

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

ⵎⵓⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓ⵭ⵉⵔⵉⵔ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

ⵍⵓⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓ⵭ⵉⵔⵉⵔ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

ⵍⵓⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓ⵭ⵉⵔⵉⵔ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ

Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou  
Faculté des Lettres et des langues  
Département de français



جامعة مولود معمري - تيزي وزو -  
كلية الآداب و اللغات

N° d'ordre : .....

N° de série : .....

Thèse en vue de l'obtention du doctorat troisième cycle

DOMAINE : Lettres et Langue Etrangères

FILIERE: Langue française

SPECIALITE: Didactique

Titre :

# L'IMAGE INTERACTIVE EN CLASSE DE FLE: UNE REALITE NUMERIQUE PEDAGOGIQUE À L'HEURE DES "DIGITAL NATIVES"

Enseignement/Apprentissage de l'expression orale au cycle primaire  
Cas des élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire de l'école Ahmed Taouti, Laghouat

Présentée par : BEKKAR Ryma

Sous la direction de : Professeure OUTALEB-PELLÉ Aldjia

Jury de soutenance:

AIT CHALLAL Salah  
OUTALEB-PELLÉ Aldjia  
BEKTACHE Mourad  
MENGUELLAT Hakim  
AIT HAMOU ALI Rébiha  
SAIL Sihem

Professeur  
Professeure  
Professeur  
Professeur  
MCA  
MCA

Président  
Rapporteur  
Examineur  
Examineur  
Examinatrice  
Examinatrice

UMMTO  
UMMTO  
Univ. de Béjaïa  
Univ. de Blida  
UMMTO  
UMMTO

Mars 2022

Laboratoire : LARIC C1083200

# **SOMMAIRE**

<b>INTRODUCTION</b>	01
<hr/>	
<b>PARTIE I : L'IMAGE ET L'ECOLE A L'ERE DU NUMERIQUE</b>	15
<hr/>	
<b>CHAPITRE 1:</b> LE NUMERIQUE QUEL RENOUVELLEMENT POUR L'ECOLE ?	19
<b>CHAPITRE 2:</b> L'IMAGE ET L'INTERACTIVITE AU CŒUR DE L'ECOLE IMAGE INTERACTIVE VERSUS IMAGE FIXE	65
<b>CONCLUSION PARTIELLE</b>	94
<hr/>	
<b>PARTIE II : UNE INTRODUCTION DANS LE NUMERIQUE PAR L' « IMAGE INTERACTIVE » POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DU FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN</b>	96
<hr/>	
<b>CHAPITRE 1:</b> LE FLE Á L'ERE DU NUMERIQUE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN	98
<b>CHAPITRE 2:</b> DEMARCHE PEDAGOGIQUE POUR INTEGRER LE NUMERIQUE PAR L'« IMAGE INTERACTIVE » Á L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DU FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN	130
<b>CONCLUSION PARTIELLE</b>	167
<hr/>	
<b>PARTIE III : EXPERIMENTATION, RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATION</b>	169
<hr/>	
<b>CHAPITRE 1:</b> L'IMAGE INTERACTIVE EN ACTION	172
<b>CHAPITRE 2:</b> DEPOUILLEMENT, ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS	206
<b>CONCLUSION PARTIELLE</b>	252
<b>CONCLUSION</b>	254
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	259

## Remercîments

Échelonné sur trois années, ce projet de thèse n'aurait pu être mené à terme sans la présence de plusieurs personnes importantes à mes yeux.

Un grand merci au professeure Aldjia OUTALEB-PELLÉ pour la confiance qu'elle m'a manifestée, le soutien qu'elle m'a apporté, ses précieux conseils et surtout pour sa disponibilité et sa sollicitude.

Je tiens surtout à rendre hommage à mon mari Wassim qui a réussi à concilier ses rôles de conjoint et de père afin que je puisse vaquer à ce projet en toute quiétude.

Merci à mes deux filles Dyna et Mélissa, pour m'avoir donné d'innombrables coups de pouce pour me permettre de me concentrer sur mes études durant trois laborieuses années.

Un immense merci également à ma précieuse mère qui a enraciné en moi les germes de la persévérance, le sérieux et le combat, et aux deux piliers de la langue française, mes deux sœurs Souad et khédaoudj qui m'ont apporté une aide précieuse en participant au travail de relecture.

## Dédicaces

Pour ceux qui m'ont aidé à vivre pleinement et sereinement ce beau  
chapitre de ma vie

À ma chère et précieuse **Mère**,

À mon mari **Wassim** et à mes deux trésors **Dyna** et **Mélissa**.

À la mémoire de ma douce tante

Son arbre s'est effeuillé et son ombre a disparu le 09/08/2019

# **Introduction**

**L**e point de départ de toute réflexion pédagogique est de comprendre et d'expliquer la relation qui s'établit entre enseignant et enseigné. Bien qu'acceptée passivement dans la routine générale, elle conserve au XXI<sup>e</sup> siècle un caractère ancestral, le maître demeure l'intercesseur, qui possède seul, la puissance permettant de parvenir à la connaissance, il est « celui qui sait » et les élèves sont toujours placés dans la position de néophytes attendant que leur soit communiqué le message.

Un tel privilège venu du fond des âges, allait sans doute de soi au temps où l'école était le seul et unique moyen d'acquérir la formation, mais tout dans le monde moderne et en premier lieu la multiplication de la puissance des moyens technologiques et numériques étrangers à la vie scolaire ne peut que le détruire.

La didactique du français langue étrangère (FLE) n'a pas échappé à cette régie générale. Le numérique a foncièrement transformé les processus de production et de diffusion de l'information à l'instar de ce que fit l'imprimerie il y a maintenant cinq siècles comme le précise SERRE (2012)<sup>1</sup>. Dès lors, les schémas modélisants ultérieurs ne répondent plus aux besoins et motivations des élèves d'aujourd'hui. Ces derniers, PRENSKY (2001)<sup>2</sup> spécialiste des questions d'éducation à l'heure du numérique, les surnomme les «*Digital Natives*»<sup>3</sup>, ce sont des personnes nées pendant ou après l'invasion du numérique, qui l'ont intégré dans leurs modes de vie en interagissant avec, à un âge précoce, ce qui leur procure une meilleure compréhension des concepts qui les sous-tendent. L'inventeur du terme «*Digital*

---

<sup>1</sup>SERRE M, (2012) : «*Petite Poucette*», Paris, France, Edition Le Pommier, pp 1-9.

<sup>2</sup>PRENSKY M, (2001) : «*Digital Natives, Digital Immigrants*», *On the Horizon*, MCB University Press, Vol 9 N°5, adresse URL : <http://www.marcprensky.com/writing>, [Page consultée le 05/11/2017].

<sup>3</sup>DIGITAL NATIVE : Natif du numérique, les individus nés après 1980, et surtout dans un environnement marqué par l'immanence des technologies numériques (ordinateurs, jeux vidéo, internet), cité dans l'article de PRENSKY M, «*Digital Natives, Digital Immigrants*».

---

*Natives»* déclarait que : «*nos élèves ont radicalement changé. Ils ne sont plus les personnes pour qui notre système éducatif a été conçu pour être enseigné*»<sup>1</sup>.

Quant aux enseignants, PRENSKY (2001) les considère dans leurs majorités comme des «*Digital Immigrants*»<sup>2</sup> ; ils vivent une situation inédite les mettant en rupture avec les normes de leur propre culture scolaire. Cette réalité affronte des élèves qui sont nés avec le numérique, à des enseignants qui le développent...c'est ce qui explique le début d'une transformation du monde scolaire.

Cet environnement numérique n'est alors, ni une curiosité technologique, ni une mode passagère, c'est une partie intégrante des vies de tout être humain, et l'école se voit dans l'obligation, non seulement de s'y adapter, mais surtout d'utiliser ses capacités pour en faire des outils efficaces capables de faciliter les pédagogies au service de l'acte d'enseignement/apprentissage.

Repenser la pédagogie est donc inévitable, il faudrait que les enseignants prennent conscience des exigences du nouveau public qu'ils ont en classe, pour cela une formation aux pédagogies (active, différenciée, coopérative et collaboratives), leur est indispensable. Car les modes de pensée et de raisonnement des élèves d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes que ceux d'hier, ils sont nourris de l'information instantanée et de l'interactivité numérique, et possèdent des connaissances quasi intuitives de ces outils.

Par conséquent, pourquoi le « Numérique » à l'école ? Parce qu'aujourd'hui il faut accepter que l'enseignant n'est plus la seule source d'apprentissage, l'information est partout, selon SERRE (2012)<sup>3</sup>, et à la portée de tout le monde. De plus la diversification des supports numériques, facilite la mise en place des

---

<sup>1</sup>PRENSKY M, (2001), op.cit.

<sup>2</sup>DIGITAL EMMIGRANT : les individus issus des générations antérieures aux «Digital Natives» nés dans un monde dépourvu ou presque de ces technologies, et qui auraient migré vers le numérique.

<sup>3</sup>SERRE M, (2012) : «*Petite Poucette*», Paris, France, Edition Le Pommier, pp 1-9.

pédagogies (active, différenciée, collaborative...) capables de faire progresser, tout en respectant l'évolution propre de chaque élève.

Dans cette dynamique et surtout partir du constat que l'image est omniprésente à l'ère numérique, reléguant le texte en qualité de complément parce que cette génération d'apprenants consomme l'information de manière visuelle. On a imaginé dès lors, par une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte, la possibilité de rendre l'image fixe du manuel scolaire interactive, et lui apporter de l'écrit, de l'animation... Afin de créer différents scénarios pédagogiques engendrant l'interaction en classe.

En l'occurrence, pourquoi une démarche hybride ou mixte ? Afin d'exploiter l'attrait des « *Digital Natives* » pour le numérique et développer chez eux une troisième compétence surnommée la « Compétence Numérique », puisque, lire et écrire ne suffisent plus pour désigner l'apprentissage d'aujourd'hui. Apprendre à l'ère du numérique, c'est affronter le monde de manière autonome et efficiente avec un esprit d'analyse et de créativité en raison de l'évolution permanente de cette compétence. Ce qui permet de combiner les avantages de la formation présentielle avec l'enseignant (enseignement en présentiel) et ceux de la formation en ligne (enseignement à distance), deux tâches complémentaires et incontournables, selon FOURGOUS (2011)<sup>1</sup>. Le temps de classe (le présentiel) sera consacré au travail de groupe, notamment à l'oral et l'apprentissage en ligne privilégiera le travail individuel qui favorise l'écrit. L'équilibre entre les deux temps (le présentiel et la distance) dépend de la maîtrise et l'évolution des outils numériques.

De là gît les raisons qui ont motivé le choix du thème à étudier, à savoir : « *L'image Interactive en classe de FLE : Une Réalité numérique pédagogique à l'heure des "Digitale Natives"* », Grâce au statut dominant de l'audio-visuel par l'image on accepte de considérer une langue dans son aspect vivant d'échange

---

<sup>1</sup>FOURGOUS J-M, (2011) : «*Réussir à l'école avec le numérique*», France, Paris, ODIL JACOB, p133.

interactionnel suscitant la motivation et la participation en répondant aux nouveaux besoins des « *Digital Natives* ».

Sur la base d'une image fixe transformée en image interactive, il sera possible de déterminer des zones de cette dernière pour les rendre cliquables afin de déclencher une action : écouter un enregistrement audio, afficher un commentaire ou proposer une consigne... Pour concevoir des situations d'apprentissage à découvrir par l'image en plusieurs étapes successives par des liens hypertextes, que les élèves pourront expérimenter seul ou en groupe.

De nombreuses recherches ont démontré que l'intégration du numérique dans l'enseignement/apprentissage améliore non seulement la motivation et la réussite scolaire, mais permet surtout d'ouvrir de nouveaux horizons dans la pratique enseignante par l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques encourageant un apprentissage actif et interactif de l'élève.

À savoir, les recherches de l'équipe canadienne dirigée par le professeur KARSENTI (2005), montrant l'impact des TIC sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés, sont arrivées à la conclusion que les acteurs de l'éducation doivent « *profiter de l'engouement des jeunes pour les TIC pour favoriser leur réussite éducative, voire faire des TIC le Cheval de Troie de la réussite éducative en milieu défavorisé* »<sup>1</sup>.

De plus, l'étude de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE)<sup>2</sup> a montré clairement que les élèves qui maîtrisent l'informatique obtiennent de meilleures notes à l'école, en particulier en mathématiques. Mais elle a révélé aussi qu'une entrée dans le numérique en classe

---

<sup>1</sup>KARSENTI T, GOYER S, VILLENEUVE S. & RABY C, (2005) : «*L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*», Université de Montréal, adresse URL : [Page consultée le 08/12/2017]. <http://www.thierrykarsenti.com/pdf/publications/2005/impactTICreussite.pdf>.

<sup>2</sup>OCDE, (2006) : «*Les élèves qui maîtrisent l'informatique obtiennent de meilleurs scores à l'école, selon une étude de l'OCDE*», adresse URL : [Page consultée le 08/10/2017]. <http://www.oecd.org/fr/general/leselevesquimaîtrisentlinformatiqueobtiennentdemeilleursscoresalecoleselonuneetudedelocde.htm>.

---

ne peut être efficace que si elle pointe du doigt une compétence précise, c'est-à-dire ne pas prendre à la fois l'ensemble des champs de la didactique (compréhension et production de l'oral/Ecrit). La raison pour laquelle on s'est intéressé dans un premier temps dans cette recherche à : l'expérimentation de l' « Image Interactive » au service de la compétence d'expression orale.

Un état de fait qui mène à repenser les pratiques pédagogiques algériennes où l'intégration du numérique dans les écoles reste uniquement physique que pédagogique<sup>1</sup>, malgré l'effort fournis par le système éducatif algérien à offrir des laboratoires d'informatiques et des raccordements WIFI à plusieurs établissements scolaires. Un ordinateur ne doit pas être vu comme une simple machine, mais plutôt comme un outil d'apprentissage selon BENZAADA (2013)<sup>2</sup>.

Concernant cette intégration pédagogique de l'environnement virtuel l'étude de RABY (2004) a démontré son efficacité pour la réussite des apprenants, sans ôter tout de même la nécessité d'une étape d'intégration physique « *ce n'est pas seulement placer les équipements dans les classes, aller au laboratoire 40 minutes par semaine, utiliser les ordinateurs comme une feuille d'exercice électronique [...], utiliser des logiciels sans but précis ou enseigner comment utiliser les TIC* »<sup>3</sup>. DIAS (1999) rajoute à propos de l'efficacité de l'intégration pédagogique « *les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs* »<sup>4</sup>.

Dans cette optique, pour remédier aux difficultés rencontrées lors de l'expression orale du FLE, au cycle primaire, et afin de susciter motivation,

---

<sup>1</sup>BENZAADA A, (2013) : op.cit. p13.

<sup>2</sup>BENZAADA A, (2013) : « *Les TIC et l'enseignement en Algérie* », Reporters, adresse URL : [http://www.ahmedbensaada.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=246:les-tic-et-lenseignement-en-algerie&catid=36:education&Itemid=76](http://www.ahmedbensaada.com/index.php?option=com_content&view=article&id=246:les-tic-et-lenseignement-en-algerie&catid=36:education&Itemid=76). [Page consultée le 24/12/2017]

<sup>3</sup>RABY C, (2004) : « *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* », Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal, p21.

<sup>4</sup>DIAS L, (1999): « *Integrating technology* », Learning and Leading with Technology, p27.

---

communication et collaboration dans l'apprentissage, on a réfléchi, d'un côté, sur la mise en pratique d'un nouveau modèle pédagogique pouvant assembler une pédagogie centrée sur l'apprenant, avec la présence indispensable de l'enseignant et de l'outil interactif numérique. En outre, on a réfléchi d'aligner le manuel scolaire aux nouvelles exigences des « *Digital Natives* », par un partenariat entre les trois acteurs éducatifs, à savoir : les élèves « *Digital Natives* », les enseignants « *Digital Immigrant* » et l'environnement familial, qui a un rôle majeur dans l'acquisition des compétences de base chez l'élève (la confiance en soi, la pensée positive, l'autonomie...), pour permettre à l'enfant de réussir sa scolarité selon FOURGOUS (2011)<sup>1</sup>.

À partir des constatations et observations décrites plus haut, les questions ayant permis d'aborder le sujet de recherche choisi sont les suivantes :

-Qui sont les élèves d'aujourd'hui? Quelles compétences leur sont-elles nécessaires pour s'épanouir et réussir à l'école comme dans la société?

-Comment l'apprentissage au sens large et la pédagogie peuvent-ils être impactés par une entrée du numérique à l'école? Le défi majeur aujourd'hui consiste à passer le câble de la théorie, en pensant à de nouvelles propositions didactiques capables de former des élèves autonomes et créatifs dans le futur.

-Pourquoi les laboratoires d'informatique dans les écoles ne sont pas exploités à des fins pédagogiques par les enseignants ?

-De par le statut dominant de l'image à l'ère du numérique ou l'information est consommée de manière visuelle, et le texte est relégué en qualité de complément, une nouvelle démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l' « Image Interactive », pourrait-elle être la solution didactique pour l'école qui pourra allier un enseignement en présentiel avec celui à distance?

---

<sup>1</sup>FOURGOUS J M, (2011) : «*Réussir à l'école avec le numérique*», France, Paris, ODIL JACOB, p21.

Pour répondre à ces interrogations, on s'est appuyé sur différentes hypothèses, que nous tenterons d'affirmer ou infirmer tout au long de cette recherche :

-Hypothèse 1 :

On considère que la "Compétence Numérique" se place aujourd'hui au premier rang de l'apprentissage tel que la lecture et l'écriture.

-Hypothèse 2 :

Par la création d'une nouvelle démarche par l'« Image Interactive », on pense se rapprocher de l'univers virtuel auquel se sont habitués les « *Digital Natives* », afin de capter leurs attentions et susciter leurs intérêts.

-Hypothèses 3 :

Par cette « Image Interactive », il serait possible de proposer une nouvelle démarche hybride ou mixte capable d'allier pédagogie ancienne et nouveauté numérique, par la création de nouveaux scénarios pédagogiques. À l'image figée habituellement utilisée dans les manuels scolaires s'ajoutent différents types d'informations intégrées à l'« Image Interactive », qui viennent la compléter pour offrir à l'apprenant une compréhension plus exhaustive des situations d'apprentissage.

-Hypothèse 4 :

Les utilisations pédagogiques du numérique pourraient être indexées sur les pratiques non pédagogiques déjà établies par les « *Digital Natives* ».

-Hypothèse 5 :

Pour répondre aux nouveaux objectifs de réforme du système éducatif algérien «(...) *introduire de nouvelles technologies de l'information et de la communication comme vecteurs de l'enseignement et de la formation* »<sup>1</sup>, on croit que l'« Image Interactive » est une démarche originale pour un enseignement novateur et un apprentissage efficace pour la réussite des élèves qui ne décrocheront pas dans l'avenir.

---

<sup>1</sup>**BENSAADA A**, (2011): «*Le développement économique de l'Algérie. Expériences et perspectives*», Casbah Éditions, Alger, p318.

-Hypothèse 6 :

Par cette nouvelle démarche on pense aider les enseignants à comprendre les élèves d'aujourd'hui, et surtout de les initier aux nouveautés numériques qui pourront enrichir et faciliter leurs pratiques en classe.

-Hypothèse 7 :

Le partenariat école/famille devient indispensable, en rapprochant familles et enseignants d'une spirale numérique positive pour la réussite des élèves. Une éducation partagée faciliterait les relations entre les enseignants et les familles (qui souvent se rejettent "la faute"), et permet surtout à l'élève d'acquérir toutes les compétences nécessaires à sa réussite et à sa progression.

L'objectif de ce travail est de promouvoir les caractéristiques prometteuses de l'« Image Interactive » par une démarche pédagogique originale où les cours en présentiel (en classe) seront enrichis et régulés par des cours à distance (en ligne), en montrant ce qu'elle apporte comme changements notables qui diffèrent des processus déjà utilisés et qui continuent à être utilisés en didactique du FLE. On pense que le présent travail contribuera à reconnaître les réels besoins et attentes des « *Digital Natives* » à l'ère du numérique, pour développer chez eux en plus des compétences de lecture et écriture, la « Compétence Numérique », et surtout d'aider également les enseignants à se situer dans ce monde numérique.

Pour ce faire, ce travail de recherche s'articulera autour de trois grandes parties :

-La première partie, intitulée : « LE NUMERIQUE QUEL RENOUVELLEMENT POUR L'ECOLE ? », présente les principales étapes d'intégration du numérique dans l'Enseignement/Apprentissage des langues, allant des années cinquante avec les laboratoires de langues, jusqu'à nos jours avec l'avènement d'internet et ses diverses applications dans l'apprentissage des langues. Elle évoque également, les raisons pour lesquelles l'école doit passer au numérique,

---

et surtout en quoi il devrait modifier la pédagogie adoptée dans les prochaines années.

-La deuxième partie, intitulée : « L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION ORALE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN A L'ERE DU NUMERIQUE », permet de confronter le cadre de référence méthodologique au contexte scolaire algérien, et d'analyser les faits, puis les critiquer d'un point de vue didactique.

-La troisième partie, intitulée : « EXPERIMENTATION, RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATION », propose la mise en œuvre d'une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive », en se basant sur le cadre théorique étudié, puis d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus après cette expérimentation.

En conclusion, on cherchera par ce travail à mettre en relief les attributs généraux de l'« Image Interactive » en situation d'apprentissage du FLE.

Chaque partie est subdivisée en deux chapitres qui permettront de décortiquer toutes les interrogations ou incompréhensions pouvant enclaver le fil conducteur de la pensée globale de ce travail de recherche :

PREMIERE PARTIE : Consistera à la théorisation des différentes pensées de la recherche ; cette assise permettra d'explicitier « L'image et l'école à l'ère du numérique », pour répondre aux deux questions principales, suivies chacune des interrogations suivantes :

- **Qu'est-ce qu'Apprendre et Enseigner à l'ère du numérique ?**
  - Qu'est-ce que le numérique, qu'est-ce qu'apprendre à l'ère du numérique, et qu'est-ce que la compétence numérique ?
  - Comment le numérique a-t-il influencé les théories d'apprentissage?
  - Comment le numérique a-t-il influencé l'enseignement des langues?

- 
- Par quelle pédagogie le numérique devrait-il s'intégrer à l'école ? et quel est l'apport de cette intégration ?
  - **Qu'apporte une Image Interactive à l'Enseignement/Apprentissage des langues ?**
    - Qu'est-ce qu'une interactivité ?
    - Pourquoi l'image ?
    - Pourquoi l'image interactive ?
    - Qu'apporte le passage de l'image fixe à l'image interactive à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Comment peut-on offrir à l'élève une aide pédagogique en passant d'un ensemble de concepts à l'élaboration d'une tâche ?

DEUXIEME PARTIE : Cette deuxième exploration théorique nous dotera du cadre méthodologique de la nouvelle proposition didactique par l'« Image Interactive » : le cadre de référence d'une démarche pédagogique numérique hybride, où le présentiel sera enrichi par la distance, puis ces données théoriques seront confrontées à une situation particulière dans un contexte donné, à savoir à l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire algérien pour les cours d'expression orale.

À cet égard, les questions ont été formulées de la manière suivante :

- **Qu'elle est la situation de l'Enseignement du FLE en Algérie, notamment au cycle primaire ?**
  - Quelle est la réalité du FLE au cycle primaire algérien ?
  - Quel est l'état de l'utilisation et de l'intégration du numérique dans les écoles algériennes ?
  - Quel rôle doit jouer l'enseignant en intégrant le numérique en classe de FLE ? Comment peut-on offrir à l'élève une aide méthodologique en passant d'un ensemble de concepts à l'élaboration d'une tâche ?

---

---

**- Comment peut-on intégrer et exploiter le dispositif numérique l'«Image Interactive» au service de la compétence expression orale pour l'enseignement du FLE au cycle primaire algérien ?**

- En quoi consiste l'enseignement de l'expression orale en classe de FLE.
- Qu'elle place occupe la compétence d'expression orale du FLE dans le manuel scolaire algérien de 5<sup>ème</sup> AP.
- Qu'elles sont les phases de la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte ? comment peut-on l'exploiter au service de la compétence d'expression orale, par quel scénario pédagogique ?
- Comment l'élève sera-t-il évalué en fin de phase de cette nouvelle démarche pédagogique pour la compétence d'expression orale?

TROISIEME PARTIE : Les principes méthodologiques dégagés à la deuxième partie constitueront des références pour une meilleure élaboration de la proposition didactique, et la mise en œuvre de l'expérimentation, qui consiste en l'intégration de l'« Image Interactive » à l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire au niveau de la ville de Laghouat par une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte.

L'expérimentation décortiquée dans cette troisième partie, permettra de vérifier si cette proposition didactique suggérée peut apporter de réelles contributions aux objectifs fixés. Elle a été effectuée dès le premier trimestre de l'année scolaire 2019/2020 au niveau de l'établissement primaire « Ahmed Taouti » situé dans la ville de Laghouat. La recherche s'est effectuée avec deux groupes, l'un expérimental avec l'exploitation de la nouvelle démarche, et l'autre témoin, en utilisant l'image fixe du manuel scolaire et la pédagogie habituellement utilisée par les enseignants du cycle primaire.

Cette partie expérimentale, a mis en exergue la prise en charge de la continuité des cours après l'avènement du COVID-19 qui a causé confinement total et fermeture des écoles de l'enseignement primaire, moyen et secondaire (le 12 mars

---

---

2020), non seulement dans tout le territoire algérien, mais dans le monde entier, après la déclaration de l'état d'urgence de santé publique de portée internationale le 11 mars 2020, par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)<sup>1</sup>. Par conséquent, la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte avec ses deux phases en présentiel et à distance, mise en œuvre avant la période de crise sanitaire, s'est adaptée aux circonstances imprévues, par un enseignement à distance (en ligne), dans le but de poursuivre le programme scolaire annuel de 5<sup>ème</sup> année primaire.

À travers la méthodologie adoptée : Recherche-action, on a voulu allier les apports conjoints de la théorie et de la pratique. Elle part d'un problème relevé sur le terrain, anticipe l'action par la recherche théorique en constituant une base didactique, pédagogique et technologique, pour créer des solutions d'Enseignement/Apprentissage comme le souligne RÉZEAU (2001)<sup>2</sup>. Cette méthode est en général, descriptive/analytique en même temps en observant des faits réels principalement sur le terrain où on envisage de s'intégrer en classe de FLE à différentes situations pédagogiques. On s'est intéressé principalement au rôle que peut jouer l'« Image Interactive » dans l'enseignement/ apprentissage du FLE à l'école primaire Ahmed TAOUTI, précisément avec deux classes (l'une expérimentale et l'autre témoin) de cinquième année primaire.

Un choix du cycle primaire motivé par les résultats obtenus par l'institut Montaigne<sup>3</sup>, qui révèlent que plus les «*Digital Natives*» avancent en âge plus il leur est difficile d'accepter le changement ou l'innovation, car ils ont peu ou pas envie

---

<sup>1</sup>**ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (OMS)** : « *Son but est d'améliorer les perspectives d'avenir et la santé future pour toutes les populations du monde. Par l'intermédiaire des bureaux répartis dans plus de 150 pays, le personnel de l'OMS travaille aux côtés des gouvernements et des autres partenaires pour amener tous les peuples au niveau de santé le plus élevé possible.* », adresse URL : [https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EAIaIQobChMIu9qyj8-Q7AIVaxkGAB3AQwV5EAAAYASAAEgL\\_5PD\\_BwE](https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EAIaIQobChMIu9qyj8-Q7AIVaxkGAB3AQwV5EAAAYASAAEgL_5PD_BwE), [Page consultée le 07/05/2020].

<sup>2</sup>**RÉZEAU J**, (2001) : « *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* », Thèse de doctorat en Études anglaises. Didactique des langues, sous la direction de Michel Perrin. pp 2-10.

<sup>3</sup>**INSTITUT MONTAIGNE**, (2010) : « *Vaincre l'échec à l'école primaire* », avril 2010, adresse URL : [https://www.institutmontaigne.org/media/documents/rapport\\_echec\\_scolaire.pdf](https://www.institutmontaigne.org/media/documents/rapport_echec_scolaire.pdf). [Page consultée le 2/06/2018].

---

---

d'intégrer ce monde qui leur appartient à l'école. Ce qui implique que l'enjeu de cette recherche se situe au cycle primaire, car c'est à l'école primaire que tout s'apprend et qu'on construit une vie, c'est là où l'investissement qui se fait pour l'enfant donnera un adulte innovant et créatif.

Pour ce faire, on a eu recours aux outils et techniques de recherches suivants:

- Les techniques d'investigation :
  - L'observation
  - L'enquête :
    - Un premier questionnaire sera adressé aux enseignants afin d'être éclairés sur la vision qu'ils ont sur la présence ou absence d'un environnement pédagogique numérique en classe. Aussi, on s'est intéressé à leur avis sur les outils numériques de façon générale comme supports exploitables en classe de FLE. Puis un deuxième adressé aux familles pour être éclairé sur l'utilité d'un partenariat avec l'école dans le but de réguler les recherches et apprentissages en ligne de leurs enfants.
  
- Les instruments d'investigation :
  - Fiches techniques d'activité proposées
  - Le matériel interactif : « Images Interactives » cette proposition didactique représente la pièce maitresse de ce travail de recherche. L'ambition est d'intégrer le numérique habituellement connu et familiarisé par les élèves à leur univers scolaire. À partir de là on observera les faits des deux classes expérimentées : classe A (témoin), et classe B (pilote), tout en étant idéalement neutre, passif et objectif dans un sens où on ne cherchera pas à modifier le déroulement naturel des faits, mais plutôt à questionner la réalité à partir d'une certaine position de recul et de distanciation intellectuelle. Cette partie sera suivie d'une analyse et interprétation des résultats obtenus, puis elle sera achevée par des recommandations et un

bilan « prescriptif », qui permettra de tracer les perspectives qui pourront apporter un plus aux futures recherches en didactique.

- L'expérimentation
  - **Prétest**<sup>1</sup> de niveau proposé aux deux classes : A (témoin) et B (pilote)
  - **Post-test**<sup>2</sup> proposé aux deux classes : A (témoin) et B (pilote).

---

<sup>1</sup> Cf. Partie II. Chap2.6.1.1

<sup>2</sup> Cf. Partie II. Chap2.6.1.2

# Partie I

---

## L'IMAGE ET L'ÉCOLE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

---

CHAPITRE 1 : Le numérique quel renouvellement pour l'école ?

CHAPITRE 2 : L'image et l'interactivité au cœur de l'école:  
Image interactive versus Image fixe

---

Cette première partie, comme celles qui se succéderont, s'articule autour de deux chapitres. Ces derniers, retracent quelques notions théoriques qui doivent être précisées tant au niveau didactique qu'au niveau pédagogique. Il s'agit, entre autres, du phénomène de la déferlante numérique, qui va transformer les façons d'enseigner et d'apprendre, car l'école doit vivre avec son temps, comme l'écrivait le CERI<sup>1</sup> de l'OCDE<sup>2</sup> dès 2001 « *l'école doit être plus à l'écoute des attentes de la société et doit vivre avec l'ère du numérique* ».

Face à un monde en perpétuel changement, l'école n'en finit pas de s'adapter à son nouvel environnement pour répondre aux sollicitations conjointes de la société et des nouveaux courants de l'enseignement/apprentissage. Mais ces changements l'école semble les subir plutôt que d'en tirer avantage. Et bien que l'informatique ait pénétré depuis plus de dix ans les écoles, il parvient mal à susciter la pleine adhésion des enseignants.

Le premier chapitre décrit, l'influence progressive des théories d'apprentissage et des méthodes ou approches d'enseignement, par l'ère du numérique, allant des années cinquante avec les laboratoires de langues, jusqu'à nos jours avec l'avènement d'internet et ses diverses applications dans l'apprentissage des langues. Il évoquera aussi, les raisons pour lesquelles l'école doit passer au numérique et surtout en quoi il devrait modifier la pédagogie adoptée dans les prochaines années.

Car il faudrait cesser de penser et de croire, comme le précise FOURGOUS (2011)<sup>3</sup>, que les « *Digitales Natives* » ou Natifs du numérique sont intrinsèquement porteurs d'une compétence numérique qu'ils maîtrisent parfaitement de manière innée.

---

<sup>1</sup>CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/15/1840081.pdf>, [page consultée le 05/11/2017].

<sup>2</sup>OCDE : Organisation de coopération et de développement économique, adresse URL :

<http://www.oecd.org/dataoecd/39/15/1840081.pdf>, [page consultée le 05/11/2017].

<sup>3</sup>FOURGOUS JM, (2011) : « *Réussir à l'école avec le numérique : Le guide pratique* », Paris, France : ODIL JACOB, p24.

Aujourd'hui, il est nécessaire voire indispensable de leur donner la pédagogie adéquate pour que le numérique soit un instrument d'éducation et de développement à l'autonomie, car le numérique peut changer l'école ou du moins l'accompagner dans des changements qu'il est absolument impossible d'éviter et cela aux bénéfices d'élèves souvent sommés de se taire et d'écouter passivement leurs enseignants.

Quant au second chapitre, il permet tout d'abord d'expliquer les raisons pour lesquelles l'école se voit dans l'obligation de passer de la pédagogie basée sur l'image fixe à celle de l'image interactive.

Ensuite, explicité la notion d'interactivité, permet avant tout un apprentissage jumelé appelé par FOURGOUS (2011)<sup>1</sup> « *la pédagogie mixte numérique* », dans le but de combiner les avantages de l'enseignement en présentiel (en classe), avec celui à distance (en ligne), dans le but d'inciter les élèves d'aujourd'hui à des apprentissages interactifs en ligne.

---

<sup>1</sup>FOURGOUS J-M, (2011): «*Réussir à l'école avec le numérique*», France, Paris, ODIL JACOB, pp132-133.

# Chapitre 1

---

## LE NUMERIQUE

### QUEL RENOUVELLEMENT POUR L'ECOLE ?

---

- 1: Qu'est-ce que le numérique ?
- 2: Qu'est-ce qu'apprendre à l'ère du numérique ?  
Développement de la «Compétence numérique»
- 3: Le numérique dans les apprentissages :
- 4: Le numérique dans les enseignements
- 5: Le numérique dans les écoles

## 1. QU'EST-CE QUE LE NUMERIQUE ?

Nombreux sont les termes qui se sont succédés pour désigner les technologies numériques. Dans les années soixante-dix on employait le terme « Informatique », puis dans les années quatre-vingt-dix le mot « multimédia »<sup>1</sup>.

Et avec l'avènement d'Internet, vers la fin des années quatre-vingt-dix et débuts des années 2000, on parle de « nouvelles technologies de l'information et de la communication » (NTIC). Mais l'adjectif « nouvelles » est peu à peu abandonné selon PUDELKO, LEGROS et GEORGET (2002)<sup>2</sup> au cours des années 2000, pour laisser place seulement au sigle TIC.

En parallèle, d'autres termes sont apparus, comme l'émergence du terme TICE (TIC pour l'Education) pour signifier que l'acte d'apprendre est une spécificité à prendre en compte ; Et le terme « systèmes d'information », qui prend également de l'importance, pour les préoccupations de gestion des établissements.

Aujourd'hui, le terme « numérique » prend le devant, en raison de sa large diffusion pour qualifier un phénomène protéiforme<sup>3</sup> d'après PEDRO, FAU et BOISSIERE (2002), qui a permis à six milliards d'humains dans le monde d'avoir dans leur poche un téléphone portable dont la puissance est supérieure à l'informatique embarquée qui a permis à l'homme d'aller sur la Lune. Cette image illustre la nature et l'importance du saut technologique qui s'est produit au cours des vingt dernières années. Le numérique a tout transformé comme le précise BERRY (2008)

*« Jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, les textes étaient sur du papier, les sons sur des galettes de vinyle ou des bandes magnétiques, les photos sur des films en celluloïd {...}. Ces supports traditionnels sont en train de disparaître. Ainsi dans les disques durs, clefs USB, ou serveurs Internet,*

<sup>1</sup> Cf. Partie I. Chap.1.4.3

<sup>2</sup> PUDELKO B, LEGROS D, GEORGET P, (2002), «Les TIC et la construction des connaissances», Paris, France : Armand Colin, p41.

<sup>3</sup> PEDRO F, FAU S, BOISSIERE J, (2013), «Le numérique une chance pour l'école», Paris, France : Armand Colin, p6.

---

*on range pêle-mêle des textes, des photos, des films, des livres de compte, etc. La dissociation de l'information et de son support est une révolution fondamentale, encore plus importante que l'imprimerie»<sup>1</sup>*

Et le plus exceptionnel, est le fait de pouvoir transporter toute cette information sur des réseaux (filaire ou non) de plus en plus performants (cuivre, fibre, wifi, satellitaire) permettant le surf sur Internet et un partage mondial sans limite.

Cette révolution est amplifiée chaque jour par l'apparition de terminaux moins coûteux et plus performants : la télévision, portable, tablettes...deviennent interactifs, et souvent accessibles sans fil (par wifi)<sup>2</sup>, voir en mobilité par les réseaux téléphoniques (3G, puis 4G) : ordinateur, petit ordinateur portable, smartphone/iPad et tablette en tout genre. Tous ces écrans convergent vers les mêmes fonctionnalités, par exemple, il est désormais possible d'accéder à Internet depuis les smartphones ou depuis les télévisions, de téléphoner ou regarder la télévision avec image par Skype depuis les ordinateurs.

En fait, le choix d'un terminal revient à l'usage le plus fréquent qu'on en attend (en mobilité ou pas, pour écrire, écouter, parler, regarder, prendre des photos, filmer, pour jouer ou travailler, seul ou à plusieurs).

Une fois qu'une précision terminologique du terme *numérique* s'est éclaircie, il conviendrait à présent d'explicitier ses principales caractéristiques sur: l'interactivité, le langage numérique et de l'hypertextualité.

---

<sup>1</sup>BERRY G, (2010), «*Pourquoi et comment le monde devient numérique ?*», Paris, France : Armand Colin, p65.

<sup>2</sup>WIFI : Technique qui permet la communication sans fil entre divers appareils (ordinateur, périphérique, téléviseur...) grâce aux ondes radioélectriques.

## 1.1 Le langage numérique

Comme le souligne JACQUINOT (1997)<sup>1</sup>, le langage binaire : combinaison de 0 et de 1, est la première caractéristique du numérique, le 1 correspond au passage de l'électricité (présent ou allumé) et le 0 à sa fermeture (absent ou éteint). Cette numérisation ou bien dite digitalisation, permet de créer, de mêler et d'enregistrer : des textes, des images, des sons télévisés ou autres, sur des supports qui sont actuellement, non seulement peu chers, mais aussi d'une très grande capacité comme : les disques durs, les cd-rom ou dvd, les flashes-disc, etc.

Ainsi, de cette numérisation deux grandes caractéristiques du numérique se dessinent qui sont, selon CARRIER (2000) « *le stockage et leur traitement grâce à un accès immédiat* »<sup>2</sup>.

## 1.2 L'hypertextualité et hypermédias

Aujourd'hui, l'hypertexte est une autre caractéristique importante du numérique, qui consiste à relier, un texte sur l'écran avec d'autres textes qui apparaissent à leur tour sur ce même écran, par un simple clic de la souris du micro-ordinateur, selon LANCIEN (1998)<sup>3</sup>.

Cette technique est utilisée dans un même sens pour les hypermédias lorsque le document comporte des images comme le précise CARRIERE (2000) « *on parle d'hypertexte lorsque le document ne comporte que de l'écrit, et d'hypermédia, lorsqu'il utilise également des images, fixes ou animées et des sons* »<sup>4</sup>.

Ces deux concepts sont considérés comme des « *moteurs d'interaction* »<sup>5</sup> selon PETITGIRARD (1996), qui permettent de créer non seulement des liens

---

<sup>1</sup>JACQUINOT G, (1997) : «*Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir*», Actes du Colloque : «*Outils Multimédia et Stratégies d'Apprentissage*», Lille, Cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles de Gaulle, adresse URL : [http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque\\_FLE/](http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/), [Page consultée le 12/06/2018].

<sup>2</sup>CARRIER J P, (2000) : «*L'Ecole et le Multimédia*», Paris, Hachette, p8.

<sup>3</sup>LANCIEN T, (1998) : «*Le Multimédia*», Paris, Clé International, p20.

<sup>4</sup>CARRIER J P, (2000), op.cit. p14.

<sup>5</sup>PETITGIRARD J, (1996) : «*Le multimédia*», Paris : Nathan, N°1, p7.

hypertextuels mais, aussi une navigation entre les différents liens se trouvant dans des endroits définis au préalable par le concepteur du support.

### 1.3 L'interactivité

Un concept relativement nouveau et très important est né avec le numérique, c'est un renouvellement pour le domaine de l'enseignement/apprentissage, car l'ordinateur ne se contente pas de créer, de stocker ou de consulter des informations, il est aussi capable de les traiter, c'est l'*interactivité*,<sup>1</sup> selon JACQUINOT (1996).

Ce concept a fait l'objet de nombreux discours, et le plus souvent prêté à confusion avec « *interactivité et interaction* », ou avec les différents types d'interactivités selon LANCIEN (1998)<sup>2</sup>.

En fait, l'*interactivité* diffère de l'*interaction*, dans la mesure où la première désigne, selon SERRE et AL (1997) « *une action réciproque de l'homme et de la machine au moyen d'un programme préétabli, autrement dit, la perception de l'un par l'autre et ce qui en déroule* »<sup>3</sup>, alors que la seconde, selon LANCIEN (1998)<sup>4</sup> renvoie à la communication proprement dite entre les personnes, qui permet à ces derniers de s'adapter et de réagir en fonction de la réaction de l'interlocuteur.

Ainsi, l'*interactivité* est caractérisée par une action de l'apprenant appelée « *rétroaction ou feed-back* », capable de donner des réponses différenciées en réaction à ce qui est enseigné. Ce qui était impossible à une époque passée du numérique avec les messages unidirectionnels (l'ère de l'image fixe et les laboratoires de langue, et l'ère de l'image animée avec la télévision, ou la radio)<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup>JACQUINOT G, (1996) : «*Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir*», Actes du Colloque : «*Outils Multimédia et Stratégies d'Apprentissage*», Lille, Cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles de Gaulle, adresse URL : [http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque\\_FLE/](http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/), [Page consultée le 12/06/2018].

<sup>2</sup>LANCIEN T, (1998), op.cit. p29.

<sup>3</sup>SERRE M et AL, (1997) : « *Le Trésor, Dictionnaire des Sciences* », Paris, Flammarion, p450.

<sup>4</sup>LANCIEN T, (1998), op.cit.

<sup>5</sup>Cf. Partie I. Chap1.4

---

Le pouvoir de cette *interactivité* réside, selon CHANIER (2000)<sup>1</sup> dans la graduation suivante :

-premier degré : l'utilisateur est stimulé par un accès à différentes représentations : image, texte, son. Qui sont élaborés par un système informatique, par exemple : un logiciel d'image interactive.

-Deuxième degré : le système obéit aux ordres de l'utilisateur au moyen d'une clique de la souris ou au moyen du clavier, cette intervention est considérée comme une réponse de l'utilisateur au système.

-Troisième degré : l'utilisateur agit sur les données mises à sa disposition, il décidera par la suite avec l'aide de son enseignant sur la suite du parcours proposé par le logiciel.

Cette attraction de l'*interactivité* permet une adaptation des ressources pédagogiques aux besoins de l'apprenant et la prise en charge de ce dernier de son apprentissage, ce qui séduit les spécialistes de l'enseignement des langues, selon USEILLE (2002)<sup>2</sup>.

En ce qui concerne la nature de l'*interactivité* retrouvée dans les produits numériques de nos jours, LANCIEN (1998) trouve qu'elle se présente de manière très variée « la possibilité de réviser un document ou d'en arrêter le déroulement, à des actions plus complexes qui permettent à l'utilisateur de faire des choix, de proposer des réponses ou d'effectuer des transformations sur les éléments qu'il traite »<sup>3</sup>. Ce qui permet de compléter la (figure 06)<sup>4</sup> extraite de l'ouvrage « Des Technologies pour

---

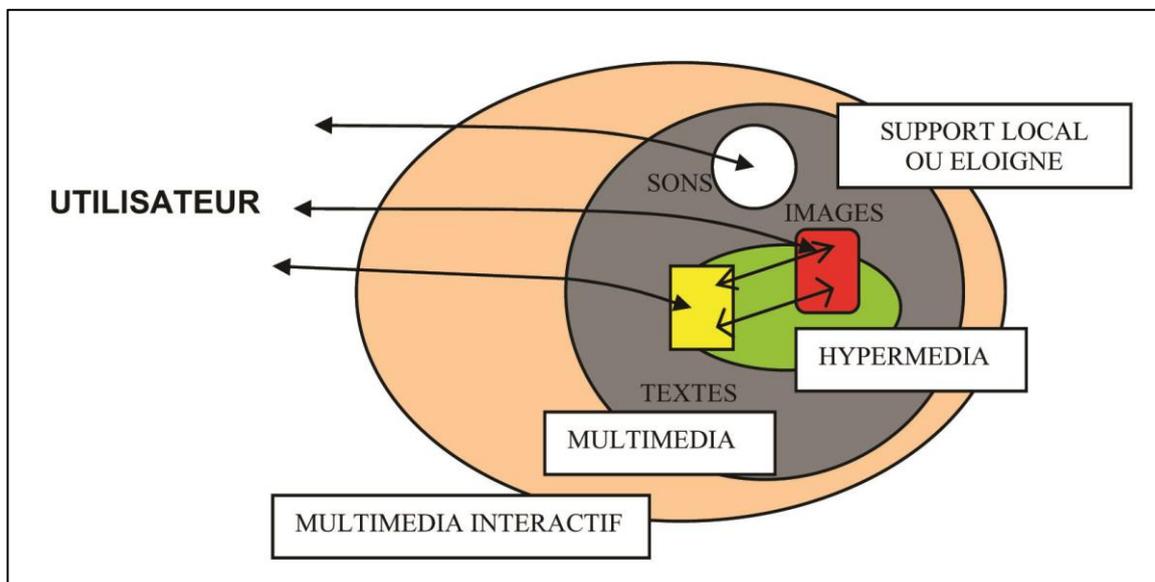
<sup>1</sup>CHANIER T, (2000) : «*Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et agenda de recherche*», Apprendre une Langue dans un Environnement Multimédia, Canada, Québec : Les Editions Logiques, pp53-89.

<sup>2</sup>USEILLE Ph, (2002) : «*Transcrire une approche actionnelle dans la conception des environnements multimédias : quels enjeux méthodologiques et techniques ?*», Forum Multimédia : Contribution des Nouvelles Technologies à la Francophonie, Canada, Ottawa, p156.

<sup>3</sup>LANCIEN T, (1998), op.cit.p30.

<sup>4</sup>Cf. Partie I. Chap.1.4.3.

*Enseigner et Apprendre* », proposée par LEBRUN (2002)<sup>1</sup> (figure 01) en lui ajoutant les principaux attributs de l'*interactivité*.



**Figure 01 : Hyper-multimédia-interactif**

Finalement, après le passage de l'oral à l'écrit, puis de l'écrit à l'imprimerie, le passage au numérique est considéré comme une troisième rupture anthropologique qui amène l'humanité à un nouveau rapport aux savoirs, selon SERRE (2012) « *Le monde a tellement changé que les jeunes doivent tout réinventer : une manière de vivre ensemble, des institutions, une manière d'être et de connaître [...] Les relations parent-enfant, maître-élève, état-citoyen, sont à reconstruire* »<sup>2</sup>.

## 2. QU'EST-CE QU'APPRENDRE A L'ERE DU NUMERIQUE ? DEVELOPPEMENT DE LA « COMPETENCE NUMERIQUE »

On est souvent étonné et surtout désarmé lorsqu'un élève obtient une mauvaise note. Alors qu'on s'imaginait qu'il avait appris sa leçon, parce qu'il l'avait parfaitement récitée la veille.

<sup>1</sup>LEBRUN M, (2002) : « *Des Technologies pour Enseigner et Apprendre* », Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A., p190.

<sup>2</sup>SERRE M, (2012) : « *Petite Poucette* », Paris, France, Edition Le Pommier, pp 19-29.

Mais ce qu'on ne sait pas, c'est qu'apprendre veut dire en premier lieu : comprendre pour s'approprier la notion, tout en étant actif. Cette première phase se déroulera en classe et avec les élèves. Il s'agit, selon CARDINET (2009) d'un « *apprentissage interpersonnel* »<sup>1</sup>. Puis une seconde phase, aura lieu à la maison (au sein de la sphère familiale), aussi importante que la première, viendra renforcer la mémorisation de l'élève, non seulement sur le long terme, mais également de le faire progresser vers l'autonomie. C'est ce que CARDINET (2009) surnomme « *l'apprentissage intrapersonnel* »<sup>2</sup>.

Dans cette même optique pour FOURGOUS (2011)<sup>3</sup> apprendre à l'ère du numérique, nécessite les trois phases suivantes :

- Phase de découverte :
  - Adhésion de l'enfant à l'activité.
  - Association d'une émotion positive personnelle à la notion.
- Phase d'appropriation de la notion :
  - Compréhension de l'information.
  - Adhésion à la nouvelle notion.
- Phase de mémorisation :
  - Mémorisation des nouvelles données.
  - Réinvestissement de ces nouveaux savoirs dans d'autres contextes.

FOURGOUS (2011)<sup>4</sup>, rajoute qu'apprendre dépend aussi de plusieurs facteurs, à savoir : de la motivation, de la concentration, d'une dose d'efforts (plus on apprend, plus le cerveau devient performant) et d'une pédagogie partagée<sup>5</sup>, et il précise surtout que si les deux compétences : la lecture et l'écriture suffisaient pour

---

<sup>1</sup>CARDINET A, (2009) : «*Développer les capacités à apprendre*», Lyon, Chronique sociale, p38.

<sup>2</sup>Ibid, p39.

<sup>3</sup>FOURGOUS JM, (2011) : «*Réussir à l'école avec le numérique : Le guide pratique*», Paris, France : ODIL JACOB, p50.

<sup>4</sup> Ibid.p54.

<sup>5</sup> Cf. Partie I. Chap1.5

---

désigner l'apprentissage, aujourd'hui avec le numérique il faut rajouter une troisième compétence appelée la «Compétence Numérique»<sup>1</sup>.

## 2.1 La compétence numérique

Aujourd'hui, les enfants possèdent mille outils susceptibles de les distraire, ce qui rend l'apprentissage une tâche plus compliquée. Alors, apprendre aujourd'hui, c'est se donner les moyens de progresser et d'accéder aux compétences plus complexes que la lecture et l'écriture, comme : l'esprit d'analyse, le raisonnement, la créativité...qui sont l'essence même de la réussite, la raison pour laquelle la prise en charge de cette « Compétence Numérique» doit se faire dès le primaire, pour faire des élèves, des citoyens autonomes dans le futur.

Donc, apprendre à l'ère du numérique, est principalement, doter les élèves dès leur jeune âge, de cette «Compétence Numérique»<sup>2</sup>. Bien que, souvent on entend dire que les compétences des élèves en matière d'outils numériques sont supérieures à celle des enseignants. Ce qui laisse le plus souvent ces derniers réticents à les utiliser en classe.

Mais cette notion de compétence prête à confusion, car posséder une compétence ne veut pas dire seulement avoir l'habileté à utiliser un outil numérique avec aisance. Mais, ce qui manque aux élèves d'aujourd'hui, selon FOURGOUS (2011), est d'avoir la capacité qui leur permet d'utiliser le numérique au service d'un apprentissage scolaire. Et cette «Compétence Numérique», n'est jamais définitive, car elle évolue chaque jour avec les nouveautés du numérique.

Cette compétence possède, selon FOURGOUS (2011)<sup>3</sup> trois dimensions à savoir :

- la maîtrise de l'instrument.
- la maîtrise de l'information.
- la maîtrise de la stratégie.

---

<sup>1</sup> Ibid.p60.

<sup>2</sup> Ibid.p60.

<sup>3</sup> Ibid.p61.

### 2.1.1 La maîtrise de l'outil

Maitriser la technique d'utilisation des supports numériques de manière efficiente et autonome, car les enfants n'ont qu'une maîtrise superficielle de l'outil numérique.

### 2.1.2 La maîtrise de l'information pour développer un esprit d'analyse

Cette compétence est primordiale aujourd'hui, il s'agit de connaître les risques d'internet, savoir se servir d'internet comme outil de création, savoir échanger, communiquer, stocker et obtenir des informations. Et surtout, c'est n'accepter aucune affirmation sans la vérifier.

Pour inciter les élèves à être capables de faire le tri dans ce flux d'informations disponibles sur internet, pour qu'ils puissent réussir et s'intégrer socialement.

FOURGOUS (2011)<sup>1</sup>, désigne dix étapes à suivre pour développer un esprit d'analyse qui sont les suivantes :

1. *Reformuler avec ses propres mots l'information recherchée et préciser les points à détailler : cerner le sujet, repérer les mots clés (ceux qui vont guider la recherche).*
2. *Utiliser plusieurs moteurs de recherche : Google, Mozilla, Firefox, Exalead...*
3. *Ecrire seulement les mots clés dans la barre de recherche (et non de longues phrases !)*
4. *Commencer par une encyclopédie en ligne mais ne surtout pas s'arrêter à cette étape.*
5. *Sélectionner les documents qui semblent les plus pertinents (questions : «qui ; quand ; quoi»)*
6. *Ne pas hésiter à aller voir les documents originaux et suivre les hyperliens.*
7. *Extraire les informations essentielles, sans faire de «copier-coller».*

---

<sup>1</sup> Ibid.p64.

8. Réorganiser toutes les informations recueillies.
9. Choisir les illustrations.
10. Ecrire un texte avec ses propres mots et citer les sources.

### 2.1.3 La maîtrise de l'information pour développer un esprit de créativité

L'école freine le développement de la créativité, par l'habitude et la résistance au changement. Alors, quelle est la base de la réussite et la compétitivité.

COTTRAUX (2010)<sup>1</sup> définit la créativité comme : «*la créativité est la capacité à retrouver des solutions originales aux questions que l'on se pose et de réaliser son potentiel personnel*», par cette définition on pourrait comprendre que la créativité permet à esprit d'être : ouvert, curieux et souple et de s'adapter aux situations nouvelles en trouvant des solutions originales aux problèmes posés.

Selon POCHON (2012)<sup>2</sup>, l'apprentissage est un acte de créativité intériorisée, et développer sa créativité c'est améliorer ses méthodes d'apprentissage, en laissant libre cours à l'imagination de l'élève, en développant sa confiance en soi et en lui apprenant à observer.

## 3. LE NUMERIQUE DANS LES APPRENTISSAGES

L'accent sera mis par ce rappel théorique, sur les courants qui sont en relation directe avec l'évolution de l'introduction du numérique dans le domaine de l'éducation, à savoir : le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme.

Le CEDEFOP (2004)<sup>3</sup> précise que l'apprentissage est «*l'ensemble des connaissances, capacités professionnelles et/ou compétence qu'un individu a acquis ou est en mesure de démontrer à l'issue d'une action d'apprentissage* », ce qui explique que l'apprentissage est appréhendé de plusieurs façons.

---

<sup>1</sup>COTTRAUX J, (2010) : «*A chacun sa créativité* », Paris, Odile Jacob, p36.

<sup>2</sup>POCHON L-O, (2012) : «*Raisonnements dans l'analyse de données expérimentales en sciences de l'éducation*», Paris, l'Harmattan, p66.

<sup>3</sup>CEDEFOP, (2004): «*Terminology of vocational training policy. Multilingual glossary for an enlarged Europe*», Bruxelles, adresse URL: <http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2016/07/vocational-training.pdf>, [Page consultée le 03/05/2018].

Il s'agit d'un processus, précisément d'une mise en relation entre un évènement provoqué par une action (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement persistant, mesurable et spécifique CRISTOL (2014).

L'apprentissage est aussi tout ce qui permet à un individu de réviser ou de formuler une construction mentale, en d'autres termes, il transforme un savoir disponible en une connaissance individuelle.

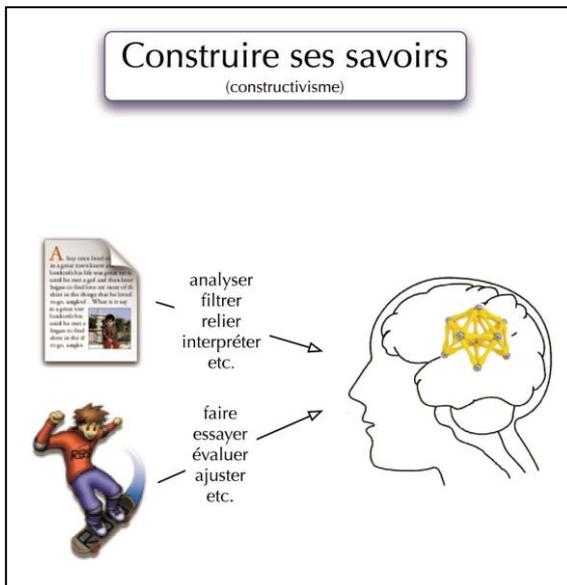
Alors, si ces connaissances sont considérées comme un état observable, alors le **béhaviorisme** (PAVLOV, WATSON, SKINNER) peut fournir des éléments de compréhension des mécanismes d'apprentissage. Mais dans cette théorie, il n'est moins question de comprendre comment l'individu apprend que de repérer les influences sur son comportement.

En l'occurrence, si ces connaissances sont perçues comme un processus de traitement de l'information par le cerveau (BRUNER, GAGNE, PIAGET), le **cognitivisme** sera mobilisé. En effet ce courant théorique s'appuie essentiellement sur l'analogie du cerveau et de l'ordinateur. Et la mémoire permettra d'encoder les données externes à l'individu. Ces derniers, se transformeraient en informations, qui participeraient à la construction mentale de l'individu.

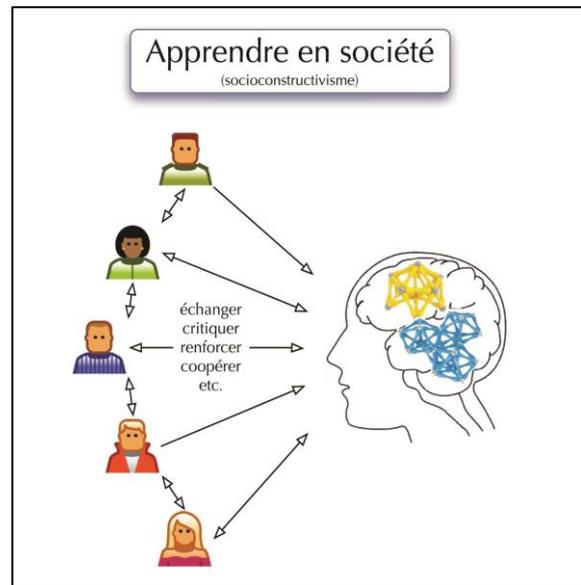
Mais, si ces connaissances auraient une signification sociale, alors s'impose le **constructivisme** de VYGOTSKY (1985). Cette théorie stipule que l'apprenant arrive à apprendre quand il parvient à une reconstruction de la réalité à partir d'éléments déjà intégrés. Et puisque la part sociale est repérée, il est aussi question de socioconstructivisme. Á travers les deux (figures 02 et 03) suivantes<sup>1</sup>, on peut constater l'apport accru du numérique dans la dynamique de l'apprentissage entre le constructivisme et le socioconstructivisme.

---

<sup>1</sup>GUITE F, (2007) : «*Constructivisme, socioconstructivisme et connectivisme*», site personnel, adresse URL :<http://www.francoisguite.com/2007/10/constructivisme-socioconstructivisme-et-connectivisme/>, [Page consultée le 31/07/2018].



**Figure 02 : L'apport du numérique dans la dynamique de l'apprentissage du constructivisme.**



**Figure 03 : L'apport du numérique dans la dynamique de l'apprentissage du socioconstructivisme.**

De plus, si les connaissances sont appréhendées comme une réflexion sur l'expérience personnelle, alors la référence à suivre est **humaniste ROGERS** (1971-1996) et **MASLOW** (2008).

Aussi, le **connectivisme** pourrait fournir des éléments d'explication à l'apprentissage, si les connaissances sont perçues comme distribuées dans un réseau social. Cette théorie est proposée par **SIEMENS** et **DOWNES** (2005). Elle s'intéresse essentiellement à l'apport du numérique dans l'apprentissage et particulièrement à l'interaction des groupes humains en réseau.

Pour finir, si ces connaissances étaient indissociables de l'action, connaître serait faire émerger avec la théorie **énactionisme** **GIORDAN** (1998)<sup>1</sup>. Pour ce courant la connaissance est avant tout éprouvée, vécue, indissociable de l'expérience.

