant mais de l'ordre des compétences transversales. L'emploi du de la notion de compétences transversales est selon Benzerouel Tarek, qui cite un rapport du groupe de travail, sous la direction d'INCHAUSPE, sur la réforme du curriculum au Québec reprend le terme de :

*« Compétences transversales pour montrer que leur développement doit se faire à travers le développement d'autres compétences et à travers un certain nombre d'activités extracurriculaires. »<sup>1</sup>*

Il est question de compétences cognitives (la capacité de résoudre des problèmes), de compétences méthodologiques (la capacité à identifier les sources d'informations appropriées). L'ensemble des travaux cités et bien d'autres que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue convient bien à l'exploitation des TIC. Desmarais affirme que ces nouvelles technologies offrent des outils considérables qui permettent de répondre aux besoins spécifiques à l'apprentissage du français langue étrangère : correcteurs phonétiques, outils d'aide à l'écriture, conjugueur, dictionnaires, etc. Compte tenu de l'intérêt que présentent les nouvelles technologies pour les langues étrangères en général,

---

<sup>1</sup> BENZEROUAL T op cit p.225

les chercheurs ont dégagé trois types de compétences que devrait acquérir l'enseignant du français langue étrangère<sup>1</sup>.

- **Compétence à repérer et à évaluer les applications, logiciels et les sites éducatifs.**

Cette compétence représente la première étape dans le processus d'utilisation des TIC en classe de FLE, c'est pourquoi elle est très importante et exige les habilités suivants<sup>2</sup>:

- L'enseignant doit avoir de grandes connaissances dans le domaine de la didactique des langues pour pouvoir éliminer les applications qui non pas de fondement, ou celles qui sont dépassée par les pratiques enseignantes. Ce processus d'évaluation ne concerne pas uniquement la qualité du support, mais aussi la compatibilité avec le niveau des apprenants
- L'enseignant doit actualiser ses ressources et être en permanence au courant des nouveautés disponibles sur internet.
- L'enseignant doit avoir un minimum de connaissance concernant l'installation et l'exploitation des nouvelles applications et les nouveaux logiciels éducatifs.
- L'enseignant doit établir sa propre grille d'évaluation en tenant en compte tous les paramètres des produits à évaluer (pertinence scientifique, facilité d'utilisation, fonctionnalité, etc.)
- L'enseignant doit cependant être conscient de certaines caractéristiques recherchées qui sont relatives aux environnements d'apprentissage multimédias interactifs.

- **Compétence à imaginer des applications pédagogiques valables.**

Le choix d'une application ou d'un logiciel ne suffit pas à garantir un enseignement de qualité, à cet égard T Benzerouel affirme que :

*« Un outil modeste peut devenir un dispositif pédagogique exceptionnel alors qu'un outil très élaboré peut mener à des résultats décevants. Il appartient à l'enseignant*

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> BENZEROUEL T, op cit

*de planifier le déroulement de sa classe de façon à tirer le meilleur profit des TIC*  
»<sup>1</sup>

Cette réflexion nous amène à s'intéresser à une démarche qui serait appropriée à situation d'apprentissage dans une classe de FLE. Nous avons choisi de présenter la démarche de T Benzerouel T car cette dernière se veut systématique. Elle s'articule en cinq étapes<sup>2</sup> :

- **Analyse de la situation** : l'enseignant doit établir les paramètres de la situation. Ces derniers permettent d'énoncer les objectifs pédagogiques en prenant en compte un ensemble de données qui concerne à la fois l'individu et le groupe (besoins, niveau, conditions).
- **Conception du scénario** : cette étape implique d'abord, une mise en scène qui sert à déclencher la situation d'apprentissage. Elle sert à motiver l'apprenant et mobilise ses connaissances antérieures. Ensuite, il y a le déroulement de cette activité et le rôle de chaque intervenant (enseignant, apprenant). Puis, il faut mettre en relation les savoirs antérieurs et les nouveaux afin que l'apprenant sente l'utilité de faire appel à ses anciennes connaissances. Par ailleurs, il faut prévoir une évaluation en fonction des objectifs fixés au préalable (améliorer les apprentissages, vérifier les acquis). Enfin, Ce scénario doit être conçu dans le but d'être réinvesti ultérieurement dans des situations authentiques.
- **Production du matériel pédagogique** : après l'élaboration du scénario, l'enseignant doit recenser le matériel nécessaire à sa réalisation.
- **Application du scénario** : l'application se traduit par l'intervention pédagogique de l'enseignant. Il doit s'assurer à ce que l'application respecte toutes les étapes.
- **Évaluation et révision du scénario et du matériel pédagogique** : Le but de cette évaluation est double, d'un côté elle sert à déterminer le niveau des apprenants et de l'autre à juger de l'efficacité de cette activité et par conséquent de mesurer l'apport des TIC dans l'enseignement du français langue étrangère.

C'est en concevant l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du français langue étrangère d'une manière réfléchie que nous pouvons garantir que cet usage ne soit

---

<sup>1</sup> BENZEROUAL T. *Intégration des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) pour un meilleur enseignement* Thèse de Doctorat en français option Didactique/2008p78

<sup>2</sup> Ibid.

un simple « collage d'activités » sans lien entre elles. Une bonne démarche nécessite une réflexion sur les objectifs fixés, les outils technologiques à mettre mobiliser et une comparaison entre les résultats souhaités et les ceux obtenus.

- **Compétence à utiliser les moyens technologiques**

Il va de soi, que nous ne pouvons mettre en place un scénario sans s'attendre à une certaine relative maîtrise quant à l'utilisation des moyens technologiques. Il ne s'agit pas de vouloir transformer les enseignants en techniciens avérés. Il est beaucoup plus question de développer les habiletés nécessaires pour garantir une bonne exploitation des ressources technologiques.<sup>1</sup>

Cette maîtrise des moyens technologiques a d'abord une dimension affective. En effet, il est primordial que l'enseignant possède une représentation positive vis à vis de l'usage des TIC pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il importe aussi que ce dernier ait une minimum confiance en ces nouvelles technologies. Nous ne pouvons pas imaginer qu'un enseignant puisse avoir une certaine maîtrise des TIC sans qu'il soit réellement motivé à apprendre.<sup>2</sup>

D'un point de vue technique, il faut se pencher sur le niveau de pratiques de l'enseignant. L'enseignant doit maîtriser les commandes de base du système d'exploitation des machines mises à sa disponibilité dans le cadre de son travailler. Il doit<sup>3</sup>:

- Savoir comment ouvrir, sauvegarder et fermer fichier et exécuter un programme.
- Avoir des connaissances des éventuels problèmes qui peuvent survenir.
- Avoir une certaine maîtrise des outils informatiques les plus courants (ordinateur, tablette, data show, etc.).

Nous sommes également en droit de nous attendre à ce que le traitement de texte soit pour lui un acquis majeur. Le développement d'Internet et toutes les possibilités qu'offrent les outils de la nouvelle technologie dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère, il est désormais vital que l'enseignant sache communiquer en utilisant des courriels, qu'il sache naviguer sur le web et qu'il sache même créer ses propres pages.

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid., p 225

<sup>3</sup> BENZEROUEL T, op cit, p.226

Outre cette utilisation basique des outils technologiques, pouvons-nous nous interroger sur éventuelle maîtrise, de la part de l'enseignant de FLE, des langages de programmation. Dans le contexte actuel, il est exclu d'espérer qu'un enseignant de FLE sache déchiffrer ou utiliser des langages de programmation complexes tels que C ou Java.

Kreutzer et Neunzig se sont penchés sur le bilan d'une formation d'enseignants de langue et à leur utilisation de WINCALLS et font remarquer que le plus grand nombre des participants reconnaissent l'utilité de cette formation. Il est évident que nous ne pouvons pas mettre en place dans des formations universitaires des enseignements qui visent à former les futurs enseignants à concevoir via, des systèmes auteurs, du matériel pédagogique. Cela peut cependant représenter un objectif réaliste dans le cadre d'un perfectionnement s'adressant à ceux qui manifestent un réel intérêt aux TIC.<sup>1</sup>

Enfin, en plus de l'importance accordée à la maîtrise et à l'exploitation des ressources d'un environnement informatique spécifique, il faut centrer la formation sur des connaissances transférables qui permettent aux enseignants de répondre à d'autres besoins dans des situations qui s'apparentent aux premières. Cette démarche doit aussi prendre en considération les stratégies d'apprentissage qui assurent à l'enseignant son perfectionnement dans des contextes d'apprentissage autonome.

## **2.5. La compétence culturelle et interculturelle**

### **2.5.1. Définition de : culture, interculturel**

La notion de culture, se définit comme les aspects sociaux d'une communauté spécifique (organisation sociale, mode de vivre, us, traditions, folklore), l'Histoire commune (héritage, valeurs, modes de penser). Malinowski voit la culture comme : « *le corps complet d'instruments, les privilèges de ses groupes sociaux, les idées et les croyances, les coutumes humaines* »<sup>2</sup>. Et également comme

*Un vaste appareil de conditionnement qui, par la formation, la transmission des compétences, l'enseignement des normes et le développement des goûts, unit éducation et nature et produit des êtres dont le comportement ne peut*

---

<sup>1</sup> KRUTZER M & NEUZING W, *apprentissage assisté par ordinateur*, méthodologie de formation des enseignants et évaluation d'un séminaire, université LPGC1997

<sup>2</sup> FLYE S-M. : « *La compétence interculturelle Dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* », Les Cahiers de l'Actif, 250/251, 1997 p. 55

*être déterminé par la seule étude de l'anatomie et de la physiologie. [...] Cela est rendu possible par le langage*<sup>1</sup>

La culture d'une communauté est source pour ceux et celles qui la composent « d'une vision cohérente du monde » d'un peuple donné, elle apporte à ceux qui en sont la source et qui la partagent entre eux une vision cohérente du monde. Bien qu'elle est implicite, Notre culture d'origine entre en jeu à travers nos choix, nos comportements, nos représentations, et prend part. Ces derniers temps nous avons assisté à un basculement, d'un réel intérêt aux autres cultures et à leurs influences, vers un nouveau concept qui est l'interculturel.<sup>2</sup>

*« Le préfixe 'inter' du terme 'interculturel' sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité »*<sup>3</sup>(A-Pertceille, 1986 : 49)

C'est pourquoi, il faut que l'enseignement-apprentissage des diverses cultures par le biais des langues doit passer par une compétence interculturelle qui sera une sorte de pont reliant les différentes cultures en présentant toutes les composantes de cette dernière (linguistique, culturelle). Coste D. & Moore D. & Zarate G. définissent la compétence interculturelle comme :

*un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.*<sup>4</sup>

De cette première définition nous comprenons que la compétence interculturelle mobilise d'autres compétences (langagière, linguistique, culturelle), pour pouvoir non seulement prendre de la culture cible, mais aussi donner de sa propre culture.

Flye Sainte Marie quant à elle, voit que :

*la compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport*

---

<sup>1</sup> Ibid, pp. 73-79.

<sup>2</sup> FLYE S M op cit

<sup>3</sup> PRETCEILLE A, op cit, p 49

<sup>4</sup> GRATTON, D. : *L'interculturel pour tous. Une initiation à la communication pour le troisième millénaire*, Anjou, Éditions Saint-Martin, 2009, p. 272

*à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus.<sup>1</sup>*

Cet auteur met l'accent sur la composante savoir-être qui est la véritable manifestation du savoir, et du savoir-faire. En effet, elle est synonyme de maîtrise de la compétence interculturelle. Cette dernière n'est possible qu'à travers une démarche pédagogique, interculturelle qui, dans un cadre scolaire va permettre à des apprenants de se positionner et à coordonner leur culture-source et la culture-cible véhiculée par la langue étrangère apprise à l'école :

*L'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus exactement élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet<sup>2</sup>*

### **2.5.2. La démarche interculturelle**

L'intégration de cette approche dans la formation des enseignants avait pour but d'abord, de réussir une éducation pour la compréhension interculturelle. Ensuite, en didactique des langues cette démarche confère à la langue un aspect humaniste (VIRASOLVIT, 2013) qui était jusque-là un simple moyen de communication, ou comme un outil d'enseignement. Enfin, la démarche interculturelle correspond à la perspective actionnelle qui vise des actions collectives, agir ensemble en faisant un travail sur soi et vers l'autre.<sup>3</sup>

La démarche interculturelle tend selon, les travaux de J. Piaget, vers une décentration, qui conduit d'abord l'enseignant, et ensuite les apprenants à développer leurs compétences langagières, éthiques, et civiques. Aussi, l'acquisition d'une compétence interculturelle dans un contexte de formation veille à ce que les futurs enseignants ne minimisent pas les différences entre les cultures, ni renier la leur (C Puren, 2002 : 55-71), mais de marier les différentes cultures en présence.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> FLYE S M. *la compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale*, les cahiers de l'actif, 250/251, 1997. p.55.

<sup>2</sup> BELLAKHADAR A. : Impact de l'Interculturel sur la formation Paru dans *Tréma*, 30 | 2008, p.83

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> PUREN C, op cit, p.62

Les futurs enseignants de FLE doivent être conscients des trois niveaux sur lesquels l'interculturel agit A Bellakhdar<sup>1</sup> :

- Dans ce premier niveau, il s'agit de régler les problèmes relatifs à l'acquisition de la langue
- « *Le premier est la résolution des problèmes d'acquisition première de la langue et qui peut concerner les nuances segmentales et suprasegmentales de la langue, quelle qu'elle soit.* » (2008 : 57)
- Il est question ici de « gestion socioculturelle », c'est-à-dire, présenter de manière explicite l'autre, sa langue, et sa culture dans les contenus de la formation. Cette gestion permet selon cet auteur
- « *Gérer l'interculturel aidera assurément à maîtriser non seulement les situations de communication (trop réductrices), mais les capacités à appréhender de manière critique et nuancée le monde.* »
- Le dernier niveau concerne les exercices de style et les style d'apprentissage qui sont propres à une culture. En effet chaque langue dispose de « vecteurs méthodologiques et des constantes académiques » qui sont propres à elle (dissenter, commenter, caricaturer).

A Bellakhdar, ne privilégie pas un niveau précis par rapport aux autres. Il préconise « une programmation rationnelle, interdisciplinaire » dans la formation des futurs enseignants car dans le cas contraire ils risquent de consolider peut-être inconsciemment un repli identitaire.

### **2.5.3. Les composantes de la compétence interculturelle**

La compétence interculturelle concerne toutes ces notions de didactique : savoir, savoir être et savoir-faire. Effectivement, ces concepts se rencontrent et se complètent pour développer l'apprenant.

D'abord si nous attelons sur la notion de « savoir », nous nous basons sur les groupes sociaux et leurs valeurs sociales en acceptant l'autre dans le but de s'enrichir sur le plan linguistique et culturel. Ensuite le savoir-faire pour l'apprenant c'est bien son image de soi

---

<sup>1</sup> BELLAKHDAR A, op cit

d'un côté la culture et d'un autre côté l'image de l'autre pour réussir l'identification des phénomènes culturels de la culture cible et sa propre culture pour tisser un lien entre les deux cultures.

Nous finirons par le savoir être bien sur qui se réalise grâce au savoir de l'apprenant dans des situations quotidiennes qui se traduit par le respect des autres langues et autres cultures.

La compétence interculturelle dépasse la simple connaissance de la culture du pays de la langue cible, elle est le moyen par lequel nous découvrons la richesse culturelle en vue d'une meilleure connaissance et compréhension réciproques.

Les composantes de la compétence interculturelle nous permettent de la situer comme suit :<sup>1</sup>

- Au niveau cognitif lorsqu'il s'agit d'acquérir un certain savoir relatif aux deux cultures en question.
- Au niveau affectif car la prise de conscience des différences et des représentations touche aux valeurs de l'individu.
- Au niveau actionnel car l'apprenant agit en tant que médiateur interculturel.

Cette compétence est essentielle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie car elle permet d'éradiquer les anciens stéréotypes qui subsistent et qui constituent un lourd héritage (la langue du colonisateur) affectant l'enseignement de la langue française. En effet, nous ne pouvons pas espérer de nos apprenants une ouverture sur le monde alors que leurs enseignants ne sont pas conscients des enjeux de la mondialisation et qui sont parfois même victimes des mêmes représentations que leurs apprenants.

## **2.6. La compétence psychopédagogique**

La principale compétence qui vient à notre esprit lorsque nous parlons d'enseignant est bien évidemment la compétence psychopédagogique. Il est plus que nécessaire que le futur enseignant sache se comporter avec ses apprenants en prenant en considération les aspects sociaux affectifs, et leurs capacités cognitives dans le but de leur proposer un enseignement qui soit adapté à leur besoins. La formation des enseignants propose, depuis

---

<sup>1</sup> BELLAKHDAR A, op cit p.41

très longtemps, aux futurs enseignants un historique sur l'évolution des apprenants. Toutefois, ce n'est que récemment et avec les recherches de SCHÖN, que nous avons constaté l'importance que prenaient les compétences psychopédagogiques. C'est avec la notion de réflexion dans l'action que cet auteur insiste sur l'importance de former des « praticiens réflexifs », autrement dit, de doter les enseignants de dispositifs qui leur permettent de questionner leurs pratiques pédagogiques auprès des apprenants, d'avoir un regard critique sur leurs gestes professionnels. G et J. Pastiaux affirment que :

*La psychopédagogie est donc une discipline où l'on enseigne, sans horaire distinct, certaines sciences humaines qui éclairent l'action éducative et la pédagogie générale. La compréhension du concept de pédagogie et des sciences humaines contribuant à l'éclairage de l'action éducative permettra de saisir actuellement le sens de la psychologie<sup>1</sup>*

Pour notre part nous rejoignons la définition du Petit Larousse qui la définit comme : « *Approche des situations pédagogiques prenant en compte les composantes psychologiques<sup>2</sup>* ».

En ce sens nous nous intéressons beaucoup plus à concepts de la psychologie appliqués à la pédagogie et au champ de l'éducation en examinant le volet psychologique pour voir ce qu'il apporte au pédagogique. En effet, le fondement de la pédagogie se trouve dans la connaissance du fonctionnement cognitif des enfants. La psychologie apporte, aux futurs enseignants, un éclairage sur le développement psychologique général de tout individu, ainsi que les étapes sensibles de ce dernier, et les différents dysfonctionnements possibles. Ainsi une formation psychopédagogique permet aux enseignants d'abord, de connaître la nature psychologique de chaque public et ses besoins (enfants, adolescent, adulte) pour pouvoir adapter le discours qui convient le plus, ensuite d'identifier leurs besoins psychologiques, sociaux, et affectifs, et enfin, de savoir gérer les situations conflictuelles car la connaissance des facteurs sous-jacents permet de désamorcer les crises plus facilement.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>PASTIAUX J & PASTIAUX G, *la pédagogie*, NATHAN, 2011, p 42

<sup>2</sup>AREZKI D : *Psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un étranger fructueux entre enseignants et enseignés*, Ed L'odyssée, 2010 p.41

<sup>3</sup>ARESKI D, op cit, p.42

## – **L'utilité d'une formation psychopédagogique pour les enseignants**

La formation en psychopédagogie permet aux futurs enseignants de bien exécuter leurs tâches professionnelles. Elle a pour objectif la préparation des professionnels de l'enseignement. Toutefois, ce statut de professionnels repose sur un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Dans la perspective de former de bons enseignants, la psychopédagogie vise trois types de savoirs <sup>1</sup>:

- Des savoirs d'ordre théoriques relatifs au système éducatif, le contexte socioéducatif d'enseignement/apprentissage, les caractéristiques physiques, cognitives, affectives et sociales des apprenants, les théories de l'apprentissage, les types, fonctions et moyens d'évaluation. Cependant, elle ne s'occupe pas de connaissances et de contenus disciplinaires, aspect pris en charge par les didactiques des différentes disciplines.
- Des savoir-faire procéduraux (aptitudes) c'est-à-dire être capable de : recenser les objectifs, les formuler, identifier et sélectionner les contenus et méthodes en fonction des théories d'apprentissage, préparer son cours, etc.
- Des savoir-être (attitudes et comportements) qui conduisent l'enseignant à : - favoriser le travail coopératif, la ponctualité, la régularité et l'assiduité. - avoir toujours à l'esprit les principes déontologiques et éthiques de correction, d'assiduité, de compétence, et d'engagement.

La psychopédagogie est une discipline très importante qui prend en charge les variables relatives au processus d'enseignement/apprentissage. Elle vise de meilleures pratiques enseignantes en assurant, aux enseignants, les connaissances, les habiletés et les attitudes de base qui les aideront à intervenir plus efficacement en classe.

### **2.7. La compétence communicative**

Le métier d'enseignant s'effectue exclusivement par la communication, cette dernière peut être verbale, écrite, et/ou mimique. L'enseignant ne fait que communiquer avec son public. Cette réalité a fait que l'enseignant de FLE est tenu de communiquer clairement son message afin de garantir la réussite de son enseignement. Ainsi, la compétence communicative est capitale et exige également de l'enseignement la maîtrise

---

<sup>1</sup>Ibid.

d'un certain nombre d'autres compétences : la compétence disciplinaire (la langue), graphique (lisibilité), et gestuelle (tenue, déplacement, et gestes).

La communication est très importante car elle agit directement sur le comportement en suscitant des actions ou des réactions.

### **2.7.1. Les règles de la communication en classe**

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage l'enseignant doit respecter ces trois règles<sup>1</sup>:

- Dans toute situation de communication le comportement n'a pas de valeur contraire, c'est-à-dire il doit y avoir un comportement (réaction)
- Eviter la caractérisation en d'autres termes ne pas se baser sur des aprioris ou des stéréotypes.
- Il ne faut jamais considérer l'apprenant comme un récipient vide
- La maîtrise de la compétence communicative passe par une bonne énonciation et une langue correcte.

### **2.7.2. Les gestes pédagogiques (le geste)**

Le geste a un rôle crucial dans la phase de compréhension. Car, comme élément du Para-verbal, le geste constitue la passerelle entre l'âme et la voix. Traduisant la voix soit harmonieuse, soit mélancolique, soit calme et soit coléreuse :

*On est vu avant d'être entendu avant d'être compris. De tous les moyens de communication dont dispose l'homme, donc l'enseignant, le corps est le premier perçu. Puis vient la voix, et enfin la langue que l'on utilise. Ainsi, le premier des médias à disposition de l'enseignant, c'est lui-même, avec ses yeux, ses membres, sa voix.<sup>2</sup>*

Le geste est un moyen de la communication non verbale qui se traduit par :

*« [...] des gestes, des postures, [...] des orientations du corps, [...] des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire [...] des organisations*

---

<sup>1</sup>AREZKI D, op cit p.43.

<sup>2</sup>TELLIER.M., et CADET.L., (s.dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Éditions Maison des Langues, 2014, 310 p.

*d'objets, [...] des rapports de distance, entre les individus, grâce auxquels une information est émise. »<sup>1</sup>*

La communication non verbale relève à la fois de la proximité et de la kinésie. Dans la classe de langue, cette dernière influence et modifie les comportements non verbaux. Il faut aussi souligner le fait que la gestuelle est partie intégrante du comportement professionnel de l'enseignant, il est question de l'enseignant « gesticulateur ». Selon (G. Calbris et L. Porcher, 1989 : 20) le geste est toujours « fonctionnel » même s'il est involontaire. Le geste pédagogique est présenté par Lucile Cadet, Marion Tellier comme :

*« Ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels »<sup>2</sup>*

Le geste pédagogique joue un grand rôle dans l'enseignement du FLE d'une part, parce qu'il focalise l'attention des apprenants sur l'enseignant, et d'autre part, il permet à l'enseignant d'éviter ou du moins retarder le recours à la langue maternelle pour expliquer un nouveau mot ou pour débloquer une situation. La compétence communicative et celle d'animation qui font qu'un enseignant soit un bon pédagogue car il a beau détenir tous les savoirs possibles dans tous les domaines s'il ne parvient pas à les communiquer à ses apprenants son enseignement n'aura aucune utilité.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> PORCHER L. : *l'impact de geste pédagogique sur l'enseignement des langues*, 1989, p.20

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid. p22

## Conclusion

Ce deuxième chapitre nous a permis de réaliser que la notion de compétence, dynamique, doit être pensée actuellement dans un contexte particulier pour satisfaire un besoin précis. Ainsi, selon le profil type de l'enseignant voulu, la formation privilégie certaines compétences tandis que d'autres seront peut-être négligées. Alors, tout profil n'est valable qu'à un moment précis et dans un contexte particulier.

Le référentiel abordé antérieurement donne aux institutions formatrices les moyens d'identifier les compétences actuelles et de les faire évaluer. Dans le contexte actuel où la formation universitaire des enseignants de FLE en Algérie relève beaucoup plus d'un accompagnement qu'un enseignement, le référentiel de compétences professionnelles est très utile car il met l'accent sur les compétences de communication et des relations interpersonnelles ainsi que sur la compréhension des éventuelles utilisations d'une technologie plutôt que sur la maîtrise de simples procédures ou sur les strictes connaissances disciplinaires.

Nous comprenons aussi de ce chapitre, que c'est la maîtrise de l'ensemble des compétences du référentiel qui confère à l'enseignant de FLE le statut de professionnel.

Enfin, L'identité professionnelle du métier d'enseignant doit être articulée autour de la régulation et l'évaluation des processus d'apprentissage des apprenants.

# **TROISIEME PARTIE**

**CADRAGE METHODOLOGIQUE : ENQUÊTE ET  
EXPERIMENTATION**

# Premier Chapitre

Description du contexte de l'étude

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons nous pencher à décrire le terrain de l'enquête qui est l'université de Biskra. D'abord, nous allons décrire le contexte de l'étude. Ensuite, nous allons décrire l'échantillon de notre étude, c'est-à-dire, le public. Enfin, nous finirons par décrire notre corpus qui se compose d'un document authentique audiovisuel un film documentaire d'actualité, sensibilise à l'écologie, la protection de l'environnement, permet de créer un projet utile autour duquel les apprenants se retrouveraient et mettraient en pratique.

## I. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

### 1. L'apprentissage du FLE à l'université de Biskra

Dans cette section, nous allons décrire, tout d'abord, les méthodologies suivies et les méthodes utilisées, puis nous nous intéresserons au cursus de la licence FLE, enfin nous mettrons l'accent sur les conditions d'apprentissage à l'Université. Pour commencer, nous allons tout d'abord définir les notions de "Méthode " et "méthodologie".

Une méthode peut être considérée comme une série de démarches, précisées par des outils, mises en œuvre pour arriver à un but précis, à savoir, pour ce qui nous concerne l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le domaine de la didactique du FLE, il en existe tellement qu'il serait quasi impossible de les énumérer toutes. D'après J.P. Cuq, le terme de méthode a deux acceptions différentes. Soit une méthode désigne le matériel d'enseignement et correspond à un outil (manuel ou livre, cassette audio vidéo) ou fait « *référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux* »<sup>1</sup>; soit la méthode signifie une manière d'enseigner et d'apprendre :

*« il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques »*<sup>2</sup>

La méthodologie est, quant à elle, une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des enseignants et éventuellement des éditeurs. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer les lignes de réalisations. Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué au fil des développements de la recherche en didactique, mais aussi en fonction des situations politiques, économiques et culturelles. Ainsi, selon J.P. Cuq la méthodologie renvoie :

- Soit à l'étude des méthodes et de leurs applications ;
- Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> CUQ J-P, op.cit, 2005, p.253

<sup>2</sup>Ibid,

L'évolution des méthodologies est marquée par des changements dans les besoins et les objectifs des concepteurs et du public des apprenants. Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle et jusqu'à présent, différentes méthodologies se sont, en effet, succédées, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société. Établir d'une manière précise leur succession chronologique est délicat étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant que l'une d'entre elles ne s'impose. Mais cette évolution est parfois indifférenciée comme le confirme C. Puren :

*Le terme de méthodologie apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'approche (lesquelles correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants eux-mêmes : différents objectifs, contenus, types de supports...) et de démarches (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes: leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu). Souligné par l'auteur<sup>2</sup>*

Dans cette modeste recherche, nous allons porter au regard les principales méthodologies suivies au département de Français, à savoir la méthodologie communicative, mais aussi la méthodologie traditionnelle que nous nous devons de voir plus près comme suit :

### **1.1. L'approche communicative**

Les premières apparitions de l'approche communicative datent du début des années soixante. Cette nouvelle méthodologie s'imposant comme une approche diversifiée dont principale préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. La méthodologie communicative est connue sous diverses appellations :

*« Cette méthode est plutôt connue sous les noms de méthode cognitive (surtout aux États-Unis), de méthode fonctionnelle, ou notionnelle-fonctionnelle, de méthode communicative, voire de méthode interactionnelle »<sup>3</sup>.*

On parlait également d'approche et non de méthodologie par souci de prudence, parce qu'on ne la considérait pas comme une méthodologie solidement constituée. Selon

J-P. Cuq :

---

<sup>1</sup> CUQ J P, op.cit, p.254

<sup>2</sup> Puren C. : « *Méthode interrogative et commentaire de texte : de la perspective à la prospective* ». Les langues modernes n°2, 1989 Paris : APLV ? pp. 76-92

<sup>3</sup> VIGNER G. : « *La transmission du français : d'hier à aujourd'hui* », Ela. Études de linguistique appliquée, 2003/2 (no 130), p. 237-246. URL : <http://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-237.htm>

*« Le recours à un terme comme approche et l'usage occasionnel de pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique ».*<sup>1</sup>

Cette méthodologie est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et en didactique et se caractérise par le fait qu'elle donne la priorité à la valeur illocutoire de la langue, c'est-à-dire aux actes de parole et qu'elle place le sujet parlant au centre de ses préoccupations. Elle est également due à des facteurs économiques et politiques. À cet égard, P. Martinez précise que :

Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la Communauté européenne, semblent alors rendre nécessaire un enseignement des langues étrangères à la hauteur des nouveaux besoins.<sup>2</sup>

En fait, la question qui se posait à l'époque, au sein des milieux de l'enseignement des langues étrangères, était la suivante : que veut dire connaître une langue, et pour quel objectif apprend-on une langue étrangère ?

Pour répondre à cette nécessité, les didacticiens ont centré leur réflexion sur la mise au point d'une approche qui prenne en considération les objectifs communicatifs dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La seule connaissance du système linguistique d'une langue ne suffit plus, les nouveaux besoins de communication exigeant également de savoir s'en servir en fonction du contexte social dans lequel il s'inscrit, ils ont également insisté sur l'importance de la communication. Et pour acquérir celle-ci :

*[...] les apprenants doivent être en mesure de replacer les échanges langagiers dans leurs conditions de réalisation et leur situation de communication, d'apprécier les intentions des locuteurs, et de comprendre que tout acte de communication obéit à des règles sociales qui, bien que susceptibles d'une description systématique, ne sont pas du ressort du seul langage*<sup>3</sup>

---

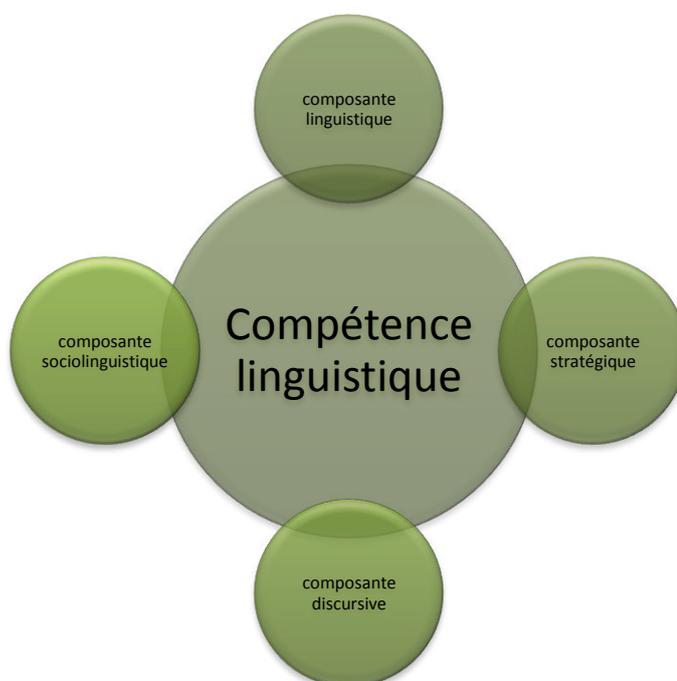
<sup>1</sup> CUQ J P, op.cit, 2003, p.24

<sup>2</sup> MARTINEZ P. : *La didactique des langues étrangères*, éd presses universitaire de France, 1996 Paris

<sup>3</sup> BESSE H, op.cit, 2001, p.45

Pense que l'approche communicative est « *comme une réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthodologie audiovisuelle* »<sup>1</sup>. Quant à Puren, il la considère comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle.

Dans l'enseignement communicatif, on cherche à présenter une langue cible, proche de celle utilisée par les natifs. L'objectif essentiel de l'approche communicative est donc d'apporter à l'apprenant un bagage linguistique lui permettant de communiquer en langue étrangère, ou au moins de l'utiliser, comme les natifs. Et pour atteindre cet objectif, il faut que l'apprenant ait une compétence linguistique dont les composantes ont été précisées par J.P. Cuq<sup>2</sup> et que nous résumons dans le schéma suivant :



**Figure 12 : composante de la compétence linguistique**

- D'abord, une composante linguistique, comprenant les quatre compétences ou aptitudes de compréhension et expression orale et écrite ainsi que la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;
- Ensuite, une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue. Cela veut dire qu'il est indispensable de mobiliser

---

<sup>1</sup>PUREN C, op.cit, 1988

<sup>2</sup>CUQ J P, op.cit, p.26

ses connaissances à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve. Cela impose donc de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;

- De plus, une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;
- Enfin, une compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

L'approche communicative se réfère à une nouvelle théorie qui est le béhaviorisme<sup>1</sup> laquelle reposait sur la méthodologie audiovisuelle. Cette dernière est rejetée et remplacée par la psychologie cognitive<sup>2</sup> qui place la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage.

À l'Université de Biskra, certains enseignants ont suivi La méthodologie SGAV font de leur possible pour appliquer tous ses principes. D'autres, en revanche, préfèrent conserver leurs anciennes pratiques pédagogiques telles que<sup>3</sup>:

La méthodologie traditionnelle (ou grammaire-traduction) existe depuis l'Antiquité et perdure jusqu'à nos jours. Elle « *recouvre toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes* »<sup>4</sup> comme le grec et le latin .L'objectif général de cette méthodologie était de rendre l'apprenant capable

---

<sup>1</sup> Behaviorismes : Le béhaviorisme est une méthode psychologique fondée sur l'observation objective. Pour les béhavioristes, la psychologie est le comportement extérieur des hommes, et non l'intériorité (les pensées, les sentiments) des sujets. Il s'agit donc d'une psychologie du comportement. Ce courant a été fondé à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle avec l'ouvrage de Thorndike, l'Intelligence Animale (1898). Watson aux Etats-Unis et Bechtereov en Russie en sont les fondateurs.

<sup>2</sup> Psychologie cognitive : Branche récente de la psychologie scientifique, elle s'attache à bâtir des modèles descriptifs et explicatifs sur les processus par lesquels nous recevons et traitons les informations, formons et organisons nos représentations, décodons le langage, raisonnons, prenons des décisions ou résolvons nos problèmes.

<sup>3</sup> CUQ J-P, op.cit, 2005, p. 245

<sup>4</sup> Ibid.

de lire les textes littéraires, d'écrire dans la langue cible et de « *traduire autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse* »<sup>1</sup>

Elle se concentrait sur l'enseignement de règles grammaticales, la traduction et se fondait sur la fréquentation exclusive de l'écrit littéraire. Les caractéristiques principales de la méthodologie traditionnelle sont, donc, le recours à des règles grammaticales et à la traduction, dans la langue maternelle, pour accéder au sens. La langue y est conçue comme :

« *Un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ* »<sup>2</sup>

C. Puren de son côté, précise que l'objectif prioritaire de cette méthodologie était l'apprentissage linguistique et culturel de la poésie avec des activités principales telles que l'appropriation des règles grammaticales, la lecture littéraire et la rédaction de vers et de discours latins. Dans l'enseignement traditionnel, le rôle du maître est central. Celui-ci doit non seulement bien maîtriser la langue cible, mais aussi être capable de pratiquer la langue maternelle de ses élèves. Pour enseigner une langue étrangère, la méthodologie traditionnelle préconise la procédure suivante : la lecture d'un texte littéraire suivie d'une explication du vocabulaire et de la grammaire, avec généralement un recours à la langue source de l'apprenant ; sa traduction ; des exercices et finalement un thème qui signe le retour à la langue apprise. Bien qu'elle soit cohérente et considérée comme la première méthodologie qui prenne réellement en charge l'apprentissage des langues vivantes, celle-ci voit néanmoins s'élever contre elle des critiques mettant en cause son efficacité.<sup>3</sup>

On reproche à la méthodologie traditionnelle de ne pas pouvoir assurer une réelle compétence de communication. C'est, par ailleurs, une méthodologie proposant un modèle d'enseignement imitatif qui n'admet aucune créativité de la part de l'apprenant.

L'approche communicative et la méthodologie traditionnelle sont donc des méthodologies dont les objectifs sont, pour les moins, forts différents. Selon certains enseignants, la méthodologie traditionnelle est plus efficace et plus appropriée. Pourtant, recourir à une méthodologie fort ancienne tout en utilisant une méthode qui adopte une méthodologie

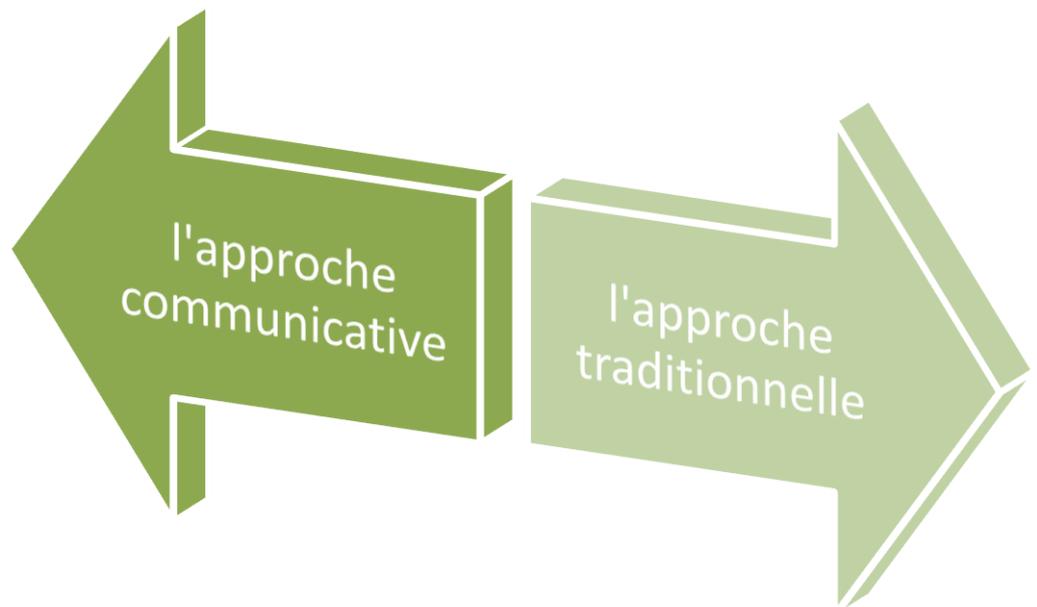
---

<sup>1</sup>SEGUIN G. : *Evolution de l'enseignement des langues* : 5000 ans d'histoire, Paris : clé internationale, 1993, p 102

<sup>2</sup>Ibid., p.103

<sup>3</sup> Ibid.

récente est, à notre avis, déraisonnable, c'est prendre des risques de générer des contradictions voir un grand désordre sur le plan pédagogique et d'entraver la progression des étudiants. Cette attitude est d'autant plus préjudiciable que nous savons désormais que la connaissance et la maîtrise d'une langue étrangère ne se limitent pas à des règles grammaticales, ni à des listes de vocabulaire, pas plus qu'à la traduction, et qu'il faut se diriger vers une autre approche de l'enseignement des langues. Que nous proposons dans la figure suivante :



**Figure 13 : Collision entre traditionnelle et communicative**

D'après notre schéma il faut admettre qu'aujourd'hui l'enseignant universitaire doit innover dans ces pratiques d'enseignement. D'abord, adopté un style d'enseignement différent qui lui permettra d'inciter les étudiants et changé le rythme monotone du cours traditionnel et figée, ensuite, sécurisé l'étudiant pour qu'il puisse se libérer en prenant la parole enfin, amené l'étudiant à un stade de fixation des connaissances en raison de réemploi (production).

## 1.2. Le corps enseignant

Au département de français, il y a plus d'une cinquantaine (52) d'enseignants. Notons que la plupart de ces enseignants ont suivi des formations différentes rassemblant les trois spécialités (linguistique, didactique et littérature). La plupart de ces enseignants ont cependant eu l'occasion de suivre une formation de futurs enseignants de français langue étrangère, à l'université. Ces données nous permettent de dire que le département de français comprend quatre catégories d'enseignants :

- Les enseignants ayant suivi une formation de futur enseignant à la faculté des lettres et langues étrangères, et ayant poursuivi leurs études dans le domaine de la didactique des langues, ceci sans exercer dans le cycle secondaire ;
- Les enseignants ayant suivi la même formation, mais ayant exercé pendant quelques années au lycée ;
- Le troisième cas de figure comprend les enseignants qui se différencient de ceux de la première catégorie par le fait qu'ils ont poursuivi leurs études dans un domaine autre que la didactique : linguistique, littérature, etc.
- La quatrième catégorie comprend ceux qui ont eu une formation comparable à celle de la troisième catégorie et qui ont une expérience professionnelle.

