

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français LMD



Mémoire pour l'obtention d'un master en Didactique des LE

Intitulé

Le choix du support didactique en classe de FLE : entre objectifs
d'enseignement-apprentissage et centres d'intérêt des apprenants
(cas des élèves algériens de 1^{ère} année secondaire)

Présenté par :

Fatima Manal DJERIDANE

Dirigé par :

Abdelkader BENALI

Présidente du jury : Fatima ZIOUANI, M.C.A., Univ. Amar Telidji – Laghouat

Examinatrice : Wafaa MAATALLAH, M.C.B., Univ. Amar Telidji – Laghouat

Directeur de recherche : Abdelkader BENALI, M.C.B., Univ. Amar Telidji – Laghouat

Année universitaire : 2024-2025

Dédicace

.À la flamme qui a vacillé, mais n'a jamais cessé de brûler : à moi-même, pour ces nuits transformées en aurores, ces doutes transmués en certitudes.

À toi, maman, mon premier port d'attache, celle qui a su être terre ferme et vent gonflant mes voiles.

À Nina, ma tante-compas, dont les mots ont tracé des chemins lumineux, là où je ne voyais que brouillard.

À ma famille, racines silencieuses et profondes, source nourrissant chaque pas.

À toutes les mains, visibles ou invisibles, qui ont tissé ce chemin à mes côtés.

Cette page n'est qu'un point de départ – mais sans vous, elle serait restée une blancheur.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur Benali, mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité, son accompagnement rigoureux, et ses conseils éclairés, qui ont grandement contribué à l'élaboration de ce travail.

Mes remerciements vont également à Monsieur Khencha, Chef du département, pour la pertinence de son soutien administratif ainsi que les efforts qu'il déploie en faveur d'un cadre de formation optimal.

Je suis particulièrement reconnaissante envers l'ensemble des enseignants du département, pour la richesse de leurs enseignements et leur engagement indéfectible en faveur de la réussite des étudiants.

Une mention spéciale à Monsieur Tifour, Monsieur Grari et Madame Maatallah, que j'ai eu le privilège d'avoir comme enseignants durant cette année de Master. Leur rigueur et leur passion pour leur discipline ont fécondé ma réflexion et enrichi mes connaissances.

Je tiens également à rendre hommage aux enseignants de l'ENSL, dont l'excellence pédagogique a constitué le socle de ma formation initiale. Leur exigence et la profondeur de leur enseignement ont guidé non seulement mon parcours académique, mais également mon cheminement professionnel, en tant qu'enseignante de FLE au cycle secondaire.

Je remercie le personnel administratif, pour son accueil chaleureux, sa réactivité et son efficacité tout au long de l'année.

Enfin, ma reconnaissance va à toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont soutenue et encouragée durant ce parcours formateur.

Résumé

Ce mémoire examine la capacité des supports didactiques en FLE à concilier normes institutionnelles et attentes motivationnelles des apprenants dans le contexte secondaire algérien. Alors que les études antérieures ont souligné l'importance des supports dans l'enseignement des langues, peu ont exploré leur rôle de médiation sémioculturelle entre prescriptions curriculaires et réalités socioculturelles des adolescents algériens, notamment dans un contexte postcolonial en mutation.

S'appuyant sur une méthodologie mixte, notre corpus est constitué d'un questionnaire soumis à 23 enseignants et une observation expérimentale intraclasse, les résultats révèlent une adéquation formelle des manuels aux objectifs des programmes, mais un désengagement marqué par les apprenants face à des textes perçus comme déconnectés de leurs référents identitaires. L'expérimentation démontre cependant que des supports hybrides, intégrant des thématiques comme la mode ou les réseaux sociaux, stimulent significativement l'interaction, la créativité discursive et l'autonomie cognitive.

Ces découvertes marquent l'impératif d'une hybridation des supports alliant rigueur curriculaire et résonance identitaire, tout en appelant à une refonte des politiques éducatives pour soutenir l'innovation pédagogique. Cette recherche ouvre des perspectives sur l'intégration du numérique et la formation enseignante à une didactique contextualisée, leviers essentiels pour faire du FLE un espace d'émancipation langagière.

Abstract

This study examines the capacity of teaching materials in French as a Foreign Language (FLE) to reconcile institutional standards with learners' motivational expectations in the Algerian secondary education context. While previous research has highlighted the importance of instructional resources in language education, few studies have investigated their role as semiotic-cultural mediators between curricular prescriptions and the sociocultural realities of Algerian adolescents, particularly in a transforming postcolonial context.

Using a mixed-methods approach, the research draws on a questionnaire administered to 23 teachers and experimental classroom observations. The findings reveal a formal alignment between textbooks and curriculum goals, yet also show clear learner disengagement toward texts perceived as disconnected from their cultural identity references. However, the experimental phase indicates that hybrid teaching materials—integrating topics such as fashion or social media—significantly enhance interaction, discursive creativity, and cognitive autonomy.

These findings underscore the pressing need for hybrid materials that combine curricular rigor with identity relevance. They also call for educational policy reform to foster pedagogical innovation. The study opens new perspectives on the integration of digital tools and the training of teachers in contextualized didactics, which are essential levers for transforming FLE into a space for linguistic empowerment.

ملخص المذكرة

تتناول هذه الدراسة قدرة المواد التعليمية في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية على التوفيق بين المعايير المؤسساتية و التوقعات الدافعية لدى المتعلمين في سياق التعليم الثانوي الجزائري، وبينما أكدت دراسات سابقة على أهمية هذه المواد في تعليم اللغات، نادرا ماتم تناول دورها كوسيط سيميائي ثقافي بين المتطلبات المنهجية والواقع السوسيوثقافي للمراهقين الجزائريين، لاسيما في سياق مابعد الإستعمار المتحول.

إعتمدت الدراسة على منهجية مختلطة شملت إستبيانا موجهها إلى 23 أستاذا وملاحظة صفية تجريبية. كشفت النتائج عن توافق شكلي بين الكتب المدرسية وأهداف المناهج، لكنها أبرزت في المقابل عزوفا واضحا لدى المتعلمين تجاه نصوص تعد بعيدة عن مرجعياتهم الهوياتية، غير أن المرحلة التجريبية أظهرت أن المواد التعليمية الهجينة، التي تتناول موضوعات مثل الموضة أو شبكات التواصل الإجتماعي تعزز بشكل ملحوظ التفاعل، والإبداع الخطابي، والإستقلالية المعرفية.

تؤكد هذه النتائج على الحاجة الملحة إلى مواد تعليمية هجينة تجمع بين الدقة المنهجية والإرتباط بالهوية الثقافية، كما تدعو إلى إصلاح السياسات التعليمية من أجل دعم الابتكار التربوي. وتفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة لدمج الأدوات الرقمية وتكوين المدرسين على بيداغوجيا سياقية تعد من الرافعات الأساسية لجعل تعليم الفرنسية فضاءا لتحرير القدرات اللغوية.

Table des matières

Dédicace	i
Remerciements	ii
Résumé	iii
Abstract	iv
ملخص المذكرة	v
Table des matières	vi
Liste des tableaux	ix
Liste des abréviations	x
Glossaire	xi
Introduction	1
Partie I : Cadre théorique	4
Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE	5
1. Définition et opérationnalité : les supports comme médiateurs en FLE	7
2. Typologie des supports didactiques	7
2.1. Les supports visuels	8
2.2. Les supports audiovisuels	8
2.3. Les self-médias	8
2.4. Les supports du réel	8
2.5. Les supports écrits	9
2.6. Les supports audio	9
2.7. Les supports vidéo	9
2.8. Les supports numériques	9
3. Critères de sélection en FLE : transposition didactique et optimisation	9
3.1. Le contenu à présenter et à enrichir constamment	10
3.2. Le moment d'application	10
3.3. La durée d'utilisation	10
3.4. L'éventuelle réutilisation du support	10
3.5. Les limites du matériel utilisé	11
3.6. Les goûts personnels	11
4. Planification et utilisation des supports didactiques : modèles, flexibilité et cohérence	11
5. Défis de l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage du FLE un contexte algérien	13
5.1. Contraintes matérielles et logistiques structurelles	13
5.2. Résistances pédagogiques et insuffisance de formation des enseignants	13
6. Fonctions évaluatives des supports didactiques : articulation objectifs-engagement	14
6.1. L'évaluation diagnostique	14
6.2. L'évaluation formative	15
6.3. L'évaluation certificative	15

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS	17
1. Les objectifs d’enseignement-apprentissage et leur lien avec les supports didactiques	19
1.1. La modélisation de la compétence en didactique du FLE : enjeux théoriques et praxéologiques	19
1.1.1. La compréhension de l’oral	20
1.1.2. La compréhension de l’écrit	24
1.1.3. La production de l’oral : enjeux théoriques et pratiques	30
1.1.4. La production de l’écrit	34
1.2. Analyse des approches pédagogiques	36
1.2.1. L’approche traditionnelle	36
1.2.2. L’approche communicative	38
1.2.3. L’approche actionnelle	42
1.2.4. L’approche interculturelle	44
1.2.5. L’approche par compétences : implantation et défis dans le contexte algérien	46
1.3. Les supports didactiques dans les curricula algériens	48
1.3.1. Genres discursifs prescrits en 1AS : fondements et finalités didactiques	48
1.3.2. Manuel de 1AS : héritage culturel et dissonances générationnelles	50
2. La motivation et l’engagement des apprenants	53
2.1. Définition de la motivation scolaire	53
2.2. Typologies motivationnelles	53
2.2.1. La motivation extrinsèque	54
2.2.2. La motivation intrinsèque	54
2.2.3. L’amotivation	54
2.3. Les déterminants de la motivation scolaire	54
2.3.1. La perception de la valeur d’une activité	54
2.3.2. La perception de sa compétence	55
2.3.3. La perception de contrôlabilité	55
2.4. Implication apprenante et médiation didactique contextualisée	55
Partie II : Cadre pratique et méthodologique	58
Chapitre 03 : Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d’un questionnaire	59
1. Population cible	61
2. Questionnaire	61
2.1. Définition	61
2.2. Description	62
2.3. Méthodes d’analyse des données	63
2.3.1. Analyse quantitative descriptive	63
2.3.2. Analyse qualitative interprétative	63
3. Présentation et analyse des résultats	64
4. Synthèse interprétative	77

Chapitre 04 :Observation expérimentale d’une situation d’enseignement	81
1. Méthodologie de l’expérimentation	83
1.1. Approche quasi expérimentale intragroupe en didactique du FLE	83
1.2. Présentation de l’échantillon	84
1.3. Variables indépendantes et contrôle méthodologique	84
1.3.1. Support scolaire «Aimez-vous lire ?»	85
1.3.2. Support extrascolaire «S’habiller, c’est s’affirmer : la mode arme des ados»	86
1.4. Grille d’observation comparative en FLE : impacts thématiques scolaire vs. extrascolaire sur l’engagement et la compréhension	87
1.4.1. Description de la grille	88
1.4.2. Avantages méthodologiques et pertinence contextuelle	90
1.5. Méthodes d’analyse de données	90
1.5.1. Analyse qualitative	91
1.5.2. Analyse quantitative	91
1.5.3. Synergie méthodologique	92
2. Analyse comparative des deux séances	93
2.1. Analyse quantitative	93
2.1.1. Indicateurs pédagogiques quantitatifs comparés	93
2.1.2. Commentaire des données quantitatives	95
2.2. Analyse qualitative	96
2.2.1. Interactions : de la passivité à la coconstruction	96
2.2.2. Focalisation : l’attention comme miroir de la pertinence	96
2.2.3. Assimilation : de la dépendance à l’autonomie procédurale	96
2.2.4. Engagement cognitif : de la restitution à la pensée critique	97
2.2.5. Agentivité apprenante : de l’exécution à l’autonomie réflexive	97
3. Interprétation des résultats	97
4. Ingénierie des supports en FLE : tensions et médiations d’une enseignante-chercheuse	99
Conclusion	103
Références Bibliographiques	106
Annexes	110

Liste des tableaux

Tableau 1 : Critères de sélection des supports de compréhension de l'écrit	64
Tableau 2 : Adéquation manuel scolaire/ objectifs du programme	66
Tableau 3 : Contraintes des programmes officiels sur la personnalisation des supports textuels	67
Tableau 4 : Engagement des élèves face aux supports du manuel	68
Tableau 5 : Facteurs entravant la motivation en compréhension de l'écrit	69
Tableau 6 : Utilisation de supports extrascolaires	71
Tableau 7 : Implication des apprenants dans le choix des supports	72
Tableau 8 : Impact de l'intégration des centres d'intérêt des élèves	73
Tableau 9 : Obstacles à l'intégration des centres d'intérêt des apprenants	74
Tableau 10 : Mesures pour articuler objectifs et centres d'intérêt	75
Tableau 11 : Grille d'observation structurée	87
Tableau 12 : Impacts comparés des supports scolaire/ extrascolaire sur l'engagement et la compréhension en FLE	93

Liste des abréviations

Abréviation	Signification
1AS	Première Année Secondaire
APC	Approche Par Compétences
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	Français Langue Étrangère
L1	Langue maternelle (ou langue source dans un contexte d'apprentissage)
L2	Langue cible (ou langue étrangère dans un contexte d'apprentissage)
LV1	Langue Vivante 1 (la première langue étrangère apprise par l'élève à l'école)
LV2	Langue Vivante 2 (la deuxième langue étrangère introduite plus tard, souvent au collège ou au lycée)
SGAV	Structuro-Globale Audio-Visuelle (méthode d'enseignement des langues)
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication

Glossaire

Terme	Définition
Agentivité apprenante	Capacité de l'apprenant à exercer un contrôle réflexif sur son apprentissage, en mobilisant des stratégies métacognitives pour s'approprier activement les savoirs.
Approche actionnelle	Méthodologie didactique centrée sur la réalisation des tâches contextualisées, où l'apprenant agit comme un «acteur social».
Approche interculturelle	Démarche pédagogique visant à articuler les référents culturels maternels et cibles pour favoriser une médiation critique entre systèmes de valeurs.
Compétence communicative	Aptitude à interagir en contexte sociolangagier, intégrant des savoirs linguistiques, pragmatiques et des codes culturels partagés.
Curriculum	Ensemble structuré des prescriptions institutionnelles (programmes, supports, évaluations), encadrant les pratiques langagières.
Genres discursifs	Catégories textuelles institutionnellement reconnues (ex : fait divers), caractérisés par des conventions génériques et rhétoriques.

Hybridité culturelle	Phénomène identitaire marqué par la coexistence de références locales et d'influences globalisées, redéfinissant les pratiques langagières des adolescents.
Médiation cognitive	Fonction des supports didactiques visant à optimiser l'assimilation des savoirs via une structuration séquentielle et une multimodalité sensorielle.
Médiation didactique	Processus par lequel l'enseignant ou les ressources pédagogiques facilitent l'articulation entre prescriptions institutionnelles et besoins des apprenants.
Motivation intrinsèque	Engagement volontaire de l'apprenant, fondé sur un intérêt authentique pour les contenus ou activités.
Supports didactiques	Outils matériels ou numériques (manuels, vidéos, artefacts) conçus pour structurer les séquences pédagogiques et faciliter l'appropriation des savoirs.
Transposition didactique	Processus de transformation des savoirs savants en contenus enseignables, impliquant des choix de sélection, de simplification et de contextualisation.

Introduction

Introduction

Dans les salles de classe algériennes, où se croisent héritage francophone et aspirations d'une jeunesse connectée, les supports didactiques de français langue étrangère (FLE) incarnent un défi silencieux : concilier la rigueur des programmes officiels et les réalités motivationnelles d'élèves immergés dans des cultures hybrides. Alors que les réformes éducatives promeuvent une approche actionnelle centrée sur l'apprenant, les manuels scolaires, souvent ancrés dans des thématiques désincarnées, peinent à transformer le français en outil d'appropriation signifiante. Ce fossé interroge la capacité des supports à opérer une médiation entre normativité institutionnelle et identités adolescentes en évolution.

Ce mémoire s'inscrit dans le contexte post-réforme du système éducatif algérien, marqué par une transition vers l'approche par compétences (APC) et une quête de modernisation pédagogique. Les élèves de première année secondaire (1AS), public cible de cette étude, incarnent une génération naviguant entre références locales et influences globalisées, où les pratiques numériques redéfinissent les attentes envers l'école. Les supports didactiques, conçus comme des artefacts de médiation cognitive et culturelle, se trouvent au cœur d'une tension entre prescription curriculaire et pertinence sociolinguistique.

En tant qu'enseignante de FLE confrontée quotidiennement à ces défis, cette recherche est motivée d'un constat empirique : le désinvestissement croissant des apprenants face à des textes perçus comme déconnectés de leurs univers. Trois années d'expérience au cycle secondaire ont révélé l'impérieuse nécessité de repenser les supports pour en faire des leviers d'engagement plutôt que des artefacts de conformité.

Introduction

Ancrée dans la tradition de la didactique des langues-cultures, cette étude interroge les interfaces entre ingénierie curriculaire, contextualisation des apprentissages et mécanismes de motivation intrinsèque et mobilisant des concepts clés comme la transposition didactique et l'agentivité apprenante, l'objectif est d'analyser comment les supports de FLE peuvent articuler deux logiques axiologiques : l'opérationnalisation des objectifs programmatiques et l'intégration des centres d'intérêt des élèves comme catalyseurs d'appropriation langagière.

La problématique centrale s'articule ainsi : Dans quelle mesure l'ingénierie des supports didactiques en classe de FLE, dans le contexte secondaire algérien, répond-elle à une double exigence : respect des prescriptions institutionnelles et intégration des dynamiques motivationnelles des apprenants ? Trois hypothèses guident cette réflexion :

- en premier lieu, les supports mobilisés refléteraient une priorisation des objectifs institutionnels au détriment d'une individualisation pédagogique adaptée aux profils motivationnels ;
- en deuxième lieu, ces supports didactiques présenteraient un décalage générationnel avec les attentes des élèves ;
- en dernier lieu, une intégration systémique des centres d'intérêt des apprenants serait susceptible d'optimiser l'engagement et de renforcer l'agentivité.

Afin de répondre à cette problématique et tester ces hypothèses, une méthodologie mixte a été déployée, combinant la proposition d'un questionnaire présenté à 23 enseignants de FLE exerçant dans la wilaya de Laghouat à une observation expérimentale en classe, comparant l'usage de supports standards et de supports contextualisés intégrant des thématiques issues des centres d'intérêt des élèves. L'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives vise à identifier les leviers d'une ingénierie curriculaire à la fois inclusive et ancrée dans les réalités du terrain.

Introduction

Ce travail se structure en deux volets complémentaires : une première partie théorique explore le cadre conceptuel des supports en FLE et les spécificités du contexte algérien, tandis qu'une seconde partie empirique examine les pratiques enseignantes et teste l'impact de supports hybrides sur l'implication des apprenants. Cette dualité réflexive, ambitionnant d'esquisser une médiation didactique rigoureuse et incarnée, s'appuie sur une démarche bifocale ancrée à la fois dans les théories de la médiation didactique, et dans les réalités du terrain algérien, contribuant ainsi à une reconfiguration des pratiques enseignantes en phase avec les défis d'une génération plurielle.

Partie I :
Cadre théorique

**Chapitre 01 : Cadre
conceptuel des
supports didactiques
en FLE**

Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE

Ce chapitre constitue un ancrage théorique visant à conceptualiser les supports didactiques en FLE comme médiateurs de savoirs. Nous y interrogeons d'abord, leur opérationnalité à travers une définition systémique, intégrant leur fonction cognitive (étayage des apprentissages) et praxéologique (structuration des séquences pédagogiques). Une typologie actualisée est ensuite proposée, rendant compte de l'hétérogénéité des artefacts (supports visuels, self-médias, etc.) et de leur évolution diachronique sous l'effet du numérique. L'analyse se poursuit par l'examen des critères de sélection régissant leur mobilisation en classe — adéquation aux objectifs, flexibilité temporelle, potentiel de réinvestissement — lesquels conditionnent leur efficacité dans la transposition didactique.

La réflexion s'élargit, ensuite, aux modèles de planification des supports articulés autour des phases préactive, interactive et postactive, mettant en exergue l'impératif de flexibilité pour adapter les ressources aux dynamiques de classe et aux profils hétérogènes des apprenants. Cette dimension organisationnelle, bien que structurante, se heurte à des défis contextuels majeurs dans le cadre algérien. Enfin, le chapitre intègre une exploration des fonctions évaluatives inhérentes aux supports, soulignant leur rôle multidimensionnel dans l'orchestration d'un enseignement-apprentissage différencié et contextualisé.

Ce cadrage conceptuel, traversant les enjeux définitionnels, méthodologiques et contextuels, met en lumière les tensions et synergies entre prescriptions didactiques, réalités institutionnelles et logiques d'appropriation par les acteurs pédagogiques.

1. Définition et opérationnalité : les supports comme médiateurs en FLE

«Les supports didactiques sont un ensemble d'outils et de ressources utilisés pour enseigner et apprendre dans un environnement éducatif»¹. Cette catégorie regroupe des outils tels que les manuels scolaires, jeux éducatifs, images, etc. Leur utilisation permet à l'enseignant de structurer son intervention didactique pour dispenser des contenus ciblés, tout en facilitant chez l'apprenant la compréhension via des méthodes pédagogiques spécifiques².

Fonctionnellement, ces supports agissent comme médiateurs cognitifs, optimisant l'assimilation et la mémorisation par une multimodalité sensorielle. Ils structurent la transformation informationnelle en guidant le déroulement séquentiel des séances et permettent une régulation didactique (ajustements, actualisation des contenus). Leur emploi stimule les interactions³ (enseignant-apprenant, inter-apprenants) et sert de levier opérationnel pour atteindre des objectifs pédagogiques contextualisés.

2. Typologie des supports didactiques

L'évolution diachronique des supports didactiques a connu une complexification notable, amplifiée par l'avènement du numérique. Leur répertoire se caractérise désormais par une hétérogénéité structurée en grandes catégories⁴. Leur

¹ LesMinis, Tout ce que vous devez savoir sur les supports didactiques : définition, catégories et impact sur l'apprentissage, [en ligne] : <https://lesminis.fr/blog/supports-didactiques-apprentissage-eleves-conseils-enseignants-parents/>, page consultée le 05/2/2025.

² FEKIER, S. et HASNI, A., *Le choix du support didactique en classe de FLE : entre objectifs d'enseignement-apprentissage et centres d'intérêt des apprenants : cas des apprenants algériens de 1^{ère} année secondaire*, Tissemsilt, Université de Ahmed Ben Yahia El Wancharissi, Mémoire de Master, 2021, p. 27.

³ BUTUL, E., Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère, in *Synergies Turquie*, 2020, n°13, pp. 45-66, [en ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie13/ertek>, page consultée le 05/2/2025.

⁴ BENZIDANE, K., *L'impact des supports pédagogiques de la compréhension écrite sur la motivation des apprenants dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Cas des apprenants du secondaire*, M'Sila, Université Mohamed Boudiaf, Mémoire de Master, 2020-2021, pp. 31-32. Disponible : <https://theses-algerie.com/2420882758092604/memoire-de-master/universite-mohamed-boudiaf--m-sila/l-impact-des-supports-p%C3%A9dagogiques-de-la>, consulté le 06

Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE

mobilisation dépend d'une adéquation systémique entre les visées didactiques, les compétences langagières ciblées et les finalités pédagogiques définies par le concepteur :

2.1. Les supports visuels

Ces artefacts iconotextuels, élaborés en amont ou in situ, englobent des documents figés sur support physique : représentations graphostatistiques (schémas, tableaux), supports projectifs (diaporamas), matériaux iconographiques (photographies, illustrations) ou textuels (extraits littéraires, annotations éphémères).

2.2. Les supports audiovisuels

Diapositifs autoporteurs à multimodalité sensorielle, ils permettent une exploitation pédagogique non médiée. Leur corpus intègre des enregistrements sonores (chansons, podcasts), des séquences filmiques (vidéos, extraits cinématographiques) et des médias synchronisés (diaporamas sonorisés).

2.3. Les self-médias

Cette catégorie désigne les ressources numériques autosuffisantes, incluant les logiciels d'apprentissage linguistique et les ressources multimédias interactives.

2.4. Les supports du réel

Ils regroupent les artefacts concrets (objets, matériels) et les acteurs pédagogiques (apprenants, locuteurs) mobilisés, in vivo, dans le contexte d'enseignement-apprentissage.

Une typologie complémentaire⁵ distingue quatre modalités médiatiques :

février 2025.

⁵ BENZIDANE, *L'impact des supports pédagogiques de la compréhension écrite sur la motivation des apprenants*, 2020-2021, pp. ³¹⁻³²

Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE

2.5. Les supports écrits

Continuum englobant les outils institutionnels (manuels) et les documents authentiques (articles, correspondances), incluant également les productions paratextuelles (affiches, bandes dessinées).

2.6. Les supports audio

Comprenant des enregistrements pédagogiques (livres audio) et des corpus authentiques (émissions radiophoniques).

2.7. Les supports vidéo

Intégrant des extraits médiatiques (films, télévision) et des créations numérisées (capsules, contenus en ligne).

2.8. Les supports numériques

Englobant les outils informatiques (ordinateur, tablette) ainsi que les applications et espaces en ligne (plates-formes éducatives, sites internet).

3. Critères de sélection en FLE : transposition didactique et optimisation

Au vu de l'hétérogénéité des supports didactiques disponibles, les enseignants sont tenus d'effectuer une sélection et une élaboration rigoureuse de leurs ressources éducatives. L'appropriation des connaissances constitue un processus dynamique dont l'efficacité peut être tributaire des artefacts mobilisés.