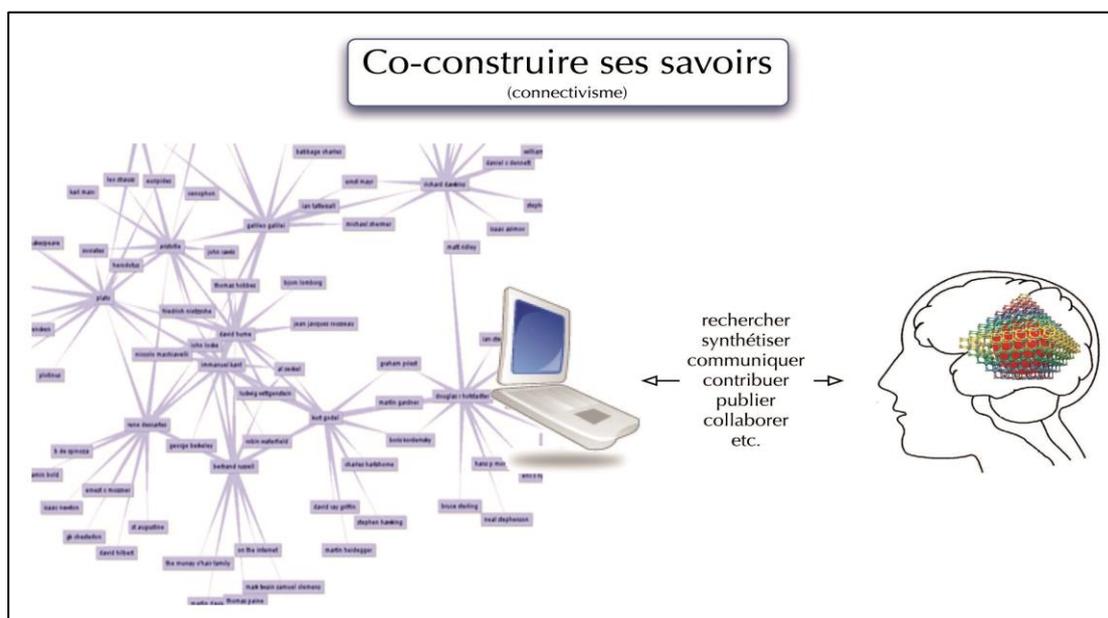
En synthèse, on pourrait dire que les théories de l'apprentissage de référence : comportementisme, cognitivisme et socioconstructivisme, restent impuissantes

<sup>1</sup>**GIORDAN A**, (1998) : «*Apprendre !*», Paris : Berlin, p52.

à expliquer la complexité actuelle des phénomènes d'apprentissage. Contrairement au connectivisme et l'énactionisme qui valorisent l'exploration et l'interaction des apprenants, ce qui pourrait fournir à cette recherche un cadre pour réinterroger l'action pédagogique.

### 3.1 Le connectivisme

L'effervescence de la progression numérique dans la vie quotidienne a transformé foncièrement les processus de production et de diffusion de l'information à l'instar de ce qu'avait fait l'imprimerie il y a maintenant cinq siècles. Et elle a surtout modifié les façons d'apprendre, comme le montre la (figure 04)<sup>1</sup> suivante, en comparaison avec les deux précédentes figures 01 et 02.



**Figure 04 : L'apport du numérique dans la dynamique de l'apprentissage du connectivisme**

Ce sont ces changements qui intéresseront SIEMENS et DOWNES (2005), ils proposent de revoir la question de l'apprentissage à l'ère du numérique, par une nouvelle théorie d'apprentissage : le **connectivisme**. Elle se présente comme une

<sup>1</sup>GUITE F, (2007), ar.cit.

---

alternative aux paradigmes traditionnels, précédemment rappelés : béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme ou le socioconstructivisme.

Ce courant avait intéressé plusieurs chercheurs, qui ont tenté de le décrire, comme GUYTE (2004)<sup>1</sup>, qui l'avait caractérisé comme un modèle d'apprentissage qui prend en considération les changements sociaux causés par le numérique et qui font que l'apprentissage n'est plus seulement considéré comme une activité individualiste, mais plutôt en fonction de l'entourage et des outils de commutation dont on dispose.

Aussi, selon ANDERSON et DRON (2011) « *le connectivisme est « poussé » par la compréhension du processus décisionnel de l'apprenant* »<sup>2</sup>, c'est par exemple permettre aux apprenants un prolongement de leur apprentissage après les séances en classe, en leur fournissant des ressources, comme les blogs, les forums...afin d'encourager un apprentissage partagé même hors la classe.

En parallèle, le connectivisme a été critiqué par certains chercheurs, comme VERHAGEN (2006)<sup>3</sup>, qui a remis en cause ce courant, qu'il ne considère pas comme une nouvelle théorie d'apprentissage, mais simplement une pratique pédagogique, car il vise, selon lui seulement, une organisation de l'apprentissage, et n'apporte rien de nouveau sur la manière dont un élève apprend, par conséquent sur le processus de l'apprentissage.

Un autre regard critique proposé par KERR (2007)<sup>4</sup>, qui ne voit pas du nouveau en cette théorie, car elle diffère de peu de la théorie cognitive.

---

<sup>1</sup>GUYTE F, (2004) : «Le connectivisme (néo socioconstructivisme)», site personnel, adresse URL : <http://www.francoisguyte.com/2004/12/le-connectivisme-neo-socioconstructivisme>, [Page consultée le 31/07/2018].

<sup>2</sup>ANDERSON T et DRON J, (2001): «*Three generations of distance education pedagogy*», The International Review of Research in Distance Learning, Vol 12, n° 3, adresse URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>, [Page consultée le 07/06/2018].

<sup>3</sup>VERHAGEN B, (2006): « *Connectivism: a new learning theory?* », Bijdrage van, University of Twente, adresse URL: <https://fr.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory>, [Page consultée le 21/07/2018].

<sup>4</sup>KERR B, (2007): « *A challenge to connectivism* », Site Learning Evolves, adresse URL: <http://learningevolves.wikispaces.com/kerr>, [Page consultée le 05/05/2018].

### 3.2 Les principes d'apprentissage du connectivisme

SIEMENS (2006)<sup>1</sup>, met en avant cinq principes de base du connectivisme :

1. Le contrôle de l'apprentissage : l'un des principes dominants du connectivisme, qui permet à l'apprenant d'avoir la capacité d'être plus critique sur son apprentissage ;

2. Des nœuds spécialisés et des sources d'informations : la spécificité du connectivisme est l'utilisation d'un réseau constitué de nœuds, le nœud représente les informations, des images, des vidéos, données, etc. Ce nœud augmente les compétences des apprenants à chaque fois qu'ils sont connectés, et l'apprentissage serait, alors, un large processus de connexion, entre les neurones des hommes, les ordinateurs et aussi un processus d'interconnexion entre les différents champs du savoir ;

3. La diversité des opinions : le connectivisme milite pour une fonction principale de l'apprentissage et la connaissance, qui réside dans la diversité des opinions, et qui permettrait une meilleure efficacité du réseau ;

4. La notion sociétale : le connectivisme précise la nécessité et l'importance de la présence sociale par le maintien des connexions, pour faciliter l'apprentissage continu ;

5. L'apprentissage peut résider dans des systèmes non humains : l'apprentissage peut résider dans plusieurs modèles différents, par exemple sous forme de base de données.

Enfin, dans ce (tableau 01) récapitulatif, on pourrait comprendre les variances des précédentes théories par rapport au connectivisme<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>SIEMENS G, (2006) « *Cognitivisme : Les musées en tant qu'écologies d'apprentissage* », Réseau canadien d'information sur le patrimoine, adresse URL : [http://www.pro.rcip-chin.gc.ca/carrefour-du-savoir-knowledge-exchange/transcription\\_connectivisme-transcript\\_connectivism-fra.jsp](http://www.pro.rcip-chin.gc.ca/carrefour-du-savoir-knowledge-exchange/transcription_connectivisme-transcript_connectivism-fra.jsp), [Page consultée le 17/07/2018].

Domaines	Béhaviorisme	Cognitivism	Constructivisme	Humanisme	Connectivisme
Théoriciens de l'apprentissage	PAVLOV WATSON SKINNER	PIAGET BRUNER	VYGOTSKY	MASLOW ROGERS	SIEMENS
Comment se fait l'apprentissage	L'apprentissage est modification du comportement consécutive à des récompenses verbales ou autres	L'apprentissage se fait par la découverte, l'adulte guide le développement cognitif de l'enfant en lui fournissant l'étayage nécessaire	L'apprentissage avec médiation, l'adulte guide le développement cognitif de l'enfant	L'apprentissage se fait par une réflexion sur l'expérience personnelle	Distribué dans un réseau, social, technologiquement renforcée, reconnaître et interpréter les modèles
Facteurs d'influence	La nature de la récompense, la punition, les stimuli	Schémas existants, les expériences précédentes	Engagement, participation, social, culturel	La motivation, les expériences, les relations	Diversité du réseau, la force des liens, le contexte de survenue
Rôle de la mémoire	La mémoire est le câblage réel d'expériences répétées, où la	Encodage, le stockage, la récupération	La connaissance précédente remixée au contexte actuel	Détient l'évolution du concept du soi	Modèles Adaptifs, représentatifs de l'état actuel, existant dans les réseaux
Comment le transfert se produit	Stimulus, réponse	Duplication de structures de connaissances des « connaisseurs »	socialisation	La facilitation, la transparence	Connexion à (et ajout) les nœuds et agrandissement du réseau (social / conceptuel / biologique)
Pratiques d'apprentissage	(Task-Based Learning) Apprentissage basé sur des tâches	Raisonnement, des objectifs clairs, la résolution de problèmes	Social	Auto-dirigé	Apprentissage Complexes, changement rapide de noyaux, sources diverses d'information et de formation

**Tableau 01 : Les différentes théories d'apprentissage, et leur variance par rapport au Connectivisme.**

<sup>1</sup>SIEMENS G, (2009) : «*Qu'est-ce que le Connectivisme ?*», adresse URL : [https://docs.google.com/document/d/14pKVPO\\_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cEPIgc/edit](https://docs.google.com/document/d/14pKVPO_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cEPIgc/edit), [Page consultée le 05/07/2018].

---

### 3.3 L'énactionisme

Ce deuxième courant rajoute au connectivisme que la connaissance est indissociable de l'action et connaître serait faire émerger, selon GIORDAN (1998)<sup>1</sup>. Pour ce courant la connaissance est, avant tout, éprouvée, vécue, indissociable de l'expérience.

Une telle vision postule que la connaissance, selon CRISTOL (2014)<sup>2</sup> est située et active. Et à l'ère du numérique les options qui s'offrent en permanence doivent être réévaluées avant de prendre une décision et agir. Car il n'y a pas d'un côté moi, et de l'autre côté, le monde, par conséquent ces deux aspects de la connaissance ne peuvent pas être dissociés et cette association est l'**énaction**<sup>3</sup> selon VARELA<sup>4</sup>, comme le montre le schéma de la (figure 05)<sup>5</sup> suivant inspiré de l'idée d'énaction.

Ainsi ce schéma montre clairement qu'un individu est partie prenante de son milieu physique, qui est défini par : les lieux, les réseaux ou bases de données, le temps, le matériel...

---

<sup>1</sup>GIORDAN A, (1998), ar.cit. p52.

<sup>2</sup>CRISTOL D, (2014) :«*Former, se former et apprendre à l'ère numérique*», Paris, France : ESF, p47.

<sup>3</sup>ENACTION : La notion d'énaction est une façon d'envisager la conception de l'esprit et de son environnement. C'est le couplage entre l'homme et son environnement qui fait émerger le monde. CRISTOL D, (2014), op.cit. p47.

<sup>4</sup>VARELA F, THOMPSON E, ROSCH E, (1993) : « *L'inspection corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* », Paris, Seuil, p62.

<sup>5</sup>CRISTOL D, (2014), op.cit, p49.

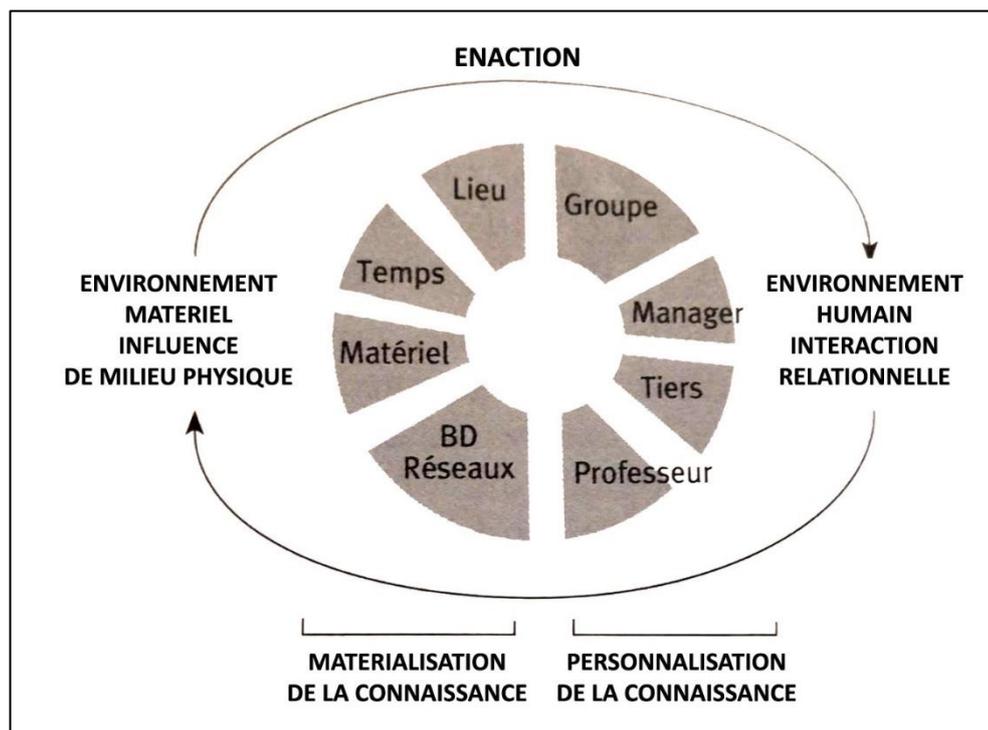


Figure 05 : Matérialisation et personnalisation de la connaissance

L'apprenant apprend en organisant et en réorganisant les conditions de son apprentissage. Les connaissances<sup>1</sup> sont élaborées par tâtonnement : par essai-erreur, questionnement, exploration et surtout par interactions avec des groupes, des pairs, des professeurs... Ce qui explique que cet environnement qui stimule l'apprenant, est modifié sans cesse par ses actions. Car le savoir<sup>2</sup> à l'ère du numérique est devenu éclaté et multicentré, ce qui implique des conséquences sur la façon de concevoir les pédagogies d'apprentissage.

#### 4. LE NUMERIQUE DANS LES ENSEIGNEMENTS

L'enseignement en général, et des langues en particulier, recourent depuis toujours à différentes méthodes ou approches adéquates afin de faire acquérir une maîtrise de la langue enseignée. Et le numérique a été d'un renouvellement pour ce

<sup>1</sup>**CONNAISSANCES** : vient du latin *agnoscere* ou *cognoscere* issu du grec *gignosko*, qui donnera au moyen âge la *conoissance*, puis *connoissance* et enfin « connaissance », elle rend compte d'un processus personnel et dynamique d'investigation, c'est une représentation du réel, assimilée, personnelle et transmissible. CRISTOL D, (2014), op.cit. pp19-20.

<sup>2</sup>**SAVOIR** : vient du latin *sapere*, il est « extérieur » à l'individu et se présente comme un ensemble d'énoncés et de procédures socialement reconnus. CRISTOL D, (2014), op.cit. pp19-20.

---

domaine, qui a connu un saut important des méthodes dites traditionnelles (audio-orale ou audio-visuelle) aux méthodes interactives assistées par ordinateur. Ces dernières, bénéficient chaque jour de l'apport des nouvelles technologies. Par exemple, des scènes audiovisuelles authentiques sont présentées aux élèves, ou l'utilisation de logiciels d'apprentissage en classe, comme par exemple « *tell me more* »<sup>1</sup>, qui invitent l'élève à s'entraîner à l'expression orale : par un microphone connecté à la machine. Et aujourd'hui, grâce à l'internet, l'enseignement s'est étendu hors l'école, et l'échange entre élèves, parents et enseignants dans les nouvelles pratiques pédagogiques, est désormais possible. Car le serveur *web*<sup>2</sup>, est un réservoir inépuisable de documents originaux provenant du monde entier, qui enrichit chaque jour l'apprentissage des langues par la découverte des cultures.

Mais, le numérique donne souvent l'impression d'avoir toujours existé dans l'enseignement, il est en quelque sorte immuable. Pourtant, les innovations technologiques pénètrent beaucoup plus rapidement les vies humaines que les classes scolaires. La raison pour laquelle, une présentation chronologique qui montre l'intégration progressive du monde numérique dans les méthodologies conçues dans la logique de cette intégration semble importante, afin de montrer ce que ces technologies apportent comme changement notable en didactique des langues.

#### 4.1 L'ère de l'image fixe et des laboratoires de langue (1950-1980)

C'est pour un besoin pressant de former des militaires aux langues vivantes étrangères, que la méthode audio-orale trouve ses origines au cours de la deuxième guerre mondiale. Et en s'inspirant des principes de la méthode de cette armée américaine, que les spécialistes de la linguistique appliquée comme : LADO, FRIE, etc. ont créé la méthode audio-orale dans les années 1950, en réaction à la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

---

<sup>1</sup>Édité par la société française AURALOG.

<sup>2</sup>**WEB** : Ensemble des données reliées par des liens hypertextes, sur Internet.

Cette méthode se caractérise principalement, selon MARTINEZ (1996), par «Une approche contrastive et une priorité à l'orale, avec l'aide du magnétophone et bientôt du laboratoire de langue, des exercices structuraux intensifs et hors de toute situation réelle un vocabulaire soigneusement restreint aux besoins immédiats de la leçon »<sup>1</sup>.

Elle avait beaucoup suscité l'intérêt du milieu scolaire<sup>2</sup> selon GERMAIN (1993), ce qui avait bouleversé, précise PUREN (1996)<sup>3</sup> les objectifs, les contenus linguistiques, ainsi que les supports (manuels) des méthodologies en usage dans l'enseignement scolaire américain.

Cette méthode apporte une originalité à l'enseignement des langues étrangères, par l'utilisation de nouveaux supports technologiques, non utilisés à des fins pédagogiques auparavant, qui sont les bandes magnétiques ou les cassettes. Des dialogues de langue étaient enregistrés sur ces supports, fabriqués en fonction de la progression choisie, et qui servira de modèle à l'élève pour qu'il en produise les mêmes répliques. Chacune de ces dernières impose une phrase de base (*pattern sentence*), qui servira de modèle à l'élève, afin de reproduire de nouvelles par une manipulation de *substitution (lexicale ou morphologique)* ou de *transformation* (mis en discours en direct ou à la voix passive, etc.), qui garantira la généralisation de la structure apprise, selon BESSE (2004)<sup>4</sup>.

Ainsi, l'apprentissage consistait essentiellement d'après PUREN(1996)<sup>5</sup>, à des répétitions orales, dans le but d'une mémorisation des phrases-modèles, ce qui aboutit à un schéma d'apprentissage behavioriste (stimulus-réponse-renforcement).

Mais cette méthode a été très vite abandonnée, pour diverses raisons, selon PORCHER (1977)

---

<sup>1</sup>MARTINEZ P, (1996) : «La Didactique des Langues Etrangères ; Que sais-je ?», Paris, PUF, p59.

<sup>2</sup>GERMAIN C, (1993) : «Evaluation de l'Enseignement des Langues : 5000 ans d'histoire», Paris, Clé international, p141.

<sup>3</sup>PUREN C, (1996) : «Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues», Paris, Nathan, p291.

<sup>4</sup>BESSE H, (2004) : «Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue», Paris, Crédif, p36.

<sup>5</sup>PUREN C, (1996), op.cit., p302.

---

« D'abord pour le manque de transfert hors la classe de ce qui a été appris considéré d'un niveau élémentaire. De même, pour les exercices structuraux qui ennuyaient les élèves et les démotivaient. Puis, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique, en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement mais à assimiler un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux »<sup>1</sup>

Par ailleurs, cette méthode trouve un écho après la guerre en Europe, avec une entrée technologique nouvelle par l'image et le son. Cette nouveauté révolutionne le domaine de la didactique des langues étrangères, en intégrant des supports audio-visuels en classe de langue, pour offrir aux élèves la possibilité de créer un environnement fictif (situation de parole) dans un contexte social. Cette pratique d'enseignement servira de base à une nouvelle méthodologie dite structuro-globale audio-visuelle (SGAV), qui jalonna l'enseignement/apprentissage des langues dans le monde entier jusqu'au début des années 80 selon MARTINET (1996)<sup>2</sup>.

Elle impliquait les mêmes dispositifs que la MAO, c'est-à-dire les laboratoires de langues, qui a fait le succès de la méthode SGAV, et surtout qui a apporté un nouveau souffle à l'enseignement du FLE.

Mais, elle a été très rapidement oubliée dans les pratiques en classe, parce qu'elle permet d'apprendre à communiquer uniquement dans certaines situations (salutations, diverses transactions, etc.), et ne permet pas de comprendre une communication faite par des natifs de la langue enseignée.

---

<sup>1</sup>PORCHER L, (1977) : «Une notion ambiguë : Les besoins langagiers», cahier du CRELEF, p26.

<sup>2</sup>MARTINEZ P, (1996), op.cit. p60.

Enfin, ce qui a fortement marqué ces deux méthodes, c'est l'enseignement dans des laboratoires de langues, comme le précise GIRARD (1972) : «*les exercices structuraux sont évidemment indiqués pour le travail au laboratoire de langue*»<sup>1</sup>. Mais bien qu'elles soient les premières à placer les moyens audio-oraux et audio-visuels au centre d'un renouvellement méthodologique, cet engouement se ralentit dès le début des années 80, pour des raisons sur le plan pédagogique, technique et sur le plan psychologique selon CUQ et GRUCA (2002)<sup>2</sup>.

Tout d'abord, pour des raisons pédagogiques, cette répétition mécanisée des phrases-modèles, n'offraient pas des possibilités de s'améliorer pour les niveaux avancés, et la présence active d'un enseignant s'avère indispensable surtout pour les débutants incapables de s'autocorriger.

De plus, la vie limitée des laboratoires de langues, en raison de la fragilité du matériel technique (environ 10 ans, entre 1 000 à 10 000 heures de pratique), rend l'entretien une lourde charge financière pour les écoles.

Aussi, pour des raisons pragmatiques, car vers la fin des années 70 une nouvelle approche dite «*communicative*»<sup>3</sup>, bannit totalement les répétitions des phrases-modèles, en donnant un coup de grâce aux laboratoires de langues, car cette approche n'offre plus des cassettes sonores, ou films d'images fixes comme accompagnement.

## 4.2 L'ère de l'image animée

Cette ère a été marquée par l'approche communicative, qui contrairement aux méthodes précédentes, proposait d'acquérir des pratiques langagières «*très près des pratiques authentiques de la communication*»<sup>4</sup>, selon BOYER (1990). TAGLIANTE (1994) confirme aussi, que «*le recours aux documents authentiques*

---

<sup>1</sup>GIRARD D, (1972) : «*Linguistique Appliquée et Didactique des Langues*». Paris, Armand Colin, p81.

<sup>2</sup>CUP JP, GRUCA I, (2002) : «*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*», PUG, Grenoble, p260.

<sup>3</sup>Cf. Partie I. Chap.1.4.2.

<sup>4</sup>BOYER H, BUTZBACH M, PENDANX M, (1990) : «*Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*», Paris, Clé International, p27.

---

issus de la réalité sociale était l'une des caractéristiques les plus marquantes de l'approche communicative »<sup>1</sup>.

Cette notion d'authenticité a fait naître le document vidéo dit « *image animée ou mobile* » dans des pratiques de classe, par le biais de magnétoscopes puis le vidéodisque.

#### 4.2.1 Les méthodes télévisées

Durant les années 80, un changement radical s'est aperçu dans l'apprentissage des langues par la télévision, un changement renforcé par les réceptions satellitaires et câblées de l'époque, par exemple la chaîne TV5 en 1984, était une initiative coopérative de certains pays francophones tels que France, Canada...et dont l'objectif était l'expansion de la francophonie, par des programmes francophones, qui permettait d'offrir à l'apprentissage de multiples réalités discursives et culturelles aux personnes désirant apprendre une langue étrangère selon LANCIEN (1998)<sup>2</sup>.

#### 4.2.2 Le document vidéo

En parallèle des méthodes télévisées, le document vidéo apparaît dans les années 70, pour permettre une communication moins « unidirectionnelle », c'est-à-dire les émissions télévisées ne permettaient pas aux téléspectateurs d'interagir avec ce qui est diffusé. Par contre, avec la vidéo il était possible d'arrêter l'image, de retourner en arrière, etc.

PASQUIER (2000) montre que l'introduction de l'image animée, notamment du document vidéo, envahit de plus en plus l'espace didactique dans les années 80 en général et les pratiques de l'approche communicative en particulier, pour les raisons suivantes

---

<sup>1</sup>TAGLIANTE C, (1994) : «*la classe de langue*», Paris, Clé-International, pp63-64.

<sup>2</sup>LANCIEN T, (1998), op.cit. pp 12-13.

*« Dans une perspective cognitive, la perception conjointe de la parole et des mouvements faciaux correspondants semble essentielle à une reconnaissance auditive correcte [...] En cas de données contradictoires, un effet de « fusion » perceptuel se produit, cela veut dire que l'information visuelle (lisible sur le visage) influe de manière significative sur la perception auditive [...] Le film et l'animation permettent [...] de bénéficier d'informations articulatoires importantes liées à ce qui est directement visible sur le visage du locuteur (ouverture de la bouche, arrondissement des lèvres, etc.) [...] La vidéo permet une mémorisation de l'apprenant trois fois supérieures à celle obtenue avec les supports de l'écrit et de l'audio seuls »<sup>1</sup>*

Par la suite, et durant la même période, le numérique connaît un nouvel outil qui marquera le monde des progrès technologiques, il s'agit du PC (Personal Computer, dit micro-ordinateur). Ce dernier a donné naissance à un nouvel outil pédagogique, il s'agit du vidéodisque (un disque obtenu par pressage, qui contient : son, image, fichier informatique en couleurs ou en noir et blanc), qui est commandé et contrôlé par des micro-ordinateurs.

#### 4.2.3 Le vidéodisque

Par le vidéodisque, un nouveau souffle est encore apporté à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car il permettait, selon BOYER (1990)<sup>2</sup> de stocker plus de 50 000 images (fixes ou animées avec le son) à une vitesse de défilement de 30 images par seconde.

Cet outil permettait à l'apprenant d'interagir avec les documents (vidéos, images) qu'il exploitait par le biais du micro-ordinateur, tout en ayant la possibilité de visionner, revisionner une scène, de l'accélérer ou de la ralentir, etc. Ce qui procure au concept : **«interactivité»** une place major dans l'enseignement/apprentissage des langues, comme le signale LANCIEN (1998), et qui devient un nouveau « mythe technico-culturel ».

<sup>1</sup>PASQUIER F, (2000) : *«La Vidéo à la Demande : Pour l'Apprentissage des Langues»*, Paris, Le Harmattan, pp 31-37.

<sup>2</sup>BOYER H, BUTZBACH M, PENDANX M, (1990), op.cit. p229.

Par contre, à l'époque la création d'un tel produit a coûté très cher, c'est pourquoi il ne pouvait pas se répandre à un large public. Mais LANCIEN (1998) souligne que le vidéodisque a fait naître une nouvelle notion « le multimédia »<sup>1</sup> qui bouleversera de nouveau l'enseignement des langues.

### 4.3 L'ère des multimédias

L'arrivée du multimédia dans le domaine de l'enseignement des langues, a fait naître selon LANCIEN (1998) « *excitation et curiosité, espoirs et doutes, certitudes péremptoires et proclamations catastrophistes* »<sup>2</sup>. Certains parlent même d'une révolution comparable à celle connue par l'imprimerie de GUTENBERG.

Mais avant d'aborder la notion de multimédia et son intégration dans la didactique des langues, il faudrait apporter un éclaircissement, tant étymologique que significatif, de ce vocable composé.

Pour PORTINE (1996)<sup>3</sup>, le préfixe *multi* peut signifier deux types de pluralité, celle des composants du message : le son, le texte, l'image, et celle des supports techniques : ordinateur, tablette, data show, etc. Quant au vocable *media*, selon GONNET (1997)<sup>4</sup>, c'est le pluriel du mot latin *medium* qui veut dire « milieu », ou « centre », mais aussi le sens de « intermédiaire » ou « médiateur ».

D'autres parlent encore d'hypermédia ou d'hyperdocuments pour signifier le même sens que le mot *multimédia*.

Et pour le domaine de l'enseignement/apprentissage, la définition la plus courante de la notion *multimédia* est celle donnée par BROUSTE et COTTE (1993) « *la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du son, de l'image fixe et*

---

<sup>1</sup>LANCIEN T, (1998), op.cit. p 17.

<sup>2</sup>Ibid. p 30.

<sup>3</sup>PORTINE H, (1996) : « *Le Multimédia dans la Méthodologie de la Didactique des Langues* », Actes du Colloque : « *Outils Multimédia et Stratégies d'Apprentissage* », Lille, Cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles de Gaulle, adresse URL : [http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque\\_FLE/](http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/), [Page consultée le 05/01/2018].

<sup>4</sup>GONNET J, (1997) : « *Education et Média* », Paris, PUF, p7.

animée et organisée au moyen d'une programmation informatique »<sup>1</sup>. Ce qui signifie, selon l'illustration (figure 06) proposée par LEBRUN (2002)<sup>2</sup>, que les trois médias : le texte, le son et l'image sont réunis sur un même support : cd-rom, disque dur ou réseau, puis traités et contrôlés par un micro-ordinateur, une tablette, un data-show, etc.

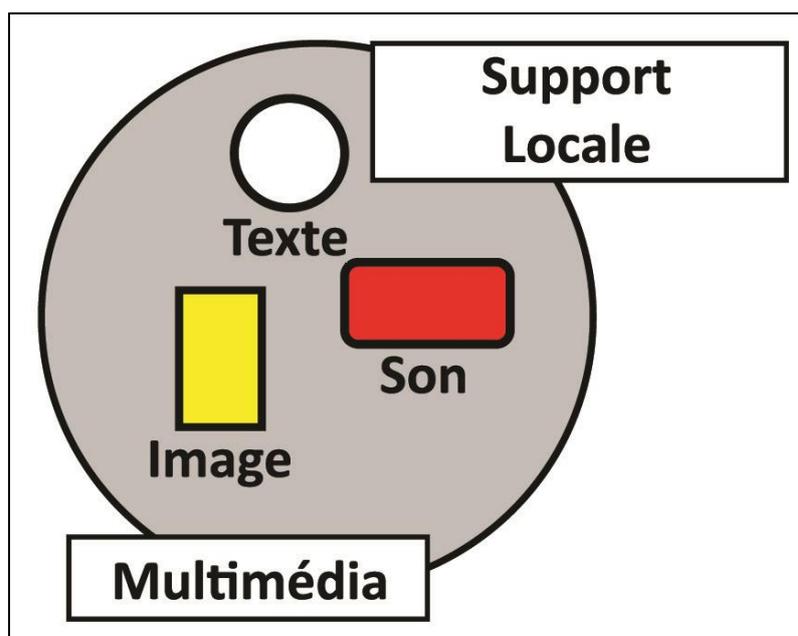


Figure 06 : Schématisation du multimédia

Mais, bien que le terme *multimédia* ait tendance à se généraliser sous des appellations telles que TIC (Technologies de l'information et de la Communication), NTIC (Nouvelles Technologies de l'information et de la communication), ou TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), aujourd'hui le terme le plus répandu est *numérique* pour désigner les *multimédias*.

<sup>1</sup>BROUSTE P, COTTE D, (1993) : «*Le Multimédia : Promesses et Limites*», Paris, ESF, p42.

<sup>2</sup>LEBRUN M, (2002) : «*Des Technologies pour Enseigner et Apprendre*», Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A., p190.

Et les caractéristiques de cette révolution technologique sont : le langage numérique du multimédia, l'interactivité et l'hypertextualité<sup>1</sup>.

#### 4.4 L'ère d'internet

Et encore une nouveauté vers la fin des années 80, il s'agit d'*internet*, un phénomène qui a révolutionné non seulement le domaine de l'enseignement/apprentissage, mais le monde entier. Il offrait la possibilité de mettre les ordinateurs cette fois-ci en réseau comme le décrit LEBRUN (2002)

*« Les supports multimédia auxquels l'utilisateur a accès peuvent être délocalisés sur des ordinateurs distants, eux-mêmes gérés ou utilisés par d'autres utilisateurs. Ces ordinateurs communiquent entre eux par des réseaux qui, de proche en proche, se sont développés jusqu'à enserrer complètement la planète »*

Aujourd'hui, *internet* est l'outil privilégié des grands, comme des petits, des chercheurs ou des mères aux foyers, des militaires ou des civils, des universitaires, lycéens et même des écoliers ...car il permettait de mettre le savoir recherché à la portée de tout le monde comme le précise SERRE (2012)

*« Jadis et naguère, le savoir avait pour support le corps du savant, aède ou griot, une bibliothèque vivante. Peu à peu, le savoir s'objectiva : d'abord dans des rouleaux, sur des vélins ou parchemins, supports d'écriture ; puis dès la Renaissance, dans les livres de papier, support d'imprimerie ; enfin, aujourd'hui, sur la toile [...] Désormais, tout le savoir est accessible à tous. »*

Et grâce au web *internet* offre plusieurs applications à savoir informatives, communicatives, éducatives et même commerciales.

Mais, avec toute cette panoplie d'informations, l'école se voit dans l'obligation de mettre en place des pédagogies en adéquation avec cette ère numérique.

---

<sup>1</sup> Cf. Partie I, chap. 1.

## 5. LE NUMERIQUE DANS LES ECOLES

Auparavant, les enseignants étaient les seuls à détenir le savoir qu'ils transmettaient aux élèves. L'arrivée d'internet a accéléré les échanges de savoirs et la circulation de l'information. Ainsi la connaissance qui se construit en permanence, devient collective, se partage et se diffuse grâce aux différents réseaux.

Si pendant de longues années l'enseignement/apprentissage s'est déroulé uniquement dans les écoles, comme un sanctuaire d'où les familles étaient exclues, l'école d'aujourd'hui n'est plus la même en raison de cette nouvelle ère numérique, et les modes de pensée et de raisonnement des élèves ne sont plus ceux d'hier, car si les compétences de base étaient lire, écrire et compter, aujourd'hui il faut y ajouter : raisonner, savoir travailler de manière collaborative, innover et surtout maîtriser les outils numériques.

Ainsi, la nouvelle mission de l'école, selon BASSY (2013) n'est plus une simple transmission, mais plutôt d'aider les élèves à la co-construction des savoirs « *il ne s'agit plus de transmettre des connaissances établies, mais de s'engager aux côtés de l'élève dans la co-construction de savoirs en constant devenir* »<sup>1</sup>, pour permettre à l'élève d'aujourd'hui de « *combiner la fonction d'information avec celle de communication (échange, travail collectif) très souvent disjointes.* »<sup>2</sup>.

### 5.1 Quelle pédagogie préconisée ?

Repenser la pédagogie est donc aujourd'hui inévitable, les enseignants d'aujourd'hui ne peuvent pas continuer à travailler avec des outils modernes les pratiques pédagogiques anciennes. Pour cela la pédagogie active, ou la pédagogie coopérative et collaborative, ou même la pédagogie différenciée, qui étaient jusqu'à présent impossibles à mettre en œuvre en classe, sont devenues possibles grâce à l'entrée du numérique à l'école.

---

<sup>1</sup>BASSY A M, (2013) : «*Imaginaire et promesses du numérique éducatif*», 4 interview Ludovia Magazine, adresse URL : <http://www.ludovia.com/2013/04/conception-et-fantasme-les-ruses-du-diable/>, [Page consultée le 02/08/2018].

<sup>2</sup>Ibid.

Mais avant de mettre en place dans les écoles, cycle moyen ou secondaire une intégration numérique pédagogique efficace, il est nécessaire de comprendre ses « rouages », en précisant le rôle et les besoins des trois acteurs principaux qui interviennent à la mise en place de cet univers numérique pédagogique, à savoir l'enseignant, l'apprenant et aujourd'hui on intègre l'environnement familial.

### 5.1.1 Le numérique et les élèves : « *Digital Natives* »

Les classes d'aujourd'hui se remplissent de génération d'élèves surnommés les « *Digital Natives* » (natifs du numérique) un terme évoqué pour la première fois par BARLOW (1996)<sup>1</sup>, puis popularisé en 2001 par PRENSKY (2001)<sup>2</sup>, ce sont les enfants nés pendant la période d'émergence de l'ère numérique avec (les ordinateurs, jeux vidéo, tablettes, internet...), ainsi ce nouveau langage numérique est devenu leur langue maternelle.

PRENSKY (2001), précise aussi, que si « *cette génération passe 30 heures par semaine sur les bancs de l'école, ils passent également 13 heures devant le petit écran et 15 heures par semaine avec leurs outils numériques. Et actuellement, ils délaissent, de plus en plus la télévision pour l'internet* »<sup>3</sup>.

On les surnomme aussi « *Génération Y* » (née entre 1980 et 2000), une expression utilisée pour la première fois en 1993 par le magazine Advertising Age<sup>4</sup>, pour désigner la génération qui suit la « *Génération X* » (née approximativement entre 1965 et 1977). Elle renvoie au mot anglais *why* qui veut dire *pourquoi*, car les personnes nées pendant cette ère numérique remettent en cause systématiquement

<sup>1</sup>BARLOW J P, (1996) : «*Déclaration d'indépendance du cyberspace*», Hache, adresse URL : <http://editions-hache.com/essais/barlow/barlow2.html>, [Page consultée le 15/08/2018].

<sup>2</sup>PRENSKY M, (2001) : « *Natifs et Immigrant de l'ère du numérique*» Partie I, Traduit par BARBE J, adresse URL : [http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/NATIFS\\_et\\_IMMIGRANTS-I.pdf](http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/NATIFS_et_IMMIGRANTS-I.pdf), [Page consultée le 16/03/2018].

<sup>3</sup>PRENSKY M, (2001) : «*Natifs et immigrants de l'ère numérique. Pensent-ils vraiment différemment ?*» Partie II, Traduit par BARBE J, adresse URL : [http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/NATIFS\\_et\\_IMMIGRANTS-II.pdf](http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/NATIFS_et_IMMIGRANTS-II.pdf), [Page consultée le 16/03/2018].

<sup>4</sup>ADVERTISING AGE : est un magazine hebdomadaire américain spécialisé dans la publicité. Sa première parution date de 1930, il couvre tous les aspects du marché de la publicité aux États-Unis.

toute contrainte qu'on peut leur imposer, et par conséquent ont du mal à exécuter une tâche ou un ordre s'ils ne comprennent pas son utilité.

Aussi, les deux expressions « génération C » ou « enfants du millénaire » sont souvent employées. Le « C » désigne « Communiquer, Collaborer et Créer », car contrairement à la « génération Y » qui était née avec le web 1.0 ou web passif avec des pages statiques à lire seulement, l'utilisateur n'était qu'un spectateur, la « génération C » née à partir des années 2005, a grandi avec le web 2.0 ou web interactif, qui a fait que l'utilisateur est devenu un acteur. Cette dimension interactive, lui a permis d'échanger, de collaborer, de créer et surtout de communiquer, par exemple avec les blogs, forums, wiki, etc. Aujourd'hui, il est coutume de dire avec l'arrivée d'internet que : télécharger, tchatcher, streaming (lecture d'un flux vidéo ou radio en ligne), prodcasting (rediffusion d'émissions audio ou vidéo sur Internet, qui permet de les télécharger et de les transférer sur un appareil numérique)..., sont le quotidien des jeunes du XXIe siècle. C'est ce qui explique le nombre croissant d'internautes selon les statistiques du MPTTN1 en Algérie qui est de 37,83 millions en fin d'année 2017, sur une population estimée à 40,3 millions, dont 34 millions enregistrés pour l'internet mobile avec l'introduction de la 4G.

Quant à SERRE (2012), il surnomme cette génération « *Petite Poucette* »<sup>2</sup> pour évoquer leur habileté et vélocité à faire des SMS sur les téléphones portables avec leurs pouces.

FOURGOUS (2011) les caractérise par trois traits saillants qui sont « *le zapping, l'impatience et le collectif. Ils attendent une rétroaction immédiate [...] Ils aiment travailler en équipe et possèdent une culture numérique transversale intuitive, voir instinctive. Ils ont compris la force du groupe, de l'entraide et du travail collaboratif* »<sup>3</sup>, ce

---

<sup>1</sup>MPTTN : Ministère de la Poste, des Télécommunications, des Technologies et du Numérique, adresse URL : <https://www.mpttn.gov.dz/fr/content/indicateurs-0>, [Page consultée le 15/08/2018].

<sup>2</sup>SERRE M, (2012) : « *Petite Poucette* », Paris, France, Edition Le Pommier, p 1.

<sup>3</sup>FOURGOUS J M, (2011) : « *Réussir à l'école avec le numérique* », France, Paris, ODIL JACOB, p25.

---

qui veut dire qu'ils ont besoin d'interactivité et de rapidité, en plaçant la communication et la collaboration au centre de leur raisonnement.

A l'opposé de la patience, la modération ou la maîtrise de soi des générations qui ont précédé celle de l'ère du numérique, la rapidité de cette dernière apparaît souvent comme une faiblesse. Cependant, FOURGOUS (2011) la considère comme « *une intelligence réactive* »<sup>1</sup>, qui permet à cette génération une adaptation immédiate à la perpétuelle évolution des nouveautés numériques.

ANDLER (2007), spécialiste des sciences cognitives, ajoute que les «*Digital Natives*» ont intégré le fait qu'on peut apprendre en se trompant, par tâtonnements, qu'il considère comme le berceau des créateurs et des inventeurs « *c'est en procédant par tâtonnement que Marie Curie passa du statut de chercheur à celui de trouveur (découverte du radium servant, entre autres, aux radiographies et aux radiothérapies, traitement central dans la lutte contre le cancer) ! Ce type de procédure [...] il ouvre la voie aux idées originales et inhabituelles...* »<sup>2</sup>. De plus, ils sont multitâches, parce qu'ils sont capables d'exécuter plusieurs tâches à la fois, comme faire leurs devoirs devant la télévision, ou en tchattant<sup>3</sup> sur MSN, ou en ayant des écouteurs collés aux oreilles...mais cette capacité multitâches, ne signifie pas qu'ils sont des « surdoués », car ils sont incapables de faire tout en même temps et à la perfection.

Cette ère numérique a radicalement changé les élèves d'aujourd'hui, « *ce ne sont plus les personnes pour qui le système éducatif a été conçu pour être enseigné* » selon PRENSKY (2001)<sup>4</sup>, car les schémas modélisants ultérieurs ne répondent plus à leurs besoins et motivation.

---

<sup>1</sup>Ibid. p 26.

<sup>2</sup>ANDLER D, (2007) : «*Du bon usage des sciences cognitives : vers un naturalisme tempéré*», Editions Sciences humaines, pp. 249-255, adresse URL : <http://andler.dec.ens.fr/pdf/100.pdf>, [Page consultée le 01/01/2018].

<sup>3</sup>TCHATTANT : Discuter avec d'autres personnes en temps réel depuis un ordinateur.

<sup>4</sup>PRENSKY M, (2001), Partie II, op.cit. p 4.

### 5.1.2 Le numérique et le paradigme enseignant : « *Digital Immigrants* »

En parallèle aux élèves qui sont les « *Digital Natives* », le surgissement de cette ère numérique, bute également sur la question des enseignants, en particulier ceux qui n'ont pas bénéficié d'une initiation à l'outil informatique dans le cadre de leur formation initiale, et n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec le numérique. Face aux ordinateurs, l'inquiétude de se heurter à des problèmes techniques est un véritable obstacle pour ces enseignements.

PRENSKY oppose les élèves qu'il considère comme les natifs du numérique «*Digital Natives*», ceux qui sont nés et ont grandi avec le numérique, à ceux qui ont assisté à la naissance de l'ordinateur, du Web, des smartphones, des MP3, etc. et qu'il surnomme «*Digital Immigrant*»<sup>1</sup> les migrants numériques. Il ajoute à ces propos qu'entre ces deux générations le numérique a créé un énorme décalage et une discontinuité.

Les enseignants d'aujourd'hui «*Digital Immigrant*» dans leur majorité, n'arrivent pas à comprendre que le public qu'ils ont en classe a radicalement changé, et que les pratiques pédagogiques ultérieures ne répondent plus aux besoins et motivations de ce nouveau public. Ils ont tendance à penser selon LEBRUN (2004)<sup>2</sup> que le numérique n'apporte pas de solutions pertinentes pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves ou la qualité de l'enseignement, comme le précise aussi PRENSKY (2001) :

*«Malheureusement pour nos enseignants «Immigrants numériques», les jeunes personnes assises dans leurs classes ont grandi au tempo saccadé des jeux vidéo et de MTV. Ils sont habitués à l'instantanéité des liens hypertexte, au téléchargement de la musique, au portable dans leurs poches, aux bibliothèques de leurs ordinateurs portables, aux textos et à la messagerie instantanée. Ils ont vécu en réseau la quasi-totalité de leurs vies. Ils n'ont pas beaucoup de patience pour les cours ex-cathedra,*

---

<sup>1</sup>Ibid.

<sup>2</sup>LEBRUN M, (2004) : « *La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation* », adresse URL : <http://www.ritpu.org/spip.php?article9&lang=fr>, [Page consultée le 25/08/2018].

---

*à la logique pas à pas et à l'enseignement de type « répétez après moi, les enseignants « Immigrants numériques » partent de l'hypothèse selon laquelle les apprenants n'ont pas changé et que les méthodes des enseignants d'autrefois sont tout à fait valables aujourd'hui»<sup>1</sup>.*

D'où l'importance de mettre en place une formation des enseignants d'aujourd'hui «*Digital Immigrant*». Tout d'abord, ces derniers doivent nécessairement passer par une maîtrise des outils utilisés à l'ère du numérique tel que : les ordinateurs, les réseaux internet, etc. Ensuite, ils devraient être capables d'adapter les pratiques pédagogiques à la réalité numérique tout en ayant le souci major d'atteindre la compétence visée :

*«Les enseignants d'aujourd'hui doivent apprendre à communiquer dans la langue et le style de leurs élèves. Cela ne veut pas dire modifier le sens des concepts importants. Cela veut surtout dire communiquer plus rapidement, moins « étape par étape » et plus en mettant en parallèle différents concepts facilement accessibles de façon aléatoire, à la manière d'un lien hypertexte sur une page web».*

LEBRUN (2004)<sup>2</sup> précise que la formation des enseignants est le maillon principal qui permet d'offrir à ce nouveau public de l'ère du numérique un environnement favorable à l'apprentissage par des pratiques pédagogiques réfléchies et innovantes.

Et cette formation selon PINAZZA et BONZON (2006)<sup>3</sup> est constituée des aspects suivants : la connaissance des principales notions des outils numériques, la capacité de créer des documents à base d'images, de textes, de vidéos...et l'aisance dans l'utilisation des réseaux d'internet. Ainsi l'enseignant sera capable de gérer l'utilisation du numérique en classe, en ayant une vision claire sur son rôle, et du rôle des élèves, afin de doter ces derniers de la compétence numérique. Ce qui veut

---

<sup>1</sup>PRENSKY M, (2001), Partie I, op.cit. p 3.

<sup>2</sup>LEBRUN M, (2004), op.cit.

<sup>3</sup>PINAZZA F et BONZON O, (2006) : « *Ecole et informatique, schéma directeur* », adresse URL :[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sgdfj/fichiers\\_pdf/EcoleInformatique\\_SchemaDirecteur.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sgdfj/fichiers_pdf/EcoleInformatique_SchemaDirecteur.pdf), [Page consultée le 20/08/2018].

dire que les futurs enseignants de l'ère du numérique travailleront, en plus des compétences didactiques (lecture et écriture), la « Compétence Numérique » qui constitue de nos jours la clé de la réussite ou l'échec des élèves, selon PINAZZA et BONZON (2006).

Alors, il est nécessaire pour les «*Digital Immigrant*» de comprendre les «*Digital Natives*» d'après PRENSKY (2009) afin d'éviter une rupture entre les deux qui peut engendrer l'échec scolaire. C'est ce qu'a prouvé l'étude de l'équipe canadienne dirigée par le professeur KARSENTI (2005) sur l'impact du numérique sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés, et qui a abouti à la conclusion que les enseignants doivent « *Profiter de l'engouement des jeunes pour les TIC pour favoriser leur réussite [...], voire faire des TIC le cheval de Troie de la réussite éducative en milieu défavorisé* »<sup>1</sup>.

### 5.1.3 Le numérique et le partenariat école-familial :

Aujourd'hui, avec le numérique le partenariat entre l'école et les familles devient l'un des critères de réussite scolaire, un bénéfice prouvé par de nombreuses études signalées par DESLANDES ET ROYER (1994) «*amélioration du comportement des élèves, une plus grande motivation, un taux d'absentéisme moindre, une réduction du taux d'abandon des études, une attitude plus positive à l'égard de l'école en général* »<sup>2</sup>.

Le rôle de la famille n'est pas de remplacer les enseignants, mais son implication est essentielle d'après ALMA et GOODALL (2007) pour motiver l'enfant afin de développer son autonomie et surtout sa confiance en soi, des compétences de base que ces chercheurs confirment que sans elles l'enfant ne peut

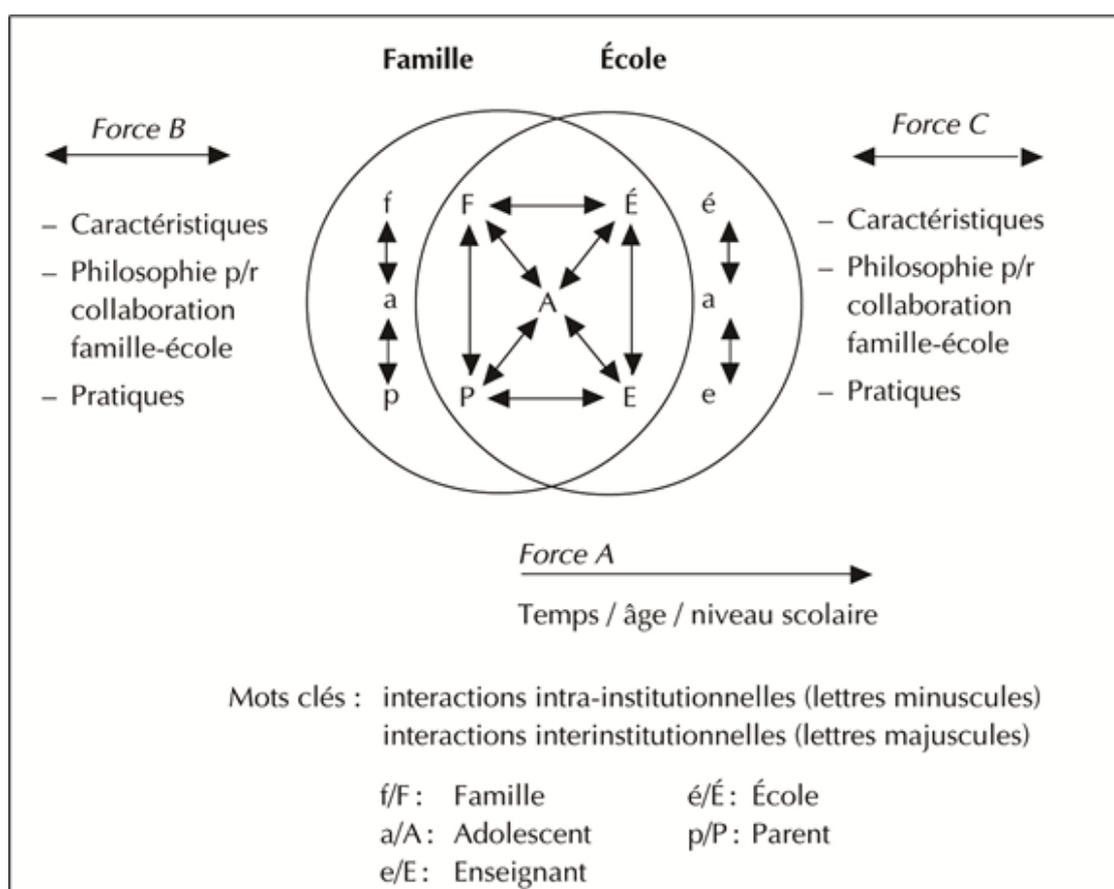
---

<sup>1</sup>KARSENTI T, GOYER S, VILLENEUVE S et RABY C, (2005) : « *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés* », Université de Montréal, adresse URL : <http://www.thierrykarsenti.com/pdf/publications/2005/impactTICreussite.pdf>, [Page consultée le 26/06/2018].

<sup>2</sup>DESLANDES R et ROYER É, (1994) : « *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire* », Volume 43, numéro 2, adresse URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/1994-v43-n2-ss3516/706657ar/>, [Page consultée le 27/08/2018].

réussir sa scolarité. D'où la nécessité de penser à l'ère du numérique, à une pédagogie coopérative et collaborative, entre enseignants et parents qui souvent se rejettent la faute.

Dans cette optique EPSTEIN (1992)<sup>1</sup> propose un modèle qui stipule que l'école et la famille partagent les mêmes responsabilités en ce qui concerne la réussite, et l'efficacité scolaire. Ce qui les oblige à travailler ensemble voire en partenariat. Ainsi EPSTEIN (1992) considère que la réussite, le développement et l'apprentissage sont au cœur même de ce modèle présenté par la (figure 7). Ce dernier est illustré par des sphères chevauchées, représentant la famille et l'école, qui peuvent être rapprochées ou éloignées l'une de l'autre en fonction de l'énergie, le comportement ou l'action de chacun des deux milieux comme le montre la (figure 7).



**Figure 07 : Modèle de l'influence partagée**

<sup>1</sup>Ibid, p71.

On pourrait comprendre par la (figure 7) qu'il existe trois forces qui contrôlent le degré d'intersection entre les deux sphères. La première étant la (force A) est représentée par le temps qui renvoie à l'histoire des changements et aux conditions prédominantes des élèves, des écoles et des familles, provoquées par l'âge et le niveau scolaire des élèves. Alors que les deux autres forces (forces B et C), elles représentent le comportement personnel et les pratiques collaboratives des familles et de l'école. Quant à la zone de chevauchement, elle correspond au degré de collaboration qui existe entre les familles et l'école. Les interactions peuvent se produire à deux niveaux pour les lettres majuscules : organisationnelles (a), comme par exemple : l'enseignant qui oriente les recherches pour compléter les apprentissages à l'environnement familial vers des liens sécurisés et pertinents, ou personnelles (b), comme rentrer en contact avec l'enseignant via un blogue qui constitue une plateforme permettant aux élèves ainsi qu'aux parents de collaborer et de coopérer soit entre pairs ou avec l'enseignant. Pour les lettres minuscules à l'intérieur de chaque cellule elles renvoient aux interactions qui se produisent en parallèle.

Ainsi, il est à constater que ce modèle repose sur la vision de partenariat entre élèves, enseignants et parents, ce qui constituent une démarche cruciale pour la réussite scolaire, permettant de développer dès le jeune âge des élèves à une maturité et une autonomie face au monde numérique. EPSTEIN (1992) rajoute, que cette continuité dans les relations entre l'école et les familles tout au cours de la scolarisation varie en fonction de l'âge et du niveau de maturité de l'enfant, c'est-à-dire la famille pourrait compter sur l'autonomie de son enfant dès qu'il commence à acquérir la compétence numérique, et par conséquent se détacher peu à peu de ce partenariat famille-école.

#### **5.1.4 La pédagogie coopérative et collaborative**

##### **5.1.4.1 Le numérique pour développer l'«intelligence interpersonnelle»**

Le numérique a fait vivre la société dans des échanges et des réseaux, et comme l'école se définit comme une société en miniature selon la théorie de

DEWEY, on pourrait s'attendre à ce que l'école intègre le travail coopératif et collaboratif.

Les pédagogies coopératives viennent en premier lieu du pédagogue FREINET (1982)<sup>1</sup>, elle a pour principe la compréhension et l'appropriation des nouvelles données ne peuvent être facilitées que par les interactions, en s'appuyant sur le constat que l'entraide et le travail coopératif entre les élèves a pour conséquence directe l'apprentissage individuel, c'est ce que HOWARD GARDNER surnomme l'« *intelligence interpersonnelle* ». Car l'enfant de l'ère du numérique coopère pour apprendre et apprend en même temps à coopérer, ce qui le rend plus actif et plus motivé.

L'apprentissage coopératif selon CONNAC SYLVAIN (2010)<sup>2</sup> améliore la mémorisation des notions, ce qui fait gagner aux élèves une autonomie et une confiance en soi.

De même pour l'apprentissage collaboratif, qui grâce à une co-construction, les compétences seront unies dans le but de réaliser un projet défini. Ainsi, l'efficacité des apprentissages lors des activités collaboratives est doublée, c'est ce que montrent les études menées par DINET (2007)<sup>3</sup>, l'efficacité des élèves qui travaillent en groupes est deux fois supérieure à celle des élèves travaillant de manière individuelle.

Par conséquent, BAUDRIT (2007)<sup>4</sup> affirme que les interactions entre pairs développent l'esprit d'analyse, stimulent la créativité, facilitent l'acquisition d'un esprit de synthèse et donc d'une pensée personnelle. Ce qui permet d'acquérir un raisonnement de plus haut niveau.

---

<sup>1</sup>FREINET C, (1982) : « *Les techniques Freinet de l'école moderne* », Paris, Librairie Armand Colin, p 52.

<sup>2</sup>CONNAC S, (2010) : « *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école* », Thiron, ESF Editeur, collection « pédagogies », p 65.

<sup>3</sup>DINET J, (2007) : « *Deux têtes cherchent mieux qu'une ?* », Médialog n°63, adresse URL : <https://medialog.ac-creteil.fr/ARCHIVE63/deux-tetes63.pdf>, [Page consultée le 2/06/2018].

<sup>4</sup>BAUDRIT A, (2007) : « *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* », Bruxelles, De Boeck, collection « Pédagogies en développement », p 125.

Ces pédagogies ont été réactualisées par l'arrivée du numérique et nécessitent une initiation de la part de l'école (l'enseignant) et l'environnement familial. Par l'apprentissage coopératif, l'élève apprend à respecter l'autre, à communiquer, à gérer les conflits tout en entretenant un climat de confiance. Et par l'apprentissage collaboratif, il apprend les règles du vivre ensemble.

#### 5.1.4.2 Le numérique pour développer l'«intelligence collective»

L'ère numérique met à la disposition des êtres humains de nombreux supports : forums, réseaux sociaux, wikis, etc. qui favorisent le travail collaboratif, et surtout qui permettent d'aboutir à une « intelligence collective »<sup>1</sup> selon LEVY (1997), que l'école devrait adopter dans ses pratiques pédagogiques.

Grâce au travail collaboratif tous les élèves peuvent travailler ensemble. L'échange d'idées sur un thème précis comme par exemple sur un forum, permet de bannir la contrainte géographique ou temporelle. L'élève sera capable de présenter son point de vue de manière argumentée, de formuler des hypothèses, de débattre un problème posé par le professeur...et les traces de leurs contributions sont conservées, et peuvent être exploitées ultérieurement en classe.

#### 5.1.5 La pédagogie différenciée et active

Depuis les travaux de BENJAMIN BLOOM<sup>2</sup> et CELESTIN FREINET<sup>3</sup> il y a près de quatre-vingts ans, il a été constaté que la pédagogie différenciée favorisait la réussite scolaire car la pédagogie différenciée s'appuie sur la mise en œuvre de différents dispositifs permettant à chaque élève d'avancer à son rythme, elle répond ainsi à l'hétérogénéité des élèves en matière de compétence, de savoir et de culture.

---

<sup>1</sup>LEVY P, (1997) : « *L'intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberspace* », France, La Découverte Poche, p52.

<sup>2</sup>BLOOM BENJAMIN : Psychologue américain spécialisé en pédagogie, professeur, chercheur et éditeur littéraire.

<sup>3</sup>FREINET CELESTIN : Pédagogue français, inventeur (1930) d'une pédagogie fondée sur l'individualisation du travail et la mise en place d'ateliers d'expression-crédation.

Cette différenciation peut porter sur les outils, les supports, les situations d'apprentissage, le rythme de la leçon et même les modalités de suivi avec les parents, etc. En évaluant le degré de difficulté d'une activité et le niveau des élèves, l'enseignant pourra proposer un apprentissage correspondant au potentiel de ses élèves en classe ; c'est ce que le psychologue VYGOTSKI (1985) nommait la « *zone proximale de développement* ». Car quand le niveau d'enseignement est trop bas, l'élève se démotive et s'ennuie, quand le niveau est trop élevé, il est découragé et décroche.

L'une des forces de la pédagogie différenciée est l'interaction en classe, qui permet et veille par la diversification des supports et des pratiques pédagogiques à ne pas stigmatiser l'élève en difficulté, mais bien à le valoriser.

Différencier, veut dire, sans cesse, observer, modifier, créer et analyser. Il est nécessaire par cette pédagogie que l'enseignant renonce au cours magistral, identique de classe en classe et d'année en année. Même s'il est contraint de ne pas terminer le programme, il aura au moins le mérite de faire progresser tous les élèves, bons, moyens et même faibles, en leur faisant acquérir les compétences visées.