Ces écarts au niveau de la nature ou du type de connaissances acquises pendant la période de formation transparaissent dans la pratique quotidienne des enseignants

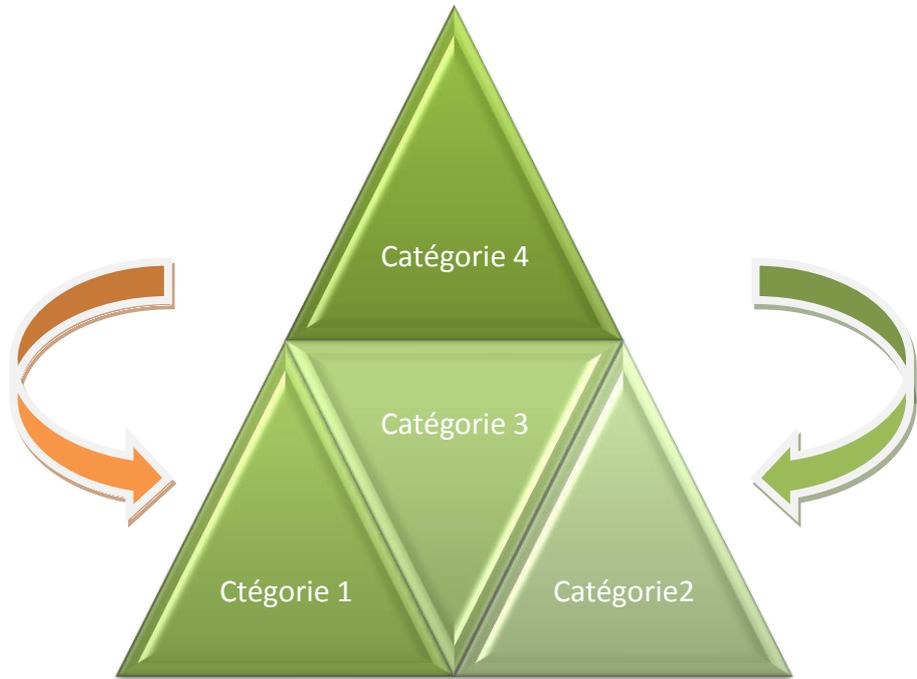
*« Une divergence au niveau de la formation se traduit souvent par une divergence des conceptions pédagogiques et par conséquent, des démarches ou stratégies adoptées pour la transmission ou l'appropriation des connaissances par les sujets. »<sup>1</sup>*

La conception et la pratique pédagogique reflètent l'image de marque de l'enseignant. Autrement dit, un enseignant universitaire qui a passé vingt ans dans le métier

---

<sup>1</sup>DURAND M, RIA L et FLAVIE E. : *La culture en action des enseignants*, Article de la revue des sciences de l'éducation, volume 28, numéro 1, 2002 p83-103

d'enseignement (primaire, moyen, secondaire) a tendance à garder les mêmes conceptions pédagogiques comme nous le proposons dans le schéma suivant :



**Figure 14 : les écarts au niveau et type de connaissance.**

Notre schéma démontre les écarts au niveau et type de connaissance entre les enseignants de français à l'université de Biskra que l'aspect relationnel et le contact entre eux quotidiennement peut réussir à les rapprocher en état d'échange de savoirs et partager l'expérience en raison de généraliser l'information.

### 1.3. Programme universitaire

#### ➤ Deuxièmes années

- Premier semestre

Code	Matière	Code-Mat	Coef	Crédit	Coef.ex	Coef. CC	Oblig .	Requise	avec ou sans	Nb. CC
70	Compréhension et expression écrites	702	04	3	50	50	Oui	Matière requise	Avec CC	1
70	Compréhension et expression orales	701	04	3	50	50	Oui	Matière requise	Avec CC	1
70	Correction phonétique	704	03	3	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
70	Introduction aux sciences du l	705	04	2	50	50	Oui	Matière requise	Avec CC	1
70	Morphosyntaxe	703	04	3	50	50	Oui	Matière requise	Avec CC	1
71	Méthodologie du travail univers	711	04	8	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
72	Textes et histoire	721	02	4	100	0	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
73	Anglais	732	02	2	100	0	Oui	Matière non requise	Avec CC	0
73	TIC7: Bases et outils informat	731	03	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1

Tableau 1 : Le programme de la licence de français à l'Université Biskra (1<sup>er</sup> semestre)

- **Deuxième semestre**

Code	Matière	Code	Coef	Crédit	Coef. ex	Coef. CC	Oblig	Requise	avec ou sans	Nb. CC
74	Compréhension et expression écrites	742	04	3	50	50	Oui	Matière requis	Avec CC	1
74	Compréhension et expression or	741	04	3	50	50	Oui	Matière requis	Avec CC	1
74	Introduction aux sciences du l	745	04	3	50	50	Oui	Matière requis	Avec CC	1
74	Morphosyntaxe	743	04	3	50	50	Oui	Matière requis	Avec CC	1
74	Phonétique	744	03	2	50	50	Oui	Matière requis	Avec CC	1
75	Méthodologie du travail univ	751	04	8	50	50	Oui	Matière non requ	Avec CC	1
76	Communication et médias	761	02	4	50	50	Oui	Maatière non requ	Avec CC	1
77	Anglais	772	02	2	100	0	Oui	Matière non requ	Avec CC	1
77	TIC (Bases et traitement de te	771	03	2	50	50	Oui	Matière non requ	Avec CC	1

**Tableau 2 : Le programme de la licence de français à l'Université Biskra**

- **Troisième semestre**

Code	Matière	Code-Mat	Coef	Crédit	Coef.f.ex	Coef. CC	Oblig.	Requise	avec ou sans	Nb. CC
U.D31	<b>Initiation à la traduction 1</b>	D 311	01	4	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F31	<b>Comp et expression écrite 3</b>	F 311	04	6	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F31	<b>Comp et expression orale 3</b>	F 312	02	4	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F32	<b>Gramm de la langue d'étude 3</b>	F 321	02	4	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F32	<b>Intro à la linguistique 1</b>	F 322	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F32	<b>Phonétique correct et articu 3</b>	F 323	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F33	<b>Culture (s) et Civ de la Langu</b>	F 332	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F33	<b>Litt de la langue d'étude 2</b>	F 331	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.M31	<b>Technique du travail unive 3</b>	M 311	01	2	100	0	Oui	Matière non requise	Sans CC	0
U.T31	<b>Langue(s) étrangère(s) 3</b>	T 311	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1

**Tableau 3 : Le programme de la licence de français à l'Université Mohamed Kheider Biskra (troisième semestre)**

- **Quatrième semestre**

Code	Matière	Code-Mat	Coef	Crédit	Coef. f.ex	Coef. CC	Oblig.	Requise	avec ou sans	Nb. CC
U.D41	Initiation à la traduction 2	D 411	01	4	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F41	Comp et expression écrite 4	F 411	04	6	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F41	Comp et expression orale 4	F 412	02	4	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F42	Gramm de la langue d'étude 4	F 421	02	4	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F42	Intro à la linguistique 2	F 422	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F42	Phonétique correct et articu4	F 423	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F43	Culture (s) et Civ de la Langue	F 432	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.F43	Litt de la langue d'étude 2	F 431	01	2	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.M41	Technique du travail unive4	M 411	01	2	100	0	Oui	Matière non requise	Sans CC	0
U.T41	Langue(s) étrangère(s) 3	T 411	01	1	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1
U.T41	Tech de l'info et de lacomm 1	T 412	01	1	50	50	Oui	Matière non requise	Avec CC	1

**Tableau 4 : Le programme de la licence de français à l'Université Mohamed Kheider Biskra (quatrième semestre)**

- **Cinquième semestre**

Code-UE	Matière	Code-Mat	Coef	Crédit	Coe f.ex	Coef. CC	Oblig .	Requise	avec ou sans	Nb. CC
U.D51	<b>Les théories d'acquisition</b>	<b>D 511</b>	<b>03</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.D51	<b>Psychopédagogie</b>	<b>F 512</b>	<b>03</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.F51	<b>Atelier d'écriture</b>	<b>F 513</b>	<b>03</b>	<b>3</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>
U.F51	<b>Littérature et interculturelité</b>	<b>F 514</b>	<b>03</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.F51	<b>Systèmes grammaticaux</b>	<b>F 511</b>	<b>04</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.F51	<b>Théories littéraires</b>	<b>F 512</b>	<b>03</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.M51	<b>Méth de la recherche en didact</b>	<b>M 511</b>	<b>04</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>
U.M51	<b>Méth de la recherche en littér</b>	<b>M 512</b>	<b>04</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>
U.T51	<b>TIC (E.A.O)</b>	<b>T 511</b>	<b>03</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>

**Tableau 5 : Le programme de la licence de français à l'Université Mohamed Kheider Biskra (cinquième semestre)**

- **Sixième semestre**

Code-UE	Matière	Code-Mat	Coef	Crédit	Coef f.ex	Coef. CC	Oblig.	Requise	avec ou sans	Nb. CC
U.D6 1	<b>Ingénierie éducative</b>	<b>D 611</b>	<b>03</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>
U.F6 1	<b>Les genres littéraires</b>	<b>F 612</b>	<b>03</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.F6 1	<b>Linguistique contrastive</b>	<b>F 611</b>	<b>03</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>
U.F6 1	<b>Pragmatique et sémiologie</b>	<b>F 614</b>	<b>03</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.F6 1	<b>Probl de la récep et de la pro</b>	<b>F 613</b>	<b>03</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.M6 1	<b>Avant-Projet</b>	<b>F 612</b>	<b>05</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>0</b>
U.M6 1	<b>Méthrech en scien du lang</b>	<b>M 611</b>	<b>04</b>	<b>3</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>
U.T6 1	<b>TIC (entraîn et exercis)</b>	<b>M 611</b>	<b>03</b>	<b>2</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>
U.T6 1	<b>Traitement de texte</b>	<b>T 612</b>	<b>03</b>	<b>2</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>Oui</b>	<b>Matière non requise</b>	<b>Avec CC</b>	<b>1</b>

**Tableau 6 : Le programme de la licence de français à l'Université Mohamed Khidher Biskra (sixième semestre)**

Afin de préciser ces tableaux, voici une présentation du contenu de chacun de ces modules selon les enseignants de département de français université Mohamed Khidher Biskra en Algérie.

- **Compréhension/expression écrite (S1, S2, S3, S4, S5)** L'enseignement de cette matière ne suit pas un programme spécialisé. L'enseignant est libre dans le choix et la méthode d'enseignement et des sujets qu'il traite. Les apprenants pratiquent cette matière tout au long de leur cursus universitaire.

En effet, du fait de l'importance qu'on lui accorde, cette matière est dispensée durant les trois années universitaires, le but visé par cette matière est de procurer aux apprenants est l'obtention d'une compétence linguistique écrite.

- **Comprehension/Expression oral (S1, S2, S3,S4,S5):**

Ce cours est perçu comme le plus important par les étudiants, car parler est la première compétence qu'ils souhaitent acquérir, avant l'écrit, pensant qu'elle leur permettra d'établir des contacts avec les collègues, et les motifs.

L'enseignement de cette matière dépend de l'enseignant chargé du module (pas de programme pédagogique à suivre, pas de manuel). L'enseignant est libre dans le choix de la méthode et des sujets qu'il traite. Le but visé par cette matière est de procurer aux apprenants une compétence linguistique orale.

- **Introduction aux sciences du langage (S1, S2, S3, S4) :**

Il s'agit d'apprendre les notions générales de linguistique, ses différents domaines d'application et les écoles les plus connus.

Le programme invite les apprenants à aborder les thèmes suivants : la langue, le langage, la parole, le signe linguistique, le signifiant et le signifié.

- **Phonétique et correction phonétique (S1, S2, S3, S4) :**

Ce module porte essentiellement sur l'apprentissage du système de transcription phonétique, sur les voyelles orales. Les semi-voyelles, les consonnes, les voyelles nasales, les voyelles ouvertes ou fermées et règle de communication. Cette matière permet aux étudiants d'approfondir leurs connaissances des caractéristiques phonétiques du français.

- **Morphosyntaxe S1+ S2 +S3 + S4 + S5 grammaire et systems grammaticaux:**

Les apprenants pratiquent cette matière tout au long de leur cursus. En effet, du fait de l'importance qu'on lui accorde la grammaire considérée comme module essentiel dans la formation des apprenants.

La progression des apprenants dans les autres matières de la maîtrise ou non des rudiments grammaticaux, les apprenants doivent connaître les articles (définis, indéfinis), la conjugaison des verbes (réguliers, irréguliers), le système verbal, les pronoms, les relatifs, les compléments circonstanciels, l'accord du participe passé, les phrases complexes, les formes : passive et active. Le but visé par cette matière est de maîtriser des notions grammaticales et des procédures d'analyses et d'en comprendre l'utilité.

- **Méthodologie de la recherche (S1, S2, S3, S4, S5, S6) :**

Les étudiants pratiquent cette matière tout au long de leur cursus universitaire, il s'agit d'apprendre la méthodologie pour réaliser une recherche. L'enseignant explique les règles importantes aux apprenants afin de les initier à la préparation de mémoire de master plus tard.

- **Littérature de langue + culture et civilisation S3 :**

C'est l'enseignant qui crée son programme de méthodologie : il s'agit de textes littéraires de thèmes divers qui portent sur la civilisation française. C'est l'enseignant qui choisit des textes tirés de ses propres références et demande aux apprenants d'en faire la lecture tout en corrigeant leurs prononciations.

L'objectif visé est de doter les apprenants d'une bonne prononciation et de mettre l'accent sur l'aspect civilisationnel et culturel de la langue française. L'enseignant est parfois obligé d'expliquer certaines règles grammaticales et il donne des synonymes, explique le sens figuré des mots et aussi, propose de nouveaux mots.

- **Genres littéraires et théories littéraires : S5**

Toujours, c'est l'enseignant qui crée son propre programme et sa méthodologie (les textes littéraires, exercices, etc.).

## **2. Essai d'évaluation du programme universitaire**

Il faut souligner que durant le cycle universitaire (License LMD) Bac + 3 il est assez difficile d'en présenter le contenu parce que celui-ci n'a jamais été stable. Les contenus d'enseignement de chaque matière peuvent, en effet différer non seulement d'un semestre à un autre mais d'un enseignant à un autre. On peut donc parler d'une rupture dans la façon dont le programme est assuré entre les six semestres. Enfin nous apercevons

également que les matières enseignées au département de français sont spécialisées (matières de français) ce qui représente, à notre sens, un point fort du programme.

## **2.1. Les conditions d'apprentissages**

### **2.1.1. L'organisation de l'espace/Temps**

Nous avons pu observer que les conditions de l'enseignement apprentissage du français à l'université de Biskra sont favorable, les conditions matérielles, les salles sont vastes, il y a une bibliothèque et un laboratoire de langue. L'organisation de l'espace est bien pensée ; elle favorise l'écoute et la communication. Les outils utilisés tels que magnétophone, la télévision, la vidéo, le rétroprojecteur ne sont pas disponibles pour les étudiants et pour les enseignants, aussi il y a des enseignants apportent leurs outils personnels lors de son cours, et bien évidemment, il n'y a que très peu d'enseignant qui fout et effort.

L'emploi du temps indique que la durée des cours est une heure et demie mais en réalité le cours ne dure qu'une heure, et cela ne suffit pas.

### **2.1.2. L'organisation des cours**

Le premier objectif des cours est généralement la linguistique, à savoir la morphosyntaxe, le lexique, etc. Les enseignants commencent en premier lieu par l'explication de la leçon, ensuite, ils passent aux activités écrites et orales. La majorité des enseignants n'essaient pas d'utiliser d'autres supports ou documents (authentique ou fabriqués), l'enseignant utilise un manuel de son choix sans avoir recours, par exemple, aux documents authentiques, pour varier et renouveler le contenu de son cours.

Nous pouvons déduire que la compétence de l'écrit est celle qui est et là plus travaillée dans le département (on consacre un temps à L'oral, mais l'écrit reste dominant). A l'écrit, les apprenants parviennent à produire des phrases simples, et parfois même des phrases complexes. En revanche, nous avons pu constater que nombreuses difficultés de prononciations persistaient chez les apprenants.

## **2.2. L'atmosphère de classe**

### **2.2.1. Les rapports entre les enseignants et les enseignés**

La relation enseignant-enseigné est fortement marquée par un rapport hiérarchique. Notons malgré tout que certains enseignants cherchent à se départir de ce sérieux et de cette rigidité et s'efforcent de susciter les échanges avec les apprenants et entre apprenants.

### **2.2.2. Le temps de parole**

Le professeur occupe généralement tout l'espace et donne, en général, un cours magistral où il détient seul le savoir et la réponse. Là encore, il ne faut pas généraliser, car certains enseignants essaient d'améliorer la situation, d'introduire de nouvelles méthodologies et de transformer leurs cours en séances interactives où la communication est mise en valeur.

Cependant, pour être honnête, reconnaissons qu'une grande partie du temps du cours est consacrée à l'enseignant. C'est lui qui explique, qui traite les erreurs de prononciation et des erreurs morphosyntaxiques ; c'est lui également qui pose les questions et qui a des réponses. Dans certains cas, l'apprenant pose ses questions à la fin du cours, des questions qui relèvent généralement d'une demande d'explication et parfois d'une vérification des connaissances

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant représente le second acteur principal après son élève. Cet acteur doit être armé d'un certain nombre de compétences et de qualités pour qu'il puisse exercer son métier facilement sans aucune difficulté. Ainsi, pour que l'enseignant réussisse à réaliser un bon enseignement et mener ses élèves à un bon apprentissage, il devrait être conscient de la responsabilité qu'il doit assumer et du rôle qu'il va jouer en tant qu'un transmetteur de savoirs et facilitateur d'apprentissage. Pour cela, nous avons réservé dans notre étude, dans le présent chapitre, sur le processus d'enseignement et sur l'enseignant avec toutes ses compétences et ses qualités, sa relation avec ses élèves et les conditions qui gèrent son travail

## **3. La classe de Langues**

Pratiquement, l'interaction didactique se déroule dans un cadre spatio-temporel fermé : la classe de langue : dans les classes étudiées, les tables sont disposées en rangées. Avec en face de tableau magique blanc et sur le côté, le bureau de l'enseignant. Cette

disposition spatiale étant très traditionnelle. Aussi l'annexe dispose d'une salle d'informatique ou en travail la séance de l'expression oral, les tables sont rangées en position ce qui nous aide a motivé la séance.

La classe de langue en Algérie à ceci de particulier que la langue étudiée n'est pas le véhicule utilisé ordinairement hors de la classe.

La classe devient alors un lieu institutionnel consacré à l'apprentissage (Bang, 1996) car la langue étrangère n'est pas parlée hors de la classe. Dans une perspective didactique, la classe de langue est :

« [...] un lieu privilégié d'échanges ou s'établit une relation entre professeur et élève d'une part, entre élèves d'autre part, un endroit clos où l'étude est basée sur la communication entre personnes »<sup>1</sup>.

Cet auteur parle de relation entre les acteurs d'une classe. Alors qui sont ces participations ? Les participants représentent l'ensemble des personnes présentés : les étudiants de la deuxième année LMD français et l'enseignant-chercheur.

## II. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON

Notre étude s'est déroulée avec des étudiants de deuxième année Français LMD université Mohamed Khidher Biskra. Ces étudiants sont issus de différentes wilayets. Mais la majorité vit à Biskra. Tandis que d'autres arrivent d'autres wilayets ou d'autres communes du chef-lieu de Biskra.

Comme l'a souligné N. Belazreg<sup>2</sup> dans sa thèse, la wilaya de Biskra est une zone à tendance arabophone (la majorité de la population de cette wilaya emploie l'arabe dialectal). De ce fait, les étudiants sont des locuteurs arabophones qui ont recours surtout à l'alternance codique franco-arabe<sup>3</sup>

La wilaya de Biskra est située au centre-est de l'Algérie dans la région des Aurès aux portes du désert du Sahara. Le chef-lieu de la wilaya est la ville de Biskra. La wilaya de Biskra est devenue une wilaya depuis le découpage administratif de 1974.

---

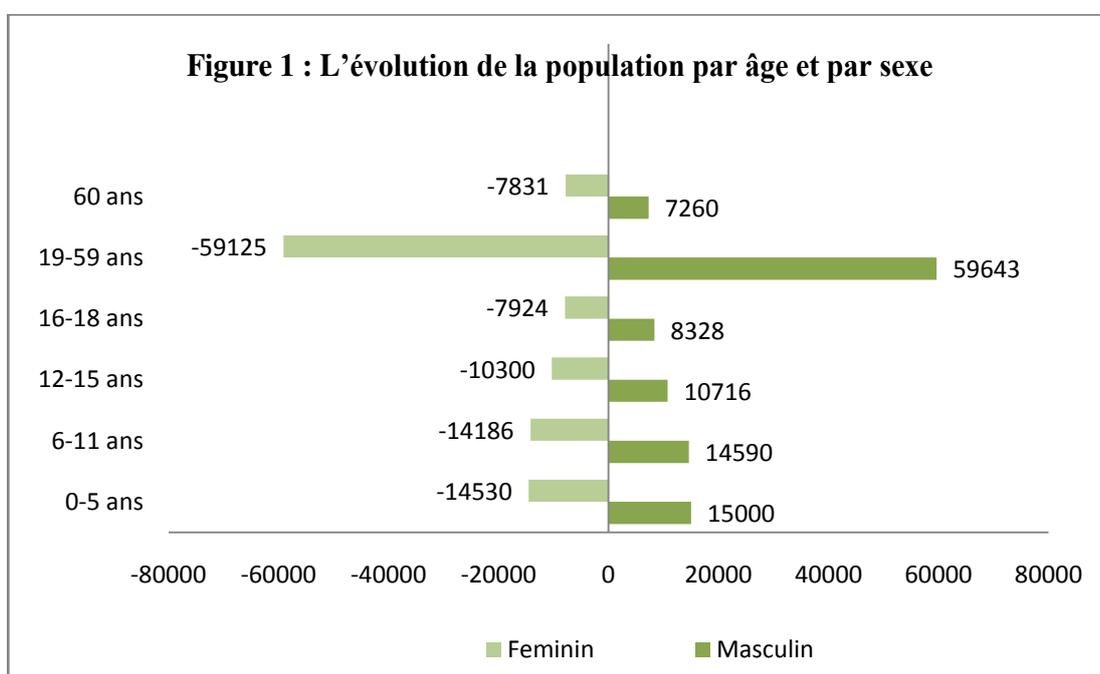
<sup>1</sup>ROBERT GRIC B, *le dialogue pédagogique : unité pragmatique et procédés énonciatifs*. *Lidiln°12, Grenoble 3 pp 97-118*

<sup>2</sup> BELAZREG N, *Processus d'appropriation de la parole dans un contexte bilingue/biculturel*, Université de Biskra, soutenue le 07 Mai 2018, pp.154-155

<sup>33</sup>Ibid., p.

D'après le PDAU, en 1966 la ville de Biskra comptait 135.901 habitants et en 1977, elle en comptait 2068.56. En 1987, on remarquera que le taux de population a presque doublé et ceci était dû à l'afflux important des autres wilayets et par ordre d'importance qui sont les suivantes : Batna, M'sila, Oum El Bouaghi, Khenchla, Alger, Tébessa, Ouargla, EL-Oued, Constantine, Mila ,Sétif, Bouira, Jijel, Souk-Ahras, Oran, Djelfa, Taref, Skikda, Ghardaïa, Mascara, Boumerdès, Tlemcen, Laghouat, et BBA.<sup>1</sup>

D'après les statistiques de 1998, Biskra qui comptait une population de 589.697 est passée en 2008 à 722.274 habitants comme l'attestes le graphe suivant réalisé par le PDEAU



**Figure 15: L'évolution de la population par âge et par sexe<sup>2</sup>**

Dans notre cas, le cadre temporel. L'heure de TD du module C.E. O (compréhension / expression) (TD1=1h30min) (TD2=1h30min), avec un moyen de deux TD pour chaque groupe, c'est-à-dire 6h par semaine de travaux dirigés de C.E.O. Il est donc important de connaître le milieu institutionnel dans lequel se déroule cette interaction.

<sup>1</sup> PLAN DE DÉVELOPPEMENT ET DE L'AMÉNAGEMENT URBANISTIQUE DE LA WILAYA DE BISKRA (PDEAU), 1995, p.22

<sup>2</sup> PLAN DE DÉVELOPPEMENT ET DE L'AMÉNAGEMENT URBANISTIQUE DE LA WILAYA DE BISKRA (PDEAU), 1995, p.22

### III. DESCRIPTION DE CORPUS (LE FILM DOCUMENTAIRE : DEMAIN)

Nous avons choisi ce film car il est d'actualité, sensibilise à l'écologie, la protection de l'environnement, permet de créer un projet utile autour duquel les apprenants se retrouveraient, et mettraient en pratique, Nous utiliserons la pédagogie communicative et active afin d'éviter toute frustration face à un film extrêmement intéressant. Les étudiants pourront développer leurs compétences lexicales afin d'être prêt au visionnage du film.

Type de document	captures d'écran du film Demain et extrait du film
Niveau européen	A partir de B1.2
Source du document	le film Demain réalisé par Cyril Dion et Mélanie Laurent
Durée de l'activité	Plusieurs séquences indépendantes (durée totale environ 2h15)
Matériel	images et DVD du film
Activité	découverte d'un film dont la compréhension et le vocabulaire utilisé sont assez complexes par le biais d'activités menant à la déduction des objectifs du film.
Objectifs linguistiques	Lexique relatif à l'environnement, aux énergies renouvelables et épuisables. Expression de l'opinion. Utilisation du futur simple et du conditionnel. Expression de la proposition, de la cause et de la conséquence en contexte.
Objectifs au niveau culture et civilisation contemporaines	Découverte d'un film français et sensibilisation au thème de la protection de l'environnement. Approche interculturelle. Trouver des solutions aux problèmes mondiaux communs.
Objectifs au niveau des savoir-faire	Faire des déductions de sens à partir d'images. Proposer des actions et sensibiliser.

- Après avoir fait le point sur l'utilisation des documents authentiques en cours de FLE, penchons-nous maintenant sur celui qui nous intéresse pour ce travail : le film. Nous nous devons donc de répondre à la question :
- Comment apprend-on une langue étrangère ?

Pour répondre à cette nécessité, les didacticiens ont centré leur réflexion sur la mise au point d'une approche qui prenne en considération les objectifs communicatifs dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La seule connaissance du système linguistique d'une langue ne suffit plus, les nouveaux besoins de communication exigeant également de savoir s'en servir en fonction du contexte social dans lequel il s'inscrit. Ils ont également insisté sur l'importance de la communication. Et pour acquérir celle-ci :

*[...] les apprenants doivent être en mesure de replacer les échanges langagiers dans leurs conditions de réalisation et leur situation de communication, d'apprécier les intentions des locuteurs, et de comprendre que tout acte de communication obéit à des règles sociales qui, bien que susceptibles d'une description systématique, ne sont pas du ressort du seul langage<sup>1</sup>.*

H. Besse (2001 : 45) pense que l'approche communicative est :

*« Comme une réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthodologie audiovisuelle ».*<sup>2</sup>

Quant à C. Puren (1988), il la considère comme : *« La troisième génération de la méthodologie audiovisuelle ».*<sup>3</sup>

Dans l'enseignement communicatif, on cherche à présenter une langue cible, proche de celle utilisée par les natifs. L'objectif essentiel de l'approche communicative est donc d'apporter à l'apprenant un bagage linguistique lui permettant de communiquer en langue étrangère, ou au moins de l'utiliser, comme les natifs. C'est l'approche actionnelle qui considère le locuteur comme un acteur social devant accomplir une tâche prônée par le Cadre Européen Commun de Référence.

---

<sup>1</sup> PEYTARD L. : op.cit, p.27

<sup>2</sup> BESSE H. : op cit

<sup>3</sup> Puren C. : op cit

*« Si les actes de paroles se réalisent dans une activité langagière, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification<sup>1</sup> ».*

Surmonter les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes consiste à passer d'une approche communicative à une perspective actionnelle (AC - PA), clé pour une nouvelle approche didactique, c'est du moins ce que renferme ces quelques lignes du CECR. Dorénavant, l'apprenant est le centre du projet éducatif. Celui-ci doit s'engager dans son propre apprentissage en interagissant dans une situation particulière, en toute autonomie, avec les acteurs sociaux dans le but de construire ses savoirs (à l'issue du mouvement socioconstructiviste). Le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté.<sup>2</sup>

*« Ainsi la situation d'apprentissage/enseignement doit répondre aux besoins réels des apprenants qui doivent développer des stratégies leur permettant d'accomplir les tâches à effectuer*

Accomplir des tâches : L'approche actionnelle ajoute à l'approche communicative l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Aussi, Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui sait 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 [...]La tâche est centrée sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés.<sup>3</sup>*

Les activités de classe proposées par l'enseignant sont associées à la notion de la tâche et doivent découler du besoin et de l'intérêt de l'apprenant afin qu'il puisse engager toute sa personnalité, ses savoirs et savoir-faire dans la construction de sens. La tâche correspond à une situation-problème que l'apprenant doit résoudre en coopération et en interaction avec

---

<sup>1</sup>CECR, 2001, chap. 2. 1 : 15

<sup>2</sup> Ibid., p.15

<sup>3</sup> CECR, 2001, p.19

les autres acteurs sociaux en vue de la réalisation d'un objectif commun et afin de retrouver son équilibre.<sup>1</sup>

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'approche actionnelle, le conseil de l'Europe a proposé quatre niveaux qui vont du simple énoncé au projet complexe :

➤ **La micro-tâche**

Elle consiste à amener les apprenants à « comprendre instantanément l'objectif d'un énoncé entendu » et à « produire spontanément des énoncés répondant à un objectif ». En classe de langue, les types de micro-tache peuvent être divers : exposer les étudiants au maximum de français oral, multiplier la quantité d'énoncés produits, mettre tous les étudiants en situation de s'exprimer, travailler la mémoire à court terme, etc.<sup>2</sup>

➤ **Les activités signifiantes**

Visent à faire agir les élèves avec l'outil linguistique dans (le presque) vraies situations de communication le travail en groupe, les jeux de langage, les jeux de rôles..., toutes ces activités sont très utiles pour mobiliser les apprenants à s'exprimer librement en classe.

➤ **La tâche finale**

La tâche finale, associée étroitement à un projet, est plus simple qu'un projet à mettre en œuvre. Souvent, la réalisation d'un projet repose sur l'accomplissement de plusieurs tâches. Ces tâches obligent les étudiants à communiquer réellement entre eux, ils parlent alors pour atteindre un objectif, résoudre un problème fixé par une tâche, ou mener à bien un projet, les apprenants doivent mobiliser non seulement leurs compétences langagières mais aussi leurs compétences non langagières. En fait, les tâches et projets donnent de la valeur aux exercices linguistiques en classe et mettent en relation la classe avec la société.<sup>3</sup>

En suivant les principes de l'approche actionnelle, nous avons effectué, dans notre classe de compréhension et d'expression orales des travaux expérimentaux visant à développer la compétence d'expression libre et spontanée de nos étudiants. Pour cette raison, nous avons

---

<sup>1</sup> *CADRE EUROPEEN COMMUN DE RÉFÉRENCE*, Didier, paris 2005 chapitre 2 p.17

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.p18

organiser des séries d'activités ou des successions de tâches dès le début de l'année de façon à préparer les apprenants à prendre l'habitude de communiquer en français et parmi ces activités nous avons choisi l'exploitation du film « demain » de Cyril Dion et Mélanie Laurent.

## **Conclusion**

Pour conclure la situation de l'enseignement du FLE à l'université de Biskra nous pouvons retenir que :

- L'apport accordé à l'oral et au développement de la compétence communicative est insuffisante.
- L'écrit prédomine.
- Les documents authentiques demeurent des supports faiblement introduits.
- L'enseignement du français reste globalement transmissif.
- Le niveau des étudiants, à l'issue de cette formation universitaire, reste insatisfaisant.

# **Deuxième Chapitre**

**Dépouillement et résultats des deux types de questionnaires**

## **Introduction**

Dans notre recherche nous avons réservé cette troisième partie à l'analyse d'un support scientifique, à savoir le questionnaire, en vue de déterminer la situation actuelle et d'exposer la situation souhaitée en ce qui concerne la compétence de l'enseignant universitaire dans la didactisation des documents audiovisuel pour améliorer la compétence de la production orale chez les apprenants dans un milieu universitaire et de vérifier plus particulièrement l'intérêt pédagogique que peut apporter le document audiovisuel à son enseignement et son apprentissage en classe de fle (2eme année LMD) français.

La première analyse est menée à partir d'un questionnaire destiné aux enseignants de français exerçant au cycle universitaire, département de français Med Khidher Biskra. Ce questionnaire nous permettra de connaître la conception que ces derniers ont sur l'enseignement/Apprentissage de l'oral et aussi sur l'utilisation des documents authentiques (le support audiovisuel) dans leurs pratiques.

La deuxième analyse est menée à partir d'un questionnaire destiné aux étudiants de la deuxième année LMD français université de Biskra. Ce questionnaire nous permettra de connaître les difficultés langagières que présentent ces derniers durant la séance de l'oral et au même temps sur l'utilisation du support audiovisuel, est-ce qu'il contribue à améliorer l'apprentissage de l'oral et développer les capacités langagières des étudiants en classe.

En fait, notre objectif et d'approfondir notre recherche, à travers cette activité de terrain, d'obtenir un maximum de données précises

## I. PRÉSENTATION DES QUESTIONNAIRES

Les présents questionnaires font l'objet d'une enquête pour une recherche sur la didactisation et l'utilisation des documents authentiques (l'audiovisuel) à l'enseignement / Apprentissage de l'oral en classe de FLE.

Nous avons fait aussi recours aux questionnaires pour obtenir des résultats rapides et plus pertinents, en ce qui concerne le processus de l'enseignement/apprentissage de l'oral et l'utilisation des documents authentiques (le support vidéo) didactiser, les deux questionnaires sont conçus et repartis en fonction de quatre éléments distincts présenté sous forme de sections : *renseignement personnels – éléments didactiques processus de l'enseignement – obstacles et solutions proposées.*

Ainsi, nous ajoutons que les questions posées sont de types différents :

- Questions fermées
- Questions à choix multiples
- Question ouvertes
- Le premier a été distribué à 20 enseignants, exerçant au département de français université Biskra. Le deuxième a été distribué à 38 étudiants de deuxième année LMD université Biskra

### 1. Objectif des questionnaires

- **Avoir** une image plus précise de l'opinion des enseignants et étudiants vis-à-vis l'enseignement/Apprentissage de l'oral et sur l'exploitation du support audiovisuel et son rôle dans l'amélioration de cette compétence.
- **Analyser** et identifier les difficultés que rencontrent les enseignants sur le terrain dans l'enseignement/Apprentissage de cette compétence.
- **Recenser** des informations sur la manière par laquelle l'enseignement/Apprentissage de l'oral en classe de langue au département de français université Mohamed Khidher Biskra est appliqué effectivement.
- **Rapporter** les propositions des enseignants en vue de rendre l'enseignement de l'oral plus efficace et plus bénéfique à l'université Mohamed Khidher Biskra

## 2. Modalités de passation des questionnaires

Après avoir élaboré les deux types de questionnaires : un destiné au corps enseignant et l'autre destiné aux étudiants. Nous les avons distribués auprès des deux types d'informateurs. Après avoir récupéré les questionnaires réalisés auprès de 20 enseignants et 70 étudiants.

Nous avons envoyé le questionnaire destiné aux enseignants par courrier électronique (email). Cela a demandé quelques mois (03 mois) pour récupérer les questionnaires dûment remplis par les collègues enseignants de la filière de français à l'université de Biskra. En ce qui concerne les étudiants, nous les avons contactés en février 2016 et nous leur avons distribué le questionnaire en leur expliquant quelques points. Le même jour, nous les avons récupérés auprès du public en question.

## II. DONNEES COLLECTEES PAR LES DEUX TYPES DE QUESTIONNAIRES

Après, nous avons effectué l'opération du dépouillement qui nous a permis de connaître d'obtenir les données que nous allons exposer de la façon suivante :

### 1. Questionnaire destiné aux enseignants

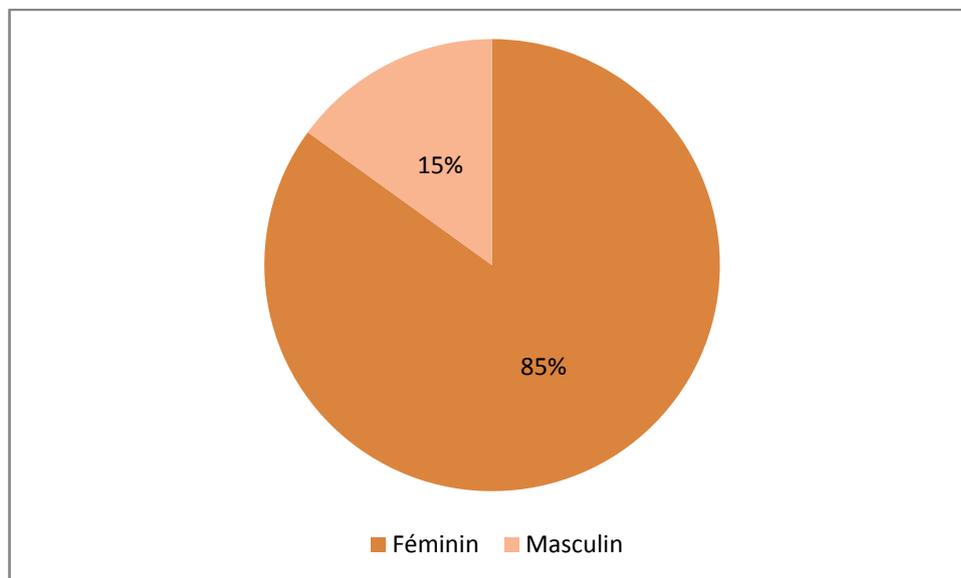
**Enseignants :** Le dépouillement du questionnaire distribué aux enseignants nous a permis de savoir que :

- **Le profil de l'enseignant.**
  - **Questions n°1 :** le sexe de l'enseignant ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Féminin</b>	17	85%
<b>Masculin</b>	3	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 01 : Concernant le sexe de l'enseignant.**

Nous visons à désigner le sexe des enseignants que nous l'indiquons dans la graphique ci-dessous. 85% féminin et 15% masculin d'après le tableau nous constatons que le pourcentage d'enseignants de FLE féminin est dominant. L'inégalité de pourcentage d'enseignants de sexe entre enseignants et enseignantes de FLE nous confirme que les hommes et les femmes n'ont pas la même vocation pour enseigner le FLE



**Graphe 01 : Le sexe des enseignants de FLE**

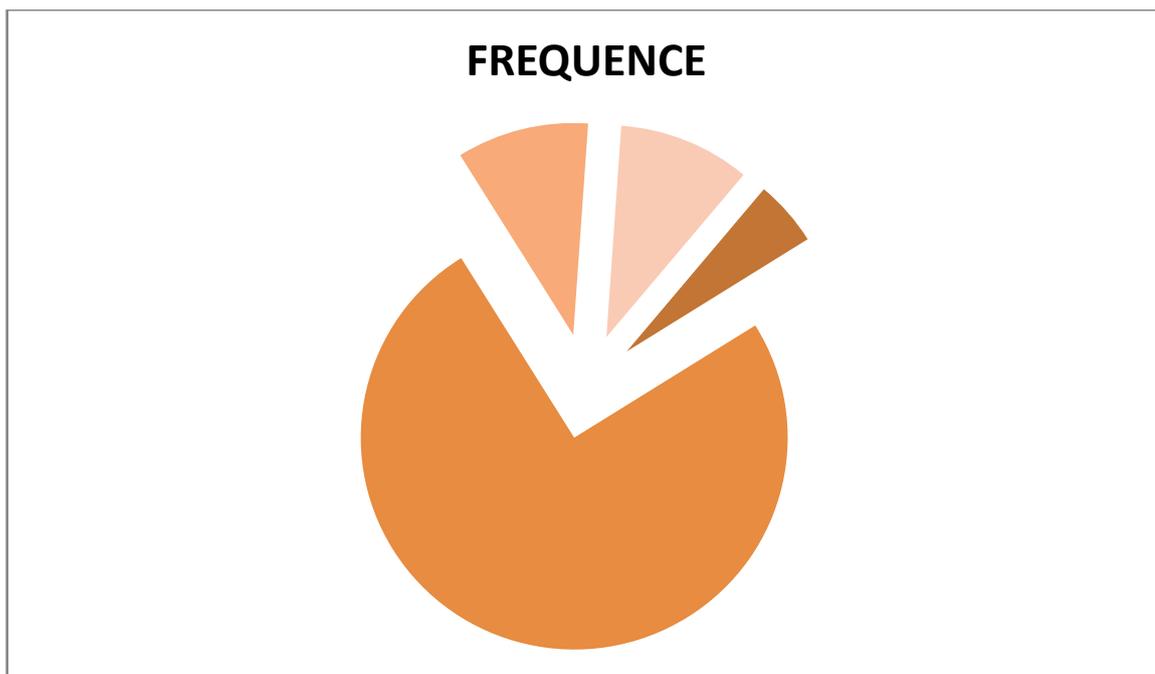
▪ **Expérience de l'enseignant**

➤ **Questions n°2 : l'expérience de l'enseignant ?**

Expérience	Fréquence	Taux
Moins de 5ans	1	5%
10 ans	15	75%
15 ans	02	10%
Plus	02	10%

**Tableau 02 : Concernant l'expérience de l'enseignant.**

Les enseignants plus expérimentés (plus de 5 ans) dominent le secteur de l'enseignement dans le département de Français université de Biskra. En principe, avec un pourcentage élevé des enseignants expérimentés. Nous avons un meilleur résultat concernant l'oral, cela aussi nous mène à dire que, théoriquement les enseignants(es) affrontent moins de difficultés vu leur expérience professionnelle.