Conformément à son étymologie, le support «supporte» l'enseignant en structurant sa démarche méthodologique, en étayant ses explications et en optimisant la mise en valeur conceptuelle. Il participe à la scénarisation des éléments pivots du dispositif enseignement-apprentissage.

Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE

Les finalités du support didactique s'articulent autour d'une médiation orientée vers la transmission informationnelle et l'internalisation des savoirs en contexte institutionnel. Il assure une fonction de transposition des données brutes en contenus didactisés.

La sélection des supports s'appuie sur six critères⁶ permettant une planification raisonnée et une cohérence disciplinaire :

3.1. Le contenu à présenter et à enrichir constamment

La qualité du contenu requiert une curation rigoureuse et justifiée par l'enseignant. Ce dernier se doit de procéder à un enrichissement régulier des contenus afin de diversifier les typologies de supports accessibles aux apprenants. Cette pluralité vise à développer leur habileté à manipuler des outils variés et à alterner entre différents dispositifs.

3.2. Le moment d'application

La variété des supports impose une exploitation temporellement optimisée, nécessitant un alignement chronologique précis avec les étapes du processus d'enseignement-apprentissage.

3.3. La durée d'utilisation

La temporalité d'usage des supports est corrélée aux paramètres attentionnels des apprenants, variables selon l'âge. L'enseignant doit intégrer des modalités ludiques, attractives et multiformes pour prévenir les risques de désengagement cognitif.

3.4. L'éventuelle réutilisation du support

L'enseignant peut réemployer un support à condition d'en modifier l'usage initial, de l'inscrire dans un contexte divergent et de lui assigner un objectif pédagogique distinct. Ce détournement favorise l'émergence de la curiosité et de la créativité des apprenants.

⁶ BUTUL, Choix et utilisation des supports pédagogiques, 2020, pp. 45-66.

3.5. Les limites du matériel utilisé

L'enseignant anticipe les contraintes potentielles inhérentes aux support : faible interactivité, passivité des apprenants, inadéquation contextuelle, complexité imprévue.

3.6. Les goûts personnels

Si l'enseignant dispose d'une liberté subjective dans ses choix, il doit pondérer ses préférences par une prise en compte des attentes et des réceptivités apprenantes.

Trois aspects⁷ complètent cette réflexion sélective :

- l'aspect communicatif : interpelle les compétences interactionnelles et leur implication dans la construction des savoirs.
- l'aspect discursif : concerne l'exploitation des outils énonciatifs pour évaluer la compréhension des apprenants.
- l'aspect pédagogique : oriente la conception de tâches stimulant la motivation et l'implication active des élèves.

4. Planification et utilisation des supports didactiques : modèles, flexibilité et cohérence

Dans le champ des pratiques enseignantes, l'action pédagogique se caractérise par une planification des supports didactiques structurée en trois phases⁸ :

- la phase pré-active : correspond à la préparation préalable réalisée par l'enseignant, individuellement ou en collaboration entre pairs, incluant la prise de décisions, l'élaboration de la programmation et des stratégies d'enseignement ;
- la phase interactive : désigne la mise en œuvre en contexte des supports durant la

⁷ BUTUL, Choix et utilisation des supports pédagogiques, 2020, pp. 45-66.

⁸ TACHON, F.V., L'enseignant expert, Paris, Nathan, 1993. In BUTUL, Choix et utilisation des supports pédagogiques, 2020, p. 53.

Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE

séance, où l'enseignant déploie ses choix pédagogiques préétablis lors des interactions avec les apprenants ;

- la phase post-active : englobe l'analyse post-séance des résultats, de la progression pédagogique, des conclusions tirées et des feedbacks, notamment sur l'évaluation.

La planification permet aux enseignants d'organiser tout le fonctionnement de leur année scolaire en simplifiant l'acte d'enseignement grâce à une structuration méthodique.

Selon Gauthier⁹, une planification efficiente exige de la minutie sans inflexibilité. L'enseignant est censé modifier ses stratégies pour éviter un travail contre-productif, une rigidité excessive peut engendrer des effets dommageables et irréversibles.

Certains praticiens adoptent une planification non écrite, préférant saisir les opportunités quotidiennes plutôt que suivre une programmation mécanique. Cette approche permet d'aborder des éléments précis en réponse aux besoins immédiats des élèves. Les motivations de la planification relèvent de dimensions organisationnelles, psychologiques, pédagogiques et/ou personnelles¹⁰, visant à maximiser la qualité de l'enseignement-apprentissage et à structurer l'environnement éducatif.

La cohérence des supports¹¹ utilisés reste un critère central, même si aucune planification n'est parfaite. Les séquences doivent suivre une logique flexible, adaptée à l'hétérogénéité des classes, aux profils des apprenants et aux circonstances contextuelles, nécessitant des réajustements réguliers.

⁹ GAUTIER, C., Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, Bruxelles, De Boeck, 1997. In BUTUL, Choix et utilisation des supports pédagogiques, 2020, p. 54.

¹⁰ BENZIDANE, *L'impact des supports pédagogiques de la compréhension écrite sur la motivation des apprenants*, 2020-2021, p. 34.

¹¹ BENZIDANE, *L'impact des supports pédagogiques de la compréhension écrite sur la motivation des apprenants*, 2020-2021, p. 34.

5. Défis de l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage du FLE un contexte algérien

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes nécessite une structuration méthodologique rigoureuse, des ressources didactico-pédagogiques adaptées, et une refonte des pratiques enseignantes axée sur l'innovation.

En Algérie, l'adoption des TIC s'est heurtée à un retard institutionnel¹², illustré lors de la crise de la COVID-19 : contrairement à d'autres pays ayant instauré un enseignement à distance, le système éducatif algérien a opté pour la fermeture temporaire des établissements, sans alternative numérique pour assurer la continuité des apprentissages. Les obstacles¹³ à l'opérationnalisation des TIC dans ce contexte se catégorisent en deux axes majeurs :

5.1. Contraintes matérielles et logistiques structurelles

- Accès limité aux équipements technologiques.
- Procédures administratives complexes pour l'emprunt de matériel.
- Insuffisance d'installations fixes dans les salles de cours, imposant une mobilité interclasses source de retards.
- Disparités spatiales dans l'accès à internet au sein des écoles.
- Configuration inadéquate des espaces d'apprentissage.
- Défaillances récurrentes dans la maintenance du matériel.

5.2. Résistances pédagogiques et insuffisance de formation des enseignants

L'intégration des TIC exige une formation professionnelle des enseignants en

¹² BOUREBRAB, M., L'utilisation des moyens TIC dans l'enseignement de FLE en Algérie, in Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, 2023, vol 1, n°1, pp.⁸⁶⁻¹⁰¹, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/928/1/1/229507>, page consultée le 10 /2/2025.

¹³ BOUREBRAB, L'utilisation des moyens TIC dans l'enseignement de FLE, 2023, pp. ⁸⁶⁻¹⁰¹.

Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE

ingénierie numérique éducative, visant l'acquisition de compétences technodidactiques essentielles à leur exploitation pédagogique.

En Algérie, la mise en œuvre récente des TIC dans les parcours de formation initiale des futurs enseignants de FLE a creusé un fossé générationnel : les enseignants issus des anciennes promotions n'ont pas bénéficié de ces modules, contrairement aux nouvelles cohortes formées à ces outils.

Par ailleurs, une réticence psychopédagogique persiste chez certains enseignants, alimentée par une méconnaissance technique, une résistance aux innovations méthodologiques et une crainte des aléas technologiques. Ces facteurs entravent l'exploitation du potentiel motivationnel et cognitif des TIC auprès des apprenants

6. Fonctions évaluatives des supports didactiques : articulation objectifs-engagement

L'évaluation consiste en une démarche d'identification, de détermination et de caractérisation des lacunes apprenantes en vue d'une intervention corrective¹⁴. Elle inclut également la détection des compétences acquises pour leur consolidation progressive, s'inscrivant dans un processus itératif. Trois fonctions évaluatives sont distinguées au sein des supports didactiques :

6.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique¹⁵ relève d'une procédure tri-dimensionnelle (mesure, interprétation, décision). Les résultats obtenus permettent à l'enseignant d'adapter le scénario pédagogique initial via des régulations différenciées. Elle vise à établir un profil de compétences préalables, identifiant les savoir-faire mobilisables comme points d'ancrage pour l'acquisition ciblée.

¹⁴ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement du programme : 1ère année secondaire, Français*, Ministère de l'Éducation Nationale, Avril 2005, p. 3.

¹⁵ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement du programme*, 2005, pp. 3-4.

6.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative¹⁶, modalité régulatrice intégrée au déroulement de l'apprentissage, permet de comparer les performances des apprenants aux objectifs fixés et de générer des ajustements pédagogiques contextualisés.

Cette modalité fait l'objet d'une attention particulière dans notre investigation scientifique, en raison de son rôle central dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle occupe une fonction pivot dans l'alignement entre les intentions didactiques et les pratiques de classe déployées.

L'analyse de stratégies métacognitives mobilisées par l'apprenant en situation de tâche y est priorisée. Les erreurs commises ne sont plus perçues comme des déviances, mais comme des indices interprétatifs des représentations mentales et des processus d'apprentissage sous-jacents.

Enfin, cette approche favorise le développement de compétences socio-affectives à travers la mise en œuvre de pratiques d'autoévaluation guidée et de co-évaluation négociée.

6.3. L'évaluation certificative

L'évaluation certificative¹⁷ atteste formellement l'atteinte d'un niveau de compétence via une appréciation qualitative. Sa finalité dépasse la sanction sommative pour valider des paliers de développement langagier (transition entre cycles, années ou étapes d'apprentissage).

¹⁶ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement du programme*, 2005, p. 5.

¹⁷ TARDIF, J., *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*, Québec, Chenelière Education, 2006, p. 101.

Chapitre 01 : Cadre conceptuel des supports didactiques en FLE

A l'issue de ce chapitre, il ressort que les supports didactiques en FLE transcendent leur statut instrumental pour incarner des interfaces de médiation cognitive et sociale. Leur typologie plurielle, tributaire de mutations technologiques accélérées, impose aux enseignants une sélection raisonnée où s'entrecroisent impératifs didactiques et contraintes contextuelles. Le cas algérien, caractérisé par un décalage générationnel dans l'appropriation des TIC, souligne la nécessité d'une ingénierie formative adaptée aux réalités locales. Ces éléments théoriques établissent un socle critique pour analyser, dans le chapitre suivant, la mise en œuvre concrète de ces supports au sein des pratiques de classe algériennes, où se joue leur adéquation aux attentes des apprenants.

Chapitre 02 :
Pratiques
pédagogiques en
contexte algérien :
concilier programmes
officiels et motivation
des apprenants de
1AS

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Fort du cadre conceptuel établi précédemment, ce chapitre examine les tensions entre les prescriptions curriculaires et la réalité motivationnelle des apprenants de 1AS. Nous débutons par un ancrage dans les quatre compétences clés en FLE (Compréhension de l'oral, Production de l'oral, Compréhension de l'écrit, Production de l'écrit) qui structurent officiellement les apprentissages, mais peinent à s'articuler de manière intégrée dans les pratiques de classe.

Dans un deuxième temps, nous analysons l'évolution des approches didactiques ayant marqué le système éducatif algérien (le modèle traditionnel, l'approche actionnelle, l'approche par compétences, etc.) en interrogeant leur réception dans le contexte socio-éducatif algérien où persiste un hiatus entre innovations curriculaires (APC, tâches actionnelles) et inertie des méthodes transmissives.

Nous décryptons ensuite les genres discursifs institutionnels (fait divers, vulgarisation scientifique, etc.), révélateurs d'un imaginaire textuel déconnecté des référents identitaires de la Génération Z. Enfin, une réflexion sur les déterminants de la motivation scolaire permet d'esquisser des pistes pour une médiation didactique alignée sur les habitus langagiers des adolescents. Cette démarche comparative vise à éclairer les conditions d'une synergie entre logiques descendantes (programmes officiels) et ascendantes (centres d'intérêt des apprenants), au cœur des défis du FLE en Algérie.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

1. Les objectifs d'enseignement-apprentissage et leur lien avec les supports didactiques

1.1. La modélisation de la compétence en didactique du FLE : enjeux théoriques et praxéologiques

La didactique du Français Langue Étrangère (FLE) se caractérise par une mutation épistémologique où la primauté accordée aux éléments linguistiques isolés laisse place à une logique d'intégration de compétences complexes, au premier rang desquelles figure la compétence communicative¹⁸. Celle-ci, conçue comme une aptitude globale à interagir en contexte sociolangagier, se structure en un ensemble hiérarchisé de connaissances théoriques (lexique, grammaire, codes culturels) et de capacités opérationnelles (mise en œuvre stratégique en situation réelle).

Ces dimensions, formalisées au sein de grilles de référence (CECRL), permettent une formalisation des objectifs pédagogiques actionnels et mesurables, alignés sur une logique d'évaluation par les résultats.

Le référentiel, en tant qu'outil central de l'ingénierie pédagogique¹⁹, assume une dualité fonctionnelle : il constitue un cadre prescriptif pour une organisation curriculaire (via une progression en paliers de maîtrise) et un dispositif normatif pour l'appréciation des réalisations concrètes. Cette évaluation s'appuie sur des indicateurs précis, associés à des activités langagières contextualisées (ex: interprétation d'un discours oral, production écrite fonctionnelle).

Néanmoins, la délimitation conceptuelle de la compétence demeure un objet de controverse théorique. Les tentatives de définition oscillent entre des formulations

¹⁸ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2001, p. 15.

¹⁹ PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Didier, 1994, p. 134.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

circulaires «aptitude à agir» et des paraphrases assez vagues comme le «être capable de...», révélant une ambiguïté sémantique constitutive. Cette lacune favorise une mutation paradigmatique vers une centration sur les performances observables²⁰, où la compétence s’efface derrière une logique de réalisation de micro-tâches, comme en atteste l’essor des approches actionnelles (Conseil de l’Europe). Dans ce modèle, les compétences perdent leur statut d’entités autonomes pour devenir des ressources instrumentales au service de l’action située, réduites à leur dimension utilitaire.

Ainsi, bien que la notion de compétence structure les curricula contemporains, son opérationnalisation didactique révèle une tension entre sa visée holistique (synthèse savoir/ agir) et une fragmentation en objectifs évaluables, tendant vers une parcellisation des apprentissages.

1.1.1. La compréhension de l’oral

Longtemps marginalisée, la didactique de la compréhension orale a bénéficié d’un renouveau théorique à partir des années 1970, marquée par l’intégration des supports authentiques dans les pratiques de classe.

Ce glissement paradigmatique, centré sur l’immersion sociolinguistique des apprenants dans des contextes plurilinguistiques et des genres discursifs variés, a favorisé l’émergence d’une méthodologie intégrative, combinant stratégies d’écoute active, médiation sémiotique et rétroaction métacognitive.

Les travaux ont alors approfondi l’étude des mécanismes de traitement de l’input oral, transcendant les exercices de discrimination phonétique pour inscrire cette compétence dans une synergie transdisciplinaire entre connaissances métalinguistiques et habiletés pragmatiques.

²⁰ CUQ, J-P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2012, p. 131.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Cette évolution curriculaire a institutionnalisé une taxonomie des compétences distinguant clairement réception et production , tout en promouvant l'interdépendance des macro-tâches et des ressources cognitivolinguistiques. Toutefois, comme le rappelle Louis Porcher, «la compétence de la réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande «insécurité linguistique»²¹.». Cette mise en perspective souligne la nécessité d'une approche holistique, associant entraînements ciblés aux spécificités phonostylistiques, une régulation formative des zones proximales de développement et un scaffolding adapté à la diversité des profils acquisitionnels en contexte de didactique intégrée.

1.1.1.1. La perception auditive

La complexité inhérente à la compréhension orale chez l'apprenant débutant relève principalement d'un déficit de littéracie phonologique, caractérisé par l'incapacité à convertir le flux sonore en unités sémantiques discrètes. Ce processus exige une déconstruction analytique des indices acoustiques (prosodie, segmentation, traits articulatoires) et une reconfiguration cognitive des schèmes perceptifs, entravée par la dominance interlangagière du système phonologique source. Selon les postulats de la théorie de l'étiquetage perceptif, l'émergence du sens procède d'une expertise auditive acquise, où la plasticité neuronale s'ajuste progressivement aux variations énonciatives du flux oral de la L2, transformant l'écoute naïve en une écoute experte.

Dans cette optique, une ingénierie pédagogique centrée sur l'acculturation auditive, visant explicitement à «apprivoiser l'oreille»²², pourrait s'appuyer sur une méthodologie délibérative articulant :

²¹ PORCHER, L., *Le français langue étrangère*, Hachette éducation, CNDP/Ressources Formation, 1995, p. 45. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 160.

²² LEBRE-PEYTARD, M., *Décrire et découper la parole 2*, BELC, 1982, p. 136. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 161.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

- La mobilisation de procédures métacognitives (identification de patrons intonatifs, cartographie des pauses syntaxiques) ;
- l'entraînement différentiel aux variations phonémiques (oppositions vocaliques, allophonies contextuelles) ;
- L'immersion contrôlée dans des corpus oraux hétérogènes (dialogues polyphoniques, discours médiatiques).

Bien que ces pratiques, a priori déliées de visées interprétatives, ne garantissent pas une compréhension holistique, elles instaurent une familiarisation proprioceptive avec la L2. Illustratif à cet égard, le cas d'un apprenant identifiant, après exposition itérative à des bulletins radiophoniques, le nombre de sujets annoncés témoigne d'une internalisation subconsciente des marqueurs rhétoriques, malgré la densité informationnelle du support.

Toutefois, à l'aune des modèles connectionnistes, le sens procède moins d'une sommation d'unités discrètes que d'une recombinaison prédictive fondée sur des inférences probabilistes . Ainsi, une didactique intégrative doit conjuguer ces exercices d'acuité auditive à des stratégies top-down (activation de scripts culturels, exploitation du co-texte), permettant de transcender la matérialité phonétique pour accéder à une représentation sémantique stabilisée.

1.1.1.2. Les types de discours

La didactisation de la compréhension orale repose sur une dichotomie fondamentale entre les contextes interactionnels, caractérisés par une coprésence interlocutive, et les artefacts médiatiques, où l'apprenant est réduit à un récepteur non interventionniste²³.

²³ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 161.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Dans le premier cas de figure, la construction du sens procède d'une synergie sémiotique intégrant les indices paraverbaux (prosodie, gestualité) et la possibilité de régulation dialogique (reformulations, demandes de précision). Cette dynamique, ancrée dans la théorie de la compétence sociodiscursive, favorise une interdépendance réceptivo-productive où l'auditeur-acteur affine simultanément sa compréhension et son expressivité, incarnant ainsi les postulats de l'approche actionnelle²⁴.

A l'inverse, les supports enregistrés, qu'ils soient sonores ou audiovisuels, confrontent l'apprenant à une hétérogénéité énonciative problématique. Ces artefacts, allant des discours spontanés (conversations authentiques) aux énoncés hyperplanifiés (conférences lues), incarnent une polyphonie générique défiant les catégorisations didactiques traditionnelles.

L'enseignant se trouve ainsi confronté à un dilemme curatorial : concilier la représentativité sociolinguistique des corpus avec leur adéquation aux paliers de compétence. Les documents télévisuels, par leur dimension multimodale²⁵, offrent néanmoins une opportunité heuristique. L'image y fonctionne comme un système sémiotique parallèle, éclairant tant les variations phonostylistiques²⁶ (élisions, accents régionaux) que les marqueurs d'oralité (disfluences, anaphores), tout en servant de support à une déconstruction métacommunicative des normes interactionnelles.

1.1.1.3. Les objectifs d'écoute

L'écoute, en tant que compétence complexe, se module intrinsèquement en fonction des intentions communicatives et des contextes situationnels. Dans le cadre de

²⁴ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun*, 2001, p. 15.

²⁵ GUICHON, N. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, 2012.

²⁶ DETEY, S. *La prononciation du français en interaction*, Peter Lang, 2016.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

l'apprentissage des langues, l'enseignant doit orchestrer une variété de modalités d'écoute, calquées sur les pratiques automatiques des locuteurs natifs.

Elisabeth Lhote²⁷, dans ses travaux, met en exergue un éventail d'objectifs d'écoute pertinents pour l'acquisition linguistique, allant de la simple perception auditive à l'évaluation critique. Ces objectifs, qui incluent la détection, la sélection, l'identification, la clarification ambiguïtés, la reformulation, la synthèse et l'exécution d'instructions, se manifestent à travers différents modes d'accès au sens.

Ainsi, l'écoute de veille, caractérisée par une attention périphérique, contraste avec l'écoute détaillée, exigeant une reconstitution précise du discours. L'écoute globale permet une appréhension synthétique du message, tandis que l'écoute sélective cible des informations spécifiques. Ces divers modes d'écoute, en tant que stratégies de traitement de l'information, soulignent l'importance de la motivation et de la focalisation de l'attention dans l'apprentissage linguistique.

La conception de projets d'écoute, définissant des objectifs précis, se relève donc cruciale pour optimiser l'efficacité de l'enseignement et de l'acquisition des langues.

1.1.2. La compréhension de l'écrit

La reconfiguration des pratiques pédagogiques de l'écrit en FLE s'est opérée sous l'impulsion de l'approche communicative, marquant une évolution paradigmatique²⁸. L'apport de la grammaire textuelle, conjugué aux recherches sur les genres discursifs et aux modèles de linguistique appliquée axés sur les contextes d'énonciation et les normes génériques, a engendré une dualité transformative : une rénovation des scénarios d'enseignement de la production écrite par l'étude des

²⁷ LHOTE, E. *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, «F» Autoformation, 1995, p. 69-72. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 162.

²⁸ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 166.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

structures textuelles globales, et une diversification des littératies intégrant des typologies discursives plurielles, dépassant l'hégémonie du littéraire.

Les artefacts pédagogiques, élaborés en fonction du niveau de maîtrise partielle des apprenants, intègrent désormais des variants textuels empruntés aux supports authentiques via une simulation de contextes communicationnels. Cette démarche reflète une intégration systématique des pratiques scolaires de référence.

En matière de réception, les modèles herméneutiques et les approches cognitives de la lecture ont favorisé l'émergence de méthodologies processuelles. Les séquences didactiques proposées orchestrent une médiation entre le sujet lecteur et le texte par l'activation de stratégies d'hypothétisation et de réactualisation de schémas interprétatifs.

L'appropriation de la compréhension écrite en L2 constitue un phénomène multifactoriel, combinant des transferts translinguistiques (notamment la littératie initiale en L1) et l'acquisition de compétences spécifiques à la langue cible (lexicales, phrastiques, textuelles). Ce mécanisme s'inscrit dans un modèle socioconstructiviste intégrant trois dimensions interdépendantes : les savoirs déclaratifs (linguistiques, pragmatiques), les habiletés procédurales (inférences, autorégulation) et les référents socioculturels internalisés.

Dépassant une vision réductionniste du décryptage graphique, la lecture est conceptualisée comme une négociation dynamique du sens, caractérisée par des allers-retours hypothético-réflexifs et des réajustements incrémentiels lors de la traversée textuelle. Cette perspective interactionnelle souligne l'interdépendance entre indices co-textuels et mobilisation des schèmes cognitifs.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

La médiation enseignante s'articule autour d'une ingénierie de la guidance visant à réactiver, en L2, les processus de co-construction sémantique déjà opérants en L1²⁹. Cela suppose une différenciation des entrées pédagogiques, alignée sur les profils d'apprenants et les caractéristiques génériques des supports, pour optimiser le développement d'une compétence littéracique multidimensionnelle.

1.1.2.1. L'approche globale des textes écrits : une méthode spécifique

Dans les années 1980, la didactique du FLE a reconsidéré l'enseignement de la lecture, jusque-là réduite à une transposition graphique fondée sur des correspondances lexicale et grammaticale. Cette compétence, historiquement subordonnée à l'oral via la méthodologie SGAV (rythme, intonation, prononciation), était perçue comme un simple auxiliaire des acquisitions phonétiques.

L'introduction des «documents authentiques» a révélé l'inadéquation des pratiques traditionnelles - lecture linéaire ou déchiffrement des pages d'auteur - face à la complexité cognitive de l'acte lectoral. Ce dernier mobilise à la fois des compétences linguistiques et des savoirs extralinguistiques, soulignant la nécessité d'une approche renouvelée.

Inspirée par l'approche cognitive, qui valorise les connaissances préalables de l'apprenant et sa perception du monde, la lecture globale émerge comme une méthode structurante. Sophie Moirand, dont l'article «Les textes sont aussi des images»³⁰ incarne cette démarche, postule que le sens d'un texte se construit à travers son organisation linguistique (articulateurs, mots-clés, anaphores) et les connaissances extra-linguistiques³¹ du lecteur.

²⁹ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 166.

³⁰ MOIRAND, S., «Les textes sont aussi des images...», *Le français dans le monde*, n° 137, p. 38-52. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 167.

³¹ MOIRAND, S., *Situation d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE International, «Didactique des langues étrangères», 1979, p. 23. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012,

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Cette pédagogie se déploie en deux phases : une exploitation iconique (repérage des titres, typographie, éléments visuels) suivie d'une analyse ciblée (mots-clés, architecture textuelle, marques énonciatives) visant à répondre aux questions «qui? quoi?, à qui? où?, quand?, comment?, pourquoi?».