Cette pédagogie se doit aussi d'être active et interactive, comme le précise MEIRIEU (1996) l'enfant doit apprendre « *en le faisant, à faire ce qu'il ne sait pas faire* »<sup>1</sup>. C'est aussi une pédagogie de l'expérience « *On n'apprend pas à faire du vélo en regardant le prof pédaler !* »<sup>2</sup> Selon CONNAC (2010). L'élève doit pratiquer et réfléchir en faisant appel à son raisonnement, ce n'est plus l'élève passif d'autrefois, avec le numérique il devient actif, et progresse et persévère à son rythme tout en ayant confiance en soi.

---

<sup>1</sup>MEIRIEU PH, (1996) : « *Quels apprentissages pour quelle société ?* », Valence, adresse URL : <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/peda/meirieu.htm>, [Page consultée le 28/08/2018].

<sup>2</sup>CONNAC S, (2010), op.cit. p 83.

L'arrivée du numérique peut faciliter la mise en place de ces pédagogies différenciées et actives, ainsi ce qui n'était pas possible hier l'est aujourd'hui grâce à la multiplication des supports et outils.

## 5.2 Quel apport pour l'école ?

### 5.2.1 Pour apprendre d'une manière différente : Une école étendue hors les murs

Le recours au numérique, dans les écoles, permet tout d'abord d'avancer vers des modèles d'enseignement et d'apprentissage différents du modèle traditionnel. Cette nouvelle façon d'apprendre, renvoie au besoin de développer la compétence numérique<sup>1</sup> exigée par le monde de l'ère numérique, par des pratiques d'enseignement beaucoup plus centrées sur l'élève, et surtout enrichies par le travail collaboratif à distance entre enseignants, élèves/enseignants, parents/enseignants... et par l'accès à des savoirs illimités, etc.

Le numérique constitue ainsi une passerelle solide et dynamique, permettant le rapprochement, d'un côté, la structure scolaire (élèves, enseignants et salle de classe) et, de l'autre (la famille, la communauté et le monde).

Ces possibilités d'échanges virtuelles hors du temps scolaire regroupent par exemple des enseignants d'une même matière pour partager des informations, co-construire des cours... des élèves pour discuter sur un thème incompréhensible... Ainsi les échanges entre parents, élèves et enseignants permettent l'ouverture des portes de l'école 24-heures sur 24.

Mais, l'accès à ces échanges ne veut pas dire que les enseignants sont tenus de répondre à tout moment aux sollicitations des élèves ou parents. Raison pour laquelle la mise en place des règles implicites doit se mettre en place dès le départ.

---

<sup>1</sup> Cf. Partie I.Chap.1.2

Aussi, le numérique est capable d'étendre les échanges à des échelles internationales, par des jumelages entre écoles via le web conférence, visioconférence, des mails, etc.

### 5.2.2 Pour surmonter les difficultés ; (motiver, stimuler et avoir l'estime de soi)

L'ère numérique rend différent les « *Natifs* » des « *Immigrants* »<sup>1</sup>, probablement selon PRENSKY (2009)<sup>2</sup> parce que leurs cerveaux sont différents (physiquement), en raison de tout le contenu numérique dont les cerveaux des « *Digital Natifs* » ont été nourris au fur et à mesure de leur croissance. Si l'on se base sur les découvertes récentes de la neurobiologie, les différents types de stimulation modifient la structure neuronale et affectent le mode de pensée. Ce sont ces différences qui sont à l'origine de tant de difficultés constatées aux écoles d'aujourd'hui.

Ces difficultés sont renforcées par les pratiques traditionnelles, surtout pour les élèves en difficultés d'apprentissage tel que les « *Dys* » (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie, dyscalculie, etc.), qui sont souvent découragées et stigmatisées, parce qu'une partie de leur perception fait défaut, et c'est souvent le début d'un décrochage scolaire.

Cependant, le numérique ne peut remplacer par exemple l'orthophoniste et un encadrement humain adapté, mais son apport est comme un soutien quotidien qui permet dans de nombreux cas de compenser la difficulté.

Il existe aujourd'hui une myriade de logiciels conçus pour aider l'apprentissage en difficulté, comme par exemple, les logiciels de correction orthographique permettant aux élèves souffrant de dysorthographe (difficulté d'assimiler les règles orthographiques) de rendre des copies de meilleure qualité, aussi de pouvoir identifier les fautes qu'ils effectuent. De même, pour les élèves souffrant de dysgraphie (trouble moteur touchant l'écriture), les logiciels de

---

<sup>1</sup> Cf. Partie I. Chap 1.5.1

<sup>2</sup> PRENSKY M, (2001) Partie I, op.cit. p 1.

reconnaissance vocale leur permettent de rendre des devoirs écrits. D'autres logiciels travaillent la mémoire, aident à la lecture, etc. Le numérique offre aujourd'hui toute une variété qui aide les élèves à se concentrer et surtout à les motiver.

Il est important de souligner que tout apprentissage, n'est possible que sur la base d'une motivation, c'est-à-dire d'un but voulu par celui qui apprend. Cette motivation concerne aussi bien les élèves que les enseignants, selon KNOERR (2005) le numérique «*Permet à l'enseignant de se renouveler, de repenser son enseignement, de découvrir de nouveaux outils, d'actualiser et d'enrichir les contenus de son cours, d'expérimenter de nouvelles pistes, de comparer ses expériences avec d'autres enseignants*»<sup>1</sup>.

Ainsi l'enseignant pourrait soit, exploiter les logiciels existants, ou bien développer son propre contenu en fonction du niveau et des besoins en apprentissage de son public, par le biais d'une variation de documents authentiques, sur support textuel, graphique ou sonore.

Quant à la motivation des élèves, la recherche empirique de HEPPLESTONE, HOLDEN, IRWIN, PARKIN et THORPE (2011)<sup>2</sup> a souligné le rôle que le numérique peut jouer à cet égard. La chute de motivation, en particulier au secondaire, est un phénomène majeur auquel sont confrontées les écoles d'aujourd'hui, selon FULLAN (2013)<sup>3</sup>. Le recours au numérique peut créer un pont entre les intérêts et attentes des élèves avec les objectifs des enseignants, par des utilisations numériques appropriées capables d'éveiller davantage l'intérêt des élèves.

---

<sup>1</sup>KNOERR H, (2005) : «*TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne*», cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIV N° 2 | 2005 : La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues, adresse URL : <https://journals.openedition.org/apliut/2889?lang=en>, [Page consultée le 06/05/2018].

<sup>2</sup>HEPPLESTONE, HOLDEN, IRWIN, PARKIN et THORPE, (2011) : «*Utiliser la technologie pour encourager l'engagement des étudiants avec feedback* », une revue de littérature, adresse URL : <chrome-extension://ngpampappnmepgilojfohadhhmbhlaek/captured.html?back=1>, [Page consultée le 06/05/2018].

<sup>3</sup>FULLAN M, (2013): «*stratosphere integrating technology, pedagogy and change knowledge* », Pealson, p31.

---

BOISSIERE, FAU et PEDRO (2013) rajoutent que le numérique à l'école « contribue à construire et/ou à renforcer l'estime de soi chez les élèves, en leur permettant de gagner confiance en eux »<sup>1</sup>.

### 5.2.3 Pour minimiser l'échec scolaire

L'échec scolaire semble être la partie émergée de l'iceberg d'un malaise de l'enseignement. Alors, quand une méthode ne fonctionne pas, il est impératif d'en essayer d'autres.

Selon BASSY (2012)<sup>2</sup>, le numérique peut être un facteur important pour aider les élèves décrocheurs. Il prend comme exemple, l'usage du numérique dans les écoles très défavorisées au Royaume-Uni de 2002 à 2006, où d'énormes progrès ont été relevés au point que ces écoles ont rattrapé le niveau moyen des autres écoles.

Aussi, la recherche menée par le professeur KARSENTI (2005)<sup>3</sup> et son équipe sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés, est arrivée à la conclusion que les acteurs de l'éducation doivent bénéficier du numérique pour aider les élèves en difficultés en classe.

Mais, comme le phénomène de décrochage peut avoir des causes complexes (personnelles, familiales et scolaires) selon BLAYA (2010)<sup>4</sup>, le numérique ne remplace pas l'intervention humaine, il permet surtout de mieux intervenir que ce soit dans la prévention, la détection ou dans le processus de raccrochage.

---

<sup>1</sup>BOISSIERE J, FAU S et PEDRO F, (2013) : « *Le numérique une chance pour l'école* », Paris, France, Armand Colin, p68.

<sup>2</sup>BASSY A-M, (2008) : « Economie du numérique : l'introuvable modèle », Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, vol 19, adresse URL : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/12r-bassy/sticef\\_2012\\_bassy\\_12r.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/12r-bassy/sticef_2012_bassy_12r.htm), [Page consultée le 06/05/2018].

<sup>3</sup>KARSENTI T, GOYER S, VILLENEUVE S et RABY C, (2005), op.cit.

<sup>4</sup>BLAYA C, (2010) : « *Décrochages scolaires. L'école en difficulté* », Bruxelles, De Boeck, p 100.

### 5.2.4 Pour l'interactivité<sup>1</sup>

Souvent les enseignants pensent que les Natifs du numérique présentent un déficit d'attention. Mais, en réalité selon PRENSKY (2009)<sup>2</sup>, cette inattention est due aux vieilles méthodes d'apprentissage car ce n'est pas le cas lorsqu'ils sont face aux choses qui les intéressent, aux jeux vidéo par exemple. PRENSKY (2011) explique cet état de fait par la soif des « *Digital Natives* » à l'interactivité, qui nourrit leurs cerveaux.

### 5.2.5 Pour renouveler les lieux d'accès à la connaissance

Accédé à la connaissance à l'ère du numérique devient chose facile. SERRE (2012) se pose même la question « *A quoi sert aujourd'hui une bibliothèque quand l'information est partout ?* »<sup>3</sup>, en expliquant que les lieux d'accès à la connaissance qui reposait jadis sur la mémoire des aînés, puis sur la collection des livres dans des bibliothèques avec l'avènement de l'imprimerie, n'est plus nécessaire au XXI<sup>e</sup> siècle. Les bibliothèques évoluent en médiathèques, et l'importance du travail de groupe et des exigences de confort, dont les Natifs du numérique ont besoin aujourd'hui, ont amené à diversifier les lieux d'accès à la connaissance.

Finalement, l'apport du numérique à l'école, lui sera d'un renouvellement dans les modèles et pratiques d'enseignement/apprentissage, en accompagnant les élèves même hors la classe, par l'intégration de l'environnement familial à la structure enseignante. Et en adoptant des pédagogies adaptées à l'ère du numérique (pédagogie différenciée/active ou collaborative/coopérative), permettant d'apporter un intérêt aux élèves en difficulté, tout en favorisant une autonomie cadrée par les enseignants.

---

<sup>1</sup> Cf. Partie I. Chap.1.1.3

<sup>2</sup> PRENSKY M, (2001) Partie I, op.cit. p 3.

<sup>3</sup> SERRE M, (2012) : « *Petite Poucette* », Paris, France, Edition Le Pommier, p 19.

Le numérique encourage aussi les Natifs à multiplier les lieux d'accès à la connaissance, par des échanges, qui leur permettent de dépasser le cadre spatiotemporel habituel à l'école traditionnelle. Enfin, l'ère du numérique permet surtout aux élèves, selon SERRE (2012) d'être créatifs, car le savoir qui était autrefois restreint aux enseignants, devient aujourd'hui accessible par un simple clic de la souris de l'ordinateur.

# Chapitre 2

---

L'IMAGE ET L'INTERACTIVITE

AU CŒUR DE L'ECOLE

**IMAGE INTERACTIVE VERSUS IMAGE FIXE**

---

1: L'interactivité en classe

2: L'apprentissage par l'image en classe de langue :  
De l'image fixe à l'image interactive

C'est particulièrement l'interactivité et l'image dans toutes ses dimensions qui seront décortiquées dans ce chapitre car bien des arguments militent finalement en faveur de cette rencontre, et surtout ceux de l'ère du numérique en raison de toute l'attention apportée par les « *Digital Natives* » aux contenus numériques (jeux vidéo, tablettes, Smartphones...).

Ces arguments sont doublés par des arguments pratiques, car les élèves préfèrent que l'information soit consolidée par l'illustration comme le confirme VIALLOON Virginie « *Parmi tous les moyens utilisés pour l'apprentissage des langues étrangères, on constate que, dans la catégorie des aides visuelles, l'image est de tout temps présente* »<sup>1</sup>. Et cette présence a été renforcée à l'ère numérique parce que les Natifs consomment l'information de manière visuelle. Ils préfèrent même des images à bien des textes. Ce qui procure de nos jours à l'image un statut de domination, selon FOURGOUS (2011)<sup>2</sup>. Mais, l'image recherchée par les « *Digital Natives* », n'est plus celle fixe et figée connue dans les manuels scolaires actuels. Les Natifs du numérique ont surtout soif d'interactivité, selon PRENSKY (2011)<sup>3</sup>.

D'autant plus qu'aujourd'hui la richesse de l'image avec ses précisions numériques peut dépasser le vouloir dire et permet la transmission de l'information de façon plus fluide, elle constitue alors une introduction à différents types d'activités et niveaux de langue, c'est ce que nous allons tenter d'explicitier tout au long de ce chapitre.

Ainsi, ce chapitre permettra la décortication des multiples facettes de la notion d'interactivité au-delà de celles formulées dans les dictionnaires, en analysant ses spécificités cognitives et l'évolution de ses applications pédagogiques

---

<sup>1</sup>VIALLOON V, (2002) : « *Images et apprentissages* ». Harmattan. Paris, p 5.

<sup>2</sup>FOURGOUS JM, (2011) : « *Réussir à l'école avec le numérique : Le guide pratique* », Paris, France : ODIL JACOB, pp 25-26.

<sup>3</sup>PRENSKY M, (2001) : « *Natifs et immigrants de l'ère numérique. Pensent-ils vraiment différemment ?* » Partie II, Traduit par BARBE J, adresse URL : [http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/NATIFS\\_et\\_IMMIGRANTS-II.pdf](http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/NATIFS_et_IMMIGRANTS-II.pdf), [Page consultée le 16/03/2018].

---

en classe, à partir des premiers compléments à l'apprentissage traditionnel avec l'enseignement assisté par ordinateur jusqu'à l'introduction de l'interactivité.

## **1. L'INTERACTIVITE EN CLASSE**

La classe est devenue le lieu privilégié pour la conception et la mise en œuvre des nouveaux environnements numériques, qui gagnent de plus en plus le domaine de l'éducation. Ils sont capables de créer autour de l'élève qui manipule, cherche, interprète et construit des nouvelles connaissances, un lieu de réflexion, d'essai et de jeu nécessaires à son apprentissage.

### **1.1. Evolution de l'intégration des environnements pédagogiques numériques en classe**

Depuis l'avènement du numérique plusieurs recherches se sont intéressées à l'efficacité de son intégration pédagogique en classe, on a constaté que la majorité des études s'accordent sur le fait que le numérique utilisé comme complément à un apprentissage traditionnel, entraîne une amélioration considérable de la performance.

#### **1.1.1. Enseignement assisté par ordinateur (traditionnel)**

KULIK et AL (1980) soulignent que les apprenants développent des attitudes plus performantes lorsque l'enseignement assisté par ordinateur est utilisé comme substitut à l'enseignement traditionnel, ils ont noté que, sur 41 recherches, 52 % sont favorables à l'utilisation du numérique en classe et 3 % présentent des résultats inférieurs à l'enseignement traditionnel. L'utilisation de cet environnement en petits groupes est aussi souhaitable, selon KULIK et AL (1980) car le partage, l'échange et la collaboration dans un groupe augmentent le potentiel de la situation d'apprentissage.

Les études menées par KULIK (1985) ont mis en évidence l'efficacité de l'enseignement assisté par ordinateur, à la fois au cycle primaire, secondaire et

---

supérieur avec toutefois, une certaines différences, selon les niveaux. De plus, KULIK (1985) rajoute qu'à travers cette intégration, une revalorisation de l'apprenant est remarquée par les décisions qu'il peut et doit prendre pendant le processus de son apprentissage. Ainsi le contrôle et la liberté de choix devrait être redonné à l'apprenant pour faciliter la concentration et la réflexion sur son processus d'apprentissage, selon COLINS et BROWN (1986), et les apprenants semblent prêts à accepter leurs responsabilités, si des environnements d'apprentissage capables de répondre à leurs besoins, attentes et difficultés leur sont offerts selon HAWKINS (1979).

La recherche de BITZER (1973) révèle que les apprenants ne semblent pas être seulement motivés par l'effet de nouveauté de l'environnement numérique, car cette motivation persiste même après une période d'utilisation assez longue. Les recherches de DEPOVER (1985), et GROSS et GRIFIIN (1982) rajoutent aussi que globalement, des apprenants face à des situations d'enseignements assistées par ordinateur s'améliorent en cours d'apprentissage.

Mais, en dépit des différents avantages pédagogiques cités par les différentes recherches citées précédemment, le problème dans les situations d'enseignement assisté par ordinateur réside dans la simplicité de la majorité des cas, qui considèrent l'ordinateur comme un fournisseur d'exercice seulement, sans prendre en considération les besoins en apprentissage qui diffèrent selon les apprenants, ainsi il y a plusieurs situations d'apprentissage ou l'enseignement assisté par ordinateur ne suffit pas, selon BONNER (1987)<sup>1</sup>.

### **1.1.2. Intégration de la dimension audio-visuelle à l'enseignement assisté par ordinateur**

Dans le but d'enrichir et de personnaliser davantage les informations pour l'apprenant, et surtout pour créer des stimuli visuels dynamiques plus proches de la

---

<sup>1</sup>BONNER J, (1987): "*Computer courseware: Frame-based or intelligent?*" , Educational Technology, p 29-34.

---

réalité, il était nécessaire de passer à un stade plus complexe qu'un simple graphique statique ou des pages écrans comprenant des textes.

Cette nouvelle dimension audiovisuelle acquiert une importante place dans le processus d'apprentissage, car l'apprentissage assisté par ordinateur représente des inconvénients, tels que la linéarité d'accès à l'information, la pauvreté d'échange d'informations entre apprenants et environnements numériques, et l'absence de possibilité de contrôle. Ainsi, avec cette situation l'apprenant est devenu passif et démotivé, selon GENDELE (1984)<sup>1</sup>; À partir du besoin de réunir la dimension visuelle qui sera dynamique, avec la dimension de traitement de l'information, l'apprenant pourra acquérir de nouvelles compétences qui lui permettront d'interagir avec le contexte de son apprentissage dans lequel il évolue.

BARKER (1987)<sup>2</sup> considère cette nouvelle rencontre du vidéodisque avec l'ordinateur qui génère un nouvel environnement multi médiatisé, comme la solution qui permet à l'apprenant de communiquer et de manipuler des informations dans un contexte d'apprentissage fructueux capable de favoriser l'échange. COHEN (1985)<sup>3</sup> appelle cette rencontre vidéo et ordinateur la nouvelle technologie de l'instruction, et HOSIE (1987)<sup>4</sup> la considère comme une sorte de révolution dans le domaine de l'éducation.

Mais, pour que cet environnement technologique multimédia soit pédagogiquement efficace, selon FAIOLA et DE BLOOIS (1988)<sup>5</sup>, il demande une articulation et une organisation renouvelées des informations sonores, textuelles ou visuelles.

---

<sup>1</sup>GENDELE J F, (1984): "*Interactive videodisc and its implications in education*", Technological Horizons in Education, p 32-38.

<sup>2</sup>BARKER P, (1978): "*A practical introduction to authoring for computer-assisted instruction*", Part 8:multi-media CAI, British Journal of Educational Technology, p 34-40.

<sup>3</sup>COHEN B, (1985): "*A reexamination of feedback in computer-based instruction: Implications for instructional design*", Educational Technology, p 32-40.

<sup>4</sup>HOSIE P, (1987): "*Adopting interactive videodisc technology for education*", Educational technology, pp 4-12.

<sup>5</sup>FAIOLA T et DE BLOOIS M, (1988): "*Designing a visual factor-based screen display interface: The new role of graphist technologist*", Educational Technology, p-p 11-22.

---

### 1.1.3. L'environnement d'apprentissage interactif multimédia

À présent un lien est établi entre les ordinateurs et les vidéodisques pour une meilleure efficacité pédagogique, avec ce mariage on retrouve d'une part, les caractéristiques de l'enseignement assisté par ordinateur traditionnel, ayant la spécificité-type: information/question/réponse, puis enchaînement à une autre information; et d'autre part, les caractéristiques de l'audiovisuel avec ces différents stimuli. Ces relations donnent naissance à de nouveaux programmes multimédiatisés surnommés les environnements interactifs selon DEPOVER (1987).

Avec la possibilité d'accéder à des informations sonores, visuelles ou textuelles à l'aide de procédures numériques programmées, DEPOVER (1987) affirme que ce nouveau type d'environnement interactif était capable de s'adapter à différentes situations selon les besoins spécifiques d'apprentissage, et sous le contrôle des apprenants et enseignants, qui auront la possibilité d'accéder à une grande base de données multimédiatisées.

Cet environnement interactif implique une nouvelle manière de traiter l'information COHEN (1985), qui devrait être exploitée et développer par une réflexion à de nouvelles stratégies d'apprentissage dans le but de faciliter le traitement et l'acquisition de l'information.

Plusieurs applications pédagogiques de l'environnement interactif ont été identifiées dans des études récentes, et témoignent de son efficacité dans l'acquisition des capacités mécaniques et procédurales, selon PRIESTMAN (1985) ; d'autres témoignent aussi du rôle grandissant de cet environnement dans des programmes de formation de gestion, de management et de l'administration selon HOSIE (1988) , où on note leur rentabilité et efficacité, telle que les environnements interactifs retrouvés chez General Motors, Ford, dans les laboratoires militaires des

---

ressources humaines, qui ont récemment indiqué le bon potentiel pédagogique des environnements interactifs surtout lorsqu'ils sont utilisés pour des simulations.

Et depuis, l'Université Laval, travaille depuis plusieurs années sur la mise en essai de différents prototypes d'apprentissage interactif, et à différents domaines d'étude, selon MARTON (1990).

Mais, malgré ces signes encourageants, l'environnement interactif n'est pas encore concrètement mis en place sur le terrain, c'est-à-dire les études ne doivent pas être seulement par rapport aux aspects technologiques, mais aussi et surtout aux implications pédagogiques et conceptuelles de cette nouvelle technologie numérique, en montrant le rôle qu'elle devrait jouer dans différentes situations d'apprentissage.

#### 1.1.3.1. Le nouveau concept clé: L'interactivité

L'interactivité est un nouveau concept qui a modifié la nature du dialogue entre l'homme et la machine dans des situations d'apprentissage adaptées, pour recevoir et assimiler des informations en vue d'une interaction, mais malgré la richesse de ce concept, selon BORK (1987), on a remarqué que la plupart des applications pédagogiques interactives sont peu exploitées.

L'interactivité signifie dans un premier temps, un moyen d'accès aux images, textes, vidéos et sons, c'est-à-dire la machine qui exécute un ordre; puis dans un deuxième temps, cet environnement numérique va informer son utilisateur des informations sur l'opération en cours, donc il ne se contente plus seulement d'exécuter des ordres. Ainsi l'interactivité développe une relation bidirectionnelle ou la machine devient consciente de ce qu'elle fait et de ce qu'on fait.

De plus, l'interactivité est fortement connotée par la dimension d'immédiateté, un court délai entre une réaction et la réponse du système. Elle permet au formateur de transformer les objets selon telle ou telle situation

---

d'apprentissage interactif, ainsi, l'enseignant peut donc suivre son propre cheminement, et créer sa propre histoire à l'intérieur d'une même situation d'apprentissage, tout en tenant compte des besoins de ses apprenants, le formateur et l'apprenant font donc partie de la définition de l'interactivité, car ils s'impliquent activement dans le processus de l'apprentissage.

L'interactivité gère aussi les dimensions physiques et spatiales des contenus par portion et par niveau d'approfondissement, car ce qui est perçu aux écrans n'est pas un tout, mais seulement une partie d'un ensemble, dans le but de susciter la curiosité et la découverte.

#### 1.1.3.2. **Formateur et apprenant comme centre de l'interactivité**

Les concepteurs de l'interactivité doivent faire en sorte que les formateurs et les apprenants se sentent satisfaits à chaque étape de son cheminement, l'interactivité recherchée devrait simuler des situations humaines comme le dialogue, l'interaction et l'inter-échange.

Avec les enseignants et apprenants comme centre de l'interactivité, le concept d'interactivité met en œuvre une dimension multi-sensorielle: le temps de réponse ou de réaction du système suite à une décision du formateur ou à une requête de l'apprenant; le traitement des informations en fonction des besoins pouvant accroître la motivation et soutenir la participation.

Il est à signaler, qu'une situation d'apprentissage interactif n'est pas créée seulement pour être un outil technologique facile à manipuler, mais plutôt comme une stratégie pédagogique continuellement en devenir selon les besoins et intérêts des apprenants.

#### 1.1.3.3. **L'interactivité et l'approche par la tâche**

La conception d'une interactivité est guidée par la tâche, cependant, cette notion a suscité l'intérêt de plusieurs auteurs comme MANIGUENOT (2003),

---

ROSEN (2009), PUREN (2004) et AGUERRE (2010), qui soulignent l'absence d'accord unanime de définitions de la notion de « tâche ».

Pour AGUERRE (2010) la notion de « tâche » est souvent positionnée en rapport avec deux autres notions auxquelles elle est souvent associée, celles d'activité et de scénario. La tâche pour AGUERRE (2010) suscite la réalisation par l'apprenant d'activités d'apprentissage soit observable ou imaginaire (une activité cognitive). Et ces tâches peuvent être proposées à l'apprenant dans le cadre de scénarios pédagogiques qui présentent des objectifs, des consignes, des sous-tâches, des activités pédagogiques, des temporalités, des aides et des ressources, etc.

Quant à PUREN (2002), il considère que la tâche est ce que l'apprenant doit faire en matière d'action à mener ou à produire, et non pas en terme d'apprentissage. Dans cette optique il évoque l'existence des macro-tâches (par exemple, organiser une visite dans une bibliothèque) nécessitent plusieurs sous-tâches (par exemple, se renseigner sur la recherche documentaire, ou sur les façons de consulter l'archivage bibliothécaire) et qui peuvent à leur tour se décomposer en tâches plus réduites.

Ainsi, pour PUREN (2004), se situer dans une approche par les tâches, c'est formuler clairement dans les scénarios pédagogiques ce que l'apprenant doit faire comme production à délivrer et les résultats qu'il doit atteindre.

De plus, COSTE (2009) considère que « *la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'affectation et des résultats constatables* ». Ainsi les scénarios qu'on proposera dans le dispositif « Image Interactive » doivent prendre en compte la démarche suivante : phase initiale, déroulement et phase finale pour la réalisation des tâches.

Enfin, on précisera que pour COSTE (2009), les résultats sont pensés comme une production attendue, mais on pourra aussi faire des observations au

---

cours du déroulement des tâches effectuées par les apprenants grâce à la conception des scénarios.

## 1.2. Typologie des usages interactifs en classe

### 1.2.1. Cours de langue multimédia

Ce sont des cours de langue sur support informatique, souvent employés dans une logique d'auto-apprentissage. Mais cette utilisation ne peut être efficace selon TEUTSCH (1994)<sup>1</sup> que si elle est guidée par un enseignant, qui malgré son exploitation en classe de langue d'une séquence étudiée de manière autonome sur CD-ROM, peut répondre aux questions pouvant rester en suspens, et surtout vérifier par diverses évaluations si certaines acquisitions ont bien eu lieu. On pourrait alors parler d'un « auto-apprentissage guidé ».

### 1.2.2. Exploitation de CD-ROM « grand public »

A la différence des cours de langue, les premiers objectifs des CD-ROM grand public ne sont pas d'ordre pédagogique. Ils demandent à être « Didactisé » pour pouvoir être exploités en classe de langue, à l'image des documents authentiques tels que les films télévisés, les clips, etc.

Ces logiciels sont souvent destinés aux médiathèques comme les encyclopédies générales, les CD-ROM thématiques, ou les livres animés pour le cycle primaire, et permettent en jouant sur l'aspect « bain de langue » de travailler seulement la compétence de la compréhension (orale et écrite).

Mais, comme l'a montré CARMEN COMPTE (1993)<sup>2</sup>, il est plus efficace de bâtir des scénarios pédagogiques. Il avance à propos de la vidéo, qu'elle peut

---

<sup>1</sup> TEUTSCH PH, (1993) : « *Méthodologie de conception pour un environnement d'évaluation des compétences en langues étrangères* », Sciences Cognitives Informatique et Apprentissage des Langues, Clermont-Ferrand, pp 33-41. Adresse URL : [https://www.researchgate.net/scientific-contributions/21070516\\_Philippe\\_Teutsch](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/21070516_Philippe_Teutsch), [Page consultée le 10/03/2018].

<sup>2</sup> COMPTE C, (1993) : « *La vidéo en classe de langue* », Hachette FLE, Collection F, p 52.

---

remplir plusieurs fonctions : une « fonction illustrative », où l'image joue un rôle d'aider à comprendre les messages sonores et écrits, et une « fonction déclencheuse », par laquelle la production langagière peut être suscitée. Ces deux premières fonctions sont les plus sollicitées par les enseignants surtout avec le cycle primaire et moyen, tandis que pour le cycle secondaire et universitaire, « la fonction motrice » qui a pour finalité, par l'exploitation d'un (ou plusieurs) CD-ROM, d'un exposé écrit, ou oral devant les pairs.

### 1.2.3. **Elaboration, par les apprenants, des documents hypermédias**

Les apprenants deviennent réalisateurs, en élaborant des documents hypermédias consacrés à leur sujet de prédilection, avec des possibilités de les sonoriser, car il est certainement gratifiant de réaliser des documents interactifs attrayant avec des images, textes et vidéos dont ils disposent.

Mais, l'élaboration d'un tel support ne peut se faire, qu'avec une simple maîtrise des outils numériques. Il faudrait aussi aborder une formation sur la sémiologie des documents comprenant images, textes et sons, selon PUIMATTO (1995)<sup>1</sup>, la raison pour laquelle cette élaboration, concerne beaucoup plus un niveau avancé tel que les universitaires.

### 1.3. **Apport des usages interactifs en classe**

Même si les êtres humains auparavant ont acquis des connaissances et des compétences sans l'aide du numérique, ce dernier est devenu aujourd'hui l'essence même du savoir, et le système d'apprentissage interactif conçu adéquatement remplit ces promesses :

---

<sup>1</sup>PUIMATTO G, (1995) : « *Multimédia, enseignement, formation et téléformation* », Evolution des technologies de l'information et perspectives d'applications dans la formation initiale et continue. CNDP- Les publications du Québec, p67.

---

- selon JONASSEN (1988)<sup>1</sup> et ROBLYER (1988)<sup>2</sup>, l'environnement interactif accélère le processus d'acquisition des apprentissages, en améliorant la qualité et l'intégration.

- l'interactivité permet, selon ROBLYER (1988)<sup>3</sup> la stimulation, et la rétroaction immédiate des réponses.

- elle rend les activités plus intéressantes, efficaces et motivantes selon SALISBURY (1988)<sup>4</sup>.

- l'interactivité améliore l'apprentissage, par les différentes mesures de précaution prises pour assurer que les activités présentées soient en adéquation avec le niveau de connaissance des apprenants, selon SCHLETCHER (1991)<sup>5</sup>.

Alors, l'interactivité en classe de langue combine, dans le but d'optimiser l'apprentissage, plusieurs messages (texte/données, voix/audio, animation/vidéo) qui peuvent se prolonger dans une dimension multi-sensorielle (le goût, l'ouïe, l'odorat, la vue et le toucher). Ainsi, grâce au numérique il est possible aujourd'hui de combiner simultanément trois messages, pour qualifier l'interactivité. En plus, l'interactivité permet d'intégrer les dimensions physiques et cognitives issues des différents contacts entre les apprenants, les apprenants et les enseignants et même jusqu'à la sphère familiale par le réseau numérique (internet), aussi, elle témoigne des choix cognitifs en fonction des manipulations des informations disponibles selon GIARDINA (1992)<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup>JONNASSEN D H, (1988): « *Instructional designs for micro-computer courseware* », Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp1-6.

<sup>2</sup>ROBLYER M D, (1988): « *Fundamental problems and principals of designing effective courseware* », Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp7-33.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup>SALISBURY D F, (1988): « *Effective drill and practive strategies* », Londres: Lawrence Erlbaum, pp33-56.

<sup>5</sup>SCHLETCHER T, (1991): « *History and foundation of computer training* », Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, pp13-23.

<sup>6</sup>GIARDINA M, (1992) : « *L'interactivité dans un environnement multimédia* », Revue des sciences de l'éducation, XVIII(1), pp43-66.

---

## 2. L'APPRENTISSAGE PAR L'IMAGE EN CLASSE DE LANGUE, DE L'IMAGE FIXE Á L'IMAGE INTERACTIVE:

Á partir du constat que l'image est omniprésente à l'ère du numérique, en reléguant le texte en qualité de complément, parce que les "*Digital Natives*" consomment l'information de manière visuelle. L'image devient aujourd'hui le premier outil de communication utilisé par l'homme, autant d'images que le numérique les rendrait incontrôlables et parfois dangereuses, il convient alors de vérifier ce que le numérique modifie réellement des usages ou du contenu de l'image. Ainsi la numérisation des données visuelles impose son intégration réfléchie dans les pédagogies actuelles. Car la cible la plus réceptive est les jeunes selon JOLY (2009) « *vivant dans un monde d'images en prolifération, qu'elles soient photographiques, graphiques, cinématographiques ou numériques, les enfants s'en montrent de très grands amateurs* »<sup>1</sup>, qui vivent dans un monde foisonnant d'images accompagnées de textes ou non, sur écran ou sur papier, animées ou fixes, virtuelles ou réelles.

### 2.1. Pourquoi l'image

La maîtrise d'une langue étrangère a recours, de façon importante aux images qui facilitent la compréhension, elles peuvent amener l'apprenant vers les chemins de la créativité, de l'expression et de l'autonomie, qui constituent des leviers d'apprentissage puissants.

L'image a toujours été considérée comme un instrument permettant le codage de l'information figurative, elle est placée au centre des stratégies cognitives capables d'optimiser les conditions de mémorisation et de réception de l'information. Son omniprésence dans les manuels scolaires souligne son importance comme un support indispensable au texte, et surtout comme source d'interprétation et de production de sens.

---

<sup>1</sup> JOLY M, (2009) : « *Introduction à l'analyse de l'image* », Armand Colin, p 25.

---

### 2.1.1. Qu'est-ce qu'une image

Dans le présent paragraphe, on essayera pour parvenir à une définition théorique de l'image, à explorer certains aspects de l'utilisation de ce mot qui souvent prête à confusion pour ses nombreuses significations sans lien apparent. En effet, malgré la diversité formelle de l'image : image fixe ou image animée, la peinture, un dessin, une affiche, un tableau ou une image mentale...l'essentiel à retenir est que l'élève est capté par cette représentation visuelle de l'information qui aujourd'hui avec le numérique relègue au texte une qualité de complément :

- L'utilisation actuelle du mot « image » renvoie souvent à une image numérisée. Comme l'arrivée du cinéma ou de la télévision, celle de l'image numérisée transforme foncièrement les pratiques visuelles. Comme le déclare GUNTHERT (2015) « *intégrées par l'intermédiaire d'outils polyvalents aux systèmes connectés, les formes visuelles sont devenues un embrayeur puissant des conversations privées et publiques* »<sup>1</sup>. Les individus contribuent à une évolution rapide des formats et des usages des images, par la diversité de leurs productions et de leurs interprétations. Cette visibilité conférée par le numérique accélère la diffusion des images et donne naissance à un langage visuel réinventé au quotidien. Ce pouvoir de l'utilisateur sur l'image grâce au numérique, qui n'a jamais été aussi grand, devrait en pédagogie comme dans la pratique, engager l'école à prendre en compte les conséquences culturelles, sémiotiques et sociétales de ces nouvelles pratiques.
- L'image est aussi utilisée pour les représentations mentales ou psychiques d'un être ou d'une chose, ou d'un objet absent. Cette image mentale rapproche l'individu du rêve ou du fantasme.
- L'image est aussi utilisée pour désigner un sens métaphorique comme par exemple l'image représentative d'une telle ou telle époque, l'image de l'Algérie dans les romans, etc. il s'agit d'employer un mot pour son

---

<sup>1</sup> GUNTHERT A, (2015) : « *L'image partagée : la photographie numérique* », TEXTUEL, p 58.

---

rapprochement avec un autre de manière explicite ou implicite qui sollicite l'imagination.

### 2.1.2. L'image et ses fonctions en classe de langue

#### 2.1.2.1. L'image comme source d'interprétation et de production de sens

L'image est un outil de connaissance selon COMBRICH (2002)<sup>1</sup>, elle sert à interpréter et produire du sens. Autrement dit, l'image n'est pas une simple reproduction de la réalité, elle sert aussi à l'expliquer et à la signifier pour apporter des informations, pour faire connaître le monde. L'enseignant en classe de langue doit transformer ces informations en connaissances pour permettre à l'élève de reconnaître et de nommer en langue étrangère. L'image explique et met en situation les énoncés selon JOLY (2003)<sup>2</sup>.

À travers l'expérimentation de cette recherche, il a été constaté que l'image a permis aux élèves de 5<sup>ème</sup> AP d'accéder au sens qui souvent malgré les explications des enseignants en langue française demeurait toujours flou. L'emploi de l'image était une représentation authentique des mots, qui offrait la possibilité à l'élève de développer des interprétations aux énoncés inconnus grâce au visuel. Une démarche pédagogique qui éviterait aux enseignants d'avoir recours à la langue maternelle comme issue de secours pour parvenir au sens.

L'image joue aussi un rôle de narration, comme un garant d'authenticité, par la succession de plusieurs images associées aux textes (exemple : la bande dessinée), elle permet d'accompagner le texte des courtes histoires contenues dans le manuel scolaire pour interpréter et produire un sens, à travers les détails des éléments de l'histoire : la mise en scène du décor spatio-temporel, les personnages et leurs réactions, etc.

---

<sup>1</sup>COMBRICH E, (2002) : « *L'art et l'illusion, psychologie de la représentation picturale* », Phaidon, 2002, pp187-188.

<sup>2</sup>JOLY M, (2015) : « *Introduction à l'analyse de l'image* », Armand Colin, pp 38-40.

---

---

### 2.1.3. L'image pour lire, écrire et communiquer

Le langage accompagne l'image sous forme de commentaire, il est ainsi impossible de dissocier l'image de la parole, ce qui aide les apprenants à enrichir leurs vocabulaires, à construire leur récit et à structurer leur discours, comme le souligne MULLER (2014)<sup>1</sup>. L'image permet avant tout de communiquer, en ouvrant le champ aux communications verbales, elle suscite chez l'élève des interrogations et déclenche en lui l'envie de parler. La langue est donc seule capable de donner du sens aux images, et d'articuler les signifiants et les signifiés de tous les systèmes de communication.

L'image est aussi un outil indispensable pour les premiers apprentissages à la lecture, qui permet de fixer le champ sémantique entre ce que dit le texte et ce que montre l'image. Au cycle primaire les élèves commencent à lire des mots puis des textes accompagnés d'images, ce qui procure à l'image une place major dans de nombreuses méthodes de lecture, comme le plus important support didactique pour la compréhension, la découverte à travers les différents indices des images et surtout l'acquisition de nouvelles compétences. Et pour articuler les informations visuelles et textuelles, c'est aux enseignants de mettre en œuvre plusieurs démarches stimulantes pour les apprenants.

De plus, l'image permet d'accéder à la maîtrise de la langue écrite, en incitant les apprenants à écrire. L'enseignant peut proposer plusieurs situations pédagogiques capables d'inscrire l'apprenant dans une perspective dynamique de création, pour rechercher et construire du sens aux images, et aussi de rechercher des explications grammaticales et orthographiques.

---

<sup>1</sup>Catherine Muller,(2014) : « *L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour* », Synergies Portugal n° 2 – 2014, pp. 119-130.

---

## 2.2. Pourquoi l'image interactive

Etant donné l'importance de l'image à l'ère du numérique, on a imaginé la possibilité de rendre l'image fixe utilisée en classe de langue interactive, capable d'optimiser le développement de la « Compétence Numérique »<sup>1</sup>, car aujourd'hui lire et écrire ne suffit plus pour désigner l'apprentissage. Apprendre à l'ère du numérique, c'est se donner les moyens de progresser et d'accéder à une troisième compétence surnommée la « Compétence Numérique », il s'agit de développer : l'esprit d'analyse, le raisonnement et la créativité. Et cela dès le cycle primaire, car c'est à l'école primaire que tout s'apprend et qu'on construit un adulte autonome, innovant et créatif dans le futur. En se basant sur une nouvelle démarche pédagogique hybride par l'image interactive.

### 2.2.1. Qu'est-ce que l'image interactive

L'image interactive est tout d'abord une image fixe de fond, choisie par l'enseignant, sur laquelle vient se superposer une couche interactive, par le biais des zones cliquables sur cette même image comme le montre l'illustration de la (figure 08)<sup>2</sup>, dans le but de déclencher une action et apporter des informations supplémentaires, en intégrant différents autres supports authentiques ou fabriqués soigneusement sélectionnés et choisis par les enseignants selon l'objectif d'enseignement visé.

---

<sup>1</sup>Cf. Partie I, Chap2.1

<sup>2</sup>Modèle de conception d'une image interactive par le logiciel Genial.ly1, adresse URL : <https://www.youtube.com/watch?v=kppEroed7BU>, [Page consultée le 16/03/2018].



**Figure 08 : Les zones de clique sur une image**

Lorsque l'élève clique sur des parties ciblées par les enseignants de l'image, il peut accéder à d'autres ressources, que le numérique nomme les liens hypertextes ou hypermédias, comme par exemple renvoyé à une vidéo, un texte, un enregistrement audio ou vers une page web, tel que le montre les (figures 09, 10,11 et 12)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ibid.



Figure 09 : Une zone cliquable qui renvoi à un lien hypertexte



Figure 10 : Une zone cliquable qui renvoi à un effet de zoom sur la bouteille

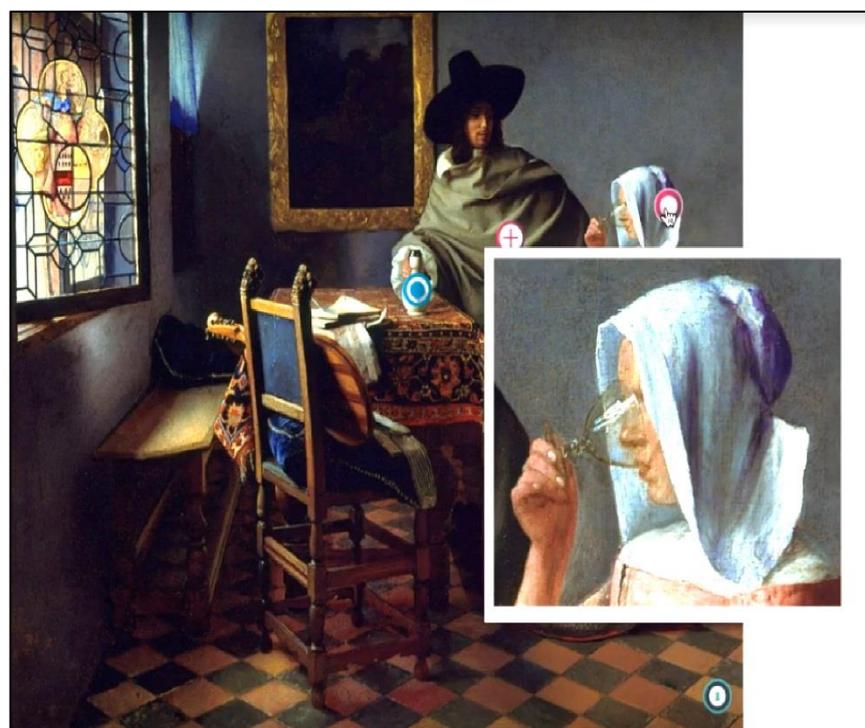
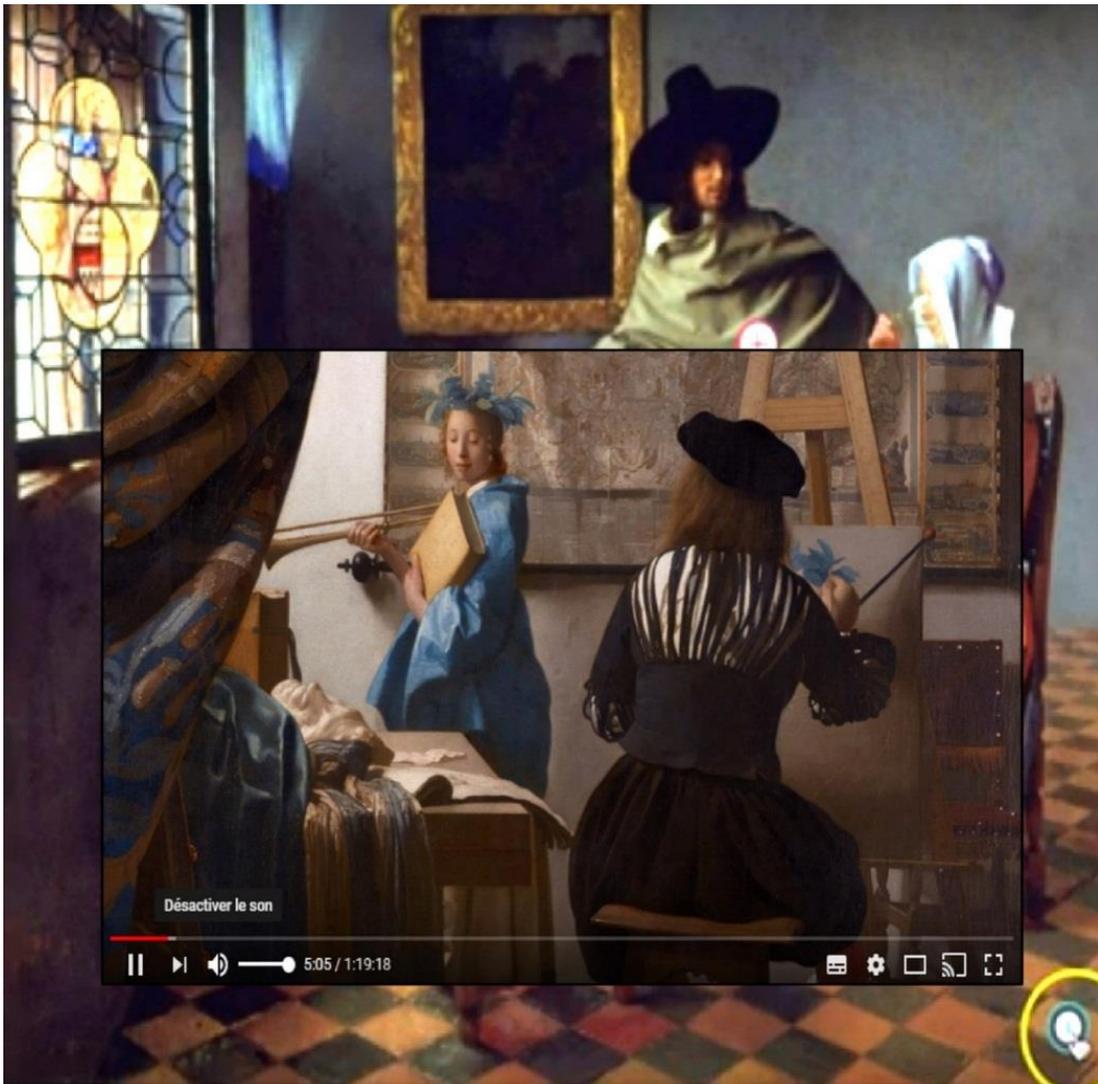


Figure 11 : Une zone cliquable qui renvoi à un effet de zoom sur le visage



**Figure 12 : Une zone cliquable qui renvoi à un lien hypermédia (une vidéo)**

Par cette manière de découvrir l'image en plusieurs étapes successives qui permettent de combiner différents types de supports (image fixe, image animée, son et texte), les enseignants auront la possibilité de créer des scénarios d'apprentissage attrayants, pour une expérimentation seule ou en groupe des Natifs du numérique.

---

**2.2.2. Pour une introduction de la « Compétence Numérique » à l'école**

Le savoir à l'ère du numérique est partout et à la portée de tout le monde. Ainsi, le nouveau rôle de l'enseignant d'aujourd'hui est de construire chez l'élève en plus des compétences de lecture et écriture, une nouvelle surnommée la « Compétence Numérique », qui permettra à l'élève d'avoir un regard critique à cette déferlante numérique, pour être capable d'affronter toutes les manipulations.

Aujourd'hui, l'école se voit dans l'obligation de former des élèves critiques de ce qu'ils regardent, au même titre de ce qu'ils lisent, il ne s'agit plus de former de simples lecteurs, il faut amener l'élève à une lecture critique et analytique vis-à-vis des différentes manifestations pédagogiques de son information.

Le nouveau rôle de l'école est d'apprendre à l'élève à comprendre et appréhender le monde qui l'entoure, ce qui l'aidera progressivement à pénétrer le monde numérique. Une introduction du numérique à l'école devient ainsi indispensable. Les raisons pour lesquelles, on propose alors une démarche pédagogique numérique hybride par l'image interactive où l'enseignement en présentiel sera enrichi par un enseignement à distance en ligne.

**2.2.3. Pour une diversité des supports**

Les supports ou outils didactiques de toute nature authentique ou fabriquée : textes, audio, vidéos, images... Sont au cœur de l'action d'enseignement. Ils alimentent le processus d'apprentissage, et constituent la ressource première de l'activité pédagogique. Leurs choix, leurs modes d'utilisation et de présentation sont planifiés par l'enseignant en amont de la séance pédagogique, pour anticiper ou pallier les difficultés.

L'image interactive qu'on propose en classe de langue offre la possibilité à l'enseignant de varier les supports pédagogiques, pour une meilleure assimilation,

---

compréhension et mémorisation de l'information tout en suscitant l'intérêt de l'élève.

L'enseignant doit faire en sorte que chaque élève s'approprie les concepts, malgré l'hétérogénéité de sa classe, par une diversification des supports qu'il choisira en amont du cours. La subtilité est d'opter pour un choix pertinent des supports utilisés, en fonction du contenu, de l'objectif visé, du niveau scolaire des élèves et de la méthode pédagogique employée. Il est possible aussi, selon les besoins pédagogiques de modifier un support pour un autre, pour une adaptation jugée par l'enseignant plus pertinente.

De plus, le choix des supports est aussi dicté par :

- Le temps d'utilisation ;
- Les contraintes liées au matériel employé ;
- Les goûts et préférences personnels de l'enseignant ;
- Les avantages et inconvénients du support pédagogique, afin d'éviter qu'il ne devienne un obstacle ;
- La lisibilité et la clarté du contenu du support, en ciblant des points-clés, pour éviter la surcharge de l'information ;

Ainsi, choisir la multiplicité des supports pédagogiques, est avant tout pour garantir la qualité et la clarté de l'information.

#### **2.2.4. Pour un apprentissage en présentiel enrichi par la distance (en ligne)**

Pour inciter les apprenants à consacrer 20 à 50% du temps (soit 20 minutes à 1 heure et plus par jour selon l'âge) qu'ils passent sur internet à des apprentissages interactifs en ligne, il est indispensable d'utiliser l'attrait des jeunes pour ces supports pour leur donner l'envie d'apprendre selon FOURGOUS (2011)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>FOURGOUS J-M, (2011): «Réussir à l'école avec le numérique», France, Paris, ODIL JACOB, pp132-133.

---

Il rajoute aussi « [...] la lutte contre l'échec scolaire nécessite ainsi de combiner les avantages de la formation en cours avec l'enseignant (enseignement présentiel) et ceux de la formation en ligne, lors du temps extrascolaire (e-soutien individualisé), soit de mettre en place un enseignement et des pratiques mixtes, ce que j'appelle la pédagogie mixte numérique. »<sup>1</sup>. Cette pédagogie mixte numérique combine les avantages de la formation (présentiel) en classe et ceux en ligne.

Alors, par la démarche pédagogique numérique hybride qu'on propose par l'image interactive, l'enseignement en présentiel (en classe) sera accompagné par un enseignement en ligne, cet espace de travail ou d'enseignement à distance, est un portail offrant de l'aide et du suivi à des apprenants autour d'activités et des contenus de leur apprentissage, PRAT (2012) la définit comme « *Les plates-formes de formation à distance sont des outils logiciels dont le rôle est de permettre le pilotage et la régulation des enseignements à distance* »<sup>2</sup>.

Plusieurs expressions sont utilisées pour désigner les apprentissages en ligne à l'instar de LMS (Learning Management System), système de gestion de l'apprentissage, centre de formation virtuel, environnement numérique d'apprentissage (ENA).

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et surtout internet, ont révolutionné de façon significative les méthodes d'enseignement en ligne par ce qu'ils surnomment les plates-formes d'apprentissage, et ont contribué au développement de ces dernières, permettant ainsi la gestion administrative de la formation, la diffusion et la création des contenus d'apprentissage. Les plates-formes offrent aussi selon FOURGOUS « *une plus grande autonomie à l'élève, le motive et augmente la quantité et la qualité de son*

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> PRAT M, (2012) : « *Réussir votre projet e-learning: pédagogie, méthodes et outils de conception, Déploiement* », évaluation. Herblain: ENI éd, pp 82-84.

---

travail personnel. Il développe de plus la capacité à se former tout au long de la vie »<sup>1</sup>, il rajoute :

« Les caractéristiques d'une « bonne » plate-forme d'accompagnement en ligne sont<sup>2</sup> :

- Simplicité de la prise en main.
- Des ressources très diversifiées, interactives, motivantes et de bonne qualité.
- Des parcours clairs, séquencés en étapes assez courtes.
- Des contenus de connaissances précis, des quizz et des exercices variés, certains en temps limité.
- Une progression suivant le programme scolaire.
- Une aide appropriée, avec un tuteur, en cas de difficultés.
- Des parcours individualisés, prenant en compte le profil de l'élève.
- Des possibilités d'évaluation des acquis et d'autoévaluation.
- Un outil de suivi des progrès de l'enfant.
- Des possibilités de communication avec l'enseignant (courriels, visioconférence...) avec notamment des feed-back.
- Des possibilités de travail collaboratif et d'apprentissage par les pairs.
- Des pistes d'approfondissement. »

L'organisation d'ensemble, où les éléments essentiels d'une plate –forme se tisse autour des cinq fonctions suivantes, mises en évidence selon la (figure 13)<sup>3</sup> :

a/ **Informier** : une plate-forme en ligne est un portail d'accès à plusieurs ressources, qui doivent être orientées selon des besoins pour un domaine d'apprentissage précis.

Les enseignants ont la possibilité de présenter/stocker les ressources d'apprentissage qu'ils ont préparé à leurs apprenants, ces ressources peuvent être structurées (bases de données), ou non structurées (données textuelles ou qualitatives, vidéo, fichiers audio, etc.)

---

<sup>1</sup> FOURGOUS J-M, (2011), op.cit.p135.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> BRUNEL S, LAMAGO M, GIRARD PH, (2015) : « Des plateformes pour enseigner à distance: vers une modélisation générale de leurs fonctions », Université de Bordeaux.

---

b/ **Produire** : actuellement l'apprentissage fondé sur l'activité<sup>1</sup> et la production est valorisé par la pédagogie APC (l'approche par les compétences), ainsi la plate-forme se doit-elle de mettre à disposition des outils de production dans le but de permettre aux enseignants de produire des scénarios d'apprentissage, des modèles ou des consignes de travail, etc.

c/ **Collaborer** : cette manière d'interaction permet de garder les apprenants dans les dispositifs de formation, et réduit le taux d'abandon, cet apprentissage collaboratif inspiré du socioconstructivisme permet de briser l'isolement de l'apprenant en le mettant en contact et en relation avec ses pairs, ainsi les efforts sont partagés pour réaliser des tâches communes.

d/ **Accompagner** : en plus de la collaboration avec ses pairs, l'apprenant à besoin aussi d'un accompagnement individualisé, d'un guide qui l'oriente et certifie ses savoirs, car ces classes virtuelles ont besoin d'un arbitrage permanent, qui constitue la clé de voûte de cet apprentissage à distance.

e/ **Gérer l'apprentissage** : apprendre est l'objectif de cet enseignement à distance, et pour synchroniser les efforts de cette chaîne, l'apprenant doit faire preuve d'une certaine capacité d'organisation. Pour l'aider à progresser dans ce dispositif, des ressources outils seront mises à sa disposition, telle que des plannings, des scénarios d'activité, etc.

---

<sup>1</sup> Plusieurs travaux des psychologues et cognitivistes sur l'acquisition des comportements ont démontré que la conséquence d'une activité psychomotrice répétée modifie significativement les structures intérieures d'un individu.

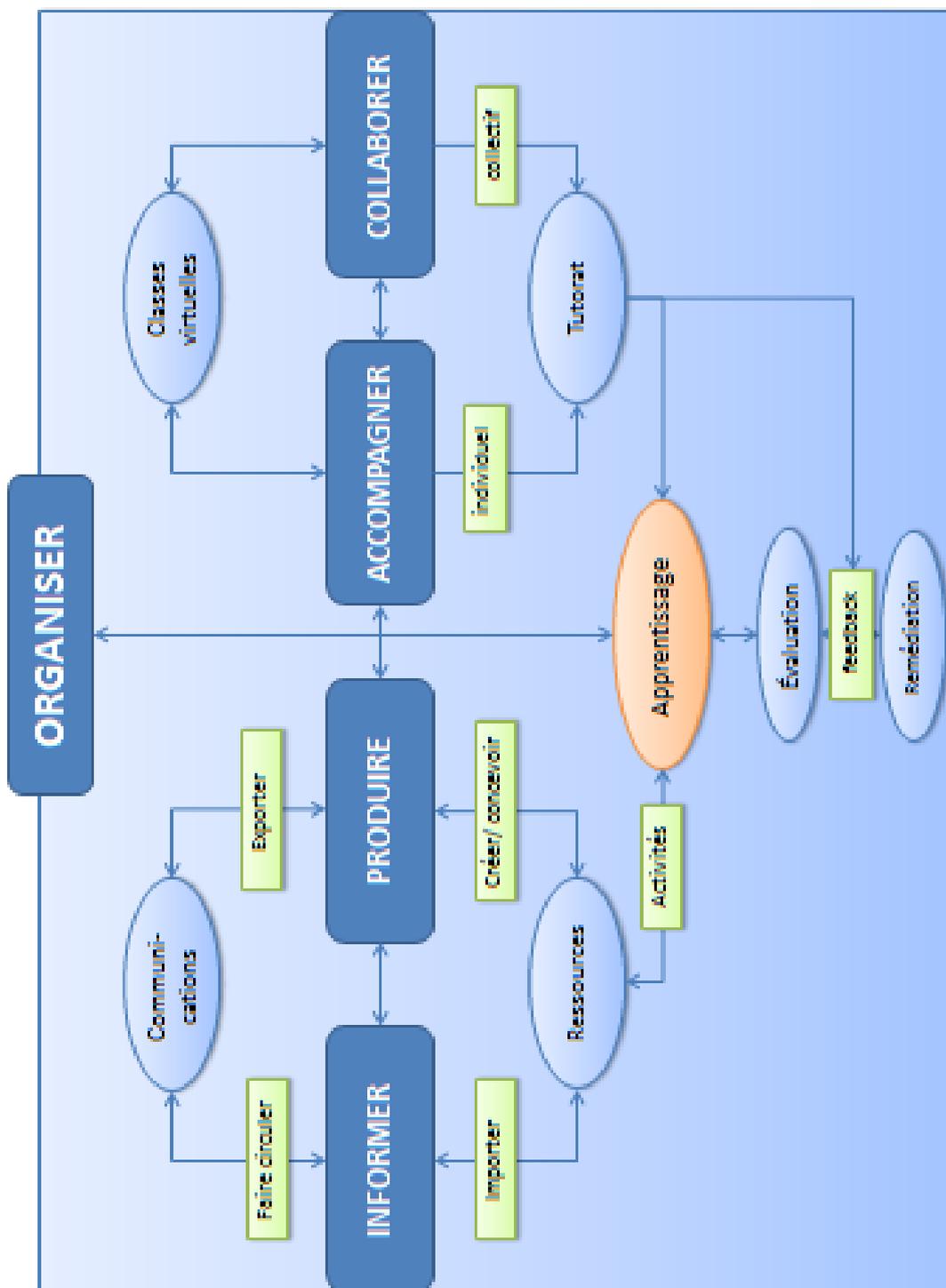


Figure 13 : Organisation basique des fonctions d'une plateforme en ligne

---

### 2.2.5. Pour une perspective de repenser le manuel scolaire

L'environnement virtuel s'est durablement introduit dans le monde. À son contact, les pratiques enseignantes devraient être modifiées, car la « vie » de la classe ainsi que le manuel scolaire seront amenés à subir des transformations majeures selon FOURGOUS (2011)<sup>1</sup>, à l'image de ce qui se passe en dehors de l'enceinte de l'école.

Dans cette optique DEBYSER a déjà souligné dès l'apparition des méthodes audio-visuelles que «*Si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels, anciens ou modernes qu'ils soient, et qu'il faut même reconsidérer d'un point de vue très critique les méthodes*»<sup>2</sup>.