**Graphe 02 : Expérience de l'enseignant de FLE**

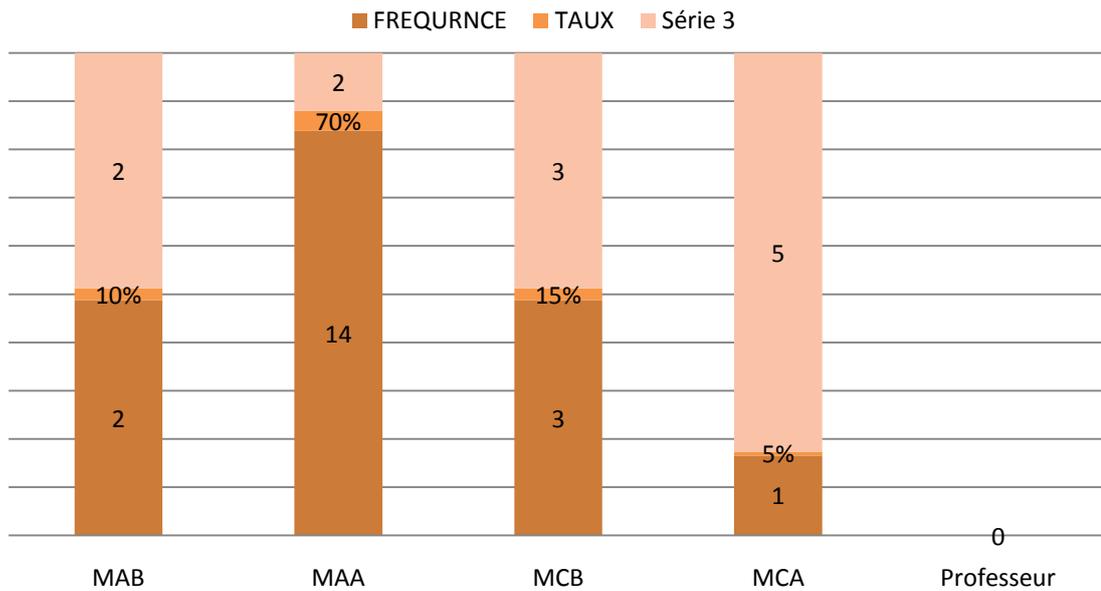
- **Grade de l'enseignant**

- **Questions n°3 : Grade de l'enseignant ?**

Grade	Fréquence	Taux
M.A.B	2	10%
M.A.A.	14	70%
M.C.B.	3	15%
M.C.A.	1	5%
Professeur	0	0%

**Tableau 03 : Concernant le grade de l'enseignant.**

Selon le tableau 03 70% de La population enquêtés sont des maitres assistants A avec une expérience de plus de 5ans, c'est la catégorie dominante



**Graphe 03: grade de l'enseignant de FLE**

▪ **Le statut de l'oral**

➤ **Questions n°4 : Quels est le statut de l'oral en classe de langue ?**

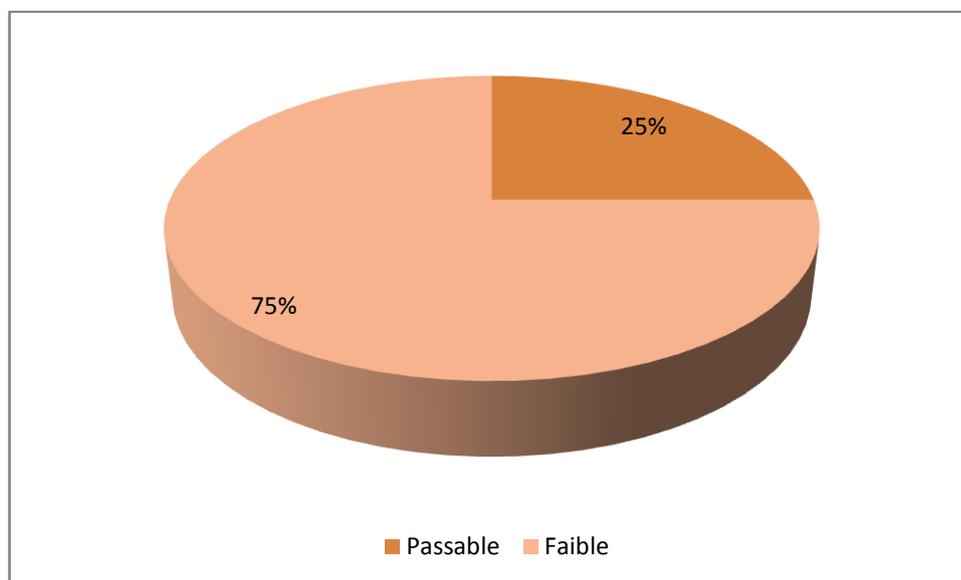
	Fréquence	Pourcentage
<b>Passable</b>	5	25%
<b>Faible</b>	15	75%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 04 : Concernant le statut de l'oral**

En ce qui concerne le statut de l'oral en classe de langue (2LMD) notre souci à travers cette question, est de savoir le niveau de l'oral chez les étudiants de 2LMD, les réponses varient entre :

D'après le tableau 04, 75% des enseignants affirment que le niveau des étudiants lors d'une séance de l'oral est vraiment faible par contre 25% des enseignants reconnaissent

que le niveau est passable. Nous pouvons dire que la majorité absolue des enseignants de FLE affirme que l'oral est faible dans la classe de 2LMD et il doit être pris en charge. On peut dire que l'oral se définit comme l'un des moyens avec les quelle se réalise l'enseignement de tout savoir, un des deux moyens de transposition, du savoir et du savoir-faire. Comme le dit Pétard J « *l'oral s'écoute, s'analyse et s'explique, comme l'écrit* »<sup>1</sup>.



**Graphe 04 : Statut de l'oral**

▪ **Le volume horaire**

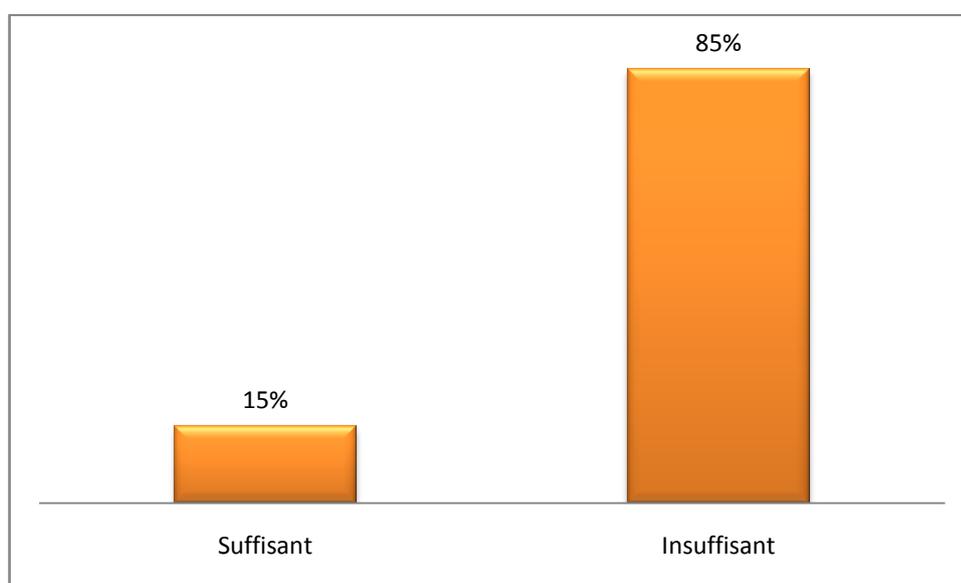
➤ **Question n°5 :** Pensez-vous que le volume consacré à l'oral est suffisant ou insuffisant ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Suffisant</b>	3	15%
<b>Insuffisant</b>	17	85%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 05 : Le volume horaire consacré à l'oral**

<sup>1</sup> PYTARD L. op cit p.42.

Nous observons à travers le tableau 05 que la majorité des enseignants de FLE déclarent l'insuffisance du volume horaire réservé au classe 2LMD de langue ce qui explique les difficultés de s'exprimer oralement rencontrés chez les étudiants de 2LMD, cela se comprend, puisque la tradition scolaire sur les paliers qui précèdent l'université a exclu toute initiatives de s'exprimer oralement. Et ce facteur rend l'enseignant de l'oral compliqué et difficile mais nous constatons aussi qu'il y a 15% des enseignants sont convaincus que le volume horaire consacré à l'orale en tant que matière à l'université est suffisant puisque le fait que l'étudiant une fois inscrit en spécialité de langue française, il est censée capable d'être capable de s'exprimer dans cette langue.



**Graphe 05 : Le volume horaire consacré à l'oral**

- **Les moyens de motivation exploités par l'enseignant**

➤ **Question n°6 : quels sont vos moyens de motivations pour vos apprenants ?**

	Fréquence	Pourcentage
<b>Exposé</b>	3	15%
<b>Vidéo</b>	10	50%
<b>Le débat</b>	7	35%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

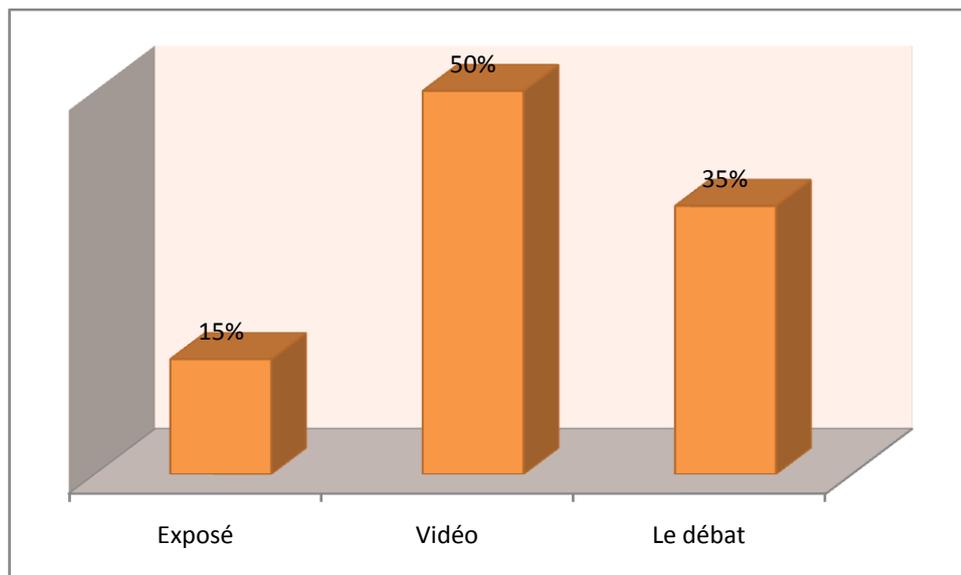
**Tableau 06 : Les moyens de motivation**

Nous constatons à partir du tableau 06 que les moyens de motivation se diffèrent d'un enseignant à l'autre, d'abord l'ensemble de enseignants, ils se mettent d'accord sur l'absence totale des équipements pédagogiques nécessaires pour développer l'apprentissage de l'oral, chacun donc est appelé à créer et à faire recours à ses propres moyens, parfois personnels.

La question posé est très intéressante parce qu'elle nous renseigne sur la pratique enseignante en rapport direct avec l'enseignement des compétences orales en classe de FLE, 50% des enseignants utilisent le film comme support à leur avis il facilite la tâche et permettrait à l'étudiant d'acquérir des compétences. Alors que 35% des enseignants réalisent le cours de l'oral en proposant des sujets de débat en le considérant comme moyen efficace, 15% des enseignants proposent l'exposé comme moyen de motivation lors d'une production orale.

En enseignant le FLE, l'enseignant, vise à installer chez l'étudiant la compétence de pouvoir s'exprimer. La mise en interaction grâce au document audiovisuel, permettra aux étudiants de mieux acquérir des mécanismes de perfectionnement de l'oral. L'ensemble des enseignants interrogés confirment que le document audiovisuel contribue à améliorer l'enseignement de l'oral et à développer les capacités langagières des étudiants en classe de langue (FLE).

Il est démontré, depuis un certain temps, que les apprenants ont besoin de trouver du sens à leur apprentissage pour réellement s'investir, les notions abordées en classe et que les étudiants utilisent dans la construction de leurs savoir, doivent, donc être perçues comme nécessaires et intéressantes, la motivation des élèves est alors un facteur essentiel dans le bon déroulement de leurs apprentissages. Lorsqu'ils désintéressent d'un sujet, il est très difficile de les raccrocher. Ainsi il me paraît intéressant de montrer que la vidéo permet de motiver les apprenants dans leurs apprentissages, et donc d'assurer à tous une entrée réussite dans la pratique de cette langue.



**Graphe 06 : Les moyens de motivation**

- **Questions n° 7 :** En l'absence de matériels pédagogiques favorables à un bon enseignement de l'oral, comment le réaliser- vous ?

En l'absence du matériel nécessaire à la production de l'oral, la quasi-totalité des enseignants déclarent qu'ils font recours à des méthodes traditionnelles.

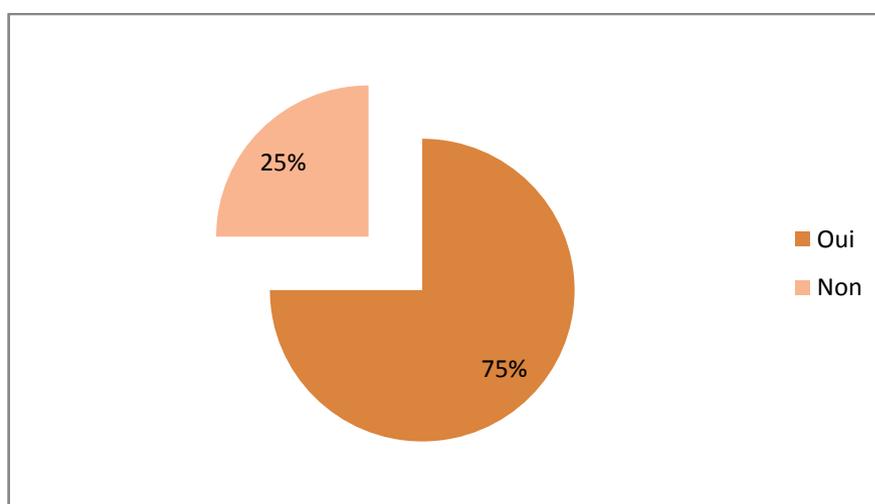
- **Questions n° 8 :** Pensez-vous que les documents authentiques sont un moyen efficace dans l'acquisition d'une compétence discursive ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	15	75%
<b>Non</b>	5	25%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 08 : Efficacité du document authentique**

Les documents authentiques sont tous des documents extraits du patrimoine culturel, conçus pour des besoins sociaux et non pour l'apprentissage scolaire. Ils permettent de contextualiser l'apprentissage d'une langue étrangère, car ils présentent celle-ci en situation. La langue est authentique, vivante et naturelle, comme le préconisent les documents d'accompagnement.

De plus, ils sont d'une très grande variété, ce qui permet de proposer de nombreuses activités aux apprenants évitant ainsi toute monotonie dans les apprentissages. Le tableau 8 nous montre que la majorité des enseignants questionnés (75%) pensent que les documents authentiques sont un moyen efficace dans l'acquisition d'une compétence discursive et ils expliquent : les documents d'accompagnement des programmes encouragent l'utilisation des supports offerts par les nouvelles technologies (vidéo – cédérom) tandis que 25% des enseignants enquêtés pensent que les documents authentiques sont un moyen inefficace dans l'acquisition d'une compétence discursive et ils expliquent : la pratique en classe de FLE ( l'utilisation des supports audiovisuel ) est rare, peut-être parce qu'elle reste associée aux loisirs et à la passivité du téléspectateur



**Graphe 08 : Efficacité du document authentique**

- **Questions n° 09 :** A votre avis est-ce-que les documents authentiques favorisent la motivation des apprenants de français lors d'une production orale ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	18	90%
<b>Non</b>	2	10%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 09 : les documents authentiques favorisent la motivation des apprenants**

La majorité absolue des enseignants enquêtés confirment que les documents authentiques favorisent et encouragent les apprenants à dépasser le sentiment d'insécurité linguistique parce qu'ils les considèrent comme un guide à suivre durant les séances de l'oral.

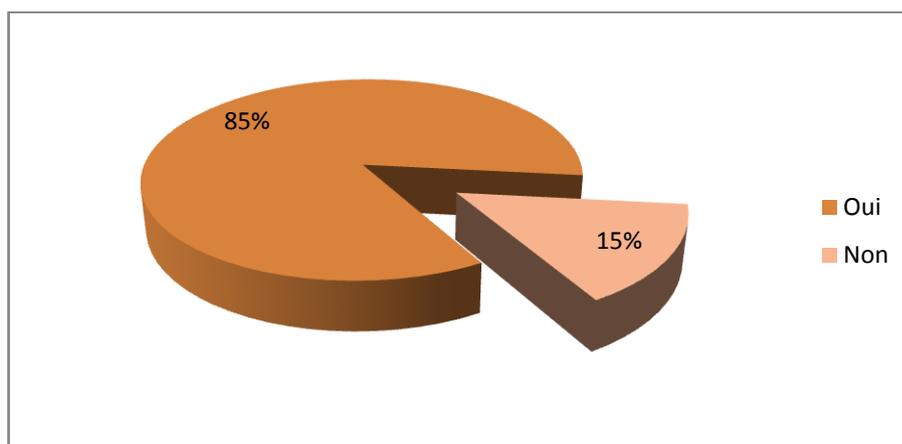
- **Questions n° 10 :** L'usage de l'audio-visuel aide-t-il au développement des compétences langagières chez les apprenants de français

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	17	85%
<b>Non</b>	3	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 10 : L'usage de l'audio-visuel développe les compétences langagières**

Nous remarquons à travers le 8ème tableau que l'ensemble des enseignants enquêtés sont d'accord que l'usage de l'audiovisuel aide au développement des capacités chez les apprenants. En général le terme audiovisuel qui renvoie plus directement à la télévision et à la vidéo. Ce support est le plus approprié pour les activités de compréhension de l'oral en classe de FLE. Et particulièrement aux apprenants qui ne maîtrisent pas bien le français.

En effet, l'intégration de ressources audiovisuelles telles que le film qui permettra aux apprenants de comprendre des situations permanentes de la vie quotidienne. Et surement ils contribuent au développement des compétences langagières chez les apprenants de 2LMD.



**Graphe 10 : L'usage de l'audio-visuel développe les compétences langagières**

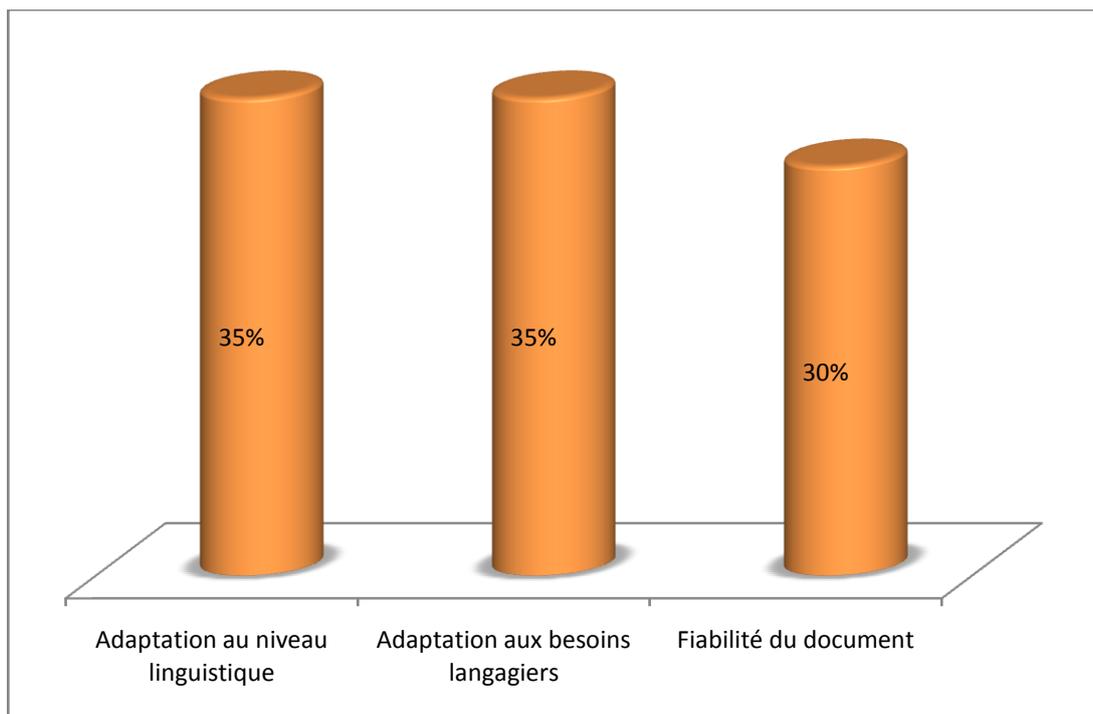
**Questions n° 12 :** Quels critères prendre en compte lors du choix d'un document authentique ?

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Adaptation au niveau linguistique</b>	7	35%
<b>Adaptation aux besoins langagiers</b>	7	35%
<b>Fiabilité du document</b>	6	30%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 12 : Critères de choix du document authentique**

Le tableau 12 nous montre les réponses des enseignants enquêtés concernant les critères de choix d'un document authentique 35% des enseignants pensent qu'en choisissant un document authentique nous devons d'abord l'adapter au niveau linguistique et 35% affirment que le document choisi doit être adapté aux besoins langagières et 30% des enseignants parle de la fiabilité du document.

L'utilisation des documents authentiques bien choisis représente pour les apprenants un support idéal, un reflet d'une culture, différente. Selon le CECR les objectifs de l'apprentissage ne sont plus définis en termes linguistique mais en actes sociaux. Nous devons toujours rester attentifs quant au choix du document authentique : nous ne devons pas privilégier seulement ce qui pourrait intéresser les apprenants nous ne devons pas négliger les objectifs visant aux savoir et au savoir-faire des apprenants.



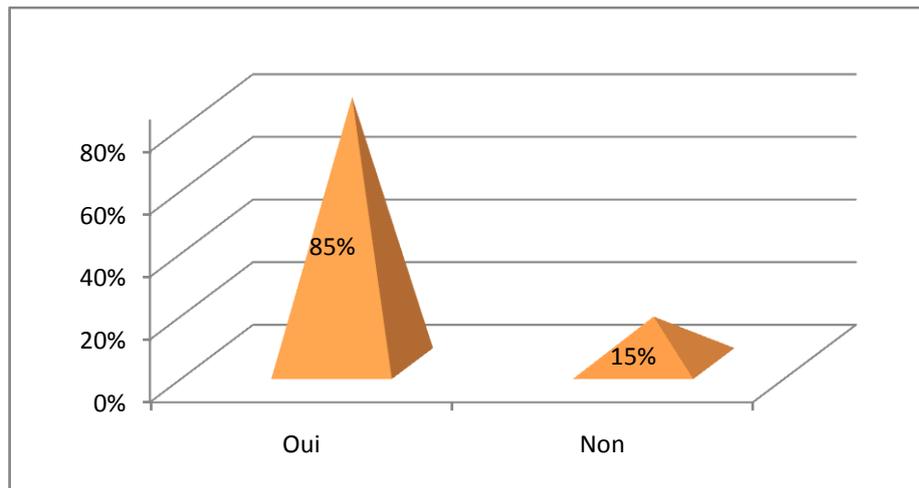
**Graphe 12 : Critères de choix du document authentique**

- **Questions n° 13 :** En choisissant des documents authentiques lors d'une production orale est ce qu'ils sont didactiser ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	17	85%
<b>Non</b>	3	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 13 : La didactisation du document authentique**

Nous constatons que 85% des enseignants sont conscients que les documents authentiques choisis lors d'une production orale doivent être didactiser c'est-à-dire les adaptés pour des raisons pédagogiques et un public non natif comme nous l'avons déjà présenté dans le cadre théorique.



**Graph 13 : La didactisation du document authentique**

➤ **Questions n° 14 :** Selon vous le document authentique sert à :

	Fréquence	Pourcentage
<b>Compléter la leçon</b>	3	15%
<b>Motiver l'apprenant</b>	10	50%
<b>Contribuer à l'autonomisation de l'apprenant</b>	5	25%
<b>Autres</b>	2	10%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

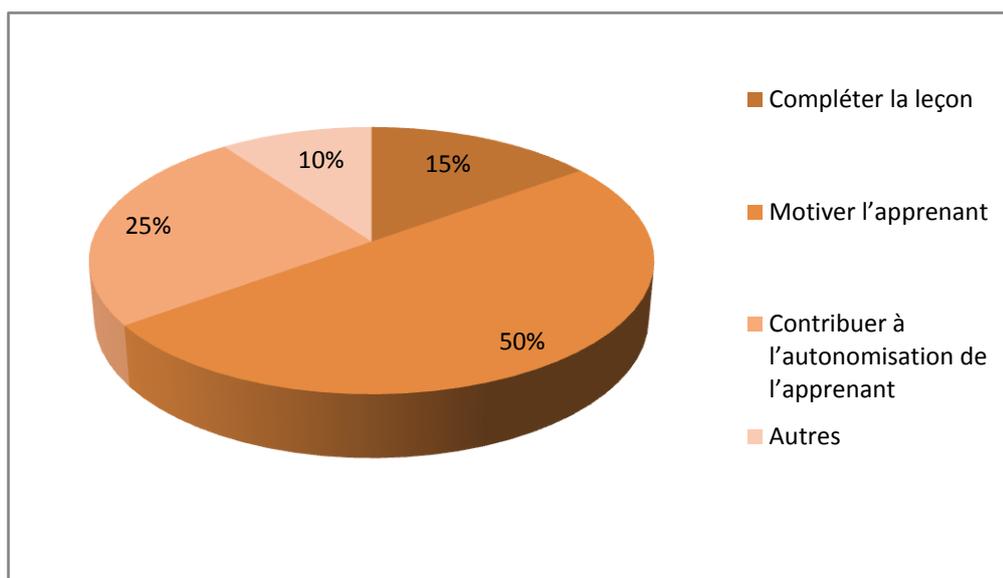
**Tableau 14 : Le rôle du document authentique**

Le tableau 14 montre que 50% des enseignants interrogés certifient que le document authentique sert à motiver l'apprenant en classe de FLE alors que 25% déclarent que le document authentique contribue à l'autonomisation de l'apprenant. Et l'avis de 15% c'est que le document authentique complète la leçon. Nous remarquons ici que l'ensemble des enseignants affirment la nécessité de l'utilisation des documents authentiques et chacun d'entre eux expliqué son point de vue.

R Viau nous propose une définition de la motivation scolaire semblait être partagée par plusieurs autres. Cette définition représente bien la motivation en contexte scolaire, et son modèle situe le rôle des deux principaux acteurs : l'apprenant et l'enseignant, cette définition se présente comme suit :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à présurer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »<sup>1</sup>

En effet, les perceptions que l'apprenant a de lui-même ont une importance sur sa motivation scolaire.



**Graphe 14 : Le rôle du document authentique**

➤ **Questions n° 15 :** Comment évaluez- vous l'oral des apprenants de français à la fin de l'année scolaire ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Acceptable</b>	17	85%
<b>Catastrophique</b>	3	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

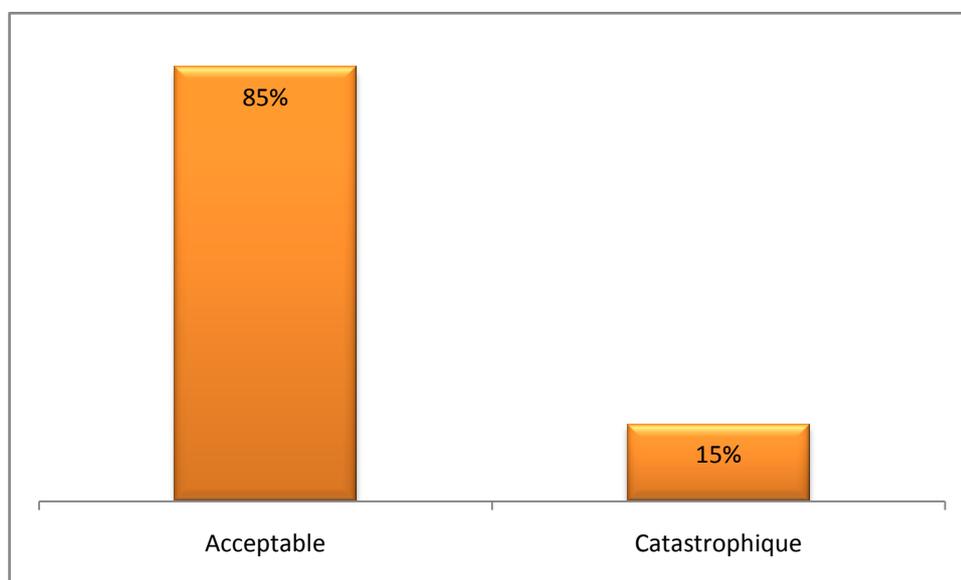
**Tableau 15 : L'évaluation de l'oral**

<sup>1</sup> Viau R. *la motivation en contexte scolaire* 3eme Ed Bruxelles de Bock université, 1994. p.07

L'enseignant est appelé à suivre une évaluation continue et permanente de l'oral, à travers les mécanismes que procure cette matière. Dans le souci de savoir quels outils et quelles sont les manières utilisées par l'enseignant pour réaliser une évaluation de ses étudiants. 85% des enseignants évaluent l'orale des apprenants de 2LMD acceptable tandis que 15% confirment qu'il est catastrophique (en état d'alarme).

L'ensemble des enseignants questionnés certifient que l'intérêt porté à l'enseignement de l'oral dans les recherches est plus tardif que celui porté à l'enseignement de l'écrit.

Pour ces raisons, les outils disponibles sont encore trop peu nombreux. Il en existe, mais généralement pour un public spécifique. Il bénéficie d'une image négative par rapport à l'écrit, auquel il est constamment comparé et auquel il sert le plus souvent de support.



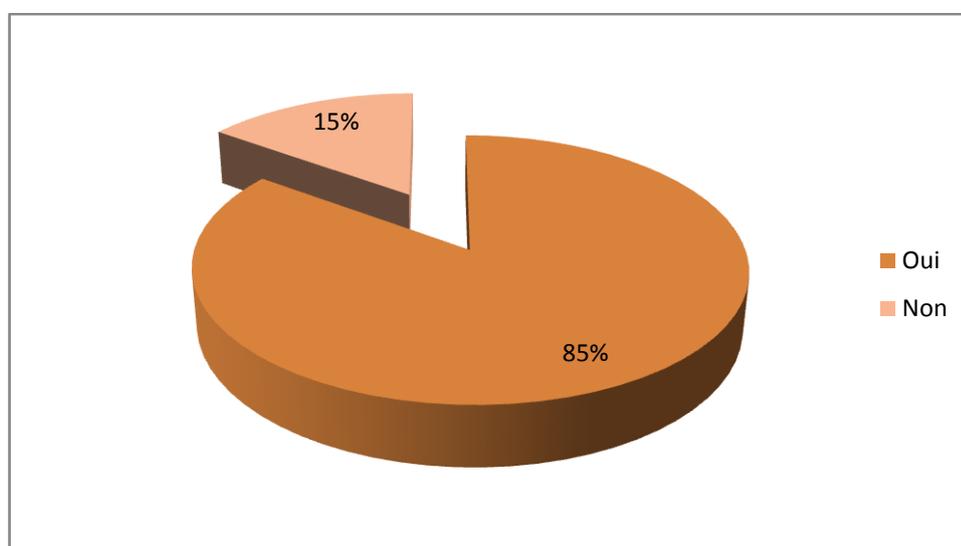
**Graph 15 : L'évaluation de l'oral**

➤ **Questions n° 16 :** Faites vous appel à l'écrit en évaluant l'oral des apprenants ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	17	85%
<b>Non</b>	3	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 16 : L'apport de l'écrit dans l'évaluation de l'oral**

La majorité absolue des enseignants interrogés (85%) certifient qu'ils font appel à l'écrit en évaluant l'oral, et ils expliquent que l'évaluation de l'oral pose plusieurs problèmes au-delà du contenu du message. Tout l'aspect non verbal attitude, gestuelle, doivent être prises en considération. Il est à noter aussi que l'évaluation ne se fait pas régulièrement par un exposé, débat ou par la compréhension puis la production elle est peut-être faite par le recours à l'écrit. Nous avons conclu depuis les réponses des enseignants de (l'université Mohamed Khidher Biskra) que la plupart des évaluations sont fait à travers l'écrit.



**Graphe 16 : L'apport de l'écrit dans l'évaluation de l'oral**

- **Les difficultés de la didactisation**

- **Question n°17 :** En didactisant vos documents authentiques, citez-nous les difficultés qui gênent l'acte de l'enseignement de l'oral dans la 2<sup>ème</sup> LMD FLE ?

L'ensemble des enseignants questionnés confirment la présence de pas mal des difficultés en didactisant des documents authentiques dans le but de simplifier la langue parlée, et à la ramener aux formes les plus faciles à employer. Elle traduit nos sentiments en introduisant des exclamations, des interrogations, des apostrophes et des pausés qui marquent et les hésitations, la peur ou la perplexité...etc. mais qui, au point de vu grammatical, dérange l'ordre habituel des mots car, elle tend aux raccourcis. Pour plus de commodité et de

rapidité, mais les gestes, les mimiques et le ton remplacent ou expliquent les mots absents (manquants).

En plus en situation réel et à l'oral. On tolère l'emploi de traits linguistiques non standards (au niveau de la prononciation, la syntaxe ou le lexique). Ces enseignants enquêtés citent les difficultés suivantes :

Didactiser des supports pour les inscrire dans une démarche d'enseignement/apprentissage cohérente passe indubitablement par une phase préliminaire l'analyse des besoins l'ingénierie de la formation, l'ingénierie pédagogique et ce demande un travail de groupe. Egalement, une autre difficulté lorsque l'enseignant est obligé d'aller sur le terrain afin de collecter le plus de documents possibles parmi ceux qui sont utilisés dans les cours : programmes, photocopies, sujet d'examen, copies d'étudiants, enregistrement de cours magistrales. Ces documents aident à cerner les besoins réels des apprenants et serviront de documents support pour les cours.

**Ce qu'il faut savoir :** identifier les besoins puis définir les objectifs

Comme nous l'avons déjà cité dans la théorie, comment identifier les besoins des apprenants ? La comparaison du profil de compétence requis (le souhait) et du profil de compétences acquis (l'existant) par le public cible permet d'obtenir déficit des compétences, c'est-à-dire les besoins de formation.

Finalement, toute la difficulté résidera dans l'objectivation des critères de sélection car la fiche d'orientation empiéter...

**Besoins=souhait=existantes**

- **Rapport Document audio-visuel et lexique vrai**

➤ **Question n°19 :** Est-ce-que le document authentique vous permet de mettre les apprenants au contact d'un lexique vrai et actuel comme c'est le cas de l'audiovisuel ?

L'ensemble des enseignants questionnés confirment que la vidéo est un moyen efficace qui permet de mettre les apprenants au contact d'un lexique vrai et actuel. Ils certifient que l'enseignant de FLE d'aujourd'hui ne peut se passer donc, d'introduire du contenu vidéo

dit (authentique). Non pas que le matériel édité et tous les actes langagiers didactiser soi inutilisable ou pauvres, au contraire mais il ne faut pas perdre de vue que l'audio-visuel permet de mieux illustrer l'acte de parole par exemple.

Nous remarquons aussi que la plupart des chercheurs s'accordent sur l'atout du choix de la vidéo en tant que support pédagogique en classe de langue et tous reconnaissent que l'image en mouvement suscite la motivation des apprenants Thiery Lancien soutient la vidéo est le moyen qui demeure le plus approprié pour faire une réalité dans différentes situations.

Lancien met l'accent sur l'importance de la vidéo à cet effet. Outre ses effets psychologiques sur les apprenants et l'enseignant, la vidéo a sa part de l'impact pédagogique à travers son pouvoir technique.

- **Question n°20 :** Est-ce que le document authentique aide à la prise parole et au décodage libre de l'apprenant ?

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	17	85%
<b>Non</b>	3	15%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

**Tableau 20 : Le document authentique moyen de prise de parole**

Nous remarquons d'après le tableau 20 que 85% des enseignants questionnés affirment que la vidéo aide à la prise de parole de l'apprenant et ils expliquent que la didactique des langues s'intéresse à cette forme de libération comme une finalité d'enseignement et pour y faire, la didactique s'en charge d'intégrer des activités afin d'instaurer cette habileté, et de favoriser le développement d'une expression linguistique visant les deux fonctions linguistiques.

En d'autres termes, l'enseignant doit aider l'apprenant à libérer et à faire ressortir ce qu'il a ultérieurement acquis en classe dans une situation favorable ou le rapport est cordial, détendu en lui permettant aussi d'extérioriser sans crainte ses difficultés par contre il y a

15% des enseignants certifient le contraire, ils disent que le document authentique n'aide pas forcément l'apprenant à la prise de parole.

La communication en classe de langue est une prise de parole publique, qui peut faire penser à un discours devant un auditoire. Cela est donc différent d'une conversation ordinaire.

Ainsi faire une erreur devant un public, ou la faire plusieurs fois de suite met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur l'estime de soi. Donc l'enseignant a un rôle à jouer en ce qui concerne la mise en confiance de l'élève pour qu'il puisse prendre la parole et communiquer en toute sécurité.

### **-Les avantages du document authentique**

- **Question n°21 :** Est-ce que les documents authentiques ont l'avantage de motiver et de surprendre les apprenants ?

L'ensemble des enseignants questionnés (100%) confirment que les documents authentiques sont vraiment efficaces et ils ont l'avantage de motiver et surprendre les apprenants dans une classe de FLE.

Ces supports sont devenus très importants dans une classe de langue. De fait qu'ils développent chez les apprenants l'attention d'observer et d'écouter ce qui est dit en classe de langue et la prise de parole par la suite.

L'ensemble d'enseignants expliquent : répondant aux principes de l'approche communicative, la nouvelle technologie et la diversité des médias (presse, télévisions, vidéo, internet ...) contribuent fortement à la motivation des apprenants, les aider à être actif dans leurs apprentissages, de fait que ceux-ci suscitent chez eux la curiosité et leur permettent de construire leurs savoirs en autonomie.

### **-Les limites de l'emploi du document authentique**

- **Question n°22 :** Est-ce qu'il faut être conscient des limites de l'emploi de document authentique et de la notion même de l'authenticité ?

Nous constatons que le tableau montre que la majorité absolue des enseignants (100%) est conscientes des limites de l'emploi de document authentique et de la notion de l'authenticité. Ils certifient que la présence de deux canaux (image et son) dans un même

support crée en lui une caractéristique de richesse et de flexibilité qui le distingue des autres supports. Il permet d'englober tout un ensemble de compétences exploitables amenant à un développement de la communication sa nature même différente à celle des supports traditionnels (et manuels) suscite chez les apprenants une curiosité et un désir d'apprentissage. Mais il faut respecter les critères de choix (âge, besoins...)

- **Question n°23 :** A votre avis, est-ce-que les documents authentiques favorisent la motivation des apprenants lors d'une production orale ?

La motivation joue un rôle important dans l'enseignement des langues, notamment du FLE, comme le confirme Houdar Merot au début de sa réponse à la question : qu'est-ce que la motivation ? L'enseignant est responsable de créer ce phénomène de motivation chez ses élèves.

En effet, on ne peut pas parler d'une bonne pédagogie, si elle ne commence pas par susciter et éveiller le désir d'apprendre. Il doit avant tout faire entrer l'ambiance dans sa classe. Une fois motivé, l'élève peut donner du sens à ce qu'il apprend. Comme le signale Cuq : L'enseignant peut créer la motivation dans sa classe en choisissant les supports didactiques

Pouvant attirer l'attention de ses élèves et rendre sa classe plus dynamique. Le support film semble le plus répondant à ces critères. Parmi les supports utilisés en didactique du FLE, surtout à l'oral, la vidéo occupe la place la plus importante du fait qu'elle facilite la tâche de l'enseignant d'une part, et de l'autre part elle déclenche un désir d'apprendre chez l'apprenant et permet de découvrir la culture de l'autre et développer ses compétences langagières.

## 2. Questionnaire destiné aux étudiants

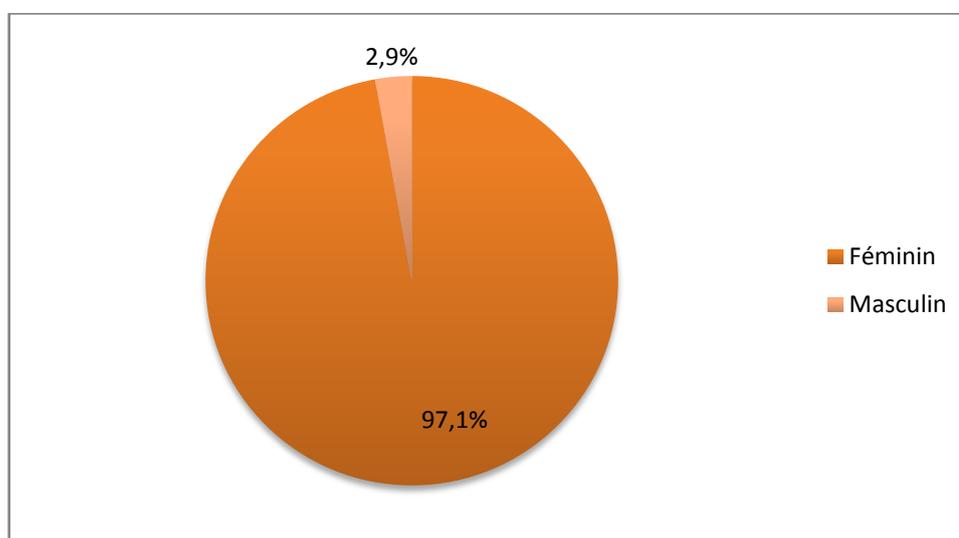
### 2.1. Le profil de l'étudiant de FLE

- Sexe

	Fréquence	Pourcentage
<b>Féminin</b>	68	97.1%
<b>Masculin</b>	2	2.9%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 1 : Sexe**

La population enquêtée est de gent diffèrent avec une prédominance de la gent féminine à savoir 68 filles sont 97,1% et 2 garçons soit 2,9%. D'après le tableau N°01, nous constatons que le pourcentage des étudiants de FLE est inégal à celui d'étudiant, l'inégalité de pourcentage de sexe entre étudiants et étudiantes d'FLE nous confirme que les femmes n'ont pas la même vocation pour étudier les langues.



**Graphique 1 : Sexe**

- L'âge

L'échantillon de notre recherche est une population âgée entre : 18 et 27 ans.