En évitant le déchiffrement mot à mot, cette approche promeut une construction globale du sens, s'appuyant sur les stratégies natives de l'apprenant et une connivence entre le texte et l'apprenant. Son efficacité réside dans l'exposition précoce à des textes dépassant les compétences linguistiques, mais ancrés dans un domaine référentiel familier, permettant de développer des «capacités de compréhension globale».

Aujourd'hui encore, cette méthode inspire des activités pédagogiques centrées sur l'autonomie stratégique, confirmant son statut de «précieux apport» à la didactique de l'écrit.

1.1.2.2. Les types de lecture

La didactique des langues étrangères distingue plusieurs typologies lectorales, définies par des stratégies cognitives différenciées répondant à des finalités communicationnelles spécifiques. Ces modalités, loin de s'exclure mutuellement, s'articulent dans une complémentarité fonctionnelle au sein des pratiques sociales de référence.

La lecture écrémage (skimming)³² relève d'un traitement non linéaire du texte visant l'extraction rapide d'informations macrostructurelles. Cette technique, mobilisée lors du feuilletage d'un périodique pour identifier des articles pertinents, repose sur une exploration sélective des indices para-textuels (titres, intertitres, éléments typographiques) et s'apparente à une cartographie préalable du contenu.

p. 167.

³² Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 169.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Par ailleurs, la **lecture balayage (scanning)**³³ opère une focalisation sur des données précises au sein du continuum textuel, via l'élimination heuristique des éléments redondants. Illustrée par la consultation d'un dépliant pour localiser un horaire ou un lieu, cette stratégie nécessite une activation ciblée des compétences inférentielles et une gestion efficiente de l'attention.

En revanche, la **lecture critique**³⁴ implique un décodage intégral et approfondi, exigeant une analyse microtextuelle des marqueurs linguistiques, argumentatifs et énonciatifs. Cette approche, souvent corrélée à une pratique herméneutique (commentaire, interprétation), sollicite une interaction dynamique entre les textes et les schèmes interprétatifs du lecteur.

Enfin, la **lecture intensive ou studieuse**³⁵, caractérisée par un traitement intensif et réitératif, vise la rétention mnésique des contenus via une immersion métacognitive. Cette modalité, proche de la mémorisation active, s'inscrit dans des contextes d'apprentissage exigeant une maîtrise fine des données textuelles.

L'expertise lectorale se manifeste par une alternance stratégique entre ces modalités, déterminée par les intentions communicatives, le genre textuel et les paramètres situationnels. En contexte d'enseignement-apprentissage du FLE, une progressivité didactique s'impose pour intégrer ces stratégies plurielles, dépassant la survalorisation fréquente de la lecture globale.

La mise en œuvre de protocoles orientés (recherche d'indices pertinents, croisement de données) favorise une interaction texte-lecteur optimisée, conduisant à une compréhension à la fois holistique et différentielle.

³³ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 169.

³⁴ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 169.

³⁵ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 169.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

1.1.2.3. Le projet de lecture comme parcours didactique : modélisation des étapes d'appropriation textuelle

L'élaboration d'un projet de lecture constitue un levier central pour favoriser la construction du sens chez l'apprenant. Celui-ci se définit par l'assignation d'objectifs pédagogiques précis, matérialisés par une série de tâches à finalité communicative, visant à engager l'apprenant dans une posture active.

L'optimisation de l'apprentissage de la compréhension écrite repose sur une structuration séquentielle des activités, articulée selon une progression didactique adaptée aux spécificités textuelles.

Ce processus méthodologique structuré en quatre phases distinctes, adaptables aux particularités discursives du support, se déploie selon la séquence opératoire suivante :

- **Phase de pré-lecture (activation des schémas cognitifs et anticipation)³⁶** : cette étape préliminaire facilite l'immersion dans le texte par la mobilisation des connaissances antérieures et la génération d'un horizon d'attente. Elle s'appuie sur des activités de prédiction (questionnement ciblé, jeux lexicaux contextualisés, analyse d'iconographie) visant à stimuler la formation d'hypothèses interprétatives.

- **Exploration paratextuelle (lecture balayage)³⁷** : lorsque le support le permet, une analyse des indices paratextuels (titres, typographie, éléments iconiques) est conduite via une lecture balayage. Cette démarche favorise une anticipation raisonnée du contenu sémantique et l'affinement des hypothèses initiales.

- **Lecture intensive guidée (différenciation pédagogique)³⁸** : la lecture silencieuse, encadrée par des consignes opératoires, oriente l'apprenant vers une construction

³⁶ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 170.

³⁷ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 170.

³⁸ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 170.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

active du sens. Selon la densité discursive, des relectures différenciées (travail individuel, groupes homogènes ou hétérogènes) sont proposées pour atteindre une compréhension holistique du texte.

- **Phase post-lecture (conceptualisation et ancrage mémoriel)**³⁹ : l'objectivation des acquis s'opère par des activités métacognitives (discussions, commentaires analytiques) permettant de réactiver les savoirs antérieurs et de consolider les nouvelles représentations. Ces tâches visent à intégrer les éléments textuels (formels et sémantiques) dans un réseau de connaissances élargi.

L'efficacité du dispositif repose sur l'instauration d'interactions langagières entre apprenants, facilitant une négociation collective du sens. La prise en compte des «référénts culturels individuels»⁴⁰ dans ce processus participe à une approche interculturelle de la compréhension, essentielle de didactique des langues étrangères.

1.1.3. La production de l'oral : enjeux théoriques et pratiques

1.1.3.1 L'oral en didactique des langues : intégration et complexité

1.1.3.1.1. L'oral dans les approches contemporaines

La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)⁴¹ a impulsé une focalisation accrue sur l'expression orale, désormais positionnée comme objectif central dans les curricula de didactique des langues étrangères. Cette priorité s'est concrétisée par une reconfiguration des approches pédagogiques, orientées vers le développement systématique de la compétence communicative.

1.1.3.1.2 Diversité de contextes et outils didactiques

Les avancés en linguistique appliquée ont permis une formalisation des mécanismes

³⁹ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 170.

⁴⁰ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 170.

⁴¹ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 178.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

inhérents à l'oral, se traduisant par une adaptation des supports didactiques. Ceux-ci intègrent désormais une variété de situations de communication⁴², visant à refléter partiellement l'hétérogénéité des pratiques sociales. Bien que limités par leur exhaustivité, ces outils cherchent à promouvoir des interactions authentiques et à renforcer les savoirs pragmatiques nécessaires à la réalisation d'échanges fonctionnels.

1.1.3.1.3 Les défis de l'appropriation orale

L'internalisation des conduites orales dépasse la simple assimilation de structures linguistiques ou d'actes de parole isolés. Elle implique une intégration simultanée de composantes paraverbales (gestualité, prosodie), de dimensions implicites (sous-entendus culturels, charges affectives) et de stratégies interactionnelles (gestion des tours de parole, ajustements contextuels). Cette multidimensionnalité explique les difficultés récurrentes⁴³ observées chez les apprenants étrangers notamment dans la gestion de ambiguïté discursive.

1.1.3.1.4. L'évaluation de l'oral : entre performance et maîtrise

L'évaluation de l'oral privilégie souvent des critères de performance immédiate (continuité énonciative, absence de pauses prolongées), au détriment des compétences liées aux textes oraux élaborés (narration, argumentation spontanée). Ces derniers pourtant constitutifs des usages natifs quotidiens, exigent une explication des conventions discursives spécifiques et une maîtrise des mécanismes de cohésion orale.

1.1.3.2. Stratégies d'enseignement : scénarisation, créativité et autonomie

1.1.3.2.1 Théâtralisation et jeux de rôle

L'enseignement de la production orale, intégrant une praxéologie axée sur les paramètres prosodiques (phonèmes distincts, rythme, intonation, accentuation),

⁴² Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 178.

⁴³ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 179.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

présente des affinités méthodologiques avec la formation actorale. Parmi les dispositifs pédagogiques mobilisés, le jeu de rôle⁴⁴ constitue une innovation didactique majeure.

Cette technique s'inscrit dans l'héritage des travaux du Conseil de l'Europe⁴⁵, centrés sur l'opérationnalisation linguistique à travers les actes de paroles en contexte communicationnel, marquant une rupture épistémologique avec les saynètes SGAV, ancrées dans un structuralisme béhavioriste (découpage mécanique de structures à mémoriser et réutiliser in situ).

1.1.3.2.2. Jeu de rôle : méthodologie et étapes d'apprentissage

L'approche communicative⁴⁶ préconise une pédagogie de réinvestissement guidé via des canevas de jeux de rôle, positionnant l'apprenant comme acteur social. Ces scénarios fonctionnels⁴⁷ spécifient les paramètres situationnels (topographie interactionnelle, rôles socioprofessionnels, enchaînement d'actes langagiers) tout en permettant une individualisation partielle des productions. L'apprenant, après une phase préparatoire, co-construit des dialogues respectant :

- la vraisemblance pragmatique (adéquation aux caractéristiques situationnelles et au profil des personnages) ;
- l'expression paraverbale (prosodie, kinésique) traduisant les intentions communicatives ;
- le respect des normes interactionnelles et des régularités linguistiques contextualisés.

L'évolution au niveau d'expertise autorise des écarts créatifs à la matrice initiale, sous réserve de cohérence avec les paramètres communicationnels et leurs implications interactionnelles. La contrainte situationnelle y opère comme

⁴⁴ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 182.

⁴⁵ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 182.

⁴⁶ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 182.

⁴⁷ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 182.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

régulateur des libertés expressives tout en initiant, aux variations sociolinguistiques et psychopragmatiques des énoncés⁴⁸, des besoins communicatifs élémentaires vers la gestion de l'implicite discursif.

1.1.3.2.3. Simulation globale : complexité et co-construction

La simulation globale⁴⁹, dérivée du jeu de rôle, en diffère par sa dimension systématique : les apprenants co-élaborent un univers fictionnel (décor, personnages interconnectés, événement déclencheur), générant des interactions imprévisibles par émergence collective. Ce dispositif, moins normé, favorise une individualisation accrue des productions et une compétence communicative avancée, contrairement au jeu de rôle visant prioritairement une compétence minimale opérationnelle.

1.1.3.2.4. Production spontanée : vers l'autonomie

Au delà des pratiques scénarisés, la didactique de l'oral intègre des tâches ouvertes sollicitant l'engagement subjectif (opinions, créativité) pour maîtriser des macro-actes langagiers (argumenter, narrer, négocier). Ces activités couvrent un continuum situationnel allant des interactions quotidiennes aux genres publics (débats, exposés) et académiques, instaurant une progression par complexification discursive.

1.1.3.2.5. Évolution des paradigmes didactiques

Initialement tributaire de la linguistique appliquée (exercices structuraux, «classes de conversations»⁵⁰), la didactique de l'oral intègre les apports des théories communicatives et poststructuralistes, redéfinissant les référentiels de compétences

⁴⁸ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 182.

⁴⁹ Pour des analyses, voir CARE, J.-M. et DEBYSER, F., *Simulations globales*, CIEP, 1997 ou YAICHE, F., *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996. Pour des applications, voir DEBYSER F., *L'Immeuble*, Hachette, 1980 ; CARE, J.-M. et BARREIRO, C., *Le Cirque, synthèse*, voir troisième partie chapitre 03. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 183.

⁵⁰BURNEY, P. et DAMOISEAU, R., *La classe de conversation*, Hachette-Larousse, *Le français dans le monde-BELC*, 1969. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 183.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

et légitimant la variation linguistique. Son objectif nodal demeure l'émergence de comportements langagiers naturels via une pédagogie immersive, où la classe devient microcosme communicationnel.

L'acquisition procède d'une praxis intensive, conditionnée par la motivation interactionnelle : les déclencheurs discursifs, même artificiels, doivent susciter un vouloir dire authentique, actualisant ainsi le potentiel acquisitionnel ou interactions didactiques.

1.1.4. La production de l'écrit

La didactique du français langue étrangère (FLE) s'est historiquement enrichie des avancées interdisciplinaires en sciences du langage et en acquisition des langues secondes (ALS). Toutefois, les innovations méthodologiques ont prioritairement ciblé le développement des compétences orales et réceptives, négligeant une intégration systémique de la production écrite.

1.1.4.1. Quelques modèles du processus d'écriture

La rédaction constitue un processus cognitif complexe, impliquant des procédures de résolution de problèmes non linéaires souvent difficilement dissociable. L'acquisition d'une compétence scripturale excède la production de structures linguistiques normées, nécessitant une intégration systémique de processus d'interdépendants.

Les modèles⁵¹ théoriques issus de la psychologie cognitive, notamment ceux de Jhon R. Hayes et de LS. Flower⁵², décrivent trois composantes clés. La première

⁵¹ Pour un aperçu des différents modèles de production, voir Fayol M. et Heurley L., «Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte», dans Boyer J.-Y., Dionne J.-P. et Raymond P., p. 17-84 et Cornaire C. et Raymond P.M., *La production écrite*, CLE International, «Didactique des langues étrangères», 1999, p. 25-40. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 185.

⁵² Pour une réactualisation du modèle que nous proposons et une analyse plus détaillée, voir Hayes J.-R., «un nouveau modèle du processus d'écriture», dans Boyer J.-Y, Dionne J.-P. et Raymond P.,

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

composante, «l'environnement de la tâche», englobe les paramètres contextuels (consignes, texte en production et texte antérieur), influençant les choix rédactionnels. La seconde composante, «la mémoire à long terme», mobilise des connaissances déclaratives (thématiques, linguistiques, rhétoriques) actualisées durant l'écriture. Enfin, la troisième composante correspond aux «processus rédactionnels», subdivisés en trois phases :

- **la planification** : active et réorganise les savoirs pour élaborer un schéma directeur intégrant des contraintes pragmatico-textuelles ;
- **la mise en texte ou textualisation** : opérationnalise des choix lexicaux, syntaxiques et macrostructuraux, linéarisant des idées en discours ;
- **la révision ou l'édition** : combine détection d'écarts (thématiques, linguistiques) et restriction itérative du texte.

Ce modèle, bien que reflétant principalement des scripteurs experts, souligne le caractère dynamique de la compétence scripturale, où «le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la la mémoire à long terme»⁵³. La révision y est centrale, transformant la production en un cycle de réélaboration permanente via des recours critiques sur le texte.

Ces cadres théoriques mettent en lumière l'hétérogénéité et l'interdépendance des processus cognitifs sous-jacents. La production écrite y est conceptualisée comme une activité mentale complexe, intégrant mobilisation de savoirs, traitement de l'information et régulation stratégique, sans hiérarchie linéaire entre les phases.

op. cit., (dir.), *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*, Les Editions logiques, Montréal, 1995, p. 49-72. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 185.

⁵³ Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 186.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

1.1.4.2. L'articulation lecture/ écriture

La production écrite consiste à générer un texte conforme aux normes linguistiques et discursives de l'écrit. Cette performance complexe mobilise des compétences scripturales, optimisées par l'articulation lecture-écriture : la compréhension sert de tremplin à la production, bien que potentiellement antérieure.

L'approche se focalise sur les unités discursives (portant un message complet) plutôt que sur les structures linguistiques de surface. Les textes modèles, sélectionnés selon leur typologie («ordinaires» ou «extraordinaires», selon Michel Dabène⁵⁴), explicitent les règles génériques et facilitent leur transfert en production.

L'interaction lecture-écriture favorise une distanciation réflexive, un engagement actif dans le texte-support et l'intégration de ses macrostructures. Elle promeut la réécriture (non la création ex nihilo), atténuant l'anxiété par la réactivation de connaissances intertextuelles, y compris en L1.

Les activités doivent positionner l'apprenant en «ouvrier» du texte, manipulant des schémas discursifs. Cette pratique intertextuelle établit une connivence entre texte source, scripteur et texte cible.

1.2. Analyse des approches pédagogiques

1.2.1. L'approche traditionnelle

1.2.1.1. Caractéristiques fondamentales et contexte historique

L'approche traditionnelle⁵⁵, également désignée sous les appellations «approche classique» ou «approche grammaire-traduction», constitue un paradigme didactique

⁵⁴ Dabène M., «Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale», dans Dabène M. (coord.), *Des écrits (extra)ordinaires, Lidil n°3* (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues), Université Stendhal de Grenoble, septembre 1990, p. 9-26. In Cuq, *Cours de didactique*, 2012, p. 188.

⁵⁵ CHACIN, J., PENA, D., MARQUEZ, M., Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au cycle secondaire, in *Synergies Venezuela*, 2009-2010, n°10, pp. 205-223.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

dominant du 16^{ème} au 20^{ème} siècle. Axée sur la médiation écrite, elle privilégie l'accès aux textes authentiques, notamment littéraires, et s'appuie indistinctement aux publics juvéniles et adultes.

Son adoption en Algérie s'inscrit dans un contexte postcolonial durant les années (1960-1970), où le système éducatif, héritier des modèles français, perpétue cette approche pour conserver un lien linguistique avec la métropole, malgré les critiques croissantes quant à son efficacité communicationnelle.

1.2.1.2. Modalités pédagogiques et pratiques de classe

1.2.1.2.1. Priorisation des compétences réceptives et métalinguistiques

L'objectif nodal de cette approche réside dans le décodage et la traduction de textes littéraires en langue cible⁵⁶, régulant les compétences orales à un rôle périphérique. Le langage y est conceptualisé comme un système normatif, articulé autour de règles et d'exceptions identifiées de manière exogène dans des corpus textuels, souvent mis en relation contrastive avec la langue maternelle.

L'enseignement déductif de la grammaire prévaut : les règles sont exposées, à priori, puis appliquées mécaniquement, via des exercices structuraux suivant une progression alignée sur leur occurrence dans les textes étudiés.

1.2.1.2.2. Structuration didactique et interaction en classe

Les supports pédagogiques, sélectionnés pour leur prestige littéraire (critère subjectif), négligent les contraintes lexicales ou syntaxiques. Aucune séquence didactique prédéfinie n'est observée ; les activités (thème grammatical, mémorisation de phrases modèles) s'enchaînent de manière aléatoire.

⁵⁶ CHACIN et al., Principes méthodologiques, 2009-2010, pp. 205-223.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

L'environnement interactionnel se caractérise par un modèle transmissif unidirectionnel⁵⁷ : la langue-source domine les échanges, imitant les productions orales des apprenants. Le lexique est abordé sous forme de listes décontextualisées, exigeant un apprentissage mnésique, sans ancrage pragmatique ou socioculturel.

Cette approche, bien que marginalisée dans les courants contemporains de la didactique des langues étrangères, a marqué durablement les pratiques enseignantes en Algérie en FLE, avant l'émergence des approches communicatives.

1.2.2. L'approche communicative

Introduite en Algérie dans le cadre des réformes éducatives des années 2000, et officiellement adoptée en 2003 avec l'approche par compétences (APC), l'approche communicative a marqué un tournant dans l'enseignement des langues étrangères (français LV1, anglais LV2).

1.2.2.1. La compétence de communication et ses composantes

L'approche communicative de l'enseignement des langues, dont les principes généraux sont largement admis, ne fera pas l'objet d'une présentation exhaustive ici. Le lecteur est renvoyé, pour une contextualisation approfondie, aux textes fondateurs⁵⁸ ou aux synthèses disciplinaires, telle celle proposée par Claude Germain.

Cette méthode procède d'une reconfiguration paradigmatique des langues et de leur apprentissage, structurée autour d'une constellation conceptuelle incluant la discursivité, la négociation du sens, la compétence pragmatique, l'appropriation et l'action verbale.

⁵⁷ CHACIN et al., Principes méthodologiques, 2009-2010, pp. 205-223.

⁵⁸ Voir, par exemple, le recueil de BRUMFIT, C.J. et JOHNSON, K. (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979. In BEACCO, J-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2007, p. 56.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Cette réorientation s'ancre dans une redéfinition épistémologique de la communication langagière, interprétée non plus comme la simple mobilisation d'un code linguistique partagé, mais comme l'exercice d'une compétence à communiquer langagièrement dans le Cadre. Cette compétence⁵⁹ se cristallise notamment à travers la distinction anglophone entre skill et ability, issue de la littérature spécialisée en didactique des langues. Bien que les deux lexèmes renvoient à des modalités distinctes de savoir-faire, tous deux traduisibles par compétence en français, leur différenciation reste problématique.

Selon H. Widdowson⁶⁰, l'approche communicative opère une transition conceptuelle : d'un apprentissage conçu comme skill (internalisation mécanique de règles codiques) vers une acquisition centrée sur les conventions d'emploi en contexte(s). Autrement dit, elle promeut le passage d'une compétence (ability) à exploiter des savoirs langagiers vers l'appropriation d'un comportement verbal socialement légitimé au sein d'une communauté discursive donnée.

La compétence communicationnelle en langue étrangère intègre, d'une part, la maîtrise des contraintes formelles de la langue cible (réalisations phonétiques, morphologie pronominale, genre nominal, ordre syntaxique, constructions verbales). D'autre part, elle englobe la capacité à générer des actes de parole ajustés aux contextes à la fois sociaux et communicationnels, régis par des normes et régulations partagées.

Ces contextes impliquent des paramètres tels que les rôles sociaux, les attentes interactionnelles et les présupposés culturels, que les locuteurs natifs intériorisent et

⁵⁹ Nous réservons ce terme, comme nous l'avons fait jusqu'ici, à *ability* et traduirons *skill* par savoir-faire. In BEACCO, *L'approche par compétences*, 2007, p. 56.

⁶⁰ Widdowson H.G. : *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press et LAL et (1998) «*Skills, Abilities and Context of Reality*» dans Grabe W. (ed) : *Foundations of Second Language Teaching*, Annual Review of Applied Linguistics, vol. 18, Cambridge University Press, p. 322-333. In BEACCO, *L'approche par compétences*, 2007, p. 58.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

actualisent spontanément des leurs productions verbales. Ces visées pédagogiques élargies intègrent désormais des savoirs que les approches formalistes, de type globaliste, déléguaient traditionnellement à «l'auto-apprentissage» en immersion.

L'adaptation des productions verbales aux situations de communication - régulée par des normes partagées, des finalités communicatives et des circonstances spécifiques - exige la maîtrise de savoirs hétérogènes. Une méthodologie didactique alignée sur ces postulats se doit d'identifier, de sélectionner et d'articuler ces savoirs en objectifs opérationnels.

Toutefois, l'élaboration curriculaire de tels équilibres présente une complexité intrinsèque : une explication excessive des contenus enseignables risquerait une fragmentation contre-productive de l'objet d'enseignement, nuisant à la cohérence des apprentissages.

1.2.2.2. Entre fondements paradigmatiques et défis de transposition didactique

La littérature relative à l'approche communicative ne développe pas avec une précision équivalente les aspects concrets de sa mise en œuvre pédagogique, notamment en ce qui concerne les choix techniques liés aux supports ou aux formes de systématisation. L'analyse des textes fondateurs, tels que ceux de D.A. Willkins, révèle que les propositions avancées n'abordent la méthodologie d'enseignement⁶¹ que de manière périphérique.

Les principes directeurs de cette approche offrent néanmoins des indications opérationnelles pour :

- les supports, dont l'authenticité discursive est considérée comme fondamentale ;

⁶¹ Willkins D.A. (1976) : *National Syllabuses*, Oxford University Press. La section 3 (*Some implications for the process of teaching*) du chapitre 3 (et dernier) : Applications of a National Syllabus, soit 6 pages (77-82) sur 91. In BEACCO, *L'approche par compétences*, 2007, p. 58.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

- les activités de systématisation, conçues pour développer la compétence générale de communication dans des conditions contrôlées mais comparables aux contextes réels, excluant les exercices formels à réponse fermée ;
- la sollicitation de l'initiative communicationnelle de l'apprenant, centrale dans la conception des activités.

Ces orientations ont favorisé l'émergence de techniques interactives, variant selon leur degré d'ouverture :

- des activités relativement fermées ;
- des activités plus ouvertes, comme les jeux de rôle (pratiqués dans la méthodologie d'inspiration structuraliste) ;
- des dispositifs autogérés par les apprenants, incluant les simulations globales (par exemple, l'immeuble⁶², Îles⁶³, en FLE) et les approches par tâches ou par résolution de problème⁶⁴.

Cependant, plusieurs choix méthodologiques restent peu explicités,,justifiant l'hésitation francophone à employer le terme *méthodologie communicative*. Les zones d'imprécision concernent notamment :

- le rôle, la nature et l'articulation entre systématisation formelle et communicative ;
- la gradation ou la répartition linéaire des activités ;
- le traitement didactique de contenus spécifiques (intonation, phonétique, lexique) ;
- la forme des séquences d'enseignement.

⁶² DEBYSER, F., *L'Immeuble, roman simulation en 66 exercices*, Paris, BELC, Paris, multigraphié. In BEACCO, *L'approche par compétences*, 2007, p. 59.

⁶³ CARE, J.-M., *Îles, col. Créacom*, BELC, Paris, multigraphié. In BEACCO, *L'approche par compétences*, 2007, p. 59.

⁶⁴ Voir, par exemple, Nuan D. (1989) : *Dressing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press ou Willis J. (1996) : *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London. In BEACCO, *L'approche par compétences*, 2007, p. 59.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Ces lacunes techniques, bien que non scientifiques, influent sur la conception de manuels pour publics jeunes. Contrairement aux méthodes antérieures (années 1980), les matériels communicatifs ne reflètent pas une homogénéité stratégique. Si l'approche communicative s'affirme comme une méthodologie constituée, ses imprécisions éclairent partiellement les modalités de sa diffusion.