CHOPPIN (2008)<sup>3</sup> rajoute que cet ouvrage papier regroupant une somme de connaissances d'une discipline, est un outil scolaire aux multiples facettes, en plus de son rôle de liant entre les élèves, les enseignants, les familles et l'institution, il facilite les préparations des cours pour une grande majorité des enseignants, il est aussi un produit commercial qui assure un chiffre d'affaire annuel considérable au secteur.

Aujourd'hui, avec la multiplication des supports numériques en raison du prix élevé de l'ouvrage papier, plusieurs chercheurs se demandent si l'ère du numérique ne va annoncer la fin du manuel scolaire, les « *Digital Immigrant* » s'attachent de plus en plus au papier, alors que les « *Digital Natives* » préfèrent les écrans. Le numérique est indéniablement un défi pour le manuel scolaire, où l'information est abondante, diffusable et reproductible au moindre prix. Si le manuel scolaire demeure un outil de référence, il ne faut pas nier qu'il soit déjà de

---

<sup>1</sup>FOURGOUS J-M, (2011), op.cit.p123.

<sup>2</sup>DEBYSER F, (1974) : « *La mort du manuel et le déclin de l'illusion Méthodologique* », Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger, N°5, 30/4/1974, p2.

<sup>3</sup>CHOPPIN A, (2008) : « *le manuel scolaire, une fausse évidence historique* », Histoire de l'éducation, V1, N°117, pp7-56.

---

---

plus en plus accompagné par divers vecteurs pédagogiques numériques, qui élargissent et approfondissent les contenus des programmes, et qui occupent une place dominante et croissante selon CHOPPIN (2008)<sup>1</sup>, et l'enjeu aujourd'hui est d'assurer la complémentarité et la continuité entre ces vecteurs dont les supports et les sources se multiplient et changent de jour en jour :

- Entre les ressources : images fixes ou animées, textes, vidéos, etc.
- Entre le matériel numérique : ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs numériques, Smartphones, etc.
- Entre les outils de travail synchrone (présentiel), et ceux asynchrones (distance), individuels ou collectifs.

Pour les enseignants, l'enjeu est de faire les choix les mieux adaptés dans toute cette gamme d'outils, de plus en plus complexe et multiple.

Quant aux familles qui considèrent les manuels scolaires comme le seul lien qui les relie à l'école et aux enseignants, ils leur reprochent, dans un premier temps leurs poids dans les cartables de leurs enfants, aussi l'usure, et la persistance des anciens contenus (ex : anciennes images), sans oublier parfois le retard dans la disponibilité des manuels à chaque début d'année scolaire. Et le recours aux contenus numériques est devenu aujourd'hui quasi automatique pour les familles qui cherchent souvent d'éventuelles explications aux incompréhensions de certaines leçons étudiées en classe.

---

<sup>1</sup> Ibid.

---

## CONCLUSION PARTIELLE

On a constaté après ces diverses analyses que la didactique des langues s'est remarquablement développée au cours des années et l'apprentissage est tout d'abord assuré à partir des images ou films fixes, et bandes magnétiques dans les laboratoires de langues. Ensuite il est passé aux méthodes basées sur les supports dits télévisés (vidéos, vidéodisques, extraits de documentaires ou films de TV...), jusqu'à nos jours, où l'on constate l'utilisation de supports multimédias (CD-Rom ou DVD de langue, sites Internet...)

Par la suite, en s'appuyant sur l'attrait que provoque l'image chez les « *Digital Natives* », il a été constaté que les pédagogies basées sur les images fixes en classe de langue ne répondaient plus aux besoins des élèves, la raison pour laquelle le passage aux images interactives de nos jours devient indispensable. Car, aujourd'hui lire et écrire ne suffit plus pour désigner l'apprentissage ; Apprendre à l'ère du numérique, c'est se donner les moyens de progresser et d'accéder à une troisième compétence surnommée la « *Compétence Numérique* ». Il s'agit de développer l'esprit d'analyse, le raisonnement et la créativité, et cela dès le cycle primaire, car c'est à l'école primaire que tout s'apprend et qu'on construit un adulte autonome, innovant et créatif dans le futur.

En se basant sur une démarche pédagogie numérique hybride ou mixte par l'image interactive, en raison du constat qu'à l'ère du numérique l'image est omniprésente, en reléguant le texte en qualité de complément, parce que les « *Digital Natives* » consomment l'information de manière visuelle. On a imaginé la possibilité de rendre l'image fixe du manuel scolaire interactive, capable dans un premier temps d'optimiser le développement de cette nouvelle compétence, et surtout d'intégrer progressivement l'élève dans un monde numérique sécurisé.

Par l'image interactive, l'enseignement sera proche de l'univers numérique des élèves « *Digital Native* », où l'enseignement en présentiel (en classe) sera enrichi et régulé par un enseignement à distance (en ligne).

De plus, par cette démarche pédagogique numérique hybride, les enseignants auront la possibilité de communiquer via internet avec les familles, un partenariat entre familles et enseignants permettra une continuité de l'apprentissage et un suivi au-delà de l'école.

Aussi, la découverte de l'image interactive à travers plusieurs étapes successives, permet de combiner différents types de supports pédagogiques (image fixe, image animée (vidéo), son et texte...). Ainsi, les enseignants auront la possibilité après formation de créer de multiples scénarios d'apprentissage attrayants, pour une expérimentation seule ou en groupe en classe.

# Partie II

---

## UNE INTRODUCTION DANS LE NUMERIQUE PAR L'« IMAGE INTERACTIVE » POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DU FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN

---

CHAPITRE 1 : Le FLE à l'ère du numérique au cycle primaire algérien

CHAPITRE 2 : Démarche pédagogique pour intégrer le numérique par  
l'« Image Interactive » à L'Enseignement de l'expression orale du FLE  
au cycle primaire algérien

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère FLE au cycle primaire, c'est pourvoir l'élève des mots et tournures qui lui permettront de s'exprimer et comprendre cette langue. C'est là que gît la difficulté qui paraîtrait mineure si l'on pouvait s'en tenir à l'aspect pratique de la communication.

Or, l'analyse exprimée dans la partie suivante, met en jeu d'autres facteurs, car, rendre pleinement sa pensée et comprendre parfaitement celle d'autrui, sont des objectifs qu'il n'est pas aisé d'atteindre, surtout en langue étrangère. La raison pour laquelle, elle vise dans le premier chapitre, à contextualiser les données théoriques, dans un contexte algérien, pour mieux comprendre et détecter les lacunes et problèmes observés en classe de langue, on tentera aussi de présenter le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle primaire algérien, qui a connu plusieurs réformes au fil du temps, dans le but de comprendre le pourquoi, les objectifs et les répercussions de ces changements.

Par la suite, une présentation de l'état du numérique et de son utilisation en classe de FLE, dans le même contexte algérien sera mise en exergue.

Quant au second chapitre, on cernera les méthodologies d'intégration du numérique pour l'Enseignement/Apprentissage de l'expression orale de la langue française en milieu scolaire algérien par l'exploitation de l'image interactive comme une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte, pouvant assurer le présentiel en classe et la distance en ligne pour les élèves « *Digital Natives* ». De plus, une attention particulière sera portée sur le rôle que doit jouer l'enseignant en intégrant le numérique en classe de FLE, et en évaluant les élèves, pour les aider à construire en plus des compétences d'apprentissage de lecture et écriture, la « Compétence Numérique » nécessaire pour en faire des élèves, des citoyens autonomes dans le futur.

# Chapitre 1

---

## LE FLE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE AU CYCLE PRIMAIRE ALGÉRIEN

---

1: Le FLE au cycle primaire algérien

2: Le numérique à l'école algérienne : entre perspective et réalité

---

## 1. LE FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN

### 1.1. Le FLE en Algérie : une dynamique au diapason des réformes du système éducatif

Au lendemain de l'indépendance, le système éducatif algérien a connu des mutations majeures. Ces réformes visaient l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages.

De 1962 jusqu'en 1965 la langue française était la langue dominante pour l'enseignement de toutes les disciplines scolaires.

En 1967, il a été décidé de retarder l'apprentissage de la langue française comme une langue étrangère jusqu'à la troisième année primaire, puis, à partir de 1970, jusqu'à la quatrième année primaire, soit un retardement de trois années, après la scolarisation d'un élève, ce qui a engendré la suppression progressive des classes bilingues, dans lesquelles toutes les disciplines étaient enseignées en langue française.

Entre 1992 et 1993, les élèves de quatrième année primaire pouvaient choisir pour l'apprentissage d'une langue étrangère entre le français et l'anglais, mais, le choix s'est porté sur la langue française, qui est enseignée comme première langue étrangère dans les écoles algériennes. Car, malgré la politique d'arabisation du système éducatif algérien, la langue française continue d'occuper une place privilégiée en Algérie comme le précise SEBAA (1999) « *Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif* »<sup>1</sup>.

De mai 2000 jusqu'à nos jours, le français comme langue étrangère (FLE) est introduit en troisième année primaire avec une réduction de volume horaire à trois heures hebdomadaires, puis ce volume horaire passera à quatre heures et trente minutes hebdomadaires dès la rentrée (2006/2007) pour les 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP,

---

<sup>1</sup> SEBAA R, (1999) : Journal « El Watan du 1er septembre 1999 », p8.

---

accompagné de plusieurs réformes sur les programmes et les manuels scolaires. Ces réformes ont été décidées par l'ex-président ABDELAZIZ BOUTEFLIKA, et réfléchies par (CNRSE) la commission Nationale de Réformes du Système Educatif, connue sous le nom de la Commission BENZAGHOU du nom de son président. Elle était composée de 170 experts : pédagogues, universitaires et représentants de différents secteurs d'activité ou de la société civile, sa mission portait sur plusieurs domaines du monde scolaire à savoir : les programmes et méthodes d'enseignement, architecture des cursus, statuts des enseignants, organisation des structures éducatives, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement social, économique et culturel, etc. Les conclusions et recommandations de la (CNRSE) étaient concrétisées sur le terrain sous forme de programmes, de manuels scolaires et outils pédagogiques, par la Commission Nationale des programmes (CNP). Ce sont ces réformes que l'ex-Ministre de l'Education Nationale NOURIA BENGHABRIT tente de mettre en œuvre depuis son entrée au gouvernement.

À la rentrée scolaire 2003, plusieurs réaménagements des programmes ont été entamés, aux cycles : primaire et moyen, précisément en première année. Pour le français langue étrangère (FLE), de nouvelles mesures ont été prises dans l'objectif de développer son enseignement, en s'ouvrant sur la culture de l'autre, tout en préservant les principales composantes de l'identité nationale. Ces réformes ne représentent plus un choix, mais plutôt un besoin confirme SEBAA (1999)<sup>1</sup>, dû non seulement aux déficiences constatées de l'ancien système, mais aussi imposée par les mutations du monde d'aujourd'hui sur divers plans : économique, social, technologique, etc.

En effet, la langue française constitue une des portes vers la mondialisation comme le précise RAHAL (2001) « *elle est incontestablement une des langues qui permettent d'accéder à Internet et n'oublions pas que nous nous situons aux portes de*

---

<sup>1</sup>Ibid.

---

*l'Europe et que l'évolution de la technique, de la science, de la vie économique, sociale et culturelle exige une maîtrise parfaite du français »<sup>1</sup>.*

À la lumière de ces réformes, l'enseignement du FLE au cycle primaire n'a pas échappé à la régie générale du système éducatif algérien, ou l'approche par les compétences était comme pour toutes les autres matières, la référence pédagogique des enseignants, selon FERHANI (2006) «*Ainsi, après avoir pratiqué l'entrée par contenus puis l'entrée par objectifs, l'Algérie rejoint le mouvement mondial en faveur d'une approche par compétences.*»<sup>2</sup>. Par cette approche l'enseignement/Apprentissage du FLE voulait promouvoir l'interaction en classe entre (l'enseignant- élève) et (élèves- élèves), pour dépasser l'enseignement de type cours magistral, ou l'élève était passif selon le Cadre General du Document d'Accompagnement Des programmes du cycle primaire (2016)<sup>3</sup>.

Par la suite, on a encouragé la mise en place de la pédagogie différenciée, basée sur la centration sur l'apprenant, cette réhabilitation permettait à l'élève de construire ses savoirs et savoir-faire, par la découverte, l'interaction, et l'analyse. Pour la compétence de l'oral, elle favorisait l'échange en classe, et la prise de parole de l'élève, et les activités de langue étaient liées à des objectifs prédéfinis par l'enseignant, et elles étaient menées sur des supports authentiques pris de la réalité culturelle au monde qui entoure l'élève, dans le but de le mettre dans des situations de communication réelles, pour l'initier à la communication. Quant à la compétence de l'écrit, elle est considérée comme un processus de construction, l'élève au lieu d'imiter les modèles d'écriture existants, il devait lui-même écrire ses propres résumés, comptes-rendus, synthèses...

---

<sup>1</sup>RAHAL S, (2001) :« *La francophonie en Algérie : mythe ou réalité ?* », adresse URL : [http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/\\_notes/sess610.htm](http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm), [Page consultée le 06/05/2018].

<sup>2</sup>FERHANI F F, (2006) : « *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme* », Le français aujourd'hui 2006/3 (n° 154), pages 11 à 18, adresse URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>, [Page consultée le 10/07/2020].

<sup>3</sup> Cf. « *Cadre général du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire* » (2016), annexe 03.

---

Aujourd'hui, malgré les attentes sociales, aucune rupture en perspective avec les réformes engagées par NOURIA BENGHABRIT (Ex-Ministre de 2014-2019) sur le plan pédagogique, n'est envisageable par le nouveau Ministre de l'Education Nationale MOHAMED OUADJAOUT (2020). Essentiellement, en raison de la pandémie COVID 19, qui a causé la fermeture des écoles et la suspension des cours depuis le 15 mars 2020, pour tous les cycles et sur tout le territoire national, par la décision présidentielle du 31 mars 2020.

## 1.2. Enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère

L'une des préoccupations majeures du système éducatif algérien, est l'enseignement/Apprentissage du FLE au cycle primaire. Deux notions étroitement liées, car il ne peut y avoir besoin d'enseigner, s'il n'y a pas besoin d'apprendre.

Il faut savoir qu'enseigner une langue étrangère, c'est avant tout pourvoir l'enfant des mots et tournures qui lui permettront de lire, écrire, communiquer et s'exprimer, dans une langue simple et correcte sur le plan syntaxique, lexical et orthographique, dans des situations d'apprentissage déterminées, selon les besoins de l'enseignement/ apprentissage ou dans des situations simulées de la vie quotidienne en rapport avec l'âge et les motivations des élèves.

Ce qui signifie que l'Enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère est tout d'abord, comprendre et apprendre à s'exprimer, mais ;

- Qu'est-ce que s'exprimer ?
- Qu'est-ce que comprendre ?

Une difficulté qui paraîtrait mineure si l'on pouvait s'en tenir à l'aspect pratique de la communication, selon DEFAYS (2018)<sup>1</sup>. Or, la définition de pouvoir parler, et écrire une langue étrangère met en jeu d'autres facteurs car rendre pleinement sa pensée et comprendre parfaitement celle d'autrui, ce sont des objectifs qu'il n'est pas aisé d'atteindre, surtout en langue étrangère.

---

<sup>1</sup>DEFAYS J-M, (2018) : « *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures* », France, Mardaga, pp 222-235.

---

Néanmoins, chez l'enfant, la plasticité de la mémoire rend possible le montage de mécanismes verbaux capables de faire illusion sur la compréhension du locuteur, selon DEFAYS (2018)<sup>1</sup>, car même l'adulte emploie des mots et des termes dont il ignore parfois le sens, et l'entraînement mécanique de la parole supplée chez lui un sens souvent défaillant.

Cette particularité ouvre la voie au montage de mécanismes verbaux indépendants de toute signification véritable.

On saisit l'importance que pourra prendre cette possibilité dans l'enseignement. Sensibilisé aux faits de langage DEFAYS (2018)<sup>2</sup>, le pédagogue fera confiance à la croissance mentale pour intégrer tôt ou tard les mécanismes qu'il aura pu monter indépendamment de toute compréhension immédiate.

### 1.2.1. L'Enseignement

D'après CUQ et GRUCA (2003), le terme enseignement signifie *«initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances»*<sup>3</sup>. Dans une perspective didactique, et selon de récentes recherches, la notion d'enseignement regroupe les aspects liés essentiellement à la pédagogie, aux choix méthodologiques et à la formation des enseignants. Cependant, et contrairement à la tradition historique, l'enseignement ne peut plus être conçu seulement comme une transmission des savoirs, puisque l'accent est mis sur les moyens méthodologiques fournis à l'élève pour construire ses propres savoirs. CUQ et GRUCA (2005) le définissent comme *«...une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier»*<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Ibid. pp 56-61.

<sup>2</sup> Ibid. pp 69-78.

<sup>3</sup> CUQ JP, GRUCA I, (2003) : *« Dictionnaire de didactique du français langue étrangère »*, Paris: CLE International, p 83.

<sup>4</sup> CUQ JP, GRUCA I, (2005) : *« Cours de didactique du français langue étrangère et seconde »*, Collection français langue étrangère. P.U.G, p 122.

---

L'enseignement est avant tout, une pratique ou une tâche effectuée par l'enseignant, visant à développer des connaissances d'un élève. C'est également, un ensemble de modalités, et d'activités capables de faire acquérir à l'élève de nouvelles habiletés, savoirs et savoir-faire, à la fin de chaque séquence.

### 1.2.2. L'Apprentissage

L'Apprentissage d'une langue étrangère est un processus par lequel un élève acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes selon ROBBES (2019)<sup>1</sup>.

Il s'agit de, selon CUQ et GRUCA (2003) «...l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire, et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation<sup>2</sup>. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir<sup>3</sup> des savoirs ou des savoirs-faire en langue étrangère»

VALENZUELA (2010)<sup>4</sup> classe ces décisions en cinq catégories :

- « 1. se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque compétence linguistique ;
2. choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
3. déterminer des modalités de réalisation de ces activités ;
4. gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints. »

---

<sup>1</sup>ROBBES B, (2019) : « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* », Laboratoire EMA - EA 4507, pp 1-9.

<sup>2</sup>L'**appropriation** : l'ensemble des conduites de l'élève, des plus conscientes et volontaires aux moins conscientes. C'est le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu non naturel ou institutionnel.

<sup>3</sup>L'**acquisition** : l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus inconscientes et involontaires aux démarches conscientes et volontaires. C'est le cas de la langue maternelle en milieu naturel.

<sup>4</sup>VALENZUELA O, (2010) : « *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage* », Synergies Chili n° 6 – 2010, pp. 71-86.

---

### 1.3. Enseignement/ Apprentissage du FLE au cycle primaire algérien

---

Tout projet d'enseignement de langue française se heurte à des données historiques, sociologiques, culturelles, politiques et psychologiques incontournables. Si on rappelle brièvement quelques-unes d'entre elles :

1- Cinquante-huit ans passés après l'indépendance, et malgré les défenseurs de la langue arabe, un bilinguisme de fait prévaut toujours, selon KARA (2010)<sup>1</sup>, il est même renforcé depuis l'avènement du numérique.

Cette situation linguistique fait qu'à tous les niveaux, d'apprentissage du cursus scolaire, l'enseignement est concurrencé par le « marché linguistique » selon KARA (2010)<sup>2</sup>, auquel adhère à sa manière chaque apprenant. Par conséquent, ce dernier aborde rarement l'étude du français au degré zéro de compétence linguistique, certains enseignants diront que c'est un avantage, alors que le pédagogue et le méthodologue leur répondront que c'est une source de problèmes, parfois insoluble. Car les pratiques linguistiques extra-scolaires engendrent des écarts qui mettent l'enseignant devant des classes de niveau scolaire hétérogène : doit-il ennuyer les uns pour faire progresser les autres ou abandonner certains à leur sort pour aborder un niveau plus élevé avec les plus avancés. Et l'accommodation, qui est une règle générale en pédagogie, n'est plus d'un grand secours lorsque le fossé qui sépare les élèves est important.

2- D'une région à une autre, d'une ville à l'autre, parfois d'un quartier à l'autre, on relève des disparités dans l'usage et les compétences linguistiques des locuteurs parlant le français. Ce qui nous rapproche de la théorie du « Capital Linguistique » élaboré par BOURDIEU. Dans ces conditions, faut-il évaluer selon les mêmes critères des élèves déjà imprégnés de la langue française et ceux pour lesquels le français est une langue inconnue ? Il n'est pas facile d'établir la norme et encore moins l'évaluer.

---

<sup>1</sup>ABBES-KARA A Y, (2010) : « *La variation dans le contexte algérien : Enjeu linguistique, socioculturel et didactique* », Cahiers de sociolinguistique 2010/1 (n° 15), pp 77 à 86.

<sup>2</sup> Ibid.

3- L'économique et la politique qui ont influé sur les choix éducatifs pèsent aussi sur la didactique du français langue étrangère (FLE).

Telles sont, succinctement présentées, quelques-unes des données qui ne facilitent pas l'appréhension rigoureuse des besoins, attentes et motivations des élèves d'aujourd'hui.

Dans cette optique les chiffres des données statistiques du secteur de l'Education Nationale durant l'année scolaire 2018/2019 préétablies par le Ministère de l'Education Nationale (tableau 02), indiquent un nombre important de décrochages scolaire dès le primaire: 1.534.012 élèves ont quitté l'école dès le cycle primaire, et 2.857.064 apprenants ont quitté l'école dès le cycle moyen, sur un taux d'élèves scolarisés de 9.211.640 tous cycles confondus, Les élèves du palier primaire représentent 49% du total des élèves et le reste des taux est réparti entre les : cycles moyen et secondaire (y compris les élèves du préparatoire) selon la (figure 14)<sup>1</sup>.

Niveau d'enseignement	Elèves		Enseignants		Etablissements
	Total	dont filles	Total	dont filles	
Préparatoire	495.481	241.965	17.791	14.861	19.037
Primaire	<b>4.513.749</b>	2.159.423	199.850	162.518	
Moyen	<b>2.979.737</b>	1.428.693	159.065	114.638	5.512
Secondaire	<b>1.222.673</b>	670.240	102.279	67.152	2.433
<b>Total</b>	<b>9.211.640</b>	<b>4.500.321</b>	<b>478.985</b>	<b>359.169</b>	<b>26.982</b>

**Tableau 02 : Statistiques Des principaux agrégats de l'année scolaire 2018-2019**

<sup>1</sup> Cf. « Les principaux indicateurs du secteur de L'éducation nationale, N° 871. 2018-2019 ». Annexe 04.

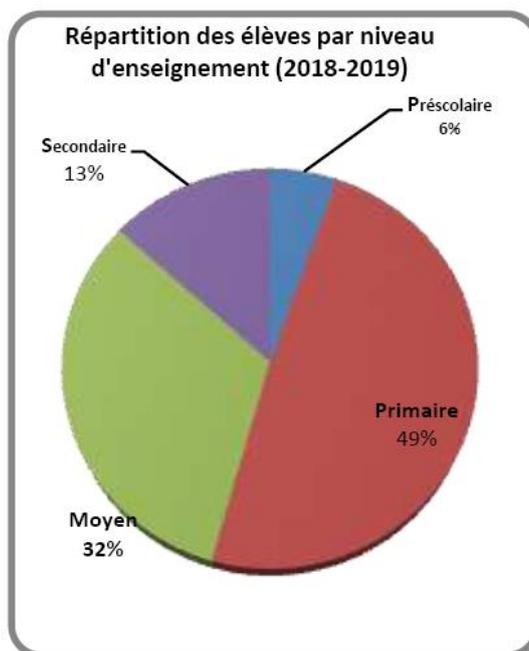


Figure 14 : Répartition des élèves par niveau d'enseignement (2018-2019)

La raison pour laquelle, on pense qu'en se rapprochant du monde numérique des élèves, il sera possible d'éveiller et de retenir leur attention. Afin de provoquer leur raisonnement, d'asseoir leur jugement et surtout de leur faire acquérir en plus des compétences de lecture et d'écriture la « Compétence Numérique » nécessaire pour les élèves d'aujourd'hui les « Digital Natives ».

### 1.3.1. Unité des contenus

On ne peut manquer d'être frappé, lorsqu'on visite les classes de FLE de l'école algérienne par l'impression d'uniformité qui se dégage des contenus et des procédés qui sont employés, sans aucune considération des besoins, exigences et attentes des élèves d'aujourd'hui. Alors, quels sont les facteurs qui confèrent à la pratique pédagogique cette forte unité ?

L'ensemble du système est dominé par les fascicules des fiches pédagogiques qui demeurent la référence soutenue, pour les enseignants. Lorsqu'ils utilisent ces fiches, ils sont préoccupés de suivre le schéma directeur qui leur est

---

---

proposé. Au lieu d'accepter les énoncés produits par les enfants et travailler à les corriger ou les compléter, ils rendent des énoncés prédéfinis.

D'autre part, la seule référence commune de fiches pédagogiques utilisées par les enseignants, est le texte par lequel commencent toutes leçons de langage/expression oraux. Par ce fait, le texte devient une nécessité dans le système des fiches « préfabriquées ». Or, ce n'est pas, le meilleur moyen de provoquer chez l'enfant l'envie de dire quelque chose.

### 1.3.2. Objectifs visés par l'Enseignement/Apprentissage du FLE au cycle primaire

La langue française, comme première langue étrangère en Algérie, est introduite dès la troisième année primaire, après deux années de scolarité en langue arabe. Cette année constitue le socle des apprentissages du FLE à l'oral comme à l'écrit.

Tout d'abord, l'objectif visé par l'enseignement de cette langue étrangère (FLE), est d'amener l'élève à comprendre et à produire des énoncés à l'oral et à l'écrit, dans différentes situations d'apprentissage « *L'enseignement du FLE au primaire a pour but de développer chez les apprenants des compétences de communication à l'oral (écouter / parler) et à l'écrit (lire / écrire)* »<sup>1</sup>.

Les programmes pédagogiques de deuxième génération appliqués depuis la rentrée scolaire 2016/2017 jusqu'à nos jours, visent, selon FARID ADEL (Ex-président de la Commission Nationale des Programmes au Ministère de l'Education Nationale) « *le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents qui, eux, étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation* ». En d'autres termes l'objectif escompté de ces nouveaux programmes est de favoriser le travail de groupe pour créer des activités interactives en classe. Il rajoute que le nouveau rôle de l'enseignant est « *...d'organisateur, d'animateur et de facilitateur du processus didactique* », et

---

<sup>1</sup> Cf. « *Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire* » (2016), annexe05.

---

l'évaluation ne doit plus être considérée comme un outil de sanction mais plutôt un moyen permettant de comprendre les lacunes des élèves.

Chaque niveau scolaire du cycle primaire se structure en compétences à installer, ces dernières doivent recouvrir :

- L'oral : compréhension /écoute ; production/la communication.
- L'écrit : compréhension /lecture ; production/l'écriture.

Les programmes annuels sont construits dans un ordre croissant d'acquisition des compétences, de l'initiation à la mise en œuvre d'actes de parole dans un énoncé minimal en 3<sup>ème</sup> AP (année primaire), puis par un approfondissement des apprentissages fondamentaux en 4<sup>ème</sup> AP, jusqu'à la maîtrise des langages fondamentaux en 5<sup>ème</sup> AP, la progression de ces années scolaires se fait par compétences terminales annuelles :

• **Compétences terminales de la 3<sup>ème</sup> AP :**

Dans des situations de communication et d'échange d'actes de parole simple étudiés en classe, l'élève sera capable de comprendre et produire des énoncés oraux d'une dizaine de mots en s'appuyant sur le non verbal et l'intonation.

• **Compétence terminale de la 4<sup>ème</sup> AP :**

Dans des situations d'échanges d'actes de parole étudiés en classe, l'élève sera capable de comprendre et produire des énoncés oraux (20 à 30 mots) et écrits (10 à 20 mots).

• **Compétence terminale de la 5<sup>ème</sup> AP :**

En tenant compte des contraintes de différentes situations d'échanges d'actes de parole, l'élève sera capable de comprendre et produire des énoncés oraux (30 à 40 mots) et à l'écrit (20 à 30 mots) de manière autonome.

---

Selon le Document d'Accompagnement du Programme de Français cycle primaire<sup>1</sup> élaboré par le Groupe Spécialisé Disciplinaire du français (2016), au terme du cycle primaire, l'élève sait en langue étrangère (FLE) ce qui suit

*« écouter et comprendre des énoncés en adoptant l'attitude d'écoute adéquate en fonction de la situation de communication ; produire un énoncé oral cohérent exigé dans le cadre de l'échange ; lire /comprendre des textes en adoptant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au support ; produire par écrit, dans le cadre de situations de communication, des énoncés de 30 à 40 mots.»*

Enfin, l'élève est amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. La classe constituant le contexte d'immersion par excellence, en se basant sur différents supports écrits, sonores ou visuels.

Quant aux apprentissages, chaque niveau scolaire au cycle primaire se réalise aux plans communicatif et linguistique.

**• Au plan communicatif :**

L'enseignant place l'élève dans des situations de communication où il peut s'exprimer dans un cadre d'échange.

**• Au plan linguistique :**

L'enseignant amène l'élève à prendre conscience des systèmes phonologiques, grammatical et lexical de la langue française pour dire, lire et écrire.

### 1.3.3. Une évaluation et remédiation mensuelle imposée

Les nouvelles réformes de l'école algérienne donnent plus d'importance à l'évaluation formative par un nouveau dispositif qui permet d'évaluer les

---

<sup>1</sup>Cf. « Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire » (2016), p5, annexe 05.

---

---

apprentissages en cours, en vérifiant au quotidien la finalité des objectifs visés, pour pouvoir envisager par la suite une « *remédiation pédagogique* »<sup>1</sup>.

Ce nouveau dispositif mis en place par l'ancienne Ministre de l'éducation Nationale NOURIA BENGHEBRIT depuis 2005 exige le « *passage du contrôle à l'évaluation continue* » au cycle primaire c'est-à-dire l'enseignant devra programmer une série d'épreuves et d'examens chaque semaine.

Les résultats des recherches récentes sur l'évaluation au cycle primaire ont démontré un impact de ce changement sur les participants de l'acte pédagogique, à savoir : les enseignants, élèves et familles. Tout le monde se plaint de l'augmentation de la charge de travail, et d'une pression et régression ressenties sur leurs motivations.

## 2. LE NUMERIQUE Á L'ECOLE ALGERIENNE : ENTRE PERSPECTIVE ET REALITE

L'objectif principal de l'école algérienne pour préparer les générations montantes est de relever les défis de la mondialisation et des nouvelles technologies, selon l'ex-Ministre de l'Education Nationale NOURIA BENGHEBRIT, une perspective aussi abordée par le président ABDELMADJID TEBBOUNE lors du conseil des ministres tenu le lundi 03 février 2020, où il a exigé d'augmenter le pourcentage d'intégration du numérique dans les écoles, qui a atteint aujourd'hui les 15.8%, le comparant au pourcentage mondial évalué à 30%, dans le but d'une réforme sérieuse du système éducatif, dès la prochaine rentrée scolaire 2020-2021. Il a rajouté que cette intégration doit se faire dès le cycle primaire pour répondre aux exigences du monde numérique actuel, avec la nécessité de prêter une attention particulière aux méthodes pédagogiques permettant une intégration efficace du numérique en classe.

---

<sup>1</sup> **La remédiation pédagogique** est un moyen permettant de pallier des lacunes d'apprentissage d'un élève. Le diagnostic de ces difficultés se réalise lors d'évaluations et sert à l'orienter vers des propositions de correction et de perfectionnement.

---

Selon le Cadre General du document d'accompagnement des programmes du cycle primaire (2016), la maitrise des outils informatiques permet à l'élève :

- « - d'acquérir des méthodes actives d'apprentissage, qui font appel davantage à l'auto-apprentissage.*
- d'augmenter sa motivation en lui faisant jouer un rôle plus actif dans sa formation et en l'amenant à des méthodes d'apprentissage interactives ;*
- permettre une interaction continue et plus soutenue avec l'enseignant ;*
- de favoriser les collaborations et le travail d'équipe ;*
- d'accéder aux banques de données de sa discipline et à des informations à jour partout dans le monde.*
- d'offrir l'occasion d'apprendre à rechercher les informations et à évaluer leur pertinence ;*
- de s'ouvrir plus facilement aux développements de sa discipline*
- d'acquérir des habiletés technologiques, qui favorisent son intégration au marché de l'emploi »<sup>1</sup>*

À l'heure actuelle, l'école algérienne devrait aider les élèves, futurs citoyens, à s'intégrer dans la société en développant chez eux en plus des compétences de lecture et écriture, la compétence numérique. Mais cette dernière nécessite plusieurs réformes sans lesquelles la concrétisation de ce projet resterait utopique :

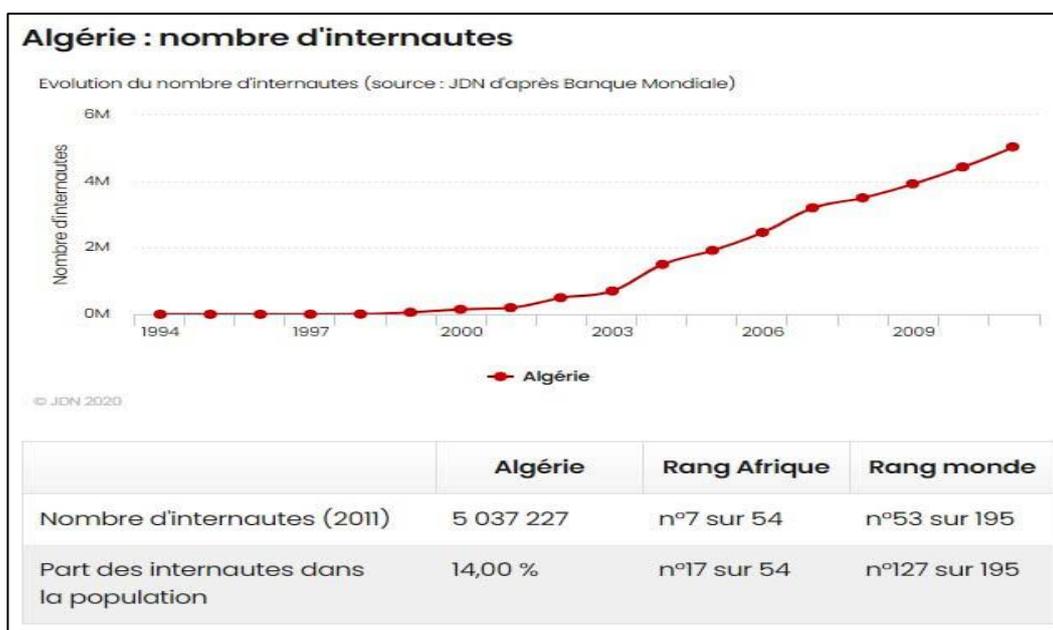
- évolution des programmes et des méthodes.
- évolution de la pédagogie.
- évolution de la formation des enseignants.

---

<sup>1</sup> Cf. « Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire » (2016), p 21, annexe 05.

## 2.1. La réalité du numérique en Algérie

D'après les plus récents chiffres publiés par le JDN (2020)<sup>1</sup> (figure 15), le nombre d'utilisateurs d'internet en Algérie était de 34,63 millions de personnes en 2017, soit une augmentation de 16,05 millions d'abonnés par rapport au total de 2015.



**Figure 15 : Nombre d'abonnés à internet en Algérie**

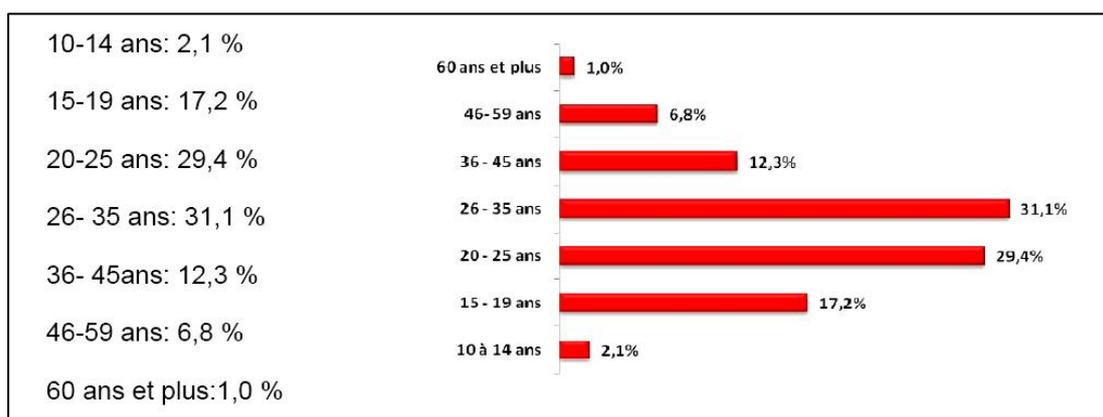
De 1994 jusqu'à nos jours, le nombre d'internautes s'est multiplié par 3, ce qui procure à l'Algérie la septième place en Afrique, et la cinquante-troisième place au monde en matière de nombre d'internautes.

Et en 2018, l'Algérie est classée dans le top 20 des pays ayant connu la plus forte croissance d'utilisation d'internet, par deux agences spécialisées dans le web social «*We are social*» et «*Hootsuite*», qui ont révélé dans leur rapport digital annuel des chiffres détaillés concernant l'usage mondial d'internet de toutes plateformes confondues, que l'Algérie est classé 20<sup>ème</sup> en matière d'utilisateurs d'internet, avec 3,484,731 usagers de plus, soit un indice positif de 17% par rapport

<sup>1</sup>JDN : Journal du net, (2020), <http://www.journaldunet.com/web-tech/chiffres-internet/algérie/pays-dza>, [Page consultée le 10/07/2020].

à 2017. Les causes directes de cette hausse, on peut aisément l'attribuer à la démocratisation de l'internet qui ne cesse de s'accroître en Algérie.

En effet, l'Algérie a multiplié ses efforts pour la démocratisation et la généralisation de l'utilisation de l'internet à travers tous ses secteurs. Le Ministère de la Poste et des Technologies de l'Information et de la Communication ambitionne de déployer la fibre optique pour atteindre toutes les zones du territoire algérien (voir annexe 6). Une démarche qui a su donner ses fruits, d'après les résultats de l'enquête sur l'internet et les réseaux sociaux en Algérie, effectuée en février 2018 par IMMAR RESEARCH & CONSULTANCY<sup>1</sup>, sur un échantillon de 30 000 individus représentant une population de plus de 28,44 millions d'individus répartis sur tout le territoire national, qui a révélé que les algériens utilisant cette technologie, dépassent les 13 millions, Avec plus de 9,7 millions de visites par jour. On informe aussi, que cette utilisation est plutôt homogène dans toutes les régions «*région Est (49%), suivie du Centre (46%) et des régions Ouest et Sud (44% chacune)*», quant à l'utilisation par tranche d'âge (figure 16)<sup>2</sup>, 2,1% des utilisateurs d'internet sont âgés entre 10-14 ans, 17,2% entre 15-19 ans, 29,4% entre 20-25 ans, 31,1% entre 26-35 ans, 12,3% entre 36-45 ans, 6,8% entre 46-59 ans et 1,0% plus de 60 ans.



**Figure 16 : Répartition /Tranche d'âge**

<sup>1</sup> IMMAR RESEARCH & CONSULTANCY : <http://www.immar-intl.com/>, [Page consultée le 22/03/2018].

<sup>2</sup> ETUDE WEBDIALN@, <https://www.algerie360.com/une-etude-realisee-par-web-dialna-le-revele-les-jeunes-de-plus-en-plus-accros-au-net/>, [Page consultée le 05/03/2018].

Les réseaux sociaux les plus fréquentés en Algérie par ordre décroissant sont : Facebook, YouTube visité par 3,7 millions d'algériens, Google et Instagram avec 500 000 visiteurs et Ouedkniss (spécialisé dans la vente sur internet) avec 300 000 visites au quotidien, suivi par Twitter et LinkedIn.

Par conséquent, la fréquentation des réseaux sociaux représente 68% du nombre d'utilisateurs suivie par les sites de divertissement (musique, jeux, films, vidéos, radio, journaux, télévision...) avec 21% des utilisateurs d'internet. Puis, les plateformes de communication par vidéoconférence : Skype, Viber et WhatsApp avec seulement 11%.

Quant aux moyens utilisés par les internautes pour accéder à internet, l'enquête révèle que : «77% des internautes se connectent à Internet via leur smartphone contre 18% depuis leur laptop, 9% de leur PC de bureau et 5% par la tablette, alors que la Smart TV (télévision connectée) et la console de jeux représentent moins de 1% des connexions». Et pour les lieux de connexion : «82% des internautes se connectent depuis leur maison, 16% depuis leur lieu de travail, 2% au wifi public gratuit, 2% au cybercafé et 14% d'autres endroits (voisins, parents, amis)». L'enquête rajoute que : «49% des internautes utilisent l'ADSL (Haut débit filaire), 41% la 3G mobile, 11% la 4G LTE, 4% la 4G mobile et 2% la 2G».

## 2.2. Le numérique à l'école algérienne

Les classes d'aujourd'hui se remplissent de génération d'élèves surnommés les « *Digital Native* » ou « *les natifs du numérique, les numériens, digiborigènes* » déclare PRENSKY (2001)<sup>1</sup>. Il rajoute que : «*les élèves ont radicalement changé, ce ne sont plus les personnes pour qui le système éducatif a été conçu pour être enseigné* ».

Le Ministre de l'Education Nationale MOHAMED OUADJAOUT confirme dans un communiqué de presse que, toutes les écoles primaires, les

---

<sup>1</sup> PRENSKY M, (2001) : «*Digital Natives, Digital Immigrants*», *On the Horizon*, MCB University Press, Vol 9 N°5, adresse URL : <http://www.marcprensky.com/writing>, [Page consultée le 05/11/2017].

---

collèges et lycées sont dotés d'au moins un laboratoire d'informatique, et d'une connexion WIFI. Mais selon la déclaration de certains enseignants et élèves du cycle primaire<sup>1</sup>, même si ces laboratoires existent, ils sont très peu, et parfois pas du tout utilisés. Pour les cycles moyens et lycées, les apprenants sont tenus de suivre dans les laboratoires des cours d'informatique une fois par semaine. Ces cours sont d'ordre technique sur l'environnement Windows, et les quelques logiciels d'Office seulement.

Et pour les autres matières, les enseignants demandent souvent aux apprenants, selon les nouvelles orientations des nouveaux programmes, de réaliser des recherches documentaires sur des sujets prédéfinis, en utilisant internet. Mais, au lieu que cette activité soit réalisée à l'école dans le laboratoire d'informatique, sous l'orientation et la supervision de l'enseignant chargé de la matière, les élèves sont plutôt livrés à eux-mêmes face à leur microordinateur à la maison, ou bien ils ont recours à l'aide de leurs familles.

Par conséquent, on pourrait déduire que l'intégration du numérique dans l'école algérienne est seulement une intégration physique, éloignée de l'exploitation pédagogique. Bien que cette intégration physique soit une étape nécessaire elle demeure insuffisante. Dans cette perspective RABY (2004) mentionne qu'une intégration numérique dans les écoles « *n'est pas seulement placer les équipements dans les classes, et puis aller au laboratoire 40 minutes par semaine, utiliser les ordinateurs comme une feuille d'exercice électronique [...], utiliser des logiciels sans but précis ou enseigner à utiliser les TIC* »<sup>2</sup>. Elle rajoute que « *les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Partie III. Chap 1.

<sup>2</sup> CAROLE RABY, (2004) : « *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* », Thèse de Doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada, p. 21.

<sup>3</sup> Ibid, p23.

---

Selon le témoignage des inspecteurs de la langue française<sup>1</sup>, l'usage du numérique en classe est plus pauvre qu'à domicile, voire quasiment inexistant, tant par leur intensité (temps d'utilisation) que par leur qualité (variété d'utilisation). L'usage le plus répandu est celui d'un projecteur multimédia (data-show), pour illustrer certaines notions du cours. Mais cet enseignement magistral, est caractérisé par la passivité de l'élève.

### 2.2.1. La contrainte budgétaire

L'une des contraintes freinant la diffusion du numérique dans les écoles algériennes figure en premier lieu c'est la contrainte budgétaire. En effet, dans un contexte marqué par l'austérité budgétaire, le ratio élève/ordinateur est faible dans certains établissements scolaires, où les laboratoires d'informatique sont équipés avec seulement quelques dizaines de micro-ordinateurs<sup>2</sup>. Une réalité qui a su et pu freiner beaucoup de recherche, comme le souligne BRAHIMI (2007)<sup>3</sup>

*« Pourquoi développer d'autres besoins du savoir et de connaissances, alors que ceux élémentaires, aussi bien socioéducatifs que culturels, [...], ne sont pas satisfaits? Si l'enseignement des connaissances par la craie et le tableau est vu, par celui qui le donne, qu'il est le mieux adapté à son état d'esprit et, de ceux de ses élèves, pourquoi exiger plus de ce «niveau» de savoir ? »*

La réponse qu'on pourra formuler, se résume en trois points : Tout d'abord, il est crucial aujourd'hui de faire des propositions en adéquation avec les moyens mis en place par le système éducatif, pour mettre cette déferlante numérique au service de l'éducation, car l'école doit être en phase avec l'évolution de la société. De plus, l'école ne peut plus ignorer son nouveau public qui a grandi avec le numérique les « *Digital Natives* », si les élèves passent 30 heures par semaine sur les bancs de l'école, ils passent également, selon FOURGOUS (2004)<sup>4</sup> 13 heures devant les

---

<sup>1</sup> Cf. PartieIII.Chap1.

<sup>2</sup> Cf. PartieIII.Chap1.

<sup>3</sup> BRAHIMI A, (2007) : « *Imaginer le savoir* », Le Quotidien d'Oran, 12 avril 2007, p.13.

<sup>4</sup> FOURGOUS J-M, (2011): « *Réussir à l'école avec le numérique* », France, Paris, ODIL JACOB, pp23-25.

---

écrans et 15 heures avec leurs outils numériques. Ils délaissent de plus en plus la télévision pour le WEB. Ensuite, de nombreuses études ont montré de manière explicite que l'utilisation régulière du numérique a pour effet d'améliorer significativement les résultats des élèves selon OCDE (2005)<sup>1</sup>, aussi l'étude menée par SCLATER et AL (2006)<sup>2</sup> prouve ces avantages notamment en lecture pour les élèves. Finalement, le numérique en classe permet la mise en place de pédagogies favorisant la coopération, la collaboration et augmente la motivation des élèves en les rapprochant de leur monde numérique. Aujourd'hui il faut oser dire qu'un livre (manuel scolaire) coûtera plus cher qu'un DVD.

### 2.2.2. Des enseignants non formés au numérique

Le déploiement du numérique dans le milieu scolaire, bien qu'il soit tributaire du faible ratio élève/ordinateur, il reste fortement lié à la formation des enseignants<sup>3</sup>, à leur volonté de participer à ce renouveau de la profession enseignante, en s'appropriant de nouvelles approches pédagogiques, car il ne faut jamais perdre de vue, que les enseignants sont la clé de voute de tout le système éducatif.

### 2.3. Les perspectives du numérique à l'école algérienne

Il est évident que le numérique a changé la société et l'école dans le monde de manière irréversible, de son côté l'école algérienne ne peut pas échapper à ce changement, et rester à l'écart de cette réalité, elle doit suivre les tendances internationales, tout en l'adaptant au contexte national. Les projecteurs multimédias, les ordinateurs, les tableaux interactifs et les manuels numériques interactifs sont devenus une réalité dans des milliers de classes à travers le monde. Ainsi l'approche par compétence, la référence actuelle du système éducatif algérien doit céder sa

---

<sup>1</sup> OCDE, (2005) : « *Are students ready for a technology-rich world?* » Résultats de la recherche PISA 2003, adresse URL : <http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>. [Page consultée le 23/05/2019].

<sup>2</sup> SCLATER J et AL (2006) : « *Ubiquitous Technology Integration in Canadian Public Schools: Year one Study* », La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, vol. 32, no 1.

<sup>3</sup> Cf. Partie I. Chap 1/1.5.1.2

---

---

place à une approche axée sur un enseignement coopératif et collaboratif dans lequel l'élève est l'artisan de son apprentissage.

Pour ce faire, des plans à court et moyens termes devraient être conçus par le système éducatif algérien, dans les domaines de l'élaboration des programmes favorisant l'intégration du numérique dans les enseignements, de la formation des enseignants aux nouvelles technologies et de l'équipement des écoles en moyens numériques.

### **2.3.1. Les plans à court terme**

#### **2.3.1.1. Créer et développer des plateformes de formation en ligne et en faciliter l'accès**

Chaque école devrait se doter d'un site Web conçu pour les élèves, sous la direction de leurs enseignants, pour encourager cette initiative, et créer une atmosphère d'émulation, l'Education Nationale devrait organiser des concours nationaux et régionaux, qui primeraient les meilleures réalisations.

De plus, le Ministère de l'Education Nationale, doit mettre en ligne des portails éducatifs, ces plates-formes en ligne surnommées aussi (e-learning) auront une grande utilité pour tous les intervenants du monde éducatif : les élèves, les enseignants, les familles et même le personnel administratif. Pour les élèves elles leur permettent, par exemple de consulter certaines ressources conçues spécialement pour eux, quant aux enseignants, de consigner leurs notes et appréciations dans des bulletins en ligne consultables par les familles. Ces derniers auront la possibilité d'accéder à des informations sur l'évolution et les résultats de leurs enfants et au personnel administratif de gérer tous les dossiers scolaires et académiques.

Ces portails pourront créer une communauté d'apprentissage en ligne, en facilitant le jumelage pédagogique, et en permettant le partage des ressources pédagogiques entre les enseignants appartenant à différents établissements scolaires dans tout le territoire national.

---

Ces plates-formes d'apprentissage en ligne, éviteront aussi à l'élève d'être livré à lui-même face à son écran, et l'éloigneront de tout déficit de motivation, à condition qu'elles soient adaptées à tous les profils des élèves, en se dotant d'un contenu riche et attrayant car un apprentissage efficace est une interaction constructive entre le transmetteur et le récepteur du savoir d'après BENZAADA (2008)<sup>1</sup>.

Aujourd'hui, les chercheurs dans la question du numérique en éducation, proposeraient une combinaison entre l'enseignement traditionnel et l'e-learning (plates-formes en ligne), qui permettrait aux élèves d'interagir régulièrement avec leurs enseignants qui suivront leur progression et leurs servent de tuteurs et guides.

### 2.3.1.2. Créer de nouveaux supports interactifs et des manuels numériques innovants

Le développement du numérique a énormément bouleversé les pratiques de classes, et l'Éducation Nationale devrait concevoir des manuels numériques interactifs mieux adaptés aux apprentissages des élèves et aux besoins des parents pour accompagner la scolarité de leur enfant.

CAPUL (2008) explique qu'il ne s'agit pas seulement de numériser les manuels scolaires classiques existants sous version papier, mais il convient de faire une distinction « *le manuel numérisé, qui est le manuel papier transféré sur un autre support, il comporte des apports sur trois domaines: l'interactivité, le multimédia et l'ouverture à travers les hyperliens sur l'ensemble de l'Internet* »<sup>2</sup>. Il rajoute que

« [...] le modèle classique du manuel est modifié par des éléments extérieurs : la multiplication des supports, la révolution de l'Internet, le développement des usages des nouvelles technologies de la

---

<sup>1</sup>BENZAADA A, (2008) : «Place de l'école dans le cyberspace algérien », adresse URL : [https://www.ahmedbensaada.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62:place-de-lecole-dans-le-cyberspace-algerien&catid=36:education&Itemid=76](https://www.ahmedbensaada.com/index.php?option=com_content&view=article&id=62:place-de-lecole-dans-le-cyberspace-algerien&catid=36:education&Itemid=76), [Page consultée le 05/23/2019].

<sup>2</sup> CAPUL J-Y, (2008) : Actes du Séminaire « Manuel scolaire et numérique », 23 et 24 octobre 2008. Les enjeux pour l'éducation nationale, adresse URL : [http://eduscol.education.fr/chrge/Actes\\_seminaire\\_manuel\\_scolaire\\_numerique\\_23\\_24oct08.pdf](http://eduscol.education.fr/chrge/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf), [Page consultée le 10/07/2018].

---

*communication à l'école, l'évolution des pratiques des lecteurs. Les enseignants ont en plus la possibilité de préparer leurs séquences de cours en utilisant Internet, ce qui élargit leur liberté pédagogique en favorisant leur autonomie. Mais il existe aussi des éléments intrinsèques propres au manuel qui peuvent accélérer cette évolution et nourrissent les interrogations que l'on peut se poser sur le passage du manuel traditionnel au manuel numérique »*

Les manuels numériques, pourront être utilisés en classe soit avec un ordinateur dans les laboratoires d'informatique, ou bien à l'aide d'un vidéoprojecteur (data show). Ils rajoutent aux textes et aux images que l'on trouve dans le manuel papier, des documents audio, des animations ou des vidéos, soit une actualisation des supports en permanence, contrairement au manuel papier « figé » selon BOULET (2011)<sup>1</sup>. L'objectif visé est de se libérer des contraintes du papier du point de vue de la présentation, de la visualisation et de l'exploitation des documents.

De plus, les manuels numériques pourront avoir un enjeu économique et environnemental, tout d'abord en allégeant les cartables des élèves, aussi en évitant le papier imprimé chaque année en masse pour tous les niveaux scolaires.

### **2.3.1.3. Prolonger le temps de l'école par le numérique et favoriser l'égalité des chances et de réussite scolaire**

En créant des plateformes en ligne, l'école facilitera aux élèves à domicile, l'accès aux services en ligne de soutien et d'accompagnement scolaire (privé ou public) avec leurs enseignants. Cette pratique à distance augmentera la possibilité d'une meilleure compréhension de certains concepts que les élèves n'ont pas eu l'opportunité de comprendre en classe.

---

<sup>1</sup>BOULET A, (2011) : « *Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée* », Mémoire pour l'obtention du titre professionnel « *Chef de projet en ingénierie documentaire* », Institut national des sciences et techniques de la documentation. Adresse URL : <http://memsic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/67/94/15/PDF/BOULET.pdf>. [Page consultée le 03/11/2018].

---

Aussi, ces services de soutien en ligne, aideront les familles dans leur choix, car ils sont souvent déroutés par toute la masse d'informations sur internet.

### 2.3.2. Les plans à long terme

#### 2.3.2.1. Le numérique dès le cycle primaire

À l'école algérienne, il est important de noter qu'il existe une disparité en termes d'équipement entre les différents cycles d'enseignement, le cycle moyen et lycée sont mieux dotés en équipement numérique que le cycle primaire. Mais, cette pyramide devrait être complètement inversée car l'éducation nationale aurait beaucoup à gagner en ciblant prioritairement les jeunes élèves.

C'est au primaire que tout s'apprend et qu'on construit une vie, et le rôle de l'école à l'ère du numérique est d'accompagner les élèves dans leurs usages du numérique dès leur plus jeune âge, afin de ne pas les laisser comme des «Digital Orphans» orphelins numérique selon l'Académie des sciences (2013)<sup>1</sup>.

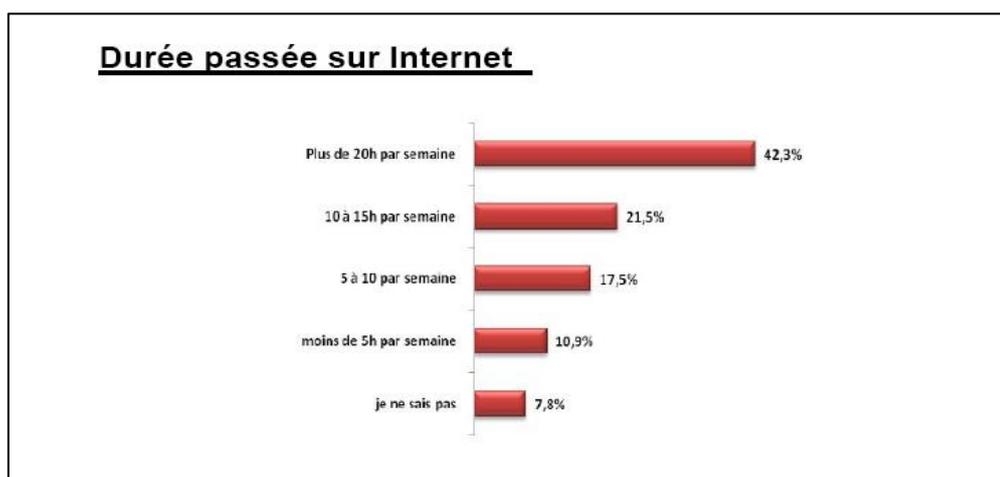
Dès le primaire, l'école pourrait apprendre aux enfants les différents aspects du numérique, en développant chez eux, en plus des compétences de lecture et écriture, la « *Compétence Numérique* ». Mais cette notion de compétence porte à confusion, car posséder une compétence ne veut pas dire seulement avoir l'habileté à utiliser un outil numérique avec aisance. Mais, ce qui manque aux élèves d'aujourd'hui est d'avoir la capacité qui leur permet d'utiliser le numérique au service d'un apprentissage scolaire cadré et orienté vers une autonomie et un esprit d'analyse dans le futur. Et cette "Compétence Numérique", n'est jamais définitive, elle évolue chaque jour avec les nouveautés du numérique.

De plus, l'Ecole ne peut plus passer sous silence les nombreuses conséquences non négligeables causées par une utilisation non formée du numérique sur les jeunes vulnérables: les nombreux suicides (par exemple à cause du jeu «*la baleine bleue*» qui a causé la mort de plusieurs jeunes adolescents algériens), la propagande sur

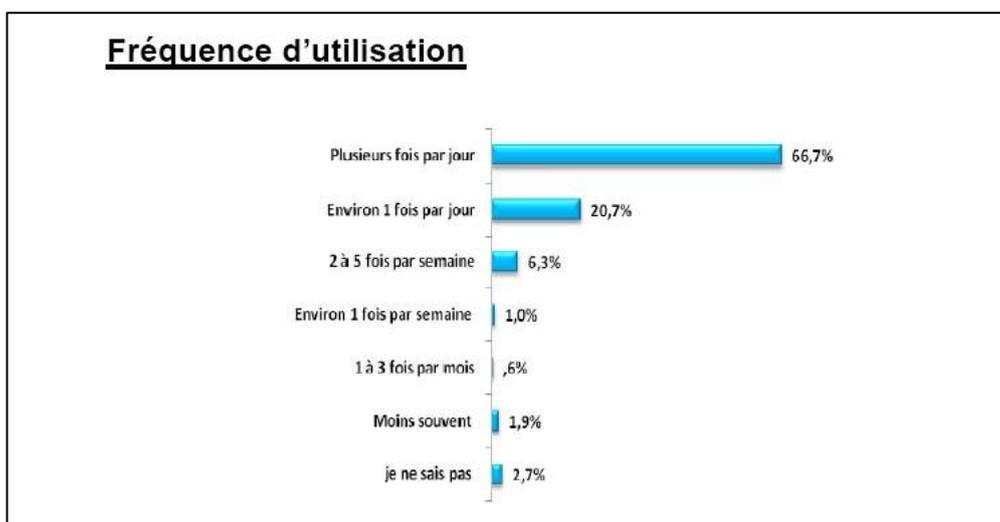
---

<sup>1</sup> ACADEMIE DES SCIENCES, (2013) : « *L'enfant et les écrans* », Paris, Institut de France.

internet, les contenus non adaptés, l'information erronée, etc. Les élèves passent plus de temps devant les écrans qu'à l'école selon l'étude WEBDIALN@ réalisée en 2010 (figure 17 et 18)<sup>1</sup>, 42,3% des jeunes passent plus de 20 heures par semaine à communiquer, à se distraire en jouant ou à faire des recherches dans le cadre de leurs devoirs scolaires, et 66,7% parmi ces jeunes consultent internet plusieurs fois par jour. À présent, il devient crucial d'apporter des propositions didactiques pour mettre la déferlante numérique au service de l'école et l'élève.



**Figure 17 : La durée passée sur internet par les internautes par semaine**



**Figure 18: La fréquence d'utilisation d'internet par jour**

<sup>1</sup> ETUDE WEBDIALN@, (2010) : op.cit.

---

L'école, notamment le cycle primaire, doit participer, avec les familles, à la mise en place de la « *Compétence Numérique* », qui tout d'abord, permet d'éviter les confusions possibles entre réel et virtuelles, de comprendre les risques liés à l'exposition de sa vie privée sur internet ou encore, de mieux analyser les contenus (images, textes, vidéos...) violents auxquels ils peuvent être confrontés.

Dans cette optique, le psychiatre, psychanalyste TISSERON (2011)<sup>1</sup>, propose que l'école dès le primaire, conjointement aux parents, crée des règles partagées, afin d'éviter certains phénomènes d'addiction au numérique. Sinon avant le cycle moyen l'élève risque de confondre apparence et réalité et d'exposer son intimité sans se rendre compte des risques qu'il recourt. Il estime que les violences auxquelles sont soumis les jeunes par le biais d'internet les obligent à cliver « *une moitié [...] apprend à fonctionner dans le respect des conventions sociales tandis que l'autre moitié continue à fonctionner dans le registre de la réalisation immédiate des désirs. Du coup, dans ce système on peut passer sans transition d'un état civilisé à un état terriblement violent sans aucun sentiment de culpabilité* ».