- **Type de baccalauréat**

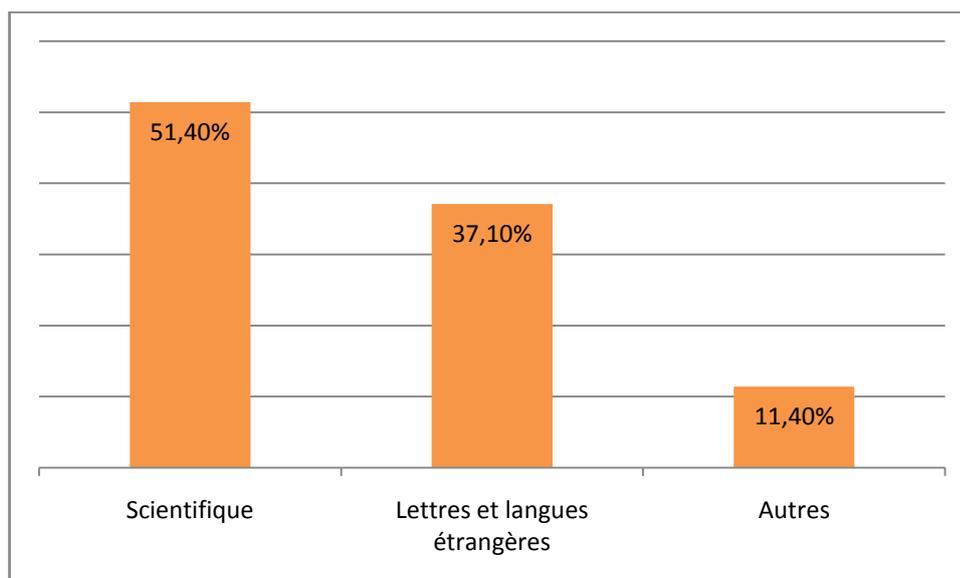
	Fréquence	Pourcentage
<b>Scientifique</b>	36	51.4%
<b>Lettres et langues étrangères</b>	26	37.1%
<b>Autres</b>	8	11.4%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 2 : Type de bac**

La population enquêtée est de différentes branches avec une prédominance des scientifiques (un pourcentage de 51,4% fréquence 36). La deuxième place est occupée par la branche des lettres étrangères avec une fréquence de 37,1% et la dernière place des autres branches est occupée par un pourcentage de 11,4%.

On remarque ici que dans une classe d’FLE 2ème année LMD une diversité des branches ce qu’explique la dissemblance de niveau des étudiants surtout sur le plan linguistique (grammaire, phonétique, conjugaison).

Tout s’est dû au programme des années secondaires : le programme des scientifiques est allégé par rapport au programme des littéraires il est spécialisé.



**Graphe 2 : Type de bac**

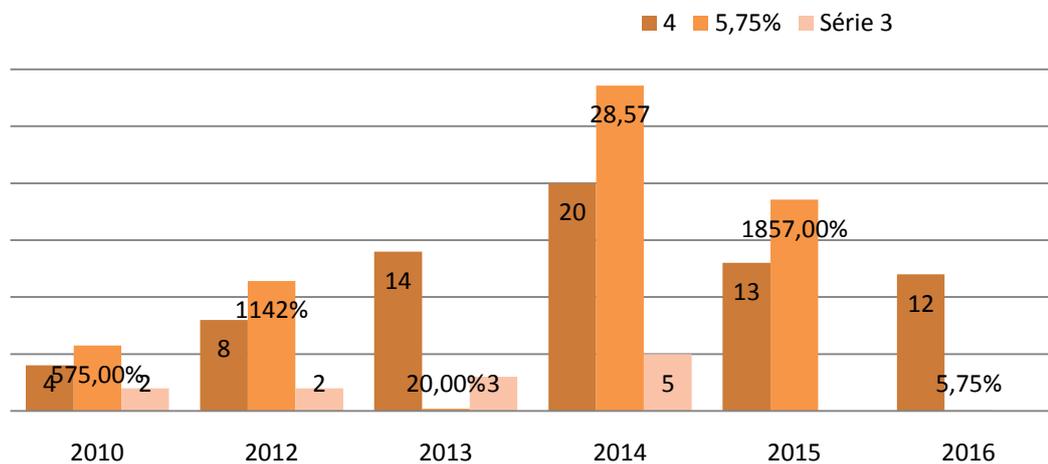
- **L’année d’obtention de bac**

### Question n°3 : l'année de l'obtention de bac

Année d'obtention du bac	Fréquence	Taux
2010	4	5,75%
2012	8	11,42%
2013	14	20%
2014	20	28,57%
2015	13	18,57%
2016	12	17,14%

**Tableau 3 : concernant l'année de l'obtention du bac.**

Le tableau n° 3 explique la dissemblance des étudiants de 2LMD selon l'année de l'obtention de bac (l'échantillon de recherche est hétérogène sur tous les plans).



Graph 3 : l'année de l'obtention de bac

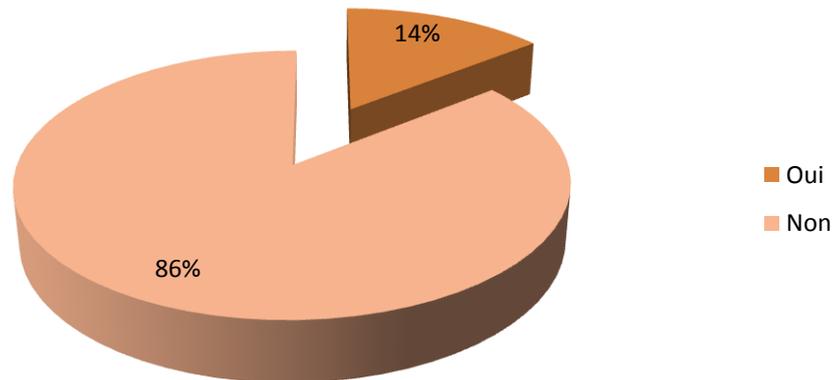
## 2.2. Questions relatives à la séance de l'oral

- **Question n°4 :** Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'oral est suffisant ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	10	14,3%
<b>Non</b>	60	85,7%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 4 : Le volume horaire**

Nous sommes intéressées à nous informer sur la suffisance du volume horaire consacré à l'oral chez les 2<sup>ème</sup>LMD selon le tableau et le graphique lorsque nous notons qu'il y a une grande différence entre les avis des étudiants : d'après 85,7% de la population c'est insuffisant par contre 6 étudiants (14,3%) disent que le volume horaire est suffisant. À leurs avis le taux horaire insuffisant à contribuer énormément dans la faiblesse de niveau.



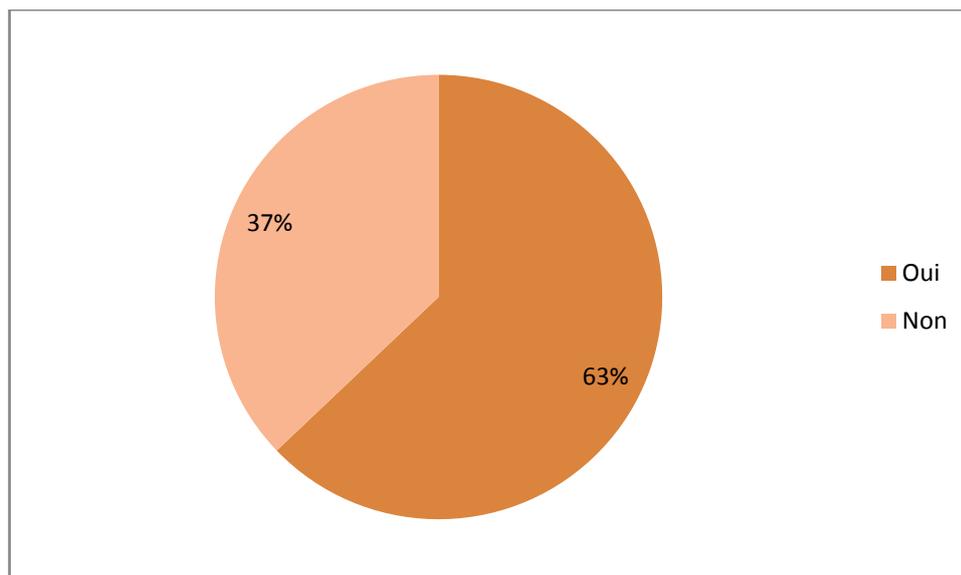
**Graphe 4 : Le volume horaire**

- **Question n° 05 :** Comment évaluez-vous votre oral à la fin de l'année universitaire ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	44	63%
<b>Non</b>	26	37 %
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 5 : Evaluation de l'oral**

44 étudiants du corpus c'est-à-dire avec un pourcentage de 63% disent qu'à la fin de l'année universitaire ils maîtrisent la compétence de l'expression oral par contre 26 étudiants n'ont pas le même point de vue, ils disent Non avec un pourcentage de 37% et leurs résultats n'ont pas satisfaisants. Ils déclarent leurs incompétences dans l'expression orale (ils déclarent aussi que l'incompétence=handicap)



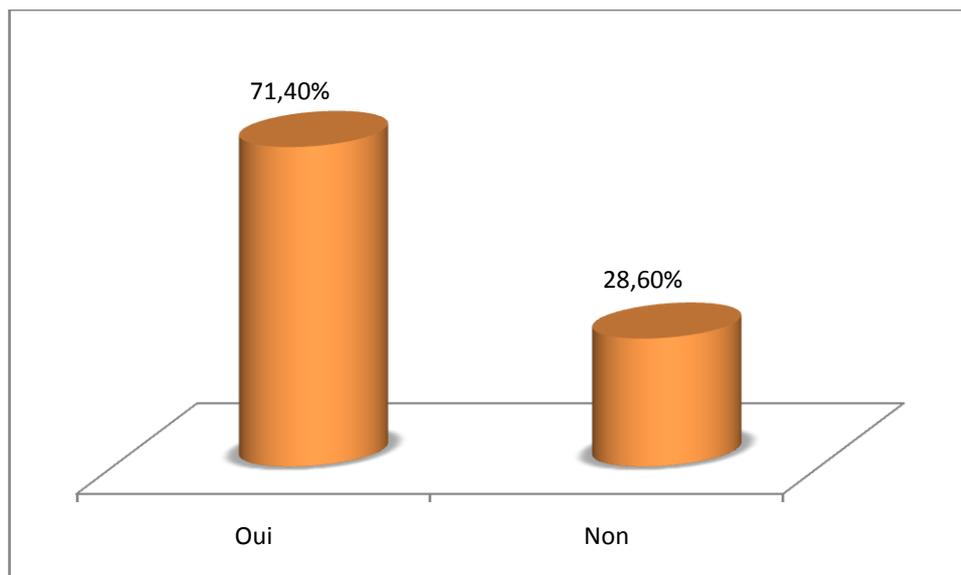
**Graphique 05 : Evaluation de l'oral**

- **Question n° 06 : faite-vous appel à l'écrit dans une situation de communication oral ?**

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	50	71,4%
<b>Non</b>	20	28,6 %
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 06 : L'apport de l'écrit à l'oral**

Le tableau 06 nous montre que 50 des apprenants de 2<sup>ème</sup> année LMD avec un pourcentage de 71,4% ils font appel à l'écrit dans une situation de communication oral alors que 20 apprenants avec 28,6% nient l'apparition de l'appel à l'écrit nous remarquons que les conséquences de la pauvreté linguistique (vocabulaire/grammaire) sont l'insécurité linguistique face à la situation de communication (psychiquement la peur face au public) pousse l'étudiant à faire appel à l'écrit.



**Graphique 06 : L'apport de l'écrit à l'oral**

### 2.3. L'audio-visuel en classe de langue

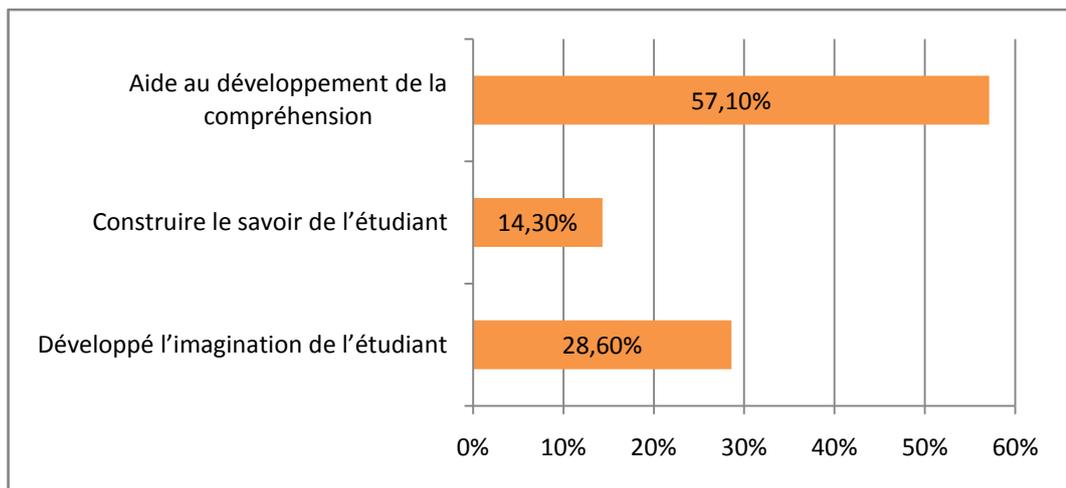
- **Question n° 07** : que pensez-vous de l'audio-visuel en classe de langue ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Développé l'imagination de l'étudiant</b>	20	28,6%
<b>Construire le savoir de l'étudiant</b>	10	14,3%
<b>Aide au développement de la compréhension</b>	40	57,1%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 07 : l'audio-visuel en classe de langue**

Selon le tableau 57,1% de la population enquêtée montrent que l'audio-visuel en classe de langue aide au développement de la compréhension, et 28,6% montrent que l'audio-visuel en classe de langue enrichit l'imagination de l'apprenant. Le reste (14,3%) montre que l'audio-visuel construit le savoir de l'étudiant.

Nous pouvons dire que la majorité des apprenants de 2<sup>ème</sup> année LMD sont d'accord concernant l'importance de l'audiovisuel en classe de langue.



**Graphe 07 : L'audio-visuel en classe de langue**

#### 2.4. L'efficacité du film dans l'apprentissage du FLE

- **Question n° 08 :** à votre avis, est-ce-que le film est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'oral ?

La majorité absolue de la population enquêtée affirment que le film est efficace dans l'apprentissage de l'oral. La classe des 2<sup>ème</sup> année LMD sont vraiment conscient de leur "handicap" lors d'une séance de l'expression oral et que l'utilisation du film est surtout pour faciliter diversifier l'enseignement/apprentissage de l'oral, il est apprécié par les apprenants qu'elle leur procure un grand plaisir et suscite la motivation.

#### 2.5. Rompre avec la routine

- **Question n° 09 :** autant qu'étudiant de FLE 2<sup>ème</sup> année LMD, voyez-vous que le film est un moyen de rupture de la routine ?

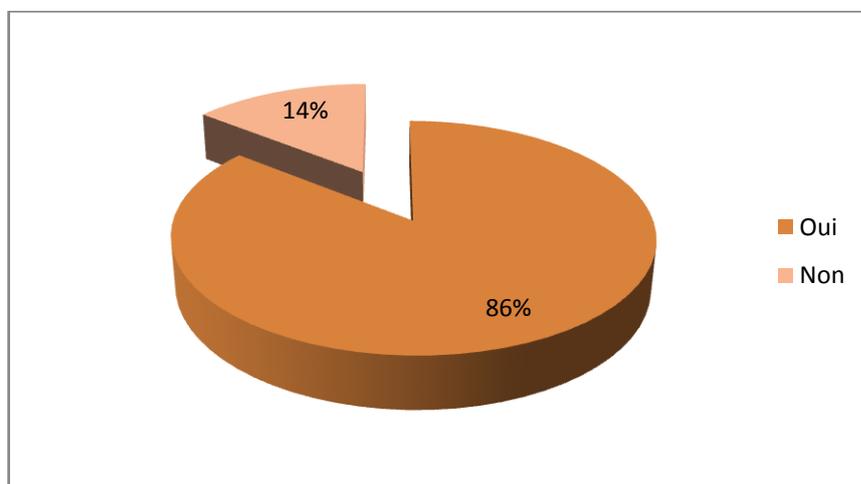
	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	60	85,7%
<b>Non</b>	10	14,3%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 09 : La vidéo : rompre avec la routine**

Nous constatons à travers le tableau 09 que 85,7% des enquêtes de la 2<sup>ème</sup> année LMD affirment clairement que le support film est un moyen de rupture de la routine en classe de langue.

Nous remarquons ici qu'il est affirmé que les apprenants de 2<sup>ème</sup> année LMD français sont si passionnés à l'idée d'utiliser le film, contrairement à la présentation traditionnelle figée de l'information

Mais le tableau montre aussi que 14,3% de la population enquêtés voient que le support film n'est pas un moyen de rupture de la routine en classe, ils expliquent que le manque des moyens (Tic) dans l'annexe généralement oblige les enseignants de présenter leurs cours traditionnellement.



**Graphe 09 : Le film : rompre avec la routine**

## 2.6. La vidéo au service du FLE

- **Question n° 10** : est-ce-que l'outil vidéo est au service de la communication en langue cible ?

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	62	88,6%
<b>Non</b>	8	11,4%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 10 : Le film au service du FLE**

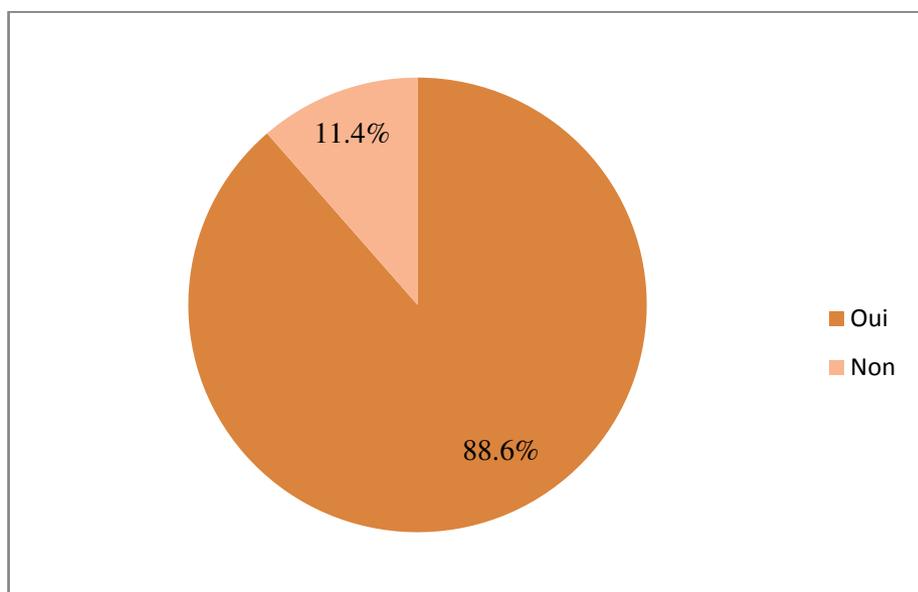
Nous remarquons à travers le tableau 10 que la majorité des apprenants de niveau de 2<sup>ème</sup>LMD affirment que l'outil film est au service de la communication en langue cible. Je vois ici que le film est un support privilégié pour développer la compréhension/expression orale.

Ces éléments invitent les apprenants à formuler des hypothèses, à développer des stratégies de compréhension. (Ce que je vois m'aide à comprendre ce que j'entends<sup>1</sup>)

Donc, l'image représente pour l'apprenant une source très avantageuse, ceci étant du côté de la lecture de l'image, quant au sillage de la communication comme le précise Marie-Françoise Nacry combes, le rôle est plus étendu

*Elle est utilisée globalement comme support pour favoriser les quatre compétences, c'est-à-dire la compréhension et l'expression écrite et orale. Ainsi elle pourra utiliser un texte écrit ou oral, et facilite ainsi l'accès au sens, ou brosse le contexte de la communication<sup>2</sup>*

Par contre 11.4% du corpus ne voient pas ça. Ils affirment que l'outil film n'est pas au service de la communication.



**Graphe 10 : La vidéo au service du FLE**

<sup>1</sup>Http : [www.lecafeduFLe.fr](http://www.lecafeduFLe.fr) 2015.06 exploitation-de-supports-vidéo.com-classe-de-Fle /

<sup>2</sup>Nacry C M.F. : *précis de didactique*, paris éd. Ellipses, 2005.p87

## 2.7. Réflexion autour du film "De demain"

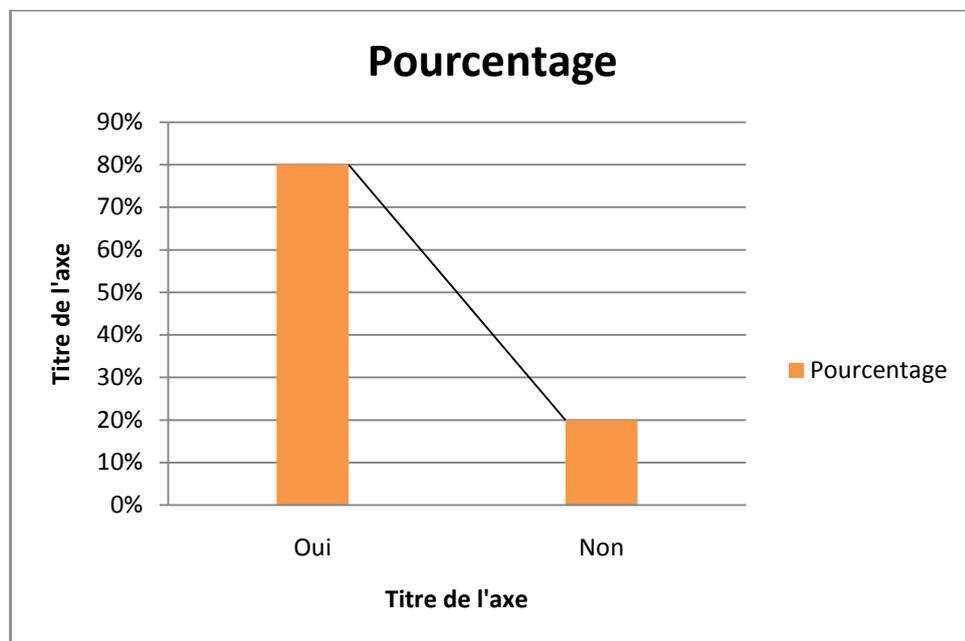
- Question n° 11 : Que pensez-vous du « Demain ? »

Tableau n°11 : Réflexion autour de "demain"

	Fréquence	Pourcentage
<b>Motivant</b>	56	80%
<b>Intéressant</b>	14	20%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Le tableau 11 montre l'appréciation de 80% des apprenants de 2LMD le film et ils affirment que le support était très intéressant. Alors que 20% voient que le film présenté est motivant.

Nous remarquons que toute la population enquêtée confirme l'efficacité du film, elle favorise les capacités de compréhension/production, en effet elle pourra jouer le rôle d'un document déclencheur.



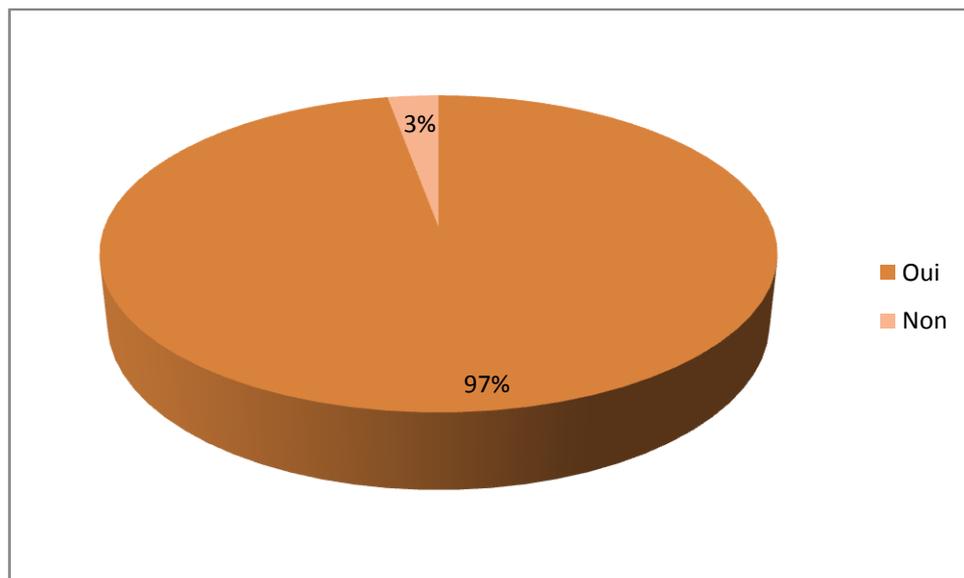
Graphe 11 : Réflexion autour du film "demain"

	Fréquence	Pourcentage
<b>Oui</b>	68	97%
<b>Non</b>	2	3%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 12 : Suite de (11)**

Notre souci à travers cette question est de savoir l'efficacité du film présenter dans l'apprentissage (comment produire/reformuler/résumer/synthétiser). 97%des étudiants confirme cette réalité, contrairement 3% des étudiants étaient contre, qu'ils étaient démotivés (change complètement la filière).

Il est très utile de rappeler que le choix du type et du contenu du film les plus approuvés se font en fonction des objectifs à atteindre toute les propositions de tous les chercheurs, les écrivains, les institutions convergentes vers presque les mêmes objectifs.



**Graph 12 (Suite)**

- **Question n°13 :** après la présentation de la vidéo est-ce-que vous êtes capable de produire, reformuler, résumer et synthétiser ?

La majorité des étudiants de 2<sup>ème</sup>LMD confirme que la vidéo est un support privilège pour développer des compétences linguistiques, des stratégies de compréhension. Et c'est à l'enseignant de guider les apprenants dans ce jeu de piste qui les impliquent et les rend

acteurs de leur compréhension. La vidéo permet également le développement de la compétence interculturelle.

Il peut enfin être intéressant de considérer la vidéo comme un outil de remédiation pour développer chez l'apprenant sa compétence d'autoévaluation.

- **Question n°14 :** L'usage de l'audiovisuel aide-t-il au développement de vos compétences langagières ?

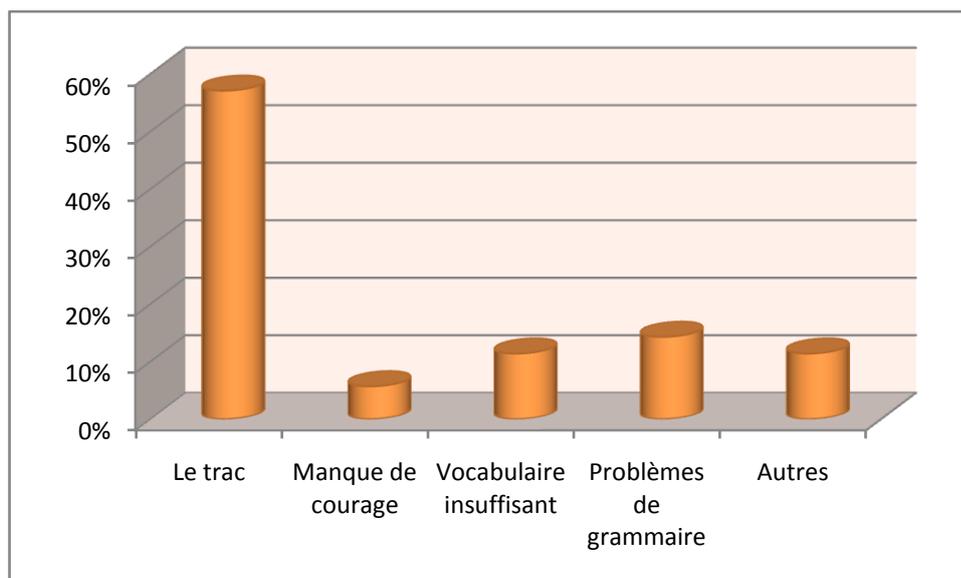
Le tableau montre que la majorité absolue des enquêtés confirme que la vidéo en tant qu'outil, est un média formidable pour mettre en œuvre diverse activités qui déclenchent en général une motivation démesurée et un enthousiasme participatif immédiat. Chose bienvenue en classe de langue, et bien sur les aides au développement de leurs compétences langagières.

## 2.8. Les obstacles à l'oral

	Fréquence	Pourcentage
<b>Le trac</b>	40	57,1%
<b>Manque de courage</b>	4	5.7%
<b>Vocabulaire insuffisant</b>	8	11.4%
<b>Problèmes de grammaire</b>	10	14.3%
<b>Autres</b>	8	11.4%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 14 : Les raisons des obstacles à l'oral**

Nous remarquons dans le tableau 14: les obstacles rencontrés chez les étudiants de 2LMD lors d'une production orale. 57.1 % du corpus présente le trac comme un obstacle majeur en parlant, 14,3% présente le problème de maîtrise de la grammaire, 11,4% parle de vocabulaire insuffisant et 5,7% souffrent de manque du courage (timidité).



**Graphe 14 : Les raisons des obstacles à l'oral**

## 2.9. Un choix à l'exposé

- **Question n°15** : lors d'une production orale, vous choisissez :

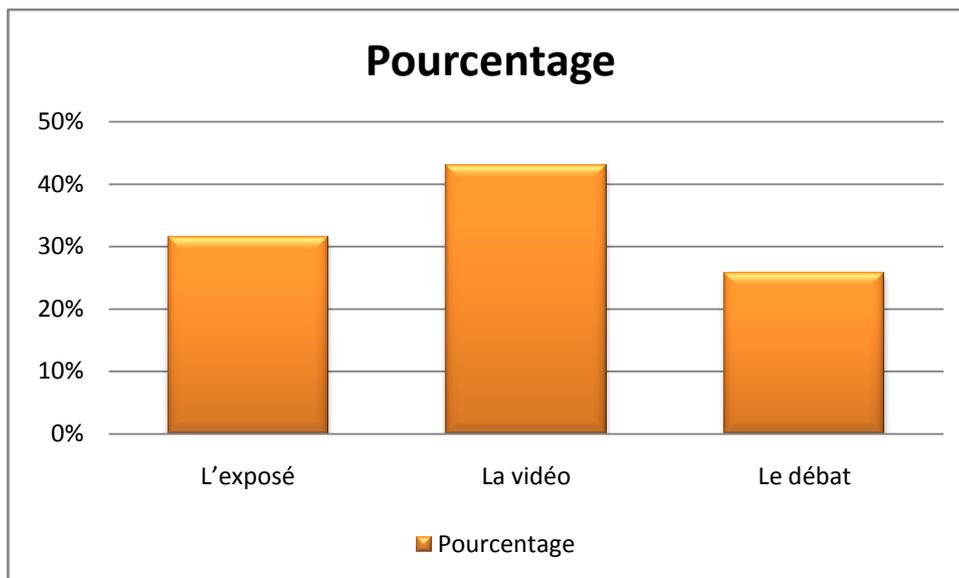
	Fréquence	Pourcentage
<b>L'exposé</b>	22	31,4%
<b>La vidéo</b>	30	42,9%
<b>Le débat</b>	18	25,7%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

**Tableau 15 : Un choix à l'oral**

Nous remarquons à travers le tableau N° 15 que 42,9% des étudiants de 2LMD, lors d'une production orale, choisissent la vidéo alors que 31,4% préfèrent l'exposé. Et 25,7% choisissent le débat.

Le graphique nous montre que la majorité des étudiants recommande la vidéo en tant qu'outil d'apprentissage avec motivation.

. Outre ses effets psychologiques sur les apprenants et l'enseignant, la vidéo a sa part d'impact pédagogique à travers son pouvoir technique.



**Graphe 15 : Un choix à l'oral**

Ces résultats nous montrent que les enseignants questionnés Après les résultats obtenus lors du sondage réservé aux enseignants puis aux étudiants, il nous est apparu évident que le constat est des plus logiques par rapport à ce qui est dispensé en classe de FLE. D'une part, la presque totalité des enseignants déclarent la nécessité de l'intégration des documents authentiques audiovisuels dans l'apprentissage de l'expression orale :

L'ensemble des enseignants questionnés confirment que les documents authentiques sont vraiment efficaces et ils ont l'avantage de motiver et surprendre les apprenants dans une classe de FLE, ils expliquent : répondant aux principes de l'approche communicative, la nouvelle technologie et la diversité des médias (presse, télévision, vidéo, internet) contribuent fortement à la motivation des apprenants, les aider à être active dans leurs apprentissages. Comme ils certifient que la présence de deux canaux (image/son) dans un même support crée en lui une caractéristique de richesse et de flexibilité qui le distingue des autres supports, il permet d'englober toute un ensemble de compétences exploitables amenant à un développement de la communication. D'autre part, les apprenants sont unanimes quant à l'utilisation de ces nouvelles techniques en pédagogie « La population enquêtée confirme l'efficacité de la vidéo en tant qu'outil, est un média formidable pour mettre en œuvre diverse activités qui déclenchent en générale démesuré et un enthousiasme participatif immédiat » chose bienvenue en classe de langue, et bien sûr les aides au développement de leurs compétences langagières et remédier leurs difficultés et obstacles.

## **Conclusion**

En suivant les principes de l'approche actionnelle, nous avons effectué, dans notre classe de compréhension et d'expression orales des travaux expérimentaux visant à développer la compétence d'expression libre et spontanée de nos étudiants. Pour cette raison, nous avons organisé des séries d'activités ou des successions de tâches dès le début de l'année de façon à préparer les apprenants à prendre l'habitude de communiquer en français et parmi ces activités nous avons choisi l'exploitation du film « demain » de Cyril Dion et Mélanie Lauren

# Troisième Chapitre

Expérimentation du document authentique

## **Introduction**

Nous allons aborder dans ce chapitre la didactisation du document authentique inspiré d'Emmanuelle Rassart et Michel Boiron en 2008

D'abord nous allons présenter l'organisation des séquences didactiques du film, puis les différents chapitres. Ensuite la phase de mise en commun sous forme de débat dans le but d'inciter les apprenants à élargir leur champ de réflexion. C'est l'étape de compréhension /expression ou l'enseignant pourra choisir un travail à sa guise. Nous finirons par l'expérimentation sous forme de deux tests, un test initial et l'autre final avec les résultats obtenus.

## **I. COMMENT DIDACTISER UN DOCUMENT AUDIOVISUEL ?**

Avant d'expliquer comment le film été didactiser : Les extraits du film sélectionnées par ce travail, il est important de préciser qu'elles ont toutes été intégrées dès le début de chaque séquence didactique car elles en sont le support de référence. Lors de la conception des cours il était donc nécessaire de prédéfinir des objectifs clairs et précis et d'adopter une structure fixe pour chaque séquence. Nous avons rapidement compris que l'exploitation d'un tel support ne permet aucune improvisation.

L'enseignant pourrait laisser libre cours à son imagination et à sa créativité pendant la conception des activités à condition que ces dernières s'insèrent dans un cadre fixe et prédéfinis. Dans cette partie nous tentons de justifier la structure générale et l'organisation de l'ensemble des six séquences didactique.<sup>1</sup>

### **1. Organisation des séquences didactiques**

Cette phase de conception a été guidée par les travaux de recherche de Michel Boiron et Emmanuelle Rassart. Nous avons tenté de les coupler et d'adapter leurs différents modèles type de séquences didactiques (propres à l'exploitation de film en classe de langue) afin d'adapter une méthode de travail et un cadre fixe pour l'intégralité de ce travail.

#### **1.1. Séquence 1 : Mise en route**

Cette première phase est constituée d'une ou plusieurs activités permettent aux apprenants de commencer à appréhender le film sélectionné : il fait majoritairement appel aux prés requis des étudiants et à leur perception afin qu'ils puissent plus facilement s'impliquer dans la suite de la séquence. A ce stade, les apprenants n'ont aucune idée des objectifs définis par l'enseignant et n'ont pas encore vue le film.

Au départ, l'intérêt du document est seulement connu par l'enseignant la curiosité des apprenants. Pour créer une motivation à découvrir, à voir (le film) nous allons créer un lien entre les apprenants (Boiron 2007).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>[https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous\\_le\\_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html](https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html)

<sup>2</sup> BOIRON M, op cit

- **Remue-méninges autour du mot DEMAIN**

L'enseignants écrit ce mot au tableau et invite les étudiants dire ce qui leur passe par la tête, à l'écoute de ce mot. Puis l'enseignant pourra ouvrir le débat en posant des questions de type :

**Exemple :**

Comment imaginez-vous le monde de demain ? Êtes-vous plutôt optimiste ou pessimiste concernant notre futur

Nous avons opté pour cet exercice car nous souhaitions introduire le thème du film de manière ludique afin de savoir des intérêts à la fois linguistiques et didactiques : il est demandé aux étudiants de justifier leurs réponses et utiliser le futur simple qui aura été vu en classe en amont ainsi que les verbes et expression de l'opinion à l'écrit comme à l'oral. Dans cette première activité nous souhaitons donc permettre à l'enseignant d'aborder le contexte du film et de renforcer la cohésion du groupe classe en favorisant leurs interactions entre les étudiants.

## **1.2. Séquence 2 : Découverte du film**

La seconde phase des séquences didactiques n'est autre qu'une étape de découverte qui permet à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants, un travail de reconnaissance sera fait à partir des images tirées du film<sup>1</sup> afin d'éveiller la curiosité des étudiants et de leur permettre de comprendre que l'activité pédagogique menée est basée sur le film.

Pour cela l'enseignant divisera la classe en plusieurs groupes de travail chaque groupe se verra attribuer une image et devra répondre aux questions ci-après. (10 minutes de travail par groupe).

Que voyez-vous ? Qui ? Que fait-il ou que font-ils ? D'où est tirée cette image ?

L'enseignant leur propose une ou plusieurs tâches à accomplir afin de rendre leurs écrites/visions actives et conscientes (Boiron, 2007). Ils ont aussi la possibilité de s'appropriier progressivement ce film en découvrant son contexte. La phase de découverte donne à chaque apprenant le temps de s'approprier le document avant d'entamer le travail d'apprentissage linguistique et culturel à proprement parler (Rassart, 2008 (en ligne))

---

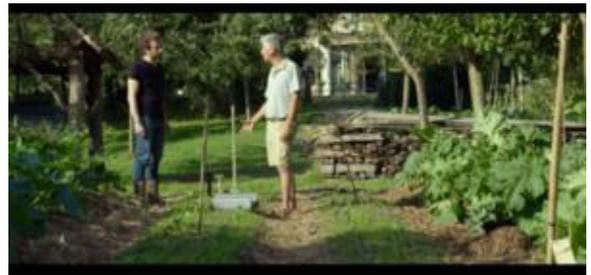
<sup>1</sup>[https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous\\_le\\_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html](https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html)

Grace à cette activité, un travail d'enrichissement lexical pourra être entrepris (plantes, arômes, partager, agriculture, champ, cultiver, atmosphère, pollution, extraction du pétrole etc. ...) A la suite de ce travail, l'enseignant affichera l'image de chaque groupe et leur laissera tour à tour la parole ; ensuite toutes les images seront regroupées afin de reconstituer le puzzle. Les étudiants pourront alors répondre à la question : selon vous de quel type de film il s'agit ? Quel est son objectif ? Etc.<sup>1</sup> ...

**Image 1**



**Image 2**



**Image 3**



**Image 4**



**Image 5**



<sup>1</sup> [https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous\\_le\\_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html](https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html)

L'objectif des deux premiers exercices de cette activité est de familiariser les apprenants aux extraits du film sélectionné et de les habituer à faire appel à Leur perception en donnant leurs impressions dès la première vision. L'enseignant pourrait ainsi prouver à ses étudiants qu'ils sont en mesure de commencer à comprendre le contexte lorsqu'ils regardent un film pour la première fois.

L'ensemble de ces exercices permettra à l'enseignant de faire le lien avec les activités à suivre et d'amener progressivement les étudiants à appréhender le thème de cette séquence car grâce à l'expression orale ils pourront commencer à pratiquer sans s'en rendre compte. Ce cours suit donc également un objectif linguistique (travailler un point de grammaire en particulier) ainsi que des objectifs didactiques (développer la compréhension et l'expression orales, apprendre aux étudiants à donner leur interprétation des extraits de film ou un film, les mettre en confiance et favoriser leurs échanges grâce aux travaux en groupe.<sup>1</sup>

### **1.3. Séquence 3 : le vocabulaire technique du film**

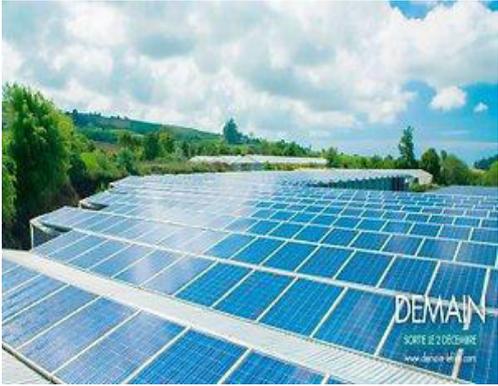
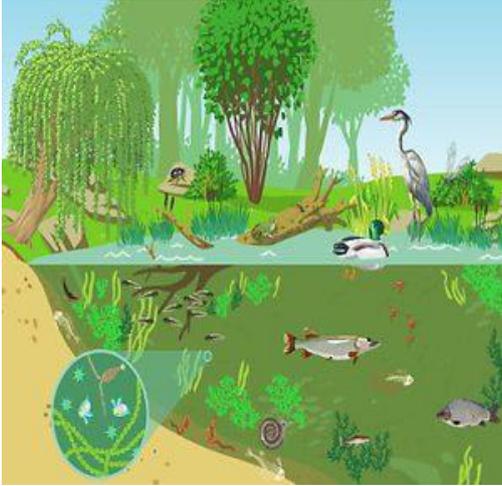
L'enseignant distribuera une fiche aux étudiants qui devront relier le vocabulaire avec l'image et la définition correspondante, les étudiants pourront faire cette activité par deux.

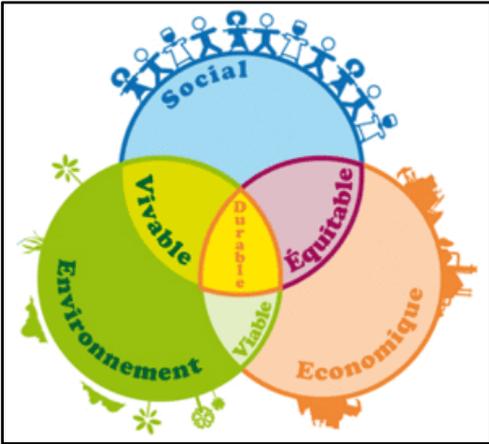
Apprendre et mémorisé le vocabulaire technique du film.<sup>2</sup> Affichage de l'exercice

---

<sup>1</sup>[https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous\\_le\\_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html](https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html)

<sup>2</sup> Ibid.