1.2.3. L'approche actionnelle

1.2.3.1. Fondements théoriques et conceptualisation

L'approche actionnelle constitue une orientation méthodologique en didactique des langues étrangères, formalisée en 2001 par le Conseil de l'Europe à travers le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL). Elle conceptualise l'acquisition linguistique comme une préparation à l'utilisation active de la langue, s'appuyant sur l'apprentissage fondé sur les tâches⁶⁵. En Algérie, son intégration progressive dans les programmes éducatifs vise à harmoniser les pratiques locales avec les principes du CECRL, répondant ainsi aux défis d'un contexte plurilingue et socioprofessionnel en mutation.

Positionnée comme un prolongement de l'approche communicative, cette dernière intègre les notions d'action, d'agir social et d'engagement. Elle mobilise le processus de communication, d'interaction et de coaction. Le CECRL promeut une perspective actionnelle, centrée sur la réalisation de tâches contextualisées au sein d'un projet pédagogique⁶⁶ global, visant à stimuler l'interaction et le développement des compétences réceptives et interactives.

⁶⁵BOUAZZA, H. et SMAIL, M., *L'impact de l'approche actionnelle dans le développement des compétences de la production écrite en FLE : Cas des élèves de 4AM*, Naama, Centre Universitaire Salhi, Mémoire de Master, 2022-2023, p. 13. Disponible : <https://biblio.cuniv-naama.dz/wp-content/uploads/2024/02/memoire-final-1.pdf>, consulté le 25/02/2025.

⁶⁶ BOUAZZA et SMAIL, *L'impact de l'approche actionnelle*, 2022-2023, p.13.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

1.2.3.2. Redéfinition des rôles dans l'écosystème d'apprentissage

Le CECRL redéfinit le statut de l'apprenant en tant qu'acteur social⁶⁷, engagé dans des actions nécessitant la mobilisation de compétences langagières. Celles-ci sont actualisées dans des contextes variés, avec des contraintes spécifiques. L'élève emploie des stratégies convenables pour accomplir des tâches, y compris non langagières, ancrées dans un environnement socioculturel.

L'enseignant assume le rôle de facilitateur : il guide les apprenants, stimule leur motivation, optimise les interactions et fournit un étayage individualisé. Il prend en compte l'hétérogénéité des apprenants, évalue de manière équitable et propose des feedbacks pour atteindre les objectifs fixés.

1.2.3.2.1. Transition paradigmatique et implications méthodologiques

La perspective actionnelle complexifie les dispositifs d'enseignement/ apprentissage en opérant une transition d'un «agir individuel» vers un «agir collaboratif». Ce passage marque une évolution depuis l'approche communicative, centrée sur la communication et l'apprenant, vers le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle via des actions collectives. Celles-ci s'inscrivent dans un projet pédagogique signifiant pour l'apprenant en tant qu'utilisateur social.

Les pratiques de classe doivent donc privilégier des tâches contextualisées dans le quotidien ou des enjeux citoyens, dépassant l'acquisition de compétences linguistiques pour favoriser leur exploitation en contexte réel.

1.2.3.2.2. Objectifs socio-éducatifs

L'approche actionnelle vise à permettre aux apprenants d'utiliser la langue étrangère pour interagir, s'intégrer et collaborer avec des locuteurs natifs, dans une

⁶⁷ BOUAZZA et SMAIL, *L'impact de l'approche actionnelle*, 2022-2023, p.13.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

visée sociale et professionnelle. Elle ambitionne de former des citoyens capables d'établir des relations avec des interlocuteurs de cultures et de langues différentes.

Son objectif socio-politique, lié à l'intégration européenne, prépare les élèves à vivre dans un espace plurilingue en ciblant la «coaction sociale»⁶⁸, définie comme une action collective finalisée, ancrée dans un contexte social donné.

1.2.4. L'approche interculturelle

1.2.4.1. Définition et enjeux

L'échange interculturel se définit par une dialectique transformative entre systèmes culturels, impliquant une reconfiguration mutuelle des identités. La finalité pédagogique réside dans «sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres»⁶⁹, visant une compétence interculturelle intégrative.

En contexte scolaire, l'approche mobilise «l'enrichissement mutuel des élèves»⁷⁰, pour exploiter l'hétérogénéité des profils. L'enseignement des langues et cultures étrangères priorise ainsi l'acquisition de savoir-agir interculturels, combinant maîtrise linguistique et réflexivité socio-symbolique.

1.2.4.2. Interculturalité et manuels FLE en Algérie

Les réformes éducatives algériennes (post-1999) promeuvent la formation d'un citoyen autonome qui peut «s'approprier les valeurs civiques et humaines

⁶⁸ BOUAZZA et SMAIL, *L'impact de l'approche actionnelle*, 2022-2023, p. 16.

⁶⁹ DE CARLO, M., *L'interculturel*, Paris, Clé International, 1998. In CHEIKH, S., *Le défi de la diversité culturelle et l'enseignement du FLE en Algérie*, in *Revue de Traduction et Langues*, 2015, vol 14, n° 1, pp. 28-35, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/6339>, page consultée le 28/02/2025.

⁷⁰ PORCHER, L., *De l'interculturel*, in *Cahiers Pédagogiques*, 1998, n°360, pp. 48-49. In CHEIKH, *Le défi de la diversité culturelle*, 2015, pp. 28-35.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

universelles»⁷¹. Le FLE, restructuré en 2003, adopte un paradigme compétentiel axé sur la compétence plurilingue, décloisonnant les répertoires langagiers et valorisant les représentations préalables. Cette refonte curriculaire conceptualise l'apprenant comme «un bilingue en devenir»⁷², acteur social appelé à s'appropriier une langue et culture pour interagir avec un environnement mondialisé.

1.2.4.3. Posture de l'apprenant

L'approche interculturelle en FLE confie à l'élève la mission d'établir des liens entre la culture étrangère et celle apprenants⁷³ via une médiation cognitive d'altérité. Ce dernier intègre des valeurs multiculturelles fondées sur une expérience de la différence croisée, articulant savoirs, savoir-être et savoir-faire.

D'après Zarate, «*la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine. L'autre n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective — où serait-il d'ailleurs possible de le trouver ? Il est une image, ou mieux, une représentation*»⁷⁴, nécessitant une analyse contrastive des ressemblances et différences pour optimiser les actes de communication transculturels.

1.2.4.4. Médiation enseignante

L'enseignant endosse le rôle de médiateur sémioculturel, chargé de déconstruire les stéréotypes et d'exploiter didactiquement les ressources biculturelles (la culture maternelle et la culture cible) pour préparer à l'altérité⁷⁵. Selon Zarate, «*la classe de*

⁷¹ CHEIKH, Le défi de la diversité culturelle, 2015, pp. 28-35.

⁷² CHEIKH, Le défi de la diversité culturelle, 2015, pp. 28-35.

⁷³ KHELLADI, S., Vers une approche interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, in Langues et cultures, 2020, vol 01, n° 01, pp. 78-89, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/122645>, page consultée le 01/03/2025.

⁷⁴ ZARATE, G., Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, 1986. In KHELLADI, Vers une approche interculturelle, 2020, pp. 78-89.

⁷⁵ REBHI, S., La Démarche Interculturelle En Didactique Des Langues Étrangères : Pour Des Compétences Pratiques et Effectives, in مجلة البحوث التربوية والتعليمية, 2014, vol 3, n° 6, pp. 1-11, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/33911>, page consultée le 01/03/2025.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

langue doit être le lieu où d'autres modes de relation entre cultures maternelles et étrangères doivent être proposés»⁷⁶. Cette perspective positionne l'enseignant comme architecte de dispositifs comparatistes, dont la praxis didactique vise à équilibrer ancrage identitaire et découverte critique de l'Autre, dépassant ainsi les biais ethnocentriques.

Un tel accompagnement repose sur une pédagogie comparative, favorisant l'analyse contrastive des normes interculturelles. Elle contribue à l'enrichissement du capital linguistico-culturel de l'apprenant, en conciliant socialisation scolaire à la pluralité des référents culturels.

1.2.5 L'approche par compétences : implantation et défis dans le contexte algérien

1.2.5.1. Fondements institutionnels et mutations des pratiques didactiques

1.2.5.1.1. Genèse institutionnelle et principes fondateurs

La réforme éducative algérienne de 2003/2004 a instauré l'approche par compétences (APC) comme modèle obligatoire, en rupture avec l'approche par objectifs (APO). Promue par Xavier ROGIERS⁷⁷, cette adoption répondait à une double nécessité : s'inscrire dans la mondialisation et moderniser l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

L'approche vise l'installation d'une compétence de communication via la résolution de problèmes auxquels l'apprenant est confronté. Elle conçoit la langue comme un ensemble de compétences solidaires, privilégiant des situations de la vie quotidienne. Le curriculum devient flexible s'adaptant aux «besoins et progrès des apprenants», avec une remédiation immédiate ou à long terme.

⁷⁶ ZARATE, G., Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, 1986. In REBHI, La Démarche Interculturelle En Didactique, 2014, pp. 1-11.

⁷⁷ CHERAK, R., La nouvelle réforme en Algérie : Adoption de l'approche par compétences comme principe organisateur et structurant des nouveaux programmes, in DIDACTIQUES, 2015, n° 7, pp. 67-78, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz>, page consultée le 07/03/2025.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

1.2.5.1.2. Méthodologie et reconfiguration des pratiques

L'approche introduit un travail de groupes comme compétence transversale, où les situations d'échange deviennent des occasions d'apprentissage. L'enseignant désormais «personne-ressource», passe de «formateur» à «médiateur» ou «régulateur». Son rôle consiste à «superviser la bonne marche des tâches»⁷⁸.

L'évaluation se concentre sur la résolution de la tâche, où le savoir n'intervient que comme accessoire. L'erreur est désormais appréhendée comme un vecteur heuristique inhérent au processus d'acquisition, transcendant sa perception traditionnellement négative. Cette redéfinition opère une requalification sémantique : la «faute» dénuée de sa connotation péjorative, est érigée en ressource stratégique pour l'apprentissage.

La pédagogie de l'erreur⁷⁹ systématise son exploitation dynamique : identifiées, les erreurs déclenchent une remédiation structurante, intégrée à des séquences pédagogiques adaptatives ou réinvesties ultérieurement. Cette démarche transforme les productions erronées en leviers pour une progression descente itérative, alignée sur une logique métacognitive.

1.2.5.2. Limites et critiques de l'appropriation de l'approche

1.2.5.2.1. Une généralisation précipitée

Bien qu'appliquée de manière expérimentale dans d'autres pays francophones, l'approche a été généralisée dès le départ en Algérie. Cette imposition sans esprit critique contraste avec les nombreuses mises en garde scientifiques. Certains acteurs la qualifient de phénomène de mode⁸⁰ ou de fausses solutions pour de vrais problèmes⁸¹.

⁷⁸ CHERAK, La nouvelle réforme en Algérie, 2015, pp. 67-78.

⁷⁹ CHERAK, La nouvelle réforme en Algérie, 2015, pp. 67-78.

⁸⁰ CHERAK, La nouvelle réforme en Algérie, 2015, pp. 67-78.

⁸¹ CHERAK, La nouvelle réforme en Algérie, 2015, pp. 67-78.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

1.2.5.2.2. Décalages entre prescriptions et réalités de classe

Un écart important persiste entre les principes de l'approche et les pratiques effectives. Comme le note PERRENOUD quand il dit que : «le pire serait que l'approche par compétences ne soit présente que dans les textes, les professeurs n'y adhérant pas et revenant rapidement aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles»⁸².

Les connaissances, bien que reconnues comme bases des apprentissages, sont relativisées au profit des compétences. L'approche exige «une organisation différente des relations dans la classe» non encore réalisée, maintenant une tension entre innovation curriculaire et inertie des pratiques pédagogiques.

1.3. Les supports didactiques dans les curricula algériens

1.3.1. Genres discursifs prescrits en 1AS : fondements et finalités didactiques

1.3.1.1. Le discours de vulgarisation scientifique

Le texte de vulgarisation scientifique⁸³ se caractérise par :

- une transmission d'informations précises, sans commentaire ni explication, justifiée soit par l'autosuffisance sémantique du sujet, soit par une neutralité énonciative (absence de marques personnelles) ;
- des règles rédactionnelles :
 - condensation (priorité aux données vérifiables) ;
 - exhaustivité contextuelle (définitions intégrées) ;
 - impersonnalité stylistique (phrases dénués d'effets rhétoriques) ;
 - une extension explicative facultative :
 - explication des causalités (causes/conséquences) ;

⁸² P. Perrenoud, 2003, p. 111. In CHERAK, La nouvelle réforme en Algérie, 2015, pp. 67-78.

⁸³ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement du programme : 1ère année secondaire, Français*. Ministère de l'Éducation Nationale, Avril 2005, p. 26.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

- indication de la portée pragmatique ou méthodologique.

1.3.1.2. La lettre à visée argumentative

L'enseignement des textes argumentatifs⁸⁴ en 1AS s'inscrit dans une progression curriculaire (condensation des acquis de 4ème AM), centrée sur :

- l'étude contrastive de deux schémas argumentatifs canoniques :
- le plan inventaire : organisation cumulative d'arguments convergents soutenant une thèse univoque ;
- le plan par opposition : structure dialogique articulant thèse adverse et réfutation, pouvant évoluer vers une synthèse dialectique.
- les indices textuels révélateurs incluent :
- les marques énonciatives (emploi de la 1ère personne du singulier ou du pluriel, formules impersonnelles, etc.) ;
- les marques de modalisation (lexique axiologique, verbes d'opinion, etc) ;
- l'usage de procédés stylistiques à fonction persuasive.

1.3.1.3. Le fait divers

Ce genre journalistique bref, ancré dans le réel, constitue une initiation au narratif factuel. Ses spécificités didactiques⁸⁵ incluent :

- une hybridité générique : combinaison de codes narratifs (schéma quinaire) et journalistiques (règles de factualité) ;
- un ancrage référentiel spatio-temporel explicite (présent d'énonciation corrélé à la date de parution) ;
- des choix linguistiques marqués par :
 - l'impersonnalisation (tournures passives/ phrases averbales) ;
 - l'alternance énonciative (discours rapporté direct/ indirect) ;

⁸⁴ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement*, 2005, p. 27.

⁸⁵ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement*, 2005, p. 28.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

- un système anaphorique renforçant la cohésion textuelle.

La présence de segments évaluatifs (commentaires journalistiques) révèle une subjectivité énonciative, contredisant la prétendue neutralité du genre.

1.3.1.4. La nouvelle

L'étude de ce genre narratif bref vise une initiation à la lecture littéraire, en mettant l'accent sur :

- ses spécificités structurelles⁸⁶ :
 - brièveté (unités narratives condensées) ;
 - dénouement paradoxal (effet de surprise) ;
 - dimension axiologique (valeurs initiatiques ou philosophiques).
- ses liens pédagogiques⁸⁷ :
 - approche privilégiée en 1AS : étude de la nouvelle à caractère réaliste, dont la trame narrative peut intégrer un «effet de fantastique» en tension avec le réalisme ;
 - accessibilité motivante (format court adapté aux apprenants) ;
 - porosité générique (convergences avec «le conte» ou «la fable»).

1.3.2. Manuel de 1AS : héritage culturel et dissonances générationnelles

Les manuels scolaires font fréquemment l'objet de critiques didactiques, motivant leur révision, adaptation ou substitution, comme en témoignent les réformes éducatives algériennes. Ces remaniements attestent du rôle central du manuel en tant qu'outil structurant dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (L2), malgré les contestations récurrentes.

La sélection des supports textuels intégrés aux manuels relève d'une intentionnalité pédagogique ancrée dans des schémas socioculturels préétablis, reflétant un système de valeurs normatives. Toutefois le répertoire thématique du manuel de 1AS conçu

⁸⁶ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement*, 2005, p. 29.

⁸⁷ COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement*, 2005, pp. 29-30.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

en 2005, marqué par un imaginaire diachroniquement décalé, révèle une inadéquation référentielle aux attentes sociolangagières de la génération Z. Cette focalisation de motifs culturels hérités appelle une reconfiguration urgentiste des dispositifs pédagogiques inclusifs.

L'actualisation générationnelle exige une intégration systémique de paradigmes émergents (digitalité, hybridité identitaire), conditionnant un renouvellement axiologique de la médiation didactique. Une ingénierie curriculaire proactive s'impose pour concilier patrimonialisme normative et attractivité adolescente, catalyseur d'une compétence plurilingue investie.

En contexte algérien, le manuel constitue l'unique médiation didactique disponible pour les apprenants, nécessitant une conception stimulant leur curiosité cognitive et leur engagement motivationnel.

Considérant que «*la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation*»⁸⁸, ce qui postule une dialectique référentielle entre identité locale et altérité, les matériels pédagogiques doivent «*mettre à plat la relation à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque*»⁸⁹, C'est-à-dire révéler les enjeux idéologiques sous-tendant la médiation culturelle institutionnelle. Cette perspective exige une intégration indissociable des dimensions utilitaires et culturelles dans l'acquisition linguistique, conformément aux principes de la didactique des langues-cultures.

⁸⁸ Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1995, p 11. In FEKIER, S. et HASNI, A., *Le choix du support didactique en classe de FLE*, Mémoire de Master, 2021, p. 43.

⁸⁹ FEKIER et HASNI, *Le choix du support didactique*, 2021, p. 43.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

L'institution scolaire, par ses programmes officiels, se doit de mobiliser des stratégies motivationnelles favorisant la construction active des savoirs par l'apprenant. Les recherches en psychologie sociale⁹⁰ soulignent l'impact des discours idéologiques véhiculés par les supports didactiques sur les représentations identitaires, linguistiques et comportementales, agissant tant au niveau conscient qu'inconscient.

Le manuel de 1ère AS lettres et philosophie, dès le premier texte d'évaluation diagnostique, positionne géographiquement l'apprenant algérien au sein d'un axe tiers-mondiste (Brésil, Tunisie, Inde, Venezuela)⁹¹, établissant une analogie axiologique entre ces contextes. Ce texte inaugural construit une isotopie négative via un lexique dépréciatif (bidonvilles, gourbi, marginaux, ne possédant rien), ancrant une vision homogénéisante de la précarité.

La stratégie discursive employée active un schéma psycholinguistique de vulnérabilité, renforcé par des syntagmes à charge émotionnelle (mal être) qui instaurent chez l'apprenant une construction identitaire menacée. Cette focalisation sur une rhétorique de la marginalité projette une image essentialisante de la condition algérienne, alignant inconsciemment le rapport à l'Autre sur un paradigme conflictuel (Soi valorisé vs Autre idéalisé).

L'approche énonciative prônée par le programme actuel, centrée sur l'analyse pragmatique des textes (intentions communicationnelles, positionnements idéologiques), pourrait théoriquement encourager un travail critique sur ces discours

⁹⁰ FEKIER et HASNI, *Le choix du support didactique*, 2021, p. 44.

⁹¹ OFFICE NATIONAL DES PUBLICATIONS SCOLAIRES, Français Première Année Secondaire, Alger, ONPS, 2022-2023, p. 6.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

L'enjeu didactique réside dans l'élaboration de supports équilibrés, évitant tant la négation identitaire que la fétichisation de l'étranger. La médiation culturelle en L2 doit promouvoir une interaction réflexive entre systèmes de référence, condition *sine qua non* pour développer une compétence interculturelle authentique, dépassant les stéréotypes hérités de contextes postcoloniaux.

1. La motivation et l'engagement des apprenants

2.1. Définition de la motivation scolaire

La prévalence de la motivation scolaire a généré une multiplicité de cadres théoriques. Rolland Viau la définit comme : «*un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre*»⁹². Cette conceptualisation souligne deux dimensions clés :

- sa variabilité contextuelle, liée aux fluctuations des «perceptions» de l'apprenant selon les situations ;
- ses axes structurants : l'élève, l'environnement et l'activité pédagogique.

2.2. Typologies motivationnelles

Conformément à la Théorie de l'Autodétermination, Deci et Ryan⁹³ (1985) distinguent trois catégories :

⁹² VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, Boeck, 2009, p. 12. In MEZIANE, B et LESSEHAL, A., *Aide et impact de la motivation scolaire chez les 3AS*, Naama, Centre Universitaire Salhi, Mémoire de Master, 2022-2023, p. 15. Disponible : <https://biblio.cuniv-naama.dz/wp-content/uploads/2024/02/aide-et-impact-de-la-motivation-chez-les-eleves-de-la-3eme-AS.pdf>, consulté le 10/03/2025.

⁹³ TIFOUR, T., *La (dé)motivation En Classe De Fle : Entre Théories Didactiques Et Représentation Des Apprenants*, in المعيار, 2018, n°1, pp. 427-439, [en ligne] : <https://theses-algerie.com/2100259222672551/articles-scientifiques-et-publications/universite-de-tissemsilt/la-d%C3%A9-motivation-en-classe-de-fle-entre-th%C3%A9ories-didactiques-et-repr%C3%A9sentation-des-apprenants>, page consultée le 13/03/2025.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

2.2.1. La motivation extrinsèque

Centrée sur l'intérêt individuel et les résultats instrumentaux (récompenses/sanctions). En contexte d'enseignement-apprentissage des langues, l'enseignant, en tant que médium pédagogique, contribue à instaurer cette motivation via la valorisation des productions et l'éveil de l'intérêt.

2.2.2. La motivation intrinsèque

Dérivée de l'impact des facteurs extrinsèques sur la réalisation de projets personnels. La récompense, perçue comme contrainte externalisée, stimule la réflexion et la concentration vers un objectif ciblé.

2.2.3. L'amotivation

Résultant d'une incapacité à s'autodéterminer, due à un déficit de compétence ressentie ou de confiance, souvent déclenchée par des tâches non congruentes avec les intérêts de l'apprenant.

2.3. Les déterminants de la motivation scolaire

Selon Dornyei⁹⁴ (2001), trois sources définissent la dynamique motivationnelle en classe de langue.

2.3.1. La perception de la valeur d'une activité

L'activité proposée en contexte d'enseignement des LVE influence son acceptabilité cognitive chez les apprenants. Le support didactique matérialise l'analyse des besoins langagiers et psychoaffectifs. Sa sélection doit privilégier des éléments activateurs d'intérêt motivationnel, leur potentiel déclencheur pouvant induire des réactions émotionnelles plurielles, dont les effets varient selon les sujets.

⁹⁴ TIFOUR, La (dé)motivation En Classe De FLE, 2018, pp. 427-439

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

2.3.2. La perception de sa compétence

Ce déterminant correspond à l'autoévaluation par l'apprenant de sa capacité à résoudre une situation-problème. Cette démarche nécessite une actualisation des profils d'apprentissage et une validation empirique des stratégies d'appropriation linguistique.

2.3.3. La perception de contrôlabilité

Un savoir enseigné acquiert une dimension situationnelle par sa réutilisabilité dans le quotidien de l'apprenant. Son efficacité didactique dépend de la disposition des apprenants à se l'approprier et à le mobiliser. A l'inverse, celui-ci, s'il est déconnecté des réalités socioculturelles du public cible, entrave son intégration opérationnelle.

2.4. Implication apprenante et médiation didactique contextualisée

L'enseignant intègre les référents socioculturels et expérientiels des apprenants pour favoriser un transfert intercontextuel des compétences langagières. Cette médiation didactique implique la sélection des supports pédagogiques contextualisés, alignés sur les zones proximales d'intérêt⁹⁵, tout en introduisant des thématiques émergentes pour éviter un cloisonnement sociocognitif.

L'activité de l'agentivité apprenante repose sur des interactions collaboratives (travaux de groupes, échanges horizontaux) et des feedbacks incitatifs valorisant les productions spontanées. La diversification des modalités d'appropriation (supports multimodaux, tâches différenciées) répond à l'hétérogénéité cognitive, stimulant simultanément les canaux visuels, auditifs et kinesthésiques.

⁹⁵ EL-Himer, M., Centrer l'apprentissage sur l'apprenant dans une perspective actionnelle, in *Action Didactique*, 2020, vol 3, n°1, pp. 104-122, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/199293>, page consultée le 15 mars 2025.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

L'équilibre entre réinvestissement des acquis et découverte de nouveaux concepts s'articule autour d'une progression spiralée, assurant un ancrage motivationnel durable.

Chapitre 02 : Pratiques pédagogiques en contexte algérien : concilier programmes officiels et motivation des apprenants de 1AS

Ce chapitre met en lumière les paradoxes d'un système éducatif algérien tiraillé entre injonctions réformatrices (APC, approche actionnelle) et inertie des pratiques. Si les manuels peinent à incarner une altérité culturelle stimulante — leur imaginaire textuel apparaît souvent déconnecté des réalités adolescentes — la persistance de méthodes transmissives limite l'émergence d'une compétence communicative authentique. Les analyses soulignent l'urgence d'une reconfiguration des supports, intégrant à la fois les normes institutionnelles et les logiques motivationnelles intrinsèques, condition *sine qua non* pour transformer la classe de FLE en espace de coconstruction des savoirs. Ces constats appellent une investigation empirique des représentations des acteurs pédagogiques (enseignantes et apprenants), objet du volet pratique de cette recherche.

Partie II :
Cadre pratique et
méthodologique

Chapitre 03 :
Analyse des pratiques
enseignantes en FLE
(1AS) par le biais d'un
questionnaire

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

Ce chapitre s'articule autour d'une démarche méthodologique mixte, combinant approches quantitative et qualitative, pour analyser les pratiques déclarées des enseignants de français langue étrangère (FLE) en classe de première année secondaire (1AS) en Algérie. À travers une collecte de données via un questionnaire administré à un échantillon de 23 enseignants de la wilaya de Laghouat, il interroge les tensions entre les prescriptions institutionnelles, les critères de sélection des supports didactiques et les enjeux motivationnels des apprenants.