MEIRIEU (2004) estime pour sa part, que l'école doit enseigner une posture qui fait souvent défaut aux usagers du numérique « *l'acquisition d'une "culture lettrée" [...] permettant à toute personne d'accéder à une posture lucide, critique et interactive par rapport à l'ensemble des situations dans lesquelles elle est susceptible de se trouver* »<sup>2</sup>.

### 2.3.2.2. La formation des enseignants

Réformer l'école d'aujourd'hui, c'est tout d'abord penser à former les enseignants aux pédagogies innovantes<sup>3</sup>: actives, différenciées, coopératives et collaboratives. Aussi, les former à la maîtrise les outils numériques, et surtout, renouveler le rôle des enseignants selon FOURGOUS (2011)<sup>4</sup> qui doivent avoir

---

<sup>1</sup> STEIGLER B et TISSERON S, (2011) : « *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* », Edition Mordicus, p52-63.

<sup>2</sup> MEIRIEU PH, (2004) : « *Apprendre...oui mais, comment* », Thiron, ESF Editeur, pp 66-78.

<sup>3</sup> Cf. Partie I. Chap 1.1.5.1.

<sup>4</sup> FOURGOUS J M, (2011) : « *Réussir à l'école avec le numérique* », France, Paris, ODIL JACOB, p126.

---

---

la casquette de pédagogue, chercheur, formateur ou animateur, tout en travaillant en équipe.

FOURGOUS (2011) confirme que «le numérique renouvelle l'intérêt des enseignants pour leur métier. L'intégration du numérique à l'école est donc un pas décisif dans le chemin menant à la réussite de tous les élèves», car selon le même auteur l'enseignement actuel démotive les «*Digital Natives*».

Ainsi, l'arrivée du numérique incite les enseignants à devenir des créateurs de contenus, en repensant et en renouvelant la conception de leurs cours. Et le travail collaboratif entre eux leur permettra de faciliter cette tâche via le partage d'expériences, et les aidera à développer par la suite la «*Compétence Numérique*» chez leurs élèves.

#### 2.3.2.2.1. Former à des pratiques pédagogiques innovantes<sup>1</sup>

Aujourd'hui, Il faut cesser de croire, qu'un bac+5 (c'est-à-dire avoir un niveau universitaire : License + Master) est suffisant pour enseigner. Et une excellente maîtrise de la langue française (pour les enseignants du FLE) n'a jamais été la clé permettant d'apprendre à lire et à écrire à un enfant. Il est réellement temps de s'interroger sur la formation des enseignants.

L'ère du numérique impose pour la formation des enseignants de nouvelles pratiques pédagogiques, FOURGOUS (2011) les surnomme «*les pratiques pédagogiques innovantes*», il rajoute que ces pratiques doivent être variées (actives, différenciées, coopératives et collaboratives)<sup>2</sup> en tenant compte des capacités cognitives des élèves, pour développer leur autonomie.

Les élèves d'aujourd'hui «*Digital Natives*» qui ont grandi avec le numérique, sont des zappeurs dévoreurs d'images. Ils revendiquent des cours sur

---

<sup>1</sup> Cf. Partie I. Chap I.5.1.

<sup>2</sup> Ibid. p124.

---

mesure. L'enseignement actuel les démotive et les décourage selon FOURGOUS (2011)<sup>1</sup>.

La possibilité de mettre en œuvre une pédagogie innovante (active, motivante et différenciée), favorise l'autonomie, la mémorisation, et la réussite des élèves d'après un sondage recueilli auprès de 300 enseignants et chefs d'établissements en mars 2011 selon FOURGOUS (2011)<sup>2</sup>. Aussi, ils étaient tous unanimes qu'une exploitation numérique enrichirait et optimiserait les cours. Les relations avec les élèves et les parents s'amélioreraient aussi.

Donc, des réformes de fond sont nécessaires si on souhaite que tout le potentiel du numérique soit au service d'une école performante. Cette exploitation pédagogique du numérique, suppose un triple travail de préparation de la part des enseignants, à savoir :

1. Rechercher des contenus pouvant intéresser les apprenants. Cette recherche ne demande pas une compétence particulière, mais peut durer dans le temps, surtout si la recherche se fait sur internet.
2. Repérer, les contenus sonores, textuels et visuels des hypermédias, qui favorisent la compréhension, et l'expression, suppose un minimum de connaissances sémiologiques de ces nouveaux supports.
3. Concevoir des tâches, qui permettent à l'apprenant de manipuler (en compréhension comme en production) des données sonores, visuelles et graphiques.

#### 2.3.2.2.2. Former à la compétence numérique

Former les enseignants à la « *Compétence Numérique* »<sup>3</sup>, c'est tout d'abord rendre les élèves capables d'utiliser les outils numériques de manière autonome et

---

<sup>1</sup> Ibid. p122.

<sup>2</sup> Ibid. p121.

<sup>3</sup> Cf. Partie I. Chap 1.2.

---

efficente, aussi de leur faire acquérir un esprit d'analyse, et surtout de développer leur créativité.

Les « *Digital Natives* » ont accès au monde grâce à un simple clic. Ils expérimentent, tâtonnent et trouvent souvent des solutions aux problèmes rencontrés. Cette génération accorde un rôle primordial au travail collaboratif qui représente une source d'apprentissage stimulante et motivante, mais cet apprentissage reste superficiel. Les vraies sources d'apprentissage restent les enseignants qui les accompagnent en les incitant par exemple à consulter tel ou autre site. Comme le soutient PERRENOUD (2011)<sup>1</sup>, le travail collaboratif doit être une règle, non seulement pour les enseignants entre eux, mais également pour les aider à développer cette compétence chez leurs élèves.

#### 2.3.2.2.3. Les nouveaux rôles des enseignants

Afin de favoriser un apprentissage actif, collaboratif et différencié, l'enseignant doit accepter de ne plus être le centre de la classe, et céder cette centralité à l'élève. Il devient ainsi « enseignant formateur, metteur en scène, guide, chercheur, créateur de contenus ». Son rôle inclut également celui d'animateur car il se doit de motiver, féliciter et encourager l'élève dans sa progression.

##### 2.3.2.2.3.1. Metteur en scène

Dans le cadre de l'intégration et l'utilisation du numérique en classe, l'enseignant doit tout d'abord analyser les données qui sont à sa disposition concernant ses élèves (besoins, attentes, habitudes d'apprentissage, connaissances déjà acquises, apprentissages à prévoir...). En fonction de ces données, et à partir de l'objectif visé, l'enseignant définira son projet d'enseignement, son matériel à utiliser, sa méthodologie à suivre, ainsi que la pédagogie à pratiquer. Ensuite, il répartira et organisera son planning, en fixant les étapes en fonction des échéances

---

<sup>1</sup> PERRENOUD PH, (2011), « *Construire des compétences dès l'école* », ESF Editeur, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 2008, p102.

---

posées par le programme d'enseignement qui sont à leur tour fixés par le système éducatif.

### 2.3.2.2.3.2. Chercheur et créateur de contenus

Le numérique permet à l'enseignant d'élaborer un cours de manière beaucoup plus libre, en s'appuyant sur toute une panoplie d'outils numériques, HIRSCHSPRUNG (2005) explique

*« Une importante palette d'instruments donnant à l'enseignant la possibilité d'exprimer son potentiel créatif par l'élaboration d'exercices et d'activités adaptées au plus près aux besoins de ses apprenants est aujourd'hui disponible.[...] il peut, au moyen d'outils simples et souvent gratuits, confectionner lui-même des exercices. De multiples logiciels téléchargeables sur internet offrent ainsi à l'enseignant la possibilité de créer des exercices interactifs à sauvegarder sur le disque dur de l'ordinateur ou sur un site internet. Ce sont des logiciels de création »<sup>1</sup>*

De nombreux logiciels sont offerts gratuitement, et illustrent l'étendue des perspectives en ce qui concerne la création des environnements interactifs. Certains sont conçus pour les enseignants débutants. D'autres plus performants, sont dédiés aux enseignants souhaitant créer des projets multimédias. Il existe également des logiciels qui permettent de créer des présentations sur internet et aident les enseignants à élaborer leurs sites avec des produits multimédias en ligne, comme le souligne HIRSCHSPRUNG (2005)

*« Si l'enseignant accepte d'être parti prenante dans les infinies possibilités qu'offre la maîtrise des outils multimédias, les conditions idéales sont alors réunies pour que le support puisse véhiculer des contenus de plus en plus adaptés. Il appartient en effet au formateur de s'impliquer dans l'évolution des ressources qui garantira, par la qualité apportée, la pérennité du multimédia, [...]. En outre, dans le domaine du multimédia, chaque professeur peut apporter sa contribution à différents*

---

<sup>1</sup> HIRSCHSPRUNG N, (2005) : « Apprendre et enseigner avec le multimédia », Paris : Hachette. P.110.

---

*niveaux, selon la variété des outils de création proposés, du plus simple au plus complexe »<sup>1</sup>*

### 2.3.2.2.3.3. Guide et enseignant-formateur

Un autre rôle de l'enseignant est dicté par l'intégration du numérique dans les enseignements, il est guide et formateur à la fois, il doit accompagner et faciliter l'apprentissage en apportant une aide seulement quand c'est nécessaire à ceux qui sont dans le besoin. Ce rôle convoque chez l'enseignant, des connaissances techniques, lui permettant de suggérer aux élèves des connaissances à l'aide de supports et matériels susceptibles de répondre à leurs besoins. Il doit donc maîtriser la fonction spécifique d'un outil ou d'un logiciel, son mode de navigation, et ses contenus multimédias, parce qu'il est amené à avoir le rôle de guide, de conseiller et formateur pendant son cours. Il peut ainsi, proposer des modalités de travail et des pratiques centrées sur l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Enfin, l'école de l'ère du numérique devrait confronter l'élève dès le cycle primaire à une grande diversité numérique, à observer et à manipuler progressivement en fonction des scénarios d'apprentissage préétablis par l'enseignant, qui puisera dans cette diversité renouvelée pour guider, former et accompagner les élèves dans cette découverte et à la compréhension du monde. Ainsi l'élève sera amené, selon le niveau d'apprentissage, et à l'aide de différents supports, comme l'offre l'apprentissage par l'image interactive, qui lui permettra d'enrichir son vocabulaire, comparer ou réaliser des productions écrites ou orales. Avec cette nouvelle démarche pédagogique les images et le numérique seront utilisés sous toutes leurs formes, de manière réfléchie par les enseignants qui deviendront des concepteurs de contenus selon les besoins et attentes de leur public en classe.

---

<sup>1</sup> Ibid.

# Chapitre 2

---

## DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE POUR INTEGRER LE NUMERIQUE PAR "L'IMAGE INTERACTIVE" À L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DU FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN

---

- 1: L'Enseignement de l'expression orale en classe de FLE
- 2: L'expression orale du FLE dans le manuel scolaire algérien de 5<sup>ème</sup> AP
- 3: Démarche pédagogique numérique hybride par l' «Image Interactive»  
pour l'enseignement de l'expression orale en classe de FLE
- 4: Evaluation de la compétence d'expression orale

On consacrer ce chapitre au développement de la proposition didactique : une démarche pédagogique hybride ou mixte, pour intégrer le numérique par l'image interactive dans les activités d'Expression orale en FLE au cycle primaire algérien. Plusieurs études ont montré qu'une introduction dans le numérique ne peut être efficace, que si elle pointe du doigt une compétence précise (c'est-à-dire ne pas prendre l'ensemble des champs en didactique : Compréhension/Production de l'oral, Compréhension/Production de l'écrit). C'est la raison pour laquelle on s'est intéressé dans un premier temps d'expérimenter l'utilisation du numérique à l'école par l'image interactive au profit de l'Enseignement de l'expression orale. Car amener l'élève à rendre pleinement sa pensée, et comprendre parfaitement celle d'autrui, est avant tout l'objectif qui devrait être atteint par tout enseignant d'une langue étrangère.

Sans oublier qu'avec l'image interactive, l'élève en plus de l'acquisition des compétences de base de lecture et écriture, il sera initié à la « *Compétence Numérique* », car lire et écrire ne suffisent plus pour désigner l'apprentissage aujourd'hui.

Pour ce faire, plusieurs facteurs doivent être pris en considération, à savoir, les objectifs de l'Enseignement-Apprentissage du FLE fixés par le système éducatif algérien, l'objectif pédagogique du programme d'enseignement pour l'enseignement de la compétence choisie pour l'expérimentation, à savoir : l'Expression Orale, l'âge des élèves, leur niveau de connaissances en langue, leurs prérequis en langue, etc. ensuite, il faut offrir des moyens riches et variés en connaissance pour pratiquer les théories qui favorisent l'apprentissage de l'Expression Orale.

On s'interrogera aussi, sur la conception du scénario pédagogique avec le dispositif proposé : l'image interactive, et les tâches et les activités que l'on souhaite proposer aux élèves. Il est nécessaire d'envisager également la nouvelle

---

---

posture de l'enseignant en intégrant ce nouveau dispositif numérique (l'image interactive) et préciser les procédés d'une évaluation efficace de la compétence « Expression Orale » des élèves.

## 1. L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FLE

Avant de balayer la réalité de l'enseignement de l'expression orale en particulier dans les programmes du FLE au cycle primaire algérien, précisément en 5<sup>ème</sup> AP (Objet de cette recherche), il est important, tout d'abord, de décortiquer la notion d'Expression Orale dans toutes ses dimensions fonctionnelles, son enseignement et ses stratégies d'apprentissage au service du FLE, pour développer chez l'élève, premièrement au plan individuel : libération verbale, affirmation de soi et autonomie verbale. Deuxièmement, au plan social : insertion dans le groupe, possibilité d'être compris de l'autre, de dialoguer avec lui et de communiquer. De plus, montrer l'utilité d'une intégration numérique par l'« Image Interactive » à l'école pour le développement de l'expression orale des élèves du cycle primaire.

### 1.1. L'Oral en classe de FLE

L'Oral a toujours précédé l'écrit, toute personne à la naissance parle avant d'écrire dans sa langue, MARTINET (1996)<sup>1</sup> en parle beaucoup et insiste sur le fait que l'oral est le point de départ de l'apprentissage d'une langue, tenant compte que l'oral englobe les différents registres et accents de la langue (familier, courant, soutenu, variétés régionales, etc.).

Selon DOLZ & SCHNEUWLY (2009), le terme « Oral » veut dire : «*Du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche*»<sup>2</sup>, ainsi l'oral renvoie au langage parlé, accompli par la voie buccale.

Selon le dictionnaire de la langue française (1996), le mot « Oral » renvoie à tout ce qui est transmis ou exprimé par opposition à l'écrit, par les organes phonatoires.

---

<sup>1</sup> MARTINEZ P, (1996) : « *La Didactique des langues étrangères* », Paris: PUF, pp 91-92.

<sup>2</sup> DOLZ J, SCHNEUWLY B, (2009) : « *Pour un enseignement de l'oral* », ESF, pp 23-39.

---

Quant à COLLETTA (2004)<sup>1</sup> il soutient l'idée que l'Oral est tout ce qui permet l'échange avec l'autre, c'est alors un terme qui sous-entend à la fois : la parole, la pensée, le langage, l'interaction, la conversation et le discours.

En didactique des langues, CHARRAUDEAU et MAINGUENEAU (2002) définissent l'oral comme « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques* »<sup>2</sup>.

NANNON (1999) affirme que l'oral « *est un moyen de communication essentiel de notre époque* »<sup>3</sup>, elle estime aussi que « *le terme oral signifie l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire* »<sup>4</sup>. Elle a rajouté que la question de l'oral renvoie à une acquisition de compétences langagières particulières « *apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées* »<sup>5</sup>.

Toutes ces définitions se rencontrent sur l'idée que l'apprentissage de l'oral est la connaissance de deux habiletés le « *savoir parlé* » (production ou expression orales) et le « *savoir écouter* » (la compréhension orale), et l'oral est un moyen de communication enrichi par les diverses situations d'interactions verbales.

---

<sup>1</sup>COLLETTA J M, (2004) : « *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition* », Editions Mardaga, p102-104.

<sup>2</sup>CHARRAUDEAU, MAINGUENEAU (2002) : « *Dictionnaire d'analyse du discours* », Paris : seuil, p 68

<sup>3</sup>NONNON E, (1999) : « *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française* », Revue française de pédagogie/129, pp. 87-131.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

---

## 1.2.L'Expression Orale suppose la connaissance d'un code

### 1.2.1. Qu'est-ce que l'expression orale ?

BELLENGER (1997)<sup>1</sup> apporte cinq réponses à la question :

- La parole est une réalité physiologique « parler est un sport », c'est aussi une technique et il y a mis en jeu de tout l'appareil vocal.
- La parole est variée et se construit en « situation », la raison pour laquelle il existe différents registres de langue.
- L'expression orale est l'expérience vivante d'un raisonnement qui s'élabore.
- L'expression orale est un moyen de communication : informations, échanges, interactions...
- L'expression orale est un objet d'apprentissage, d'éducation et de perfectionnements.

L'expression orale est donc une compétence qui s'acquiert progressivement et suppose la connaissance du code verbale de la langue selon MARTINET (1996)<sup>2</sup>, et sa maîtrise met en jeu plusieurs composantes linguistique (par la maîtrise des règles syntaxiques, grammaticales...), sémantique (lier les idées exprimées au sujet de la production), discursive (organiser le discours en fonction des règles de la langue), culturelle (par la contextualisation des messages exprimés qui s'adaptent aux règles de la communication), phonologique (respect des règles prosodiques et de prononciation des sons) et non verbale (facilite la compréhension par les attitudes, les gestes, les regards, les mimiques...).

Par conséquent, son apprentissage demande beaucoup de rigueurs pour les diverses raisons suscitées liées essentiellement à la grammaire, à la prononciation, au rythme, à l'intonation, et à la compréhension de la langue française en situation d'interactions et d'échanges car rendre pleinement sa pensée (l'expression orale), et

---

<sup>1</sup> BELLENGER L, (1997) : « *L'expression orale* », PUF QSJ, p36.

<sup>2</sup> MARTINEZ P, (1996), op.cit. pp 36-39.

---

comprendre parfaitement celle d'autrui (compréhension de l'oral), ce sont deux objectifs qu'il n'est pas aisé d'atteindre, surtout en langue étrangère.

### 1.2.2. L'expression orale et ses formes

Toute expression orale doit avoir une structure qui s'enchaîne de manière logique. Elle commence par des idées ou des sentiments avec des objectifs et finit par des conclusions claires et pertinentes. Un message oral est accompagné d'une expression verbale et une expression non verbale. La maîtrise de ces deux formes d'expression permettra d'activer différentes zones du cerveau de l'interlocuteur, et par conséquent maximiser son écoute et ses émotions, en captant son attention.

Les formes d'expression orale sont les suivantes :

#### 1.2.2.1. L'expression verbale

DUBOIS (1994) définit l'expression verbale comme : *«l'ensemble des sons produits dans le larynx par la vibration des cordes vocales sous la pression de l'air»<sup>1</sup>*. Ainsi l'expression orale est « la voix », c'est tout ce qui permet à la communication d'être faite de manière expressive: le débit, le volume, l'articulation les sons et l'intonation. En classe, l'élève doit prononcer et parler la langue française de manière audible avec une intonation claire et expressive et il doit bien articuler les sons.

#### 1.2.2.2. L'expression non-verbale

L'expression non verbale a une grande influence sur la façon de communiquer avec l'autre. Dubois la définit *«elle correspond à l'expression du visage et aux postures du corps que l'on adopte»*.

---

<sup>1</sup> DUBOIS, (1994) : *« Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage »*, Paris : Larousse, p.309.

---

Il s'agit alors du langage corporel propre à chaque individu, des gestes, de la posture, des expressions faciales, des timbres des voix et de la façon d'articuler les messages, qui sont adaptés à la situation de communication. Elle se rattache aussi aux sentiments et émotions.

Ainsi, cette expression surnommée aussi para-verbale s'exprime par les pauses, les regards et les silences, pour vérifier le niveau de compréhension du message verbal transmis.

### 1.2.3. Les caractéristiques de l'expression orale

La particularité de l'oral est son caractère éphémère. En effet, on a toujours la possibilité de lire et relire un texte ou de le modifier, alors que l'oral il est difficile de faire répéter un interlocuteur en situation de communication courante car en plus des idées et d'une structuration qui caractérise l'écrit, l'oral a la propriété du langage oralisé. ORECCIONI (2005)<sup>1</sup> résume ces propriétés

1- « *Existence d'un contact direct* (auditif et généralement visuel) *entre les interlocuteurs* » ce contact est auditif ou visuel, et entraîne une implication forte du locuteur et une inscription forte du destinataire dans le discours, contrairement à l'écrit où l'inscription engendre parfois des voies plus discrètes. L'énoncé oral est généralement plus riche en marques énonciatives que l'énoncé écrit.

2- « *Une forte dépendance des énoncés de leur contexte d'actualisation* ».

3- « *Concomitance entre planification et émission du discours* », cette propriété est spécifique à la parole spontanée, en l'opposant à la mémorisation, ou à la lecture à voix haute « *c'est le brouillon qui est délivré à autrui dans le discours oral* » selon LABERGE (2016)<sup>2</sup>, ainsi la production de l'énoncé oral se fait progressivement sans aucune préparation au préalable, ce qui laisse généralement

---

<sup>1</sup>KERBRAT ORECCIONI C, (2005) : « *le discours en interaction* », Armand Colin, p 225.

<sup>2</sup>LABERGE Y, (2016) : « *La théorie d'Erving Goffman sur l'interaction face-à-face pour comprendre le téléphone mobile et les SMS* », Revue de recherches sociologiques et anthropologiques, pp 205-211.

---

des traces sur le produit lui-même. Alors que même si l'écrit s'élabore aussi pas à pas, on peut prendre son temps de réflexion avec des brouillons.

4- « *Caractère multicanal et plurisémiotique (ou « multimodal »)* », à l'oral plusieurs canaux sensoriels sont exploités : l'audition et le visuel sont les plus importants d'entre eux, ainsi que plusieurs systèmes sémiotiques comme le « verbal », « non verbal » et « le para-verbal »<sup>1</sup> alors que pour l'écrit, on exploite uniquement le visuel.

#### 1.2.4. La posture de l'enseignant en cours d'expression orale

Pour le cycle primaire, l'enseignant sera amené à :

- Rassurer l'élève, en le mettant en confiance pour encourager sa prise de parole ;
- Encourager l'initiative de prise de parole en classe, en s'intéressant à tous les propos d'un élève ;
- Offrir à l'élève la possibilité d'une réflexion pour mobiliser ses acquis ;
- Accepter des énoncés en fonction du niveau de chacun, et ne jamais stigmatiser l'élève s'il a recours à des expressions erronées;
- Soutenir l'autocorrection ou collectives par la reformulation des idées, la répétition après correction ou enrichissement des structures dites... ;
- Aider l'élève à construire un discours réfléchi et approprié à son niveau scolaire, plutôt que de se contenter des expressions simples issues des participations en classe ;
- Enrichir les prises de parole des élèves par des apports lexicaux et grammaticaux ;
- Être attentif à la qualité de prononciation et veiller à la correction phonétique progressive de ces prises de parole.

---

<sup>1</sup> Ibid. p 226.

---

### 1.2.5. Les techniques motivant l'expression orale et la communication

L'objectif est d'aider les élèves à exploiter leurs acquis en langue. Il ne s'agit pas de dresser un catalogue complet de toutes les techniques possibles, ni d'en faire une étude systématique et explicative, mais d'énumérer et d'expliquer quelques activités que l'on peut proposer en classe, pour lesquels on souligne le « moteur » déclencheur d'expression orale.

Ces techniques pourront être classées en deux groupes :

#### 1.2.5.1. Les techniques interactives

- **Jeu de rôle**

C'est une technique qui consiste à reproduire une situation entre deux ou plusieurs élèves, elle permet de libérer la parole par laquelle l'élève agit dans un contexte contrôlé par l'enseignant. C'est une occasion pour l'élève d'extérioriser ses idées, en étant actif et interactif avec ses pairs en classe.

En choisissant des situations qui se rapprochent le plus possible des situations naturelles d'échange des élèves, le jeu de rôles est une occasion d'apprendre, d'inventer, de dialoguer et de s'amuser. Selon DEBYSER (1996) « *En didactique des langues, un jeu de rôles, est un évènement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulés par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous trois aspects: compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique* »<sup>1</sup>.

Par un travail coopératif et créatif entre élèves et enseignants, le jeu de rôle instaure un climat de confiance, de coopération et de respect en classe. Il facilite aussi chez l'élève la mémorisation de structures de la langue.

---

<sup>1</sup> DEBYZER F, (1996) : «*Les jeux de rôles* », France Education Internationale, UNIL, 1996-1997, pp1-29.

---

- **Dialogue et conversation**

Il s'agit d'un échange de paroles entre deux ou plusieurs élèves dans une situation de communication. L'échange peut être libre avec un langage familier par exemple : entre des élèves en récréation, ou soutenu pour un dialogue ou une conversation plus recherchée en langue, par exemple entre un directeur d'école et un enseignant, ou un enseignant et son élève.

- **Exposé oral**

Cette technique permet à l'élève de créer une mise en scène oralement pour transmettre un savoir recherché au préalable selon le programme scolaire. Cette prise de parole structurée et à durée limitée exercée par l'élève devant les élèves et l'enseignant, favorise l'acquisition de la compétence d'expression orale, installe des connaissances, permet d'assumer une prise de parole de manière autonome et incite à pratiquer la langue.

- **Interview**

Cette technique est employée dans le monde journalistique, elle vise à faire connaître une expérience, un point de vue, des idées, etc. elle se présente sous forme de questions-réponses sur un thème précis. Son exploitation par les enseignants en classe du FLE est très prisée surtout au cycle primaire, pour faire connaître aux élèves certains métiers ou personnalités.

- **Le débat**

C'est une discussion organisée et animée entre plusieurs élèves sur un thème donné, il s'agit de faire connaître ses idées, ses opinions et de convaincre son public.

#### 1.2.5.2. Les techniques non interactives

Ces techniques s'adressent à un public plus ou moins connaisseur de la langue cible, souvent employée en classe pour le cycle moyen ou au lycée, car il demande une

---

mémorisation et une préparation des textes, et la production de parole ne peut se déclencher que lorsqu'il y a réel intérêt avec une idée ou un objet comme moyen pour s'exprimer, il s'agit des comptes rendus oraux, des récits, des textes libres oralisés, etc.

### 1.2.5.3. La variation des supports authentiques et l'expression orale

L'image interactive, en plus de l'image, s'appuiera sur plusieurs supports authentiques (dessin animé, chanson, film, extrait de documentaire...), qui seront exploités à des fins de production (expression) et de compréhension. Ces documents authentiques favorisent l'autonomie de l'élève, et donnent à l'enseignant l'occasion d'exposer la langue dans toute sa richesse, selon DEFAYS (2003) «*Les documents authentiques aident l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses élèves. Ils les exposent à la langue sous toutes ses formes et dans toutes ses manifestations*»<sup>1</sup>. ZARATE (1986) rajoute «*l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif*»<sup>2</sup>. Le document authentique engage l'élève dans un processus d'assimilation inconsciente du fonctionnement de la langue, ils constituent un moyen de découvrir différentes facettes de la communication (linguistiques, culturelles, socioculturelles, psychologiques...)

Mais, pour une meilleure acquisition de la compétence d'expression orale, son traitement devrait se faire juste après la compétence de la compréhension orale, afin de permettre à l'élève de réutiliser ce qu'il vient d'entendre la raison pour laquelle, les supports portant sur l'écoute devraient précéder ceux de l'expression orale.

#### 1.2.5.3.1. Les supports portant sur l'écoute pour inciter l'expression

L'enseignant pourra développer le scénario pédagogique suivant :

---

<sup>1</sup>J M DEFAYS avec la collaboration de S DELTOUR, (2003) : « *le français langue seconde enseignement et apprentissage* », Paris, Mardaga, p 264.

<sup>2</sup>ZARATE G, (1986) : « *Enseigner une culture étrangère* », Paris, Hachette, p 77.

---

\*Pour les supports sans écrit : comptines, chansons, enregistrement sonore d'une communication, dessin animé, etc.

- écoute sélective suivie de questions.
- écoute guidée suivi de questions préalables pour attirer l'attention sur un détail.
- écoute parasité suivi de certains mots ou personnages qui sont remplacés par un « bip » sonore.

\*Pour les supports avec écrit : comptines, chansons, enregistrement sonore d'une communication, etc.

- écoute avec comme support écrit un texte volontairement modifié : pour retrouver les distorsions.
- écoute avec comme support écrit un texte à trous : pour retrouver les éléments supprimés.
- écoute avec support écrit sans modifications : consignes particulières de lecture.

### **1.2.5.3.2. Les supports portant sur l'expression (production)**

Plusieurs supports pourront déclencher l'expression chez les élèves : des textes, images, vidéos, enregistrements audio, etc. Pour choisir, l'enseignant se laissera guider tout d'abord par son savoir-faire, et puis par rapport aux difficultés rencontrées par les élèves et surtout en fonction de leur niveau en langue.

A titre d'exemple, si le support choisi par l'enseignant est une image suivie d'un texte, le scénario pédagogique qu'il pourra proposer est le suivant :

\*pour une seule image :

- Pousser l'élève à imaginer un autre titre ;
- Répondre à un questionnaire ;
- Trouver des synonymes paraphrasés, etc.

\*pour un ensemble d'images :

- Faire des regroupements thématiques : amitié, voyages, etc.

- 
- Trouver des informations spécifiques : noms de lieux, noms de métiers, phénomènes naturels, etc.
  - Regrouper à partir de sentiments dominants : colère, calme, joie, tristesse, etc.
  - Faire des regroupements chronologiques.
  - Imaginer des couples : question/réponse en affirmation/négation (une image répond à une autre image).

## **2. L'EXPRESSION ORALE DANS LE MANUEL SCOLAIRE ALGERIEN DE 5<sup>ème</sup> AP**

Les réformes du système éducatif algérien mettent l'accent sur l'enseignement/apprentissage de l'oral à tous les niveaux scolaires<sup>1</sup>, mais ce qui est remarqué à travers les différentes recherches sur cette compétence c'est que la primauté est accordée à la compréhension orale plutôt qu'à l'expression orale. De plus, le constat observé lors de l'expérimentation de ce travail de recherche, renforce cet état de fait. En effet, le temps consacré aux activités d'expression orale ne dure que quelques minutes comparé à la compréhension orale qui dure presque 30 minutes pour chaque projet didactique. Et la prise de parole spontanée en classe est presque inexistante, parce que la majorité des enseignants optent pour l'écrit oralisé : la lecture par les élèves.

Au cycle primaire, les enseignants ne sollicitent généralement que les élèves qui participent car le volume horaire de 45 minutes par séance consacré à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie rend difficile la gestion de l'activité et ne permet pas de donner la parole à tous les apprenants.

D'autres facteurs détectés lors de l'expérimentation, en observant les séances de travail de certains enseignants, on a pu dévoiler d'autres raisons qui ne favorisent pas le développement de l'expression orale en classe, à savoir :

- Les enseignants monopolisent la parole, et laissent rarement les élèves s'exprimer librement.

---

<sup>1</sup>Guide d'utilisation du manuel français de 5<sup>ème</sup> AP.

---

-Mauvaise distinction entre production et compréhension orale pour certains enseignants, dus à un déficit de formation.

-Non utilisation de matériel pédagogique offert par les établissements (micros ordinateurs, les baffles, les data show), et peu de variation des supports pédagogiques qui facilitent la compréhension et déclenchent la production.

Après ces différentes constatations de l'Enseignement-Apprentissage de l'orale au cycle primaire algérien, on présentera à présent cette compétence dans les programmes pédagogiques existants.

Les nouveaux programmes publiés en 2003, visent à développer chez les élèves lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les compétences de communication : compréhension/production de l'oral et l'écrit par une interaction dans différentes situations pédagogiques, dans le but de s'ouvrir sur le monde, selon la loi d'orientation de l'Education Nationale :

*« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle [...] l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification [...] elle doit permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »<sup>1</sup>*

Dans la continuité des programmes de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années primaires, le programme de la 5<sup>ème</sup> AP, l'année terminale du cycle primaire, est consacré à la consolidation des apprentissages pour un public dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. Ce programme vise essentiellement la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue à des fins de communication « Au terme de la 5e AP,

---

<sup>1</sup>Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Chapitre I, art. 2

---

*l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »<sup>1</sup>.*

Les acquis de la 3<sup>ème</sup> AP et 4<sup>ème</sup> AP constituent la base de la 5<sup>ème</sup> AP, à l'oral (compréhension/production) et à l'écrit (compréhension/production).

### 2.1. Profil d'entrée

Le programme de la 5<sup>ème</sup> AP propose pour chaque niveau scolaire un profil d'entrée et de sortie :

Pour le profil d'entrée en 5<sup>ème</sup> AP à l'oral, l'élève est censé être capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour pouvoir relever l'essentiel d'un message et d'identifier les supports sonores (comptine, conte, texte oralisé, etc.) en s'appuyant sur des éléments prosodiques et sur le contenu (accent, débit, rythme, intonation, pause).

L'élève doit aussi identifier dans un texte oralisé les paramètres d'une situation de communication donnée : Qui? Quand? Quoi? Pourquoi? Pour produire un énoncé de manière réfléchie et spontanée (prononciation et articulation) des énoncés interrogatifs, exclamatifs, déclaratifs, etc. en situation de communication étudiée en classe ;

### 2.2. Profil de sortie

Quant au profil de sortie, l'élève sera capable de s'exprimer de manière compréhensible dans différentes situations de communication, pour réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ; Il doit marquer ses propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques, en d'autres termes produire un énoncé pour décrire, raconter, dialoguer ou informer à partir d'un support écrit ou sonore, de manière autonome.

---

<sup>1</sup> Guide d'utilisation du manuel français de 5<sup>ème</sup> AP, p 06.

L'élève doit savoir aussi synthétiser ses dires dans un énoncé personnel.

L'enseignement de l'oral en 5<sup>ème</sup> AP se doit donc de développer des attitudes communicatives : savoir écouter l'autre, prendre la parole et participer à un dialogue, et de construire et réinvestir des compétences linguistiques, syntaxiques, phonétiques...pour motiver la prise de parole chez l'élève. Cette appropriation progressive de la langue, se concrétisera à l'aide de la plasticité de la mémoire d'un élève qui rend possible le montage des mécanismes verbaux capables de faire illusion sur la compréhension du locuteur, puis une consolidation de ces acquis par répétition et reformulation.

### 2.3.L'oral dans le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP

#### 2.3.1. Le manuel scolaire

Le manuel de français de la 5<sup>ème</sup> année primaire deuxième génération, distribué en 2019, est intitulé : **Français** (figure 19), il est composé de 104 pages, réparti en 4 projets, puis chaque projet est constitué de deux séquences (Tableau 03)<sup>1</sup>. A chaque fin de séquence, une évaluation se présente sous forme d'exercices liés aux différentes activités langagières tout au long de la séquence. Il offre aussi aux élèves une panoplie d'activités à l'oral et à l'écrit, et plusieurs outils linguistiques (lexique, grammaire, conjugaison, orthographe).

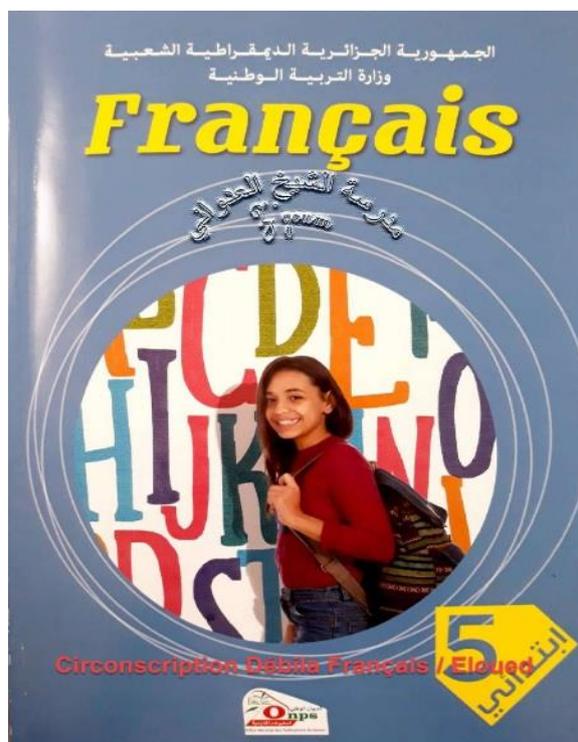


Figure 19: Le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP

<sup>1</sup> Ibid, p 04.

<b>Projet 1 : Au Zoo</b>	
Séquence 1 :	<i>Pauvre petite gazelle !</i>
Séquence 2 :	<i>C'est un vrai fennec ?</i>
<b>Projet 2 : C'est un lieu exceptionnel</b>	
Séquence 1 :	<i>Nous allons au musée.</i>
Séquence 2 :	<i>J'aime voyager en famille.</i>
<b>Projet 3 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle</b>	
Séquence 1 :	<i>Quand je serai grand</i>
Séquence 2 :	<i>Que devons-nous faire ?</i>
<b>Projet 4 : Protégeons la nature</b>	
Séquence 1 :	<i>Pourquoi notre terre est-elle en danger ?</i>
Séquence 2 :	<i>Ne gaspillons pas l'eau !</i>

**Tableau 03 : Les projets et les séquences du manuel de français de 5<sup>ème</sup> AP**

Les objectifs didactiques du manuel de français de 5<sup>ème</sup> AP sont nombreux, renforcés par une diversification des situations didactiques rencontrées par un enseignant, aussi par la diversité des situations de maîtrise de la langue française par les élèves selon le guide d'utilisation du manuel français (2018)<sup>1</sup>, et ces objectifs sont assurés par le biais:

« -D'une organisation du manuel en 4 projets, liés par deux grandes thématiques complémentaires : valorisation et préservation du patrimoine animalier du pays et la sensibilisation à la protection écologique ;

-D'une diversification des auxiliaires techniques (CD rom, figurines, illustrations, etc.) ;

-D'un guidage des activités de la compréhension et de la production orale, préparant l'entrée dans l'écrit, favorisée par des formes langagières en usage dans toute communication en langue française ;

-De la proposition de mini tâche de réinvestissement qui permet à l'enseignant et à l'élève de procéder à une (auto)évaluation à la fin de chaque séance. »

<sup>1</sup> Ibid, p 04.

---

Une prise en charge de l'hétérogénéité de la classe est constatée dans la visée des objectifs, cette démarche est appuyée par les activités du manuel et celles du cahier d'activités, qui s'organisent par ordre croissant, du plus simple destiné aux élèves de niveau faible jusqu'au plus difficile pour un public maîtrisant la langue française. Ces activités favorisent un travail intensif entre l'application, l'entraînement, la production orale et écrite, et la correction des erreurs, pour d'éventuelles séances de remédiation.

### 2.3.2. L'oral : Compréhension et Expression

Les objectifs visés par l'enseignement de l'oral selon le guide d'utilisation du manuel français (2018)<sup>1</sup> sont :

*« -Privilégier la perspective communicationnelle : entraîner les élèves à communiquer, entraîner les élèves à écouter, comprendre, produire des énoncés courts et simples de façon active (réemploi guidé et semi-libre) de la vie courante ;*

*-Encourager l'interaction entre les élèves à travers des tâches langagières et non-langagières autour de jeux de scène et de réalisation de projet communs, repérables à travers les indications : avec ta/ton camarade, en petits groupes. »*

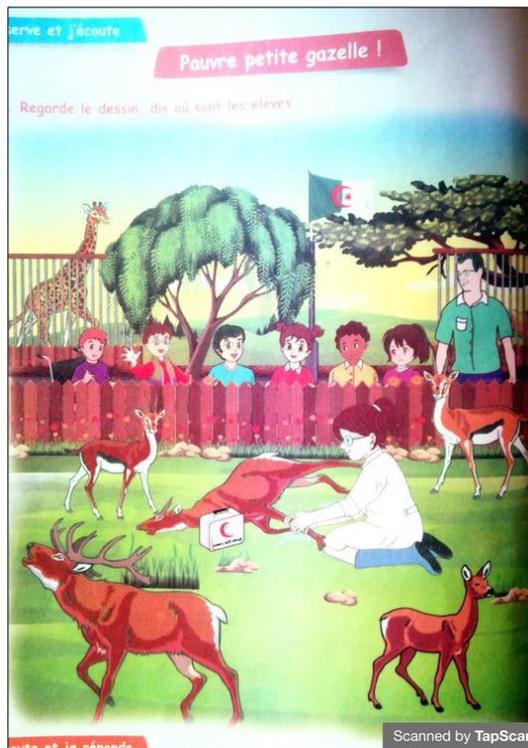
Pour l'enseignement de cette compétence (l'oral) chaque projet présente des images, des textes, des BD suivies de questions en relation avec le projet étudié, afin d'inciter l'élève à la parole.

La totalité des cours d'expression orale (figures 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27)<sup>2</sup> du manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP, la mise en situation ainsi que l'activité, s'appuient sur l'image comme support déclencheur de parole, on saisit donc la dimension que prend ce support pédagogique dans l'enseignement de cette compétence.

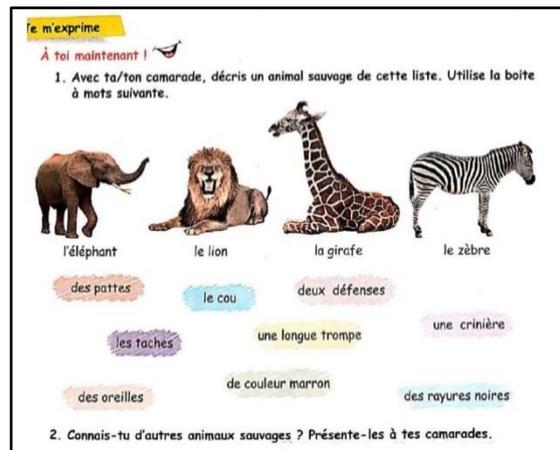
---

<sup>1</sup> Ibid, p 05.

<sup>2</sup> Manuel scolaire de Français de 5<sup>ème</sup> AP, p-p 13-24-36-47-59-69-81-92.

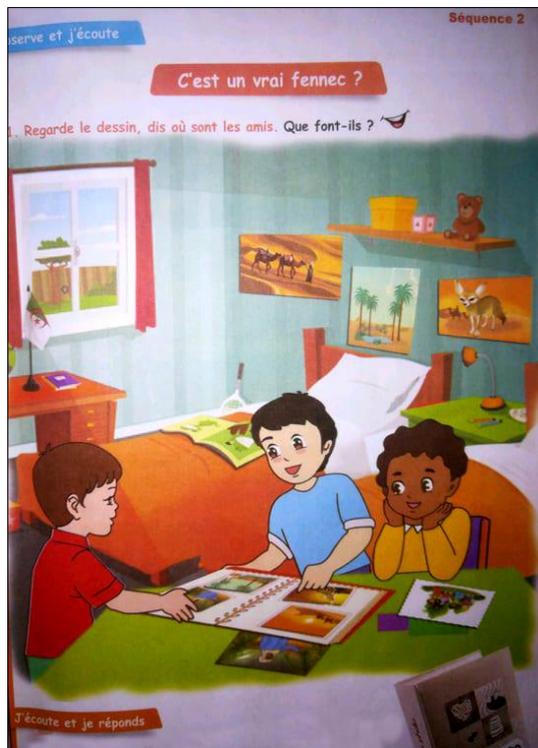


La mise en situation 01

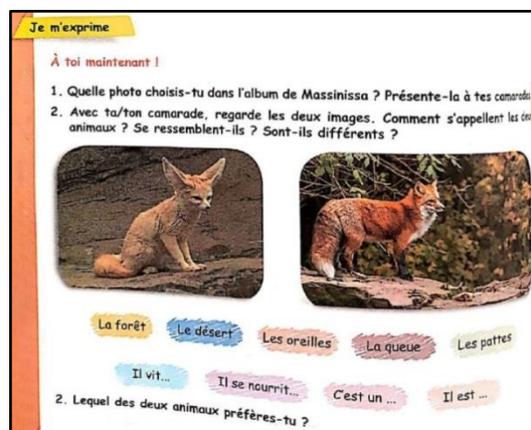


L'activité 01

Figure 20 : La mise en situation et l'activité 01 de l'expression orale du PROJET 1/SEQUENCE 1 du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP

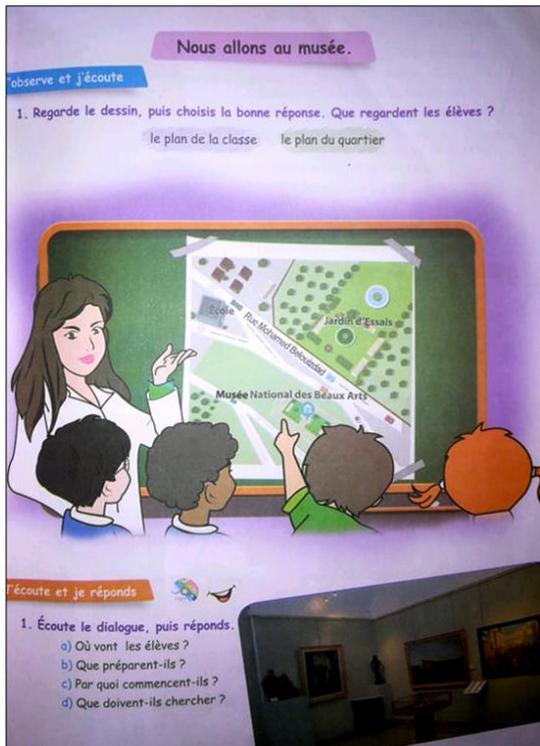


La mise en situation 02



L'activité 02

Figure 21: La mise en situation et l'activité 02 de l'expression orale du PROJET 1/SEQUENCE 2 du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP

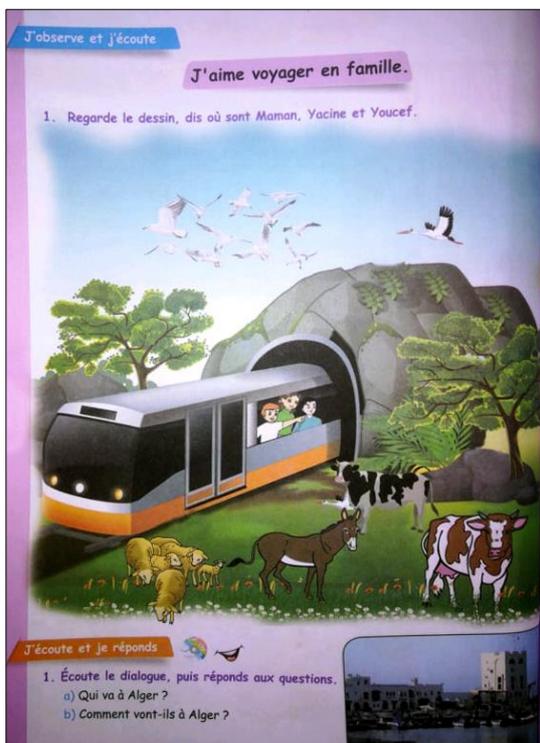


La mise en situation 03

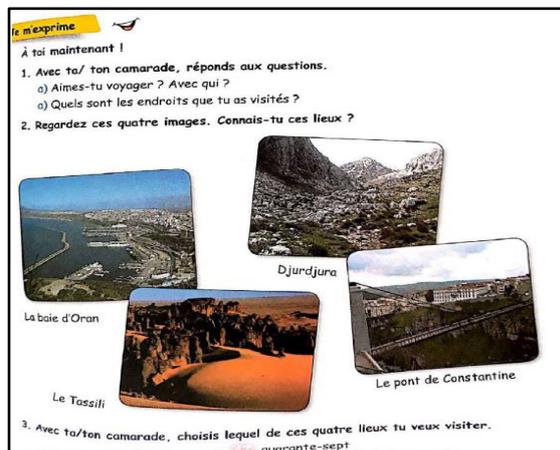


L'activité 03

Figure 22: La mise en situation et l'activité 03 de l'expression orale du PROJET 2/SEQUENCE 1 du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP

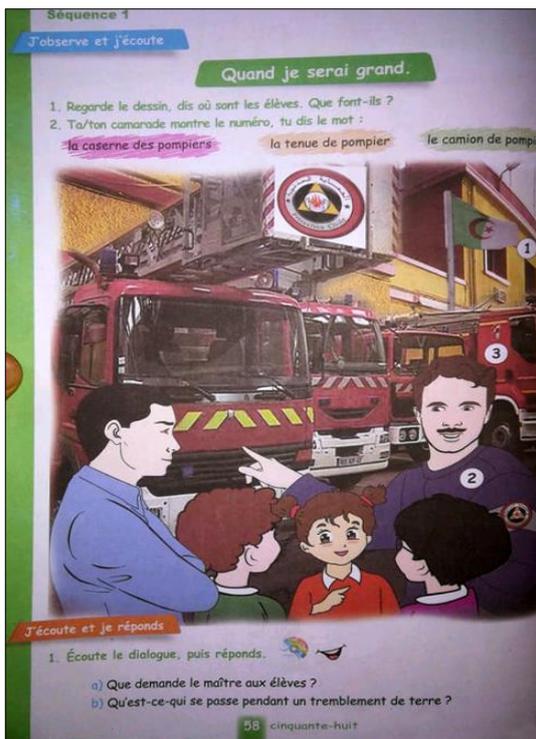


La mise en situation 04



L'activité 04

Figure 23: La mise en situation et l'activité 04 de l'expression orale du PROJET 2/SEQUENCE 2 du manuel scolaire 5<sup>ème</sup> AP

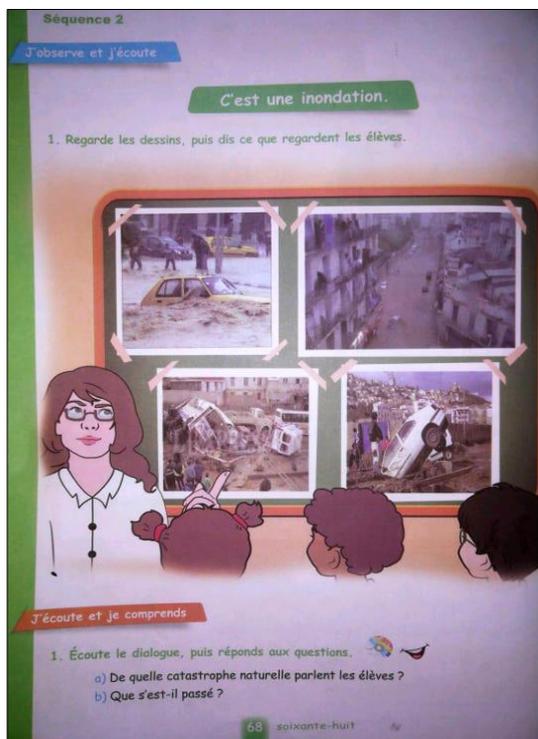


La mise en situation 05

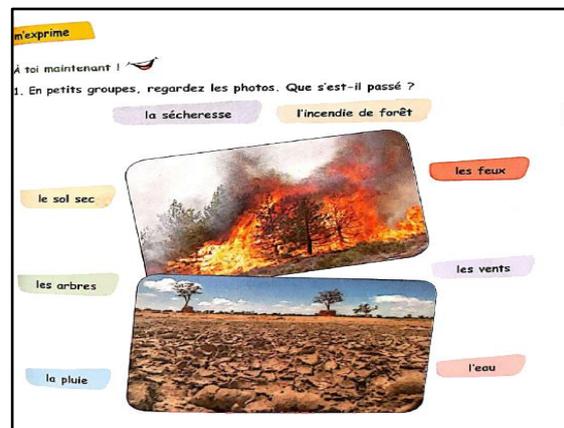


L'activité 05

Figure 24: La mise en situation et l'activité 05 de l'expression orale du PEOJET 3/SEQUENCE 1 du manuel scolaire 5<sup>ème</sup> AP

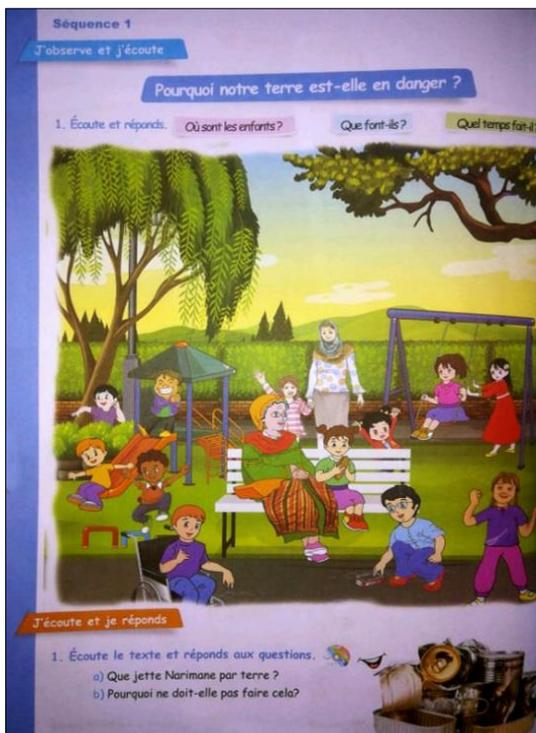


La mise en situation 06



L'activité 06

Figure 25: La mise en situation et l'activité 06 de l'expression orale du PEOJET 3/SEQUENCE 2 du manuel scolaire de 5 AP

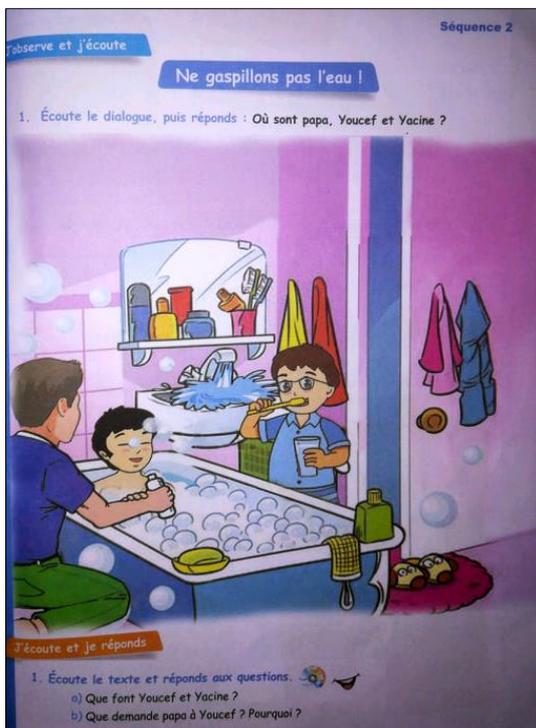


La mise en situation 07



L'activité 07

Figure 26: La mise en situation et l'activité 07 de l'expression orale du PEOJET4/SEQUENCE 1 du manuel scolaire de 5 AP



La mise en situation 08



L'activité 08

Figure 27: La mise en situation et l'activité 08 de l'expression orale du PEOJET4/SEQUENCE 2 du manuel scolaire de 5 AP

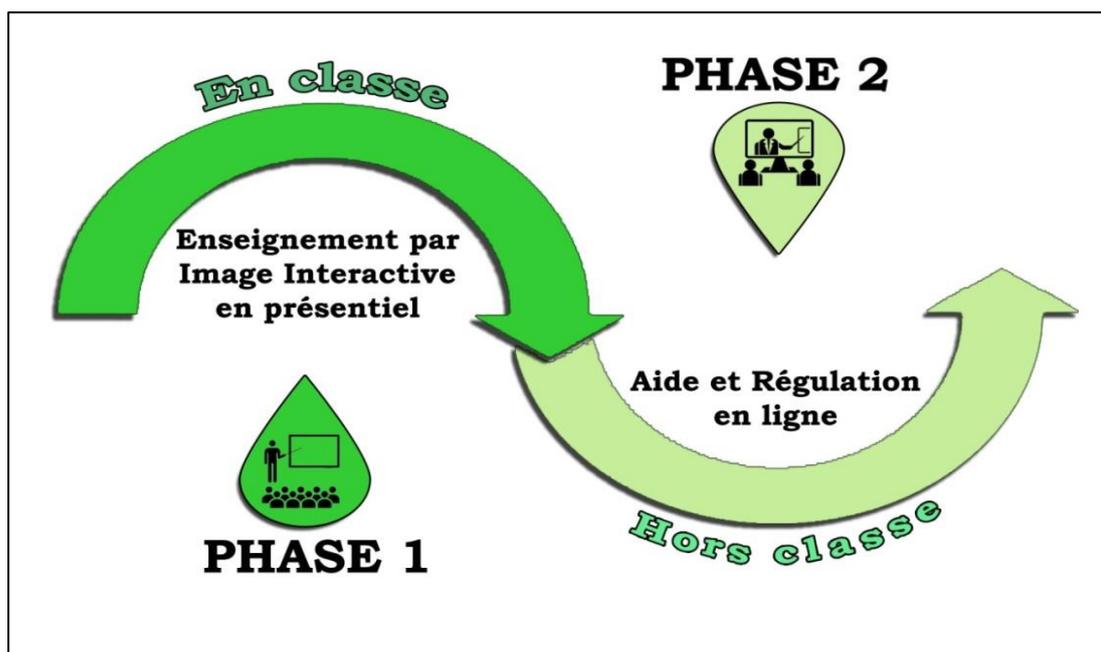
---

### 3. DEMARCHE PEDAGOGIQUE NUMERIQUE HYBRIDE PAR L'«IMAGE INTERACTIVE» POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FLE

La proposition didactique permettant de mettre en place l'« Image Interactive » en classe de FLE, renvoie à une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte qui partage dans un premier temps en présentiel (en classe) les caractéristiques de la pédagogie par l'image, appuyée par l'utilisation de multiples outils ou supports numériques pédagogiques, puis consolider et aider par un apprentissage en ligne à (distance).

En effet, cette démarche pédagogique numérique selon CHARLIER, DESCHRYVER et PERAYA (2006) « {...} articule à des degrés divers une phase de formation en présentiel et une phase de formation à distance, soutenues par un environnement technologique ». AGUERRE (2011) rajoute que la phase en présentiel sera entrecoupée par des séances à distance en ligne, qui auront une fonction de régulation du processus d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, la démarche proposée pour intégrer le numérique par l'« Image Interactive » en classe de FLE, s'organise en deux phases (figure 28), une première pour des séances en présentiel en classe, enrichie par une deuxième pour des séances à distance.



**Figure 28 :** Les phases de la mise en œuvre de la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'Image interactive

L'objectif principal du prolongement en ligne de la deuxième phase de l'enseignement des élèves « *Digital Natives* » est de les rapprocher de leur univers numérique pour les aider et réguler leur apprentissage initial en classe. Mais pour une meilleure prise en charge des approfondissements des contenus étudiés, on a proposé de subdiviser le temps de régulation en deux parties (figure 29) :

- **Partie 1 : (pré-régulation)** Elle se manifeste sous forme d'une autorégulation permettant aux élèves de faire le point sur ce qui a été déjà vu en classe comme conception de cours par l'« Image Interactive », l'enseignant mettra en place sur la page Facebook « école primaire Ahmed Taouti : enseignement du français/classe 5<sup>ème</sup> AP », des liens des différentes ressources médiatisées en classe, mais aussi d'autres outils de collaboration jugés par l'enseignant comme additifs permettant d'éclaircir davantage les cours. Il sera publié aussi sur la page Web de l'école, les activités supplémentaires à celles effectuées en classe, pour un approfondissement des connaissances.

- **Partie 2 : (post-régulation)** elle permet à l'enseignant d'exploiter toutes les remarques émises par les parents ou les élèves de la pré-régulation, pour mener une régulation face aux élèves en classe. C'est une occasion aussi pour l'enseignant de repenser à une prochaine conception d'« Image Interactive » en adéquation aux besoins des élèves et d'imaginer d'autres situations d'apprentissages pouvant éclairer davantage les cours enseignés.

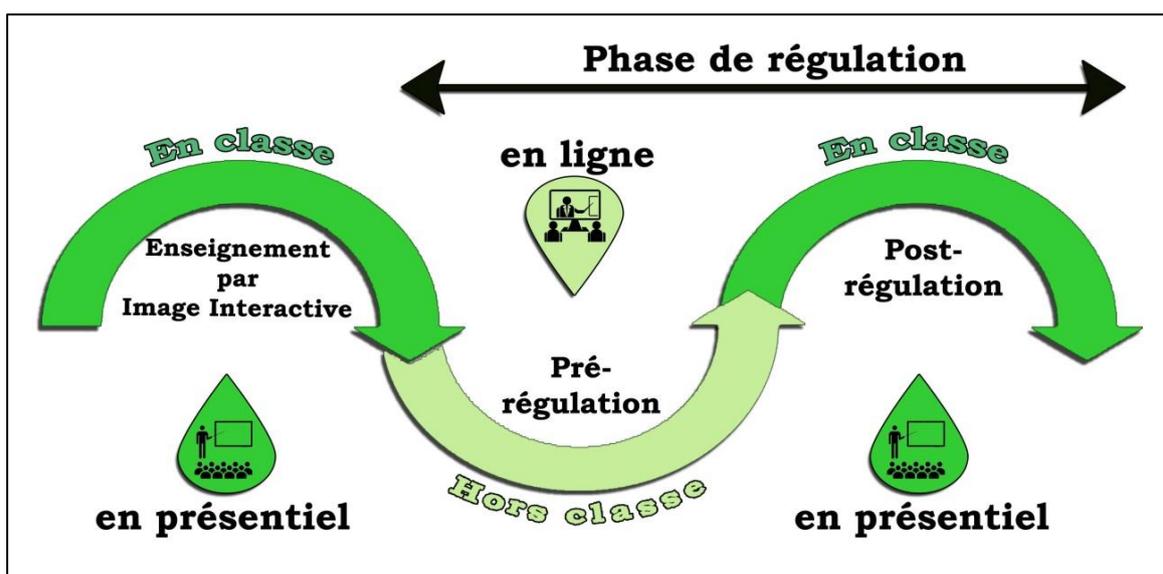


Figure 29 : détail de la phase de régulation

Ce travail de recherche met en œuvre un scénario de toute une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte qui alterne pour chaque séance de cours en présentiel, une seconde phase à distance, dans l'objectif d'améliorer, d'enrichir, de réguler et de consolider les acquis, et surtout de répondre aux attentes et exigences des « *Digital Native* » tout en leur développant la « *Compétence Numérique* ».