<p>Panneaux solaires</p>		<p>Augmentation des températures sur une grande partie des océans et de l'atmosphère terrestre qui entraîne un dérèglement climatique (changement climatique)</p>
<p>Le réchauffement climatique</p>		<p>Dispositif qui permet de convertir l'énergie du soleil en électricité</p>
<p>Une décharge</p>		<p>Ensemble formé par un environnement et par l'ensemble des espèces qui y vivent.</p>
<p>Une éolienne</p>		<p>Énergie qui ne s'épuise pas ou se reconstitue plus rapidement qu'elle n'est utilisée. Exemple : le vent, le soleil.</p>

Écosystème		Énergie non renouvelable comme le pétrole, le gaz ou le charbon (houille)
Le développement durable		Il s'agit d'un dispositif qui transforme l'énergie du vent en énergie mécanique puis en énergie électrique.

## 2. Les chapitres du film

Cette quatrième phase est partagée en deux sous-étapes.

Nous avons choisi de regrouper deux phases définies par Michel Boiron et Emmanuel Rassart : la compréhension et l'expression. La première permet à l'enseignant de guider les apprenants vers l'objectif de la séquence, il sera demandé aux étudiants de créer des phrases respectant certaines contraintes grammaticales : utilisation du conditionnel pour proposer et du subjonctif pour exprimer une nécessité (il faut que/ il faudrait qu'etc. ...), ainsi que des contraintes lexicales (réutilisation du vocabulaire travaillé dans activités précédente).

Le film de Demain <sup>1</sup>propose plusieurs solutions aux problèmes que nous rencontrons actuellement ou que nous rencontrons sûrement à l'avenir. L'objectif de cette activité : sera

<sup>1</sup>[https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous\\_le\\_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html](https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html)

d'amener les étudiants à la compréhension des idées étant devisées en 5 chapitres : Agriculture, Énergie, Économie, Démocratie, Éducation.<sup>1</sup>

**Exemple** : dans cette phase

L'enseignant divisera donc la classe en groupe de travail et attribuera à chaque groupe une 2 deux photos tirées de certains chapitres du film. Dans la même continuité que l'activité n°2, ils devront décrire la photo et imaginer des solutions et propositions à partir de ces photos extraites du film.

L'étape de la compréhension consiste à approfondir un élément de [...] en vue d'apprentissage linguistique et culturel. (Rassart 2008).

L'étape de l'expression reste étroitement liée à la phase de la compréhension.

Les apprenants sont sans cesse sollicités car les activités proposées les poussent majoritairement à interagir quant à leurs interprétation et description des images tout en mettant en pratique l'objectif visé par l'enseignant.

*L'apprenant est amené à produire, seul ou en groupe, un texte oral ou écrit à partir d'un ou plusieurs éléments [...] mis en évidence lors deux étapes préalables* (Rassart 2008).<sup>2</sup>

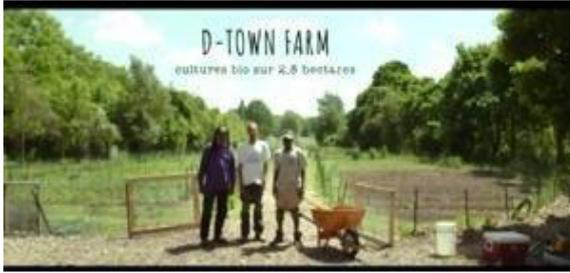
Le travail de groupe permet à chacun de donner son opinion et de la partager avec le reste de la classe c'est ainsi qui débutera la phase d'expression avec le second exercice : les étudiants réécrivent les phrases avant de passer à une mise en commun orale et le but de l'enseignant sera de pousser les étudiants à réagir face aux productions de chaque groupe sous forme d'un court débat.

Sur le plan linguistique cette séquence permettra donc aux étudiants d'intégrer l'utilisation du conditionnel et de l'hypothèse lors de leur prise de position. Alors que sur le plan didactique elle favorisera une compréhension plus ou moins poussée de la vidéo (film qui implique la compréhension écrite) ainsi que les apprenants (compréhension et expression orale) la découverte de la culture francophone et la cohésion de groupe tout en permettant la mise en place d'une ambiance agréable durant le cours.

---

<sup>2</sup> RASSART E. *la chanson en classe* éd Briet Genève, 2008. P 31

**Groupe de travail n°1**



**Groupe de travail n°2**



**Groupe de travail n°3**



**Groupe de travail n°4**



**Groupe de travail n°5**



### 3. Mise en commun sous forme de débat

Cette phase n'est autre que la dernière étape à réaliser en classe elle a pour objectif d'inciter les apprenants à élargir leur champ de réflexion, d'approfondir leurs connaissances en adoptant une vision plus large de l'objectif atteint lors de la séquence.

**Exemple :** Dans cette phase nous avons choisis un travail qui se fera sans préparation puisque le travail de préparation aura été fait durant l'activité 4. L'enseignant proposera aux étudiants d'imaginer et de jouer une scène dans laquelle chaque groupe d'étudiants mettra en commun le travail réalisé lors de l'activité 4.

Pour cela ils simuleront une réunion dans laquelle chaque participant aura son rôle à jouer ; il est également possible de leur attribuer une identité, et profession ; l'agriculteur, le maire, de la ville, le politicien, le directeur, décharge, d'une école etc. l'étape de compréhension expression cette séquence est axée sur un travail de choix :

Pourra choisir à sa guise l'extrait ou les extraits qu'il souhaite travailler avec ses étudiants. Voici un exemple de questions pouvant être posées concernant l'extrait sur la permaculture : 24'30 à 26 ' environ et extrait 29'

L'étape de compréhension et expression pour cette séquence est axée sur un travail de choix l'enseignant pourra choisir à sa guise.

#### ❖ 1<sup>ère</sup> partie : La permaculture 24'30 à 26'

- Quel était le rêve de cet agriculteur ?
- Pourquoi ne veut-il pas utiliser de pétrole pour son jardin ?
- Vrai ou faux : cette technique d'agriculture est plus efficace et productive que nos techniques mécaniques. Justifiez
- Qu'est-ce qu'une culture associée ?
- Quel est l'exemple d'association que Perrine donne ? Quel est l'avantage de cette technique ? Pouvez-vous maintenant donner une définition de la permaculture ?

## ❖ 2ème partie : pourquoi pas une permaculture ? 29'

- Que voulaient-ils prouver à travers l'étude menée
- Quel est le nombre d'agriculteur cultivant sans pétrole ?
- Citez trois manières de pouvoir nourrir 10 à 12 milliards de personnes dans les 20 années qui suivent
- Qu'est-ce qui empêche les gouvernements de se lancer dans ce type d'agriculture ?
- Quel type d'entreprise contrôle le plus notre système actuel ?

Pour conclure cette deuxième étape, on peut dire que cette expérience c'est avéré très positive

Dans l'enseignement/Apprentissage des langues, l'importance des documents authentiques est soulignée, car ils ont été conçus dans un objectif communicatif : ils fournissent aux apprenants des situations de communication variées et ils leur permettent de questionner, de s'informer, d'exprimer leur point de vue, d'argumenter, etc. En analysant les interactions en classe, nous avons constaté que les documents authentiques favorisent un cours interactif et dynamique, car les étudiants se sentent impliqués par ces supports et ils ont envie de partager leurs points de vue. Dans la confrontation des opinions, une conversation naturelle est privilégiée, très proche de ce qu'on appelle échange réel. Nous pouvons en déduire que les documents authentiques sont de vrais outils qui amènent l'apprenant à approfondir le fonctionnement de la langue apprise et à émerger dans la culture ciblée ce qui confirme les hypothèses formulées dans le cadre méthodologique.

Nous avons réservé ce chapitre de la partie pratique à la mise en œuvre d'une expérimentation en vue de renforcer les résultats collectés dans notre questionnaire.

En fait, c'est à travers une observation plus approfondie sur le terrain à savoir le déroulement de deux types d'activités orales que nous allons essayer de vérifier nos hypothèses émises avec les résultats obtenus afin de les confirmer ou les infirmer.

## II. LA MISE EN PRATIQUE D'UN DOCUMENT AUDIOVISUEL

### 1. Cadre général de l'expérimentation

- **Lieu de l'expérimentation** : La présente enquête a eu lieu dans le département de français université Mohamed Khidher Biskra.
- **L'échantillon étudié** : le public faisant l'objet de notre expérimentation est un groupe de classe de deuxième année LMD français. La classe choisie se compose de 70 étudiantes 66 filles et 4 garçons âgés entre 18 et 23 ans. Le niveau scolaire et socioculturel des apprenants est hétérogène et diversifié.

### 2. Déroulement de l'expérimentation

En ce qui concerne le déroulement de l'expérimentation, il est intéressant voire nécessaire de vérifier nos hypothèses par une observation sur le terrain. Notre étude s'est déroulée en deux types de séances orales d'environ trois heures auprès de notre groupe expérimental. Durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2015/2016. Une séance consacrée à un test initial. Il s'agit de répondre à des questions se rapportait à un texte lu par l'enseignant et quelques étudiants, et une autre plus spécifique, qui consiste à exploiter un autre support : un document audiovisuel.

- **Recueil et validation des données** : pour recueillir les données nécessaires à notre recherche, nous avons mis à la disposition de nos jeunes apprenants un test de compréhension orale. Quant à la validation de données à partir du test, on a eu recours à analyser tous les copies de nos échantillons, nous avons choisi l'outil de la statistique qui nous a permis d'attribuer des pourcentages représentant le taux de réussite ou de l'échec du texte de chaque activité. Les résultats ont été présentés sous forme de tableaux et d'histogrammes.

### 3. La mise en route de l'expérimentation du teste initial

#### 3.1. Présentation

- **Première activité** : 1heur et15 minutes

L'activité choisi fait partie d'un extrait du film documentaire Demain la permaculture il a été choisi en fonction des objectifs d'apprentissage de la compréhension de l'oral. Sous forme de texte dans le cadre de cette activité l'apprenant est sollicité à

préparer sa propre production en mobilisant ses prés requis, ses idées à partir d'une compréhension de la situation proposée par le texte oral lu par l'enseignant et quelques autres étudiants. De ce fait notre préoccupation est de saisir :

- La faisabilité de ce type d'activités
- Le comportement des apprenants est leurs degrés d'implication dans l'apprentissage
- Leurs capacités se comprendre un document et mémoriser des informations.

### **3.2. Description**

Conduite de l'activité : Séquence 1 : faire connaître la permaculture

Activité : oral

Compétence :

- Construire le sens d'un message oral en réception.
- Réaliser des actes de parole pertinents dans situation d'échange.

**Objectif d'apprentissage :** L'apprenant devrait être capable de :

- Identifier le thème général.
- Identifier les actes de paroles (informer et donner son avis.
- Intervenir dans un échange pour répondre à des questions.

**Prés-requis :** vocabulaire lié au thème (la permaculture).

**Outils didactiques :** Tableau -Texte

**Déroulement de la séance :**

**1<sup>er</sup> écoute :** C'est la mise en contact avec le texte oral. Il s'agit de faire découvrir pour la première fois sur le plan auditif de document.

L'enseignant fait lire une fois le texte à haute voix sur un ton naturel. Cette lecture portera sur le document dans sa globalité, elle est précédée par une consigne d'écoute.

Vous allez écouter le texte et vous allez me dire : de quoi il s'agit dans ce texte ?

## 2eme écoute : (la permaculture)

Questions poses :

- Quel était le rêve de cet agriculteur ?
- Pourquoi ne veut-il pas utiliser de pétrole pour son jardin ?
- Vrai ou faux : cette technique d'agriculture est plus efficace et productive que nos techniques mécaniques. Justifiez.
- Qu'est-ce qu'une culture associée ?
- Quel est l'exemple d'association que Perrine donne ? Quel est l'avantage de cette technique ?
- Pouvez-vous maintenant donner une définition de la permaculture ?
- Ces questions permettent à l'apprenant de chercher des mots ou des expressions dans le texte oral. Cette recherche lui conduisant ainsi à construire les premiers indices de la compréhension du texte.

Les réponses à ces questions mènent l'apprenant à un niveau plus élevé de la compréhension

*A l'oral, il est important d'accepter toutes les réponses : mots, brides de phrase, (...) les diverses manipulations procèdent par mémorisation, répétition, substitution, systématisation, réemploi et reformulation dans le cadre des activités d'expression libre ou dirigée<sup>1</sup>*

### 3.3. Evaluation

Les étudiants sont amenés à une étape de vérification : il s'agit de répondre par écrit à la question de synthèse suivante : Maintenant, tu as des informations sur la permaculture partage les avec les autres étudiants.

L'évaluation est instrumentée à l'aide d'une grille (Annexe)

---

<sup>1</sup> GUIDE pédagogique de cycle primaire 2012.

Pour évaluer les progrès des étudiants, on se donne des critères par un certain nombre d'indicateurs qui vont permettre de déterminer si l'étudiant a vraiment réussi à résoudre cette situation et donc s'il est compétent.

### 3.4. Résultats

Apprenant	Critère 01	Critère 02	Critère 03	Critère 04	Note obtenue /20
Etudiant 01	3	2	1	2	08
Etudiant 02	3	4	3	2	12
Etudiant 03	4	3	4	3	14
Etudiant 04	3	4	5	1	13
Etudiant 05	1	1	2	2	06
Etudiant 06	2	2	1	2	07
Etudiant 07	0	0	3	2	05
Etudiant 08	0	2	2	2	06
Etudiant 09	1	1	3	2	07
Etudiant 10	2	1	3	2	08
Etudiant 11	2	0	2	2	06
Etudiant 12	3	3	1	2	09
Etudiant 13	1	2	0	3	06
Etudiant 14	2	1	2	3	08
Etudiant 15	3	2	1	2	08
Etudiant 16	4	4	3	3	14
Etudiant 17	4	4	4	3	15
Etudiant 18	2	3	3	4	12
Etudiant 19	2	0	1	2	05
Etudiant 20	3	2	1	0	06
Etudiant 21	1	1	1	2	05
Etudiant 22	0	1	0	2	03
Etudiant 23	2	2	0	0	04
Etudiant 24	1	1	1	0	03
Etudiant 25	2	0	1	1	04
Etudiant 26	3	3	0	0	06
Etudiant 27	2	4	0	0	06
Etudiant 28	4	4	0	1	09
Etudiant 29	3	3	3	0	09
Etudiant 30	4	3	2	2	11
Etudiant 31	2	1	1	2	06
Etudiant 32	3	2	2	2	09
Etudiant 33	4	3	1	2	10
Etudiant 34	4	1	1	1	07
Etudiant 35	3	3	2	2	10

Tableau 7 : Notes obtenues par les apprenants au test initial

Apprenant	Critère 01	Critère 02	Critère 03	Critère 04	Note obtenue /20
Etudiant 01	2	2	2	1	07
Etudiant 02	1	3	1	1	06
Etudiant 03	3	2	1	2	08
Etudiant 04	1	1	1	2	05
Etudiant 05	2	2	3	0	07
Etudiant 06	1	3	2	1	07
Etudiant 07	3	3	1	1	08
Etudiant 08	4	3	2	2	11
Etudiant 09	2	2	3	3	10
Etudiant 10	3	4	4	1	12
Etudiant 11	2	2	4	2	10
Etudiant 12	4	4	5	2	15
Etudiant 13	4	4	3	1	12
Etudiant 14	4	4	4	2	14
Etudiant 15	3	2	3	3	11
Etudiant 16	2	2	3	3	10
Etudiant 17	2	2	1	2	07
Etudiant 18	3	3	1	0	07
Etudiant 19	1	1	2	0	04
Etudiant 20	1	1	0	1	03
Etudiant 21	2	2	1	0	05
Etudiant 22	1	1	2	2	06
Etudiant 23	2	2	1	0	05
Etudiant 24	3	3	1	0	06
Etudiant 25	4	3	2	2	11
Etudiant 26	4	3	3	1	11
Etudiant 27	3	3	3	3	12
Etudiant 28	4	4	2	1	11
Etudiant 29	4	3	2	2	11
Etudiant 30	3	3	4	2	12
Etudiant 31	4	2	3	4	13
Etudiant 32	4	3	3	2	12
Etudiant 33	0	0	1	1	02
Etudiant 34	0	2	1	1	04
Etudiant 35	1	1	0	1	03

**Tableau 8 : Notes obtenues par les apprenants au test initial**

### **3.5. Analyse critique et interprétation des résultats du test initial**

A la lumière de ce tableau, nous pouvons constater que la majorité des apprenants n'ont pas répondu, c'est-à-dire ils ont mal compris les notions dans le texte, ainsi ils sont apparus avec un degré faible de motivation, en plus ils ne peuvent pas interagir avec l'enseignant d'une manière différente. L'enseignement paraît traditionnel et transmissif

L'enseignant et le seul détenteur du savoir, c'est lui qui parle le plus. Il s'agit d'un système de communication centralisé autour de l'enseignant, les interactions entre apprenants sont quasiment absentes. De ce fait comment l'apprenant va-t-il prendre la parole librement.

Le cours de la compréhension orale se limite à une lecture du texte à voix haute par l'enseignant et d'autres étudiants. Il s'agit là d'une répétition automatique et non d'une réaction due à la compréhension. Par ailleurs, comment peut-on parler de compétence de communication orale quand on sait que les activités de l'orale se transforment en séances de compréhension de l'écrit ?

Le choix de l'activité et de la méthode utilisée : l'enseignant doit surtout diversifier les supports et les activités pour les impliquer dans l'apprentissage.

## **4. La mise en route de l'expérimentation du test final**

Comment peut-on rendre l'enseignement/Apprentissage de la compréhension/Expression orale efficace dans la classe de FLE 2ALMD français ? Pour répondre à cette question nous avons proposé à nos étudiants de changer de méthode en utilisant un matériel précieux qu'est le document audiovisuel. Afin de nous permettre de vérifier et de mettre l'accent sur l'impact et l'apport du document audiovisuel dans l'enseignement/Apprentissage de la compréhension/Expression orale à travers une démarche purement expérimentale.

### **4.1. Présentation**

Le document audiovisuel privilégié est authentique didactiser. Il a été choisi en fonction de plusieurs critères, entre autres la qualité de l'image et du son, le niveau et le public cible et surtout en relation directe avec la réalité.

Ce document est tiré à partir du site suivant [https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous\\_le\\_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html](https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/2035-exploitation-du-film-demain-de-cyril-dion-et-melanie-laurent-decembre-2015.html)

**Pour** ce faire, nous avons utilisé un data show et un PC portable accompagnés de haute parleurs.

#### **4.2. Description**

Pour assurer un apprentissage de l'oral en réception et plus précisément, des stratégies d'écoutes ensemble d'actions ou de moyens utilisés pour faciliter la compréhension, l'apprentissage et la rétention d'informations, nous proposons de suivre le déroulement méthodologique suivant :

Conduite de l'activité :

Intitulé : Le monde de demain

Activité : oral (découverte d'un film)

Thème : La permaculture                      Duré : 1h15m

Compétences :

- Construire le sens d'un message oral en réception
- Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

- **Objectifs communicatifs :**

L'apprenant devrait être capable de :

- Identifier le thème général (de quoi parle-t-on ?).
- Identifier les actes de paroles : informer et donnée son avis concernant notre futur : agriculture, énergie, économie, démocratie, éducation.
- Intervenir dans un échange pour répondre à des questions.

- **Objectifs linguistiques :**

- Lexique relatif à l'environnement, à l'énergie renouvelable et épuisable
- Expression de l'opinion.
- Utilisation du futur simple et du conditionnel.
- Expression de la proposition, de la cause et de la conséquence en contexte.

**Pré- requis :** vocabulaire technique lié au thème la permaculture.

- **Outils didactique :** Exploitation d'un support audiovisuel (un film documentaire Demain de Cyril Dion et Mélanie Laurent.)

### **4.3. Déroulement**

1- L'enseignant écrit au tableau le mot DEMAIN et invite les étudiants à dire ce qui leur passe par la tête à l'écoute de ce mot pour préparer les apprenants à la réception du document et à favoriser la prise de parole libre et spontanée.

- Comment imaginez-vous le monde de demain ?
- Êtes-vous plutôt optimiste, ou pessimiste concernant notre futur ? pourquoi ?

Les étudiants devront justifier leurs réponses et utiliser le futur simple, ainsi que les verbes d'expression de l'opinion.

Laissez les groupes interagir :

#### **1<sup>er</sup> partie**

- Quel était le rêve de cet agriculteur ?
- Pourquoi ne veut-il pas utiliser de pétrole pour son jardin ?
- Vrai ou faux : cette technique d'agriculture est plus efficace et productive que nos techniques mécaniques. Justifiez
- Qu'est-ce qu'une culture associée ?
- Quel est l'exemple d'association que Perrine donne ? Quel est l'avantage de cette technique ?
- Pouvez-vous maintenant donner une définition de la permaculture ?

#### **2<sup>e</sup> partie : Pourquoi pas une permaculture ?**

- Que voulaient-ils prouver à travers l'étude menée ?
- Quel est le nombre d'agriculteur cultivant sans pétrole ?
- Citez trois manières de pouvoir nourrir 10 à 12 milliards de personnes dans les 20 années qui suivent

- Qu'est qui empêche les gouvernements de ce lancer da ce type d'agriculture ?
- Quel type d'entreprise contrôle le plus notre système actuel ?
  - Vérifier si tous les apprenants connaissent bien l'ensemble des termes proposés.

### **Visionnage sans le son :**

Le travail commence par la présentation du document sans le son (premier chapitre du film l'agriculture)

Vous allez regarder la vidéo :

- Dans ce document on parle de quoi ?
  - Faire répéter la bonne réponse

### **2- Dés activités d'écoute et de visionnage**

Compréhension globale (approche globale du sens du message) des activités visant à amener les apprenants à rechercher des informations dans le document proposé et à les présenter oralement.

#### **1<sup>ère</sup> consigne d'écoute et de visionnage**

- Montrer le document en entier avec le son en incitant les apprenants à être bien attentifs.
- Faire répéter les bonnes réponses à chaque fois.

### **3- Des activités d'écoute et de visionnage : compréhension fine/ détaillée**

(Activités de vérification de la compréhension orale)

#### **2ème consigne d'écoute et de visionnage :(vers une écoute sélective)**

##### **➤ Activité n°01 :**

Un travail de reconnaissance sera fait à partir des images tirées du film afin d'éveiller la curiosité des étudiants et leur permettre de l'activité pédagogique menée est basée sur un film.

Pour cela, l'enseignant divisera la classe en plusieurs groupes de travail. Chaque se verra attribuer une image et devra répondre aux questions ci-après (10 minutes de travail par groupe) et au même temps l'enseignant distribuera une grille d'analyse préparé d'avance « analyser une image »

- Montrer de nouveau le document en faisant des pauses à chaque élément si nécessaire

➤ **Activité n°02 :**

**3<sup>ème</sup> consigne d'écoute et visionnage**

Montrer une troisième fois le document (extrait du film le premier chapitre l'agriculture).

- Que voyez-vous ? Qui ? Que fait-il ? Ou qu'font-ils ? où ? d'où est tirée cette image ?
- Grâce à cette activité, un travail d'enrichissement lexical pourra être entrepris (plantes, arôme, potager, agriculture, champs, cultiver, atmosphère, pollution, extraction du pétrole etc.)
- A la suite de ce travail l'enseignant affichera l'image de chaque groupe et leur laissera tour à tour la parole.
- Ensuite toutes les images seront regroupées afin de reconstituer le puzzle.

**4- Des activités post-écoute :(analyse et interprétation du message délivré)**

Avec tes collègues, tu dois créer des phrases respectant certaines contraintes grammaticales : utilisation du conditionnel pour proposer et du subjonctif pour exprimer une nécessité (il faut que, il faudrait que) ainsi que des contraintes lexicales (réutilisation du vocabulaire travaille dans les activités précédentes).

**4.4. Evaluation (Mises-en commun à l'oral)**

Les apprenants sont amenés à une étape de vérification : L'apprenant est appelé à prendre la parole. La compréhension se vérifie par l'expression. L'évaluation est instrumentée à l'aide d'une grille d'analyse (annexe).

<b>pprenant</b>	<b>critère 01</b>	<b>Critère 02</b>	<b>Critère 03</b>	<b>Critère 04</b>	<b>Note obtenue /20</b>
<b>Etudiant 01</b>	4	3	2	1	10
<b>Etudiant 02</b>	3	3	4	4	14
<b>Etudiant 03</b>	4	5	4	2	16
<b>Etudiant 04</b>	4	4	4	3	15
<b>Etudiant 05</b>	2	1	2	3	08
<b>Etudiant 06</b>	1	2	3	3	09
<b>Etudiant 07</b>	2	2	1	2	07
<b>Etudiant 08</b>	2	3	2	1	08
<b>Etudiant 09</b>	3	3	1	3	10
<b>Etudiant 10</b>	3	2	4	1	10
<b>Etudiant 11</b>	2	2	3	2	09
<b>Etudiant 12</b>	4	4	1	2	11
<b>Etudiant 13</b>	2	3	2	2	09
<b>Etudiant 14</b>	3	4	2	1	10
<b>Etudiant 15</b>	3	2	2	2	09
<b>Etudiant 16</b>	5	4	4	3	16
<b>Etudiant 17</b>	4	3,5	4	4	15,5
<b>Etudiant 18</b>	4	4	5	1	14
<b>Etudiant 19</b>	4	4	3	3	14
<b>Etudiant 20</b>	3	2,5	3	4	12,5
<b>Etudiant 21</b>	2	3	4	3	12
<b>Etudiant 22</b>	3	4	3	3	13
<b>Etudiant 23</b>	4	3	3	4	14
<b>Etudiant 24</b>	3	3	3	4	13
<b>Etudiant 25</b>	4	3	2	4	13
<b>Etudiant 26</b>	3	3	4	4	14
<b>Etudiant 27</b>	4	4	3	2	13
<b>Etudiant 28</b>	4	3	2	4	13
<b>Etudiant 29</b>	3	3	4	2	12
<b>Etudiant 30</b>	5	5	3	2	15
<b>Etudiant 31</b>	5	4	3	3	15
<b>Etudiant 32</b>	4	5	3	1	13
<b>Etudiant 33</b>	5	5	2	2	14
<b>Etudiant 34</b>	2	3	2	3	10
<b>Etudiant 35</b>	4	4	2	2	12

**Tableau 9 : Notes obtenus par les apprenants au test final**

<b>Apprenant</b>	<b>critère 01</b>	<b>Critère 02</b>	<b>Critère 03</b>	<b>Critère 04</b>	<b>Note obtenue /20</b>
<b>Etudiant 01</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
<b>Etudiant 02</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>09</b>
<b>Etudiant 03</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>11</b>
<b>Etudiant 04</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>08</b>
<b>Etudiant 04</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>08</b>
<b>Etudiant 05</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Etudiant 06</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>Etudiant 07</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>13</b>
<b>Etudiant 08</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>Etudiant 09</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Etudiant 10</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>Etudiant 11</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Etudiant 12</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>Etudiant 13</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>15</b>
<b>Etudiant 14</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>Etudiant 15</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
<b>Etudiant 16</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Etudiant 17</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Etudiant 18</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>Etudiant 19</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>11</b>
<b>Etudiant 20</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>11</b>
<b>Etudiant 21</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>09</b>
<b>Etudiant 22</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>14</b>
<b>Etudiant 23</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>14</b>
<b>Etudiant 25</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Etudiant 26</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Etudiant 27</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>14</b>
<b>Etudiant 28</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>15</b>
<b>Etudiant 29</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>12</b>
<b>Etudiant 30</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
<b>Etudiant 31</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>Etudiant 32</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>12</b>
<b>Etudiant 33</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>12</b>
<b>Etudiant 34</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>14</b>
<b>Etudiant 35</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

**Tableau 10 : Notes obtenues par les apprenants au test final**

#### **4.5. Analyse critique et interprétation des résultats du test final**

Par le tableau ci-dessus à travers les quatre critères retenus, nous pouvons, contrairement aux résultats du test initial, affirmer que les résultats sont bien changés :

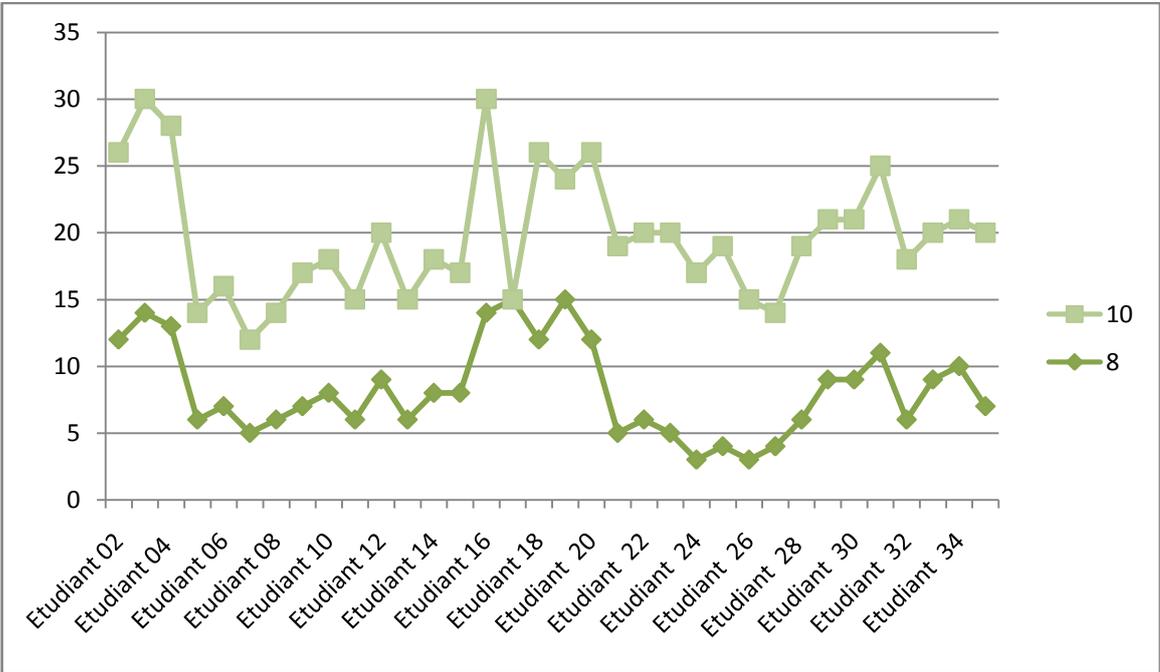
- La majorité des étudiants ont eu de bonne note, soit ont une moyenne supérieure ou égale à 0/0 ont une moyenne inférieure à 10/20
- Pendant le déroulement du test final, nous avons pu constater que les étudiants avaient une sorte d'impatience, ils étaient tous motivés.
- De ce fait, nous pouvons confirmer que le document audiovisuel bien choisi est un excellent moyen et très efficace pour apprendre à comprendre et de reproduire.
- Il se prescrit comme support pédagogique dans l'enseignement de l'oral car il facilite l'apprentissage et offre aux apprenants l'envie de participée et de s'exprimer librement.

#### **5. Comparaison des résultats**

Pour évaluer notre expérimentation et mieux voir l'apport du document audiovisuel à l'enseignement/Apprentissage de la compréhension/expression orale, nous allons comparer les résultats du test initial avec ceux du test final dans le tableau ci-dessous :

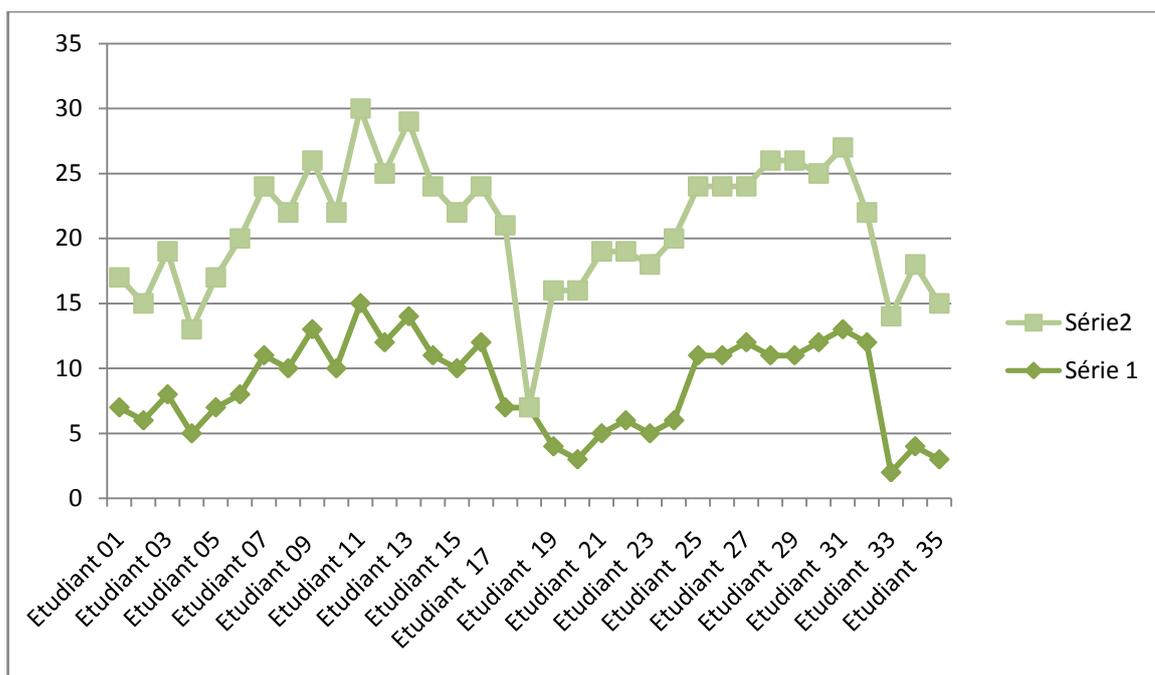
Apprenant	Note obtenue /20	
	Test initial	Test final
Etudiant 01	08	10
Etudiant 02	12	14
Etudiant 03	14	16
Etudiant 04	13	15
Etudiant 05	06	08
Etudiant 06	07	09
Etudiant 07	05	07
Etudiant 08	06	08
Etudiant 09	07	10
Etudiant 10	08	10
Etudiant 11	06	09
Etudiant 12	09	11
Etudiant 13	06	09
Etudiant 14	08	10
Etudiant 15	08	09
Etudiant 16	14	16
Etudiant 17	15	15,5
Etudiant 18	12	14
Etudiant 19	15	09
Etudiant 20	12	14
Etudiant 21	05	14
Etudiant 22	06	14
Etudiant 23	05	15
Etudiant 24	03	14
Etudiant 25	04	15
Etudiant 26	03	12
Etudiant 27	04	10
Etudiant 28	06	13
Etudiant 29	09	12
Etudiant 30	09	12
Etudiant 31	11	14
Etudiant 32	06	12
Etudiant 33	09	11
Etudiant 34	10	11
Etudiant 35	07	13

Tableau 11 : Comparaison entre les notes obtenues par chaque apprenant



Apprenant	Note obtenue /20	
	Test initial	Test final
Etudiant 01	07	10
Etudiant 02	06	09
Etudiant 03	08	11
Etudiant 04	05	08
Etudiant 05	07	10
Etudiant 06	08	12
Etudiant 07	11	13
Etudiant 08	10	12
Etudiant 09	13	13
Etudiant 10	10	12
Etudiant 11	15	15
Etudiant 12	12	13
Etudiant 13	14	15
Etudiant 14	11	13
Etudiant 15	10	12
Etudiant 16	12	12
Etudiant 17	07	14
Etudiant 18	07	12.5
Etudiant 19	04	12
Etudiant 20	03	13
Etudiant 21	05	14
Etudiant 22	06	13
Etudiant 23	05	13
Etudiant 24	06	14
Etudiant 25	11	13
Etudiant 26	11	13
Etudiant 27	12	12
Etudiant 28	11	15
Etudiant 29	11	15
Etudiant 30	12	13
Etudiant 31	13	14
Etudiant 32	12	10
Etudiant 33	02	12
Etudiant 34	04	14
Etudiant 35	03	12

Tableau 12 : Comparaison entre les notes obtenues par chaque apprenant



## SYNTHESE DE L'EXPERIMENTATION

L'observation des activités menées avec les apprenants et les résultats de notre expérience nous ont permis ce qui suit :

- ✓ Les étudiants de la deuxième année LMD français dans le département de français université Med Khidher Biskra dans sa totalité a progressé (CEO)
- ✓ Les 35 étudiants ayant une moyenne inférieure à 10/20 au test initial ont bien progressé
- ✓ Les 35 étudiants ayant une moyenne supérieure à 10/20 au test initial ont bien évolué
- ✓ L'accroissement du nombre d'apprenants ayant une moyenne supérieure à 10/20 est remarquable.

Les résultats du test Final dénotent le niveau de compréhension de l'oral du document proposé. Le test final fournit des indices contextuels des images très riches. Ces indices aident l'apprenant à dépasser ses difficultés langagières pour saisir le sens.

Pour comprendre, l'apprenant doit réellement s'appuyer sur ce qu'il entend et ce qu'il comprend du document. Il doit prendre en considération les informations linguistiques et contextuelles.

Cette différence entre les deux tests suppose que le test initial est plus difficile à réaliser que le test final par contre la première activité, au test final les apprenants font le travail en groupe comme dans un atelier où chacun participe, les apprenants timides prennent la parole, les plus réticents.

Ainsi le support audiovisuel apparaît comme un véritable moteur de motivation.

L'arrivée des nouvelles technologies de l'information pousse l'enseignant pratiquant à l'université de Biskra filière de français langue étrangère d'être doté d'une compétence professionnelle en adoptant un nouveau style d'enseignement pour suivre les innovations et les exigences institutionnelles. En raison de satisfaire les besoins des apprenants/étudiants inscrit en 2LMD français.

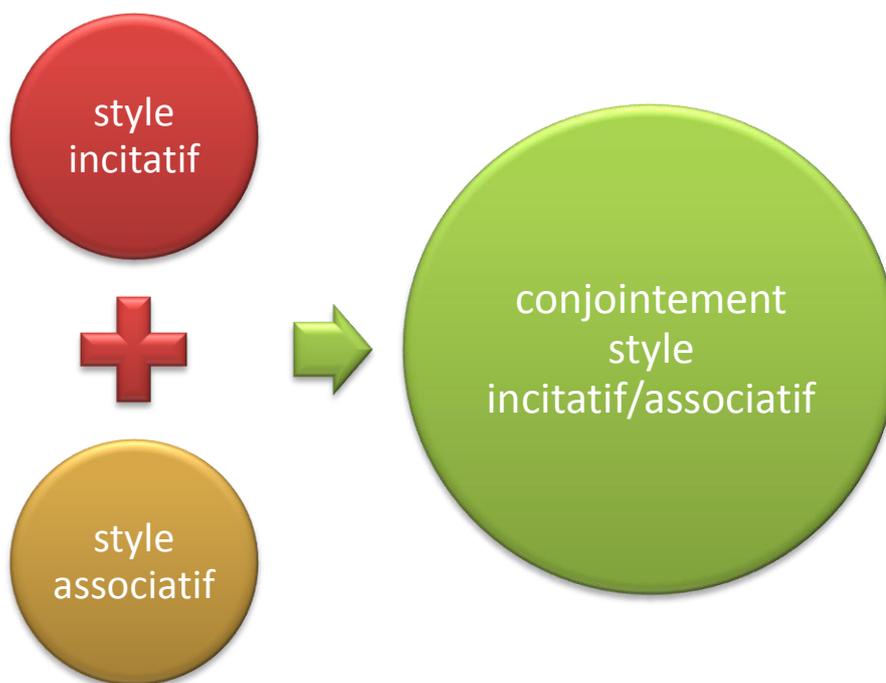
D'abord il doit prendre en considération qu'aujourd'hui l'étudiant universitaire Algérien inscrit en 2LMD français université de Biskra présente des défaillances pendant les séances de l'oral et surtout le temps de l'expression et la prise de parole 86% de notre échantillon le déclarent et 69% déclarent aussi que leur niveau est inacceptable ainsi que 82% confirme l'insuffisance du volume horaire ensuite les types de ces difficultés ainsi que les facteurs liés et prouvé par les résultats de dépouillement des questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants. Le premier facteur c'est l'alternance codique ou la langue maternelle influence la deuxième langue qui est étrangère dans ce cas la structure grammaticale de la langue étrangère est déformée parce que notre échantillon est issu d'une société arabophone.

Sur le plan psychologique : 57% de la population enquêtée approchant le trac, la timidité, et le manque de courage comme un obstacle majeur pendant la prise de parole dans ce cas les étudiants ont besoin d'une atmosphère de classe sécurisante et le travail de groupe et la stratégie la plus recommandée.

Sur le plan linguistique : un bagage linguistique pauvre, mal prononcé, dans ce cas l'enseignant doit réagir sur le côté phonétique, une correction phonétique est indispensable.

Sur le plan didactique : la méthode de transmission des savoirs est dépassée, (traditionnelle) dans ce cas l'enseignant doit opter pour une nouvelle méthode d'enseignement pour introduire les documents authentiques dans le cours de l'oral.

En raison de remédier les défaillances vécu par les apprenants /étudiants de notre échantillon nous arrivons au résultat suivant : la compétence que l'enseignant universitaire doit être doter pour réussir sa tâche et normalisé le temps de l'expression et la prise de parole c'est articulé les deux styles d'enseignement suivant : le style incitatif et le style associatif dans le but de motivé les étudiants par le biais du premier style et encouragé le travail de groupe avec ses variétés qui est contempler comme un moyen impressionnant dans la prise de parole par le biais du deuxième style que nous présentant par le schéma suivant :



**Figure 16 : l'interaction entre le style associatif et le style incitatif**

Enfin, à travers ce groupage l'enseignant universitaire peut parvenir à didactiser des documents authentique bien choisi selon les critères dans le but de remédier les carences existantes chez les étudiants de 2LMD inscrit à l'université de Biskra filière de français

## **Conclusion**

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que cette expérience c'est avéré très positive

Dans l'enseignement/Apprentissage des langues, l'importance des documents authentiques est soulignée, car ils ont été conçus dans un objectif communicatif : ils fournissent aux apprenants des situations de communication variées et ils leur permettent de questionner, de s'informer, d'exprimer leur point de vue, d'argumenter, etc. En analysant les interactions en classe, nous avons constaté que les documents authentiques favorisent un cours interactif et dynamique, car les étudiants se sentent impliqués par ces supports et ils ont envie de partager leurs points de vue. Dans la confrontation des opinions, une conversation naturelle est privilégiée, très proche de ce qu'on appelle échange réel. Nous pouvons en déduire que les documents authentiques sont de vrais outils qui amènent l'apprenant à approfondir le fonctionnement de la langue apprise et à émerger dans la culture ciblée ce qui confirme les hypothèses formulées dans le cadre méthodologique.