L'objectif est triple : identifier les logiques guidant le choix des ressources pédagogiques, évaluer la congruence perçue entre les manuels scolaires et les programmes officiels, et répertorier les obstacles à l'intégration des centres d'intérêt des élèves. Ce dispositif méthodologique, ancré dans un contexte marqué par des défis structurels (contraintes matérielles, hétérogénéité des profils) et des mutations didactiques (transition vers l'approche actionnelle), permet de dégager des tendances significatives grâce à une analyse descriptive des données quantitatives et à une interprétation thématique des réponses qualitatives.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

1. Population cible

L'étude cible un échantillon raisonné de 23 enseignants de FLE en classe de 1AS, exerçant dans six établissements secondaires de la wilaya de Laghouat (Algérie). Cet échantillon, constitué à partir de 30 sollicitations initiales, inclut une diversité de profils pédagogiques : enseignants titulaires expérimentés et stagiaires.

Ce choix méthodologique se justifie par :

- leur maîtrise opérationnelle des prescriptions ministérielles, garantissant une compréhension fine des prescriptions curriculaires ;
- leur exposition directe aux défis motivationnels des élèves, offrant un accès privilégié aux réalités de l'engagement en classe de FLE ;
- la nécessité d'une exploration contextualisée, via une pluralité d'établissements scolaires, pour saisir les spécificités du terrain algérien.

2. Questionnaire

2.1. Définition

Le questionnaire, qualifié par Baulard et al. d'«*outil bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées*»⁹⁶, structure son analyse autour de deux catégories de données : les pratiques déclarées (chiffres descriptifs) et les logiques décisionnelles «chiffres explicatifs»⁹⁷.

Selon Salmak⁹⁸, cette méthode investigatoire s'inscrit dans une démarche mixte,

⁹⁶ BAULARD, P. et al., La collecte de données et la gestion de leur source, in : Méthodologie de la recherche en gestion, Thiétart, Nathan, 1999, p. 2. In SALMAK, N., L'APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE DANS L'ENQUÊTE DU TERRAIN : L'OBSERVATION, L'ENTRETIEN ET LE QUESTIONNAIRE, in Revue Linguistique et Référentiels Interculturels, juin 2020, vol. 1, n° 1, pp. 32-51, [en ligne] : <https://revues.imist.ma/index.php/LIRI/article/view/21443>, page consultée le 18 /03/2025.

⁹⁷ BAULARD et al., La collecte de données, 1999, p. 2. In SALMAK, L'APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE, 2020, pp. 32-51

⁹⁸ SALMAK, L'APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE, 2020, pp. 32-51.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

combinant rigueur statistique et profondeur interprétative. Son administration dématérialisée répond à un double impératif : standardisation des données collectées et réductions des biais liés aux interactions en face-à-face, grâce à l'anonymat strict des répondants.

2.2. Description

L'outil investigatoire, administré via Google Forms, comprend 10 questions articulées en trois axes : la sélection des supports didactiques (Q₁, Q₆), l'adéquation curriculaire (Q₂, Q₃) et les dynamiques motivationnelles (Q₄, Q₅, Q₇ à Q₁₀). Conçu pour concilier précision méthodologique et profondeur analytique, il combine des questions fermées (QCM hiérarchisés, échelle de Likert), ouvertes (ex: Q₈, Q₁₀) et mi-ouvertes (ex : Q₄, Q₇), permettant une triangulation des données.

La collecte des réponses s'est déroulée sur un intervalle d'une semaine. L'anonymat strict des participants a assuré une objectivation des discours déclaratifs, atténuant les biais liés aux attentes normatives implicites, paramètre essentiel pour aborder des enjeux sensibles tels que les contraintes réglementaires (Q₉).

Pour le traitement des données, les outils suivants ont été mobilisés :

- Microsoft Excel pour la codification, l'organisation des réponses fermées et la génération de tableaux de fréquences ;
- Microsoft Word pour l'analyse thématique manuelle des réponses ouvertes, permettant une catégorisation inductive des discours.

La complémentarité des formats des questions, notamment les justifications libres associées aux QCM (Q₃) ou les demandes d'exemples concrets (Q₄), a permis de dépasser une analyse purement quantitative, en intégrant des nuances contextuelles aux tendances générales.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

2.3. Méthodes d'analyse des données

Notre étude adopte une approche mixte pour analyser les données du questionnaire, articulant deux dimensions complémentaires :

2.3.1. Analyse quantitative descriptive

- Mesure des fréquences et hiérarchisation des tendances via des tris à plat, calcul de pourcentages (Excel), normalisés en entiers pour une lisibilité optimale.
- **Avantage** : objectivation des pratiques déclarées (ex : 65 % priorisent le programme), permettant les comparaisons claires entre variables.

2.3.2. Analyse qualitative interprétative

- Identification des logiques sous-jacentes via un codage thématique manuel.
- **Avantage** : profondeur contextuelle, révélant les contradictions et rationalités invisibles dans les données chiffrées.

Cette complémentarité méthodologique a permis de saisir la complexité du phénomène étudié : le quantitatif a cartographié les tendances, tandis que qualitatif a éclairé les mécanismes d'action et les contraintes implicites. L'articulation de ces deux approches assure une validité écologique accrue, fondamentale pour des recherches en didactique contextuelle.

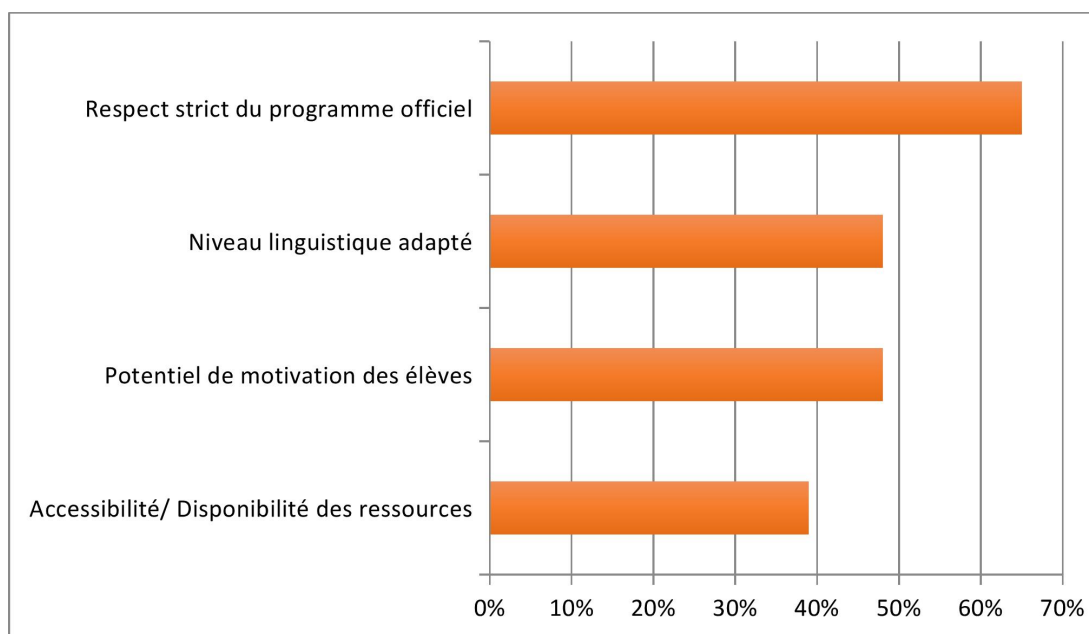
Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

3. Présentation et analyse des résultats

Item 01 : Selon quels critères prioritaires choisissez-vous vos supports de compréhension de l'écrit ? (Plusieurs réponses possibles)

Tableau 1: Critères de sélection des supports de compréhension de l'écrit

Critères	Nombre	Pourcentage
Respect strict du programme officiel	15	65 %
Niveau linguistique adapté	11	48 %
Potentiel de motivation des élèves	11	48 %
Accessibilité/ disponibilité des ressources	9	39 %



Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

a. Analyse quantitative

Les résultats quantitatifs révèlent une hiérarchie des critères de sélection des supports : le respect strict du programme officiel domine (65 %), suivi de l'adéquation linguistique et du potentiel motivationnel (48 % chacun), puis de l'accessibilité des ressources (39 %).

b. Analyse qualitative

La prééminence du critère institutionnel, comme en attestent les résultats quantitatifs, dévoile une adhésion systémique aux logiques curriculaires, où le support didactique est avant tout perçu comme un outil de conformité normative. Cette orientation traduit une internalisation des attentes hiérarchiques, réduisant la marge de manœuvre pour une pédagogie différenciée centrée sur les profils apprenants. Si les enseignants reconnaissent l'importance de la motivation, leur pratique semble encadrée par un impératif de légitimation institutionnelle , privilégiant un étayage linguistique parfois déconnecté des référents socioculturels des élèves.

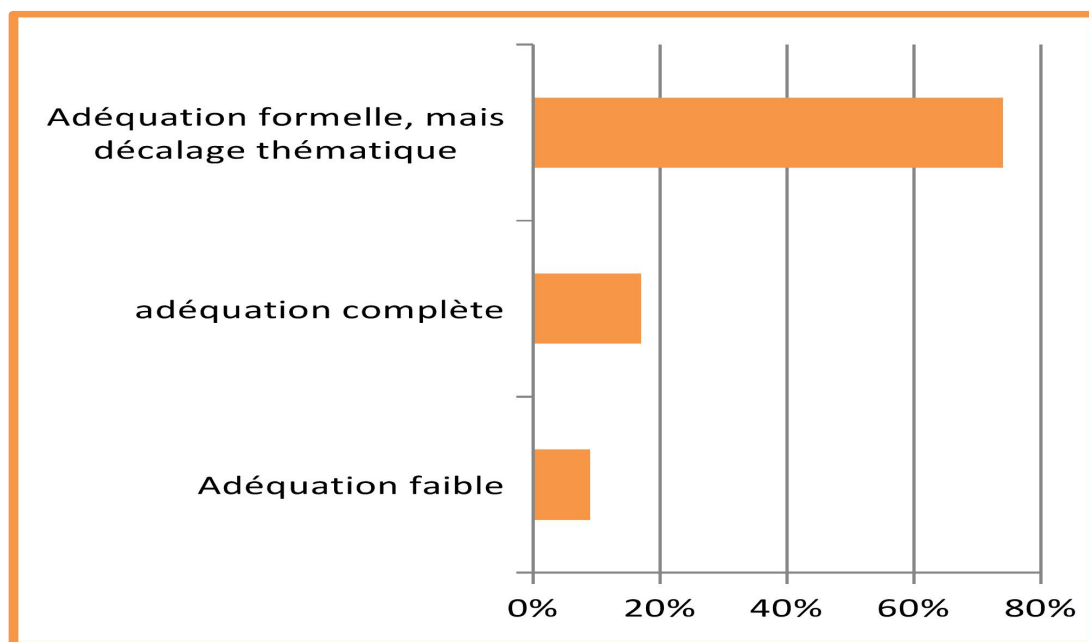
La coexistence de l'adéquation linguistique et du potentiel motivationnel révèle une tension constitutive entre impératifs cognitivo-affectifs et rigueur programmatique. Cette dichotomie essentialise la compétence formelle de la langue au détriment de l'ancrage identitaire des supports, limitant l'agentivité apprenante. Parallèlement, les contraintes matérielles, notamment la dépendance aux manuels scolaires, consolident un modèle pédagogique standardisé, freinant l'intégration de ressources authentiques ou diversifiées. Cette dynamique renforce une hégémonie curriculaire, directement liée à la primauté des prescriptions institutionnelles , où l'innovation didactique reste subordonnée aux réalités contextuelles.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

Item 02 : Dans quelle mesure les activités de compréhension de l'écrit proposées dans le manuel scolaire répondent-elles aux objectifs du programme officiel ?

Tableau 2 : Adéquation manuel scolaire/ objectifs du programme

Idées principales	Nombre	Pourcentage
Adéquation formelle, mais décalage thématique	17	74%
Adéquation complète	4	17%
Adéquation faible	2	9%



a. Analyse quantitative

Une majorité relative de 74% des enseignants reconnaît une adéquation formelle des activités de compréhension de l'écrit du manuel aux programmes, tout en soulignant un décalage thématique marqué. Seuls 17 % valident une congruence complète, et 9 % jugent l'adéquation faible, révélant une perception critique minoritaire.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

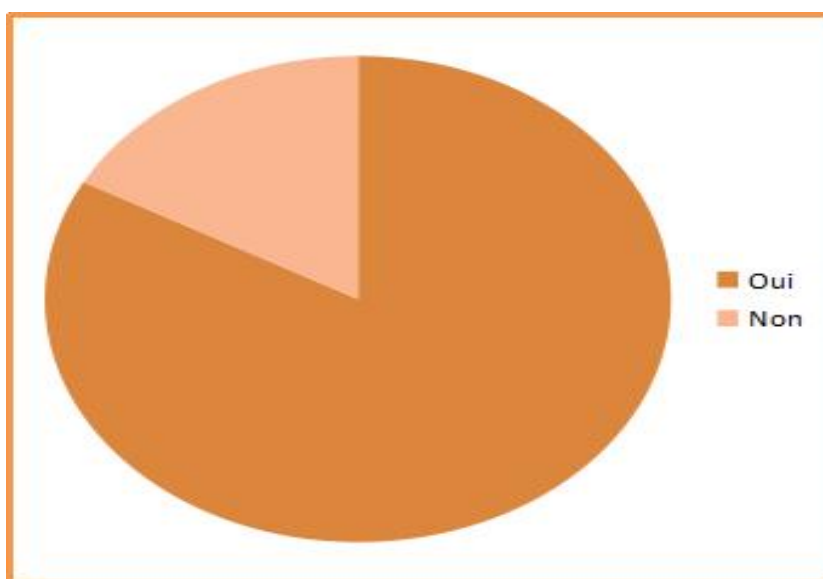
b. Analyse qualitative

Les enseignants critiquent une obsolescence symbolique des thématiques, jugées déconnectées des réalités socioculturelles contemporaines. Les exemples cités (les moyens de transport, la télévision) illustrent un clivage générationnel entre les contenus scolaires et les pratiques numériques des adolescents. Ces derniers perçoivent les activités comme des exercices formels plutôt que des outils d'appropriation, renforçant un désengagement cognitif.

Item 03 : Selon vous, les programmes officiels limitent-ils la personnalisation des supports en fonction des centres d'intérêt des apprenants ? Expliquer pourquoi.

Tableau 3: Contraintes des programmes officiels sur la personnalisation des supports textuels

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	19	83 %
Non	4	17 %



Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

a. Analyse quantitative

Une écrasante majorité (83 %) considère les programmes comme un frein à la personnalisation, contre 17 % invoquant une flexibilité théorique. Cette asymétrie reflète une perception généralisée de rigidité institutionnelle.

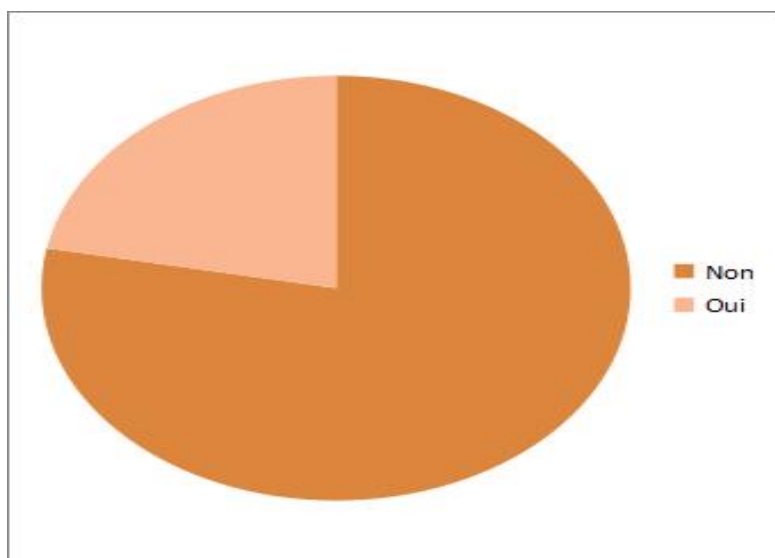
b. Analyse qualitative

Les enseignants dénoncent une double contrainte : thèmes imposés et temporalité serrée, limitant l'intégration de sujets émergents (musique, cultures numériques). Les rares défenseurs de la flexibilité admettent des pressions contradictoires sur le terrain, comme l'obligation de suivre des séquences prédéfinies malgré des prescriptions officielles prônant l'adaptabilité.

Item 04 : Les supports écrits proposés dans le manuel scolaire suscitent-ils l'engagement de vos élèves ?

Tableau 4: Engagement des élèves face aux supports du manuel

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	18	78%
Oui	5	22%



Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

a. Analyse quantitative

78 % des enseignants constatent un désengagement majoritaire des apprenants, contre 22 % observant un engagement dans des contextes spécifiques. Cette divergence souligne une crise de légitimité des supports scolaires.

b. Analyse qualitative

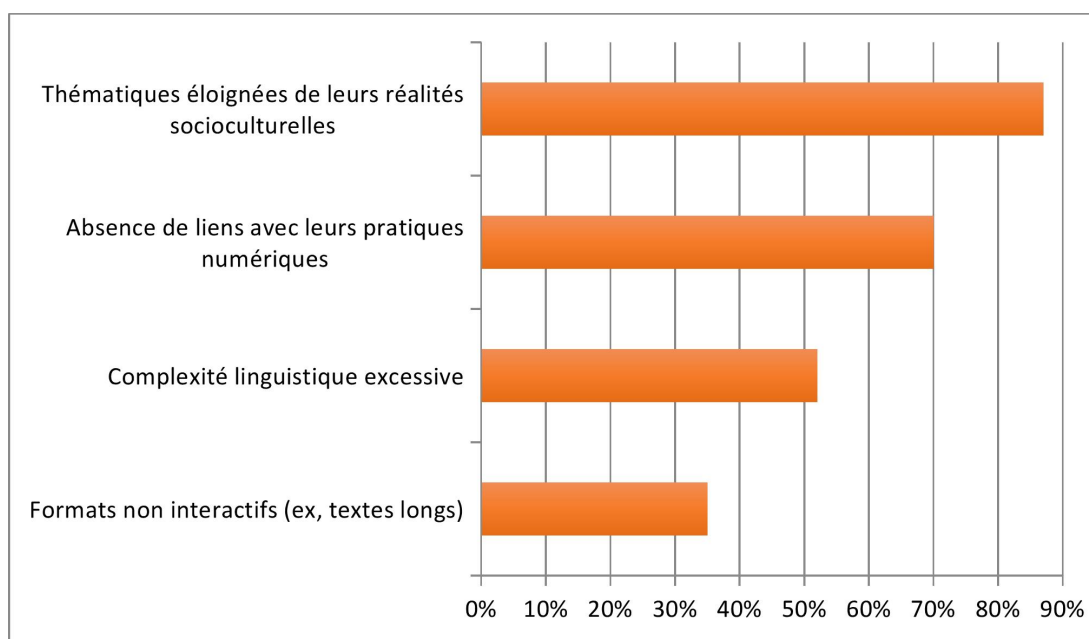
Le désengagement est attribué à une fracture thématique (sujets perçus comme dépassés) et linguistique (complexité lexicale excessive). Les exceptions concernent des textes ancrés dans un référentiel partagé, comme le texte «Le jeu» (p. 101 du manuel de 1AS), où la simplicité linguistique et la familiarité thématique suscitent une adhésion spontanée.

Item 05 : Quels facteurs entravent, selon vous, la motivation des apprenants en compréhension de l'écrit ? (Plusieurs réponses possibles)

Tableau 5: Facteurs entravant la motivation en compréhension de l'écrit

Facteurs	Nombre	Pourcentage
Thématiques éloignées de leurs réalités socioculturelles	20	87 %
Absence de liens avec leurs pratiques numériques	16	70 %
Complexité linguistique excessive	12	52%
Formats non interactifs (ex. textes longs)	8	35 %

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire



a. Analyse quantitative

Les thématiques éloignées des réalités socioculturelles des élèves dominent, suivies par l'absence des liens numériques (70 %), la complexité linguistique (52 %) et les formats interactifs (35 %). Ces données confirment un hiatus entre culture scolaire et univers juvénile.

b. Analyse qualitative

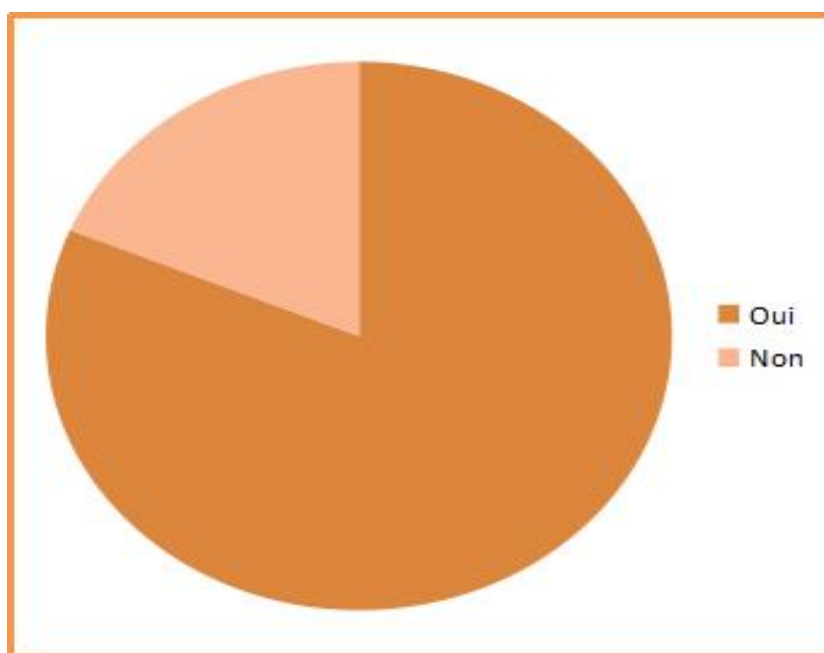
Les enseignants déplorent l'ignorance des pratiques quotidiennes (sport, réseaux sociaux, jeux vidéo), pourtant identifiées comme leviers motivationnels. La complexité linguistique est décrite comme un «filtre d'illisibilité», transformant la compréhension en tâche aride. Les formats linéaires (textes longs sans supports multimédias) accentuent cette perception chez des élèves habitués aux contenus numériques dynamiques.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

Item 06 : Utilisez-vous des supports extrascolaires pour la compréhension de l'écrit ?

Tableau 6: Utilisation de supports extrascolaires

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	17	74%
Non	6	26%



a. Analyse quantitative

74 % des enseignants complètent les manuels par des ressources externes, contre 26 % s'en tenant aux supports prescrits. Cette pratique majoritaire révèle une défiance envers les outils institutionnels.

b. Analyse qualitative

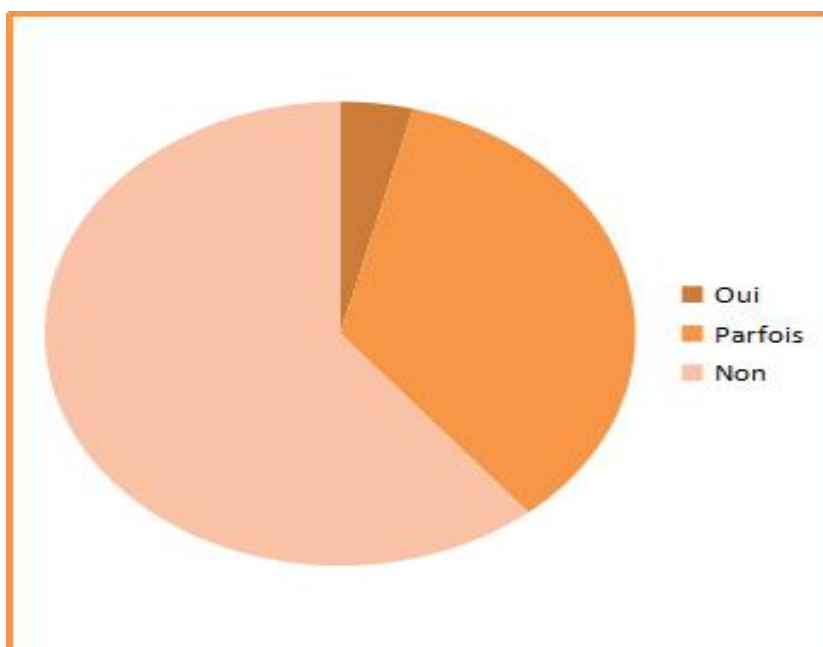
Les supports extrascolaires (Articles de Jeune Afrique) pallient les lacunes thématiques et motivationnelles des manuels. Les réticences concernent des contraintes logistiques (accès aux photocopieurs) ou une adhésion normative aux manuels, perçus comme garants de légitimité face aux inspections académiques.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

Item 07 : Impliquez-vous vos apprenants dans le choix des thèmes ou des supports didactiques ?