Cette proposition didactique s'appuie pour les phases en présentiel, sur une diversification des supports de l'« Image Interactive » préétablis selon les besoins par l'enseignant, accompagnés de supports en papier. Quant aux phases à distance, dans un premier temps, on s'est appuyé sur deux plates-formes, les plus

---

familiarisées par les élèves et leurs familles, à savoir : Facebook<sup>1</sup> (la création d'une page Facebook) et Zoom. Elles proposent des fonctionnalités de partage de documents, de collaboration, de communication, et des outils plus spécifiques comme la base de données. Cet échange via internet sera guidé et orienté par l'enseignant.

### 3.1. Les étapes d'un cours d'expression orale

Selon plusieurs recherches, une intégration du numérique en classe ne peut être efficace<sup>2</sup> que si elle pointe du doigt une compétence précise, la raison pour laquelle, on a choisi dans un premier temps d'expérimenter le dispositif numérique « Image Interactive » pour la compétence d'expression orale.

Pour ce faire, il faudrait dès les premières séances mais aussi tout au long du cursus, sensibiliser l'élève au rythme et à la prosodie de la langue, par des répétitions de comptines, poésies, chansons, etc. tout en rattachant les formes sonores au sens de leurs textes.

Ainsi, pour un cours d'expression orale, l'enseignant est appelé à suivre les étapes suivantes :

#### 3.1.1. Etape de réactivation et d'imprégnation

Cette étape en présentiel (elle se déroulera en classe) permet dans un premier temps à faciliter le travail de réactivation des acquisitions des élèves, par une restitution de leurs prérequis, afin de structurer et d'organiser le travail langagier à prévoir en expression orale, en s'appuyant sur une trace écrite structurée. Cette restitution réalisée en amont permet :

---

<sup>1</sup>**Facebook** : « n'est plus considéré comme un réseau social, mais plutôt comme la plus grande plate-forme mobil au monde, c'est un outil de partage d'images, textes, vidéos et bien d'autres encore ». **YANN GOURVENNEC**, (2016) : « Facebook n'est plus un réseau social c'est une plateforme », marketing digital, Adresse URL : <https://visionarymarketing.com/fr/2016/03/facebook-plateforme-ecommerce1to1/>. [Page consultée le 25/11/2019].

<sup>2</sup> Cf. Partie I. Chap1.

- 
- À l'enseignant d'évaluer les prérequis de ses élèves, pour fixer les principaux axes des cours à prévoir.
  - Aux élèves de se sentir plus confiants, en entamer les premiers cours avec ce qu'ils connaissent comme prérequis, et petit à petit ils seront imprégnés à de nouveaux contenus plus élaborés pour assurer la progression de leur niveau scolaire.

Cette phase de réactivation des prérequis, est un objectif recherché par l'enseignant, comme un effet de « boule de neige », en saisissant et exploitant chaque occasion qui fait parler les élèves soit par des échanges verbaux ou par l'intermédiaire de l'écrit.

Par la suite, viendra l'étape d'imprégnation<sup>1</sup>, par laquelle l'enseignant voudra influencer l'élève de façon permanente, qu'il soit conscient ou non, qu'il le subisse ou qu'il participe. Il s'agit d'une action exerçant une influence durable par laquelle l'élève s'approprie le langage et dont il va pouvoir se servir par la suite. La fécondité de cette action d'imprégnation sera appréciée par l'usage constant de la langue. En effet, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on parle de « bain linguistique » ou « d'immersion linguistique », mais aucune de ces expressions ne rend compte de cette notion d'influence, de pénétration, de contact avec la langue comme le terme « imprégnation ».

Dans cette optique, tous les supports pouvant être exploités par l'image interactive (textes, images, chansons, comptines, vidéos...) sont des supports d'imprégnation linguistique par excellence, sur le plan de l'apparence (la mémorisation des textes, images ou vidéos), ou bien sur le plan linguistique (diction, structure des phrases, lexique, conjugaison...). Cette diversification des supports choisis par l'enseignant dès l'étape de réactivation, est le levier de ce dispositif numérique, pour assurer une intégration finale de l'acquis par le jeu naturel de la croissance mentale d'un élève.

---

<sup>1</sup> **IMPREGNATION** : Pénétration lente et profonde d'une influence intellectuelle idéologique.

---

### 3.1.2. Phase d'élaboration des contenus et production

Pendant cette deuxième étape en présentiel, l'enseignant devra élaborer des contenus d'apprentissage adaptés au niveau scolaire de ses élèves, et surtout pouvant motiver une prise de parole enrichie par des composantes linguistiques, culturelles et pragmatiques essentielles à la communication. Ces contenus devraient :

- Diversifier les supports, pour une diversification des situations d'apprentissage. En effet, l'image interactive met en jeu plusieurs moyens didactiques dans le but de permettre à l'élève de s'approprier différents types de discours.
- Accompagner l'élève : de l'imprégnation à l'appropriation pour une réutilisation libre dans différentes situations ;
- Maitriser et gérer l'hétérogénéité de la classe, soit par des tâches différenciées, ou en offrant à chaque élève l'opportunité à construire des réponses ;
- Introduire des phases d'évaluation intermédiaires pour vérifier la compréhension et valider la production, quant aux élèves ces phases leur permettront de consolider ses expressions en situation de communication et renforcer la mémorisation ;

Plusieurs études pédagogiques ont montré que les acquisitions sont les résultats d'essais et de tâtonnements. C'est pourquoi, pendant cette deuxième phase, l'enseignant devra saisir le tâtonnement des élèves, pour les amener à produire, c'est-à-dire les mettre en situation d'émission : exprimer des impressions (un désir ou un refus), anticiper sur le sens, poser des questions, suggérer des solutions, etc.

Le but est de placer l'élève dans des situations qui le poussent à s'exprimer, dialoguer, gesticuler, mimer, ...communiquer.

---

### 3.1.3. Etape d'acquisition et de fonctionnement

Cette dernière étape d'acquisition de l'expression orale et de fonctionnement du système de la langue, allie des séances en présentiel et d'autres à distance.

D'une part, l'enseignant donnera à chaque élève l'occasion de s'exprimer (expression orale en contenu), par la variation des schémas de communication (création de différentes situations de parole par le biais de l'image interactive), qui favorise des interactions élève/élève ou élève/enseignant.

Et d'autre part, c'est l'occasion pour l'élève de développer son expression orale dans différentes situations de communication, de progresser en expression comme en compréhension, et de consolider sa mémorisation.

Par la suite, l'enseignant validera la production à travers la compréhension par les séances à distance, il puisera de plusieurs exercices pédagogiques (les phrases en désordre ou a complété, la pêche aux mots, les mots qui manquent, etc.), il travaillera aussi sur le fonctionnement de la langue (la correction et la richesse linguistique), par exemple : l'acquisition des oppositions phonologiques peut être favorisée par des énoncés où figureraient dans un contexte identique l'un ou l'autre d'une paire minimale (ex : -le vase est cassé, -le vase est caché), on entend par paire minimale une paire de monèmes dont les signifiants ne diffèrent que par un seul phonème « cassé » et « caché », ceci entraînant une différence de sens.

Donc, pour le fonctionnement de la langue, il ne s'agit pas de favoriser chez l'élève de simples réflexes mais plutôt d'intégrer l'apprentissage à une prise de conscience du mécanisme de la langue. Il s'agit d'habituer l'élève à reconnaître puis à prononcer les formes du nombre, du genre, du temps, du mode et de la voix, quelle que soit leur place dans la phrase, la difficulté phonétique, etc.

On découvre ainsi le fonctionnement de la langue cible, non pas à partir de mots et de phrases isolés, mais dans le contexte situationnel où la langue est utilisée.

---

Les séances à distance développeront chez les élèves, en plus des acquisitions en langue, l'acquisition de la « Compétence Numérique ». Petit à petit, l'enseignant développera l'esprit d'analyse d'un élève, par exemple:

- Après chaque support visualisé ou oralisé (dessins animés, films, reportages, comptines, histoires...), l'enseignant demandera aux élèves (du cycle primaire) de mettre des étoiles d'évaluation, pour leur donner l'occasion de justifier leurs choix et préférences, et les inciter à se poser des questions face à ce qu'ils lisent, entendent et regardent qui ? quoi ? quand ? pourquoi ? pour qui ? comment ?
- Inciter les élèves à développer des stratégies de traitement de l'information (déduction, comparaison, élimination), par des jeux de logique.
- Les aider à comprendre le fonctionnement du monde numérique, en l'occurrence internet. Par exemple, la réalité du classement des sites, qui ne se fait pas du plus pertinent au moins faible, mais plutôt selon leur nombre de visiteurs, c'est donc un classement relatif. Il est nécessaire d'apprendre aux élèves de dépasser le stade de s'arrêter à la première page de résultat de leur moteur de recherche. S'il y a une recherche à effectuer sur le Web, l'élève doit suivre quelques étapes clés lui permettant de développer son esprit d'analyse, pour aboutir à un travail pertinent.
- L'enseignant doit apprendre aussi à l'élève que tout n'est pas encore sur le Web, il est donc indispensable de consulter des livres en ligne ou les bibliothèques.

### **3.2. Conception du scénario de la démarche pédagogique numérique hybride pour un cours d'expression orale**

#### **3.2.1. Qu'est-ce qu'un scénario pédagogique ?**

Le scénario pédagogique planifie en amont le déroulement, la faisabilité, le matériel exploité et l'évaluation d'une séquence, ou d'un cours pédagogique. BASQUE (2018) le définit comme :

---

« Le scénario pédagogique d'une formation décrit tout ce que l'apprenant et le formateur feront au cours d'une activité de formation, le matériel qu'ils utiliseront (documents, outils, appareils, etc.), les productions qu'ils feront, de même que les principes et les modalités qui régiront leurs activités respectives (modalité individuelle ou collaborative, durée, caractère obligatoire ou non de l'activité, possibilité de choix entre deux activités, principes de séquençement entre les activités, etc.). Ce scénario est souvent présenté sous la forme d'un tableau, car ce type de représentation permet de synthétiser plus clairement les caractéristiques propres à chaque « événement » d'apprentissage et d'enseignement du scénario ainsi que la séquence de déroulement du scénario. En outre, le formateur peut plus facilement s'y référer pendant la formation. On peut aussi le représenter sous forme de schéma ou de graphe, particulièrement dans le cas où le scénario n'implique pas une séquence linéaire entre les activités et où il y a des choix entre plusieurs activités. »<sup>1</sup>

### 3.2.2. Le scénario d'une démarche pédagogique numérique hybride de l'expression orale proposée pour une classe de 5<sup>ème</sup> AP

Par une démarche pédagogique numérique hybride où le travail en présentiel sera enrichi par les séances à distance, on a proposé pour la compétence d'expression orale pour une classe de 5<sup>ème</sup> AP (figure 30), une répartition en trois séances par semaine, soit 1h30 par séance selon les horaires prédéfinis par le système éducatif algérien. Les activités proposées pour chaque séance viseront l'exploitation du numérique en classe par l'« Image Interactive », une image fixe de base sera enrichie par différents autres supports qui aideront l'élève à la compréhension et développeront sa production orale.

La mise en place de cette proposition didactique par l'« Image Interactive », se réalisera par l'exploitation des moyens technologiques dont disposent toutes les écoles algériennes, à savoir : le laboratoire d'informatique, le

---

<sup>1</sup>BASQUE J, (2007) : « L'élaboration du scénario pédagogique », EDU 1030 Design pédagogique en formation d'adultes, TEXTE 441, pp 1-28.

---

data show et la connexion wi-fi. Accompagné par la plateforme d'enseignement créé par l'école, qui servira d'une part, les familles souvent perdues face à la déferlante du savoir mis à leur disposition par le numérique, et d'autre part, à consolider les acquis des élèves en les orientant et les guidant vers des liens hypertextes choisis préalablement par les enseignants en adéquation avec les programmes afin de développer petit à petit chez eux la « Compétence Numérique ».

Dans la conception du scénario de la démarche pédagogique numérique hybride pour la compétence d'expression orale, on avait toujours le souci de ne pas aboutir, sur le plan pédagogique, à un émiettement d'exercices ponctuels et formels, voire stéréotypés.

De plus, on avait toujours l'exigence d'opérer la liaison son/sens en enracinant la pédagogie coopérative et collaborative (le travail de groupe) dans une langue simultanée à la perception des objets et à l'action par l'image interactive. A cet effet, des simulations permettent le réemploi des acquisitions dans des situations contraignantes sur le plan des consignes linguistiques, mais dont l'aspect ludique séduit souvent les élèves.

Le scénario de la démarche pédagogique numérique hybride proposé se pratique en deux temps, un présentiel (en classe) enrichi par une distance (en ligne) sous le contrôle et la correction de l'enseignant, et des parents, et répond aux objectifs pédagogiques suivants :

- Stimuler l'intérêt des élèves par la joie de la réussite ;
- Susciter l'effort personnel dans un groupe, de sorte que l'enfant se sent totalement engagé avec son groupe ;
- Favoriser et développer la communication dans différentes situations.

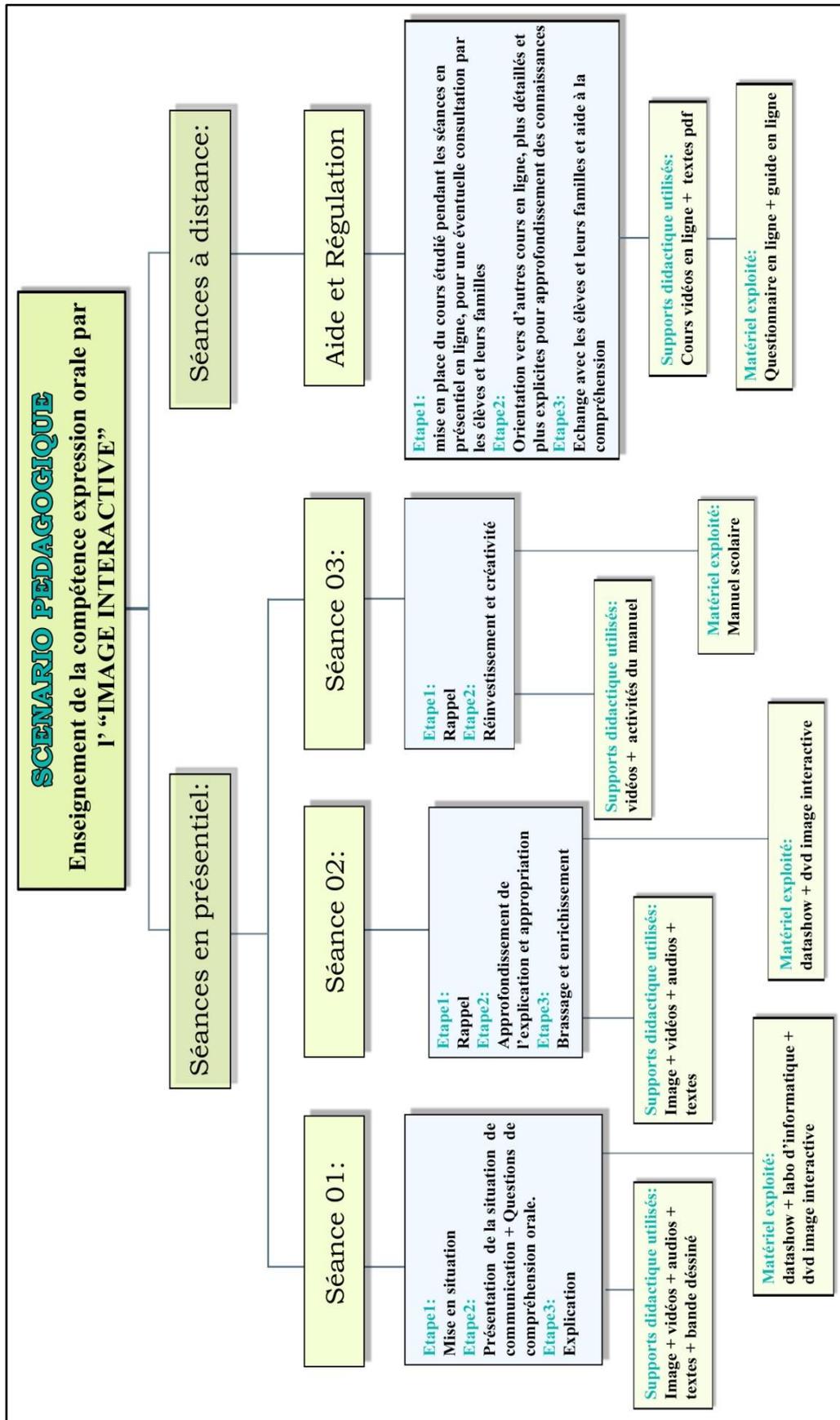


Figure 30: L'organigramme du scénario pédagogique de la compétence expression orale

---

#### 4. EVALUATION DE LA COMPÉTENCE D'EXPRESSION ORALE

---

Alors que l'enseignement du FLE évolue vers des formes orales, l'essentiel dans nos classes porte sur les formes écrites pour la simple raison qu'elles sont plus faciles à contrôler et à corriger. Cette pratique a fait que l'enseignant démuné de la plupart des instruments d'évaluation de l'expression, s'éloigne souvent de son enseignement selon LAFONTAINE (2001)<sup>1</sup> et NOLIN (2013)<sup>2</sup>.

LAFONTAINE (2001)<sup>3</sup> justifie aussi cette difficulté par la non objectivité de l'évaluation des enseignants, souvent ils prennent en considération des facteurs d'ordre affectif : leurs convictions, leurs valeurs et leurs personnalités pour qualifier les comportements langagiers des élèves. La raison pour laquelle, elle insiste sur le fait qu' « *En évaluation de l'oral, l'enseignant doit faire preuve de jugement professionnel* », pour ce faire, elle propose tout d'abord d'observer l'élève, pour pouvoir établir un jugement au sujet de ce qu'il doit améliorer dans son discours, c'est une rétroaction faite à l'élève au regard de ses forces et de ses faiblesses.

Cette notion de rétroaction évoquée par LAFONTAINE (2001) vise à « *Objectiver la prise de parole de l'élève, à Faire des apprentissages oraux lorsque les élèves participent activement, à prendre conscience des performances des élèves, à choisir des modèles, à découvrir le potentiel de l'élève et à développer la pensée de l'élève* ».

L'institution scolaire conçoit et utilise différents types d'évaluation qui ont différentes fonctions : une fonction de certification, l'essence même des examens, une fonction de prédiction basée sur les résultats de tests psychométriques et une fonction à finalité didactique qui permet de réguler les apprentissages. On distingue habituellement trois modes d'évaluation en didactique :

---

<sup>1</sup>LAFONTAINE L, (2001) : « *L'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire* », Université du Québec en Outaouais (UQO), pp1-9.

<sup>2</sup>NOLIN R, (2015) : « *Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec* ». La didactique du français oral du primaire à l'université, pp 69-84, Côte-Saint-Luc, Canada : PEISAJ, coll. Cogito.

<sup>3</sup>LAFONTAINE L, (2001) .op.cit.

---

**-l'évaluation sommative** : apparaît sous forme de notes ou de commentaires, elle représente un enjeu dans les relations avec la famille de l'élève. Elle est enregistrée dans un document officiel à caractère public.

**-L'évaluation pronostique** : se fonde sur les évaluations sommatives qui guident les décisions d'admission ou d'orientation de l'élève vers une nouvelle étape de son parcours scolaire : passage, redoublement, accès à une filière, etc.

**-L'évaluation formative est constitutive de l'apprentissage** : Elle saisit différentes modalités pour faire progresser l'élève. Ces modalités sont autant de savoir-faire d'ajustements et de réglages qui se construisent autour de la notion de régulation. Pour les activités d'expression orale, cette évaluation permet aux élèves selon LAFONTAINE (2001)<sup>1</sup> « *d'apprendre par l'erreur, d'exploiter leurs forces et d'identifier leurs faiblesses afin de développer des compétences langagières nécessaires dans la vie en société et de mettre en pratique diverses situations de communication (jeux de rôles, discussions en grand groupe et en petits groupes, débats, questionnement, conversation, expression de l'opinion, etc. »).*

Elle rajoute, que cette évaluation formative permet également aux enseignants « *De se sentir plus confiants lors de l'évaluation sommative, de mettre en pratique leur instrument d'évaluation, de poser un jugement éclairé par les évaluations formatives précédentes ».*

#### 4.1. Les critères d'évaluation de l'expression orale

Pour l'évaluation de l'expression orale LAFONTAINE (2001) définit trois critères (tableau 04) :

« *-Linguistique : voix (diction et éléments prosodiques) et langue (morphosyntaxe et lexique)*

*-Discursive : organisation du discours, délimitation du sujet, fil directeur, pertinence et crédibilité*

---

<sup>1</sup> Ibid.

-Communicative : registre de langue, interaction (contact avec l'auditoire, prise en compte de l'auditoire, motivation personnelle) et non-verbal (attitudes, gestes et comportement) »<sup>1</sup>

Compétence Linguistique	Compétence Discursive	Compétence Communicative
Éléments prosodiques (intonation, débit, volume, prononciation) Articulation Diction Richesse du vocabulaire Syntaxe Capacité de l'élève à réfléchir sur son langage	Contenu Progression de la prise de parole Opinion Structure (introduction, développement, conclusion) Cohérence des informations Support visuel Durée (intégrée au contenu) Capacité de l'élève à ne pas se servir de son texte	Qualité de la langue Non-verbal Écoute Respect Capacité de l'élève à susciter l'intérêt de l'auditoire Capacité de l'élève à regarder l'auditoire et à en tenir compte

**Tableau 04 : Critères de l'évaluation de l'expression orale par LAFONTAINE (2001)**

#### 4.2. Les outils d'évaluation de l'expression orale

Vu le caractère éphémère de la production orale, son évaluation est toujours difficile pour les enseignants qui se posent les questions suivantes : Comment évaluer l'élève prenant la parole seule ou en équipe, et détecter sa prosodie, ses registres de langue employés, sa correction phonétique..., comment l'amener à rendre pleinement sa pensée, et comprendre parfaitement celle d'autrui sans apprendre des textes par cœur.

Pour répondre à ces interrogations LAFONTAINE (2001) propose quelques outils permettant aux enseignants d'évaluer l'oral et de porter un jugement professionnel éclairé, à savoir « Garder des traces de la production orale : Filmer les élèves, les enregistrer sur cassette audio, leur faire faire une autoévaluation, prendre des notes pendant la production orale par une grille d'observation (Tableau 4), avoir recours à des élèves observateurs/évaluateurs et recueillir leurs notes, utiliser le portfolio, garder le

<sup>1</sup> Ibid.

---

travail de préparation à la production et tenir un journal de bord (enseignant et/ou élèves). »<sup>1</sup>

LAFONTAINE (2001)<sup>2</sup> propose la grille d'observation suivante (tableau 05):

Critère d'observation	Observation 1 : commentaires	Observation 2 : commentaires	Observation 3 : commentaires	Jugement final
L'élève utilise un registre de langue correct				
L'élève utilise un vocabulaire varié				
L'élève écoute ses coéquipiers				
L'élève donne son opinion				
L'élève fait progresser son intervention en donnant des informations nouvelles				

**Tableau 05 : Grille d'observation pour la compétence expression orale par LAFONTAINE (2001)**

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

---

---

**CONCLUSION PARTIELLE**

On vient d'énoncer dans cette deuxième partie, la proposition d'un cadre méthodologique pour une intégration numérique l' « Image Interactive » à l'Enseignement-Apprentissage du FLE au cycle primaire algérien, précisément en 5<sup>ème</sup> AP, notamment dans les cours d'expression orale, afin de perfectionner la compétence des élèves sur cette habileté, aussi pour développer chez eux la « Compétence Numérique ».

Dans un premier temps, pour une recherche contextualisée, on a présenté dans le premier chapitre le contexte du FLE à l'ère du numérique au cycle primaire algérien. Tout d'abord, par une revue de son évolution historique. Ensuite, en donnant une vision globale des concepts de l'enseignement-Apprentissage d'une langue étrangère, par lesquels on a pu comprendre la réalité et l'état de l'Enseignement/Apprentissage du FLE au cycle primaire algérien, qui connaît un certain nombre de lacunes, à savoir l'unité des contenus, une évaluation et remédiation mensuelle imposée et des objectifs non aboutis.

De plus, pour une meilleure intégration de la proposition didactique par l' « Image Interactive » dans un terrain propice au numérique, on devait avant tout, décrire la réalité, le statut et l'évolution du numérique en Algérie, puis à l'école algérienne, bien que, très peu de travaux traitent de la problématique d'intégration du numérique dans l'enseignement du français à l'école algérienne. On a pu à travers l'enquête menée sur ce sujet, comprendre qu'il n'y avait pas de contrainte budgétaire pouvant freiner la diffusion du numérique dans les écoles algériennes, pour la simple raison est qu'elles sont toutes dotées des moyens numériques de première nécessité, à savoir : data show, des microordinateurs, des baffles, connexion wi-fi...). Mais, ces dernières ne sont pas exploitées à des fins pédagogiques, alors le réel problème est dans les difficultés rencontrées par les enseignants à leur utilisation, parce qu'ils ne disposent pas suffisamment de connaissances sur les outils et les ressources numériques pour l'Enseignement-Apprentissage du FLE et que la recherche et les applications sur ce domaine

---

demeurent peu développées. En l'occurrence, pour remédier aux problèmes de cette réalité, on a tout d'abord proposé une conception des plans à court et à moyen terme, dans les domaines de l'élaboration des programmes favorisant l'intégration du numérique dans les enseignements, de la formation des enseignants aux nouvelles technologies, en explicitant les nouveaux rôles des enseignants et de la revitalisation des moyens numériques offerts aux écoles. Puis, on a proposé les jalons d'une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive » décortiquée dans le chapitre suivant.

Quant au second chapitre, consacré à l'exposition de la démarche pédagogique numérique hybride proposée par le dispositif numérique l' « Image Interactive » pour le développement de la compétence d'expression orale du FLE à l'école algérienne, précisément en 5<sup>ème</sup> AP. On pense que par cette nouvelle démarche où le présentiel (cours en classe par l'image interactive) sera enrichi par la distance (orientation et aide en ligne), on pourrait se rapprocher du monde numérique des élèves « Digital Native », et surtout développer chez eux en plus des compétences de production et de compréhension de l'oral et l'écrit, la « Compétence Numérique ».

Il a été constaté aussi dans ce chapitre, en analysant la place de l'expression orale dans le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP, que l'image est omniprésente dans la conception des mises en situation et des activités de cette compétence. Un argument qui militera encore une fois pour le choix du dispositif numérique proposé l'« Image Interactive », mais en plus de l'image proposée dans le manuel scolaire comme premier élément déclencheur d'attention des élèves, on a proposé de la rendre interactive par d'autres supports numériques choisis par les enseignants pour faciliter la compréhension, enrichir et consolider les acquis.

Enfin, on a parlé des critères et des outils d'évaluation de la compétence d'expression orale pour une éventuelle vérification de cette habileté lors de l'expérimentation dans la partie suivante.

# Partie III

---

## EXPERIMENTATION, RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATIONS

---

CHAPITRE 1 : L'Image Interactive en action

CHAPITRE 2 : Dépouillement, analyse et interprétation des résultats

D'après tout ce qu'on a énoncé dans les deux parties précédentes, comme bases théoriques, autour de la question d'une introduction du numérique à l'école par l'« Image Interactive » pour l'enseignement de l'expression orale du FLE au cycle primaire en général et algérien en particulier, dans le but, tout d'abord, de répondre aux besoins et attentes des « *Digital Natives* », et surtout pour développer chez eux en plus des compétences de lecture et écriture en langue étrangère, la « Compétence Numérique » qui est l'habileté d'une utilisation réfléchie de cette déferlante numérique. Il convient à présent de confronter ces données théoriques à la pratique.

À travers la méthodologie adoptée : Recherche-action, on a voulu allier les apports conjoints de la théorie et de la pratique. La recherche-action part d'un problème relevé sur le terrain, anticipe l'action par la recherche théorique en constituant une base didactique, pédagogique et technologique, pour créer des solutions d'Enseignement-Apprentissage comme le souligne RÉZEAU (2001)<sup>1</sup>.

Dans un premier temps, le questionnaire et le sondage, ont permis de mesurer la portée et les limites d'une intégration du numérique dans l'Enseignement-Apprentissage du FLE, pour après, on a débouché sur une nouvelle démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« image interactive ». La raison pour laquelle, on devait intégrer un volet qui est de l'ordre de la quasi-expérimentation, pour mettre en œuvre et expérimenter cette proposition didactique dans deux classes de 5<sup>ème</sup> AP.

La démarche méthodologique sera explicitement détaillée dans un premier chapitre, par une présentation et contextualisation d'une mise en place de l'expérimentation. Puis, dans un deuxième chapitre on détaillera la mise en place de la pièce maitresse de cette recherche, à savoir le scénario de la démarche

---

<sup>1</sup>RÉZEAU J, (2001) : « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université », Thèse de doctorat en Études anglaises. Didactique des langues, sous la direction de Michel Perrin. pp 2-10.

---

---

pédagogique numérique hybride par l' « Image Interactive », tout en tenant compte, des faibles connaissances de certains enseignants, aux nouvelles pédagogies intégrant le numérique, et aux utilisations des outils numériques qui ont été formés<sup>1</sup> en amont de l'expérimentation. Et finalement, un troisième chapitre viendra analyser et commenter ces données afin d'en déduire un bilan prescriptif de ce travail de recherche et de tracer les perspectives qui pourront apporter un plus aux recherches futures en didactique.

Les résultats des évaluations auxquelles les élèves ont été soumis en aval de l'expérimentation, seront exposés et analysés, en comparant les résultats des évaluations obtenues dans les deux classes : la classe expérimentale et celle témoin. Cette démarche expérimentale permettra, d'une part, de justifier et argumenter la réelle contribution des mesures théoriques et méthodologiques proposées, au perfectionnement des compétences des élèves en expression orale du FLE, et au développement de la « Compétence Numérique » ; Et d'autre part, d'envisager de nouvelles perspectives qui répondront et pourront satisfaire notre objectif.

Finalement, on dégagera un bilan prescriptif des nouvelles pistes, qui prennent en considération la corrélation entre : les objectifs de la formation, les besoins et attentes des élèves « *Digital Natives* », la recherche théorique et méthodologique effectuées, et les résultats et observations obtenus, dans le but d'une meilleure intégration du numérique, non seulement pour les cours de l'expression orale, mais pour l'enseignement-Apprentissage du FLE (oral et écrit, production et compréhension) car le thème choisi ne permet pas d'embrasser la question d'une intégration du numérique à l'école dans sa totalité.

---

<sup>1</sup> Cf. Partie II, Chap. 1.

# Chapitre 1

---

## L'IMAGE INTERACTIVE EN ACTION

---

**1:** Mise en place de l'expérimentation

**2:** Mise en œuvre de la proposition didactique

Cette expérimentation a été réalisée dans une école primaire algérienne, précisément à Laghouat, afin d'examiner la contribution des explorations théoriques et la proposition didactique qui est une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image interactive », au développement des compétences des élèves, à l'expression orale et au numérique.

La démarche pédagogique proposée a été appliquée à des cours d'expression orale pour les élèves d'une école primaire à Laghouat. Ces derniers, étaient entraînés aux méthodes pédagogiques habituellement utilisées par les enseignants du FLE. Après deux trimestres d'expérimentation, les deux classes ont été évaluées, et les résultats obtenus ont permis d'interpréter et d'analyser la confrontation entre la théorie et la pratique, pour déboucher sur des propositions et perspectives en conclusion dans le chapitre suivant.

L'objectif de ce travail de recherche est de promouvoir les caractéristiques prometteuses de l'image interactive en tant que démarche pédagogique numérique originale, en montrant ce qu'elle apporte comme changements notables qui diffèrent des pédagogies déjà utilisées et qui continuent à être utilisées en didactique du FLE. On pense que le présent travail contribuera à reconnaître les réels besoins et attentes des « *Digital Natives* » à l'ère du numérique, et d'aider les enseignants à se situer dans ce monde numérique inévitable.

## 1. MISE EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION

Tout d'abord, et afin d'évaluer la conviction des enseignants sur l'importance de développer la « Compétence Numérique » chez les élèves d'aujourd'hui, une enquête a été menée, à l'aide d'un questionnaire direct auprès de 78 enseignants exerçant dans 10 écoles primaires algériennes, situées dans la wilaya de Laghouat au cours de l'année scolaire 2018/2019.

Par la suite, et afin d'évaluer l'implication des familles dans l'apprentissage de leurs enfants, et surtout leurs avis sur la nécessité de développer la «Compétence Numérique» chez les élèves d'aujourd'hui à l'école, une enquête a été menée, à l'aide d'un sondage via internet auprès de 120 familles algériennes, précisément le mois de février de l'année scolaire 2018/2019.

Finalement, afin d'étudier l'impact et l'efficacité de la pièce maitresse « Image Interactive » de ce travail de recherche sur l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire, on a proposé une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive », capable d'enrichir les cours en présentiel (en classe), par une aide et une régulation à distance (en ligne). On pense par cette proposition didactique rapprocher l'élève « *Digital Native* » de son monde numérique, où l'information est consommée de manière visuelle, ce qui relègue au texte une qualité de complément. Dans le but de développer chez lui, en plus des compétences de lecture et d'écriture, la « Compétence Numérique » qui est l'habileté d'une utilisation réfléchie de cette déferlante numérique.

### 1.1. Terrain et public expérimenté

Afin de cerner la réalité à étudier, on a choisi de mener cette expérimentation avec un niveau scolaire de cycle primaire et précisément avec deux classes de 5<sup>ème</sup> AP de l'école primaire Ahmed Taouti qui se trouve dans la ville de Laghouat.

Un choix de niveau qui ne relève pas du hasard, tout d'abord, motivé par les résultats obtenus par l'institut Montaigne<sup>1</sup> (2010) qui révèlent que plus les «*Digital Natives*» avancent en âge, plus il est difficile pour eux d'accepter le changement ou l'innovation, car ils ont peu ou pas envie d'intégrer ce monde qu'ils considèrent qu'ils leur appartiennent à l'école. Ce qui implique que l'enjeu de cette recherche se situe au cycle primaire, car c'est à l'école primaire que tout s'apprend et qu'on construit une vie, c'est là où l'investissement qui se fait pour l'enfant donnera un

---

<sup>1</sup> INSTITUT MONTAIGNE, (2010) : « *Vaincre l'échec à l'école primaire* », avril 2010, adresse URL : [https://www.institutmontaigne.org/media/documents/rapport\\_echec\\_scolaire.pdf](https://www.institutmontaigne.org/media/documents/rapport_echec_scolaire.pdf). [Page consultée le 2/06/2018].

adulte innovant et créatif. De plus, la cible la plus réceptive aux images, sont les enfants. En effet, vivant dans un monde foisonnant d'images fixes sur papier ou animées sur les écrans, accompagnées de textes ou non, réelles ou virtuelles, les enfants sont de grands « consommateurs » d'images. Il est à signaler que l'âge des élèves varie entre neuf et onze ans.

Deux classes ont été préparées, l'une comme classe expérimentale, adaptée à la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image interactive » pour le perfectionnement de l'expression orale et développement de la « Compétence Numérique ». Et l'autre, comme classe témoin, elle est traitée avec la démarche traditionnelle, habituellement suivie par l'enseignant.

L'expérimentation s'est déroulée pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire 2019/2020, elle devait se poursuivre jusqu'au dernier trimestre pour une confirmation et vérification des résultats obtenus après différentes observations et évaluations. Or, des évènements inattendus ont causé la fermeture des écoles de l'enseignement primaire, moyen et secondaire (le 12 mars 2020), non seulement dans tout le territoire algérien, mais dans le monde entier, après la déclaration de l'état d'urgence de santé publique de portée internationale le 11 mars 2020, par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)<sup>1</sup>, en raison d'une pandémie appelée la maladie à CORONAVIRUS en 2019 ou COVID-19, apparue pour la première fois le mois de novembre 2019 à Wuhan en Chine centrale.

Cet état d'urgence a duré plus de six mois, mais le ministre de l'Education Nationale MOHAMED OUADJAOUT avait affirmé qu'il n'y aurait pas d'année blanche pour l'année scolaire 2019/2020 *"Il n'est pas possible de parler d'une année blanche, compte tenu du taux d'avancement dans l'application des programmes*

---

<sup>1</sup>**ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE (OMS)** : « *Son but est d'améliorer les perspectives d'avenir et la santé future pour toutes les populations du monde. Par l'intermédiaire des bureaux répartis dans plus de 150 pays, le personnel de l'OMS travaille aux côtés des gouvernements et des autres partenaires pour amener tous les peuples au niveau de santé le plus élevé possible.* », adresse URL : [https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EAIaIQobChMIu9qyj8-Q7AIVaxkGAB3AQwV5EAAYASAAEgL\\_5PD\\_BwE](https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EAIaIQobChMIu9qyj8-Q7AIVaxkGAB3AQwV5EAAYASAAEgL_5PD_BwE), [Page consultée le 07/05/2020].

---

enregistrés jusqu'au 12 mars dernier dans les trois paliers d'enseignement, d'autant que le troisième trimestre compte en tout quatre semaines au plus"<sup>1</sup> .

Dans cette perspective, plusieurs mesures préventives ont été prises par le ministère de l'Education Nationale, pour faire face à cette suspension de l'enseignement à temps plein, et ce par la diffusion sur les chaînes de télévision algériennes, des cours-pilotes du troisième trimestre pour tous les niveaux scolaires (ex : Programme télé « mafatih En-najah » les clés du succès), ainsi que des émissions dédiées à la prise en charge psychologique des élèves, à travers les radios locales, en coordination avec les directions de l'Education.

De plus, des cours ont été diffusés à travers dix-sept chaînes YouTube encadrées par le ministère de l'Education Nationale, au profit de l'ensemble des élèves des trois cycles d'enseignement. Ainsi qu'une plate-forme numérique a été créée par l'Office National d'Enseignement et de Formation à Distance (ENEFD) destinée aux élèves des classes d'examens de 4<sup>ème</sup> année moyenne et 3<sup>ème</sup> année secondaire, selon un programme horaire prédéfini et communiqué à l'avance sur le site officiel de l'ENEFD.

Par conséquent, et suite aux événements énoncés, on a voulu continuer les cours du troisième trimestre, surtout que la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte adoptée offrait la possibilité d'une remédiation à cet état de fait, mais cela ne pouvait être possible que pour les élèves de la classe B (pilote), déjà habitués à un enseignement à distance. Pour ce faire, on a présenté dans un premier temps la mise en œuvre de l'expérimentation par des cours en présentiel et à distance du premier et deuxième trimestre, pour évaluer les deux classes A (témoin) et classe B (pilote), puis des cours seulement à distance pour le programme du troisième trimestre.

---

<sup>1</sup>ALGERIE PRESSE SERVICE, (2005, 27 avr.) : « Coronavirus : pas d'année blanche vu l'avancement dans l'application des programmes scolaires ». Algérie, adresse URL : <http://www.aps.dz/algerie/104437-ducation-coronavirus-pas-d-annee-blanche-vu-l-avancement-dans-l-application-des-programmes-scolaires>, [Page consultée le 07/05/2020].

## 1.2. Corpus expérimenté

Le corpus expérimenté comprend :

### 1.2.1. Du point de vue des enseignants :

Un questionnaire direct (annexe 5), a été adressé à 78 enseignants de français de cycle primaire, exerçant dans 10 écoles situées à Laghouat au cours de l'année scolaire 2018/2019. Dans le but d'évaluer leur conviction de l'importance à développer la « Compétence Numérique » chez les élèves d'aujourd'hui.

Le questionnaire proposé aux sujets enquêtés comprend cinq sections incitant un ou plusieurs choix de réponses. Les interrogations étaient basées sur les axes suivants:

- **Section A** : à travers les items A1 et A5, l'objectif est de savoir, par des questions fermées, les compétences au numérique des enseignants, en terme de formation à l'utilisation; en rapport avec leur profil.
- **Section B** : l'objectif des items B1 jusqu'à B7, était de reconnaître le niveau et l'intérêt des enseignants au numérique, de B5 à B7, les réponses sont mesurées sur une échelle de six (6) points allant de un (1) correspond au plus bas niveau d'intérêt (désaccord total) à six (6) le plus haut niveau d'intérêt (accord total).
- **Section C** : de l'item C1 jusqu'à C 8, l'objectif était de savoir la perception générale quant à l'utilisation et l'efficacité du numérique par des pratiques pédagogiques, et dans des activités d'enseignement afin de développer chez les élèves la « Compétence Numérique. les réponses étaient mesurées sur une échelle de six (6) points allant de un (1) (désaccord total) à six (6) (accord total).
- **Section D** : Par les questions fermées de l'item D1, et la question ouverte D2, l'objectif est de faire le point sur les obstacles pouvant freiner une intégration pédagogique du numérique dans les pratiques enseignantes.

### 1.2.2. Du point de vue des familles :

Une enquête a été menée, à l'aide d'un sondage via internet (annexe 6), le 16 février 2019, de 9h30 jusqu'à 00h00, sur la page Facebook «Français pour l'école primaire»<sup>1</sup>, auprès de 120 familles algériennes, situées dans différentes wilayas du territoire national algérien à savoir (Alger, Tipasa, Laghouat, Ghardaïa, Msila et Ouargla). L'item de A1.a jusqu'à A1.c, avaient comme objectif d'évaluer l'implication des familles dans l'apprentissage de leurs enfants, et leurs avis sur la nécessité d'être orienté en ligne par un cadre éducatif professionnel.

### 1.2.3. Du point de vue des élèves :

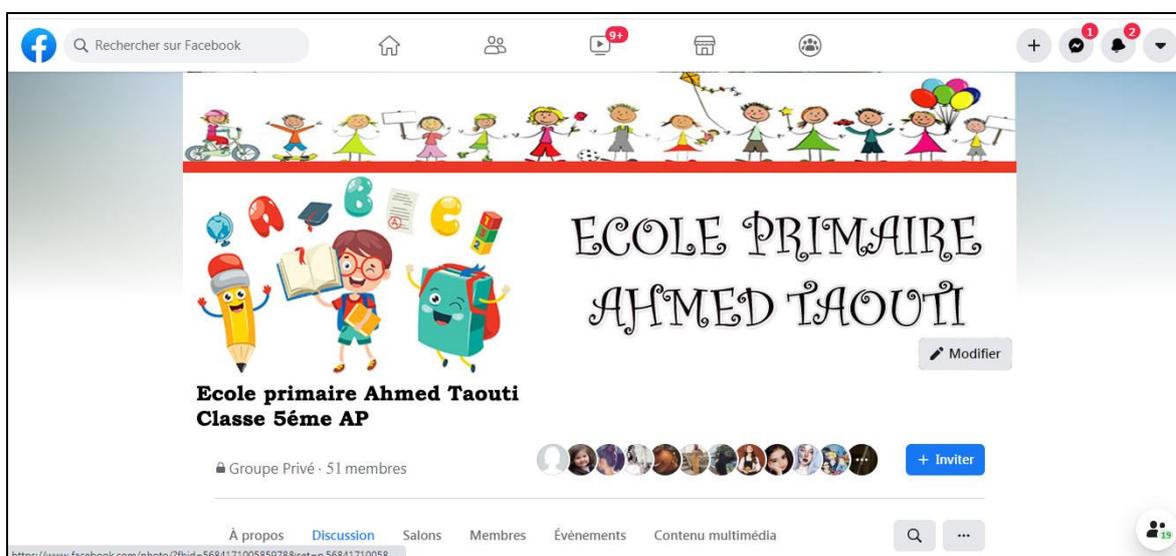
Pour étudier l'impact et l'efficacité de l'«Image Interactive», objet de notre étude, sur l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire, une expérimentation a été conduite auprès de deux classes de 5<sup>ème</sup> année primaire qui avaient l'habitude d'utiliser les images fixes comme support pédagogique dans les séquences d'apprentissage : classe A (témoin) et classe B (pilote).

En fin d'année scolaire 2018/2019, on a proposé la démarche pédagogique numérique hybride par l'« Image interactive » à l'inspecteur du cycle primaire de langue française à Laghouat. On a obtenu son accord pour entamer l'expérimentation dans deux classes de 5<sup>ème</sup> AP au début de l'année scolaire 2019/2020 à l'école primaire Ahmed Taouti qui faisait partie de sa circonscription. On a obtenu, par la suite, de la part de la direction de cette école primaire, une autorisation d'assister comme observatrice aux cours d'expression orale pendant le premier trimestre, puis pour le second. L'enseignante chargée par la mise en œuvre de cette proposition didactique, a été formée et encadrée en amont et pendant l'expérimentation. Elle a été initiée aux outils numériques en classe, à la conception personnalisée d'un cours, selon le DVD de l'« image interactive », et à

---

<sup>1</sup>FRANÇAIS POUR L'ECOLE PRIMAIRE : est une page Facebook qui regroupe 8,3K d'abonnés, elle est destinée surtout aux parents en détresse. Ces parents ont recours à ce genre de page dans l'espérance de trouver des réponses aux multiples interrogations sur les contenus des programmes scolaires de leurs enfants.

l'exploitation de la page Facebook (figure 31) de l'école, qu'on a créé sous le nom : « Ecole Primaire Ahmed Taouti Classe 5<sup>ème</sup> AP » pour l'enseignement à distance.



**Figure 31 : Aperçu de la page d'accueil du compte Facebook de l'école primaire Ahmed Taouti, destinée aux élèves de 5<sup>ème</sup> AP de langue française**

Les élèves sur lesquels a porté l'expérimentation, viennent de milieux divers et illustrent l'algérien de classe sociale moyenne, le (Tableau 6) décrit l'échantillon de l'enquête:

- La première classe A (témoin) : est composée de 25 élèves dont 10 filles et 15 garçons.
- La deuxième classe B (pilote) : est composée de 22 élèves dont 15 filles et 07 garçons.

	Classe A (témoin)	Classe B (pilote)	Total
Filles	10	15	25
Garçons	15	07	22
Total	25	22	47

**Tableau 06 : Répartition de l'échantillon de l'enquête selon le sexe.**

La méthode appelée "pré-test/post-test" a été utilisée, le démarrage de l'expérimentation était identique dans la classe A comme dans la classe B:

- Evaluation des prérequis des élèves des deux classes, et recueil des conceptions des enseignants sur le numérique, et sur quelques propriétés du monde virtuel avant toute activité concernant le sujet (pré-test);
- Présentation de la fiche pédagogique de départ par l'enseignante, avec la variante: image fixe du manuel scolaire pour la classe A (témoin), et image interactive (sur la base de l'image fixe du manuel scolaire) pour la classe B (pilote);
- Par le logiciel de conception « Image Interactive », il sera possible pour les enseignants de concevoir des scénarios d'apprentissage, et de créer différentes situations d'enseignement pour des cours en présentiel. Puis par la suite, viendra une régulation et une aide en ligne, qui permettra de créer des liens de partenariat entre l'école et les familles, et surtout dans le but de poursuivre l'apprentissage au-delà de la sphère de l'école, en orientant les élèves vers une exploitation analytique de l'information.

À partir de là, une distinction s'opère dans les deux classes.

Classe A (témoin) : investigation pédagogique se basant sur l'image fixe.

Classe B (Pilote ) : investigation pédagogique se basant sur l'image interactive.

#### 1.2.4. Equipement et ressources utilisées

L'école primaire Ahmed Taouti dispose : d'une connexion wifi, de trois micro-ordinateurs exploitables par l'administration de l'établissement, de deux PC portables pour exploitation pédagogique par les enseignants, et de deux data show. Une salle multimédia est un projet programmé pour réalisation par l'académie de Laghouat pour l'année scolaire en cours, selon le directeur de l'école SAROUTE GHANEM.

Pour les supports habituellement utilisés par l'enseignante de français pour les deux classes A (témoin) et B (pilote), sont : le manuel *Français* de 5<sup>ème</sup> AP de deuxième génération 2019, des images fixes.

## 2. MISE EN ŒUVRE DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE

### 2.1. Avant la période de confinement (Premier et deuxième trimestre)

Pour la pièce maitresse de ce travail, on a privilégié la méthodologie expérimentale, descriptive-analytique en même temps en observant des faits réels, observés principalement sur le terrain où on envisage de s'intégrer en classe de FLE à différentes situations d'enseignement/apprentissage. On s'est intéressé principalement au rôle que peut jouer l' « Image Interactive » dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire Ahmed Taouti, précisément avec deux classes (l'une expérimentale et l'autre témoin) de 5<sup>ème</sup> AP. Pour ce faire, on a eu recours à deux outils d'investigation : un questionnaire, un sondage, puis on a débouché sur une proposition didactique par l' « Image Interactive ».

On a commencé, au début de ce chapitre par une présentation du contexte de l'expérimentation, dans deux classes de FLE du cycle primaire, en vérifiant que les élèves de la classe expérimentale et de la classe témoin participent à des programmes d'enseignements semblables :

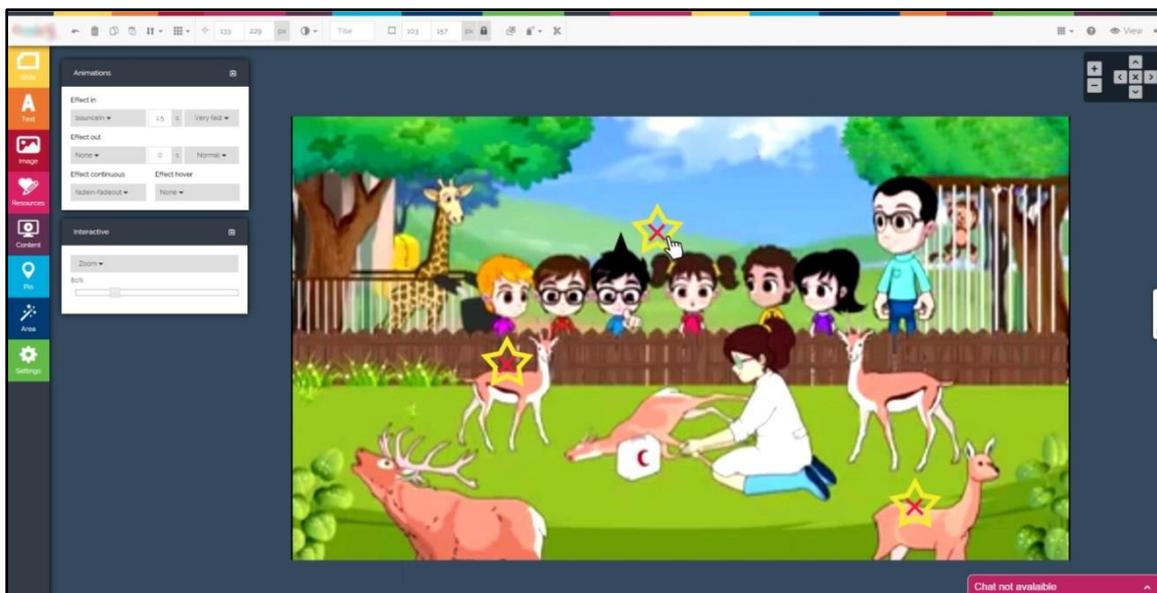
- le même volume horaire consacré à l'enseignement de l'expression orale ;
- le même niveau langagier au début de l'expérimentation ;
- une organisation identique des cours ;

Enfin, un exemple de cours, explicitera la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte pratiquée en classe expérimentale.

### 2.2. Logiciel de conception de l'image interactive

Plusieurs logiciels téléchargeables en ligne (Thinglink, Genially, Crello, Utellstory, Fotobabble...) permettent de donner vie ou de l'interactivité à une image avec simplicité pour un usage en classe tant avec les petits qu'avec les grands (figure 32). En imaginant différents scénarios pédagogiques pour construire des leçons en science, en math, en langues ou toute autre matière pour vu que l'on

utilise comme base une image fixe, le support visuel privilégié pour l'apprentissage des langues, selon MULLER (2014)<sup>1</sup>.



**Figure 32 : Aperçu sur la préface du logiciel de conception de l'image interactive**

Pour commencer, il faut tout d'abord choisir une image fixe comme fond de l'interactivité, sur laquelle une infinité de zones réactives pourront être créés selon les besoins, par l'utilisation de l'onglet (Créer des détails), on dispose alors soit la sélection de formes ou le lasso pour choisir les zones ciblées par l'enseignant sur l'image.

Par la suite, en cliquant sur l'onglet (Commentaire), il faut attribuer pour chaque zone un effet : une explication, une consigne...selon le scénario pédagogique imaginé. Et par l'onglet (Modèles), on peut choisir un type de présentation parmi un choix multiple possible.

Puis, l'onglet (Paramètre) permet de définir l'apparence finale de l'animation avant son enregistrement et son exportation.

<sup>1</sup>MULLER C, (2014) : « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour », Synergies Portugal n° 2 - 2014 pp. 119-130.

Pour finir, il suffit de cliquer sur l'onglet (Générer l'animation) puis de choisir un type d'exportation au format compatible voulu : tablettes, micro-ordinateurs...

### **2.3.Première phase (01) (en présentiel) : exemple d'une leçon d'expression orale par « Image Interactive »**

Sur la base d'une même fiche pédagogique de départ (figure 33) pour les deux classes : A (témoin) et B (Pilote), élaborée pour un cours d'expression orale du projet (1)/séquence (1) selon les données du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP, et les étapes d'un cours d'expression orale explicitées dans le chapitre précédent<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Partie II. Chap. 2.3.1

**Fiche pédagogique n° :.....****Ecole:** AHMED TAOUTI**Niveau:** 5<sup>ème</sup> AP**Projet 01:** Au zoo**Séquence 01:** Pauvre petite gazelle**Tâche 1 :** Décrire des animaux vus au zoo.**Acte de parole:** décrire un animal**Discipline :** Oral production (expression)**Compétence terminale visée :**

Réaliser des actes de paroles pertinents dans une situation d'échange.

**Composantes de la compétence visée :**

- Dire pour s'approprier la langue.
- Prendre la parole pour s'exprimer.

**Objectifs d'apprentissage:**

- Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif.
- Reformuler des propos entendus.
- Décrire un support imagé en organisant son propos.
- Exposer oralement un travail réalisé.

**Support didactique utilisé:**Manuel de 5<sup>ème</sup> AP - page 13 (image fixe : classe A)/(image interactive : classe B).**Durée:** 45mns**Déroulement de la leçon****Etape de réactivation et d'imprégnation**

- Connaissez-vous des animaux sauvages qui vivent dans le désert (le Sahara) ?
  - le dromadaire/ la gazelle....
- Que connaissez-vous sur la gazelle ?

**Etape d'élaboration des contenus et production****A/ pré-Activité****-Oral guidé**

- les élèves réécoutent le dialogue du manuel scolaire.
- faire répéter les phrases qui décrivent les gazelles, à partir des questions ciblées suivantes:  
Comment sont les gazelles ? Leurs cornes ? Leurs pattes ? Sont-elles des animaux domestiques ou sauvages ?
- Ce sont de belles gazelles. Elles ont de jolies cornes et des pattes fines.
- Ce sont des animaux sauvages. - C'est une bête fragile.

**Etape d'acquisition et de fonctionnement****B/ Activité**

- Demandez aux élèves de regarder les images d'animaux sauvages de la liste proposée à la page 13.

l'éléphant      le lion      la girafe      le zèbre

des pattes      le cou      deux défenses

les taches      une longue trompe      une crinière

des oreilles      de couleur marron      des rayures noires

-Leur expliquer la consigne pour :

- les nommer,
- les décrire à l'aide de la boîte à outils, et à partir des mots et structures extraits du dialogue.

**Ex : L'éléphant** est un animal sauvage. Il est grand et lourd. Il a une longue trompe , deux grandes oreilles et deux défenses blanches .Il a quatre grandes pattes . Son corps est d'une couleur marron.

**Deux modalités de travail :**

- **Par deux.** Ils choisissent un animal et chacun propose une phrase pour le décrire. Puis ils Inversent les rôles.
- **Par petits groupes.** Ils choisissent un animal, chaque membre propose une phrase. Le groupe décide de la présentation commune.

**-Oral réemploi**

- Demander aux élèves de citer les animaux sauvages qu'ils connaissent (en plus de la liste des images proposée dans le manuel). Ils peuvent écrire les noms au tableau. Ensuite, ils décrivent avec des phrases simples un animal de leur choix.
- Les élèves peuvent faire un dessin de l'animal pour mieux illustrer leurs descriptions.
- Voter la meilleure présentation orale d'un animal sauvage.

**• La lecture du dialogue**

- . -Demandez aux élèves d'ouvrir le manuel à la page 12. Ils lisent le dialogue avec les camarades dont les mots et les structures ont été étudiés à l'oral, en respectant le schéma intonatif des questions et des répliques correspondantes.
- Veillez à l'articulation correcte et au respect de la ponctuation

• **Le jeu de contextualisation.**

- Chaque élève répète une réplique pour jouer le rôle du personnage de son choix.
- Utiliser la figure illustrant le parc et les gazelles.
- Le jeu de scène doit être contextualisé par les noms des élèves pour susciter leur implication

**C-La post-activité**

On demande à chaque élève de décrire l'animal qu'il aime à ses camarades.

**Figure 33 : Fiche pédagogique proposée pour le cours d'expression orale pour les deux classes A (témoin) et B (pilote)**

Il était possible pour l'enseignante déjà formée à l'exploitation du logiciel de l'« Image Interactive » en amont de l'expérimentation, de concevoir son cours d'expression orale, avec comme image de fond, celle fixe du manuel scolaire, mais de manière différente de la pédagogie traditionnelle par image fixe. Par le biais des zones cliquables sur l'« Image interactive » proposée (figure 34), il est possible de



**Figure 34 : Image interactive proposée avec des zones cliquables**

déclencher une action et apporter des informations supplémentaires (figures 35 et 36), en intégrant différents autres supports authentiques ou fabriqués soigneusement sélectionnés et choisis par l'enseignante selon l'objectif d'enseignement visé.

Lorsque l'élève clique sur des parties ciblées au préalable par l'enseignante, il peut accéder à d'autres ressources, que le numérique nomme les liens hypertextes ou hypermédias, comme par exemple renvoyer à une vidéo, un texte, un enregistrement audio ou vers une page web.

Sur la base des étapes prédéfinies dans la fiche pédagogique pour un cours d'expression orale de manière identique pour les deux classes : A (témoin) et B (pilote), mais avec l'image interactive comme unique variante. La nouvelle conception des situations d'apprentissages, s'est faite comme le montre le (Tableau 07) suivant :

<b>COURS D'EXPRESSION ORALE</b>	<b>ENSEIGNEMENT PAR IMAGE FIXE Classe A (témoin)</b>	<b>ENSEIGNEMENT PAR IMAGE INTERACTIVE Classe B (pilote)</b>
<b>PHASE DE REACTIVATION ET D'IMPREGNATION</b>	En observant l'image fixe de la page 12 du manuel scolaire de 5 <sup>ème</sup> AP, avec une lecture magistrale du dialogue « pauvre petite gazelle » par l'enseignant. Les élèves devaient répondre aux premières consignes de la fiche pédagogique.	Pour les mêmes consignes, il a été demandé aux élèves de manipuler l'image interactive (au choix par l'enseignant) pour qu'ils découvrent dans un premier temps une vidéo de 3 mn, présentant le dialogue « pauvre petite gazelle » (figure 36). Ainsi les personnages de l'image fixe sont devenus animés.
<b>PHASE D'ELABORATION DES CONTENUS ET PRODUCTION</b>	Après une deuxième lecture magistrale, les élèves devaient mémoriser les phrases qui décrivaient les gazelles pour répondre aux questions ciblées, sur les cornes, les pattes...	Pour les mêmes consignes, l'enseignant révisonnait plusieurs fois la vidéo aux élèves, par un clic de la souris, et avait aussi recours à une image qui permettait de zoomer clairement la gazelle, pour consolider sa description (figure 35).
<b>PHASE D'ACQUISITION ET DE FONCTIONNEMENT</b>	Sur la base des images fixes de la page 13 du manuel scolaire, il a été demandé aux élèves de nommer les animaux, puis de les décrire l'aide de la boîte à outils, et à partir des mots et structures extraits du dialogue.	La même consigne était donnée aux élèves, mais avec plus de détails sur chaque animal : photos, reportages... qui permettaient aux élèves d'éclaircir la description de ces animaux sauvages qu'ils n'ont pas l'habitude de voir réellement.