# **CONCLUSION GENERALE**

En réalisant cette recherche, notre raison principale a été d'enquêter, d'expliquer et de faire connaître certains phénomènes appropriés dans le domaine de la didactique des langues étrangères en contexte Algérien. Plus précisément, ce sont les pratiques pertinentes à l'expression orale du côté apprenant, qui nous ont intéressées.

Enfin, les résultats obtenus dans ce travail sont fondés sur le dépouillement de deux questionnaires le premier destiné aux enseignants, le deuxième destiné aux apprenants inscrit en 2<sup>ème</sup> LMD français langue étrangère à l'université de Biskra, l'exploitation d'un film documentaire et une expérimentation qui s'est déroulée en trois étapes : pré-test, test et poste test.

Comme nous l'avons déjà cité au niveau de l'introduction, notre recherche consiste à vérifier l'efficacité des documents authentiques dans l'acquisition d'une compétence discursive chez les apprenants. Se basant sur la problématique suivante : quelles sont les compétences dont doit doter un enseignant universitaire pour didactiser un document authentique ? Nous avons avancé comme hypothèses :

- D'abord, le document authentique serait un facteur motivationnel pour l'apprenant inscrit en FLE (R Viau 1994).
- Ensuite, les obstacles rencontrés par les apprenants expression orale seraient d'origine linguistique, didactique et où psychologique.
- Enfin, nous jugeons que le document audiovisuel comme support pédagogique en classe de français langue étrangère pourrait remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants ? (N Blanc 1992).

Nous avons pu comprendre que l'exploitation du film, dans une classe de fle (quel que soit le niveau), à condition que l'enseignant effectue un travail de préparation conséquent. La didactisation de film exige de la patience et de la rigueur, c'est pourquoi, afin de diminuer le temps de préparation, l'enseignant pourrait didactiser le film en respectant une structure fixe telle que les modèles établis par Michel Boiron et Emmanuelle Rassart. Cependant, malgré cette initiative, une telle pratique requerrait un certain temps d'adaptation, l'intégration du film dans le cours de langue classe de deuxième année LMD français m'a permis de comprendre qu'il est peut-être très difficile pour un enseignant de s'engager dans un tel projet d'ingénierie pédagogique.

Nous avons pu constater que face à tel travail chaque enseignant est sans cesse en proie au doute car il est confronté à un certain nombre d'interrogations auxquelles il est voire impossible de répondre. Malgré le recours à un encadrement théorique, l'exploitation d'un film contemporain francophone exige beaucoup de préparation, d'investissement, et de remise en questions personnelle et professionnelles.

Nous avons souligné au début de notre étude, les avantages de l'utilisation de document authentique : motiver les étudiants, travailler en parallèle l'apport linguistique et culturel, permettre une communication plus authentique. Ces avantages ont été confirmés dans les questionnaires remplis par les enseignants et par les étudiants.

Ils ont souligné que les documents authentiques aient plusieurs fonctions dans la classe : ils facilitent d'aborder un thème, prolonger un cours à l'aide d'activités diverses et d'ouvrir la classe sur le monde extérieur. L'un des enseignants de département de français université Mohamed Khidher nous a affirmé l'intérêt de travailler avec cet outil.

Nous avons cherché à montrer que l'utilisation des documents audiovisuel didactiser par l'enseignant universitaire en tant qu'outils pédagogiques avec des étudiants de FLE, précisément des étudiants de la deuxième année LMD Français à l'université permettrait de mieux développer chez ces derniers la compétence de l'expression orale en classe, il semble que les résultats auxquels nous avons abouti ne sont pas très différents par rapport à nos attentes, nous aurons l'occasion de développer ce point plus loin dans cette conclusion. Contentons-nous à présent de rappeler aux lecteurs la démarche que nous avons suivie pour aboutir à ces résultats, notre objectif de départ et les données de l'expérimentation.

La problématique de notre travail de recherche tournait autour de la compétence que l'enseignant universitaire doit il maîtriser pour réussir la didactisation des documents authentiques en classe de l'orale dans le but de développer la capacité des apprenants à communiquer efficacement dans un milieu universitaire ; un grand nombre d'enseignants, en effet confirmait que cette difficulté en expression orale s'impose chez ces étudiants. C'est ainsi que nous avons pensé proposer à ces étudiants un outil pédagogique pouvant les aider à surmonter cette difficulté, il s'agit de la vidéo.

Pourquoi la vidéo ? Parce que nous avons pensé que c'est un outil qui facilite et diversifie l'enseignement des enseignants, un facteur motivationnel en faveur de l'apprenant et favorise les capacités de l'expression orale et sa présence en classe de FLE, offrirait à ces

étudiants un bain linguistique leur permettant de développer leurs compétences de l'expression orale. C'était donc celui la nôtre objective, et afin de le mettre en place, nous avons planifié cette recherche en trois grandes parties.

La première partie que nous avons intitulé didactique des langues étrangères et documents authentiques est composé de deux chapitres. Dans le premier chapitre intitulé éléments définitoires de la didactique, nous avons d'abord commencé par les définitions les plus importantes accordées à la didactique.

Dans le deuxième chapitre intitulé documents authentiques dans l'enseignement de la langue étrangère, nous avons montré en premier lieu que les documents authentiques disposent d'une structure particulière par rapport aux autres moyens. Nous avons ensuite évoqué la terminologie spécifique de ce moyen d'expression.

En second lieu nous avons parlé de classification des documents authentiques : Les documents écrits, les documents sonores, et les documents visuels et audiovisuels. Ensuite nous avons parlé de la fonction pédagogique du document authentique comme aide à l'acquisition de savoir et de savoir-faire. Nous avons aussi parlé des avantages et inconvénients et critères de choix de document authentiques et nous avons essayé de montrer pourquoi des documents authentiques (Les apports dans l'apprentissage).

La seconde partie, compétence et enseignement des langues étrangères, se composait aussi de deux chapitre ; dans le premier chapitre intitulé acception et typologie, nous avons essayé en premier lieu de mettre en lumière la notion de compétence en apportant les principales définitions données par plusieurs spécialistes surtout dans le domaine de la didactique, puis, nous avons parlé de types de compétences.

Dans le deuxième chapitre intitulé l'enseignement –apprentissage du FLE, la démarche que nous avons suivie, il était question d'aller vers l'enseignement-apprentissage des langues étrangères définition et genèse puis les différentes méthodologies suivie dans l'enseignement-apprentissage ; nous avons aussi parlé du Français en Algérie et de la situation actuelle de l'enseignement du Français en Algérie, ensuite nous avons parlé de l'enseignement du FLE à l'université et le contexte de cette enseignement dans les départements de Français en Algérie . Pour terminer le second chapitre de cette deuxième partie, nous avons tenté aussi de présenté l'approche d'enseignement de l'expression orale

à l'université, les types d'activités et les stratégies d'aide à la production orale et l'évaluation de l'expression orale en FLE.

Arrivant à la phase expérimentale, nous avons voulu trouver les liens entre toutes les données que nous avons évoquées dans la première et la deuxième partie et celle de notre expérimentation, c'est-à-dire jusqu'à quel point ces données théoriques pourront servir d'appui ou inversement quant aux résultats obtenus par la mise en place du film de Demain de Mélanie Laurent et Cyril Dion.

La troisième partie donc intitulé Cadrage méthodologique, description de l'étude, analyse et interprétation des résultats, didactisation du document audiovisuel film de Demain avec des étudiants de la deuxième années LMD Français a été aussi répartie en deux chapitres ; le premier chapitre ayant pour titre cadre méthodologique et description de l'étude, débute par un bref résumé concernant l'enseignement du FLE les méthodologies suivie et les méthodes utilisées à l'université Med Khidher Biskra .

Pour aborder le deuxième chapitre de cette partie, analyse et interprétation des données, nous avons subdivisé cette partie en deux étapes : la première étape et réservé à la présentation, analyse et interprétation des questionnaires, quant à la deuxième étape il s'agit de la mise en pratique d'un document audiovisuel le film de Demain de Mélanie Laurent et Cyril Dion en classe de deuxième années LMD département de Français université Med Khidher Biskra

Après les résultats obtenus lors du sondage réservé aux enseignants puis aux étudiants, il nous est apparu évident que le constat est des plus logiques par rapport à ce qui est dispensé en classe de FLE. D'une part, la presque totalité des enseignants déclarent la nécessité de l'intégration des documents authentiques audiovisuels dans l'apprentissage de l'expression orale :

D'abord 85% c'est à dire L'ensemble des enseignants questionné confirment que les documents authentiques sont vraiment efficaces et ils ont l'avantage de motiver et surprendre les apprenants dans une classe de FLE, ils expliquent : répondant aux principes de l'approche communicative, la nouvelle technologie et la diversité des médias (presse, télévision, vidéo, internet) contribuent fortement à la motivation des apprenants, les aider à être active dans leurs apprentissages. Puis 75% certifient que la présence de deux canaux (image/son) dans un même support crée en lui une caractéristique de richesse et de

flexibilité qui le distingue des autres supports. Puis un taux de 87,5% des enseignants pensent qu'il permet d'englober toute un ensemble de compétences exploitables amenant à un développement de communication.

En effet, dans cette recherche, nous sommes parvenus à vérifier la première hypothèse qui concerne l'emploi du document authentique comme facteur motivationnel pour l'apprenant inscrit en Fle à l'université de Biskra qui est preuve évidente de l'indispensabilité de l'intégration des documents authentiques audiovisuels didactiser dans l'enseignement apprentissage de l'expression orale.

Concernant, les jugements des apprenants quant à leurs compétences en langue française, 37% jugent qu'ils maîtrisent l'oral et 63% jugent qu'ils ne le maîtrisent pas. En dépit de ces jugements, les apprenants persévèrent dans l'apprentissage de cette langue. Quant à l'utilisation de ces nouvelles techniques en pédagogie, le dépouillement de ce questionnaire nous a permis de savoir que 57% La population enquêtée confirme l'efficacité de la vidéo en tant qu'outil, est un média formidable pour mettre en œuvre diverse activités qui déclenchent en générale démesuré et un enthousiasme participatif immédiat chose bienvenue en classe de langue, et bien sûr les aides au développement de leurs compétences langagières et remédier leurs difficultés et obstacles. De même, nous avons pu valider notre troisième hypothèse qui concerne les obstacles rencontrés chez les apprenants inscrit en 2eme LMD langue française à l'université de Biskra.

Nous arrivons à confirmer que l'utilisation des documents authentiques didactiser peut remédier les obstacles rencontrés chez les apprenants inscrit en 2eme LMD langue française : psychologique (trac- manque de courage- timidité), linguistique (vocabulaire insuffisant- problèmes de grammaire).

28,6% pensent que l'audiovisuel peut développer, l'imagination de l'apprenant, 14,3 % pensent qu'il peut construire le savoir de l'apprenant.

Donc, l'image représente pour l'apprenant une source très avantageuse, ceci étant du côté de la lecture de l'image, quant au sillage de la communication, elle est utilisée entièrement comme support pour favorisé les quatre compétences :

- La compréhension écrite et orale.
- L'expression écrite et orale.

- Un texte écrit.
- Un texte oral.

Puis, nous avons exposé le déroulement de l'expérimentation avec deux groupes d'apprenants de la deuxième année LMD Français. Un de ces deux groupes a été désigné comme un groupe témoin l'autre groupe a travaillé avec la vidéo.

L'observation des activités menée avec les apprenants et les résultats de notre expérience nous ont permis ce qui suit :

- Les apprenants de la deuxième année LMD Français dans le département de Français université de Biskra dans sa totalité ont progressé (CEO)
- Les 35 étudiants ayant une moyenne inférieure à 10/20 au test initial ont bien progressé
- Les 35 étudiants ayant une moyenne supérieure à 10/20 au test initial ont bien évolué
- L'accroissement du nombre d'apprenant ayant une moyenne supérieure à 10/20 est remarquable, ils sont au nombre de 26 au lieu de 16 avant le test final. Les résultats dénotent le niveau de compréhension/expression de l'orale du document proposé. Le test final fournit des indices contextuels des images très riches. Ces indices aident l'apprenant à dépasser ses difficultés langagières pour saisir le sens. Pour comprendre l'apprenant doit réellement s'appuyer sur ce qu'il entend et ce qu'il comprend du document. Il doit prendre en considération les informations linguistiques et contextuelles.

Cette différence entre les deux tests suppose que le test initial est plus difficile à réaliser que le test final par contre la première activité, au test final les apprenants font le travail en groupe comme dans un atelier où chacun participe, les apprenants timides prennent la parole, les plus réticents. Ainsi le support audiovisuel apparaît comme un véritable moteur de motivation.

Nous sommes conscients de n'avoir pas épuisé le sujet ni clarifié de façon définitive la conception de la didactisation des documents authentiques audiovisuels dans la classe de FLE. Mais nous avons l'espoir que notre propre recherche contribuera d'une certaine façon à de nouvelles orientations dans le champ universitaire.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## I. OUVRAGES

1. ABDOU EL IMAM. : *L'exception linguistique en didactique*, Ed Dar El Gharb, 2006.
2. ABDOU EL IMAM. : *Le français langue seconde d'enseignement (Repères théoriques et didactiques pour la formation de formateurs)*, Ed INAS, 2013.
3. AGGOUN.S. : *Compréhension et expression de l'oral*, Ed Chihab, Algérie, 2000.
4. AGGOUN.S. : *Démarches et pratiques de classe*, Ed Chihab, Algérie, 2000.
5. ALLOUA.M. : *Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement*, Ed palais, 1998.
6. ALTET M. : *La formation professionnelle des enseignants*, paris : PUF, 1994.
7. AREZKID : *Psychopédagogie pour une relation harmonieuse et un étranger fructueux entre enseignants et enseignés*, Ed L'odyssée, 2010.
8. ASLIM-YETIS V. : *Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE*, 2010.
9. ASTOLFI J.-P., DEVELAY M., *La didactique des sciences*. Paris, PUF, 1989.
10. AUDIGIER. F., *Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie*, dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs Paris, INRP, 1988.
11. AURELE, Saint-Yves, *Psychologie de l'apprentissage- enseignement : Une approche individuelle ou de groupe*, Presses de l'Université de Québec 1982.
12. BAILLY, Danielle, *La mise en œuvre pédagogique, coll., Perspectives Didactiques*, NATHAN, Paris 1998
13. BARBOT.M-J. : *Les apprentissages colligés par Robert Galisson*, CLE international, 2001.
14. BARDEAU D, DEVELAY M., *L'envers du tableau quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris ESF éditeur 1<sup>er</sup>ed 1993, 3ed 1997.

15. BARTHELEMY. F., GROUX D & PORCHER L., *Français langue étrangère*, Harmattan, 2011, p91 PESCHEUX M. : *Analyse de pratique enseignante en FLE/S ; mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, l'Harmattan, 2007.
16. BARTHES.R. : *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, Ed du seuil, 1972.
17. BEACCO.J-C., L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du CECRL, Edition Didier, Paris, 2007.
18. BEAUD.M. : *L'art de la thèse*, Ed la casbah, Alger, 1999.
19. BEL ABBES. N., *L'enseignement du français en Algérie : Aperçu historique, état des lieux et perspective*, université de Kyoto
20. BELKIRAT.A : *Précis de phonétique et de phonologie*, Ed Dar EL Hadith, Kitab, 2003.
21. BENBOUZID.B : *La réforme de l'éducation en Algérie « Enjeux et réalisation »*, Ed la casbah, Alger, 2009.
22. BENRABAH M. : « *Ecole et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative « négative »* » in Education et sociétés plurilingues n°13, (2002)
23. BERTHIAUME D. : *la pédagogie inversée enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, De Boeck Supérieur s.a., 2016 1re édition Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve.
24. BESSE H, *Méthodes, méthodologie, pédagogie*, le français dans le monde – recherche et application, méthodes et méthodologies, n° spécial, Janvier 1995.
25. BESSE. H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, Paris, 2008.
26. BOIRON. M., & RODIER.C., *Documents authentiques écrits-Ressources de classe*, Clé International, 1998.
27. BIZOUARD, Colette, *Invitation à l'expression orale*, Edition couleur livres, Belgique 2006
28. BOUCHETON.D : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Ed Oc tars, 2009.
29. BOUCHARD R. : *Le cours (de langue) entre programmation et négociation*, in Trevisi-Cannelas S. (éd), Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français, Ellug, Grenoble, 2009, pp 75-9

30. BOURDONCLE R., *Professionnalisation, formes et dispositif*, in : Recherche et formations N°35, 2000, sous la direction de Marguerite Ali et Bourdoncle R, pp.117-132
31. BOUTEFNOUCHET.M : *Système social et changement en Algérie*, Ed OPU, Alger.
32. BREAL.M. & BOUTAN.P. : *De l'enseignement des langues*, Ed Hatier, 1998.
33. BROUAT T., *Détourner des publicités, pourquoi ? Pour quoi faire*, ASP, 1993.
34. CASTELLOTTI. V., *Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance*, in Alternances des langues et apprentissages, n° 108. Paris : Didier Erudition, 1997, pp. 401 – 410.
35. CHARLIER, B. & PERAYER.D : *Technologie et innovation en pédagogie*, Ed de Boeck, 2003.
36. CHARLES, René et WILLIAME, Christine, *La communication orale*, Editions Nathan, Paris 1994
37. CHERIF.M. : *Le défi du savoir en Algérie Réflexions*, Ed ANEP, 2013.
38. CHEVALLARD Y. : *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble : La Pensée sauvage, 1985.
39. CHEVALLARD Y. : *la transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigner*, Grenoble : La pensée sauvage, 1985.
40. CICUREL F. : 1991*Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe* Didier (Editions) 09/11/2011.
41. COCULA.B & PEYROUT.C. : *Didactique de l'expression (de la théorie a la pratique)*, Ed Delagrave, 1978.
42. COLAS O. : *Anglais et Multimédia, des outils pour les élèves au collège*. Grenoble : Collectif Objectif Multimédia, 2003
43. COLONNA F. : *Instituteurs algériens1883-1939*, OPU, Alger, 1967.
44. COOPER R. : *Les langues par la vidéo*. Paris : Éditions Belin, 1995
45. CORDIER G., *Le français langue seconde au Canada*, Tréma, 7, 1995.
46. CORNAIRE C & GERMAIN C. : *La compréhension orale, Didactique des langues étrangères*. Paris : Nathan, 1998.
47. CORNAIRE.C. & GERMAIN.C., *Compréhension orale*, Edition Clé internationale, France, 1998.

48. COURTILLON J. : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2002.
49. CROS F. : « *L'innovation en éducation et en formation* », revue française de pédagogie, 1997, n°118, pp.127-156.
50. CUQ J.-P, GRUCA I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006 (nouvelle édition).
51. CUQ.J-P, L'essentiel de français, dictionnaire pratique de la didactique du FLE Edition Orphies, Paris, 2008
52. D'HALLUIN C. : *Un document authentique en classe de langues : l'album*. Education. p.9-14, 2012.
53. DE SALINS.G-D. : *Grammaire pour l'enseignement, apprentissage du FLE*, Ed Didier Hatier, Paris, 1996.
54. DELORME.C : *L'évaluation en question*, Ed ESF 4<sup>ème</sup>ed, 1992.
55. DEMAILY LISE : les métiers de la formation, éd Septentrion presse universitaire 1997
56. DEVELAY.M., *Savoir scolaires et didactiques des disciplines*, une encyclopédie pour aujourd'hui, paris : ESF, 1995.
57. DE SAUSSAURE.F., Langue/parole, édition PVT Fondamental, Paris, 1998.
58. DESMONS.F.et al. Enseigner le FLE, pratiques de classe, Paris, 2005.
59. DI CRISTO.A., La prosodie de la parole, de Boeck sol al, Belgique, 2013
60. DODANE C. : « *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?* ». Dans Guimbretière La Prosodie au cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir. Rouen : Presses Universitaires, Dyalang. 229-248, 2000.
61. DOLLO.C., *Généricité /spécificité d'un concept : la transposition didactique en science économique et sociales*. Article paru dans la revue suisse des sciences de l'éducation, 27(1) 2005
62. DOLZ J & SCHNEUWLY B. : *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 1998.
63. DOURARIA : *Les malaises de la société Algérienne, crise de langues et crise d'identité*, Ed Casbah, 2003.
64. Elkorso, Kamel, *Communication orale et écrite*, Editions Dar El Gharb, Oran 2005
65. FENNER A.B. & NEWBY D. : *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe* : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de

l'apprenant et de sensibilisation à la culture. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

66. FLYE S-M, A., *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* », *Les Cahiers de l'Actif*, 250/251, 1997.
67. GALISSON R., *Etape de Didactologie/ didactique des langues et des cultures*, études de linguistique appliquée n°64, paris : Didier Erucition, pp131-146,
68. GALISSON.R. & COSTE.D., *Dictionnaire de didactique des langues*, édition Hachette, Paris, 1976
69. GAONAC'H D. : *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette, 2006.
70. GASTON M., *Les sciences de l'éducation*, collection que-sais-je ? Ed presse universitaire de France 2005 (nouvelle col 2017).
71. GATA A., GANEA A., *Approches du document authentique* : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE, *Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*, Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, organisé le 20-21-22 juin, 2012.
72. GILLET.P. : *Construire la formation*, Ed ESF 2<sup>ed</sup> paris, 1992.
73. GOHIER.C. & LAURIN.S : *Entre culture, compétence, et contenu la formation fondamentale un espace à Redéfinir*,
74. GOLDER.C : *Le développement des discours argumentatifs*, Ed du chaos et Nesle Lausanne (Sutherland), 1996.
75. GRAICH E., *L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leurs achèvement interactif 'Situation de contact'* », DRLAV34-35, 1986.
76. GRANDGUILLAUME G. : *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larousse, Paris, 1983.
77. GRATTON.D., *L'interculturel pour tous. Une initiation à la communication pour le troisième millénaire*, Anjou, Éditions Saint-Martin, 2009.
78. GUBERINA P. : *Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues*. *Le Français dans le Monde*, p.1-24, 1991.
79. HAGEGE C. : *L'enfant aux Deux Langues*. Paris : Odile Jacob, 1996.
80. HOLEC H. : *Des documents authentiques, pour quoi faire ? Mélanges Pédagogiques*, pp 66, 66-73, 1990
81. HOLEC. H., *Des documents authentiques pour quoi faire ?* in *Mélanges pédagogiques*, 1990.

82. HOLTZER.G., RUENDT.M. (EDS). : *Didactique comparée des langues et études Terminologique*, 2000.
83. HOURST.B : *former sans ennuyer*, Ed d'organisation deuxième, 2006.
84. HUTCHINSON & WATERS. : 1987.
85. JOLIBERT. B. &, LOMBARD. J., *Réussir son inspection école, collège, lycée : questions générales et conseils pratique* », Bruxelles, De Boeck, 2008.
86. KACI.T. : *Réflexion sur le système éducatif*, Ed Casbah Alger, 2003.
87. KARSENTI., T& LAROSE., : *Tla place de tic en formation initial et continu*.Sherbrook, éd du CRP 2002
88. KHETIRI B. : « *Du français en Algérie... au français d'Algérie* » in Synergies Algérie, n°4 Le Monde, 17 juin 2000.
89. KERBRAT ORECCHIONI C : *les actes de langages dans le discours*. Nathan, 2001.
90. KERBRAT ORECCHIONI C : *les interactions verbales Nathan 2005*
91. LAFONTAINE.L., *La place de la didactique de l'oral en fonction initiale des enseignants de français langue d'enseignement*, Edition Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education, Vol.08, n°01, 2005.
92. LEBRUN.M., *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck, Bruxelles, 1999.
93. LE BOTERF.G., *Construire les compétences individuelles et collectives* », 2000, eyrolls.com.
94. E CONTE M. : *S'asseoir pour se regarder marche*, Paris : Syros, 1981.
95. LE PELLEC, J., MARCOS & ALVARAZ. V., *enseigner l'histoire un métier qui s'apprend*, hachette éducation, Paris, 1991, pp.39-62.
96. LE PELLEC. J., MARCOS ALVAREZ.V., *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, 1991.
97. LEGROS.D., OUINON.J : *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Ed Armand Colin Paris, 2002.
98. LEMEUNIER QUERE.M., *Dossier franc parler « créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat*, 2005.
99. LHERETE A. : *Le document authentique en classe de langue*, p.1-15, 2010

100. LIDIL. : *la littéracie vers de nouvelles pistes de recherche Didactique N° 27*, juillet 2003.
101. LONERGAN J.: *Video in language teaching. Cambridge* : Cambridge Université Presse, 1984.
102. MAURICE T et CLAUDE L. : *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Ed de Boeck, Bruxelles, 2004.
103. MEBARKI.M. : *Sauver L'université*, Ed Dar El Gharb, 2003.
104. MOIRAND.S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Edition Hachette, 1992
105. MOREAU.M-L. : *Socio linguistique concepts de base*, Ed Mardaga, 1997.
106. NATHAN.F : *Introduction à la psychopédagogie de l'expression*, Tome 2 Ed Labor, 1979.
- 107.PAOLA B, EDVIGECOSTANZO. : *Manuel d'auto formation*, Ed Hachette, 2008.
- 108.PASCAL.F., *Références et inférences depuis le document enregistré ; de quoi l'enregistrement sonore peut-il nous rendre témoin ? Philosophie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)*, 2006.
- 109.PAUN E. : *Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire*, carrefour de l'éducation 2006/2 (n°22), p 3-13.DOI 10.3917/ Cdle.011.
- 110.PELREL.P. : *Se forme pour enseigner*, Ed Dunod 3<sup>ème</sup> Ed 2004.
- 111.PAQUAY., L ALTET., M CHARLIER., E &PERNOUD., P, former des enseignants professionnels : quelles stratégies ?quelles compétences ? 2012Bruxelles de Boeck.
- 112.PERMOUND.P. : *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF 5<sup>ème</sup> Ed, 2006.
- 113.PERRENOUD P., *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF, 201.
- 114.PEYTARD.L., *Situation d'oral : documents authentiques, analyse et utilisation*, éd Publisher : Paris : clé international, 1990.
- 115.PORCHER.L., *L'impact de gestes pédagogiques sur l'enseignement des langues*1989.
- 116.PORQUIER.R. et PY.B. : *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Ed Didier Paris, 2004.
- 117.PUREN C.: *L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langue-cultures : trois grandes « logiques » différentes*, 2014, version longue de

Les documents, supports pour enseigner, n° 508, revue Les Cahiers pédagogiques (Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques), novembre 2013.

118. PRUVOST J. : *Nos ancêtres les arabes ce que notre langue leur doit*, éd JC LATTÈS, 2017
119. PUREN C., *L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langue-cultures* : trois grandes « logiques » différentes, 2014, version longue de Les documents, supports pour enseigner, n° 508, revue Les Cahiers pédagogiques (Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques), novembre 2013.
120. PUREN.C. BERTOCCHINI P, COSTANZA E. : *Se former en didactique des langues*, Ed ellipses, Ed paris 1998.
121. REBOUILLET.A., *Guide pédagogique pour le professeur de FLE*, Hachette, Paris. 1997.
122. REBOUILLET.A., *60 fiches de pédagogie concrètes pour le professeur de français*. Hachette, 1979.
123. RENE R, NICOLAS S. : *Communication orale et apprentissage des langues*, Ed Hachette, 1975.
124. RENE T. : *Apprentissage diversité culturelle et didactique*, Ed Labor, 2006.
125. ROBERT G, CHRISTIAN A. : *La formation en questions*, Ed CLE, 1999.
126. RY.B. & VENCENT C, DEFRANCE A, KAHN S. : *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*, Ed de Boeck, 2012.
127. TSARA.S., *Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire*. 2017. <halshs-01531812>.
128. SAMUEL J, et BERNARD L., *Pour une didactique sociologique*, éducation et société, n°4/1999/2.
129. SCHLEMMINGER G., *Expérimentation pédagogique dans l'enseignement supérieur* : la pédagogie institutionnelle dans une première année L-E-A un : nouveau cahiers d'allemand, décembre 1995, n°15 portfolio.
130. SERRA.CE., *Représentations sociales du plurilinguisme et des enseignements plurilingues à l'université, dans les politiques linguistiques et les discours des enseignants*. Européen Journal of Language Policy, 3. DOI : 10.3828/ejlp.2011.12
131. SOREZ.H., *Prendre la parole, expression écrite et orale*, édition Hatier, Collection pratique, 1996
132. STERNE. J., *Pour en finir avec la fidélité (les médias sont des instruments) dans mouvements* 2005/5 (n°42).

133. TAGLIANTE.C : *L'évaluation et le cadre européen commun*, Ed CLE paris, 2005.
134. TAGLIANTE.C : *la classe de langue*, Ed CLE Paris, 2006.
135. TARDIF M., LESSARD C, *Le travail enseignant la quotidienne expérience, interaction humaines et DC lemmes professionnels*, De Boeck Université, Bruxelles, 1999.
136. TERISSE. B., *La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique »*, Carrefours de l'éducation, n° 7, 1999.
137. TESSA.A : *Pour une éthique éducative aux services des élèves*, Ed imprimerie, Alger, 2013.
138. TOFFOLI.D : *Le plaisir de communiquer*, IBIS Rouge Editions, 2008.
139. TUBBS N. : *Emploi de la publicité télévisée dans l'enseignement de l'anglais*, pp.423-435, 1933
140. VERONIQUE C et MADDALENA D C. : *la formation des enseignants de langue*, Ed CLE paris, 1995.
141. VIVOL.M : *Guide de la rédaction*, Ed CFP Paris, 1994.
142. VUGNER.G : *Lire du texte au sens*, Ed CLE international Paris.
143. WAGNER M-C., *Pratique du micro-enseignement : une méthode souple de formation des enseignants*, De Boeck &Larcier, 1988.
144. WIDDIWOSON.H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif-ed Hatier Didier 1996.
145. WIDDOWSON H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Broché 4-décembre 2003, éd crédif, Hatier/Didier, Paris
146. YAGUELO.M. : *Le grand livre de la langue française*, Ed Seuil, 2003.
147. YVES. R.. : *Enseigner et apprendre à écrire*, Ed ESF, 2002.

## II. ARTICLES ET PERIODIQUES

1. ATTATFA D. : « Repères pour une histoire des méthodologies de l'enseignement du français au secondaire » in El Moubarriz, n°7, Revue de l'Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines d'Alger, 1996.
2. BENHAMLA Z., *De la pédagogie à la dictatologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ?* synergie, Algérie, n°15, 2012, pp1-.23.
3. BENRABAH M. : « Ecole et plurilinguisme en Algérie : un exemple de politique linguistique éducative « négative » » in Education et sociétés plurilingues n°13, (2002)
4. CHERKAOUI M., *Les effets sociaux selon Paul Lapie*. In Revue française de sociologie, 1979, 20.les durkheimiens études et documents réunis par Philippe Besnard sous la direction de Philippe Besnard pp 239-255.
5. KHETIRI B. : « Du français en Algérie... au français d'Algérie » in Synergies Algérie, n°4 Le Monde, 17 juin 2000
6. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Ed maison des langues, paris, 2ed 2003.
7. L'Asdifle, de nouvelles voies pour la formation, actes des 23e et 24e rencontres paris, janvier 1999, septembre 1999.
8. LIDIL. : la littéracie vers de nouvelles pistes de recherche Didactique N° 27, juillet 2003.
9. Synergies Algérie Revue de l'école doctorale de français en Algérie en collaboration avec le GERLINT N°1, 2007.
10. Synergies Algérie, Revue de l'école doctorale de français en Algérie en collaboration avec le GERLINT N° 2, 2008.

### III. MEMOIRES THESES

1. ALRABADI E. : *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ?* Mémoire de l'Université du Yarmouk, Département de Langues Modernes, 2011
2. BELAZREG N. : Processus d'appropriation de la parole dans un contexte bilingue/biculturel, Université de Biskra, 2018.
3. CHERRAD-BENCHEFRA, Y. : *Contacts de langue et enseignement du français en Algérie*, Université de Constantine, 1990.
4. FAVEL J.J & GOUTERAUX P. : *Enseigner l'anglais en collège et en lycée*. Mémoires professionnels d'enseignants. CRDP de l'académie de Créteil, 2001.
5. IDOUGHI S. : « *Enseignement du français en Algérie et pédagogie du projet : entre perspectives d'une réforme et lacunes des pratiques* » mémoire de master 2, sous la direction de Nicole Blondeau, 2010.
6. LEYSSENS C. : *L'exploitation de documents authentiques dans les cours de FLE*. Travail de fin d'études, 2011
7. RABEHI S., *les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage* », thèse de magistère, université de Batna2, 2017/2018
8. REKIK. S., *l'expression orale en question : le français langue étrangère en Algérie*, université Batna, 2009,
9. FRANÇOISE C. : « L'innovation en éducation et en formation », revue française de pédagogie, 1997, n°118, pp.127-156

### IV. DICTIONNAIRES

1. COSTE D et GALISSON R. : *Dictionnaire de didactique des Langues*, Hachette, 1976
2. CUQ J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris, Clé International, 2003.
3. DICTIONNAIRE ENCYCLOPEDIQUE ILLUSTRÉ, Editions Carrefour, 1995.
4. PATRICK C, DOMINIQUE M. : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Ed seuil, paris, 2002.
5. OUV.COLLECTION (sous dir. J-P.CUQ). , *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, CLE INTENATIONALE, Paris, 2003.

## V. AUTRES DOCUMENTS

1. Centre d'études sociologiques des facultés universitaire Saint-Louis « *évaluation qualitative, participative et prospective de la formation...* », février2012.
2. COMPETENCE INTERCULTURELLES. Cadre conceptuel et opérationnel. UNESCO/paris2013. p.47.
3. LHERETE A. : Le document authentique en classe de langue, p.1-15, 2010
4. LONERGAN J.: Video in language teaching. Cambridge : Cambridge UniversityPress, 1984
5. MEQ : Ministère de l'Education du Québec.
6. OCDE, 2005.

## VI. SITES WEB

1. **<http://www.francparler-oif.org/pour-la-classe/ressources-pedagogiques/2392-exemples-dedocuments-authentiques-et-pistes-de-recherche.html>**  
Site pédagogique des professeurs de français. Exemples de documents authentiques et pistes de recherche.
2. **<http://www.aplv--languesmodernes.org/spip.php?rubrique15>**  
Association des Professeurs de Langues Vivantes. Sur la perspective actionnelle.
3. **<http://www.lepointdufle.net>**  
Pour apprendre et enseigner le français
4. **<http://www.lecafedufle.fr>**  
Ressources documentaires, expériences d'enseignants.
5. **<http://lewebpedagogique.com/ressources--fle/>**  
Ressources pour les 4 compétences
6. DERRADJI Y. : « *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?* »  
<http://www.unice.fr/ILF-CNRS> consulté le 19/12/2010
7. **[http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus\\_de\\_transposition.pdf](http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus_de_transposition.pdf)**  
Consulté le 26/05/2017
8. [http://www.francparler.org/dossier/lemeunier\\_quere2006.htm](http://www.francparler.org/dossier/lemeunier_quere2006.htm)(2006).
9. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels-9782804137403.htm-p27.htm>

10. [http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus\\_de\\_transposition.pdf](http://yveschevallard.free.fr/spip/img/pdf/cesprocessus_de_transposition.pdf).  
Consulté le 26/05/2017
11. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027>
12. <http://www.lecafeduFle.fr> 2015.06/exploitation-de-supports-vidéo. Com-classe-de-Fle/
13. [http://www3.ac-nancy-metz.fr/ac-tice/article.php3?\\_article=559\(juin2005\)](http://www3.ac-nancy-metz.fr/ac-tice/article.php3?_article=559(juin2005))
14. <http://journals.openedition.org/dms/373> ; DOI : 10.4000/dma.373



# **TABLE DES MATIERES**

<b><u>INTRODUCTION GENERALE</u></b> .....	7
---	---

## **PREMIERE PARTIE**

### **DIDACTIQUE DES LANGUES ET DOCUMENT AUTHENTIQUE : CADRAGE THEORIQUE**

#### **PREMIER CHAPITRE**

##### **DISTINCTION ENTRE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE**

<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	15
<b><u>I.DISTINCTION ENTRE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE</u></b> .....	16
<b><u>1.Distinction entre didactique générale et didactique disciplinaire</u></b> .....	19
<b><u>2.Relation curriculaire</u></b> .....	21
<b><u>3.Relation d'enseignement/ apprentissage</u></b> .....	24
<b><u>4.Processus de transposition didactique</u></b> .....	24
<b><u>II.DIDACTISATION</u></b> .....	32
<b><u>1.Définition</u></b> .....	32
<b><u>2.Didactisation du Document authentique</u></b> .....	33
<b><u>2.1Choix de Document</u></b> .....	37
<b><u>2.2Planification et préparation</u></b> .....	38
<b><u>2.3Mise en pratique</u></b> .....	38
<b><u>2.4Authenticité de l'usage de la langue cible</u></b> .....	39
<b><u>2.5 Elaboration d'un projet didactique</u></b> .....	
<b><u>3.les étapes du processus de didactisation d'un document authentique</u></b> .....	37
<b><u>3.1Analyse de la situation d'apprentissage et conception de du projet dans sa globalité</u></b> .....	38
<b><u>3.2La conception des taches</u></b> .....	38
<b><u>3.3La planification</u></b> .....	39
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	43

#### **DEUXIEME CHAPITRE**

##### **DOCUMENT AUTHENTIQUE**

<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	45
<b><u>I.CONTEXTE D'APPARITION DU DOCUMENT AUTHENTIQUE</u></b> .....	46
<b><u>1.Qu'est-ce que c'est un document authentique ?</u></b> .....	49
<b><u>2.L'apport de l'image dans le document authentique</u></b> .....	51
<b><u>3.Types des documents authentiques</u></b> .....	51
<b><u>3.1Les documents écrits</u></b> .....	51
<b><u>3.2Les documents sonores</u></b> .....	52
<b><u>3.3 Les documents visuels et audiovisuels</u></b> .....	54

<b>II. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE traitement du document authentique.....</b>	<b>55</b>
1. Les apports du document authentique dans l'apprentissage.....	57
1.1 Le document authentique : moyen de stimulation.....	60
1.1.1 La motivation.....	61
1.1.2 L'autonomie de l'apprenant.....	61
1.1.3 L'authenticité dans la voix et le son.....	61
2. Le document authentique compléments de méthodes d'apprentissage.....	62
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>64</b>

## **DEUXIEME PARTIE**

### **LA LANGUE FRANCAISE DANS LE SUPERIEUR**

#### **PREMIER CHAPITRE**

##### **ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE**

<b><u>INTRODUCTION.....</u></b>	<b>68</b>
<b><u>I. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN ALGERIE.....</u></b>	<b>69</b>
1. Le contexte linguistique algérien.....	69
2. L'enseignement du FLE a l'université.....	71
2.1 Descriptif et historique.....	71
2.2 Le FLE comme filière.....	72
2.3 L'objectif générale.....	72
2.4 Le contexte algérien.....	73
<b><u>II. PRATIQUES PEDAGOGIQUES.....</u></b>	<b>75</b>
1. Comment étayer l'expression orale ?.....	75
1.1 Le débat.....	76
1.2 Le débat d'opinion.....	78
1.3 La délibération.....	78
1.4 L'exposé oral.....	78
2. Les types d'activités à l'expression orale.....	79
3. Les stratégies d'aide à la production orale.....	80
3.1 Moyens verbaux.....	80
3.2 Moyens para verbaux.....	81
3.3 Moyens non verbaux.....	81
4. Les styles d'enseignements.....	81
4.1 Transmissif.....	82
4.2 Incitatif.....	83
4.3 Associatif.....	83
4.4 Permissif.....	83
<b><u>III. UNE APPROCHE D'ENSEIGNEMENT A L'UNIVERSITE.....</u></b>	<b>85</b>
1. l'enseignement de l'expression orale.....	85
1.1 Définition.....	85
1.2 Caractéristiques de l'expression orale.....	86
2. Composantes de l'expression orale.....	90
3. Composantes de la compétence en communication orale.....	90
4. Evaluation de l'expression orale.....	94
<b><u>CONCLUSION.....</u></b>	<b>95</b>

**DEUXIEME CHAPITRE**  
**COMPETENCES DE L'ENSEIGNANT DE FLE**

<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	97
<b><u>I.LE FUTUR ENSEIGNANT : SES APTITUDES ET SES DEFINITIONS</u></b> .....	98
<b><u>1.Concepts</u></b> renvoyant au métier de l'enseignant.....	99
<b><u>1.1Instituteur</u></b> .....	99
<b><u>1.2Enseignant</u></b> .....	99
<b><u>1.3Professeur</u></b> .....	100
<b><u>1.4Formateur</u></b> .....	101
<b><u>2.Les</u></b> différents taches des l'enseignants.....	101
<b><u>II.DEFINITION ET TYPES DE LA COMPETENCE</u></b> .....	105
<b><u>1.Le</u></b> processus de professionnalisation des enseignants.....	106
<b><u>1.1La</u></b> notion de « professionnalisation ».....	106
<b><u>1.2La</u></b> compétence professionnelle et l'enseignant professionnel.....	107
<b><u>2.Les</u></b> caractéristiques de la compétence professionnelle.....	109
<b><u>3.La</u></b> notion de « référentiel de compétences ».....	110
<b><u>III.COMPETENCES DU PROFESSEUR DE FLE</u></b> .....	113
<b><u>1.Définition</u></b> .....	113
<b><u>2.Les</u></b> compétences professorales.....	113
<b><u>2.1Le</u></b> compétence personnelle.....	113
<b><u>2.2La</u></b> compétence pédagogique.....	115
<b><u>2.3La</u></b> compétence en didactique.....	117
<b><u>2.4La</u></b> compétence en TIC.....	118
<b><u>2.5La</u></b> compétence culturelle et interculturelle.....	125
<b><u>2.5.1Définition</u></b> de : culture, interculturel.....	125
<b><u>2.5.2La</u></b> démarche interculturelle.....	127
<b><u>2.5.3Les</u></b> composantes de la compétence interculturelle.....	128
<b><u>2.6La</u></b> compétence psychopédagogique.....	129
<b><u>2.7La</u></b> compétence communicative.....	131
<b><u>2.7.1Les</u></b> règles de la communication en classe.....	132
<b><u>2.7.2Les</u></b> gèstes pédagogiques (le geste).....	132
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	134

**TROISIEME PARTIE**  
**CADRAGE METHODOLOGIQUE : ENQUÊTE ET EXPERIMENTATION**

**PREMIER CHAPITRE**  
**DESCRIPTION DU CONTEXTE DE L'ETUDE**

<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	137
<b><u>I.CONTEXTE DE LA RECHERCHE</u></b> .....	138
<u>1.L'apprentissage du FLE à l'université de Biskra</u> .....	138
<u>1.1L'approche communicative</u> .....	139
<u>1.2Le corps enseignant</u> .....	145
<u>1.3Programme universitaire</u> .....	147
<u>2.Essai d'évaluation du programme universitaire</u> .....	154
<u>2.1Les conditions d'apprentissage</u> .....	155
<u>2.1.1L'organisation de l'espace/Temps</u> .....	155
<u>2.1.2L'organisation des cours</u> .....	155
<u>2.2L'atmosphère de classe</u> .....	156
<u>2.2.1Les rapports entre les enseignants et les enseignés</u> .....	156
<u>2.2.2Le temps de parole</u> .....	156
<u>3La classe de langues</u> .....	156
<b><u>II.DESCRPTION DE L'ECHANTILLON</u></b> .....	157
<b><u>III.DESCRPTION DE CORPUS (LE FILM DOCUMENTAIRE : DEMAIN)</u></b> .....	159
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	163

**DEUXIEME CHAPITRE**  
**DEPOUILLOUMENT ET RESULTATS DES DEUX TYPES DE QUESTIONNAIRES**

<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	165
<b><u>I.PRESENTATION DES QUESTIONNAIRES</u></b> .....	166
<u>1.Objectif des questionnaires</u> .....	166
<u>2.Modalités de passation des questionnaires</u> .....	167
<b><u>II.DONNEES COLLECTEES PAR LES DEUX TYPES DE QUESTIONNAIRES</u></b> .....	167
<u>1.Questionnaires destiné aux enseignants</u> .....	167
<u>2.Questionnaires destiné aux étudiants</u> .....	187
<u>2.1Le profil de l'étudiant de FLE</u> .....	186
<u>2.2Questionnaire relative a la séance de l'oral</u> .....	189
<u>2.3L'audio-visuel en classe de langue</u> .....	192
<u>2.4L'efficacité de la vidéo dans l'apprentissage du FLE</u> .....	193
<u>2.5Rompre avec la routine</u> .....	193
<u>2.6La vidéo au service de FLE</u> .....	194
<u>2.7Réflexion autour du film'De demain'</u> .....	196
<u>2.8Les obstacles a l'oral</u> .....	198
<u>2.9Un choix à l'exposé</u> .....	199
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	201

**TROISIEME CHAPITRE**  
**EXPERIMENTATION DU DOCUMENT AUTHENTIQUE**

<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	203
<b><u>I.COMMENT DIDACTISER UN DOCUMENT AUDIOVISUEL ?</u></b> .....	204
<b><u>1.Organisation des séquences didactiques</u></b> .....	204
<b><u>1.1Séquence 1 : Mise en route</u></b> .....	204
<b><u>1.2Séquence 2 : Découverte du film</u></b> .....	205
<b><u>1.3Séquence 3 : Le vocabulaire technique de film</u></b> .....	207
<b><u>2.Les chapitres de film</u></b> .....	209
<b><u>3.Mise en commun sous form de débat</u></b> .....	212
<b><u>II.LA MISE EN PRATIQUE D’UN DOCUMENT AUDIOVISUEL</u></b> .....	213
<b><u>1.Cadre général de l’expérimentation</u></b> .....	213
<b><u>2.Déroulement de l’expérimentation</u></b> .....	213
<b><u>3.La mise en route de l’expérimentation du teste initial</u></b> .....	214
<b><u>3.1Présentation</u></b> .....	214
<b><u>3.2Description</u></b> .....	215
<b><u>3.3Evaluation</u></b> .....	216
<b><u>3.4Résultats</u></b> .....	218
<b><u>3.5Analyse critique et interprétation des résultats du test initial</u></b> .....	219
<b><u>4.La mise en route de l’expérimentation du teste final</u></b> .....	219
<b><u>4.1Présentation</u></b> .....	219
<b><u>4.2Description</u></b> .....	220
<b><u>4.3Déroulement</u></b> .....	221
<b><u>4.4Evaluation</u></b> .....	223
<b><u>4.5Analyse critique et interprétation des résultats du test final</u></b> .....	226
<b><u>4.Comparaison des résultats</u></b> .....	226
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	233
<b><u>CONCLUSION GENERALE</u></b> .....	235
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b> .....	241
<b><u>ANNEXES</u></b> .....	255

# **ANNEXES**

# **OUTILS D'ANALYSE**

**ANNEXE 01 : Enseignant**

1. **Sexe** : Féminin  Masculin
2. **Expérience** : Moins de 5ans  Cinq ans  Plus de 5 ans

3. **Votre diplôme :**

1. Maitre-assistant B	
2. Maitre-assistant A	
3. Maitre de conférences B	
4. Maitre de conférences A	
5. Professeur	

4. **Quel est le statut de l'oral en classe de langue (français) ?**

Bien  Passable  Faible

5. **Pensez –vous que le volume horaire consacré à l'enseignement de l'oral est :**

Suffisant  Insuffisant

6. **Quels sont vos moyens de motivation pour vos apprenants lors d'une production orale ?**

	OUI	NON
Exposé		
Vidéo		
Jeux de rôle		
Le débat		

7. **En l'absence de matériels pédagogiques favorables à un bon enseignement de l'oral, comment le réaliser- vous ?**

.....