Tableau 7: Implication des apprenants dans le choix des supports

Réponses	Nombre	Pourcentage
Non	14	61 %
Parfois	8	35 %
Oui	1	4 %



a. Analyse quantitative

61 % excluent toute implication des élèves, 35 % l'expérimentent ponctuellement, et 4% la systématisent. Cette répartition reflète une marginalisation des approches participatives.

b. Analyse qualitative

Les contraintes structurelles (densité du programme, classes de 50 élèves) limitent la consultation des apprenants. Les initiatives ponctuelles, comme animer des

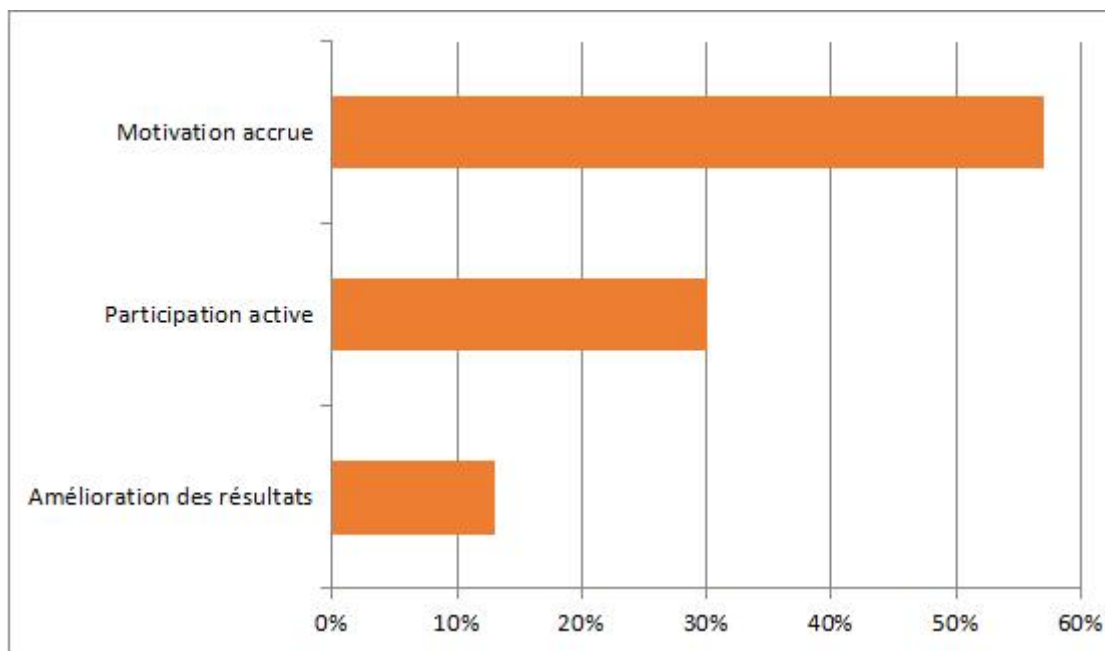
Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

débats en classe sur l'utilisation de l'Intelligence Artificielle (ChatGPT, Deepseek) ou recourir aux cours de soutien, sont décrits comme chronophages mais catalyseurs d'autonomie. Un enseignant relate «un débat passionnant» ayant émergé d'un texte sur l'e-sport, illustrant le potentiel engagement des thèmes familiers.

Item 08 : Quel impact attribuez-vous à l'intégration des centres d'intérêt des élèves sur leur engagement scolaire ?

Tableau 8: Impact de l'intégration des centres d'intérêt des élèves

Idées principales	Nombre	Pourcentage
Motivation accrue	13	57 %
Participation active	7	30 %
Amélioration des résultats	3	13 %



a. Analyse quantitative

57 % observent une motivation accrue, 30 % une participation active, et 13 % une

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

amélioration des résultats. L'impact affectif surpasse ainsi l'effet académique direct.

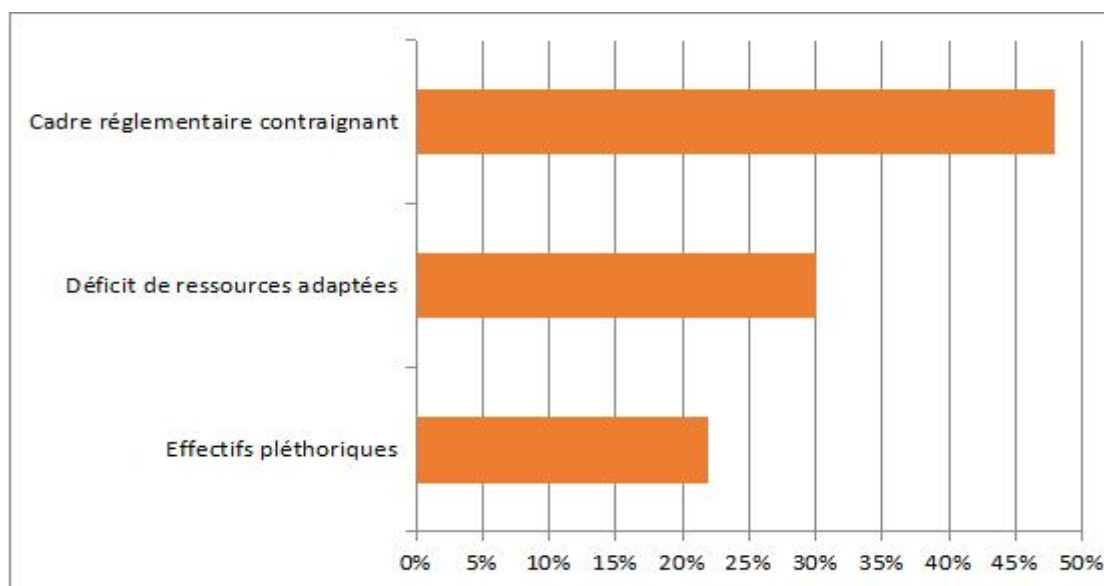
b. Analyse qualitative

L'ancrage des supports dans des univers familiers transforme l'apprentissage en expérience personnalisée. Une enseignante cite l'exemple d'un texte sur le rap algérien ayant suscité un investissement inédit chez des élèves habituellement passifs. Cependant, ces pratiques restent sporadiques, entravées par un manque de temps et des ressources adaptées.

Item 09 : Quels obstacles majeurs freinent l'intégration des centres d'intérêt des apprenants dans vos supports ?

Tableau 9: Obstacles à l'intégration des centres d'intérêt des apprenants

Idées principales	Nombre	Pourcentage
Cadre réglementaire contraignant	11	48 %
Déficit de ressources adaptées	7	30 %
Effectifs pléthoriques	5	22 %



Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

a. Analyse quantitative

48 % pointent le cadre réglementaire, 30 % le déficit de ressources, et 22 % les effectifs pléthoriques. Les obstacles institutionnels surpassent ainsi les défis logistiques.

b. Analyse qualitative

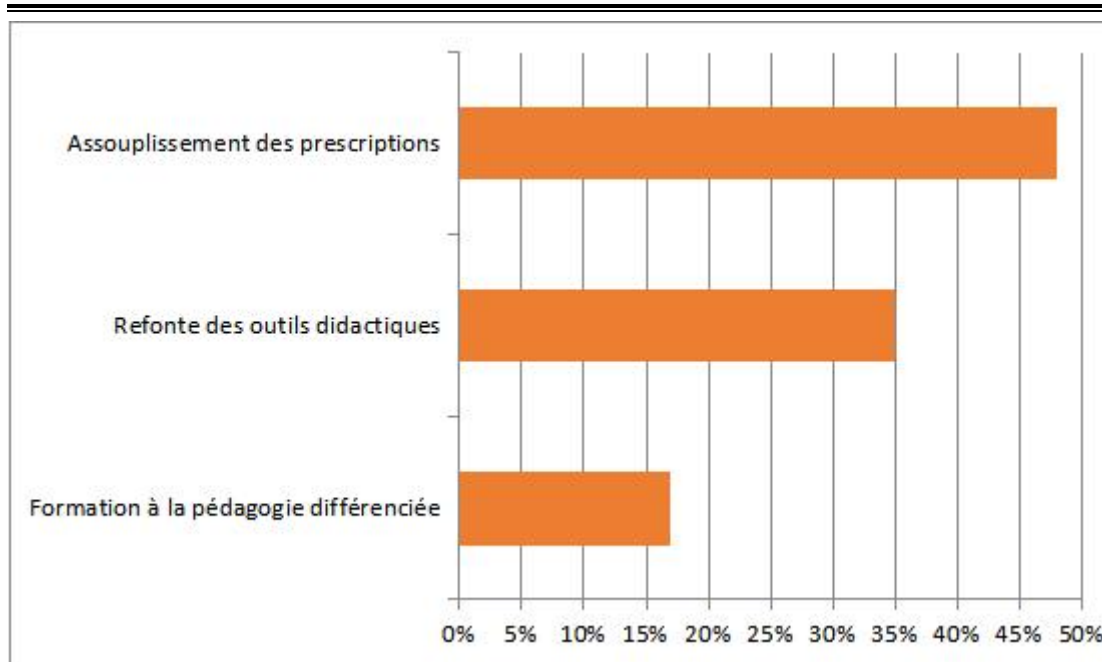
Les enseignants soulignent une rigidité curriculaire (programme inflexible, contenus des projets et séquences pédagogiques imposés), freinant l'intégration des supports ancrés dans les cultures juvéniles. Le déficit de ressources adaptées les contraint à une transposition didactique chronophage de contenus bruts, nécessitant un étayage linguistique et méthodologique.

Item 10 : Proposez une mesure concrète pour mieux articuler les objectifs du programme et les centres d'intérêt des élèves

Tableau 10 : Mesures pour articuler objectifs et centres d'intérêt

Propositions	Nombre	Pourcentage
Assouplissement des prescriptions	11	48 %
Refonte des outils didactiques	8	35 %
Formation à la pédagogie différenciée	4	17 %

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire



a. Analyse quantitative

48 % prônent un assouplissement des programmes, 35 % une refonte des outils, et 17 % une formation professionnelle. Ces propositions soulignent une demande de réformes structurelles et méthodologiques.

b. Analyse qualitative

Les suggestions incluent :

- des modules optionnels interdisciplinaires visant à croiser les compétences linguistiques avec d'autres disciplines (ex : sciences, arts) par des projets thématiques, permettant aux apprenants de mobiliser le français dans des contextes motivants tout en respectant les objectifs curriculaires ;
- une banque de textes modulables validée par le ministère mais acceptable localement ;
- l'intégration de QR codes dans les manuels, reliant les textes à des blogs, podcasts ou articles récents ;
- des formations continues sur la pédagogie différenciée et l'exploitation des ressources numériques.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

- Analyse des remarques et commentaires des enseignants

Les commentaires libres révèlent des orientations complémentaires aux propositions initiales, articulées autour de deux axes conceptuels centraux en didactique du FLE :

a. Environnement pédagogique comme écosystème motivant

Les enseignants soulignent la nécessité de repenser l'école comme un espace dynamique, favorisant un rapport agentif des apprenants à la langue. Cette perspective implique de dépasser une logique de prescription rigide pour privilégier des dispositifs interactifs (ateliers de co-création, médiations culturelles hybrides), alignés sur les pratiques numériques et sociales contemporaines.

b. Médiation enseignante et autonomisation

La redéfinition du rôle de l'enseignant comme facilitateur de compétences langagières est mise en avant. Cette approche, ancrée dans une vision socioconstructiviste, insiste sur l'accompagnement individualisé pour développer une appropriation critique et créative des contenus, plutôt qu'une transmission verticale de savoirs prédéterminés.

4. Synthèse interprétative

Les résultats de cette étude confirment, tout en les nuancant, les hypothèses initiales. La primauté accordée au respect strict des programmes officiels (65 %) valide l'hypothèse d'une adéquation curriculaire majoritaire orientée vers les impératifs institutionnels. Toutefois, cette conformité formelle masque une réalité plus complexe : les enseignants, bien que contraints par le cadre prescriptif, déploient des stratégies d'adaptation pour répondre aux besoins hétérogènes des apprenants, notamment par le recours à des supports extrascolaires (74 %). Cette agentivité pédagogique, bien que limitée, révèle une tension entre logique descendante et nécessité de contextualisation, illustrant un curriculum caché où s'expriment des compromis pragmatiques.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

Le décalage perçu entre les supports officiels et les attentes des élèves, évoqué par (74 %) des enseignants, corrobore l'hypothèse d'un affaiblissement motivationnel lié à l'obsolescence thématique et culturelle des manuels. Les textes proposés, jugés déconnectés des réalités numériques et sociolangagières des apprenants, génèrent une distanciation cognitive, transformant la compréhension de l'écrit en une tâche formelle plutôt qu'en un outil d'appropriation signifiante. Ce constat souligne un paradoxe : alors que les programmes visent à développer des compétences fonctionnelles, les supports peinent à intégrer les pratiques sociales contemporaines, pourtant nécessaires pour susciter un engagement authentique.

L'hypothèse d'un impact positif de l'intégration des centres d'intérêt des apprenants trouve un écho mitigé dans les données. Si 57 % des enseignants reconnaissent son potentiel motivationnel, sa mise en œuvre reste sporadique, entravée par des obstacles structurels tels que la rigidité programmatique (48 %) et le manque de ressources adaptées (30 %). Les propositions des enseignants - flexibilisation des thèmes, modernisation des manuels - suggèrent néanmoins une voie médiane : articuler objectifs linguistiques et pertinence socioculturelle grâce à une ingénierie curriculaire plus ouverte.

Les commentaires libres des enseignants renforcent ces conclusions en appelant à une réforme systémique. Leur plaidoyer pour une école «stimulante» et «accueillante à l'inattendu» traduit une aspiration à dépasser le clivage entre savoirs académiques et cultures juvéniles. L'intégration des supports numériques authentiques et la promotion de projets collaboratifs émergent comme des pistes concrètes pour réconcilier exigences institutionnelle et engagement des élèves.

En définitive, cette étude invite à repenser la médiation didactique en FLE comme un processus d'équilibration dynamique, où l'ingénierie curriculaire intègre une

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

marge de contextualisation créative au sein des prescriptions. Une telle évolution, ancrée dans les réalités sociolinguistiques des apprenants, pourrait transformer l'apprentissage du français en une expérience à la fois exigeante et signifiante, capable de répondre aux défis éducatifs du XXI^{ème} siècle.

Chapitre 03: Analyse des pratiques enseignantes en FLE (1AS) par le biais d'un questionnaire

L'enquête met en lumière une dialectique institutionnelle entre conformité aux programmes et aspiration à une pédagogie contextualisée. Une majorité des enseignants déclare prioriser le respect strict des prescriptions officielles, tout en reconnaissant recourir fréquemment à des supports extrascolaires pour compenser le déficit motivationnel des manuels. Les données révèlent un désengagement massif des apprenants face à des textes jugés obsolètes, ainsi qu'une demande unanime pour une flexibilité curriculaire et une modernisation des outils didactiques. Les obstacles structurels (rigidité programmatique, inadéquation des ressources) soulignent l'urgence d'une refonte systémique intégrant les pratiques socioculturelles émergentes. Ces constats établissent un socle empirique solide pour le chapitre suivant, qui évaluera, via une observation expérimentale, l'efficacité de supports didactiques hybrides sur l'engagement et l'acquisition de compétences en FLE.

Chapitre 04 :
Observation
expérimentale d'une
situation
d'enseignement

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

Fort des enseignements issus de l'enquête préliminaire, ce chapitre propose une investigation empirique des conditions d'une médiation didactique alignant exigences curriculaires et centres d'intérêt des apprenants. Adoptant un protocole quasi expérimental intragroupe, il compare l'efficacité de deux supports distincts — un texte scolaire «Aimez-vous lire ?» et un texte extrascolaire «S'habiller, c'est s'affirmer : la mode arme des ados» — sur l'engagement cognitif et les performances en compréhension de l'écrit. L'échantillon, constitué de 30 élèves de 1AS scolarisés au lycée Safsafa Tahar de Bordj Senouci (Laghout), est soumis à un dispositif rigoureux contrôlant les variables linguistiques, temporelles et pédagogiques. Une grille d'observation structurée, articulant indicateurs quantitatifs (fréquence des interactions, persistance attentionnelle) et analyses qualitatives (stratégies métacognitives, verbatims), permet une évaluation multidimensionnelle de l'impact thématique. L'objectif est de tester l'hypothèse selon laquelle l'intégration des thématiques en phase avec les réalités socioculturelles des apprenants favorise la motivation et une meilleure appropriation des compétences linguistiques.

1. Méthodologie de l'expérimentation

1.1. Approche quasi expérimentale intragroupe en didactique du FLE

La méthodologie mobilisée s'appuie sur un protocole quasi expérimental permettant de comparer, au sein d'un même groupe-classe, les effets de deux supports didactiques distincts (scolaire et extrascolaire) sur l'engagement et les performances des apprenants en compréhension écrite. Cette approche, fondée sur une comparaison systématique intrasujet, facilite l'analyse de l'influence de la variable indépendante - la thématique du support - tout en contrôlant les autres paramètres didactiques (durée, l'objet d'étude, complexité linguistique, nombre et type d'activités, consignes, objectifs d'apprentissage, objectif de la séance, etc.).

Le design intragroupe adopté consiste à exposer les apprenants successivement aux deux supports, avec un intervalle temporel maîtrisé (une semaine) pour limiter les biais liés à l'ordre de présentation. Cette méthode garantit une homogénéité du public cible et une fiabilité accrue des observations, en évitant les variations inter-individuelles propres aux comparaisons entre groupes différents. Les séances, bien que distinctes par leur contenu thématique, sont conçues selon une architecture identique, ce qui isole l'impact de la variable testée (le support) sur les résultats observés.

Cette approche fournit des pistes pragmatiques pour l'ingénierie curriculaire, en soulignant l'importance d'adapter les supports aux centres des apprenants sans compromettre les objectifs curriculaires. Elle incarne ainsi une recherche-action contextualisée, visant à concilier les exigences institutionnelles et les besoins motivationnels des élèves, dans une perspective d'optimisation des pratiques enseignantes en FLE.

1.2. Présentation de l'échantillon

L'échantillon investigué dans le cadre de cette recherche-action se compose de 30 apprenants inscrits en première année secondaire (1AS), filière «Tronc commun Lettres», scolarisés au lycée Safsafa Tahar de Bordj Senouci (Laghouat), établissement dans lequel j'exerce en qualité d'enseignante.

Notre public présente une répartition genrée équilibrée (14 garçons, 46,7 % ; 16 filles, 53,3 %) avec un âge moyen de 16 ans et une dispersion d'âges significative (15 à 20 ans), reflétant l'hétérogénéité des parcours scolaires inhérente aux réalités locales. La posture d'enseignante-chercheuse a favorisé un accès granulaire aux données, tout en exigeant un protocole de neutralité renforcé pour garantir la rigueur scientifique.

1.3. Variables indépendantes et contrôle méthodologique

Cette section illustre une démarche contrastive visant à isoler l'effet de la variable indépendante - la thématique du support - sur l'engagement et les performances des apprenants. En opposant un texte scolaire «Aimez-vous lire ?» et un texte extrascolaire «S'habiller, c'est s'affirmer», l'expérimentation articule une dissonance thématique dans un cadre méthodologique rigoureusement homogène (objectifs, durée, complexité linguistique).

Cette dualité permet d'évaluer empiriquement comment la pertinence motivationnelle module l'appropriation langagière, tout en respectant les injonctions curriculaires. La symétrie des paramètres pédagogiques (nombres d'activités, consignes) contraste avec l'antagonisme narratif, créant un observatoire empirique pour interroger les tensions entre normes programmatiques et attentes apprenantes en contexte algérien.

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

1.3.1. Support scolaire «Aimez-vous lire ?»

a. Contexte d'implémentation

- Séance dispensée le 16/04/2025 de 8h à 9h, intégrée au projet «Rédiger une lettre ouverte».

b. Source et légitimité institutionnelle

Texte extrait du manuel scolaire, «Les nouvelles de Tipaza, n°7, p. 99, illustrant le discours argumentatif sous l'angle normatif de la lecture comme pratique culturelle.

c. Variables contrôlées

c.1. Complexité textuelle : 250 mots, lexique quotidien, structures syntaxiques simples.

c.2. Architecture pédagogique

Quatre activités standardisées :

- identification de thèse et de l'exemple illustratif ;
- repérage des articulateurs logiques (d'abord, également, enfin) et des arguments ;
- analyse de l'intention communicative (convaincre de l'importance de la lecture) ;
- Prise de position argumentée.
- Consignes : identiques au support extrascolaire (neutralité méthodologique).

c.3. Objectifs curriculaires

- Compétence cible : **compréhension de l'écrit** (identifier une structure argumentative).
- Objectif de la séance : préparation à la technique du résumé via l'élaboration d'un plan textuel.

d. Justification scientifique

Ce support incarne l'application normative des prescriptions officielles, servant de référentiel pour évaluer l'adéquation entre supports scolaires et objectifs programmatiques. Son ancrage dans un manuel ministériel en fait un analyseur des pratiques enseignantes conventionnelles en Algérie.

1.3.2. Support extrascolaire «S'habiller, c'est s'affirmer : la mode arme des ados»

a. Contexte d'implémentation

Séance dispensée le 23/04/2025 (8h-9h), avec un intervalle d'une semaine pour limiter les biais mnésiques.

b. Source et ancrage motivationnel

Article adapté du blog «L'Atelier de la Machine à Coudre», publié le 19/08/2024, centré sur la mode comme expression identitaire et outil d'émancipation adolescente.

c. Variables contrôlées

c.1. Complexité textuelle : 260 mots, lexique quotidien, structures syntaxiques simples.

c.2. Architecture pédagogique

- Quatre activités :
- identification de la thèse via un verbe d'opinion (j'affirme que) ;
- repérage des articulateurs logiques (tout d'abord, en outre, enfin) et des arguments ;
- analyse d'intention communicative (convaincre de la valeur émancipatrice de la mode) ;
- débat critique «avocat/ procureur» (stimulation de la créativité argumentative).
- Consignes identiques au support scolaire (neutralité méthodologique).

c.3. Objectifs curriculaires

- Compétence cible : compréhension de l'écrit (identique au support scolaire).
- Objectif de la séance : identique au support scolaire.

d. Justification scientifique

Ce support opère une hybridation didactique, intégrant les centres d'intérêt des apprenants (mode, réseaux sociaux, etc.) dans un cadre curriculaire strict. Son adossement à des pratiques communicationnelles adolescentes en fait un analyseur de la transférabilité des préférences juvéniles vers les compétences langagières.

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

1.4. Grille d'observation comparative en FLE : impacts thématiques scolaire vs. extrascolaire sur l'engagement et la compréhension

Tableau 11 : Grille d'observation structurée

Critères	Indicateurs observables	Méthode de mesure quantitative	Méthode de mesure qualitative	Support 01	Support 02
1. Interactions	- Nombre de questions posées par les apprenants	- Tally marks :() : couleur verte	Citations		
	- Interventions spontanées sans sollicitation (commentaires...)	- Checklist : noter chaque intervention (✓) : couleur verte			
2. Focalisation	- Temps moyen de concentration	Scan visuel + minuteur : toutes les 10 min , noter le % d'élèves attentifs	Description et analyse contextuelle		
	- Nombre d'élèves distracts				
3. Assimilation (Acquisition)	- Autonomie dans la tâche (faire les activités sans rappel des consignes...)	Échelle binaire (Oui/Non)	Journal de bord		
	- Demande d'assistance	Tally marks :() : couleur rouge	Description		

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

	(questions répétitives...)				
4. Engagement cognitif	- Exactitude et profondeur des réponses	Code : (+) = réponse correcte/ (-) = fausse/ (*) = partielle/ (++) = réponse développée ou argumentée	Description		
	- Temps passé sur les activités	Chronométrage	Notes réflexives		
5. Agentivité apprenante	- Prise d'initiatives (propositions créatives, interprétations personnelles)	Comptage (nombre)	Description		
	- Autoévaluation	Checklist : noter chaque intervention (✓) : couleur rouge	Citations		

1.4.1. Description de la grille

Cette grille d'observation, conçue pour analyser l'impact des supports didactiques en classe de FLE, repose sur une approche méthodologique mixte (qualitative et quantitative), articulante cinq critères principaux : interactions, focalisation, assimilation, engagement cognitif et agentivité apprenante. Chaque critère est décliné en indicateurs observables, mesurés via des outils quantitatifs standardisés et des analyses qualitatives contextuelles, permettant une triangulation rigoureuse des données.

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

Le critère des **interactions** évalue la proactivité discursive des apprenants à travers deux indicateurs clés : le nombre de questions posées et les interventions spontanées. La mesure quantitative repose sur un décompte systématique (*tally marks* «*marques de décompte*» et *checklist*) tandis que l'analyse qualitative relève les citations significatives (*commentaires, hypothèses...*), examinées pour leur pertinence pragmatique. Ce critère révèle la capacité du support à stimuler un dialogue authentique et à activer la motivation intrinsèque.

La **focalisation** cible la persistance attentionnelle des apprenants via le temps moyen de la concentration et le nombre d'élèves distraits. Un scan visuel périodique couplé à un minutage, calcule le pourcentage d'attention collective, tandis que l'analyse qualitative contextualise les perturbations.

L'**assimilation** mesure l'autonomie procédurale des apprenants (exécution des consignes sans rappel) et leurs demandes d'assistance. Une échelle binaire (Oui/Non) et un décompte des demandes d'aide (*tally marks*) fournissent des données quantitatives, tandis qu'un journal de bord qualitatif documente les obstacles récurrents et les zones de progrès, éclairant l'accessibilité pédagogique du support.

L'**engagement cognitif** combine l'exactitude des réponses (codées via un système sémiotique) et le temps consacré aux activités (chronométrage). Les notes réflexives qualitatives analysent les stratégies cognitives mobilisées (inférences, analogies) révélant la profondeur métacognitive et la persévérance des apprenants.