**Tableau 07 : Différence entre l'enseignement par l' « Image Interactive » et l'image fixe pour un cours d'expression orale**

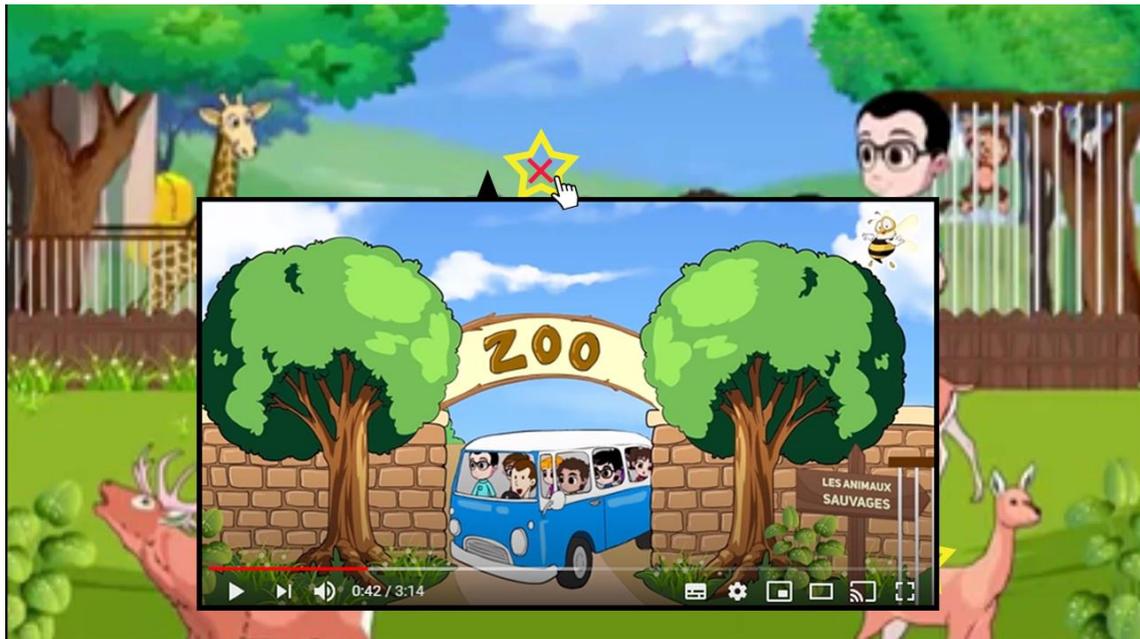


Figure 35 : Image interactive pour la phase d'élaboration des contenus et production

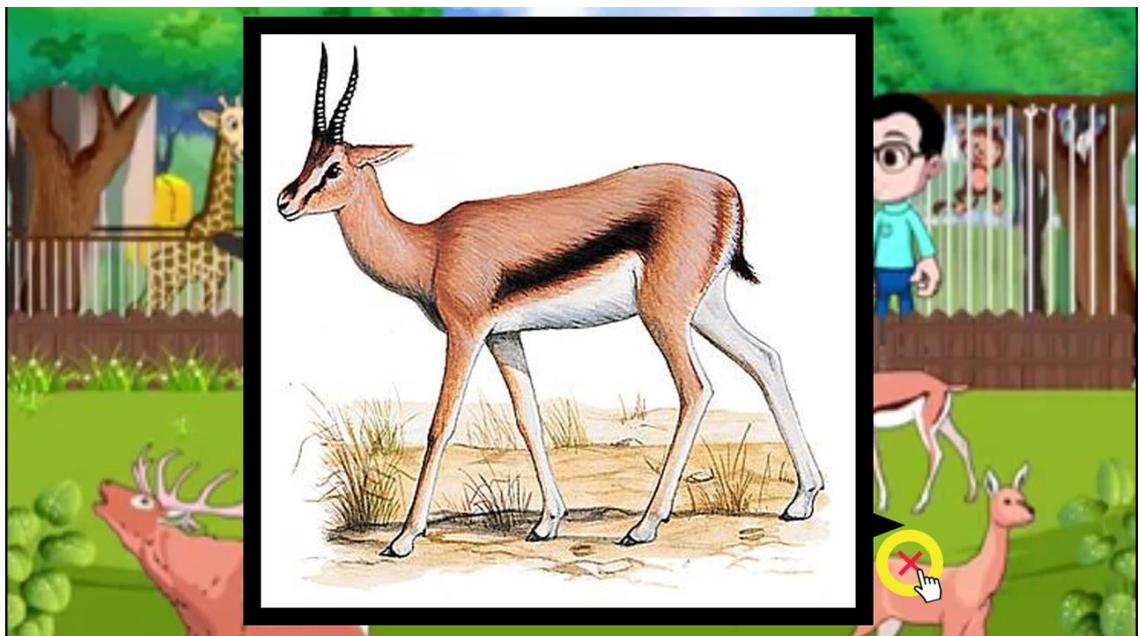


Figure 36 : Image interactive pour la phase de réactivation et d'imprégnation

Par cette manière de découvrir l'image en plusieurs étapes successives, les enseignants auront la possibilité de créer différents scénarios d'apprentissage attrayant, pour une expérimentation seule ou en groupe d'élèves d'aujourd'hui « *Digital Natives* ».

### 2.3.1. Déroulement de la leçon

Toute leçon d'expression orale est liée au cours de compréhension orale, ces deux compétences sont intimement liées puisque l'objectif est d'aider l'élève à réemployer les structures lexicales déjà acquises, tout en développant son imagination et sa créativité.

En jouant le rôle d'animatrice, absente des conversations, l'enseignante était toujours vigilante aux problèmes communicatifs et linguistiques des élèves, auxquels une remédiation ultérieure était programmée. Aussi l'organisation spatiale dans les deux classes A (témoin) et B (pilote) était identique avec une disposition des tables en U, pour permettre l'échange entre les élèves, en dégagant un espace libre destiné aux simulations.

A travers le dialogue « pauvre petite gazelle » exploité au début de la séance dans les deux classes : A (témoin) par lecture magistrale de l'enseignante et en visionnant une vidéo d'animation pour la classe B (pilote), l'échange entre les élèves et l'enseignante était basé pour la classe A sur les questions/réponses, alors que pour la classe B, la vidéo exploitée représentait une situation de communication de la vie quotidienne, ce qui a permis de développer entre les élèves des dialogues en contexte, et ce dès le début de l'apprentissage. A partir de là, on a observé une différence dans la succession des étapes de la leçon dans les deux classes. Un tâtonnement dans la classe A (témoin) et une fluidité dans la classe B (pilote).

Aussi, par le jeu de contextualisation proposé par l'enseignante comme technique pour réemployer les énoncés abordés précédemment, par les consignes suivantes :

*-Chaque élève répète une réplique pour jouer le rôle du personnage de son choix.*

Le fait de commencer la leçon par une situation de vie courante pour la classe B (pilote) facilitait cette activité aux élèves, car après exposition de la consigne par l'enseignante, le temps de réflexion individuelle après le choix des rôles était plus long pour les élèves de la classe A (témoin). Dès qu'ils étaient prêts pour entamer le jeu de rôle, ils avaient la possibilité de s'arrêter, pour un moment de réflexion, et chacun d'eux avait le droit à une valorisation de l'effort fourni par un applaudissement de tous ses camarades, quelle que soit la qualité de sa prestation. A la fin de chaque jeu de rôle, des opinions positives ou négatives étaient données par les élèves sur les comportements, les réactions et les énoncés, une fois ces variantes relevées, elles seraient réemployés et exécutés par les élèves qui les avaient proposées.

En employant cette technique du jeu de rôle, l'enseignante évitait la passivité de la classe, facilitait la mémorisation et l'intégration du lexique et des structures phrastiques, ainsi l'élève prenait part à son apprentissage.

#### **2.4. Deuxième phase (02) (à distance) : Une aide et une régulation en ligne**

Par cette recherche-action, on souhaitait pousser l'élève à prendre part à son apprentissage. Pour ce faire, on avait imaginé un scénario pédagogique numérique hybride qui s'était appuyé techniquement sur une « Image Interactive », capable de créer une continuité entre les cours en présentiel et une régulation à distance de manière dynamique, c'est-à-dire les tâches proposées par des fichiers utilisés à distance pouvaient être importées et exploiter en classe, et des tâches réalisées en classe pouvaient être « réinjectées » dans la phase à distance pour une régulation ou remédiation.

Après les séances en présentiel par l'image interactive pour le cours d'expression orale, selon le scénario pédagogique qu'on avait proposé<sup>1</sup>. La phase à distance s'était déroulée en deux temps (figure 31) : une pré-régulation en ligne (à distance), et une post-régulation en classe (en présentiel).

---

<sup>1</sup> Cf. Partie II, Chap. 3.2.1

### 2.4.1. Phase de pré-régulation

Tout d'abord, l'enseignante, en plus d'avoir distribué en classe aux élèves le DVD de l'« Image Interactive » conçue pour le cours d'expression orale proposé, elle avait publié sur la page « Ecole Primaire Ahmed Taouti classe 5<sup>ème</sup> AP » le contenu de l'« image interactive » (figure 37), avec des activités pour vérifier le degré d'assimilation des élèves.

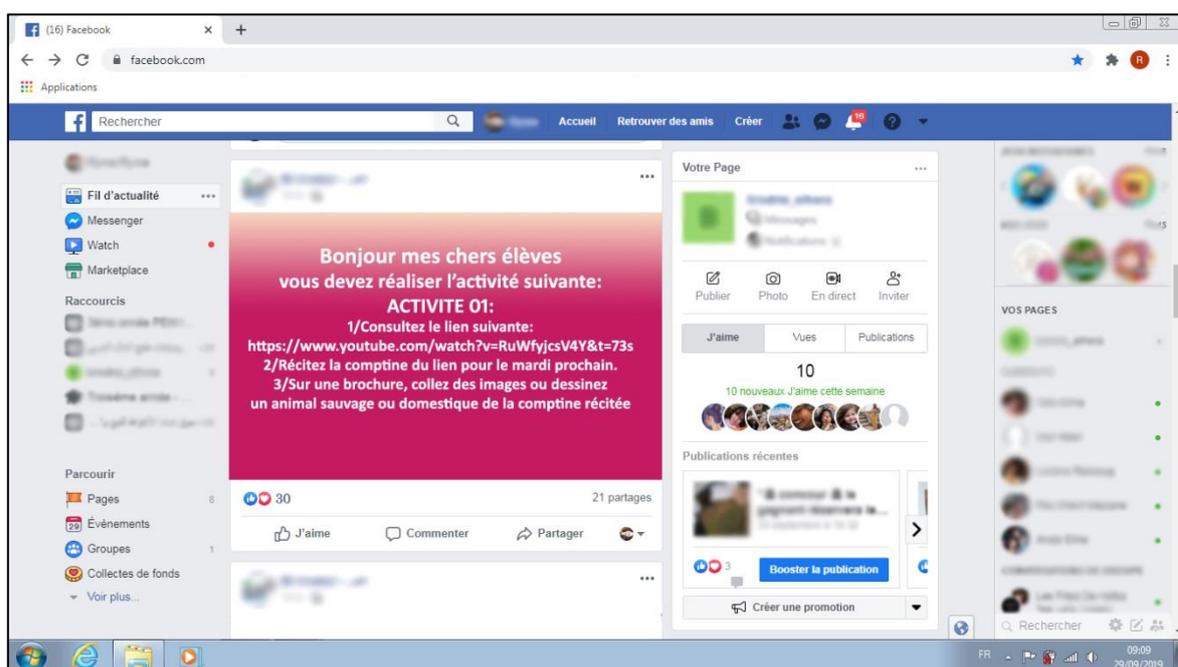


**Figure 37 : Publication de l'image interactive sur la page Facebook de l'école**

L'activité proposée par l'enseignante était dans le but d'enrichir en langue française le vocabulaire des élèves, pour cela à travers une première consigne, elle avait orienté les internautes de la page Facebook vers un lien en ligne d'une chanson sur les animaux, qu'il fallait réciter en classe. Par la suite, elle avait demandé aux élèves à travers la vidéo de cette même chanson de lui dresser une

liste des animaux domestiques et sauvages. Elle avait précisé aussi que cette activité devait se réaliser sur feuille grand format accompagné d'images correspondant à chaque animal, et puis la lui remettre dans un délai prédéfini à l'avance, et que la meilleure réalisation serait affichée sur le mur de la classe (figure 38).

Il est important de préciser, que la formule de publication des consignes de l'enseignante était en plus de l'écrit, sous forme d'audio, c'est-à-dire les élèves entendaient et lisaient les consignes en même temps.



**Figure 38 : Exemple d'une activité publiée sur la page Facebook de l'école**

L'enseignante pouvait aussi interagir avec les familles via internet à des heures qu'elle avait prédéfini à l'avance, sur différents contenus d'apprentissage, ainsi que sur l'évolution de leurs enfants en classe. Et elle orientait leurs recherches vers des sites web adéquats à l'apprentissage de leurs enfants.

Comme on peut constater, cette phase de pré-régulation porte sur les activités langagières pouvant enrichir les compétences d'expression orale des élèves à distance, comme une remédiation linguistique, jugée nécessaire par l'enseignante. Après la première évaluation des élèves, il était possible de cibler leurs lacunes en langue : lexicaux, grammaticaux et de compréhension.

Pour ce qui était des problèmes d'ordre grammatical, l'enseignante s'était focalisée surtout sur le temps et la valeur des modaux, pour le lexique, elle était revenue sur la délimitation avec précision des mots-clés du cours d'expression orale « Pauvre petite gazelle », et à la fin du cours, elle était revenue sur la compréhension générale et détaillée du dialogue énoncé au début du cours.

#### **2.4.2. Phase de post-régulation**

Pour cette deuxième phase de régulation, il était nécessaire de créer une continuité entre l'apprentissage en ligne et celui en présentiel, en proposant des tâches adressées aux élèves (comme la brochure descriptive d'un animal sauvage ou domestique)<sup>1</sup>. Cette manière permettait à l'enseignante de savoir en posant des questions aux élèves, comment ils avaient réalisé cette tâche, les sites internet consultés, le choix établi pour les images..., et surtout de savoir leur habileté à identifier son objectif. À partir, de cet échange en classe, l'enseignante faisait avec les élèves le lien entre les tâches et les sous tâches demandées depuis le début de la leçon, dans le but de développer chez eux un esprit analytique de leur apprentissage.

Finalement, tout au long de cette démarche l'enseignante accompagnait les élèves. Les séances à distance étaient le moment de prise de recul sur les tâches demandées. Et l' « Image Interactive » constituait un pont technologique entre les cours en présentiel et ceux à distance, et entre l'apprenant et son apprentissage.

#### **2.5. Pendant la période de confinement (troisième trimestre)**

Par cette situation imprévue, on avait voulu vérifier si la complémentarité de la phase en présentiel et celle à distance était indispensable, ou que chacune pouvait se suffire à elle-même. Aussi, par cette pratique à distance, où l'enseignante n'est pas nécessairement présent, comme on le verra en examinant de plus près cet usage, on s'est demandé si son acceptation trouvera place auprès d'un public de cycle primaire, surtout qu'elle était destinée à un public adulte, majoritairement

---

<sup>1</sup> Cf. annexe 09.

universitaire. La distanciation qui éloignait l'élève de son enseignant est à prendre en compte à la fois dans une dimension spatiale et dans une dimension psychologique.

Par le jumelage des deux phases, l'enseignement en ligne<sup>1</sup> favorisera un auto-apprentissage. Ce dernier, hérite à la fois d'un apprentissage en présentiel et celui à distance, comme on l'avait vu pour la démarche pédagogique hybride ou mixte. Mais il s'en distingue par trois points :

- 1- Le degré de recours au numérique, constant pour tout dispositif d'enseignement en ligne, et momentané pour la démarche pédagogique hybride ou mixte;
- 2- Le degré de précision sur les modalités de l'enseignement en terme de distance.
- 3- Le rôle de l'enseignant, qui doit recouvrir un large panel d'activités qui sollicitent l'interactivité de l'élève: de la conception des scénarios pédagogiques, en passant par l'élaboration numérique des cours, des évaluations, ou encore des activités.

Par soucis de vouloir achever le programme scolaire de cette classe de 5<sup>ème</sup> AP, et malgré la suspension de l'enseignement en présentiel (dans les écoles) pris pour un état d'urgence causé par la COVID-19. On avait expérimenté l'« Image Interactive » non seulement pour la compétence d'expression orale, mais plutôt pour l'ensemble des cours d'oral et de l'écrit du dernier projet « Protégeons la nature » du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP.

La phase en présentiel (en classe), était remplacée par une publication en ligne d'une « Image Interactive », suivie de plusieurs consignes, pour chaque cours de la séquence (1) et (2) du dernier projet « Protégeons la nature ». Les images de base exploitées ce sont les images du manuel scolaire, afin de créer une continuité d'apprentissage avec ce dernier, et ne pas brouiller les élèves s'ils y ont recours.

---

<sup>1</sup> Cf. Part I. Chap. 2.2.2.4.

### **2.5.1. Exemple d'une leçon d'expression/compréhension orale par « Image Interactive » à distance**

Sur la base de l'image du manuel scolaire de la séquence (1) « Pourquoi notre terre est-elle en danger » du dernier projet, et en suivant les étapes d'une fiche pédagogique élaborée au préalable par l'enseignante (figure 39) on avait proposé une nouvelle fiche pédagogique avec comme support l'« Image interactive » qui correspondait aux différentes étapes d'élaboration d'un cours d'expression orale, en prenant en considération que la phase unique à mettre en œuvre était celle à distance. Une collaboration des familles est, dans ce cas de figure indispensable, pour le suivi en continu des cours en ligne et l'exécution des activités avec respect des consignes par leurs enfants.

**Fiche pédagogique n° : .....**

**Cours:** 5ème AP

**Projet 04:** Protégeons la nature

**Séquence 01:** Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

**Tâche 1 :**

Réaliser une affiche pour sensibiliser les voisins du quartier pour la protection de la terre.

**Acte de parole:** décrire son quartier

**Discipline :** Oral production

**Compétence terminale visée :**

Réaliser des actes de paroles pertinents dans une situation d'échange.

**Composantes de la compétence visée :**

- Dire pour s'approprier la langue.
- Prendre la parole pour s'exprimer.

**Objectifs d'apprentissage:**

- Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif.
- Reformuler des propos entendus.
- Décrire un support imagé en organisant son propos.
- Exposer oralement un travail réalisé.

**Support didactique utilisé:** image interactive

**Durée:** 45mns

**Déroulement de l'activité****Etape de réactivation et d'imprégnation**

- Est-ce que votre quartier est propre ?
- Nettoyez-vous votre quartier ?
- Aidez-vous vos familles dans les tâches ménagères ?

**Etape d'élaboration des contenus et production****A-La pré-activité****-Oral guidé**

- les élèves réécoutent le dialogue.
- faire répéter les phrases, à partir de questions ciblées.
- Ou sont les enfants ? Que font-ils ? Quel temps fait-il ?

**Etape d'acquisition et de fonctionnement****B-L'activité**

- Demandez aux élèves de regarder les images de la liste proposée à la page 81.



-Leur expliquer la consigne pour :

- les nommer,
- les décrire à l'aide de la boîte à outils, et à partir des mots et structures extraits du dialogue.

**Deux modalités de travail :**

- **Par deux.** Ils choisissent une image et chacun propose une phrase pour la décrire. Inverser les rôles.

- **Par petits groupes.** Ils choisissent une image, chaque membre propose une phrase. Le groupe décide de la présentation commune.

Vous passez dans les rangs pour aider si c'est nécessaire.

Chaque groupe ou binôme présentera son image dis pourquoi les déchets sont dangereux

**-Oral réemploi**

• **La lecture du dialogue**

-Demandez aux élèves d'ouvrir le manuel à la page 104 « pourquoi notre terre est-elle en danger ? Ils lisent le dialogue avec les camarades dont les mots et les structures ont été étudiés à l'oral, en respectant le schéma intonatif des questions et des répliques correspondantes.

-Veillez à l'articulation correcte et au respect de la ponctuation

• **Le jeu de contextualisation.**

-Chaque élève répète une réplique pour jouer le rôle du personnage de son choix.

-Utiliser la figure illustrant le parc et les gazelles.

-Le jeu de scène doit être contextualisé par les noms des élèves pour susciter leur implication

**C-La post-activité**

On demande à chaque élève de décrire son quartier.

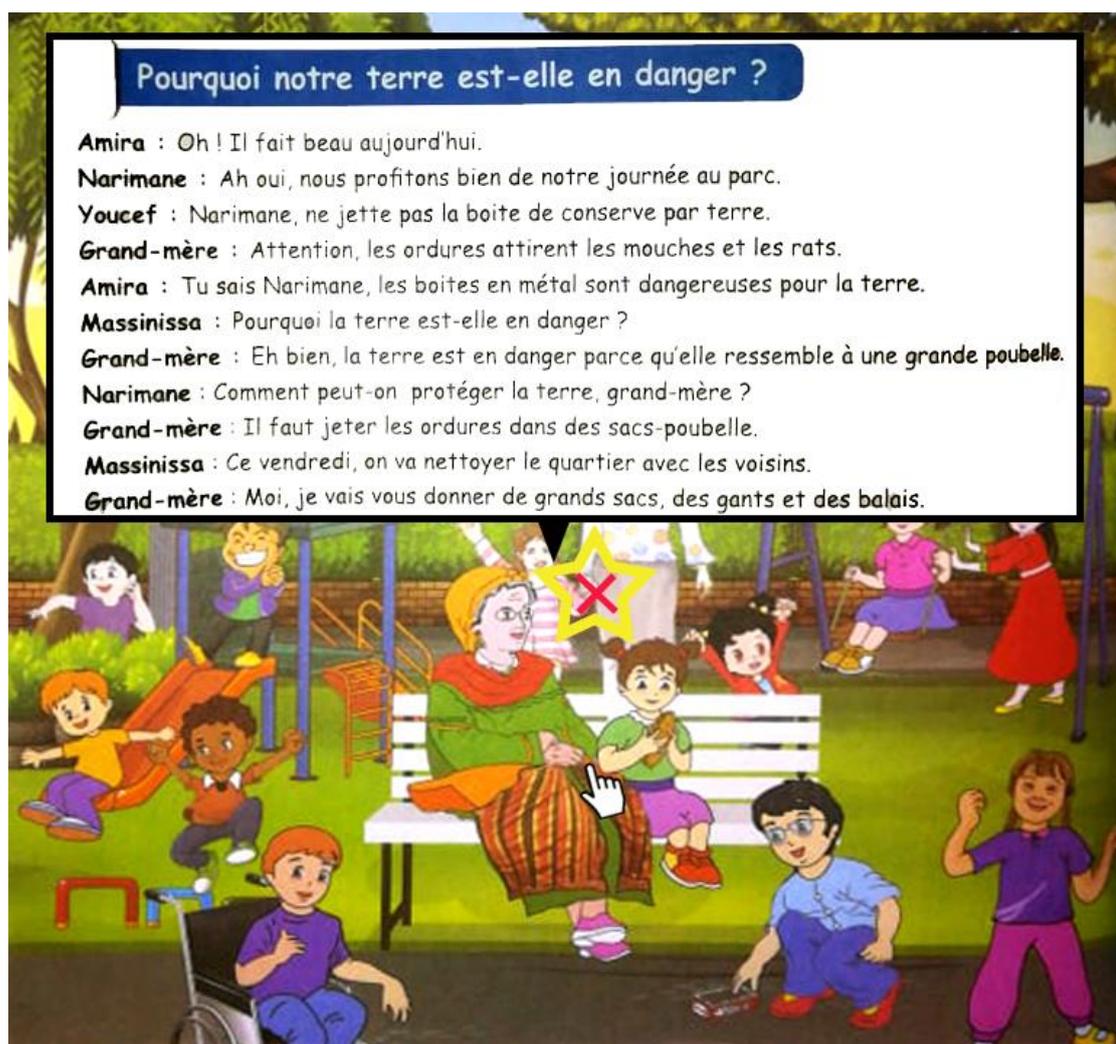
**Figure 39 : Fiche pédagogique proposée pour le cours d'expression orale de la séquence 1/projet 4**

Tout d'abord, une animation audiovisuelle pour accompagner le texte écrit « Pourquoi notre terre est-elle en danger ? » a été publiée aux élèves en ligne sur la page Facebook de l'école (figures 40), cette publication était suivie des consignes selon la fiche pédagogique proposée. Les élèves devaient observer puis écouter le dialogue (figures 41), ensuite écouter puis répondre aux questions.

Ces dernières, étaient suivies de réponses à choix multiples, ce qui permettait aux élèves d'interagir avec le contenu de leur apprentissage.



**Figure 40 : Image interactive à distance pour la phase d'élaboration des contenus et production**



**Figure 41 : Image interactive à distance pour la phase de réactivation et d'imprégnation**

Pour l'étape de production, on avait eu recours à une application de vidéoconférence Zoom, qui avait permis aux élèves d'interagir avec leur enseignante, au cours de laquelle, on avait pu voir, écouter et évaluer leurs prestations orales. Mais, pour certains élèves dont l'utiliser de cette application était impossible, et précisément huit d'entre eux, on avait eu recours à des enregistrements envoyés par messenger<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>**MESSENGER** : est un système de messagerie instantanée créé par la société Facebook, et incorporé au réseau social Facebook.

## 2.6. Evaluation finale

A la fin de cette expérimentation (juin 2020), l'évaluation sommative trimestrielle des élèves de la classe A (témoin) et la classe B (pilote) s'est basée sur des épreuves écrites pour évaluer la compétence de compréhension orale. Aussi, sur une grille d'observation élaborée et inspirer de celle établie par LAFONTAINE (2001)<sup>1</sup> pour la compétence d'expression orale.

L'objectif de ces évaluations était de vérifier si l'enseignement du FLE qui intègre l'« Image Interactive » par la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte, peut aider les élèves de cycle primaire à développer non seulement leur compétence d'expression orale, mais aussi de développer la compétence numérique.

### 2.6.1. Contenu des épreuves écrites

#### 2.6.1.1. Epreuve du pré-test

Pour connaître l'écart de niveau scolaire des prérequis des élèves des deux classes A (témoin) et B (pilote), on a entamé l'expérimentation par une évaluation (pré-test) au début du premier trimestre.

L'épreuve comprenait deux consignes établies par l'enseignante, une pour la compétence d'expression orale et l'autre pour la compétence de compréhension orale.

- Consigne d'expression orale : Chaque élève doit se présenter à ses camarades.
- Consigne de compréhension orale : sur une petite affiche l'élève doit coller sa photo et puis remplir les vide pour se décrire. (figure 42)

---

<sup>1</sup> Cf. Partie II. Chap2.3.3

**ECOLE AHMED TAOUTI**

**Devoir pré-test**

01/ collez votre photo.  
02/ Remplissez vos renseignements.

10

**Nom** : .....

**Prénom** : .....

**Nom de l'école** : .....

**Niveau** : .....

**Classe** : .....

**Mes cheveux sont de couleur:**.....

**Mes yeux sont de couleur:**.....

**La couleur de mes vêtements sont:**.....

**la couleur de mon cartable est:**.....

**J'aime manger** .....

.....

**J'aime jouer avec** .....

.....

Photo

Figure 42 : L'épreuve du pré-test

**2.6.1.2. Epreuves du post-test**

Pour le premier trimestre étant donné que c'est le plus long en terme de durée, il s'étale sur quatre mois, l'enseignante lui a consacré les deux premiers projets du programme annuel de 5<sup>ème</sup> AP. Le deuxième et troisième trimestre étaient consacrés aux troisième et quatrième projet. chaque projet contenait deux

séquences (Tableau 03)<sup>1</sup>, et chaque fin de séquence était couronnée par une épreuve écrite (un devoir), qui permettait à l'enseignante de vérifier les acquis des élèves.

On a expérimenté les épreuves écrites pour évaluer la compétence de compréhension et les observations pour évaluer la compétence d'expression orale, des séquences suivantes :

- la séquence (1) du Projet I : « Pauvre gazelle » ;
- la séquence (1) du Projet II : « Nous allons au musée » ;
- la séquence (2) du projet III : « Quand je serai grand » .

Pour les observations des productions orales, l'enseignante avait enregistré la prestation orale de chaque élève pour une meilleure évaluation des deux classes A(témoin) et B(pilote) :

- Nature de l'épreuve : Réponse à une consigne d'expression orale.
- Durée de l'épreuve : 45 mn.
- Note sur : /10
- La consigne de l'épreuve (01) : Chaque élève doit décrire à ses camarades l'animal qu'il aime.
- La consigne de l'épreuve (02) : Chaque élève doit décrire à ses camarades le musée National du Moudjahid.
- La consigne de l'épreuve (03) : Chaque élève doit décrire à ses camarades par quoi sont causées les inondations ?

Pour les épreuves écrites, les mêmes activités ont été données aux deux classes, il est à signaler que ces activités ont déjà été réalisées oralement par les élèves avec l'enseignante, par le biais d'une « Image Interactive » pour la classe B (pilote), et d'une image fixe pour la classe A (témoin) :

- Nature de l'épreuve : Réponse à des questions de compréhension après expression en classe.
- Types du texte utilisé : Documents écrit puis imprimé selon le nombre des élèves.

---

<sup>1</sup> Cf. Partie II. Chap2.2.3.1

- Nombre d'activités : (01) activité pour chaque devoir.
- Durée de l'épreuve : 45 mn.
- Note sur : /10.
- L'épreuve (N°01) : (figure 43).
- L'épreuve (N°02) : (figure 44).
- L'épreuve (N°03) : (figure 45).



### Epreuve N°01



**Image 1**



**Image 2**

Qu'elle est le nom de l'animal de l'image 1:.....

Qu'elle est le nom de l'animal de l'image 2:.....

Qu'elle est la couleur du pelage de l'animal de l'image 1:.....

Qu'elle est la couleur du pelage de l'animal de l'image 2:.....

De quoi se nourrit l'animal de l'image 1:.....

De quoi se nourrit l'animal de l'image 2:.....

Comment sont les pattes de l'animal de l'image 1:.....

Comment sont les pattes de l'animal de l'image 2:.....

Comment appelle-t-on la femelle de l'animal de l'image 1:.....

Comment appelle-t-on la femelle de l'animal de l'image 2:.....

Comment appelle-t-on le petit de l'animal de l'image 1:.....

Comment appelle-t-on le petit de l'animal de l'image 2:.....

**Figure 43 : L'épreuve N°01 de la séquence 1/Projet I**



**ECOLE AHMED TAOUTI**

**Epreuve N°02**

Niveau: 5ème AP  
 Projet II/ Séquence 01

Non:.....  
 Prénom:.....  
 Classe :.....

10

01/ Qu'est-ce qu'il y a dans le musée national du Moudjahid?  
 j'entoure les réponses correctes

- Des gravures                      -Des jouets
- Des tableaux                      -Des statues
- Des photos





02/ Répondez aux questions suivantes

La date de la visite:.....

La ville:.....

L'heure du départ:.....

L'heure du retour:.....



**Figure 44 : L'épreuve N°02 de la séquence 1/Projet II**

À titre de rappel les deux épreuves précédentes écrites et orales, se sont déroulées durant le premier et deuxième trimestre, en présentiel (en classe), selon la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte, avec des séances de régulation à distance (en ligne).

Quant à la dernière épreuve du troisième Projet III du programme scolaire, son déroulement était seulement en ligne, en raison du COVID-19 qui a causé la suspension de l'enseignement pour tous les niveaux scolaires : primaire, moyen et lycée.

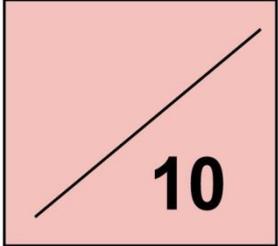


**ECOLE AHMED TAOUTI**

**Epreuve N°03**

Niveau: 5ème AP  
Projet II/ Séquence 01

Non:.....  
Prénom:.....  
Classe : .....



01/ Par quoi sont causées les inondations?



**01**-.....



**02**-.....



**03**-.....

02/ J'écris une phrase pour expliquer l'inondation

L'inondation.....  
.....

**Figure 45 : L'épreuve N°03 de la séquence 2/Projet III**

# Chapitre 2

---

## DÉPOUILLEMENT, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS

---

- 1:** Analyse et interprétation du sujet enquêté(01): Les enseignants
- 2:** Analyse et interprétation du sujet enquêté(02): Les familles
- 3:** Analyse et interprétation du sujet enquêté(03): Les élèves
- 4:** Bilan prescriptif

Ce dernier chapitre exposera, les résultats obtenus, leurs interprétations et leurs analyses, ce qui permettra de confirmer ou infirmer les hypothèses émises au début de ce travail de recherche.

Cette troisième et dernière partie, sera clôturée par un bilan prescriptif, qui permettra de tracer les perspectives qui pourront apporter un plus aux recherches futures en didactique.

En rappel, pour les trois sujets enquêtés (enseignants/familles/élèves) on a eu recours aux outils et techniques de recherche suivants :

- Les techniques d’investigation :
  - L’observation
  - L’enquête : par un questionnaire (annexe 5) adressé à 78 enseignants de français de cycle primaire, et un sondage via internet (annexe 6), publié sur la page Facebook «Français à l’école primaire », auprès de 120 familles algériennes.
- Les instruments d’investigation :
  - Fiches techniques d’activités proposées
  - Le matériel interactif : images interactives
- L’expérimentation
  - **Pré-test**<sup>1</sup> de niveau proposé aux deux classes : A (témoin) et B (pilote)
  - **Post-test**<sup>2</sup> proposé <sup>2</sup> aux classes : A (témoin) et B (pilote).

---

<sup>1</sup> Cf. Partie II. Chap2.6.1.1

<sup>2</sup> Cf. Partie II. Chap2.6.1.2

## 1. ANALYSE ET INTERPRETATION DU SUJET ENQUETE (1) : LES ENSEIGNANTS

Les réponses des 50 sujets sur 78 concernés, qui avaient répondu à l'enquête, soit un taux de réponse établi à  $\approx 65\%$ , avaient donné les indications suivantes, que l'on avait consigné sous forme de tableaux, puis on avait interprété et analyser les résultats.

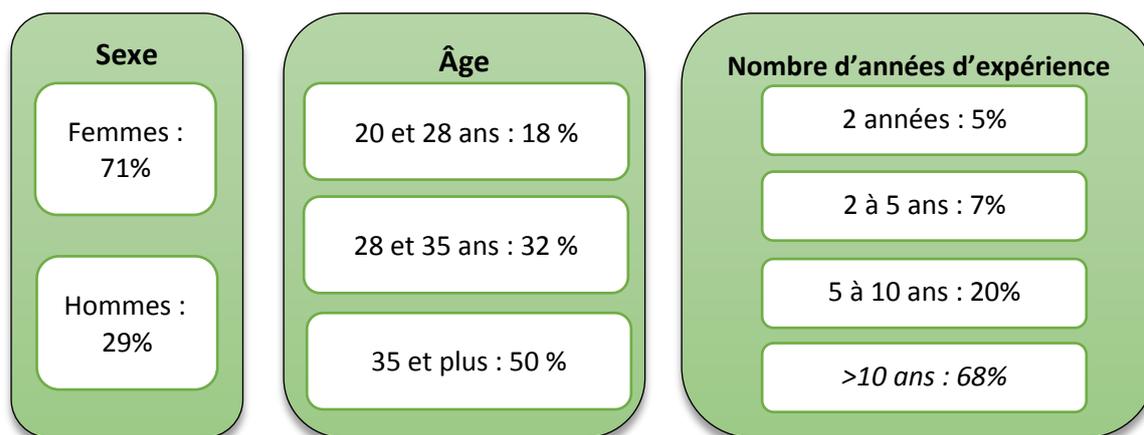
### 1.1.1. Section A : En terme de formation au numérique

#### ▪ Résultats obtenus

La première compilation des données issues de l'enquête établie auprès des enseignants de FLE du cycle primaire, avait permis de dégager les résultats suivants: Concernant le profil des enseignants (Tableau 8), il montrait que la proportion des femmes constitue 71 % et celle des hommes 29 % des enseignants interrogés. Et 68% d'entre eux possédaient plus de 10 années d'expérience en enseignement du FLE au cycle primaire.

Item	Énoncé	Réponse		
A1	Mon âge varie entre	20 et 28 ans	9	18%
		28 et 35 ans	16	32%
		35 et plus	25	50%
A2	Sexe	Féminin	35	71%
		Masculin	15	29%
A3	Mes années d'expériences	2 années	3	6%
		2 à 5 ans	3	6%
		5 à 10 ans	10	20%
		>10 ans	34	68%

**Tableau 08 : Profil des enseignants**



**Figure 46 : Profil des enseignants**

En termes de formation, la majorité des enseignants ayant répondu à cette question avait eu soit une formation initiale lors du cursus universitaire ou personnel sur les technologies de l'information (Tableau 9), mais aucun d'eux n'avait eu de formation sur l'intégration pédagogique des TIC en classe de FLE.

En termes de compétence informatique, on avait demandé aux enseignants de positionner leurs niveaux de maîtrise sur une échelle de cinq (5) niveaux (Tableau 10) accompagnés d'une description pour chaque niveau (Annexe 6), 85 % des enseignants déclarent avoir un niveau « moyen » à « avancé ».

Item	Énoncé	Réponse	
		Oui	Non
A4	Dans le cadre de mon programme de formation, j'ai déjà suivi un cours portant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC)	73%	27%
A5	Dans le cadre de mon programme de formation, j'ai déjà suivi un cours portant sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC)	0%	100%

**Tableau 09 : Formation des enseignants au numérique**

Item	Énoncé	Réponse				
		Novice	Débutant	Moyen	Avancé	Expert
A5	Mon niveau de compétence en informatique	1%	6%	58%	27%	8%

**Tableau 10 : Niveau de compétence des enseignants au numérique**



Figure 47 : Niveau de compétence des enseignants au numérique

#### ▪ Analyse et interprétation des résultats

La question de la formation et niveau de compétence au numérique avait été mise en miroir avec la variable de l'expérience professionnelle et de l'âge des enseignants interrogés (figures 46 et 47). Les résultats obtenus permettaient de constater que la formation au numérique avait été prise en charge lors de la formation initiale de façon affirmative par 73% des répondants. Il était aussi remarquable que 68% des enseignants interrogés ayant 35 ans ou plus d'expérience déclaraient aussi avoir été formés au TIC soit en formation initiale ou personnelle.

En fait, ces enseignants de FLE avaient été initiés au maniement des outils informatiques, et non pas à leurs utilisations à des fins pédagogiques, ce qui explique ce taux affirmatif de tous les enseignants pour l'item A5.

Mais, on peut constater que peut être derrière les 85 % des enseignants qui avaient déclaré avoir un niveau « moyen » à « avancé » en compétence du numérique, il y a un effort et une volonté pour compenser le manque de formation initiale ou pour suivre les évolutions pédagogiques existantes, on le vérifiera et confirmera ou infirmera, lors de la prochaine série des questions. Ainsi, on peut noter que la maîtrise de l'outil informatique n'était pas l'objectif souhaité pour les enseignants, et la formation à une utilisation pédagogique du numérique ne semblait pas être une composante de base du répertoire professionnel de l'enseignant de FLE.

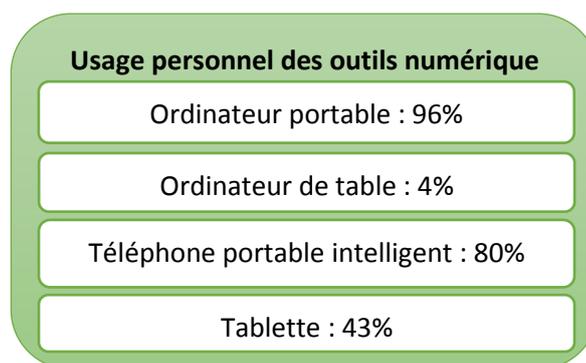
### 1.1.2. Section B : En terme d'intérêt personnel au numérique

#### ▪ Résultats obtenus

On note d'abord comme indiqué sur le (Tableau 11) que 96% des enseignants interrogés possèdent une nouveauté en termes d'avancées technologiques à savoir l'ordinateur portable, 80 % ont des téléphones intelligents, et 57% ont des tablettes.

Item	Énoncé	Réponse	
		oui	non
B1	<b>Pour mon usage personnel des outils numérique à la maison, j'utilise:</b>		
B1.a	✓ Ordinateur portable	96%	4%
B1.b	✓ Ordinateur de table	4%	96%
B1.c	✓ Téléphone portable intelligent	80%	20%
B1.d	✓ Tablette	43%	57%

**Tableau 11: Proportion en % de l'usage personnel des outils numérique par les enseignants**



**Figure 48 : Usage personnel des outils numériques par les enseignants**

Par la suite avec les trois items de B2 à B3, on était curieux de savoir quelle était la fréquence d'utilisation de ces outils numériques? La formule proposée pour ce questionnaire, est celle d'une échelle graduée de 1 à 6, qui correspond au plus bas niveau d'intérêt de 1 à 2 (jamais) avec l'énoncé, à un intérêt de moyenne fréquence de 3 à 4 (parfois), à la réponse de 5 à 6 qui est reliée avec le plus haut niveau d'intérêt (toujours).

Les résultats du (Tableau 12) ci-dessous indiquent que l'activité la plus fréquemment réalisée par les enseignants est la recherche sur internet pour les activités de visionnement des capsules vidéos, ou écoute de fichier audio, ou consulter les réseaux sociaux et les forums en ligne (83% tous les jours). Arrivent

ensuite, loin derrière, avec 42% des enseignants interrogés, l'utilisation pour la recherche des catalogues des bibliothèques ou des centres documentaires spécialisés en éducation en ligne. Les activités moins fréquentes sont, en général, celles de partage et téléchargement des informations liées aux pratiques enseignantes (4% ne le font jamais), et (36% le font rarement).

Item	Énoncé	Réponse		
		jamais	parfois	toujours
B2	Utiliser des moteurs de recherche pour visionner des vidéos...	3%	14%	83%
B3	Utiliser pour la recherche des catalogues, des bibliothèques ou des centres documentaires...	51%	17%	32%
B4	Partager et télécharger sur le Web des informations ...	4%	36%	60%

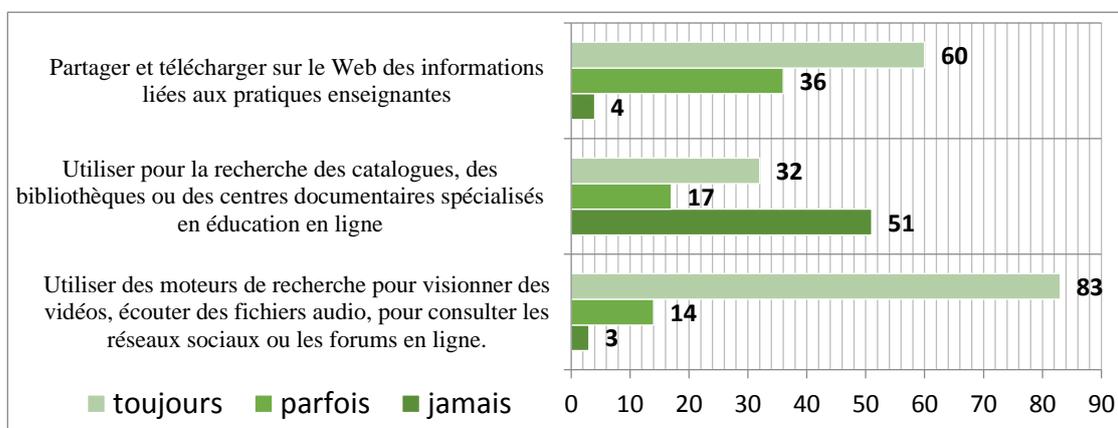
**Tableau 12 : Proportion en % des enseignants concernant la fréquence d'intérêt au numérique**

#### ▪ Analyse et interprétation des résultats

En partant de l'hypothèse que les utilisations pédagogiques des technologies pourraient être indexées sur les pratiques non pédagogiques déjà préétablies, on a voulu sonder les utilisations personnelles du numérique par les enseignants (Figure 48).

Selon la (Figure 49), ce sont les visionnages des vidéos, l'écoute des fichiers audio, et la consultation des réseaux sociaux ou des forums en ligne qui sont mentionnés comme des pratiques régulières, voire quotidiennes, par une très forte majorité des répondants (83% tous les jours). Ainsi, ces résultats permettent d'inférer qu'à quelques exceptions près, les enseignants ont un accès à un ordinateur connecté à internet ; en outre, on note que le taux des enseignants qui n'utilisent jamais internet est infime, ce qui indique que les notions de base d'utilisation du numérique est déjà établi. Les résultats concernant le partage et le téléchargement sur le Web des informations liées aux pratiques enseignantes montrent que cette dernière n'est finalement pas assez courante pour certains enseignants. Enfin, l'utilisation régulière d'Internet pour la recherche documentaire en éducation pour

repérer de l'information utile à des pratiques professionnelles est en revanche marginale par les deux tiers des enseignants interrogés.



**Figure 49 : Graphe sur les proportions en % des enseignants concernant la fréquence d'intérêt au numérique**

Finalement, trois catégories d'utilisateurs présentant des degrés d'intérêt au numérique à des fins personnelles peuvent être identifiées : Les utilisateurs férus, les utilisateurs réguliers, les utilisateurs occasionnels.

### 1.1.3. Section C : En terme des utilisations pédagogiques du numérique

#### ▪ Résultats obtenus

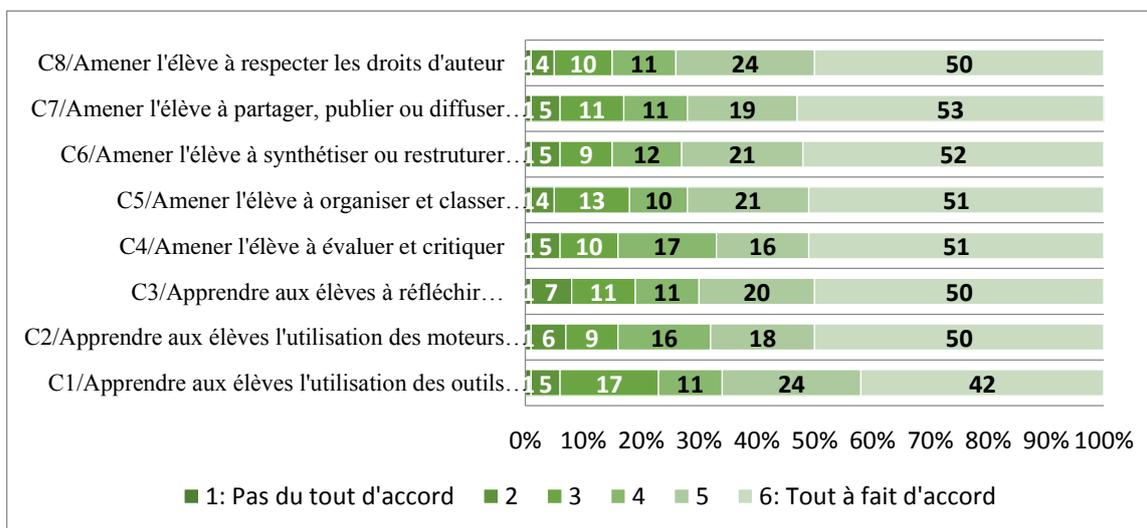
On note qu'une intégration pédagogique du numérique met pratiquement la majorité des enseignants d'accord sur un même choix de réponses pour les items (C1 à C8), établi sur une échelle de 1 à 6, qui correspond au plus bas niveau d'accord (pas du tout d'accord) avec l'énoncé, jusqu'à la réponse 6 au plus haut niveau d'accord (tout à fait d'accord). Les enseignants sont nombreux à avoir une appréciation très positive vis-à-vis le numérique : au minimum 80% d'entre eux ont une appréciation positive ou très positive (Tableau 13) ci-dessous (les points 4,5 et 6) ; au maximum 8 % seulement des enseignants ne les apprécient pas (les points 1 et 2) pour chaque item. D'une manière générale, les enseignants croient que le numérique peut les aider dans leurs tâches d'enseignement.

Item	1 (pas du tout d'accord)	2	3	4	5	6 (tout à fait d'accord)
C1	1%	5%	17%	11%	24%	42%
C2	1%	6%	9%	16%	18%	50%
C3	1%	7%	11%	11%	20%	50%
C4	1%	5%	10%	17%	16%	51%
C5	1%	4%	13%	10%	21%	51%
C6	1%	5%	9%	12%	21%	52%
C7	1%	5%	11%	11%	19%	53%
C8	1%	4%	10%	11%	24%	50%

**Tableau 13 : Proportion en % des enseignants concernant l'intégration pédagogique du numérique**

▪ **Analyse et interprétation des résultats**

Le numérique intervient couramment en amont d'une tâche pédagogique. Les réponses au questionnaire (figure 50) permettent en effet d'établir qu'une intégration pédagogique du numérique est préconisée par plus de 80% des enseignants interrogés. D'ailleurs, seul un enseignant sur l'ensemble déclare ne pas être du tout d'accord pour cette introduction.



**Figure 50 : Graphe sur les proportions en % des enseignants concernant l'intégration pédagogique du numérique**

En ce qui concerne les situations d'apprentissage préconisées pour une intégration pédagogique du numérique bien réfléchie, le questionnaire fait apparaître que plus de 80% des enseignants sont tout à fait d'accord de cette nécessité, ce qui signalerait qu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux élèves le fonctionnement des outils, mais le plus important c'est de développer en eux la compétence numérique<sup>1</sup>.

#### 1.1.4. Section D : En terme d'obstacles freinant l'intégration du numérique à la pédagogie des enseignants

##### ▪ Résultats obtenus

Sur une échelle de 1 à 6, qui correspond au plus bas niveau d'accord (pas du tout d'accord) avec l'énoncé, jusqu'à la réponse 6 au plus haut niveau d'accord (tout à fait d'accord), le (Tableau 14) suivant représente les taux des facteurs freinant l'intégration du numérique dans les pédagogies par les enseignants. Les résultats montrent que le manque de formation à l'utilisation pédagogique au numérique prime sur le manque d'équipement, avec respectivement des taux de plus de 80% (entre les points 5 et 6) et à 40% (entre les points 5 et 6). Aussi, l'inadaptation des ressources numériques récolte un pourcentage de plus de 40% des enseignants interrogés n'étaient pas du tout d'accord (entre les points 1 et 2), et pour le temps que requiert cette intégration en classe seulement moins de 20% (entre les points 1 et 3) des répondants ne sont pas du tout d'accord. Quant aux résultats présentés sur le (Tableau 15), 60% des répondants déclarent la disposition de tous les équipements de base dans leurs écoles.

De plus, les commentaires libres ont constitué une ressource à tenir en compte, pour cerner les réticences de certains enseignants à l'utilisation pédagogique du numérique en classe et affiner les résultats quantitatifs.

---

<sup>1</sup> Cf. Part I. Chap. 1.2.1

Item	1 : pas du tout d'accord	2	3	4	5	6 : Tout à fait d'accord
D1.a	1%	4%	5%	5%	42%	43%
D1.b	15%	15%	10%	10%	20%	30%
D1.c	30%	25%	14%	15%	9%	7%
D1.d	5%	6%	6%	10%	32%	41%

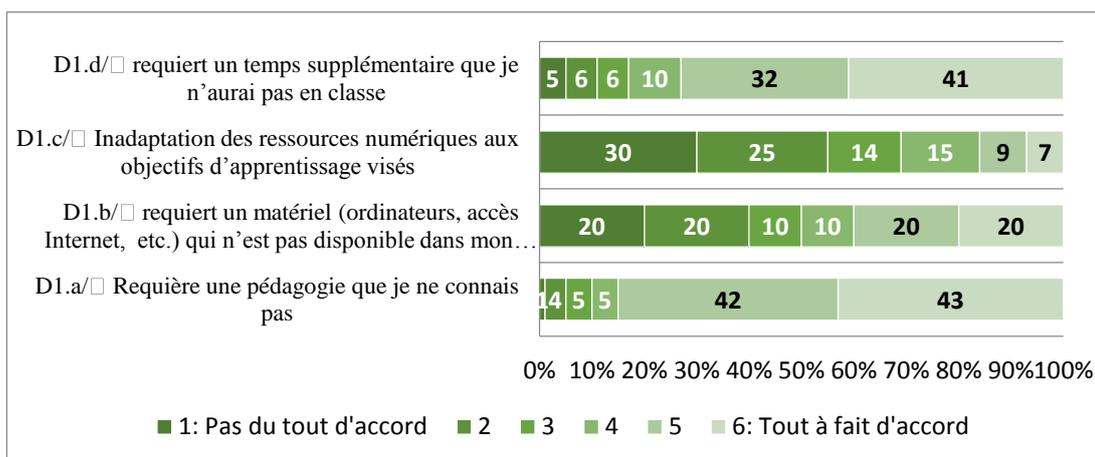
**Tableau 14 : Proportion en % des enseignants concernant les obstacles freinant l'intégration du numérique dans les pédagogies**

Item	Énoncé	Réponse	
		oui	non
D1	Le matériel numérique mis à notre disposition dans mon école		
D1.a	✓ accès internet	62%	38%
D1.b	✓ ordinateur	40%	60%
D1.c	✓ data-show	100%	00%
D1.d	✓ écran Tv	19%	81%

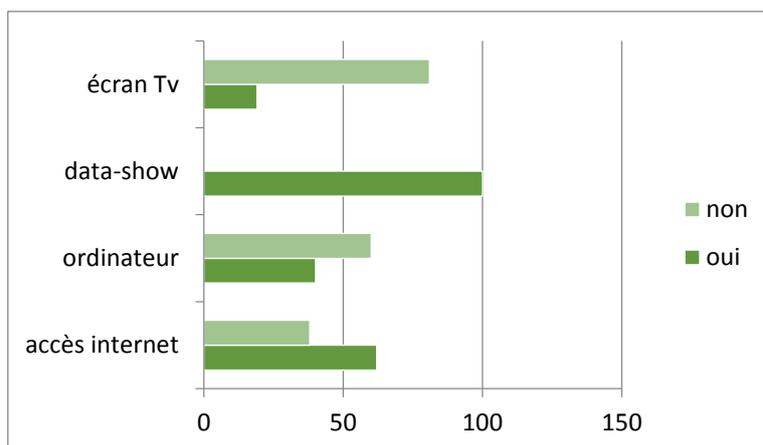
**Tableau 15 : Proportion en % concernant les équipements numériques dont dispose les écoles**

▪ **Analyse et interprétation des résultats**

Les résultats obtenus à partir de cette dernière série de questions (figure 51), qui proposait d'évaluer les obstacles cernés en partant des obstacles perçus pour une intégration pédagogique du numérique dans les apprentissages, montrent que ce refus des enseignants est dû au manque de pertinence de la formation à leur égard, bien qu'environ deux tiers des enseignants interrogés se déclarent très convaincus de leur intérêt pédagogique lors des précédents questionnaires. Aussi, on constate que le temps consacré en classe, est majoritairement perçu comme un frein à cette intégration. En revanche, le manque d'équipements d'accompagnements pédagogiques par le numérique, est moins accentué que les précédents, car le taux cumulé de réponses (figure 52) indique un manque à 40% dû essentiellement selon les directeurs de certains établissements à un retard de fourniture de la part de la direction de l'éducation.



**Figure 51 : Graphe sur les proportions en % des enseignants concernant les obstacles freinant l'intégration du numérique dans les pédagogies**



**Figure 52 : Graphe sur les proportions en % concernant les équipements numériques dont dispose les écoles**

Quant aux commentaires libres des enseignants, compte tenu de leur rareté, ils ne présentent pas un caractère exhaustif, mais ont seulement une valeur illustrative. En voici quatre reproduits *verbatim*<sup>1</sup> ci-dessous (Tableau 16):

1. *Pourquoi le numérique est le passage obligé des enseignants ? parce que c'est l'air du numérique ? ce n'est ni mon métier, ni ma préférence. L'informatique peut être un moyen excellent, mais ce n'est pas une fin. De plus pourquoi embêter les élèves avec ce numérique, qu'ils connaissent mieux que nous les enseignants?*
2. *J'ai toujours voulu intégrer le numérique dans mes pratiques pédagogique,*

<sup>1</sup> Verbatim : Compte rendu écrit fournissant le mot à mot d'une déclaration.

*mais je ne sais pas par où commencer...*

3. *Franchement par manque de confiance en soi, je n'utilise pas le numérique en classe pour 2 raisons :*
  - Je n'ai pas assez de temps, comme je ne maîtrise pas assez ces outils, je risque de perdre beaucoup de temps en classe.*
  - Je risque de ne pas trouver les documents authentiques qui correspond à mes objectifs en classe.*
4. *En faite, rien ne nous motive et nous incite à évoluer nos pratiques, à part la conscience professionnelle, qui nous pousse à prendre des risques, pour le bien de nos élèves.*
5. *Je ne sais pas mais je sent que le numérique va changer nos écoles vers le mieux parce que les élèves d'aujourd'hui se nourrissent d'internet.*
6. *A l'université, on nous enseigne pas comment utiliser le numérique en pédagogie, mais je fais de mon mieux pour m'y investir en m'inspirants des vidéos en ligne.*

**Tableau 16 : commentaires libres (verbatim) de six répondants**

Le premier commentaire, témoigne d'un regard critique par rapport au numérique, il se manifeste par méfiance à son utilisation, et soulève la question des croyances que les élèves maîtrisent parfaitement le numérique et n'ont pas besoin d'un encadrement pédagogique.

Le deuxième commentaire souligne combien l'intégration pédagogique du numérique peut paraître redoutable car elle présente pour certains enseignants un caractère déstabilisant. D'une part, la maîtrise de l'outil peut parfois faire défaut et placer l'enseignant dans une situation critique devant les élèves qui eux souvent savent le faire fonctionner, ce qui peut engendrer une compréhension de non maîtrise de l'enseignant de la situation pédagogique, or maîtriser l'outil n'implique pas la maîtrise de l'information pour développer un esprit d'analyse et de créativité selon FOURGOUS<sup>1</sup>. D'autre part, la méconnaissance de la démarche pédagogique induite par le numérique constitue également un obstacle. Une formation aux pédagogies innovantes<sup>2</sup> par le numérique est donc nécessaire à mettre en place auprès des enseignants.

<sup>1</sup> Cf. partie I. chap.1.2.1

<sup>2</sup> Cf. partie I. chap. 5.1

De plus, le caractère chronophage du numérique est souligné par une majorité qui dépasse les 70%, car cette intégration demande un investissement en temps et en énergie selon les représentations des enseignants.

Au-delà de ces quelques réticences, concernant l'obstacle de la disponibilité des équipements numériques dans certains établissements scolaires, il est important de noter que cette situation varie d'une école à une autre. Toutefois, les taux cumulés de réponses indiquent un manque à 40%, et plusieurs commentaires libres abordent ce problème.

Enfin, le dernier commentaire libre du (Tableau 16) souligne certaines lacunes de la formation initiale qui n'établit pas nettement l'intérêt d'une intégration pédagogique du numérique. Ce commentaire fait écho au constat des réponses au questionnaire de la section A selon lequel aucun enseignant n'a eu de formation sur l'intégration pédagogique du numérique.

On voit bien que l'utilisation des outils numériques en classe sont une condition qui devrait aller de pair avec la formation pédagogique.

En guise de conclusion, il serait erroné de penser que les pratiques pédagogiques sont erratiques, ou bien encore de les considérer comme fondamentalement conservatrices. En affinant les connaissances des enseignants de langue française du cycle primaire et de leurs relations avec le numérique, l'enquête présentée permet, d'une part, d'obtenir une vision globale du phénomène de l'intégration du numérique dans les pratiques enseignantes et d'autre part, de percevoir plus finement l'importance de certaines variables (âge, formation et expérience professionnelle, usage personnel) sur le degré d'intégration du numérique. De plus, cette enquête permet de constater que le numérique n'est pas encore intégré par une grande majorité des enseignants, bien que les prémices d'un changement soient détectables.

## 2. ANALYSE ET INTERPRETATION DU SUJET ENQUETE 2 :

### LES FAMILLES

#### 2.1. Résultats obtenus

Les résultats de l'enquête publiée sur internet (annexe 7), le 16 février 2019, de 9h30 jusqu'à 00h00, sur la page Facebook « Français pour l'école primaire », a récolté l'avis de 120 familles algériennes, situées dans différentes wilayas du territoire national algérien à savoir (Alger, Tipasa, Laghouat, Ghardaïa, Msila, Ouargla...) selon le profil<sup>1</sup> Facebook de ces répondants.

L'item de A1.a jusqu'à A1.b, avaient comme objectif d'évaluer l'implication des familles dans l'apprentissage de leurs enfants, et leurs avis sur la nécessité d'être orienté en ligne par un cadre éducatif professionnel. Selon les résultats présentés dans le (Tableau 17), plus de 70% des familles sont persuadées que cette pratique les aidera et les soutiendra en ligne. Et seulement 20% pensent que ce moyen évitera aux parents les déplacements à l'école. Finalement, une petite minorité des personnes interrogées croit qu'aucune aide ne peut être apportée s'ils avaient l'opportunité d'avoir un lien avec les enseignants via internet.