.....

.....

.....

8. **Pensez-vous que les documents authentiques sont un moyen efficace dans l'acquisition d'une compétence discursive ?**

Oui  Non

**9. A votre avis est-ce que les documents authentiques favorisent la motivation des apprenants de français lors d'une production orale**

Oui  Non

Votre : .....

.....

.....

.....

**10. L'usage de l'audio-visuel aide-t-il au développement des compétences langagières chez les apprenants de français**

Oui  Non

**11. Pourquoi des documents authentiques à l'enseignement de l'oral ?**

.....

.....

.....

**12. Quels critères prendre en compte lors du choix d'un document authentique ?**

Adaptation au niveau linguistique	
Adaptation aux besoins langagiers	
Fiabilité du document	

**13. En choisissant des documents authentiques lors d'une production orale est ce qu'ils sont didactiser ?**

Oui  Non

**14. Selon vous le document authentique sert :**

Compléter la leçon	
Motiver l'apprenant	
Contribuer à l'autonomisation de l'apprenant	
Autres	

**15. Comment évaluez- vous l'oral des apprenants de français à la fin de l'année scolaire**

Acceptable	
Catastrophique	

**16. Faites vous appel à l'écrit en évaluant l'oral des apprenants français ?**

Oui  Non

**17. En didactisant vos documents authentiques , est ce que vous avez rencontré des difficultés.**

Oui  Non

**18. Sur quoi doit –on se baser pour effectuer les transformations nécessaires pour que le savoir disciplinaire puisse être effectivement enseigné ?**

.....  
.....  
.....

**19. Est-ce que le document authentique vous permette de mettre les apprenants au contact d'un lexique vrai et actuel comme c'est le cas de l'audio-visuel ?**

Oui  Non

**20. Est-ce que le document authentique aide à la prise de parole et au déblocage de l'expression libre de l'apprenant ?**

Oui  Non

**21. Est-ce que les documents authentiques ont l'avantage de motiver et de surprendre les apprenants ?**

Oui  Non

**22. Est-ce qu'il faut être conscient des limites de l'emploi de document authentique et de la notion même de l'authenticité ?**

Oui  Non

**ANNEXE 02 : Etudiant**

1. **Sexe** :      Féminin                       Masculin
2. **Age** :
3. **Bac** :

2010	2012	2013	2014

4. **Branche** :

scientifique	
Lettres et langues étrangères	
Autres	

5. **Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'oral en 2LMD est suffisant ?**

	Oui	Non
Deux séances		

6. **Comment évaluez –vous votre oral à la fin de l'année universitaire ?**

Maitriser	Oui	Non
Non maitriser		

7. **Faites vous appel à l'écrit dans une situation de communication oral ?**

Oui                       Non

8. **Que pensez- vous de l'audio- visuel en classe de langue ?**

Développé l'imagination de l'étudiant	
Construire le savoir de l'étudiant	
Aide au développement de la compréhension	

9. **A votre avis est ce que la vidéo est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'oral ?**

Oui  Non

10. **Autant qu'étudiant de FLE 2LMD voyez-vous que la vidéo en classe est un moyen de rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété ?**

Oui  Non

11. **Est-ce que l'outil vidéo est au service de la communication en langue cible ?**

Oui  Non

12. **Que pensez-vous de la vidéo « la peur de parler devant le public »**

	Oui	Non
Intéressante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Après la présentation de la vidéo est-ce-que vous êtes capable de :**

- Produire, reformuler, résumer, synthétiser. Oui  Non
- Deviner, anticiper, formuler des hypothèses. Oui  Non
- Décoder des images, des sons, des situations culturelles. Oui  Non

13. **L'usage de l'audiovisuel aide-t-il au développement de vos compétences langagières ?**

Oui  Non

14. **Citez les obstacles rencontrés chez les étudiants de 2LMD Français lors d'une production orale ?**

Le trac	<input type="checkbox"/>
Manque de courage	<input type="checkbox"/>
Vocabulaire insuffisant	<input type="checkbox"/>
Problèmes de grammaire	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

**15. Lors d'une production orale, vous choisissez :**

- L'exposé
- La vidéo
- Le débat
- Le jeu de rôle

✓ **Pourquoi ?**

.....

.....

.....

.....

### **ANNEXE 03 : GRILLES D'ANALYSE**

#### **1. Analyser une vidéo**

	Points
Tire de la video :	...../1
Mots clés : (5 mots clés)	...../2
Résumé de la video :	* Citez le sujet de la vidéo : * Retrouvez les différents acteurs concernés: * Liste des idées principales: * Quelle conclusion peut-on apporter? ...../4
Quelle (s) question (s), je me pose? (2 au maximum)	...../2

#### **2. Analyser une image**

Titre de l'image : Source : Date :	
Mots clés :	
Description de l'image :	* Décrivez les différents éléments de l'image ? * Qui sont les acteurs principaux de cette image ? * Énoncez clairement la critique ou le focus de l'image : * Retrouvez les idées cachées? * Donnez votre avis quant à la critique ou au niveau du focus de l'image:

Quelle (s) question (s), je me pose ? (2 au maximum)	
---	--

### 3. Evaluation

Critères	Indicateurs	Points
Présenter oralement le texte	1. Réalisation des actes de parole.	2pts
	2. Présentation des informations selon la chronologie du texte support.	2pts
Utiliser le vocabulaire approprié à la situation	1. Emploi de tous les mots appris.	1pt
	2. Emploi de ces mots de façon appropriée.	1pt
Respecter le temps imparti	1. Ne pas dépasser une minute.	1pt
Parler de façon intelligible	1. Le message est intelligible phonétiquement.	1pt
	2. Respect de l'intonation correspondant à un énoncé déclaratif, interrogatif, exclamatif, impératif.	1pt
	3. Respect des liaisons et des enchaînements obligatoires.	1pt

- Les réponses des étudiants

SEXE :

Féminin

Masculin

AGE : 22

BAC : 2015

2010	2012	2013	2014

Branches :

scientifique	<input checked="" type="checkbox"/>
Lettres et langues étrangères	
autres	

1. Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'oral en 2LMD est suffisant ?

	Oui	Non
Deux séances		<input checked="" type="checkbox"/>

2. Comment évaluez-vous votre oral à la fin de l'année universitaire ?

	Oui	Non
Maitriser		
Non maitriser		<input checked="" type="checkbox"/>

3. Faites vous appel à l'écrit dans une situation de communication oral ?

Oui  Non

4. Que pensez-vous de l'audio-visuel en classe de langue ?

Développé l'imagination de l'étudiant	
Construire le savoir de l'étudiant	
Aide au développement de la compréhension	<input checked="" type="checkbox"/>

5. A votre avis est-ce que la vidéo est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'oral ?

Oui  Non

6. Autant qu'étudiant de FLE 2LMD voyez-vous que la vidéo en classe est un moyen de rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété ?

Oui  Non

7. Est-ce que l'outil vidéo est au service de la communication en langue cible ?

Oui  Non

8. Que pensez-vous de la vidéo «

	Oui	Non
Intéressante	<input checked="" type="checkbox"/>	
Motivante	<input checked="" type="checkbox"/>	

9. Après la présentation de la vidéo est-ce que vous êtes capable de :

- Produire, reformuler, résumer, synthétiser. Oui  Non
- Deviner, anticiper, formuler des hypothèses. Oui  Non
- Décoder des images, des sons, des situations culturelles. Oui  Non

10. L'usage de l'audiovisuel aide-t-il au développement de vos compétences langagières ?

Oui  Non

11. Citez les obstacles rencontrés chez les étudiants de 2LMD Français lors d'une production orale ?

Le trac	<input checked="" type="checkbox"/>
Manque de courage	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulaire insuffisant	
Problèmes de grammaire	<input checked="" type="checkbox"/>
Autres	

12. Lors d'une production orale, vous choisissez :

- L'exposé
- La vidéo
- Le débat
- Le jeu de rôle

13. Pourquoi ?

Parce que l'exposé est consistant à prendre la parole en public sans être interrompu par son auditoire. L'exposé permet d'améliorer la compréhension des locuteurs et les aides nous aide à s'exprimer librement.

SEXE :

Féminin

Masculin

AGE : 22

BAC : 2015

2010	2012	2013	2014

Branches :

scientifique	/
Lettres et langues étrangères	
autres	

1. Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'oral en 2LMD est suffisant ?

	Oui	Non
Deux séances		/

2. Comment évaluez-vous votre oral à la fin de l'année universitaire ?

	Oui	Non
Maitriser		
Non maitriser		/

3. Faite vous appel à l'écrit dans une situation de communication oral ?

Oui  Non

4. Que pensez-vous de l'audio-visuel en classe de langue ?

Développé l'imagination de l'étudiant	/
Construire le savoir de l'étudiant	/
Aide au développement de la compréhension	/

5. A votre avis est-ce que la vidéo est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'oral ?

Oui  Non

6. Autant qu'étudiant de FLE 2LMD voyez-vous que la vidéo en classe est un moyen de rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété ?

Oui  Non

7. Est-ce que l'outil vidéo est au service de la communication en langue cible ?

Oui  Non

8. Que pensez-vous de la vidéo « :

	Oui	Non
Intéressante	/	
Motivante	/	

9. Après la présentation de la vidéo est-ce-que vous êtes capable de :

- Produire, reformuler, résumer, synthétiser. Oui  Non
- Deviner, anticiper, formuler des hypothèses. Oui  Non
- Décoder des images, des sons, des situations culturelles. Oui  Non

10. L'usage de l'audiovisuel aide-t-il au développement de vos compétences langagières ?

Oui  Non

11. Citez les obstacles rencontrés chez les étudiants de 2LMD Français lors d'une production orale ?

Le trac	/
Manque de courage	/
Vocabulaire insuffisant	/
Problèmes de grammaire	
Autres	

12. Lors d'une production orale, vous choisissez :

- L'exposé
- La vidéo
- Le débat
- Le jeu de rôle

13. Pourquoi ?

Je suis sûr... et un exposé, en préparant à l'avance ce que l'on va faire, ça donne une idée de cheminement de notre exposé...  
avant à la au jeu de rôle, le travail est partagé entre les personnes (interlocuteurs)

SEXE :

Féminin

Masculin

AGE :

BAC : 2015

2010	2012	2013	2014

Branches :

scientifique	<input checked="" type="checkbox"/>
Lettres et langues étrangères	
autres	

1. Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'oral en 2LMD est suffisant ?

	Oui	Non
Deux séances		<input checked="" type="checkbox"/>

2. Comment évaluez-vous votre oral à la fin de l'année universitaire ?

	Oui	Non
Maitriser		
Non maitriser		

3. Faites vous appel à l'écrit dans une situation de communication oral ?

Oui  Non

4. Que pensez-vous de l'audio-visuel en classe de langue ?

Développé l'imagination de l'étudiant	<input checked="" type="checkbox"/>
Construire le savoir de l'étudiant	<input checked="" type="checkbox"/>
Aide au développement de la compréhension	<input checked="" type="checkbox"/>

5. A votre avis est-ce que la vidéo est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'oral ?

Oui  Non

6. Autant qu'étudiant de FLE 2LMD voyez-vous que la vidéo en classe est un moyen de rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété ?

Oui  Non

7. Est-ce que l'outil vidéo est au service de la communication en langue cible ?

Oui  Non

8. Que pensez-vous de la vidéo « ... »

	Oui	Non
Intéressante	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Après la présentation de la vidéo est-ce-que vous êtes capable de :

- Produire, reformuler, résumer, synthétiser. Oui  Non
- Deviner, anticiper, formuler des hypothèses. Oui  Non
- Décoder des images, des sons, des situations culturelles. Oui  Non

10. L'usage de l'audiovisuel aide-t-il au développement de vos compétences langagières ?

Oui  Non

11. Citez les obstacles rencontrés chez les étudiants de 2LMD Français lors d'une production orale ?

Le trac	<input checked="" type="checkbox"/>
Manque de courage	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulaire insuffisant	<input checked="" type="checkbox"/>
Problèmes de grammaire	<input checked="" type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

12. Lors d'une production orale, vous choisissez :

- L'exposé
- La vidéo
- Le débat
- Le jeu de rôle

13. Pourquoi ?

Le débat... parce que elle me permet de l'exprimer aussi  
de faire et de donner au niveau et avis... pour le jeu de rôle je  
pense que c'est... c'est intéressant... pour moi ainsi que  
elle me permet de comprendre tous ce qui il y a et joue le  
rôle d'un acteur par exemple... même chose pour la vidéo

SEXE :

Féminin

Masculin

AGE :

BAC : 2015

2010	2012	2013	2014

Branches :

scientifique	
Lettres et langues étrangères	<input checked="" type="checkbox"/>
autres	

1. Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'oral en 2LMD est suffisant ?

	Oui	Non
Deux séances		<input checked="" type="checkbox"/>

2. Comment évaluez-vous votre oral à la fin de l'année universitaire ?

	Oui	Non
Maitriser		
Non maitriser		<input checked="" type="checkbox"/>

3. Faites vous appel à l'écrit dans une situation de communication oral ?

Oui  Non

4. Que pensez-vous de l'audio-visuel en classe de langue ?

Développé l'imagination de l'étudiant	
Construire le savoir de l'étudiant	
Aide au développement de la compréhension	<input checked="" type="checkbox"/>

5. A votre avis est-ce que la vidéo est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'oral ?

Oui  Non

6. Autant qu'étudiant de FLE 2LMD voyez-vous que la vidéo en classe est un moyen de rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété ?

Oui  Non

7. Est-ce que l'outil vidéo est au service de la communication en langue cible ?

Oui  Non

8. Que pensez-vous de la vidéo «

	Oui	Non
Intéressante		
Motivante		<input checked="" type="checkbox"/>

9. Après la présentation de la vidéo est-ce que vous êtes capable de :

- Produire, reformuler, résumer, synthétiser. Oui  Non
- Deviner, anticiper, formuler des hypothèses. Oui  Non
- Décoder des images, des sons, des situations culturelles. Oui  Non

10. L'usage de l'audiovisuel aide-t-il au développement de vos compétences langagières ?

Oui  Non

11. Citez les obstacles rencontrés chez les étudiants de 2LMD Français lors d'une production orale ?

Le trac	<input checked="" type="checkbox"/>
Manque de courage	<input type="checkbox"/>
Vocabulaire insuffisant	<input checked="" type="checkbox"/>
Problèmes de grammaire	<input checked="" type="checkbox"/>
Autres	<input checked="" type="checkbox"/>

12. Lors d'une production orale, vous choisissez :

- L'exposé
- La vidéo
- Le débat
- Le jeu de rôle

13. Pourquoi ?

- mon club de T&C  
- échanges de vidéos  
- et de l'apprentissage de la structure

SEXE :

Féminin

Masculin

AGE :

BAC : 2001

2010	2012	2013	2014

Branches :

scientifique	
Lettres et langues étrangères	
autres	<input checked="" type="checkbox"/>

1. Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'oral en 2LMD est suffisant ?

	Oui	Non
Deux séances		<input checked="" type="checkbox"/>

2. Comment évaluez-vous votre oral à la fin de l'année universitaire ?

	Oui	Non
Maitriser		<input checked="" type="checkbox"/>
Non maitriser		

3. Faites-vous appel à l'écrit dans une situation de communication orale ?

Oui  Non

4. Que pensez-vous de l'audio- visuel en classe de langue ?

Développé l'imagination de l'étudiant	<input checked="" type="checkbox"/>
Construire le savoir de l'étudiant	<input checked="" type="checkbox"/>
Aide au développement de la compréhension	<input checked="" type="checkbox"/>

5. A votre avis est ce que la vidéo est un moyen efficace dans l'apprentissage de l'oral ?

Oui  Non

6. Autant qu'étudiant de FLE 2LMD voyez-vous que la vidéo en classe est un moyen de rupture de la routine pédagogique en introduisant de la variété ?

Oui  Non

7. Est-ce que l'outil vidéo est au service de la communication en langue cible ?

Oui  Non

8. Que pensez-vous de la vidéo «  »

	Oui	Non
Intéressante	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivante	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Après la présentation de la vidéo est-ce-que vous êtes capable de :

- Produire , reformuler, résumer, synthétiser. Oui  Non
- Deviner, anticiper, formuler des hypothèses. Oui  Non
- Décoder des images, des sons, des situations culturelles. Oui  Non

10. L'usage de l'audiovisuel aide-t-il au développement de vos compétences langagières ?

Oui  Non

11. Citez les obstacles rencontrés chez les étudiants de 2LMD Français lors d'une production orale ?

Le trac	<input checked="" type="checkbox"/>
Manque de courage	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulaire insuffisant	<input checked="" type="checkbox"/>
Problèmes de grammaire	<input checked="" type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

12. Lors d'une production orale, vous choisissez :

- L'exposé
- La vidéo
- Le débat
- Le jeu de rôle

13. Pourquoi ?

*...je choisis l'exposé, parce que en le préparant.....  
avant de l'exposer je serai plus confiante et  
sur de mes informations et aussi si je fais le  
dire je serai la seule Maîtresse à bord.....*



# CINÉFÊTE 17

## FRANZÖSISCHES JUGENDFILMFESTIVAL

### DEMAIN

DE CYRIL DION ET MÉLANIE LAURENT

Dossier réalisé par Alice Mennesson

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>I. POUR MIEUX CONNAÎTRE LE FILM</b>	<b>3</b>
A) Fiche technique du film _____	3
B) Informations sur les réalisateurs _____	4
C) Résumé du film _____	4
<b>II. POUR TRAVAILLER AVEC LE FILM EN CLASSE</b>	<b>5</b>
A) Avant la séance	
Fiche-élève n°1: Découvrir le film par l'affiche _____	6
Fiche-professeur n°1: Découvrir le film par l'affiche _____	8
B) Après la séance	
Fiche-élève n°2: Reconstituer le fil narratif du film _____	9
Fiche-professeur n°2: Reconstituer le fil narratif du film _____	10
Fiche-élève n°3: Étudier les personnages du film _____	11
Fiche-professeur n°3: Étudier les personnages du film _____	13
Fiche-élève n°4: Comprendre un dialogue du film _____	14
Fiche-professeur n°4: Comprendre un dialogue du film _____	16
<b>III. POUR ALLER PLUS LOIN</b>	<b>18</b>
A) Un road-movie écologique _____	18
B) Pierre Rabhi, fondateur du mouvement « Colibris » _____	20
C) Analyse d'une séquence _____	21
D) Résumé du film en séquences _____	26
E) Sitographie et bibliographie _____	28

**Dans ce dossier, les compétences langagières sont abrégées comme suit :**

- CE : Compréhension de l'écrit
- CO : Compréhension de l'oral
- PO : Production orale
- PE : Production écrite

# I. POUR MIEUX CONNAÎTRE LE FILM

---



## A) FICHE TECHNIQUE DU FILM

**Long métrage français**

**Version originale en français et anglais,  
avec sous-titres français**

**Genre:** Documentaire

**Durée:** 1h58

**Sortie en France:** Décembre 2015

**Réalisateurs:** Cyril Dion et Mélanie Laurent

**Avec les voix de:** Cyril Dion et Mélanie Laurent

**Scénario:** Cyril Dion

**Directeur de la photo:** Alexandre Léglise

**Ingénieur du son:** Laurent cercleux

**Monteur:** Simon Burdet

**Auteur de la musique:** Frederika Stahl

**Prix obtenus:**

- Salamandre d'or du meilleur film au festival du film de Sarlat, 2015 (France)
- Film diffusé en ouverture du sommet mondial pour le climat, COP21, à Paris, du 30 novembre au 11 décembre 2015 (France)
- César du meilleur film documentaire, 2016 (France)

## B) INFORMATIONS SUR LES RÉALISATEURS

### Cyril Dion, auteur et coréalisateur du film

Après une courte carrière de comédien, Cyril devient coordinateur de projets pour la Fondation Hommes de Parole. Il participe à monter le congrès israélo-palestinien de Caux en 2003 puis les deux premières éditions du Congrès Mondial des Imams et Rabbins pour la Paix à Bruxelles et à Séville en 2005 et 2006.

En 2007 il crée avec Pierre Rabhi et quelques amis, le mouvement Colibris qu'il dirigera jusqu'en juillet 2013. Il en est aujourd'hui porte-parole et membre du cercle de pilotage. Entre temps il co-fonde le magazine Kaizen et la collection Domaine du Possible chez Actes Sud. En 2010 il coproduit avec Colibris *Solutions locales pour un désordre global* de Coline Serreau. Il a publié en 2014 un recueil de poèmes « Assis sur le fil » aux éditions de la Table Ronde.



### Mélanie Laurent, coréalisatrice du film

Actrice depuis l'âge de 14 ans, Mélanie a participé à près de 40 films parmi lesquels *Inglorious Bastards* de Quentin Tarantino, *Je vais bien ne t'en fais pas* de Philippe Lioret (pour lequel elle a reçu le César du meilleur espoir), *Le Concert* de Radu Mihaileanu, *La Rafle* de Roselyn Bosch, *Night Train to Lisbon* de Billie August, *Beginners* de Mike Mills. Elle a réalisé 4 films : deux courts métrages et deux longs métrages pour le cinéma. Son second, *Respire*, adapté du roman d'Anne-Sophie Brasme, est sorti en novembre 2014 et a été présenté à la Semaine de la Critique au Festival de Cannes en 2014. Elle prépare actuellement *Plonger* adapté du roman de Christophe Ono-dit-bio.

extrait du site officiel *Demain* : <http://www.demain-lefilm.com/le-film>

## C) RÉSUMÉ DU FILM

Et si montrer des solutions, raconter une histoire qui fait du bien, était la meilleure façon de résoudre les crises écologiques, économiques et sociales, que traversent nos pays ? Suite à la publication d'une étude qui annonce la possible disparition d'une partie de l'humanité d'ici 2100, Cyril Dion et Mélanie Laurent sont partis avec une équipe de quatre personnes enquêter dans dix pays pour comprendre ce qui pourrait provoquer cette catastrophe et surtout comment l'éviter. Durant leur voyage, ils ont rencontré les pionniers qui réinventent l'agriculture, l'énergie, l'économie, la démocratie et l'éducation. En mettant bout à bout ces initiatives positives et concrètes qui fonctionnent déjà, ils commencent à voir émerger ce que pourrait être le monde de demain ...

extrait du site Allociné : [http://www.allocine.fr/film/fichefilm\\_gen\\_cfilm=229903.html](http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=229903.html)

## II. POUR TRAVAILLER AVEC LE FILM EN CLASSE

MOVEMOVIE ET MARS FILMS PRÉSENTENT

PARTOUT DANS LE MONDE, DES SOLUTIONS EXISTENT.

# DEMAIN

UN FILM DE  
CYRIL DION ET MÉLANIE LAURENT

UNE COPRODUCTION MOVEMOVIE, FRANCE 2 CINÉMA, MARS FILMS, MEELY PRODUCTIONS avec le soutien de l'AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT et de LA RÉGION RÉUNION en partenariat avec le CNC, en association avec COBERRIS, AGRINERJIA, BEZONNY, JONES SAS, CHRISTOPHE MASSOU, APC AFFAIRES PUBLIQUES CONSULTANTS avec la participation de FONDS DE CROISSANCE ARIEL ENERGY avec la participation de OCS, FRANCE TÉLÉVISIONS et le financement participatif de 10 268 KISSBANKERS  
MONTAGE ORIGINAL FREDRIKA STARR, MONTAGE SONORIE SANDRE BOUMPHÉ, MONTAGE ALIX ZAVIERE, LÉGALE, INGÉNIEUR DU SON LAURENT ESCOFFIER, MONTAGE SON ALEXIS PRACE, ET ANTOINE BALABOUIN, MONTAGE CYRIL VIELT, ANIMATION ET ANIMATION LA BRIGADE DU TITRE  
RÉGIESSA ANTOINE GRETTI LAROT, DIRECTRICE DE PRODUCTION SYLVIE PEYRE, DIRECTEURS DE POST-PRODUCTION ISABELLE MORAX et SCHÉRANO DE CYRIL DION, PRODUCTEUR BRUNO LEVY

LE DÉVELOPPEMENT

MARS FILMS, cinéma, france télévisions, OCS, ARTE, colibri, Pigrineria, H2O2O, MARS FILMS

DEMAIN-LEFILM.COM | f/DEMAIN.LEFILM | @DEMAIN\_LEFILM

# FICHE-ÉLÈVE N°1: DÉCOUVRIR LE FILM PAR L’AFFICHE

Niveaux : A2 – B1

## 1 Décryptage de l’affiche

Voici des images extraites de l’affiche :

a) Décrivez-les à l’oral, puis trouvez à quel thème elles pourraient être rattachées.

IMAGE	THÈME
	
	
	
	
	

b) Quel est le lien possible entre ces images ? De quoi peut parler le film ?

c) D’après vous, à quel genre cinématographique appartient ce film ? Pourquoi ?

d) Maintenant observez l’affiche complète. Quels sont les éléments supplémentaires ? Vérifient-ils vos hypothèses ?



## FICHE-PROFESSEUR N°1: DÉCOUVRIR LE FILM PAR L’AFFICHE

Niveaux : A2 – B1

---

### 1 Décryptage de l’affiche (CE/PE/PO)

Faire lire les questions aux élèves et s’assurer que le vocabulaire est compris. Faire répondre aux questions, à l’oral ou à l’écrit, au choix. Aider les élèves pour le vocabulaire ou leur faire utiliser un dictionnaire, si nécessaire. Mise en commun à l’oral. Si les élèves ont des difficultés à trouver les thèmes, les aider avec les réponses ci-dessous par un questionnaire à choix multiples.

a) Description des images et thèmes, réponses possibles :

1 → On voit un jeune garçon (il est roux), il sourit. Il a dans la bouche un morceau de pain/un sandwich.

**Thème :** la nourriture, l’alimentation.

2 → On voit le ciel et la mer. À droite, il y a une éolienne. **Thème :** l’énergie, l’énergie renouvelable.

3 → On voit des femmes dans une rizière, c’est peut-être en Inde/en Asie.

**Thème :** l’alimentation, l’agriculture.

4 → On voit un homme (il porte des lunettes), il sourit. Il tient, avec sa main droite, un billet de banque/de l’argent.

**Thème :** l’argent, l’économie.

5 → On voit une vitre, peut-être d’une voiture. La main d’un enfant/d’un bébé est posée sur cette vitre.

**Thème :** la jeunesse, l’avenir.

b) Réponses libres.

c) On peut aider les élèves en leur demandant si le film pourrait être une fiction ou un documentaire. Réponses libres.

d) Les éléments supplémentaires sont le titre et la phrase d’accroche : « Demain – Partout dans le monde, des solutions existent » et l’image du bas avec l’équipe du film. Ces derniers éléments vérifient que ce film appartient au genre du documentaire.

### 2 Comparaison avec l’affiche allemande (CE/PO/PE)

Faire lire les questions aux élèves et s’assurer que le vocabulaire est compris. Faire répondre aux questions, à l’oral ou à l’écrit, au choix. Aider les élèves pour le vocabulaire ou leur faire utiliser un dictionnaire, si nécessaire. Mise en commun à l’oral.

**Réponses possibles :**

a) Sur l’affiche allemande, on retrouve l’image située en bas de l’affiche française. Ici, elle occupe tout l’espace de l’affiche. On y voit l’équipe du film : de gauche à droite : le caméraman, un homme (Cyril Dion), une femme (Mélania Laurent) et un autre homme : ils marchent dans la nature : à l’arrière-plan, on voit une montagne.

b) Réponses libres et voir réponse ci-dessus.

c) Le titre a été traduit en anglais et non en allemand. La phrase d’accroche reste assez fidèle à la phrase française. Réponses libres.

d) Réponses libres.

### 3 À vos stylos! (CE/PE)

Cette activité se déroule intégralement à l’écrit, mais une mise en commun peut être organisée à l’oral en faisant lire certaines productions des élèves.

# FICHE-ÉLÈVE N°2 : RECONSTITUER LE FIL NARRATIF DU FILM

Niveaux : B1

## 1 Les grands thèmes du film

Décrivez les images de la colonne de droite, puis retrouvez à quel chapitre elles appartiennent. Enfin, lisez les définitions de la colonne du milieu et retrouvez à quel chapitre elles correspondent.

 <p>Chapitre 1: L'agriculture</p>	1 C'est l'action d'instruire quelqu'un, de le former et la manière dont est faite cette formation.	 <p>A</p>
 <p>Chapitre 2: L'énergie</p>	2 C'est un régime politique dans lequel le peuple exerce sa souveraineté lui-même par des représentants interposés.	 <p>B</p>
 <p>Chapitre 3: L'économie</p>	3 C'est l'ensemble des matières premières ou des phénomènes naturels utilisés pour la production d'énergie.	 <p>C</p>
 <p>Chapitre 4: La démocratie</p>	4 C'est une activité qui a pour objectif la transformation et la mise en valeur du milieu naturel afin d'obtenir les produits végétaux et animaux utiles à l'homme, en particulier pour son alimentation.	 <p>D</p>
 <p>Chapitre 5: L'éducation</p>	5 C'est l'ensemble des activités d'un groupe de personnes relatives à la production, la distribution et la consommation des richesses.	 <p>E</p>

## 2 Les liens entre les chapitres

Voici les 5 grandes questions qui font le lien entre les 5 chapitres. Retrouvez la bonne question pour chacun des chapitres :

- Comment apprendre à être un citoyen ?
- Comment manger autrement ?
- Comment reprendre le pouvoir sur les décisions politiques ?
- Comment consommer autrement ?
- Comment se passer de pétrole ?

## FICHE-PROFESSEUR N°2: RECONSTITUER LE FIL NARRATIF DU FILM

Niveaux: B1

---

### 1 Les grands thèmes du film (CE/PO)

Faire lire les questions aux élèves et s'assurer que le vocabulaire est compris. Faire répondre aux questions, à l'oral. Aider les élèves pour le vocabulaire ou leur faire utiliser un dictionnaire, si nécessaire. Mise en commun à l'oral.

#### Description des images :

- A) On voit une personne, de dos, qui tient à la main des billets de banque. Sur un billet, on peut voir le chanteur britannique David Bowie.
- B) On voit une salle de classe: il y a des tables où des enfants sont assis. Il y a aussi deux deux femmes debouts, ce sont peut-être les professeurs.
- C) On voit des carottes, elles sont peut-être posées sur le siège d'une voiture.
- D) On voit 4 images différentes: en haut à gauche, il y a des panneaux solaires; en haut à droite, il y a des éoliennes en mer; en bas à gauche, c'est une installation géothermique; en bas à droite, on voit une éolienne.
- E) C'est une image prise lors du G20 (voir le logo en haut et au milieu) qui rassemble différents chefs d'Etats du monde entier. On peut reconnaître Angela Merkel et François Hollande, au premier rang en bas.

#### Réponses pour l'appariement des images avec les chapitres et les définitions :

- Chapitre 1, l'agriculture: définition 4, image C
- Chapitre 2, l'énergie: définition 3, image D
- Chapitre 3, l'économie: définition 5, image A
- Chapitre 4, la démocratie: définition 2, image E
- Chapitre 5, l'éducation: définition 1, image B

### 2 Les liens entre les chapitres (CE/PO)

Faire lire les questions aux élèves et s'assurer que le vocabulaire est compris. Faire répondre aux questions, à l'oral. Aider les élèves pour le vocabulaire ou leur faire utiliser un dictionnaire, si nécessaire. Mise en commun à l'oral.

#### Réponses :

- a) L'éducation
- b) L'agriculture
- c) La démocratie
- d) L'économie
- e) L'énergie

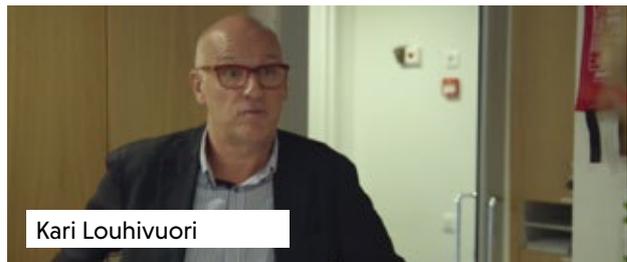
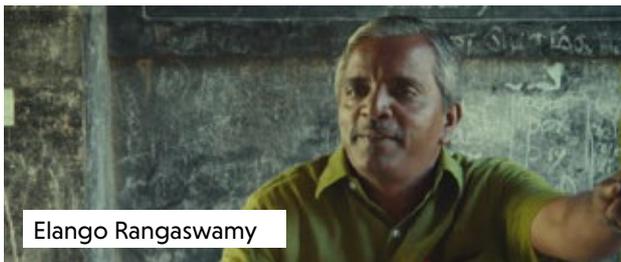
## FICHE-ÉLÈVE N°3 : ÉTUDIER LES PERSONNAGES DU FILM

Niveaux : A2 – B1

---

### 1 Une galerie de portraits

Faites un portrait physique de chacun de ces protagonistes.



### 2 Qui sont-ils ?

A partir de vos souvenirs du film, essayez de présenter les actions / le rôle de chacun de ces protagonistes.

**3 Qui est qui?** (à partir du niveau B1)

Lisez ces portraits et associez-les aux différents protagonistes du film.

- A) Il est le porte-parole de la coopérative Recology, créée en 1921, et qui a permis la mise en œuvre de la démarche « zéro déchet » de la ville de San Francisco. Objectif affiché : recycler 100% des déchets à l'horizon 2020. Le défi semble à la portée de la ville : en quelques années, San Francisco est parvenue à détourner 80% des déchets enfouis vers la réutilisation, le compostage et le recyclage.
- B) Il est le principal de la Kirkkojarvi Comprehensive School, à Espoo, dans la région d'Helsinki. La philosophie de l'école est simple : apprendre aux enfants comment apprendre, les préparer à la vie. Si une méthode ne fonctionne pas avec un élève, c'est que la méthode ne lui est pas adaptée.
- C) Il est une sorte de légende vivante en Inde. Intouchable devenu maire en 1996 de Kuthambakkam, son village natal du Tamil Nadu, il décide de totalement le transformer et d'en faire un modèle de gouvernance. Il commence par associer la population en créant une assemblée villageoise (gram sabha). En deux mandats, grâce à ce modèle de gouvernance inédit, le bilan est impressionnant. Il décide alors de ne pas se représenter et crée la Panchayat Academy pour diffuser ce modèle. Plus de 1000 maires ont déjà été formés. D'ici 2020 il se donne pour objectif un réseau de 20 000 villages reproduisant ce modèle de gouvernance et constituant la « république villageoise » que préconisait Gandhi. Il a déjà reçu de nombreux prix internationaux pour son action et a témoigné de son expérience auprès de centaines d'élus et d'universitaires en Grande-Bretagne et aux États-Unis.
- D) Elle est une militante et activiste indienne. Depuis plus de trente ans, elle se consacre à la lutte pour la souveraineté alimentaire et pour la défense de la biodiversité sous toutes ses formes. En vingt ans, sa fondation Navdanja (« neuf graines », en Hindi) a aidé plus de 120 communautés à mettre en place leur banque de semences et a formé plus de 500 000 paysans à l'agriculture biologique et à l'importance du droit aux semences et à la sécurité alimentaire. Féministe convaincue, cette physicienne et philosophe de formation défend les femmes qu'elle considère comme gardiennes des savoirs traditionnels et de la diversité. Elle a gagné une stature internationale en recevant en 1993 le Right Livelihood Award, considéré comme le prix Nobel alternatif en matière d'environnement.
- E) Il a fondé le mouvement des villes en transition. Objectif : réduire la dépendance au pétrole à l'horizon 2050. Il transforme alors sa ville Totnes, située dans le Devonshire en Grande-Bretagne, en laboratoire de la transition. Formateur en permaculture, il commence par multiplier les jardins partagés dans toute la ville, en incitant les détenteurs de terrains à les prêter à ceux qui n'en disposent pas. Le mouvement s'étend jusqu'à la sphère économique puisque Totnes crée une monnaie locale, la livre de Totnes (le totnes pound), adoptée par plusieurs dizaines de commerçants dans le centre-ville et qui permet de relocaliser les richesses.
- F) Elle travaille à l'université de Stanford dans le département des sciences environnementales. Son époux est chercheur en paléontologie mais aussi professeur de biologie à l'université de Berkeley en Californie. Il a passé plus de trente ans à analyser les changements climatiques du passé à l'échelle de la planète et leur influence sur l'évolution des espèces. En 2010, tous les deux participent avec une vingtaine d'autres scientifiques à un atelier de l'Université de Berkeley. Il en ressortira une étude signée qui sera publiée en juin 2012 dans la revue scientifique « Nature » : l'article aura un impact mondial immédiat. Le constat est simple : si nous ne changeons pas nos habitudes, nous assisterons au probable effondrement des écosystèmes à l'horizon 2040–2100.