Enfin, l'**agentivité apprenante** capture la créativité (initiatives personnelles) et la réflexivité (autoévaluations). Un comptage des initiatives et une checklist des autoévaluations fournissent des données quantitatives, tandis que l'analyse thématique des verbalisations met en lumière la confiance en soi et l'appropriation

identitaire de la langue cible.

1.4.2. Avantages méthodologiques et pertinence contextuelle

La grille d'observation structurée répond aux exigences spécifiques du contexte éducatif algérien en articulant deux impératifs :

a. Pertinence locale :

- Adaptée à l'hétérogénéité des profils des apprenants, elle intègre des indicateurs flexibles (ex : autoévaluation) permettant de saisir les disparités motivationnelles et cognitives au sein d'une classe de 1AS.
- Sa conception systémique (articulation entre interactions, agentivité et assimilation) reflète les défis du public adolescent algérien, tiraillé entre normes scolaires et aspirations identitaires (ex : le critère «S'habiller, c'est s'affirmer»).

b. Rigueur scientifique :

- La standardisation des outils quantitatifs (chronométrage, décomptes) assure une comparabilité inter-supports, tandis que les analyses qualitatives (citations, journal de bord) préservent la richesse interprétative nécessaire en didactique des langues.
- Son application en contexte authentique (classe réelle, enseignante-chercheuse impliquée) minimise les biais artificiels et valide la transférabilité des résultats aux pratiques enseignantes locales.

1.5. Méthodes d'analyse de données

L'exploitation des données issues de l'expérimentation pédagogique s'appuie sur une articulation méthodologique duale, combinant une analyse quantitative descriptive et analytique, et une analyse qualitative descriptive et interprétative.

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

1.5.1. Analyse qualitative

La démarche qualitative adoptée intègre deux dimensions complémentaires :

1.5.1.1. Description systématique

- Catégorisation objective des données discursives (verbatim, annotations du journal de bord) en thèmes récurrents. Par exemple, l'identification des occurrences du terme «burnous» dans les échanges ou des déclarations de résistance aux normes («La lecture, c'est dégoûtant»).
- Recensement des motifs émergents, tels que la créativité argumentative, illustrée par la référence à des pratiques culturelles locales (ex : porter un hidjab, un jilbab ou une gandoura avec des baskets stylées).

1.5.1.2. Interprétation contextuelle

- Explication des liens entre les thèmes identifiés et les enjeux pédagogiques. Par exemple, la corrélation entre les références au haïk modernisé et l'engagement cognitif accru observé en séance 2, révélant une médiation entre patrimoine culturel et appropriation langagière.
- Analyse des mécanismes motivationnels sous-jacents, comme l'internalisation des compétences à travers des débats critiques.

1.5.1.3. Avantages

- Ancrage empirique : la catégorisation des données préserve la fidélité aux réalités observées en classe.
- Pertinence heuristique : l'interprétation des thèmes éclaire les tensions entre normes scolaires et aspirations identitaires.

1.5.2. Analyse quantitative

Les données quantitatives, recueillies via la grille d'observation structurée sont traitées en deux phases :

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

1.5.2.1. Description statistique

- Calcul d'indices standardisés (pourcentages, écarts relatifs) pour objectiver les écarts entre les séances.
- Visualisation des tendances via des tableaux comparatifs, mettant en évidence des phénomènes clés comme la persistance attentionnelle.

1.5.2.2. Analyse corrélative

Mise en relation des variables pour examiner les relations entre les données. Par exemple, le lien entre l'ancrage thématique extrascolaire (la mode) et la réduction du temps de traitement, suggérant des variations cognitives associées aux thématiques extrascolaires.

1.5.2.3. Avantages

- Rigueur méthodologique : les calculs standardisés assurent une comparabilité inter-suppôts.
- Opérationnalisation : les corrélations quantifiables permettent d'observer des relations entre variables, comme les variations d'engagement selon les thématiques abordées.

1.5.3. Synergie méthodologique

- Les statistiques objectivent l'ampleur des écarts (ex : +800% d'interventions spontanées), tandis que les analyses thématiques en révèlent les déterminants contextuels (ex : le rôle de la mode comme levier identitaire).
- Cette hybridation s'adapte au contexte éducatif algérien, marqué par l'hétérogénéité des profils et l'articulation entre prescriptions curriculaires et réalités motivationnelles.

2. Analyse comparative des deux séances

2.1. Analyse quantitative

2.1.1. Indicateurs pédagogiques quantitatifs comparés

Tableau 12 : Impacts comparés des supports scolaire/ extrascolaire sur l'engagement et la compréhension en FLE

Critères	Indicateurs	Séance 1 «Support scolaire»	Séance 2 «Support extrascolaire»	Écart
Interactions	Questions posées	3	12	+ 300 %
	Interventions sans sollicitation	1	9	+ 800 %
Focalisation	Temps de concentration	40 % (début) → 15 % (fin)	85 % (début) → 60 % (fin)	+90 % de persistance
	Élèves distraits	70 %	10 %	-85 % de distraction
Assimilation	Autonomie	30 %	75%	+150 % d'autonomie
	Demandes d'assistance	14	3	-79 % de dépendance
Engagement cognitif	Exactitude des réponses	45%	80%	+78 % de précision
	Temps moyen par activité	De 10 à 11 min	De 5 à 8 min	- 38% de rapidité
Agentivité apprenante	Prises d'initiatives	1	5	+ 400 % d'initiatives

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

	(propositions créatives, interprétations personnelles)			
	Autoévaluations	0	3	Emergence significative

✓ **Note Méthodologique :**

Les écarts en pourcentage indiqués dans le tableau sont calculés selon **la méthode de variation relative**, standard en sciences sociales et éducatives pour mesurer l'évolution entre deux états. La formule appliquée est la suivante :

Écart (%) = (valeur finale - valeur initiale / valeur initiale) * 100.

- **Clarifications apportées :**

a- Écarts positifs/ négatifs :

- Un pourcentage positif (ex : +300 %) indique une augmentation entre la séance 1 et la séance 2.
- Un pourcentage négatif (ex : -79 %) reflète une diminution.

b- Données temporelles (ex : temps moyen par activité) :

Les plages horaires (ex : 10-11 min) ont été converties en moyennes arithmétiques (ex: 10.5 min) avant le calcul de l'écart.

c- Cas des valeurs initiales nulles (ex : autoévaluations) :

Aucun pourcentage n'est calculé lorsque la valeur initiale est zéro (division par zéro impossible). Une description qualitative «*émergence significative*» est alors utilisée.

d- Calcul de l'indicateur «Temps de concentration»

L'écart de 90% de persistance mesure l'amélioration du maintien attentionnel entre les séances. Il combine :

- La persistance intra-séance (ratio entre le taux de concentration final et initial pour chaque séance) ;

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

- la variation relative inter-séances de ces ratios.

Par exemple, la persistance passe de 37 % (séance 1 : 15 %/ 40%) à 70.6 % (séance 2 : 60%/ 85%), soit une progression de +88.2 %, arrondie à 90 % pour refléter la tendance globale.

e- Arrondis

Les résultats sont arrondis à l'entier le plus proche pour une lecture optimisée (ex : -78.57 % → -79 %).

f- Interprétation des écarts supérieurs à 100 %

Les écarts en pourcentage dépassant +100 % résultent de la sensibilité de la variation relative aux effectifs initiaux faibles. Par exemple, un écart de +800 % pour les interventions sans sollicitation (1 → 9) indique que la valeur finale est 9 fois la valeur initiale (soit 1×9), non «une quantité absolue excessive».

Ces écarts reflètent une **croissance multiplicative** (*2 pour 100 %, *4 pour 300 %, etc.), caractéristique des phénomènes émergents en contexte éducatif.

2.1.2. Commentaire des données quantitatives

Les écarts entre les deux séances révèlent une disparité marquée dans l'efficacité pédagogique. La séance 2 se distingue par une augmentation exponentielle des interactions (+300 % de questions posées, +800 % d'intervention spontanées) et une persistance attentionnelle supérieure (+90 %), accompagnée d'une réduction radicale des distractions (-85 %). Les données d'assimilation montrent une progression significative : l'autonomie augmente de 150 %, tandis que les demandes assistance chutent de 79 %.

L'engagement cognitif s'améliore avec une précision accrue (+78 %) et un temps d'exécution réduit (-38 %). L'agentivité apprenante, quasi absente initialement, se manifeste par une multiplication des initiatives (+400 %) et l'émergence d'autoévaluations. Ces résultats valident l'impact d'un support ancré dans les centres d'intérêt des apprenants.

2.2. Analyse qualitative

2.2.1. Interactions : de la passivité à la coconstruction

La première séance se caractérise par une asymétrie discursive : trois questions techniques (Comment déterminer le début d'un argument ?) et une intervention spontanée mécanique. Les déclarations des sujets : «*La lecture, c'est dégoûtant*» révèlent un décalage axiologique et une fracture linguistique (traductions arabes laborieuses).

A l'inverse, la deuxième séance génère des échanges riches et contextualisés : références locales (ex : burnous saharien hybridé) et citations engagées «Affirmer que la mode libère les ados, c'est vrai ici à Laghouat !». Ces interactions illustrent une agentivité discursive collective, transformant le français en outil de négociation identitaire.

2.2.2. Focalisation : l'attention comme miroir de la pertinence

En séance 1, les scans visuels notent une chute attentionnelle (40 % → 15 %), avec des signes non verbaux de distraction (regards fuyants, chuchotements). Le support scolaire renforce une image élitiste de la lecture.

En séance 2, l'illustration du burnous modernisé agit comme pont sémiotique entre tradition et modernité, soutenant un maintien de l'attention (85 % en début de séance → 60 % en fin de séance). Les annotations actives «C'est ce que porte la mariée chez nous !» et les commentaires contextualisés «Le burnous, c'est notre héritage» reflètent une immersion cognitive ancrée dans le vécu culturel.

2.2.3. Assimilation : de la dépendance à l'autonomie procédurale

En séance 1, les élèves butent sur des concepts abstraits (ex : distinction arguments/exemples), nécessitant une modélisation externe absente. En séance 2, l'ancrage thématique (ex : karakou, street art) facilite la transférabilité contextuelle. Les apprenants identifient le verbe d'opinion «affirmer que», les articulateurs logiques

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

(Tout d'abord, En outre, Enfin), les arguments avancés et les exemples employés avec aisance, réduisant le besoin d'assistance (-79 %).

2.2.4. Engagement cognitif : de la restitution à la pensée critique

En séance 1, les réponses oscillent entre une logique binaire «Je suis contre la lecture» et des réflexions superficielles, avec un temps de traitement long (moyenne de 10.5 min/ activité). En séance 2, les élèves développent des contre-arguments nuancés (ex : EcoFashionDz montre qu'on peut être créatif) et une métacritique (ex : La mode exclut ceux qui n'ont pas d'argent), tout en réduisant leur temps de traitement de 38 % (moyenne de 6.5 min/ activité).

2.2.5. Agentivité apprenante : de l'exécution à l'autonomie réflexive

Lors de la première séance, une seule initiative est relevée, sans autoévaluation, reflétant une externalisation des savoirs. A l'inverse, la deuxième séance voit émerger des stratégies d'appropriation : les sujets reformulent les consignes «L'activité 04, c'est comme un duel Tik Tok !», développent des autoévaluations ciblées «Le public visé par l'auteur sont les jeunes et les amateurs de mode» et signalent une internalisation métacognitive des enjeux pédagogiques.

3. Interprétation des résultats

Les données issues de l'expérimentation pédagogique révèlent une dialectique instructive entre les logiques curriculaires prescriptives et les dynamiques motivationnelles des apprenants, éclairant les hypothèses formulées.

Concernant la première hypothèse, les résultats confirment une adéquation curriculaire majoritaire des supports institutionnels avec les objectifs d'apprentissage prescrits. Le texte scolaire «Aimez-vous lire ?» a permis l'acquisition des compétences ciblées (analyse argumentative, repérage d'articulateurs logiques), validant son alignement avec les impératifs programmatiques. Cependant, cette conformité s'accompagne d'un effritement

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

motivationnel et d'une externalisation des savoirs, traduisant une primauté des normes institutionnelles sur les besoins psycho-affectifs des apprenants. Cette tension illustre le paradigme traditionnel de la didactique du FLE en contexte algérien, où l'efficacité instrumentale (atteinte des objectifs) coexiste avec une marginalisation des leviers d'appropriation identitaire.

La deuxième hypothèse trouve une validation empirique dans le décalage observé entre le support scolaire et les attentes des apprenants. La chute attentionnelle (-85%), la rareté des interactions (+300 % d'écart en faveur du support extrascolaire) et les verbalisations négatives («La lecture, c'est dégoûtant», «Je déteste lire !») attestent d'une dissonance thématique et culturelle. Le manque de résonance avec les pratiques juvéniles contemporaines (mode, réseaux sociaux; etc) renforce une distance cognitive, confirmant que les supports normatifs peinent à activer une motivation intrinsèque, pourtant centrale dans les approches actionnelles préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁹⁹.

La troisième hypothèse, quant à elle, est corroborée par l'optimisation systémique induite par le support extrascolaire. L'hybridation thématique «S'habiller, c'est s'affirmer» a opéré une médiation sémiotique entre le français langue-culture et les référents identitaires locaux (burnous saharien hybridé), favorisant une agentivité apprenante (+400 % d'initiatives) et une internalisation métacognitive. Ce transfert motivationnel, ancré dans des cadres théoriques établis en psychologie de l'éducation, montre que la pertinence contextuelle du support nourrit les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale. Les stratégies cognitives observées (débat critiques, analogies avec le street art) révèlent une articulation réussie entre les visées curriculaires et une pédagogie centrée sur l'appropriation, transformant le FLE en espace de négociation identitaire.

⁹⁹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues*, Paris, Didier, 2001, p. 15.

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

Sur le plan épistémologique, ces résultats interrogent le modèle transmissif dominant en Algérie, en démontrant que l'intégration des centres d'intérêt des apprenants ne compromet pas les objectifs institutionnels, mais les enrichit d'une dimension heuristique. La créativité argumentative observée (références à EcoFashionDz) dépasse même les attentes curriculaires, suggérant que la motivation intrinsèque agit comme un multiplicateur de compétences. Néanmoins, cette expérimentation soulève une limite méthodologique : l'effet de nouveauté pourrait amplifier temporairement l'engagement, nécessitant des études longitudinales pour valider la pérennité des bénéfices.

4. Ingénierie des supports en FLE : tensions et médiations d'une enseignante-chercheuse

En tant qu'enseignante-chercheuse impliquée dans le quotidien des classes algériennes, ma pratique révèle une tension constitutive entre les exigences curriculaires et les réalités motivationnelles, cristallisée dans la sélection des supports didactiques. L'exploitation d'un texte institutionnel, bien qu'alignée sur les prescriptions officielles (analyse préalable des objectifs, compétences ciblées, structures textuelles), limite l'agentivité pédagogique à des ajustements périphériques.

A l'inverse, l'introduction d'un support extrascolaire exige une praxis complexe¹⁰⁰ : sélection rigoureuse d'un document authentique — respectant des critères stricts de longueur (280-300 mots), de cohérence textuelle et de valeurs sociétales — adaptation linguistique préservant son intégrité sémantique (simplification lexicale, réduction des phrases complexes), et ancrage des référents culturels hybrides (ex : burnous saharien modernisé).

¹⁰⁰ OFFICE NATIONAL DES EXAMENS ET CONCOURS, *GUIDE D'ELABORATION D'UNE EPREUVE DE FRANCAIS AU BACCALAUREAT*, Novembre 2016, pp. 7-8.

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

Cette médiation didactique, bien que chronophage et cognitivement exigeante, s'inscrit dans un contexte marqué par des contraintes systémiques : hétérogénéité des profils, gestion simultanée de quatre ou cinq classes aux besoins divergents, et prédominance de la compréhension de l'écrit dans les progressions annuelles¹⁰¹ (de 7 à 8h en 1AS Tronc Commun Lettres).

L'enseignant novice, tiraillé entre conformité programmatique et innovation, incarne un paradoxe professionnel : concepteur de ressources motivantes, mais contraint par des délais serrés et une absence de dispositifs de soutien (banques de données mutualisées, formations à l'adaptation textuelle).

Pourtant, les résultats de l'expérimentation ouvrent une perspective transformative : ils attestent qu'une synergie curriculaire-motivationnelle est possible, à condition d'instituer des leviers structurels. La mutualisation des supports pré-adaptés - intégrant thématiques locales (street art algérien, éco-mode) et formats numériques (blogs, extraits de réseaux sociaux)-, couplée à une révision des indicateurs d'évaluation enseignante (valorisation du temps de conception), pourrait réduire la charge cognitive tout en préservant les exigences académiques.

Sans cette refonte, le risque demeure d'un clivage durable entre normes institutionnelles et engagement apprenant, au détriment de l'appropriation du FLE comme vecteur d'expression identitaire.

¹⁰¹ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE, *Progressions annuelles de 1ère année secondaire Tronc Commun Lettres/ Tronc Commun Sciences et technologie*, Septembre 2022, pp. 11-20.

Chapitre 04 : Observation expérimentale d'une situation d'enseignement

Cette observation expérimentale valide l'hypothèse d'une corrélation positive entre l'adéquation thématique des supports aux réalités des apprenants et leur engagement motivationnel. Les résultats révèlent une amélioration notable des interactions, de l'autonomie et de l'exactitude des réponses avec le support extrascolaire, soulignant l'impact d'une contextualisation des ressources pédagogiques. L'analyse qualitative met en lumière une agentivité apprenante accrue, matérialisée par des interprétations créatives et une internalisation métacognitive des compétences. Ces observations plaident pour une reconfiguration des pratiques enseignantes, intégrant des thématiques ancrées dans les pratiques langagières et culturelles des adolescents algériens. Toutefois, les limites méthodologiques (échantillon restreint, durée courte) invitent à une prudence interprétative et appellent des recherches complémentaires, notamment sur l'intégration des outils numériques et la pérennité des effets observés.

Cette étude ouvre ainsi la voie à une réflexion systémique sur l'ingénierie des supports en contexte plurilingue, où l'innovation pédagogique s'articule aux impératifs institutionnels.

Conclusion

Conclusion

Conclusion

Ce mémoire a exploré les tensions entre normativité curriculaire et pertinence motivationnelle en classe de FLE en Algérie, à travers une analyse critique des supports didactiques. Le contexte post-réforme, marqué par une transition vers l'approche actionnelle mais freiné par des inerties structurelles, a servi de cadre à cette réflexion.

Par le biais d'une méthodologie mixte formalisée par un questionnaire soumis à 23 enseignants et une observation expérimentale intraclasse, les résultats révèlent une adéquation formelle des manuels scolaires aux objectifs programmatiques, mais soulignent un fossé persistant entre ces outils et les univers des apprenants. Les textes institutionnels, bien que structurés pour développer des compétences linguistiques précises, peinent à incarner une médiation entre savoirs académiques et identités adolescentes en plein essor transformationnel, générant un désengagement cognitif.

L'observation expérimentale menée nous a offert néanmoins une perspective optimiste. En intégrant des thématiques proches des préoccupations socioculturelles des élèves, tels que la mode comme vecteur d'affirmation identitaire, les supports contextualisés ont favorisé une dynamique de classe transformative. Les interactions se sont intensifiées, les stratégies métacognitives se sont complexifiées, et une autonomisation langagière s'est manifestée à travers des prises de position créatives et argumentées ; ces observations confirment que la pertinence culturelle des supports agit comme levier fondamental d'appropriation langagière, validant l'hypothèse d'une synergie possible entre exigences curriculaires et leviers de mobilisation cognitive.

Cependant, cette recherche a des limites méthodologiques. La focalisation sur un échantillon restreint (23 enseignants issus de 6 établissements et 30 élèves) et un

Conclusion

contexte géographique spécifique (wilaya de Laghouat) invite à une généralisation prudente des résultats. Par ailleurs, l'absence de mécanismes institutionnels pour mutualiser les outils pédagogiques innovants ou former les enseignants à leur adaptation marque un défi majeur. Les contraintes matérielles (classes surchargées, accès inégal aux outils numériques) rappellent que l'innovation pédagogique ne saurait se passer d'une refonte systémique incluant politiques éducatives, formations et ressources.

S'inscrivant dans une continuité réflexive, plusieurs pistes se projettent. L'intégration des technologies numériques (podcasts, blogs éducatifs ou supports interactifs) pourrait renforcer la médiation entre cultures scolaires et pratiques juvéniles. Une révision des formations enseignantes qui propose des modules sur la conception de supports hybrides, apparaît également nécessaire. Enfin, une flexibilité curriculaire accrue, permettant d'adapter une partie des contenus aux spécificités locales via des «modules optionnels» thématiques, permettrait de concilier normes nationales et réalités du terrain.

En définitive, ce travail ouvre un débat plus large sur la place qu'occupent les supports didactiques dans les systèmes éducatifs plurilingues. Il appelle à une vision renouvelée où ces artefacts, conçus comme des interfaces dynamiques entre héritages linguistiques et identités en construction, deviendraient des catalyseurs d'émancipation plutôt que de conformité. Une telle évolution, ancrée dans une ingénierie collaborative et inclusive, serait susceptible d'offrir aux apprenants algériens la possibilité d'une appropriation signifiante du français, à la fois motivante et profondément porteuse de sens — un français non comme une relique coloniale, mais comme un espace de création et d'affirmation de soi.

Références

Bibliographiques

Références Bibliographiques

Références Bibliographiques

1. Ouvrages

- BEACCO, J-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2007, 299p.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2001, 191p.
- CUQ, J-P. et GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2012, 492p.
- DETEY, S. *La prononciation du français en interaction*, Peter Lang, 2016, 264p.
- GUICHON, N., *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Didier, 2012, 249p.
- PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Didier, 1994, 206p.
- TARDIF, J., *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*, Québec, Chenelière Education, 2006, 363p.

2. Articles de revues scientifiques

- BOUREBRAB, M., L'utilisation des moyens TIC dans l'enseignement de FLE en Algérie, in Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, 2023, vol 1, n°1, pp.⁸⁶⁻¹⁰¹, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/928/1/1/229507>, page consultée le 10/02/2025.
- BUTUL, E., Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère, in Synergies Turquie, 2020, n°13, pp. ⁴⁵⁻⁶⁶, [en ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie13/ertek.pdf>, page consultée le 05/02/2025.
- CHACIN, J., PENA, D., MARQUEZ, M., Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au cycle secondaire, in Synergies Venezuela, 2009-2010, n°10, pp. ²⁰⁵⁻²²³.
- CHERAK, R., La nouvelle réforme en Algérie : Adoption de l'approche par compétences comme principe organisateur et structurant des nouveaux programmes,

Références Bibliographiques

in DIDACTIQUES, 2015, n° 7, pp. 67-78, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz>, page consultée le 07/03/2025.

- CHEIKH, S., Le défi de la diversité culturelle et l'enseignement du FLE en Algérie, in Revue de Traduction et Langues, 2015, vol 14, n° 1, pp. 28-35, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/6339>, page consultée le 28/02/2025.

- EL-Himer, M., Centrer l'apprentissage sur l'apprenant dans une perspective actionnelle, in Action Didactique, 2020, vol 3, n°1, pp. 104-122, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/199293>, page consultée le 15/03/2025.

- KHELLADI, S., Vers une approche interculturelle dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE, in Langues et cultures, 2020, vol 01, n° 01, pp. 78-89, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/122645>, page consultée le 01/03/2025.

- REBHI, S., La Démarche Interculturelle En Didactique Des Langues Étrangères : Pour Des Compétences Pratiques et Effectives, in مجلة البحوث التربوية والتعليمية, 2014, vol 3, n° 6, pp. 1-11, [en ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/33911>, page consultée le 01/03/2025.

- SALMAK, N., L'APPROCHE QUALITATIVE ET QUANTITATIVE DANS L'ENQUÊTE DU TERRAIN : L'OBSERVATION, L'ENTRETIEN ET LE QUESTIONNAIRE, in Revue Linguistique et Référentiels Interculturels, juin 2020, vol. 1, n° 1, pp. 32-51, [en ligne] : <https://revues.imist.ma/index.php/LIRI/article/view/21443>, page consultée le 18/03/2025.

- TIFOUR, T., La (dé)motivation En Classe De Fle : Entre Théories Didactiques Et Représentation Des Apprenants, in المعيار, 2018, n°1, pp. 427-439, [en ligne] : <https://theses-algerie.com/2100259222672551/articles-scientifiques-et-publications/universite-de-tissemsilt/la-d%C3%A9-motivation-en-classe-de-fle-entre-th%C3%A9ories-didactiques-et-repr%C3%A9sentation-des-apprenants>, page consultée le 13/03/2025.