Anthony Barnosky et Elizabeth Hadly	Vandana Shiva	Robert Reed	Rob Hopkins	Elango Rangaswamy	Kari Louhivuori

## FICHE-PROFESSEUR N°3 : ÉTUDIER LES PERSONNAGES DU FILM

Niveaux : A2 – B1

---

### 1 Une galerie de portraits (PO)

Demander aux élèves de décrire les personnages, à l'oral.

#### Propositions de réponses :

Anthony Barnosky et Elizabeth Hadly : Il est à gauche de l'image, il porte une chemise à rayures. Il a des cheveux gris et il porte des lunettes. Elle est à droite de l'image, elle porte une robe/une chemise beige. Elle a les cheveux courts et châtain.

Vandana Shiva : Elle a des cheveux gris. Au milieu du front, elle a un gros point rouge (le 3<sup>ème</sup> œil en Inde). Elle porte un sari rouge.

Robert Reed : Il est presque chauve. Il porte un t-shirt blanc avec un gilet jaune fluorescent.

Rob Hopkins : Il a des cheveux châtain. Il porte des lunettes. Il a un peu les oreilles décollées. Il porte une chemise blanche.

Elango Rangaswamy : Il a des cheveux gris et des yeux noirs. Il porte une chemise verte.

Kari Louhivuori : Il a des cheveux gris mais il est presque chauve. Il porte des lunettes. Il porte une chemise bleue claire et une veste bleue marine.

### 2 Qui sont-ils? (PE/PO)

Cette activité peut être menée à l'oral ou à l'écrit. Aider les élèves pour le vocabulaire, si nécessaire.

Réponses libres.

### 3 Qui est qui? (À partir de B1 : CE/CO/PO)

Faire lire la consigne et les textes aux élèves. Les aider à la compréhension, si nécessaire. Mise en commun à l'oral.

#### Réponses :

Anthony Barnosky et Elizabeth Hadly	Vandana Shiva	Robert Reed	Rob Hopkins	Elango Rangaswamy	Kari Louhivuori
F	D	A	E	C	B

**Variante :** Afin de travailler la compréhension de l'oral, le professeur peut lire à la classe les portraits proposés. Les élèves donnent leurs réponses à l'oral.

## FICHE-ÉLÈVE N°4: COMPRENDRE UN DIALOGUE DU FILM

Niveaux : A2 – B1

### 1 Première approche

Dans le premier chapitre du film intitulé « L'agriculture », vous souvenez-vous des solutions présentées ?

Regardez l'extrait proposé, relevez la région et le pays, les noms des protagonistes et leur activité.



### 2 Avez-vous bien compris ?

Lisez les propositions ci-dessous. Regardez à nouveau cette scène et remettez dans l'ordre d'apparition dans l'extrait les informations suivantes.

N°

- 
- a) Charles déclare que notre organisme a besoin d'une nourriture faite de fruits, de légumes et de baies.
- 
- b) Perrine pense que produire sa propre nourriture donne un certain « pouvoir ».
- 
- c) Charles montre l'utilisation du semoir<sup>1</sup> manuel.
- 
- d) Perrine indique le fonctionnement des cultures associées avec la tomate, le basilic et la vigne.
- 
- e) Charles explique leur projet d'une culture manuelle et sans pétrole.
- 
- f) Charles présente leur imitation d'une forêt naturelle.
- 

### 3 Vrai ou faux ?

Écoutez et /ou visionnez à nouveau, dites si les affirmations suivantes sont vraies, fausses ou non données dans l'extrait.

- |  | VRAI | FAUX | ? |
|--|------|------|---|
| a) Actuellement, pour 1 calorie alimentaire il faut 6 calories énergie et fossile.   |      |      |   |
| b) En un aller-retour, Charles sème 12 rangs de petits légumes, là où un tracteur n'en cultiverait que 3.  |      |      |   |
| c) Le basilic a une odeur forte qui attire les insectes.   |      |      |   |
| d) Dans ce jardin, le but de chaque plante est de produire.  |      |      |   |
| e) La permaculture est une technique créée en Australie dans les années 70.  |      |      |   |
| f) Aujourd'hui, l'humanité se nourrit d'une vingtaine de plantes différentes seulement et 60% de notre alimentation repose principalement sur les céréales (blé, maïs et riz), les produits laitiers et la viande. |      |      |   |

1 Un semoir : Sämaschine

#### 4 Le bon mot ...

Écoutez à nouveau l'extrait et repérez les termes utilisés dans l'entretien pour ...

- a) L'art de cultiver en plantant les herbes et les légumes sur le même terrain pour une bonne combinaison, par exemple le basilic à côté des tomates :

---

- b) Le rôle du basilic pour la tomate : il éloigne les insectes nuisibles :

---

- c) Un ensemble de techniques qui vise à créer un lieu un écosystème harmonieux, productif, autonome, naturellement régénéré et respectueux de la nature et de tous ses habitants :

---

- d) Une expression qui vient de l'anglais « cherry on the top » et qui signifie « la touche finale » :

---

#### 5 À vos stylos!

Avec vos camarades, vous désirez mettre en place le projet d'un jardin en permaculture dans l'école. Vous écrivez une lettre au directeur de votre école pour lui présenter ce projet et lui montrer tous les aspects positifs de cette initiative.

## FICHE-PROFESSEUR N° 4 : COMPRENDRE UN DIALOGUE DU FILM

Niveaux : A2 – B1

---

Ce dialogue se situe de 25 min. 30 sec. à 31 min. 37 sec., à la séquence n°2.

Cet extrait est très long et très riche en informations, les exercices proposés en permettent une compréhension globale.

### 1 Première approche (PO)

Cette première activité permet une mise en place du contexte et du vocabulaire utilisé dans cet extrait et un travail de remémoration. Aider les élèves pour le vocabulaire plus difficile, si nécessaire. Réponses libres.

L'extrait se situe en Normandie, une région au nord-ouest de la France. Les protagonistes sont Charles et Perrine Hervé-Gruyer. Ils sont maraîchers<sup>2</sup>.

### 2 Avez-vous bien compris? (CO/CE/PE/PO)

Faire lire les questions aux élèves avant le visionnage de l'extrait avec le son. S'assurer que les phrases sont bien comprises. Diffuser 2 fois l'extrait (3 fois, si nécessaire, avec un niveau A2). Entre chaque visionnage, laisser les élèves compléter leurs réponses. Mise en commun à l'oral.

**Réponses :** 1 → e | 2 → c | 3 → d | 4 → b | 5 → f | 6 → a

N°	
6	a) Charles déclare que notre organisme a besoin d'une nourriture faite de fruits, de légumes et de baies.
4	b) Perrine pense que produire sa propre nourriture donne un certain « pouvoir ».
2	c) Charles montre l'utilisation du semoir <sup>1</sup> manuel.
3	d) Perrine indique le fonctionnement des cultures associées avec la tomate, le basilic et la vigne.
1	e) Charles explique leur projet d'une culture manuelle et sans pétrole.
5	f) Charles présente leur imitation d'une forêt naturelle.

### 3 VRAI OU FAUX? (CO/CE/PE/PO)

Faire lire la consigne et le tableau aux élèves. Aider à la compréhension, si nécessaire. Le dictionnaire peut être utilisé, si besoin. Visionner à nouveau l'extrait. Mise en commun à l'oral.

**Réponses :**

- a) Faux : actuellement pour 1 calorie alimentaire, il faut 10 à 12 calories énergie et fossile, ce qui est énorme !
- b) Vrai
- c) Faux : le basilic a une odeur forte qui éloigne les insectes des tomates et donc évite les maladies.
- d) Faux : dans ce jardin, chaque plante joue un rôle dans l'écosystème en même temps qu'elle produit.
- e) Non donnée : mais il est vrai que la permaculture est une technique créée en Australie.
- f) Vrai

---

<sup>2</sup> Un(e) maraîcher(e) : *Gemüseanbauer(in)*

### 3 LE BON MOT ... (CO)

- a) C'est l'art de cultiver en associant les plantes et légumes sur le même terrain pour une bonne combinaison, par exemple le basilic à côté des tomates : la culture associée
- b) C'est le rôle du basilic pour la tomate : il éloigne les insectes nuisibles : inhibiteur d'indésirables
- c) C'est un ensemble de techniques qui vise à créer un lieu un écosystème harmonieux, productif, autonome, naturellement régénéré et respectueux de la nature et de tous ses habitants : la permaculture
- d) C'est une expression qui vient de l'anglais « cherry on the top » et qui signifie « la touche finale » : la cerise sur le gâteau

### 4 À VOS STYLOS! (PE)

Cette activité est parfaite pour un entraînement au DELF B1 ou B2. Laisser 1 heure aux élèves pour produire individuellement leur lettre (revoir si nécessaire la forme d'une lettre en français). La production écrite doit faire 250 mots maximum.

#### Transcription du dialogue

*Charles Hervé-Gruyer*: Nous, notre rêve avec Perrine, c'était de travailler dans un grand jardin avec le moins de pétrole possible, même pas de pétrole du tout! [...] Actuellement, pour 1 calorie alimentaire qui arrive dans notre assiette, il faut 10 à 12 calories énergie et fossile ce qui est une pure aberration parce qu'on sait que demain ou après-demain, le pétrole sera beaucoup plus rare. Pourtant, je pense qu'on veut tous continuer à manger! Donc, il faut qu'on invente des manières de se nourrir sans pétrole, c'est très important. C'est pas du tout une lubie de néo-ruraux de pratiquer une agriculture complètement manuelle. C'est une nécessité vitale pour nourrir l'humanité demain. [...]

Avec le semoir de précision, je peux semer 6 rangs de légumes. En un aller-retour, je sème 12 rangs de petits légumes, là où un tracteur n'en cultiverait que 3. Et on va même plus loin, parce qu'on fait ce que faisaient les maraîchers parisiens du 19<sup>ème</sup> siècle avant la mécanisation : on fait de la culture associée. Donc, je sème 12 rangs de carottes, dans la foulée je vais semer 12 rangs de radis et puis repiquer, en l'occurrence, 2 rangs de choux de Bruxelles. Donc sur 80cm de large j'ai 24 petits légumes et 2 rangs de choux. Et c'est là un des secrets de la productivité que l'on a ici. Ce sont des outils innovants très simples et manuels mais qui permettent de créer un rendement au mètre carré qui paraît complètement fou à un maraîcher que j'allais dire « normal ». [...]

*Perrine Hervé-Gruyer*: Là, on a un exemple d'association : on met du basilic sous les pieds de tomates. La tomate étant une liane, elle va attraper la lumière par le haut, le basilic supporte tout à fait la mi-ombre, ce n'est absolument pas un problème. Tous les deux vont se contenter d'assez peu d'eau. Et le basilic, ayant une odeur assez forte, il est inhibiteur des indésirables qui pourraient venir se coller sur les tomates. En plus, la vigne fait un espèce de paravent, elle dégage de l'humidité ce qui n'est pas inintéressant pour les légumes qui sont en dessous, pour un été comme on a en ce moment, avec pas mal de chaleur. En plus, cerise sur le gâteau, on a du raisin! Donc tout produit, mais le but de chaque plante n'est pas uniquement de produire, c'est aussi de jouer un rôle dans cet écosystème. Tout le monde a plusieurs fonctions et c'est ça qui est génial dans cette fameuse permaculture.

Et cultiver comme ça, le challenge intellectuel est beaucoup plus important que quand j'étais juriste, où je faisais des trucs super compliqués, même pas dans ma langue en plus, dans plein d'autres langues différentes! Mais là, je suis obligée d'apprendre plein d'autres langues aussi, des choses que je ne connais pas. Je pense que ça donne une confiance et une espèce de pouvoir : ce n'est peut-être pas une très bonne image mais être capable de produire sa propre nourriture, ça te donne un truc, genre « je peux survivre »!

*Charles Hervé-Gruyer*: Ici, on est dans la forêt du jardin : c'est l'imitation d'une forêt naturelle mais où tous les végétaux sont comestibles. Ce qui est génial c'est que c'est un milieu qui te demande à peu près zéro travail, pas de pétrole, pas d'arrosage et pas d'engrais. Ça produit une surabondance de bons fruits et en plus c'est une petite oasis de biodiversité : elle stocke du carbone, elle est complètement autonome. Dans la nature, il n'y a pas de monoculture : les végétaux sont toujours associés, les fruits en forêt ont plusieurs centaines de millions d'années et elles ont toujours fonctionné comme ça.

Actuellement, l'humanité se nourrit d'une vingtaine de plantes et 60% de notre alimentation repose sur le blé, le maïs et le riz qui sont toutes des céréales annuelles. Alors que dans notre longue évolution, les hommes préhistoriques gambadaient dans la nature et mangeaient surtout des baies, des fruits, des feuilles, des racines et des plantes pérennes. Notre organisme est fait pour ce type de nourriture : davantage de fruits, davantage de baies, etc. Et donc notre alimentation qui repose beaucoup sur les céréales, sur la viande, les produits laitiers n'est bonne ni pour notre santé et est très mauvaise pour la planète.

**Pour aller plus loin** : voici le lien pour une vidéo qui est un reportage sur ce même couple de maraîchers :

[http://www.francetvinfo.fr/monde/environnement/decouverte-la-permaculture-une-solution-a-la-crise-agricole\\_1075479.html](http://www.francetvinfo.fr/monde/environnement/decouverte-la-permaculture-une-solution-a-la-crise-agricole_1075479.html)

## III. POUR ALLER PLUS LOIN

---

### A) UN ROAD-MOVIE ÉCOLOGIQUE

« **Demain, un phénomène de société** », article de **Pascale Krémer, Le Monde, 03/02/2016.**

A la fin du film, après de longs applaudissements, une personne s'est levée dans la salle comble du cinéma. « Je pensais passer une soirée cauchemardesque, je repars plein d'espérance. Et en espérance, je m'y connais un peu. » C'était monsieur le curé. A Dreux (Eure-et-Loir). Comme partout où il est projeté, le documentaire environnemental *Demain* a déclenché un enthousiasme inédit qu'attestent les chiffres. Déjà 600 000 spectateurs depuis la sortie en salles, le 2 décembre 2015, du manifeste de Cyril Dion, militant écologiste, et de l'actrice Mélanie Laurent qui, ensemble, ont parcouru la planète pour recenser les initiatives susceptibles de la sauver.[...]

C'est l'histoire d'un petit documentaire, sur lequel aucun professionnel n'entendait miser un euro, qui se transforme en phénomène de société. Il a d'abord fallu le succès fulgurant d'une campagne de financement participatif, sur le site de la Kisskissbankbank, durant l'été 2014, pour que les chaînes de télévision s'y intéressent. Quasiment 450 000 euros récoltés en deux mois, auprès de plus de 10 000 donateurs. « Notre record, note Adrien Aumont, cofondateur de la plate-forme. C'était un plébiscite. Les gens voulaient vraiment que ce film existe. »

#### « Road-movie » planétaire

[...] Le documentaire déjoue les lois classiques du cinéma. Son audience ne chute pas de semaine en semaine, elle grimpe, et avec elle la joie du distributeur, Stéphane Célérier, président de Mars Films. « Nous avons multiplié par dix la fréquentation de la première semaine, comme l'avait fait le film *Intouchables*. C'est totalement exceptionnel pour un documentaire sur l'écologie. » Dans le meilleur des cas, ces derniers avoisinent les 200 000 ou 300 000 entrées quand les plus spectaculaires et coûteux des films animaliers touchent 3 millions de spectateurs. Et ce n'est pas fini, croit M. Célérier. « Car *Demain* bénéficie d'un bouche-à-oreille incroyable. Les gens ont envie d'entendre ce discours optimiste et de le transmettre. »

On vient voir le documentaire en famille, on revient avec les amis, on griffonne même des notes dans le noir. On s'extasie sur les réseaux sociaux, qui font caisse de résonance (100 000 amis du film sur Facebook). « Une bouffée d'oxygène », lit-on. Et plus loin : « Ressortie avec une de ces patates!<sup>3</sup> », « Rentrée avec l'envie d'acheter un vélo et de créer un potager de quartier » [...] ou « Ce film devrait être projeté dans tous les collèges et lycées ».

Sur son site Internet, des Français qui se découvrent écologistes racontent les groupes mis sur pied pour [mettre en place] les solutions exposées. A Strasbourg, le Stück, monnaie locale lancée fin septembre 2015, doit son décollage au documentaire, porté par une interminable tournée de projections-débats dans 65 villes.

Raconté comme une histoire, un road-movie planétaire (déplacements dûment compensés en plantations d'arbres), *Demain* ressemble bien davantage à un film de cinéma qu'à une vidéo pour soirée militante. Il vient d'être sélectionné aux Césars et a bénéficié de la meilleure note moyenne attribuée, en 2015, par les spectateurs sur le site AlloCiné. Ni ennuyeux ni technique ni anxiogène passées les cinq premières minutes, il capte l'attention des plus rétifs<sup>4</sup> à la cause verte en jouant l'humain (les pionniers charismatiques) et le concret (les initiatives locales). La transition écologique s'incarne. Elle devient possible. Étonnamment souhaitable, même.[...]

Dans une France qu'assombrissent crise et terrorisme, ce documentaire est un « souffle d'espoir », « un espoir, surtout, qui ne relève pas de la méthode Coué<sup>5</sup> mais qu'[appuient] des réalisations concrètes », ajoute Nicolas Hulot dont le propre documentaire (*Le Syndrome du Titanic*) n'avait pas connu le même destin en 2009. « Les Français, croit-il, n'ont plus besoin de constat, ils ont besoin qu'on leur dessine un horizon. Ce film leur présente des gens qui ne sont pas dans la lumière mais qui créent, inventent, préparent l'avenir. Il les sort de l'impasse. » Cyril Dion compte bien les guider plus loin. Un *Après-demain* est en réflexion, qui appellera à une sorte de « révolution d'un nouveau genre ». Il y aurait, perçoit-il, comme un vide de projet politique à combler.

source et intégralité de l'article :

[http://www.lemonde.fr/planete/article/2016/02/03/demain-un-phenomene-de-societe\\_4858559\\_3244.html](http://www.lemonde.fr/planete/article/2016/02/03/demain-un-phenomene-de-societe_4858559_3244.html)

<sup>3</sup> avoir la patate : expression familière qui signifie « avoir beaucoup d'énergie »

<sup>4</sup> rétif : qui est difficile à persuader

<sup>5</sup> la méthode Coué : une méthode de guérison par autosuggestions, inventée par Emile Coué, pharmacien français

---

## PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS :

### 1 Répondre à différentes questions de compréhension écrite sur cet article :

- a) Comment le film a-t-il été financé ?
- b) A quel autre film français à succès le documentaire *Demain* est-il comparé en terme de fréquentation ?
- c) Expliquer l'expression « le bouche à oreille ».
- d) Résumer les différentes réactions des spectateurs mentionnées dans cet article.
- e) Selon Nicolas Hulot, que représente ce film ? Reformuler ses propos.

### 2 Road-movie ou documentaire ?

Voici de courtes définitions de ces deux genres cinématographiques, à partir de ces informations expliquer en quoi *Demain* appartient à ces deux genres.

*Un road-movie* (littéralement « film routier ») désigne un genre cinématographique dans lequel un périple sur les routes est le fil conducteur du scénario.

*Un documentaire* est un film qui a un caractère de document, un film qui s'appuie sur des documents pour décrire une certaine réalité. Il diffère de la fiction dans la mesure où il a généralement un but informatif, le sujet étant une réalité et non une histoire imaginaire ou adaptée.

### 3 Sur une carte du monde, retracer les étapes de ce road-movie documentaire grâce à cette liste récapitulative des lieux

En France (La Réunion, la Normandie et le Nord-Pas-de-Calais), en Islande (Reykjavik), aux États-Unis (à Détroit, à Oakland et à San Francisco), en Grande-Bretagne (à Todmorden près de Manchester, à Bristol et à Totnes dans le Devonshire), au Danemark (à Copenhague), en Inde (à Kuttambattam, dans l'état du Tamil Nadu), en Suisse (à Bâle) et en Finlande (à Espoo, près de Helsinki).

### 4 Voici une petite filmographie de documentaires français traitant de l'écologie et de l'environnement

*Le Syndrome du Titanic* de Nicolas Hulot (2007) ; *Le Monde selon Monsanto* de Marie-Monique Robin (2008) ; *Nos enfants nous accuseront* de Jean-Paul Jaud (2008) ; *Home* de Yann Arthus-Bertrand (2009) ; *Solutions locales pour désordre global* de Coline Serreau (2010) et *Pierre Rabhi, au nom de la terre* de Marie-Dominique Dhelsing (2013).

Faire une recherche sur chacun de ces films et les présenter à la classe (avec l'affiche et la bande-annonce, si possible).

### 5 Rédiger une critique du film (250 mots)

## B) PIERRE RABHI, FONDATEUR DU MOUVEMENT « COLIBRIS »

Fils d'un forgeron du sud algérien, Pierre est confié à l'âge de 5 ans, après le décès de sa mère, à un couple d'Européens. Il reçoit une éducation française tout en conservant l'héritage de sa culture d'origine.

Initiateur du Mouvement Colibris, reconnu expert international pour la lutte contre la désertification, Pierre Rabhi est l'un des pionniers de l'agriculture écologique en France. Depuis 1981, il transmet son savoir-faire en Afrique en cherchant à redonner leur autonomie alimentaire aux plus démunis et à sauvegarder leur patrimoine nourricier.



Auteur, philosophe et conférencier, il appelle à «l'insurrection des consciences» pour fédérer ce que l'humanité a de meilleur et cesser de faire de notre planète-paradis un enfer de souffrances et de destructions. Devant l'échec de la condition générale de l'humanité et les dommages considérables infligés à la nature, il nous invite à sortir du mythe de la croissance indéfinie, à réaliser l'importance vitale de notre terre nourricière et à inaugurer une nouvelle éthique de vie vers une «sobriété heureuse».

**« La terre nourrit les plantes, les plantes nourrissent les animaux et les humains mais qui va nourrir la terre ? C'est le paysan qui doit le faire car on ne peut pas demander à la terre la nourriture sans jamais la nourrir, elle s'épuiserait. »**

Citation de Pierre Rabhi

source : <http://www.colibris-lemouvement.org/colibris/pierre-rabhi>

---

### PROPOSITIONS D'ACTIVITÉS :

#### 1 Reformulez avec des mots plus simples ces phrases extraites de la biographie de Pierre Rabhi :

- « Il transmet son savoir-faire en Afrique en cherchant à redonner leur autonomie alimentaire aux plus démunis et à sauvegarder leur patrimoine nourricier. »
- « Il appelle à «l'insurrection des consciences» pour fédérer ce que l'humanité a de meilleur et cesser de faire de notre planète-paradis un enfer de souffrances et de destructions »
- « Il nous invite à sortir du mythe de la croissance indéfinie, à réaliser l'importance vitale de notre terre nourricière et à inaugurer une nouvelle éthique de vie vers une «sobriété heureuse». »

#### 2 Organiser une discussion dans la classe :

« Que pensez-vous de la citation de Pierre Rabhi à la fin de sa biographie ? »

#### 3 Recherchez les missions du mouvement « Colibris » sur le site de l'association

→ <http://www.colibris-lemouvement.org/colibris/notre-mission>

#### 4 Choisissez un projet sur le lien la « fabrique » et présentez le

→ <https://www.colibris-lafabrique.org>

#### 5 Un projet local écologique : Imaginez un projet écologique pour votre établissement ou votre quartier!

Puis déposez ce projet sur le site de l'association : <https://www.colibris-lafabrique.org/user?destination=deposer>

#### 6 À vos caméras : filmez un projet écologique près de chez vous!

Comme dans le film, filmez ceux qui construisent un autre futur autour de chez vous : allez les interviewer et avec votre téléphone, filmez-les et créez un petit reportage sous-titré en français!

## C) ANALYSE D'UNE SÉQUENCE

Le tableau ci-dessous est destiné aux élèves, il contient les images les plus importantes de la séquence. Chaque image est accompagnée d'une série de questions. Elles guident les élèves pour analyser cette séquence.

Avant de faire cet exercice, il est préférable de distribuer aux élèves **Le petit lexique du cinéma**, disponible sur le site [https://cinefete.institutfrancais.de/sites/cinefete/files/files/dossiers\\_pedagogiques/cinefete17\\_petit-lexique.pdf](https://cinefete.institutfrancais.de/sites/cinefete/files/files/dossiers_pedagogiques/cinefete17_petit-lexique.pdf)

Les termes accompagnés d'un astérisque (\*) y sont expliqués.

### Consignes pour l'analyse de la scène 2 de la séquence 1 (de 4 min. 43 sec. à 6 min. 30 sec.):

- Situer cette scène dans le contexte: elle se situe au début du film, après le générique, les premières explications en voix-off des deux réalisateurs et le constat fait par les deux chercheurs américains sur l'état alarmant de nos écosystèmes et l'avenir de notre planète.
- Montrer une première fois la séquence complète (du générique jusqu'à la fin de la scène étudiée): ce premier visionnage donnera aux élèves une vue d'ensemble utile pour l'analyse. Vous pouvez demander aux élèves de compter les plans, uniquement pour la scène étudiée (au total, il y en a environ 20, ce qui est peu pour environ 2 minutes).
- Expliquer l'intérêt de cette séquence: ce documentaire est essentiellement composé d'entretiens, mais il est aussi ponctué de moments « musicaux »: des images montés ensemble sur de la musique.  
D'ailleurs, la musique a un rôle à part entière dans le film, comme l'atteste cet extrait du dossier de presse: « Au-delà des personnages filmés, une voix accompagne le film dans sa progression, c'est celle de Fredrika Stahl qui signe 19 morceaux dans le film. Après avoir été mise en relation avec Cyril via un ami commun, elle a spontanément envoyé aux réalisateurs une chanson: « World to come », qui disait qu'il n'y avait aucun monde à venir ... C'était à l'opposé du propos du film. Mais elle était si jolie qu'ils ont tout de même essayé de monter cette chanson juste après le démarrage du film et cette étude sans espoir. Et cela a tellement bien fonctionné qu'ils ont demandé trois autres essais à Fredrika. Elle n'avait vu aucune image pourtant, à chaque fois, elle visait juste. Ils ont continué à travailler à distance: Mélanie et Cyril lui envoyaient des séquences, elle leur renvoyait des morceaux. Sa voix et sa musique sont presque un personnage à part entière et donnent une véritable identité au film. »  
L'extrait étudié est donc composé de la chanson « World to come » (comme on l'a vu, assez pessimiste sur l'avenir du monde) et d'un montage d'images que les élèves vont analyser. Ce qui est intéressant c'est donc ce côté « clip » que peut parfois avoir le film: il faudra se demander si cet aspect est seulement pour séduire le spectateur ou s'il est également informatif, comme le veut le genre documentaire.
- Après cette première étape, distribuer le tableau p. 22 – 23 aux élèves. Cette première partie est constituée d'un tableau avec des captures des plans importants et des questions destinées aux élèves.  
Ensuite, de par le nombre trop important de plans et la redondance des questions, un tableau (p. 25) est proposé avec uniquement des captures des plans intéressants à observer de la fin de la scène. Aux élèves de questionner, comme pour le début du travail, les plans proposés. Il est intéressant de bien montrer l'opposition entre la 1ère partie de la scène (le premier tableau) et la seconde: bien analyser ce qui est filmé, la longueur des plans et si les plans sont en harmonie avec le rythme (voire même avec les paroles) de la chanson.
- Lire les questions et visionner autant de fois que nécessaire l'extrait pour répondre aux questions.
- Faire des arrêts sur image (lors du second visionnage) lorsque les plans sont plus longs et qu'ils contiennent des mouvements de caméra.
- Faire répondre à l'oral et /ou à l'écrit.

IMAGE	N° QUESTION	RÉPONSE
	1 Quelle est la taille du plan ? Que voit-on ? D'où est filmé le plan ? Pourquoi ? Quelle est la bande-son * ?	
	2 Quelle est la taille du plan ? Que voit-on ? Quel est le raccord* entre les images ? (se poser la question sur l'ensemble de la scène)	
	3 Quelle est la taille du plan ? Que voit-on ?	
	4 Quelle est la taille du plan ? Que voit-on ? Quel est le contraste avec les plans précédents ? D'où est filmé le plan ? Pourquoi ?	
	5 Quelle est la bande-son * ?	
	6 Quelle est la taille du plan ? Que voit-on ? Pourquoi ?	



7 Quelle est la taille du plan ?  
Que voit-on ?

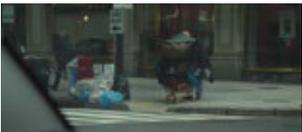


9 Quelle est la taille du plan ?  
Que voit-on ? Pourquoi ?



10 Quelle est la taille du plan ?  
Que voit-on ? Pourquoi ?

---

IMAGE	N°	QUESTION	RÉPONSE
	1	Quelle est la taille du plan? Que voit-on? D'où est filmé le plan? Pourquoi? Quelle est la bande-son*?	C'est un plan d'ensemble*. On voit une montagne enneigée à l'arrière-plan et la mer. C'est filmé d'un avion, on voit l'aile sur la droite: l'équipe de tournage montre et filme des images «brutes» pour coller au style documentaire. On entend le début de la chanson «World to come» avec le piano.
	2	Quelle est la taille du plan? Que voit-on? Quel est le raccord* entre les images? (se poser la question sur l'ensemble de la scène)	C'est un plan d'ensemble et encore une vue aérienne. On voit des nuages. Le raccord est un montage cut*.
	3	Quelle est la taille du plan? Que voit-on?	C'est un plan d'ensemble. On voit la terre et la mer.
	4	Quelle est la taille du plan? Que voit-on? Quel est le contraste avec les plans précédents? D'où est filmé le plan? Pourquoi?	C'est un plan de demi-ensemble*. On voit des voitures, la circulation automobile, c'est filmé d'une voiture (pour les mêmes raisons qu'au plan 1). Le contraste est fort entre les images aériennes du début et ce plan de la ville qui symbolise aussi la pollution. La musique change et devient plus rapide.
	5	Quelle est la bande-son*?	C'est un plan moyen*. On voit, de la voiture, un sans-abri qui pousse un caddie avec toutes ses affaires. Les réalisateurs veulent montrer le lien entre l'état de la planète et la pauvreté grandissante de la population.
	6	Quelle est la taille du plan? Que voit-on? Pourquoi?	C'est un plan de demi-ensemble*. On voit la circulation automobile.
	7	Quelle est la taille du plan? Que voit-on?	C'est un plan de demi-ensemble*. On voit la circulation automobile. Les réalisateurs veulent insister sur l'impact négatif et pollueur de ce monde moderne et citadin avec les voitures. Le plan 8 est du même genre.
	9	Quelle est la taille du plan? Que voit-on? Pourquoi?	C'est un plan rapproché*, pour mieux toucher le spectateur. On voit à nouveau un sans-abri, assis près d'une statue, au bord de la route. Là encore, les réalisateurs veulent insister sur la pauvreté et les conséquences négatives de notre monde actuel.
	10	Quelle est la taille du plan? Que voit-on? Pourquoi?	C'est un plan de demi-ensemble*. On voit un gratte-ciel. La perspective est une contre-plongée* qui accentue l'aspect gigantesque du bâtiment. C'est une manière de symboliser l'économie et, en lien avec le plan précédent, de l'incriminer, de la rendre coupable. La bande-son va changer à la fin de ce plan et devenir plus douce.

## Tableau des derniers plans de la scène

Ces derniers plans sont en opposition avec les plans précédents: de la même manière qu'au-dessus, expliquez comment et pourquoi.

Quel effet est produit aux plans 18, 19 et 20 avec l'apparition des réalisateurs à l'image ?



Plan 11



Plan 12



Plan 13



Plan 14



Plan 15



Plan 16



Plan 17



Plan 18



Plan 19



Plan 20



Plan 21

Pourquoi faire un fondu enchaîné entre ces deux derniers plans ?

## D) RÉSUMÉ DES SÉQUENCES DU FILM

Le découpage se base sur le chapitrage du film en DVD.

N°	MINUTAGE	DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE
1	00:00:00	<b>Générique – Le constat :</b> voix-off des deux réalisateurs, Cyril Dion et Mélanie Laurent, qui parlent de l'étude scientifique parue dans la revue « Nature » en juin 2012 et qui dressent un bilan alarmiste sur l'état de nos écosystèmes. Ils expliquent alors leur projet et leur volonté de créer ce film. Aux États-Unis : entretien avec Anthony Barnosky et Elisabeth Hadly, deux chercheurs américains, auteurs de l'étude scientifique. Suite de plans accompagnés de musique. – Entretien avec Rob Hopkins et présentation du film.
2	00:08:54	<b>Chapitre 1 : L'agriculture – Comment manger autrement ?</b> Présentation des fermes urbaines à Détroit, aux États-Unis. – La ville de Todmorden, en Grande-Bretagne et du projet d'agriculture urbaine nommé « Incroyables comestibles ». – Entretien avec Olivier de Schütter (rapporteur des Nations Unies sur le droit à l'alimentation). – Suite de plans de l'agriculture industrielle accompagnés d'une voix-off. – Entretien avec Vandana Shiva (écrivaine indienne et fondatrice de Navdanya). – Entretien avec O. de Schütter. – Présentation de la ferme du Bec Hellouin en France et de son expérience de permaculture. – Suite de plans sur l'agriculture du monde entier. – Entretien avec O. de Schütter.
3	00:33:35	<b>Chapitre 2 : L'énergie – Comment se passer de pétrole ?</b> Entretien avec Jeremy Rikin (économiste). – Différents plans aériens des exploitations pétrolières, suivis de plans montrant des exploitations d'énergies renouvelables. – Entretien avec Morten Kabell (chargé de l'environnement à la mairie de Copenhague, Danemark). – Entretien avec Hans Soerensen (administrateur d'une ferme éolienne, à Malmø, Danemark). – Entretien avec Gudni Jóhannesson (directeur de la compagnie nationale d'énergie) et présentation du système de géothermie à Reykjavik, Islande. – Entretien avec Eric Scotto (président de Akvo Energy) et présentation des installations de panneaux solaires et de « l'agriénergie » à La Réunion, en France. – Entretien avec J. Rifkin. – Entretien avec Thierry Salomon (ingénieur énergéticien). – Entretien avec M. Kabell. – Entretien avec Jan Gehl (architecte et urbaniste) sur l'aménagement des pistes cyclables en ville, à Copenhague, au Danemark. – Présentation de la coopérative « Recology » à San Francisco aux États-Unis avec son objectif de recycler 100% des déchets, suivie d'un entretien avec le porte-parole Robert Reed. – Entretien avec Pierre Rabhi (agroécologiste et écrivain français).
4	00:58:58	<b>Chapitre 3 : L'économie – Comment repenser notre modèle économique ?</b> Présentation de POCHECO, dans le Nord de la France, une entreprise alternative qui a une consommation d'énergie très basse en ayant une production haute sans pénibilité pour les salariés ; entretien avec Emmanuel Dron, le président de POCHECO. – Présentation du mouvement « Villes en transition » et entretien avec Rob Hopkins sur la création d'une monnaie locale dans sa ville, Totnes en Grande-Bretagne. – Entretien avec Mark Burton (chercheur à l'université de Bristol, Grande-Bretagne) sur le pouvoir de créer de la monnaie. – Entretien avec Bernard Lietaer (économiste) qui fait un parallèle entre l'écosystème et l'économie – Suite de plans sur la nature, la forêt primaire à La Réunion et de l'équipe du film. – Entretien avec Hervé Dubois et présentation d'une monnaie locale, le « WIR » à Bâle en Suisse. – Entretien avec Ciaran Mundy (directeur du « Bristol Pound ») et présentation du fonctionnement de la monnaie locale à Bristol en Grande-Bretagne. – Présentation du réseau « BALLE », à Oakland aux États-Unis et des entrepreneurs qui cherchent à soutenir un réseau mondial d'économie locale et durable, suivie d'entretiens avec différents acteurs de ce mouvement.
5	01:27:10	<b>Chapitre 4 : La démocratie – Comment reprendre le pouvoir sur les décisions politiques ?</b> Entretien avec David Van Reybrouck (historien et écrivain belge) sur l'implication des individus dans la démocratie, avec des exemples sur la démocratie américaine. – Différents plans de grandes villes du monde. – Entretien avec Vandana Shiva. – Images d'archives des manifestations en Islande en 2009. – Entretien avec Katrin Oddsdóttir (membre du mouvement « le groupe des 25 ») sur la création participative d'une nouvelle constitution en Islande. – Entretien avec D. Van Reybrouck sur la démocratie participative. – Entretien avec Elango Rangaswamy (ancien maire de Kuttambakkam, en Inde) et présentation du modèle de démocratie participative mis en place dans un quartier défavorisé de la ville.
6	01:43:20	<b>Chapitre 5 : L'éducation – Comment apprendre à être un citoyen ?</b> Présentation du fonctionnement d'une école publique à Espoo en Finlande. Entretien avec le directeur de l'école, Kari Louhivuori : « nous consacrons notre temps à enseigner, pas à évaluer ». Entretien avec un professeur de l'école. – Différents plans des cours dispensés dans l'école et de leurs fonctionnements. – Entretien avec le directeur de l'école qui explique leur objectif principal, « que les êtres humains fonctionnent ensemble ».

---

7	01:53:15	<b>Conclusion:</b> Différents plans des différents protagonistes et situations vus dans le documentaire accompagnés de la voix-off de Cyril Dion sur toutes ces nouvelles perspectives et solutions pour « changer le monde, demain ». Différents pictogrammes et images qui présentent d'autres solutions pour demain. Voix-off de Mélanie : « On pourra promettre à nos enfants [...] qu'on a tous le pouvoir de changer le monde ensemble demain. »
8	01:55:49	<b>Générique de fin</b>
9	01:59:55	<b>Fin</b>

---

## E) SITOGRAPHIE ET BIBLIOGRAPHIE

### **Le dossier de presse du film, les affiches et les photos de presse :**

<http://www.unifrance.org/film/39638/demain>

**Biographie des réalisateurs :** <http://www.demain-lefilm.com/le-film>

**Résumé du film :** [http://www.allocine.fr/film/fichefilm\\_gen\\_cfilm=229903.html](http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=229903.html)

**Le site du film (avec un dossier pédagogique) :** <http://www.demain-lefilm.com/le-film>

**Fiche pédagogique sur le film :** <http://www.e-media.ch/documents/showFile.asp?ID=7704>

**Autres photos :** <http://www.filmstarts.de/kritiken/229903/bilder/?cmediafile=21240034>

### **Article du journal Le Monde du chapitre «Pour aller plus loin» :**

[http://www.lemonde.fr/planete/article/2016/02/03/demain-un-phenomene-de-societe\\_4858559\\_3244.html](http://www.lemonde.fr/planete/article/2016/02/03/demain-un-phenomene-de-societe_4858559_3244.html)

**Site du mouvement «Colibris» :** <http://www.colibris-lemouvement.org/colibris/notre-mission>

« **Demain, Un nouveau monde en marche** » de Cyril Dion (Collection Domaine du possible, éditions Acte Sud)

« **Demain, Les aventures de Léo, Lou et Pablo à la recherche d'un monde meilleur!** » De Cyril Dion et Mélanie Laurent, Illustrations de Vincent Mahé. Accompagné d'un CD *La chanson de Léo*, écrite et racontée par Mélanie Laurent, interprétée par Claire Keim (Editions Actes Sud)

## Résumé :

Nous envisagerons à travers ce travail d'examiner la position réelle qu'occupe l'oral dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère en Algérie, en milieu universitaire notamment celui de la filière de français, université Mohammed khidher Biskra et d'analyser les obstacles et les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une production orale et de découvrir leurs maladresses, afin de trouver les démarches nécessaires pour surmonter les carences et les défaillances.

Pour œuvrer en l'occurrence à trouver une méthode adéquate qui touche réellement à rendre l'apprenant plus actif et plus motivé et d'envisager une incorporation des documents authentiques précisément le document audiovisuel comme support pédagogique dans l'enseignement de l'oral à l'université de Biskra chez des apprenants de 2<sup>ème</sup> Année LMD, spécialité langue française.

Partant de ce fait, le concept "didactisation" est un concept clé dans cette recherche. Nous allons centrer notre attention sur le processus de didactisation comme stratégie dans l'adaptation des documents authentiques (audiovisuels) à des situations d'apprentissage et la création des activités pédagogiques à partir d'un matériel authentique

## Abstract:

We will consider through this work to examine the real position occupied by oral in the teaching / learning of French as a foreign language in Algeria, in a university environment including that of the French stream, University Mohammed Khidher Biskra and analyze the obstacles and difficulties encountered by learners during an oral production and to discover their awkwardness, in order to find the necessary steps to overcome deficiencies and failures.

To work in this case to find a suitable method that really touches the learner more active and motivated and to consider an incorporation of authentic documents precisely the audiovisual document as a teaching aid in the teaching of oral to 1 University of Biskra with learners of 2nd LMD, specialty French language.

From this fact, the concept of "didactisation" is a key concept in this research. We will focus our attention on the didactisation process as a strategy in the adaptation of authentic (audiovisual) documents to learning situations and the creation of pedagogical activities based on authentic material.

## ملخص:

إن الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على الوضع الحقيقي الذي يشغله التعبير الشفوي في تدريس و تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر، تحديدا في بيئة جامعية كجامعة محمد خيضر بسكرة عن طريق تحليل العقبات والصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء الإنتاج الشفوي، و التوصل للطرق اللازمة لتجاوز كل أوجه القصور والفتل في هذا المجال .

وفي هذه الحالة وجدنا أن أنجع طريقة تجعل من المتعلم أكثر نشاطا ودافعية أثناء حصص التعبير الشفوي، هو إدخال الوثائق الأصلية و على وجه التحديد الوثيقة السمعية البصرية و قد اخترنا لهذه الدراسة الفيلم الوثائقي "غدا" كوسيلة تعليمية في تدريس التعبير الشفوي بجامعة بسكرة مع متعلمي السنة الثانية ل م د تخصص لغة فرنسية.

و كإستراتيجية أساسية لهذا البحث انتهينا إلى تكيف هذه المستندات الأصلية (السمعية البصرية) مع مواقف التعلم و متطلبات هاته الفئة و إنشاء أنشطة تربوية تستند إلى مواد أصلية.