Références Bibliographiques

3. Mémoires et thèses

- BENZIDANE, K., *L'impact des supports pédagogiques de la compréhension écrite sur la motivation des apprenants dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Cas des apprenants du secondaire*, M'Sila, Université Mohamed Boudiaf, Mémoire de Master, 2020-2021, 73p. Disponible : <https://theses-algerie.com/2420882758092604/memoire-de-master/universite-mohamed-boudiaf--m-sila/l-impact-des-supports-p%C3%A9dagogiques-de-la>, consulté le 06/02/2025.
- BOUAZZA, H. et SMAIL, M., *L'impact de l'approche actionnelle dans le développement des compétences de la production écrite en FLE : Cas des élèves de 4AM*, Naama, Centre Universitaire Salhi, Mémoire de Master, 2022-2023, p. 13. Disponible : <https://biblio.cuniv-naama.dz/wp-content/uploads/2024/02/memoire-final-1.pdf>, consulté le 25/02/2025.
- FEKIER, S. et HASNI, A., *Le choix du support didactique en classe de FLE : entre objectifs d'enseignement-apprentissage et centres d'intérêt des apprenants : cas des apprenants algériens de 1^{ère} année secondaire*, Tissemsilt, Université de Ahmed Ben Yahia El Wancharissi, Mémoire de Master, 2021, 95p.
- MEZIANE, B et LESSEHAL, A., *Aide et impact de la motivation scolaire chez les 3AS*, Naama, Centre Universitaire Salhi, Mémoire de Master, 2022-2023, p. 15. Disponible : <https://biblio.cuniv-naama.dz/wp-content/uploads/2024/02/aide-et-impact-de-la-motivation-chez-les-eleves-de-la-3eme-AS.pdf>, consulté le 10/03/2025.

4. Documents institutionnels

- COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, *Document d'accompagnement du programme : 1^{ère} année secondaire, Français*. Ministère de l'Éducation Nationale, Avril 2005, 41p.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE, *Progressions annuelles de 1^{ère} année secondaire Tronc Commun Lettres/ Tronc Commun Sciences et technologie*, Septembre 2022, 57p.

Références Bibliographiques

- OFFICE NATIONAL DES EXAMENS ET CONCOURS, *GUIDE D'ÉLABORATION D'UNE ÉPREUVE DE FRANÇAIS AU BACCALAUREAT*, Novembre 2016, 21p.

- OFFICE NATIONAL DES PUBLICATIONS SCOLAIRES, Français Première Année Secondaire, Alger, ONPS, 2022-2023, 191p.

5. Documents en ligne

- LesMinis, Tout ce que vous devez savoir sur les supports didactiques : définition, catégories et impact sur l'apprentissage, [en ligne] : <https://lesminis.fr/blog/supports-didactiques-apprentissage-eleves-conseils-enseignants-parents/>, page consultée le 05/02/ 2025.

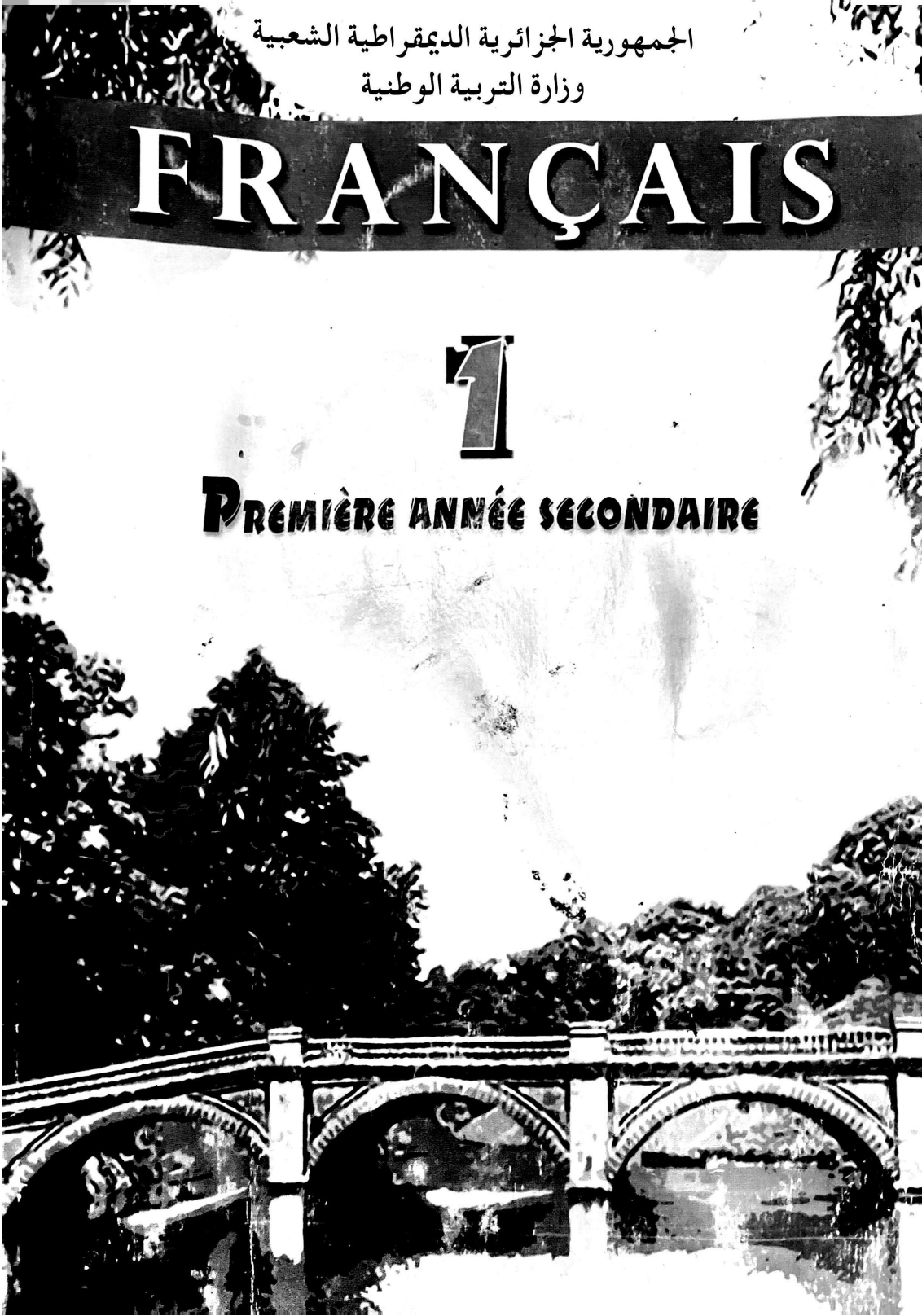
Annexes

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

FRANÇAIS

1

PREMIÈRE ANNÉE SECONDAIRE





Votre professeur vous a donné une petite recherche à faire sur l'habitat dans le Tiers Monde. Pour vous aider, des camarades vous ont donné des petites notes recueillies dans l'Encyclopédie Universalis. Dans un premier temps, rédigez un texte cohérent à partir de ces notes puis, dans un second temps, résumez le texte obtenu en six lignes (conservez les informations essentielles).

Notes :

- Très au-dessus de ces misérables, se placent les pauvres occupants des "habitats précaires", "habitats spontanés", "habitats incontrôlés" des textes officiels, que la population appelle "bidonvilles" en Algérie, "gourbivilles" en Tunisie, "favellas" au Brésil, "slums" en Inde, "ranchos" au Venezuela.

- A Calcutta, les plus démunis ne possèdent rien. Placés aux derniers degrés de l'échelle humaine, ils vivent dans les rues, où ils meurent, avant d'être emportés par les services de voirie ; ils seraient plusieurs centaines de milliers dans ce cas à l'intérieur de la gigantesque agglomération.

- Ne croyons pas qu'il s'agisse d'un monde marginal ; en effet, s'il l'est au sens économique du terme, il ne l'est pas d'un point de vue quantitatif : une étude de l'Organisation des Nations Unies fixait à 30% et plus la proportion de la population vivant dans ce type d'habitat pour l'ensemble des villes du Tiers Monde.

- Un véritable flot, dont les sources menues proviennent des zones rurales les plus reculées, s'engouffre chaque année dans les villes tentaculaires. Or, celles-ci ne disposent pas des offres de travail nécessaires ; rien n'y est préparé pour accueillir les nouveaux venus, d'où un désaccord permanent, partout visible, entre les structures urbaines et la population qui les occupe. D'où des formes effrayantes de la vie citadine.

Les moyens de transport

Au cours du développement historique des villes, un partage de fait s'est établi entre les différents moyens de transport. Le rôle de chaque moyen de transport résulte de ses caractéristiques propres quant aux qualités qu'on attend de lui.

La vitesse est souvent (sauf dans le centre des grandes villes) plus grande pour l'automobile, parce qu'il n'y a ni arrêt ni changement de moyen de transport. Les transports en commun ayant leur propre infrastructures sont plus rapides (train, métro, autobus sur voie réservée, tramway) que ceux qui utilisent la voirie banale (autobus). Le confort, lui, peut être adapté à n'importe quel moyen : il est en général meilleur dans l'automobile car le voyageur est assis et bénéficie de l'intimité créée par le véhicule. Pour les transports en commun, le confort est lié à la proportion de places assises, à la fréquence (attente), à la présence de correspondances, à la longueur des trajets terminaux à pied. La disponibilité revient à l'automobile qui permet un trajet porte à porte sans attente mais l'économie est plus grande pour les transports en commun et surtout pour les véhicules à deux roues. Quant à l'efficacité, elle est liée à la surface occupée par le voyageur qui est au moins 10 fois plus élevée pour l'automobile que pour les transports en commun et l'espace est rare en ville.

Encyclopédie Universalis, 1980.

- Progressions annuelles

1^{ère} année secondaire

Tronc commun Lettres

26 semaines x 5 heures = 130 heures

Sommaire

La première semaine de la rentrée est consacrée aux évaluations des profils			
Intitulé du Projet 1	Objet d'étude		Volume horaire Page
Réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale ou internationale.	La vulgarisation de l'information scientifique	Produire un texte de vulgarisation à partir d'informations scientifiques données ou recueillies.	26h 09 – 12
	L'interview	Produire un questionnaire pertinent en vue de s'informer sur un thème scientifique.	20h 13 – 17
Intitulé du Projet 2	Objet d'étude		Volume horaire Page
Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.	Le discours Argumentatif	1. Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion.	22h
	La lettre ouverte	2. Produire une lettre ouverte.	20h 18 – 25
Intitulé du Projet 3	Objet d'étude		Volume horaire Page
Écrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes.	Le fait divers	Produire un fait divers pour raconter un événement réel.	21h 26 – 28
	La nouvelle réaliste	Produire un récit vraisemblable.	21h 29 – 31

- Texte scolaire, p99

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes œuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

D'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

- Fiche pédagogique

- ❖ **Niveau** : 1 A.S
- ❖ **Durée** : 1 h.
- ❖ **Projet 02**: Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.
- ❖ **Objet d'étude** : Le discours argumentatif.
- ❖ **Séquence** : Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion.
- ❖ **Compétences à installer** : Comprendre et interpréter des discours écrits et exprimer une réaction.
- ❖ **Compétence** : Compréhension de l'écrit « 01 ».
- ❖ **Support** : « Aimez-vous lire ? ». **Source** : Les nouvelles de Tipaza, n°7. Le manuel scolaire, p 99.
- ❖ **Objectif de la séance** : Restituer le contenu du texte sous forme d'un plan.
- ❖ **Objectifs d'apprentissage** : L'apprenant sera capable de :
 - Identifier la thèse de l'auteur et l'exemple qui l'illustre.
 - Repérer les articulateurs logiques introduisant les arguments avancés par l'auteur.
 - Identifier l'intention communicative de l'énonciateur.
 - Prendre position vis-à-vis du contenu du texte.

Déroulement de la séance

01/- La pré lecture :

A) - Eveil de l'intérêt :

Quelle place prend la lecture dans votre vie quotidienne ? Quel est le dernier livre que vous avez lu ?

B) - Observation de l'image du texte :

- **Titre (sous forme de question)** : Aimez-vous lire ?
- **Source** : Magazine « Les nouvelles de Tipaza, n°7 ».
- **Hypothèses de sens** : A partir des éléments qui entourent le texte, pourriez-vous dire de quoi traiterait le texte ? (Qui ? A qui ? De quoi ? Comment (le genre d'informations fournies) ? Dans quel but ? : libre expression des apprenants).

02/- La lecture :

A) - Lecture silencieuse consignée : Lisez le texte silencieusement et soulignez les articulateurs logiques utilisés.

B) - Lecture analytique :

▪ Activité 01 :

1)- « La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. ». Qu'exprime cette phrase ?

➤ Cette phrase exprime «**d'opinion, l'avis, le point de vue**» de l'auteur. On l'appelle la **thèse** de l'auteur.

2)- Que symbolise la **2^{ème} phrase** du texte par rapport à la **1^{ère}** ?

➤ La **2^{ème} phrase** du texte est un exemple pour illustrer l'idée contenue dans la **1^{ère} phrase**.

▪ Activité 02 :

1)- Repérez dans le **2^{ème} paragraphe** les **articulateurs logiques** qui organisent le texte ? Qu'introduisent-ils ?

➤ Les **articulateurs logiques** organisant le texte sont : **d'abord, également, enfin**.

➤ Ils introduisent des arguments :

- *d'abord* ➤ **1^{er} argument.**

- *également* ➤ **2^{ème} argument.**

- *enfin* ➤ **3^{ème} argument.**

2) - Citez-les :

- Le plaisir littéraire.

- L'enrichissement intellectuel.

- L'évasion par la lecture (détachement du réel).

▪ Activité 03 : Quelle est l'intention communicative de l'énonciateur ?

➤ L'énonciateur vise à convaincre les lecteurs du magazine « **Les nouvelles de Tipaza, n°7** » de l'importance vitale de la lecture.

▪ Activité 04 : Etes-vous d'accord avec l'auteur lorsqu'il affirme que la vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures ? Répondez en utilisant un argument fiable illustré par un exemple.

03/- La post-lecture :

• Élaborez le plan de ce texte.

◆ Introduction :

- **Thèse** : La culture nécessite impérativement la lecture.

- **Exemple** : Un médecin ou un ingénieur n'est cultivé que s'il continue à

lire après ses études.

◆ **Développement :**

- **Articulateurs logiques** (d'abord, également, enfin) + **arguments :**
- Le plaisir littéraire.
- L'enrichissement intellectuel.
- L'évasion par la lecture (détachement du réel).

◆ **Conclusion :**

- Réaffirmation de la thèse : la lecture est le fondement vital de la culture.

- **Travail à domicile** : Résumez ce texte au quart (1/4) de sa longueur.

Fiche d'apprenant

▪ Activité 01 :

1)- « La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. ». Qu'exprime cette phrase ?

➤
.....

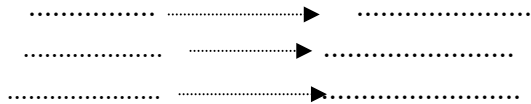
2)- Que symbolise la 2^{ème} phrase du texte par rapport à la 1^{ère} ?

➤
.....

▪ Activité 02 :

1)- Repérez dans le 2^{ème} paragraphe les **articulateurs logiques** qui organisent le texte ?
Qu'introduisent-ils ?

➤
➤



2)- Citez-les :

➤
.....
.....

▪ Activité 03 : Quelle est l'intention communicative de l'énonciateur ?

➤
.....

▪ Activité 04 : Etes-vous d'accord avec l'auteur lorsqu'il affirme que la vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures ? Répondez en utilisant un argument fiable illustré par un exemple

- La post-lecture : Élaborez le plan de ce texte.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Texte extrascolaire

S’habiller, c’est s’affirmer : la mode, arme des ados

J’affirme que l’art de s’habiller est bien plus qu’un simple moyen de se vêtir : c’est un langage universel qui permet aux jeunes de révéler leur identité et de se connecter au monde. Loin d’être futile, elle devient un outil d’émancipation, où chaque détail vestimentaire raconte une histoire.

Tout d’abord, la mode est une expression personnelle puissante. Par exemple, à Alger, des lycéennes associent le haïk à des baskets stylées, tandis qu’à Constantine, des étudiants portent des vestes brodées de motifs traditionnels modernisés. Ce choix, comme le Karakou revisité avec des motifs street art à Oran, transforme les vêtements en manifestes silencieux¹ de leur personnalité.

En outre, elle permet de cultiver son unicité dans un monde standardisé. Certains jeunes de Ghardaïa marient le burnous saharien à des accessoires contemporains², créant un style unique partagé sous le hashtag #MaModeAlgérienne. Ces looks audacieux prouvent que la mode libère de la pression des normes imposées.

Enfin, cet art crée des liens sociaux forts. À Tlemcen, des défilés étudiants mettent en valeur des tenues inspirées du patrimoine local. Sur les réseaux sociaux, des groupes comme EcoFashion DZ promeuvent la mode écoresponsable³, rassemblant des milliers de jeunes autour de valeurs communes.

En somme, la mode aide les adolescents à s’assumer, à innover et à trouver leur place dans le monde. Une leçon de vie bien plus précieuse qu’on ne l’imagine.

Texte adapté de «Quels sont les avantages et les inconvénients de la mode ?», paru dans *L’Atelier de la Machine à Coudre*, le 19 août 2024.

1. **Manifestes silencieux** : des messages forts exprimés par des actions ou des choix.
2. **Contemporains** : modernes, de notre époque actuelle.
3. **Ecoresponsable** : respectueux de la nature.



Fiche Pédagogique

- ❖ **Niveau** : 1 A.S
- ❖ **Durée** : 1 h.
- ❖ **Projet 02**: Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.
- ❖ **Objet d'étude** : Le discours argumentatif.
- ❖ **Séquence** : Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion.
- ❖ **Compétences à installer** : Comprendre et interpréter des discours écrits et exprimer une réaction.
- ❖ **Compétence** : Compréhension de l'écrit.
- ❖ **Support** : «S'habiller, c'est s'affirmer : la mode, arme des ados». **Source** : «Quels sont les avantages et les inconvénients de la mode ?», paru dans *L'Atelier de la Machine à Coudre*, le 19 août 2024.
- ❖ **Objectif de la séance** : Restituer le contenu d'un discours argumentatif sous forme d'un plan.
- ❖ **Objectifs d'apprentissage** : L'apprenant sera capable de :
 - Repérer la thèse défendue dans le texte introduite par un verbe d'opinion.
 - Relever les articulateurs logiques présentant les arguments avancés par l'auteur.
 - Identifier l'intention communicative de l'énonciateur.
 - Prendre position vis-à-vis du contenu du texte.

Déroulement de la séance

01/- La pré lecture :

A) - Eveil de l'intérêt :

Et si vos vêtements racontaient qui êtes vous ? Imaginez une tenue unique (type, couleur, accessoire) et décrivez-la en quelques mots.

B) - Observation de l'image du texte :

- **Titre** : S'habiller, c'est s'affirmer : la mode, arme des ados.
- **Source** : L'Atelier de la Machine à Coudre.
- **Date de publication** : le 19 août 2024.
- **Illustration** : Une femme élégante portant des lunettes de soleil et un foulard

noué, le tout sous le logo de la marque de luxe «Gucci».

- **Hypothèses de sens** : A partir des éléments qui entourent le texte, pourriez-vous dire de quoi traiterai le texte ? (Qui ? A qui ? De quoi ? Comment (le genre d'informations fournies) ? Dans quel but ? : libre expression des apprenants).

02/- La lecture :

A) - Lecture silencieuse consignée : Lisez le texte silencieusement et encadrez les articulateurs logiques employés.

B) - Lecture analytique :

▪ **Activité 01 :**

1)- Repérez la thèse défendue dans ce texte.

- **La thèse défendue dans ce texte est : J'affirme que l'art de s'habiller est bien plus qu'un simple moyen de se vêtir : c'est un langage universel qui permet aux jeunes de révéler leur identité et de se connecter au monde.**

2)- Quel verbe l'auteur a-t-il utilisé pour exprimer son opinion ? comment l'appelle-t-on ?

- **Le verbe que l'auteur a utilisé pour exprimer son opinion est « affirmer que ». On l'appelle « un verbe d'opinion ».**

▪ **Activité 02 :**

Relevez les articulateurs logiques qui présentent les arguments avancés par l'auteur.

- **Les articulateurs logiques employés sont : tout d'abord, en outre, enfin.**
- **Les arguments avancés sont :**

La mode est :

- **une expression personnelle puissante.**
- **une affirmation de l'unicité face à la standardisation.**
- **créatrice des liens sociaux par des initiatives collectives.**

▪ **Activité 03 :**

Quelle est l'intention communicative de l'énonciateur ?

- **L'énonciateur cherche à convaincre un public jeune et engagé que la mode est un levier d'émancipation pour s'affirmer, résister aux normes imposées et tisser des liens.**

▪ **Activité 04 :**

L'auteur du texte lance un pavé dans la mare : «**S'habiller, c'est s'affirmer**» ! Pourtant, certains ripostent : la mode formate les ados. A vous de trancher le débat en jouant les avocats ou les procureurs !

- Choisissez votre camp :

- Avocat de la défense
- Procureur

- Réalisez une plaidoirie express en deux phrases comportant un argument pertinent.

➤ **Avocat de la défense :**

«La mode libère les ados ! A Ghardaïa, mélanger burnous et accessoires modernes brise les codes et prouve que l'on peut être unique».

➤ **Procureur :**

➤ «La mode formate les esprits ! Les défilés à Tlemcen excluent ceux qui ne suivent pas les «styles patrimoine», et même #MaModeAlgérienne impose une norme : être original à tout prix. La vraie liberté, c'est de ne pas avoir à se justifier par son style vestimentaire.

- 03/- **La post lecture :**

● Elaborez le plan de ce texte.

◆ **Introduction :**

- **Thèse :** La mode est un langage universel et un outil d'émancipation pour les jeunes.

◆ **Développement :**

- **Articulateurs logiques** (tout d'abord, en outre, enfin) + **arguments :**

La mode est :

- une expression personnelle puissante.

- une affirmation de l'unicité face à la standardisation.

- créatrice des liens sociaux par des initiatives collectives.

◆ **Conclusion :**

La mode donne aux ados le pouvoir de révéler leur singularité, de réinventer les codes et de s'ancrer dans un groupe.

❖ **Travail à domicile :** Résumez ce texte au quart (1/4) de sa longueur.

Fiche d'apprenant

▪ Activité 01 :

1)- Repérez la thèse défendue dans ce texte.

-
-
-

2)- Quel verbe l'auteur a-t-il utilisé pour exprimer son opinion ? comment l'appelle-t-on ?

-
-

▪ Activité 02 :

Relevez les articulateurs logiques qui présentent les arguments avancés par l'auteur.

➤ **Les articulateurs logiques employés sont :**

➤ **Les arguments avancés sont :**

-
-
-
-

▪ Activité 03 :

Quelle est l'intention communicative de l'énonciateur ?

-
-
-

▪ Activité 04 :

L'auteur du texte lance un pavé dans la mare : «**S'habiller, c'est s'affirmer**» ! Pourtant, certains ripostent : la mode formate les ados. A vous de trancher le débat en jouant les avocats ou les procureurs !

- Choisissez votre camp :

■ Avocat de la défense

■ Procureur

- Réalisez une plaidoirie express en deux phrases comportant un argument pertinent.

-
-

- La post-lecture : Élaborez le plan de ce texte.

-
-
-
-

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS DU SECONDAIRE

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire s'inscrit dans un travail de recherche portant sur l'adéquation entre les supports de compréhension de l'écrit exploités en classe de FLE et les centres d'intérêt des apprenants de 1ère année secondaire «1AS» en Algérie. Votre expertise est essentielle pour évaluer dans quelle mesure ces supports répondent à la fois aux exigences des programmes officiels et aux pratiques socioculturelles contemporaines des élèves.

Vos réponses, anonymes et traitées de façon confidentielle, contribueront à l'avancée des connaissances en didactique des langues étrangères.

Nous vous remercions par avance pour votre collaboration.

Les questions marquées d'un astérisque (*) sont obligatoires.

1. Selon quels critères prioritaires choisissez-vous vos supports de compréhension de l'écrit ?* (Plusieurs réponses possibles)

- a. Respect strict du programme officiel.
- b. Niveau linguistique adapté.
- c. Potentiel de motivation des élèves.
- d. Accessibilité/ disponibilité des ressources.
- e. Autre :

.....
.....
.....

2. Dans quelle mesure les activités de compréhension de l'écrit proposées dans le manuel scolaire répondent-elles aux objectifs du programme officiel ?*

.....
.....
.....

3. Selon vous, les programmes officiels limitent-ils la personnalisation des supports en fonction des centres d'intérêt des apprenants ? Expliquez pourquoi*

.....
.....
.....

4. Les supports écrits proposés dans le manuel scolaire suscitent-ils l'engagement de vos élèves ?*

a- Oui. Précisez.

b- Non. Précisez.

.....
.....
.....

5. Quels facteurs entravent, selon vous, la motivation des apprenants en compréhension de l'écrit ?* (Plusieurs réponses possibles)

a. Thématiques éloignées de leurs réalités socioculturelles.

b. Complexité linguistique excessive.

c. Formats non interactifs (ex : textes longs)

d. Absence de liens avec leurs pratiques numériques (réseaux sociaux, jeux vidéo, etc.)

e. Autre :

.....
.....
.....

6. Utilisez-vous des supports extrascolaires pour la compréhension de l'écrit ?*

a. Oui. Précisez lesquels et pourquoi :

b. Non. Expliquez pourquoi :

.....
.....
.....
.....

7. Impliquez-vous vos apprenants dans le choix des thèmes ou des supports didactiques ?*

a. Oui. Décrivez les effets observés :

b. Non. Expliquez pourquoi :

c. Parfois. Précisez dans quelles conditions :

.....
.....
.....
.....

8. Quel impact attribuez-vous à l'intégration des centres d'intérêt des élèves sur leur engagement scolaire?*

.....
.....

.....
9. Quels obstacles majeurs freinent l'intégration des centres d'intérêt des apprenants dans vos supports ?*

.....
.....
.....
.....

10. Proposez une mesure concrète pour mieux articuler les objectifs du programme et les centres d'intérêt des élèves. *

.....
.....
.....
.....

- Autres remarques ou commentaires

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....