Item	Énoncé	
A1	Pour être mieux orienté, soutenu et aidé par les enseignants, il ne serait pas intéressant d'avoir un lien avec eux via internet, sur des pages Facebook, plates-formes d'enseignement, etc.	
A1.a	✓ un moyen efficace pour l'aide et le soutien en ligne	73%
A1.b	✓ un moyen qui m'évitera les multiples déplacements à l'école	20%
A1.c	✓ un moyen qui ne m'apporte aucune aide	7%

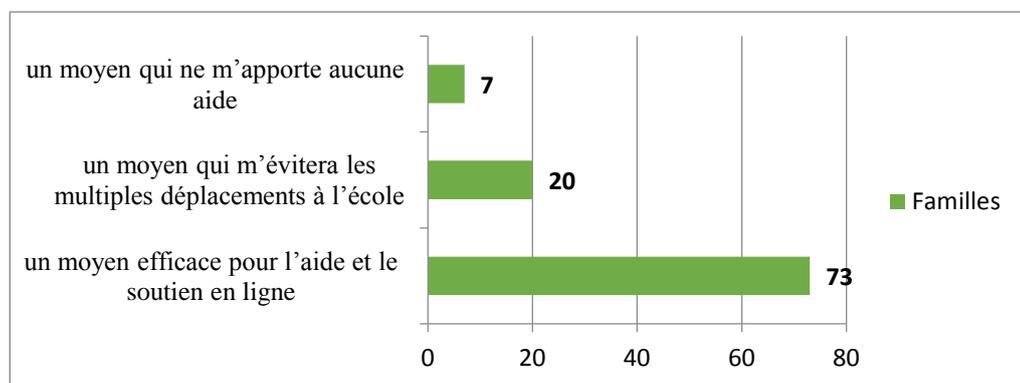
**Tableau 17 : Proportion en % des familles concernant la collaboration famille/enseignants**

#### 2.2. Analyse et interprétation des résultats

À partir de cette compilation des données issue du sondage établi via internet (figure 53), on a pu comprendre à travers le pourcentage des 73% des réponses qu'une collaboration entre les familles et les enseignants devient plus que

<sup>1</sup> **UN PROFIL** : selon la page d'aide de Facebook : « est un endroit sur Facebook où vous pouvez partager des renseignements vous concernant, comme vos centres d'intérêt, vos photos, vos vidéos, votre ville actuelle et votre ville d'origine. »

nécessaire, et ce n'est pas dans le but d'éviter les déplacements à l'école, car la majorité des parents surtout au cycle primaire le font obligatoirement chaque jour pour accompagner leurs jeunes enfants à l'école qui se trouve généralement éloigner de leurs maisons.



**Figure 53 : Graphe sur les proportions en % des familles concernant la collaboration famille/enseignants**

### 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DU SUJET ENQUETE 3 : LES ELEVES

D'après la première enquête adressée aux enseignants, il a été constaté que la majorité des écoles disposent de matériel numérique permettant la mise en place de l'« Image Interactive » proposée (Figure 52).

Aussi, l'enquête présentée, défend le rôle que pourrait jouer l'introduction d'un environnement numérique en milieu scolaire, 85% des enseignants sont convaincus que le recours à cette démarche pédagogique renforcera efficacement l'apprentissage, et il est indispensable d'apporter du changement en classe, pour rendre l'élève actif proche de son monde interactif.

L'efficacité d'une « Image Interactive » réside dans un premier temps dans l'image en elle-même, puis sur son interactivité. Et l'apport de cette dernière est d'amener l'élève par une démarche numérique pédagogique hybride ou mixte, à

développer en plus des compétences de base lecture et écriture, la compétence numérique.

Pour ce faire, on a opté pour une démarche comparative analytique des épreuves d'expression puis de compréhension orale de deux classes A (témoin) et B (pilote), on a eu recours à la méthode appelée "pré-test/post-test" pour l'expérimentation du public élèves (Tableau 03)<sup>1</sup>, le démarrage était identique dans la classe A comme dans la classe B.

- La première classe A (témoin) : est composée de 25 élèves dont 10 filles et 15 garçons.
- La deuxième classe B (pilote) : est composée de 22 élèves dont 15 filles et 07 garçons.

### 3.1. Observation de l'environnement expérimenté (classe et public)

Pour comprendre ce qui se passe pendant une situation d'apprentissage en classe, on a eu recours à la technique d'observation directe (empirico - inductive), tout en étant idéalement neutre, passif et objectif dans un sens où on ne cherchera pas à modifier le déroulement naturel des faits, mais plutôt à questionner la réalité

#### ▪ La classe A :

La classe A est située au rez-de-chaussée de l'école, elle est grande et bien éclairée par six fenêtres, avec des rideaux de couleur verte militaire et les murs sont peints en blanc. Les 14 tables sont disposées en forme de U. Plusieurs affiches des travaux des élèves sont collées sur les murs, écrites en français et en arabe.

#### ▪ La classe B :

La classe B est située à l'étage de l'école, elle est plus colorée que la classe A, tous les murs sont peints en bleu clair, et celui du fond de la classe comporte un immense dessin représentant la nature (des arbres, une montagne et une rivière...), les fenêtres sont dotées de rideaux de couleur bleue avec des nuages blancs. Les 11 tables de cette classe sont disposées en forme de U.

---

<sup>1</sup> Cf. Part III. Chap.1.1.

---

- **L'enseignante :**

La même enseignante est chargée d'enseigner les deux classes A (témoin) et B (pilote), âgée de 39 ans elle a une licence académique de Français (système classique), et enseigne au cycle primaire depuis 15 ans. Elle a une bonne maîtrise de la langue française à l'oral et à l'écrit. Elle fait partie des personnes nées pendant l'invasion du numérique. Pour les leçons d'oral, en plus de l'exploitation des images fixes du manuel scolaire, elle a souvent recours à d'autres supports sonores ou visuels pour parvenir à l'objectif visé.

- **Les élèves :**

Les élèves sur lesquels a porté l'enquête viennent de divers milieux et illustrent bien « l'algérien moyen », leurs âges varient entre neuf et dix ans. Il faut souligner que souvent une grande majorité des élèves semblent se désintéresser aux contenus des leçons, et seulement quelques-uns participent à leur apprentissage.

### **3.2. Calendrier des recueils des données du pré-test**

Pour la mise en œuvre du pré-test, on avait assisté à trois séances, chaque séance avait duré 45 minutes. Pour les deux étapes : imprégnation et élaboration des contenus, l'enseignante leur avait consacré 30 minutes pour la compréhension orale et 15 minutes pour l'activité d'expression orale.

Après cette première séance d'imprégnation, la deuxième était pour l'évaluation diagnostique pour le recueil des données du pré-test de l'expression orale et la troisième pour la compréhension orale, des deux classes A (témoin) et B (pilote) selon le (Tableau 18) :

Date	Heure	Thème	Consigne	
22/09/2019	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	15 mn	<b>Compréhension</b> Etape de réactivation et d'imprégnation	
		30mn	<b>Production</b> Etape d'élaboration des contenus	
	Classe B (pilote) 9h45-11h15		15 mn	<b>Compréhension</b> Etape de réactivation et d'imprégnation
		30mn	<b>Production</b> Etape d'élaboration des contenus	
	23/09/2019	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	45mn	Pré-test diagnostique Expression orale
		Classe B (pilote) 9h45-11h15		
25/09/2019	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	45 mn	Pré-test diagnostique Compréhension orale	
	Classe B (pilote) 9h45-11h15			
			<p><b>Répondez aux questions pour vous présenter à vos camarades :</b>            Quel est votre nom ?            Quel est votre prénom ?            Quel âge avez-vous ?            Comment s'appelle votre école ?            Quelle est la couleur de vos cheveux ?            Quelle est la couleur de vos yeux ?            Que portez-vous aujourd'hui ?            Qu'est-ce que vous aimez manger ?            A quoi vous aimez jouer ?</p>	
			<p><b>Présentez-vous oralement à vos camarades.</b></p> <p>(Les prestations orales étaient enregistrées sur le Smartphone de l'enseignante, pour être évaluées par la suite selon la grille d'observation proposée)</p>	
			<p>Epreuve écrite voir (figure 42) :  <b>Remplissez le vide par le vocabulaire qui convient</b></p>	

**Tableau 18 : Calendrier des recueils des données du pré-test**

Ainsi, l'évaluation diagnostique de l'épreuve d'expression orale s'est déroulée le lundi 23 septembre 2019, en matinée, de 8h00 à 9h30 pour la classe A (témoin), et de 9h45 à 11h15 pour la classe B (pilote). Le contexte de cette épreuve était le suivant : les élèves devaient se mettre sur l'estrade de la classe, à tour de rôle pour se présenter à leurs camarades selon les consignes prédéfinies lors de la séance précédente de compréhension orale, avant cela l'enseignante avait montré aux élèves l'exemple d'une très bonne prestation orale, par le respect des règles grammaticales, syntaxique... de la langue française, et surtout le respect des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, prononciation), l'attitude, le regard et la gestuelle.

Par la suite pour une consolidation des acquis de la production orale, une épreuve écrite (figure 42) de compréhension orale était programmée pour la matinée du mercredi 25 septembre 2019, d'une durée de 45 mn.

### **3.3.Grille d'observation et d'évaluation proposée**

Le document d'accompagnement du programme de français cycle primaire (2016)<sup>1</sup>, fournit aux enseignants le cadre nécessaire à la mise en œuvre des apprentissages en classe, l'expression orale n'en est pas absente. Pour l'évaluation de cette compétence, on peut distinguer deux types d'oral dans la classe : « les situations d'expression » ont un caractère volatil de tout ce qui est spontané, c'est la raison pour laquelle, il est difficile de les évaluer de manière objective. Par contre, on peut circonscrire « Les situations d'apprentissage » de l'oral par des critères d'évaluation. Le document d'accompagnement du programme de français cycle primaire (2016) expose les critères suivants (Tableau 19):

---

<sup>1</sup> Cf. « Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire » (2016), annexe05.

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	<b>I1</b> -Respect du thème. <b>I2</b> -Mise en œuvre des actes de parole adéquats : présenter, expliquer, conseiller. <b>I3</b> -Production de trois exemples. <b>I4</b> -Production de deux conseils. <b>I5</b> -Adéquation des exemples avec les actes de parole (expliquer, conseiller).	...Points ...Points ...Points ...Points ...Points
Cohérence sémantique	<b>I1</b> -Présence de trois unités de sens. <b>I2</b> -Progression de l'information. <b>I3</b> -Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.	...Points ...Points ...Points
Correction de la langue	<b>I1</b> -Phrases correctes syntaxiquement. <b>I2</b> -Respect des temps des verbes. <b>I3</b> -Désinences verbales correctes. <b>I4</b> -Respect de la ponctuation.	...Points ...Points ...Points ...Points
Critère de perfectionnement	<b>I1</b> -Mise en valeur des unités de sens. <b>I2</b> -Apport personnel (illustration, petit commentaire ...)	...Points ...Points

**Tableau 19 : Critères d'évaluation de l'expression orale adoptés par l'enseignante.**

En se basant sur la grille d'observation et d'évaluation de LAFONTAINE (2001)<sup>1</sup>, ainsi que celle utilisée par l'enseignante (La grille du document d'accompagnement du programme de français cycle primaire), on a proposé une nouvelle grille (Tableau 20) adaptée aux objectifs assignés à la situation d'apprentissage, pour évaluer les prestations orales enregistrées des élèves. Elle se structure sur une échelle de quatre niveaux de compétence à atteindre :

- Niveau 1 (maîtrise insuffisante) : correspond à une compétence non acquise au regard du cycle considéré ;
- Niveau 2 (maîtrise fragile) : correspond à des savoirs ou des compétences non atteintes encore et doivent encore être étayés ;
- Niveau 3 (maîtrise satisfaisante) : c'est le niveau attendu en fin de situation d'apprentissage, c'est ce qui permet de valider à la fin de la séquence, l'acquisition de la compétence, selon l'objectif visé;

<sup>1</sup>Cf. Partie II. Chap. 3.3.1

- Niveau 4 (très bonne maîtrise) : correspond à une maîtrise particulièrement affirmée de la compétence, qui va au-delà des attentes de l’objectif de la situation d’apprentissage.

Toutefois, la grille qu’on a proposée reste encore perfectible, car la véritable difficulté est dans la précision des indicateurs qui permettent de situer la valeur du travail produit par l’élève. Lors de l’écoute des enregistrements avec l’enseignante, on était constamment tenté de modifier ces indicateurs, parce qu’il est facile de situer sur une grille les élèves brillants, ou ceux ayant beaucoup de difficultés, par contre pour les élèves moyens la tâche devient beaucoup plus difficile.

Mais heureusement que l’oral en classe de langue est présent dans toutes les activités, alors c’est à l’enseignant de veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole, pour améliorer son niveau de langue, tout en prenant en considération :

- Le respect du registre de langue employé (familier, courant...)
- Le respect du choix des types de phrases et leur organisation ;
- L’adéquation des temps des verbes ;
- L’organisation de l’information ;
- Le respect de la structure phrastique (sujet, verbe, complément...)
- l’attitude de l’élève (ton de parole, aisance, débit)

Nom de l’élève.....				
<b>Grille individuelle d’observation et d’évaluation</b>	oui	non	moyen	Eval/10
<b>1-Pertinence de la production</b>				
l’élève est capable de susciter l’intérêt de l’auditoire				...Points
l’élève est capable de regarder l’auditoire et à en tenir compte				...Points
<b>2-Cohérence sémantique</b>				
Richesse du vocabulaire				...Points
l’élève est capable de réfléchir sur son langage				...Points
<b>3-Correction de la langue</b>				
Respect des temps des verbes				...Points
Respect de la ponctuation				...Points

Désinences verbales correctes				...Points
Respect des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, prononciation)				...Points
Respect de l'articulation des mots				...Points
<b>4-Critère de perfectionnement</b>				
L'élève fait progresser son intervention en donnant des informations nouvelles				...Points
<b>Bilan</b>				
<b>Compétence acquise</b>				
<b>Compétence d'expression orale</b>	Maitrise insuffisante	Maitrise fragile	Maitrise satisfaisante	Très bonne maitrise
Produire un énoncé continu				
Orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre				

**Tableau 20 : Grille individuelle d'observation et d'évaluation proposée pour la compétence d'expression orale**

### 3.4. Dépouillement, analyse et interprétation des résultats du pré-test

#### 3.4.1. Résultats obtenus au pré-test

Les résultats obtenus pour les deux classes A (témoin) et B (pilote), de l'évaluation des deux épreuves : expression et compréhension orales sont présentées sur les deux (Tableaux 21 et 22) ci-dessous.

Les résultats obtenus pour la compétence d'expression orale montrent que pour la production d'un énoncé continu, plus de 40% des élèves des deux classes A (témoin) et B (pilote) présentent une maitrise insuffisante, et exactement 4% des élèves ont une très bonne maitrise de la langue. Même chose pour le deuxième critère d'évaluation, les résultats sont pratiquement identiques pour les différents niveaux de maitrise de la langue.

Critères d'évaluation de la Compétence d'expression orale	Maitrise insuffisante		Maitrise fragile		Maitrise satisfaisante		Très bonne maitrise	
	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B
Produire un énoncé continu	43%	45%	38%	37%	15%	14%	4%	4%
Orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre	61%	60%	37%	38%	1%	2%	0%	0%

**Tableau 21 : Résultat des deux classes à l'évaluation diagnostique au (pré-test) de la compétence expression orale**

		Note										Moyenne
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nbr d'élèves concernés	Classe A (témoin)	2	2	1	5	3	5	2	2	1	2	5,28/10
	Classe B (pilote)	3	3	1	2	2	5	1	1	2	2	5,13/10

**Tableau 22 : Résultat des deux classes à l'évaluation diagnostique au (pré-test) de la compétence compréhension orale**

Quant aux résultats de la compétence de compréhension orale, les notes obtenues par les élèves (Tableau 22) dans les deux classes A (témoin) et B (pilote) sont hétérogènes et varient de 1 jusqu'à 10. Et les élèves de la classe A (témoin) ont obtenu une moyenne de 5,22/10, et pour la classe B (pilote) la moyenne des notes des élèves de l'épreuve écrite de compréhension orale est de 5,13/10.

### 3.4.2. Analyse et interprétation des résultats du pré-test

#### 3.4.2.1. Pré-test de la compétence d'expression orale

Le diagramme analysant la compétence d'expression orale des deux classes A (témoin) et B (pilote) ci-dessous, montre que le niveau de maitrise de la langue française est quasiment identique dans les deux classes A (témoin) et B (pilote), pour les deux critères d'évaluation les courbes des graphes (figure 54 et 55) suivent la même orientation et la même graduation.

Plus de 40% des élèves des deux classes présentent une maîtrise insuffisante pour la production d'un énoncé en continu, et aucun élève dans les deux classes ne maîtrise la posture d'une prestation orale, ce qui mène à supposer qu'ils n'avaient pas l'habitude de communiquer devant un auditoire.

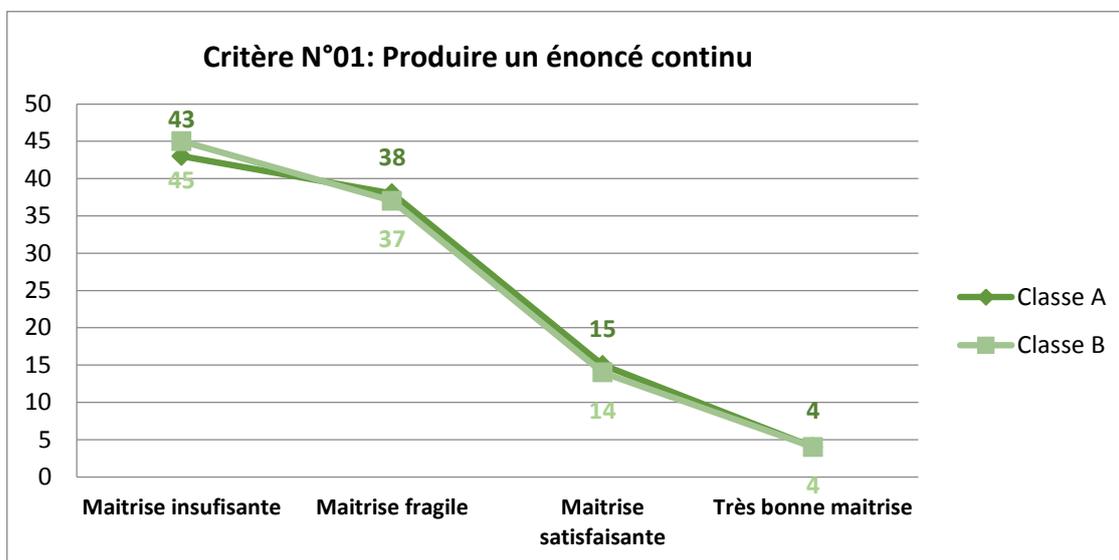


Figure 54 : Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 du pré-test de la compétence expression orale

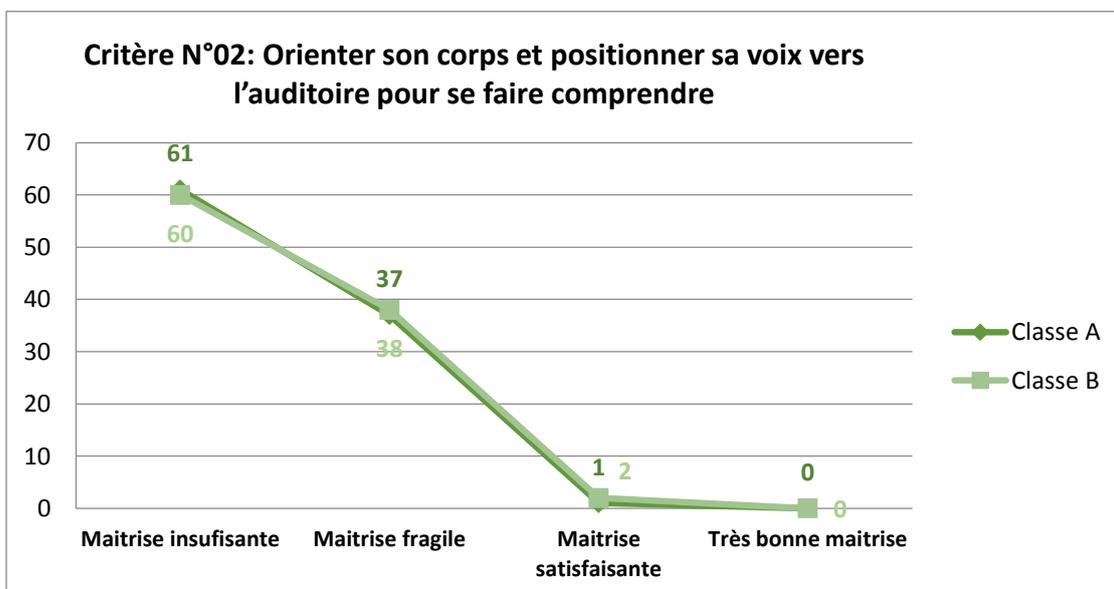


Figure 55 : Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°02 du pré-test de la compétence expression orale

### 3.4.2.2. Pré-test de la compétence de compréhension orale

Pour comparer, analyser et interpréter la distribution de la variable quantitative des deux classes A (témoin) et B (pilote) pour la compétence de compréhension orale, on a eu recours à la «Boîte à moustache» (figure 56) (aussi appelée digramme en boîte, boîte de Tukey<sup>1</sup>, ou box plot en anglais), c'est une représentation graphique généralement utilisée pour comparer des séries statistiques ayant des effectives différentes.

- **La boîte à moustache :**

Comme son nom l'indique « Boîte à moustache », qui est toujours accompagnée d'une échelle, est composée d'une boîte et de deux moustaches ce type de représentation, permet d'avoir accès à un certain nombre d'informations, l'extrémité de la moustache gauche ( $X_{\min}$ ) présente la valeur minimale de la série statistique étudiée, l'extrémité droite ( $X_{\max}$ ) présente la valeur maximale. Le bord gauche de la boîte indique la valeur du 1<sup>er</sup> quartile (**Q1**) de cette même série statistique, et le bord droit indique la valeur du 3<sup>ème</sup> quartile (**Q3**). Enfin, la barre à l'intérieur de la boîte permet de préciser la valeur de la médiane (**Me**), si par définition cette dernière se situe obligatoirement à l'intérieur de la boîte, elle n'est pas forcément au milieu de celle-ci, comme d'ailleurs on va le constater sur diagramme des deux classes A (témoin) et B (pilote).

Outre ces informations la « Boîte à moustache » permet de visualiser l'étendue (**E**) de la série statistique, elle permet aussi de visualiser la valeur de l'écart interquartile (EI) de la série.

---

<sup>1</sup> **TUKEY JOHN** : est l'inventeur de la boîte à moustache en 1977.

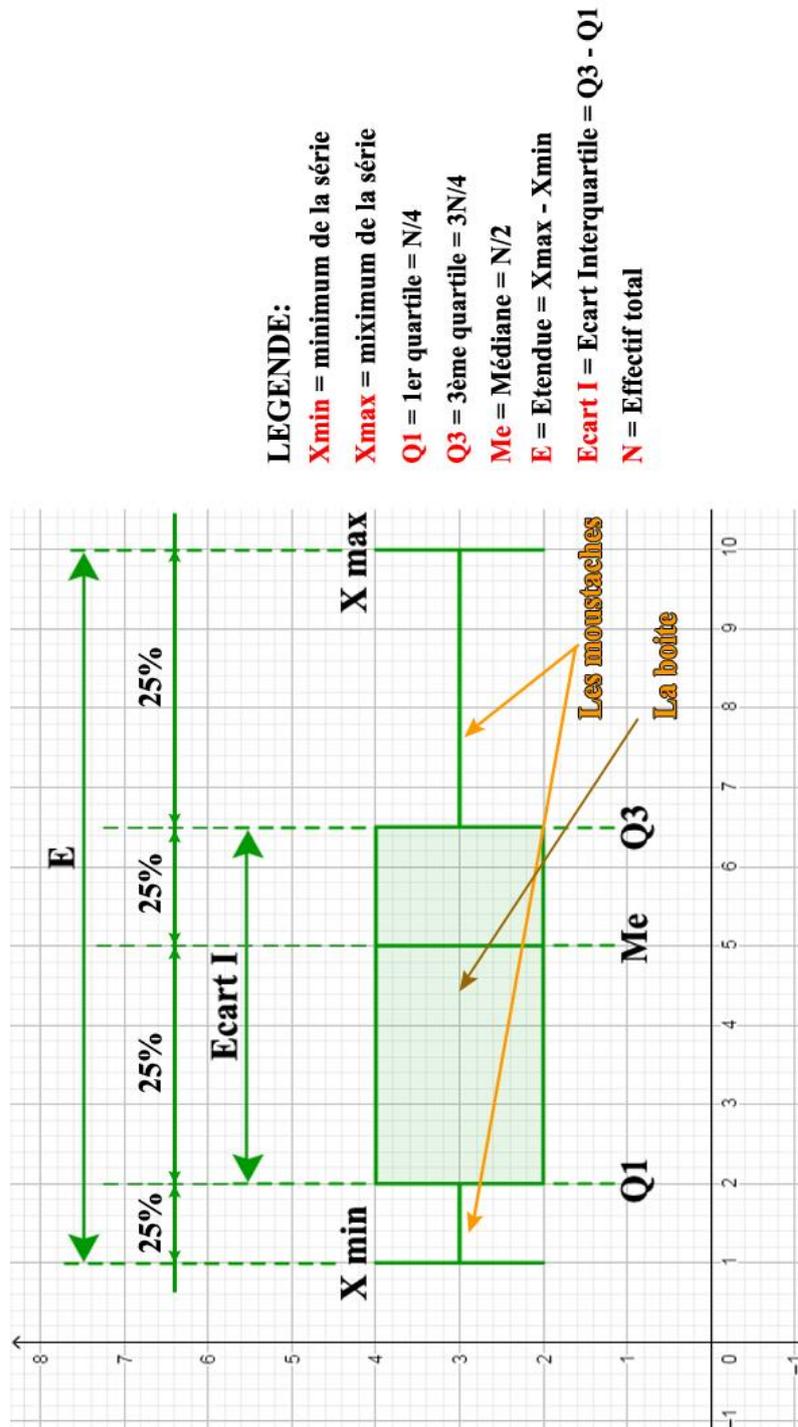
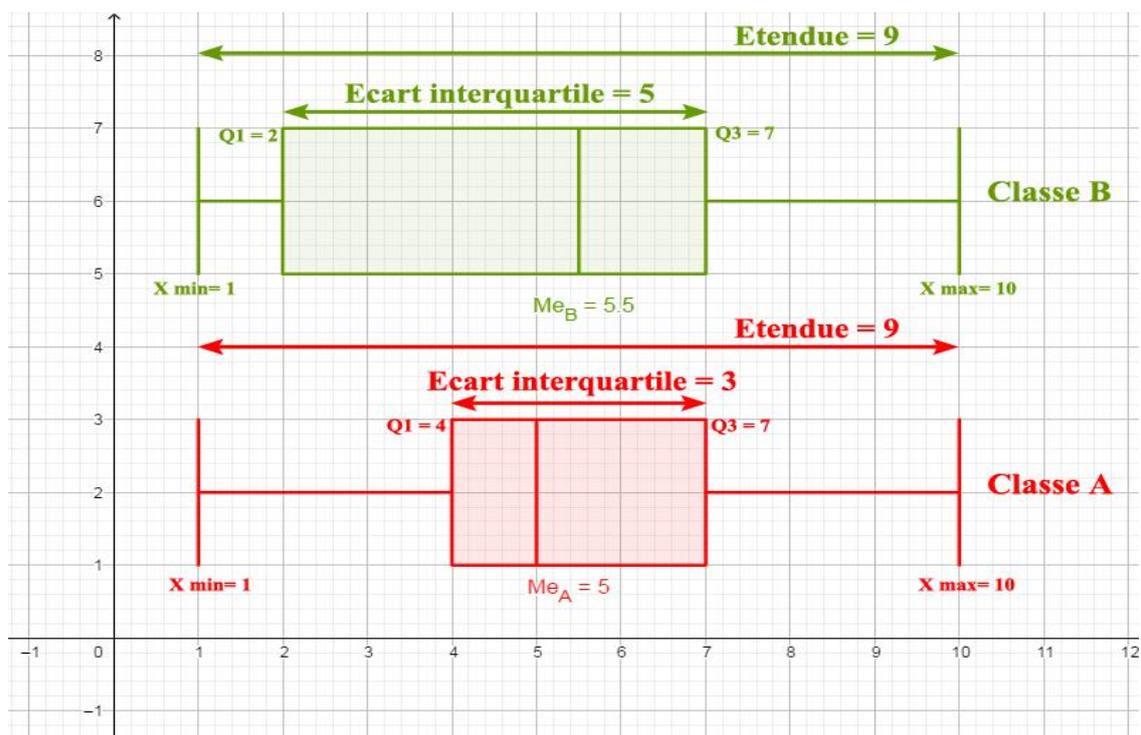


Figure 56 : Graphe explicatif de la « Boîte à moustache »

Dans les résultats obtenus du pré-test de l'épreuve écrite de la compétence de compréhension orale présentée sur le graphe de la « Boîte à moustache » au-dessous (figure 57), on voit bien que la boîte de la classe A est plus étroite que celle de la classe B, et même si l'étendue=9, le  $X_{\min}=1$  et  $X_{\max}=10$  sont identiques dans les deux classes, et que l'écart des deux moyennes est très minime (=0.15), une différence significative est constatée par (Ecart interquartile=2)<sup>1</sup> entre les deux classes, parce que l'(Ecart interquartile=5) dans la classe B (pilote) est plus grand que celui (Ecart interquartile=3) dans la classe A (témoin). Alors puisque entre le premier quartile (Q1) et le troisième quartile (Q3) on a 50% des élèves, cela signifie que dans la classe A (témoin) 50% des élèves ont une différence de niveau de seulement 3 points, et dans la classe B (pilote) 50% des élèves ont une différence de niveau de 5 points. Ainsi, on peut conclure que dans la classe A (témoin) le niveau scolaire des élèves est plus homogène que dans la classe B (pilote).



**Figure 57 : Graphe en boîte des résultats obtenus par les deux classes à l'évaluation diagnostique du (pré-test) de la compétence de compréhension orale**

<sup>1</sup>L'écart interquartile : est la différence entre le 3<sup>ème</sup> quartile et le 1<sup>er</sup> quartile d'une série statistique, c'est un indicateur de dispersion des valeurs. Si l'écart interquartile est petit, les valeurs sont peu dispersées, on peut dire que la répartition des valeurs est homogène. Et si l'écart interquartile est grand, les valeurs sont dispersées, on peut dire que la répartition des valeurs est hétérogène.

### 3.5. Calendrier des recueils des données du post-test

Pour la mise en œuvre du post-test, on a assisté à trois épreuves sommatives écrites et trois orales, le recueil des données de ces trois évaluations s'est déroulé selon le (Tableau 23) : les deux premières épreuves, du premier et deuxième trimestre, on a recueilli les données en classe (en présentiel) et les données de l'épreuve du troisième trimestre, elles étaient recueillies en ligne.

Les deux tests de la période, avant le confinement, étaient organisés en classe durant quatre séances, deux pour l'évaluation de l'expression orale, et le reste pour l'évaluation de la compréhension orale, chaque séance a duré 45 minutes. Par la suite, pendant la période de confinement, l'enseignante avait demandé aux élèves, à une date limite, de lui envoyer les enregistrements de leurs prestations orales de l'épreuve du troisième trimestre, et pour l'évaluation de la compétence de compréhension orale, les élèves avaient un temps précis de 45mn pour répondre aux questions de l'épreuve écrite publiée sur la page Facebook de l'école.

Période avant le confinement en présentiel (en classe)				
Date	Heure		Thème	Consignes
27/10/2019	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	45 mn	Epreuve 1 Séquence 1/ projet I « Pauvre Gazelle » Post-test sommatif Expression orale	<b>Répondez à la consigne suivante :</b> Chaque élève doit décrire à ses camarades l'animal qu'il aime.
	Classe B (pilote) 9h45-11h15			

28/10/2019	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	45mn	Epreuve 1 Séquence 1/ projet I « Pauvre Gazelle » Post-test sommatif Compréhension orale	<b>Epreuve écrite voir (figure 43)</b>
	Classe B (pilote) 9h45-11h15			
23/02/2020	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	45 mn	Epreuve 2 Séquence 1/ projet II « Nous allons au musée » Post-test sommatif Expression orale	<b>Répondez à la consigne suivante :</b> Chaque élève doit décrire à ses camarades le musée National du Moudjahid.
	Classe B (pilote) 9h45-11h15			
24/02/2020	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	45 mn	Epreuve 2 Séquence 1/ projet II « Nous allons au musée » Post-test sommatif Compréhension orale	<b>Epreuve écrite voir (figure 44)</b>
	Classe B (pilote) 9h45-11h15			
<b>Période pendant le confinement à distance (en ligne)</b>				
20/05/2020	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	/	Epreuve 3 Séquence 2/ projet III « Quand je serai grand » Post-test sommatif Expression orale	<b>Répondez à la consigne suivante :</b> Chaque élève doit décrire à ses camarades par quoi sont causées les inondations  NB : les prestations orales des élèves était enregistrées à la maison avec l'aide des familles, puis envoyé à l'enseignante sur son compte Messenger, ou par mail.
	Classe B (pilote) 9h45-11h15			

21/05/2020	Classe A (témoin) 8h00-9h :30	45 mn	Epreuve 3 Séquence 2/ projet III « Quand je serai grand » Post-test sommatif Compréhension orale	<p><b>Epreuve écrite voir (figure 45)</b></p> <p>NB : les élèves devaient répondre avec l'aide des familles directement sur le document WORD de l'épreuve écrite, puis au bout de 45mn, ils devaient envoyer ce même document dûment remplie à l'enseignante sur son compte Messenger, ou par mail.</p>
	Classe B (pilote) 9h45-11h15			

**Tableau 23 : Calendrier des recueils des données des épreuves du post-test**

### 3.6. Dépouillement, analyse et interprétation des résultats du post-test

#### 3.6.1. Résultats obtenus de l'épreuve N°01

On remarque sur le (Tableau 24) des résultats obtenus de l'évaluation sommative du post-test des deux classes A (témoin) et B (pilote), une légère augmentation sur le taux des élèves de niveau très bonne maîtrise pour les deux critères dans la classe B (pilote), respectivement de 8% et 5%. Et plus de 30% des élèves dans les deux classes ont un niveau de maîtrise insuffisant.

Critères d'évaluation de la Compétence d'expression orale	Maîtrise insuffisante		Maîtrise fragile		Maîtrise satisfaisante		Très bonne maîtrise	
	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B
Produire un énoncé continu	40%	37%	41%	37%	15%	18%	4%	6%
Orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre	50%	37%	37%	38%	8%	20%	5%	5%

**Tableau 24 : Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence expression orale**

		Note										Moyenne
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nbr d'élèves concernés	Classe A (témoin)	1	3	2	5	2	5	2	2	1	2	5,28/10
	Classe B (pilote)	1	1	3	3	2	4	2	2	2	2	5,72/10

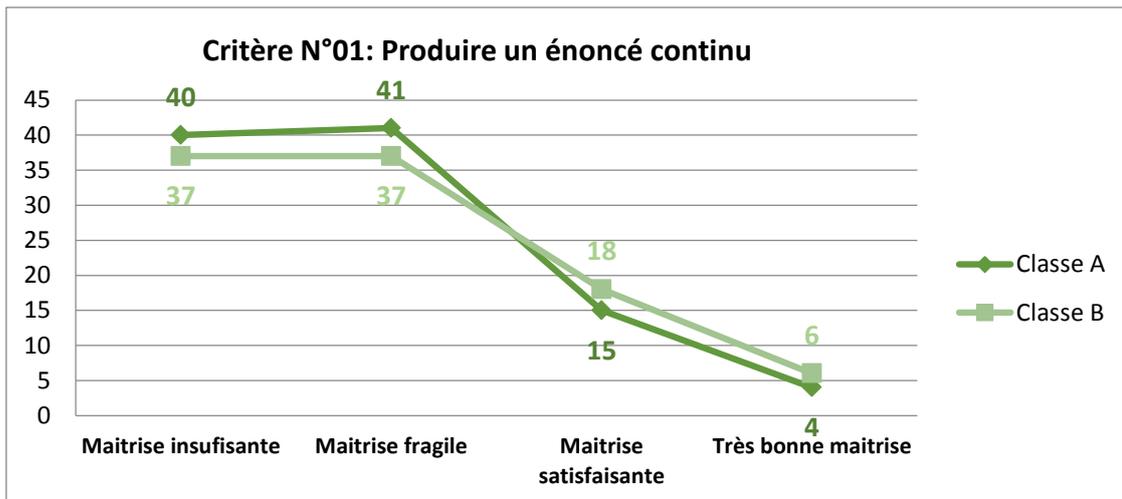
**Tableau 25:** Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence compréhension orale

Le second (Tableau 25) montre que la moyenne des notes obtenues par les élèves de la classe A (témoin) est de 5,28/10, et pour la classe B (pilote) la moyenne des notes des élèves de l'épreuve écrite de compréhension orale est de 5,72/10. De plus le niveau des deux classes est hétérogène avec des notes qui varient de 1 à 10.

### 3.6.1.1. Analyse et interprétation des résultats de l'épreuve N°01

#### 3.6.1.1.1. Post-test de la compétence d'expression orale

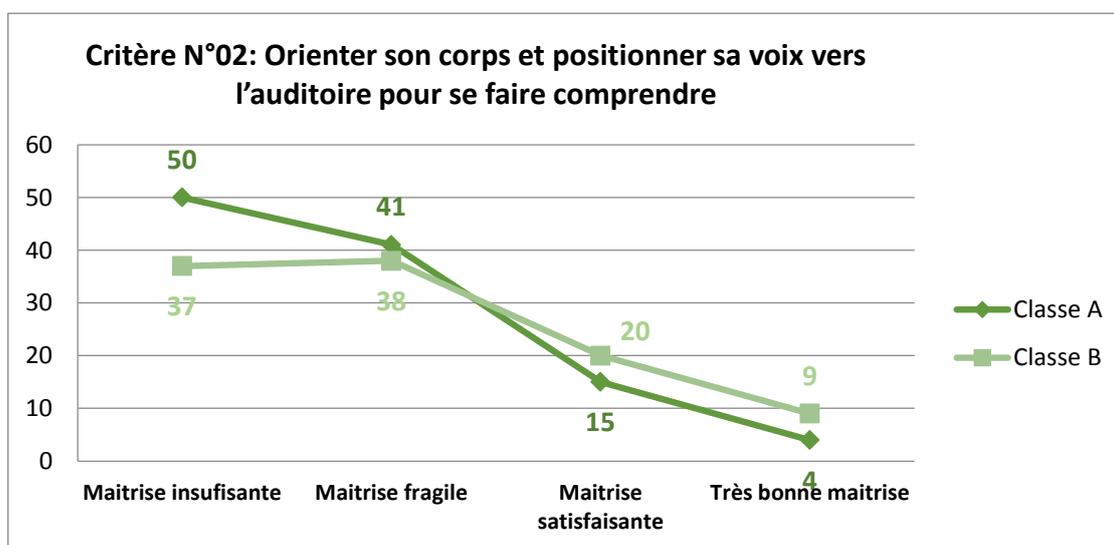
Les courbes des graphes (figure 58 et 59) commencent à se distinguer chez les élèves des deux classes A (témoin) et B (pilote) selon les diagrammes ci-dessous.



**Figure 58 :** Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 de l'épreuve N°01 de la compétence d'expression orale

Pour le premier critère, le niveau de maîtrise (insuffisant et fragile) il a légèrement baissé pour la classe B, et pour la maîtrise (satisfaisante et très bonne) il a légèrement augmenté pour ce même groupe. Ce constat signifie une légère amélioration du niveau de maîtrise pour produire un énoncé continu pour la classe A.

Quant au second graphe montrant les résultats obtenus par les deux classes pour le critère N°02, on constate que pour le groupe A (témoin) on est passé de 0% lors du pré-test à 4% d'élèves qui ont une très bonne maîtrise de ce critère. Mais ces résultats sont meilleurs pour le groupe B (pilote), car on est passé de 0% à 9%. Même chose pour la maîtrise (insuffisante et fragile) le pourcentage a baissé pour le groupe B, alors qu'il a augmenté pour la classe A, ce qui signifie une amélioration de la maîtrise de ce critère pour la classe B (pilote) contrairement au groupe A (témoin).



**Figure 59 : Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°02 de l'épreuve N°01 de la compétence d'expression orale**

## 3.6.1.1.2. Post-test de la compétence de compréhension orale

La comparaison des résultats obtenus au post-test de la première épreuve de compréhension orale montre que la moyenne des notes des élèves des deux classes présente un écart significatif égal à 0,44, ce qui signifie une différence de niveau. En effet, le graphe de la « boîte à moustache » présenté dans la (figure 60), confirme que même si la classe B (pilote) présente une dispersion plus importante que la classe A, on remarque que seulement 50% des élèves ont obtenu une note supérieure à 5. Alors que dans la classe B (pilote), étant la médiane à ( $Me=6$ ), cela veut dire que plus de 50% des élèves ont obtenu une note supérieure à 5.

De plus, 50% des élèves dans la classe B (pilote) ont obtenu des notes entre 4 et 8 points/10, alors que dans la classe A (témoin), 50% des élèves ont obtenu des notes entre 4 et 7 points/10. On peut déduire que le niveau scolaire de la classe B s'est amélioré par rapport à celui de la classe A.

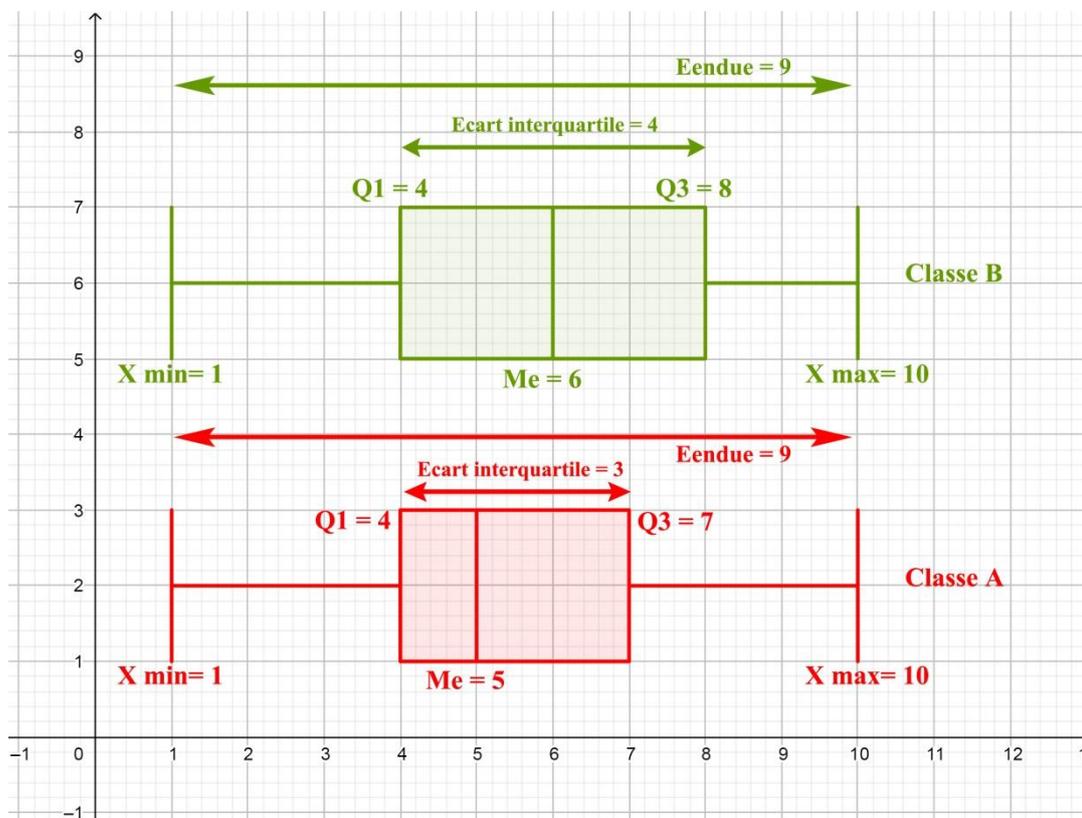


Figure 60 : Graphe en boîte des résultats obtenus par les deux classes à l'évaluation sommative de l'épreuve N°01 de la compétence de compréhension orale

3.6.2. Résultats obtenus de l'épreuve N°02

Les résultats obtenus de la deuxième épreuve sommative du post-test, révèlent pour les deux compétences : expression et compréhension orales ce qui est présenté sur les tableaux ci-dessous (Tableaux 26 et 27).

Critères d'évaluation de la Compétence d'expression orale	Maitrise insuffisante		Maitrise fragile		Maitrise satisfaisante		Très bonne maitrise	
	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B
Produire un énoncé continu	39%	30%	39%	31%	18%	29%	4%	10%
Orienter son corps et positionner sa voix vers l'auditoire pour se faire comprendre	45%	30%	35%	24%	15%	29%	5%	15%

**Tableau 26 : Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence expression orale**

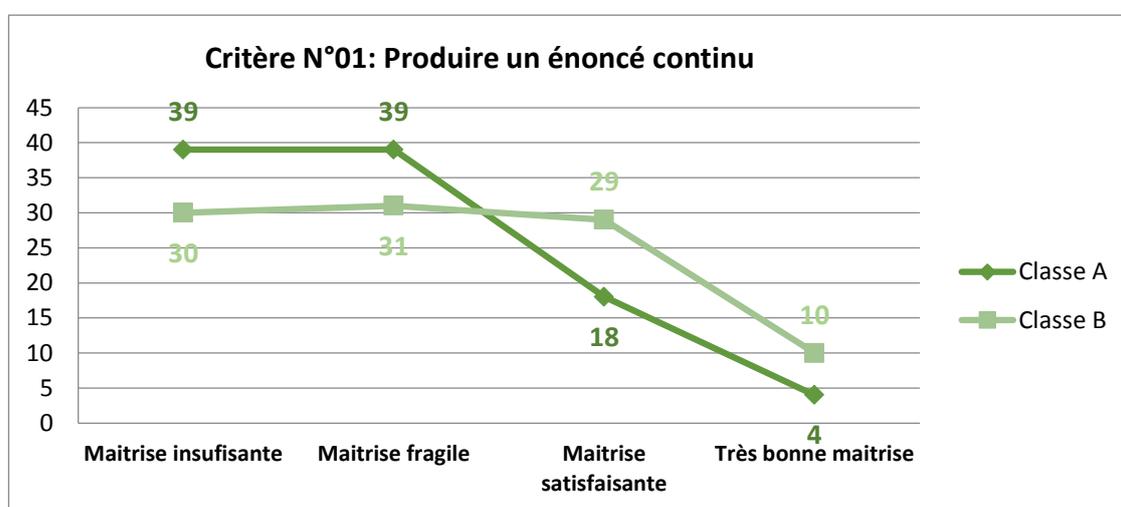
		Note										Moyenne
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nbr d'élèves concernés	Classe A (témoin)	2	2	4	4	4	2	2	2	2	1	4,96/10
	Classe B (pilote)	0	1	1	1	2	5	4	3	2	3	6,77/10

**Tableau 27 : Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence compréhension orale**

### 3.6.2.1. Analyse et interprétation des résultats de l'épreuve N°02

#### 3.6.2.1.1. Post-test de la compétence d'expression orale

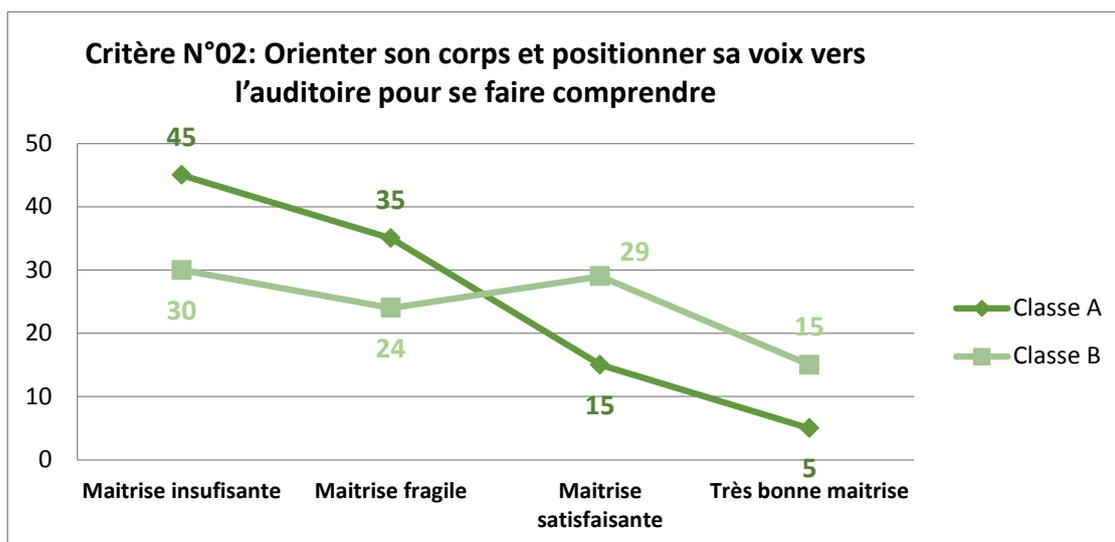
Une réelle distinction commence à s'opérer entre les deux courbes de la classe A (témoin) et la classe B (pilote), dans les graphes des deux (figures 61 et 62). Seulement 30% des élèves de la classe B (pilote) ont une maîtrise insuffisante pour produire un énoncé continu. Et plus de 25% des élèves présentent une maîtrise satisfaisante de ce premier critère, ce qui explique une amélioration du niveau de la compétence orale chez les élèves de la classe B contrairement à ceux de la classe A.



**Figure 61 : Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 de l'épreuve N°02 de la compétence d'expression orale**

Les résultats du second graphe (figure 58) sont aussi favorables au profit de la classe B (pilote). En effet, le critère N°02 a été parfaitement maîtrisé par 15% des élèves de la classe B, contrairement aux élèves de la classe A où le pourcentage est égal à seulement 5%.

De plus, le nombre d'élèves qui présentent une maîtrise insuffisante ou fragile, diminue de plus en plus pour la classe B, on est passé de plus de 35% à la première épreuve, à moins de 30% dans cette deuxième épreuve.

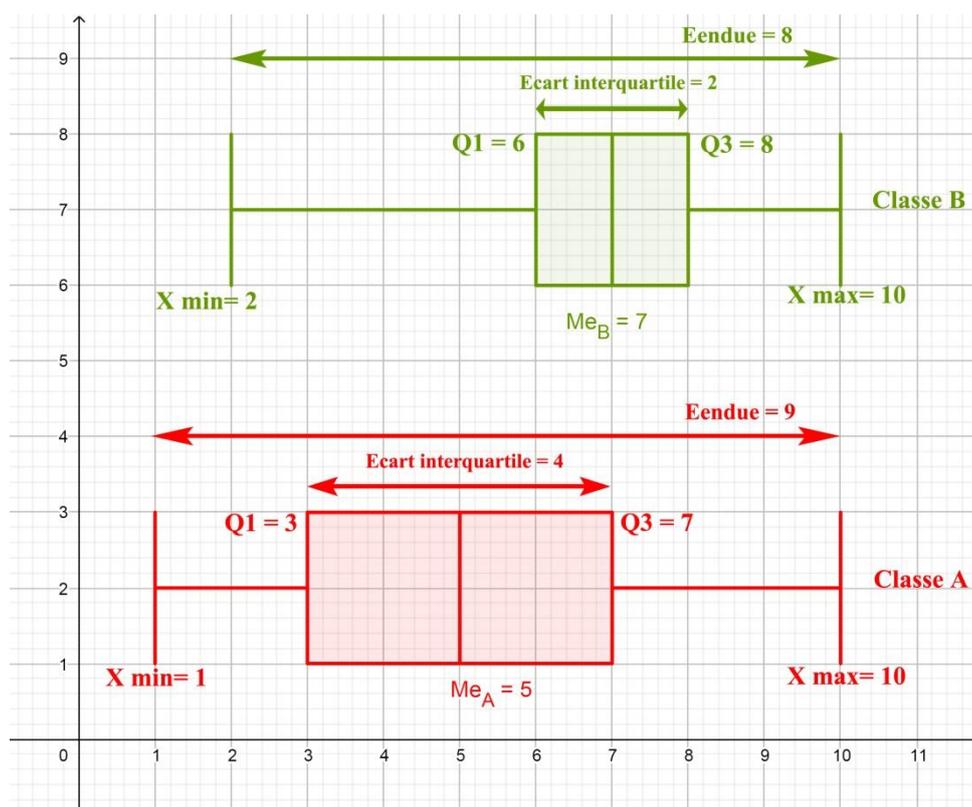


**Figure 62 : Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°02 de l'épreuve N°02 de la compétence d'expression orale**

#### 3.6.2.1.2. Post-test de la compétence de compréhension orale

On peut déduire de la comparaison des résultats obtenus au post-test de la deuxième épreuve de compréhension orale que, la moyenne générale (=6,77) obtenu par les élèves de la classe B (pilote) est supérieure à celle (=4,96) des élèves de la classe A (témoin), ce qui veut dire que le niveau scolaire de la classe B est meilleur que celui de la classe A.

De même, les données obtenues par le graphe de la « boîte à moustache » présenté par la (figure 63), confirme cette hausse du niveau scolaire de la classe B, 50% des élèves ont obtenu une note supérieure à 7/10, alors que 75% des élèves dans la classe A ont obtenu une note inférieure à 7/10. L'écart interquartile de la classe A (témoin) est plus grand que celui de la classe B (pilote), on peut dire que le niveau de la classe A est hétérogène, et celui de la classe B est devenu homogène avec un écart interquartile égal à 2.



**Figure 63 : Graphe en boîte des résultats obtenus par les deux classes à l'évaluation sommative de l'épreuve N°02 de la compétence de compréhension orale**

### 3.6.3. Résultats obtenus de l'épreuve N°03

En raison de la période de confinement causée par le COVID19, la troisième épreuve sommative du post-test, a été adressée seulement aux élèves du groupe B (pilote), ces derniers habitués aux cours en ligne, il était possible pour l'enseignante de poursuivre le programme du troisième trimestre. A la fin des cours de la première séquence « Pourquoi notre terre est-elle en danger » du Projet III « Protégeons la nature ! », une troisième épreuve de compréhension et expression orale s'est déroulée seulement en ligne (voir tableau 23). Etant le groupe A (témoin) inexistant, on a comparé les résultats de la troisième épreuve avec ceux de la deuxième épreuve seulement du groupe B (pilote), avec la variable des cours en présentiel (en classe) et à distance (en ligne) pour l'épreuve N°02, et seulement des cours à distance (en ligne) pour l'épreuve N°03.

Pour la compétence d'expression orale (Tableau 28), étant donné que chaque élève produisait un énoncé à la maison sans public, on les a évalués uniquement pour le premier critère (produire un énoncé en continu).

Critères d'évaluation de la Compétence d'expression orale	Maitrise insuffisante		Maitrise fragile		Maitrise satisfaisante		Très bonne maitrise	
	Classe B	Classe B	Classe B	Classe B	Classe B	Classe B	Classe B	Classe B
Produire un énoncé continu	30%	21%	31%	21%	29%	35%	10%	23%

 Résultats de l'épreuve N°02.

 Résultats de l'épreuve N°03.

**Tableau 28 : Résultat de l'évaluation sommative des épreuves N°02 et N°03 de la classe B, de la compétence expression orale**

Même chose pour l'épreuve écrite de compréhension orale, les résultats présentés dans le (Tableau 29) du groupe B (pilote), sont ceux de l'épreuve N°02 qui s'est déroulée en classe avant la période de confinement, et l'épreuve N°03 qui s'est déroulée en ligne pendant la période de confinement.

Nbr d'élèves concernés	Classe B Epreuve N°02	Note										Moyenne
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Classe B Epreuve N°02	0	1	1	1	2	5	4	3	2	3	6,77/10
	Classe B Epreuve N°03	0	0	0	3	1	3	4	3	3	5	7,45/10

**Tableau 29 : Résultat de l'évaluation sommative des épreuves N°02 et N°03 de la classe B, de la compétence compréhension orale**

### 3.6.3.1. Analyse et interprétation des résultats de l'épreuve N°03

#### 3.6.3.1.1. Post-test de la compétence d'expression orale

Les élèves de la classe B (pilote) présentent des résultats meilleurs que ceux de l'épreuve précédente N°02, cette évaluation sommative dévoile une amélioration des prestations orales des élèves, ces derniers étaient beaucoup plus à l'aise à la maison que lorsqu'ils étaient en classe. C'est ce que dévoilent les valeurs des courbes de la (figure 64) ci-dessous, on est passé de 10%, à plus de 20% des élèves qui ont une très bonne maîtrise pour produire un énoncé continu. Cet état de fait peut être expliqué par plusieurs facteurs :

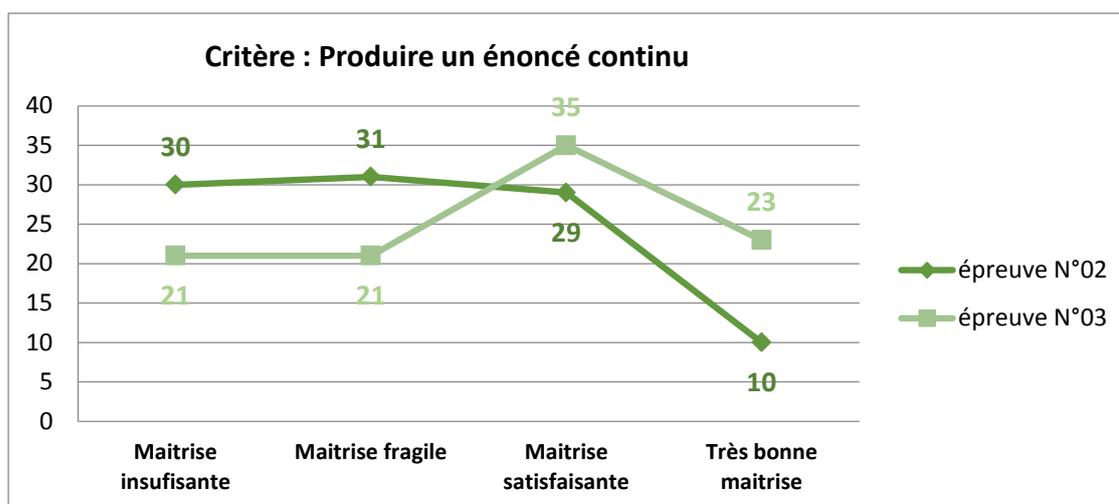
1-Les élèves avaient l'opportunité de répéter plusieurs fois leur prestation orale avant de l'enregistrer pour l'envoyer à l'enseignante.

2-Les élèves n'avaient aucune charge scolaire, sauf ces cours de langue française en ligne, ce qui leur a permis d'être plus dévoués pour cet apprentissage.

3-L'enseignement en ligne a peut-être motivé davantage les élèves c'est ce qui a augmenté leur rendement scolaire.

4-L'aide des familles dans l'apprentissage.

Pour ce dernier facteur, on peut dire que l'implication des familles est essentielle, son rôle n'est pas de remplacer les enseignants, mais plutôt de motiver l'enfant afin de développer son autonomie et surtout la confiance en soi. D'où la nécessité de penser à l'ère du numérique, à une pédagogie coopérative et collaborative, entre enseignants et parents qui souvent se rejettent la faute.



**Figure 64 : Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 de l'épreuve N°03 de la compétence d'expression orale**

### 3.6.3.1.2. Post-test de la compétence de compréhension orale

En comparant les résultats obtenus au post-test de la deuxième et troisième épreuve de la compétence de compréhension orale de la classe B, on peut déduire des données du graphe de la « boîte à moustache » présenté par la (figure 65) que les résultats de la troisième épreuve sont excellents, et le niveau scolaire s'est amélioré par rapport à la deuxième épreuve, 50% des élèves ont obtenu une note supérieure à 7,5/10, la note minimale est de 4 points, et 25% des élèves ont obtenu une note entre 9 et 10/10. L'étendue ainsi que l'écart interquartile présentent des valeurs peu dispersées, ce qui veut dire que le niveau scolaire de la classe est homogène.

Mais, il est important de signaler que puisque cette troisième épreuve s'est déroulée en ligne, alors l'enseignante ne pouvait pas vérifier la crédibilité et fiabilité des réponses données uniquement par les élèves sans l'aide des parents, c'est la raison pour laquelle un enseignement seulement à distance ne peut pas être préconisé pour tous les niveaux scolaires, il faudrait tout d'abord développer chez

les élèves d'aujourd'hui la compétence numérique, avant de se lancer dans ce type de projet.

Donc, on peut conclure qu'une pédagogie numérique hybride ou mixte qui permet d'enrichir le présentiel par le travail à distance, est une nécessité pour l'Enseignement-Apprentissage des élèves « *Digital Natives* ». Cette pratique est donc un tout homogène et complet, de telle sorte qu'aucune partie ne peut se suffire à elle-même, mais que le tout se subordonne au service des élèves de l'ère du numérique.

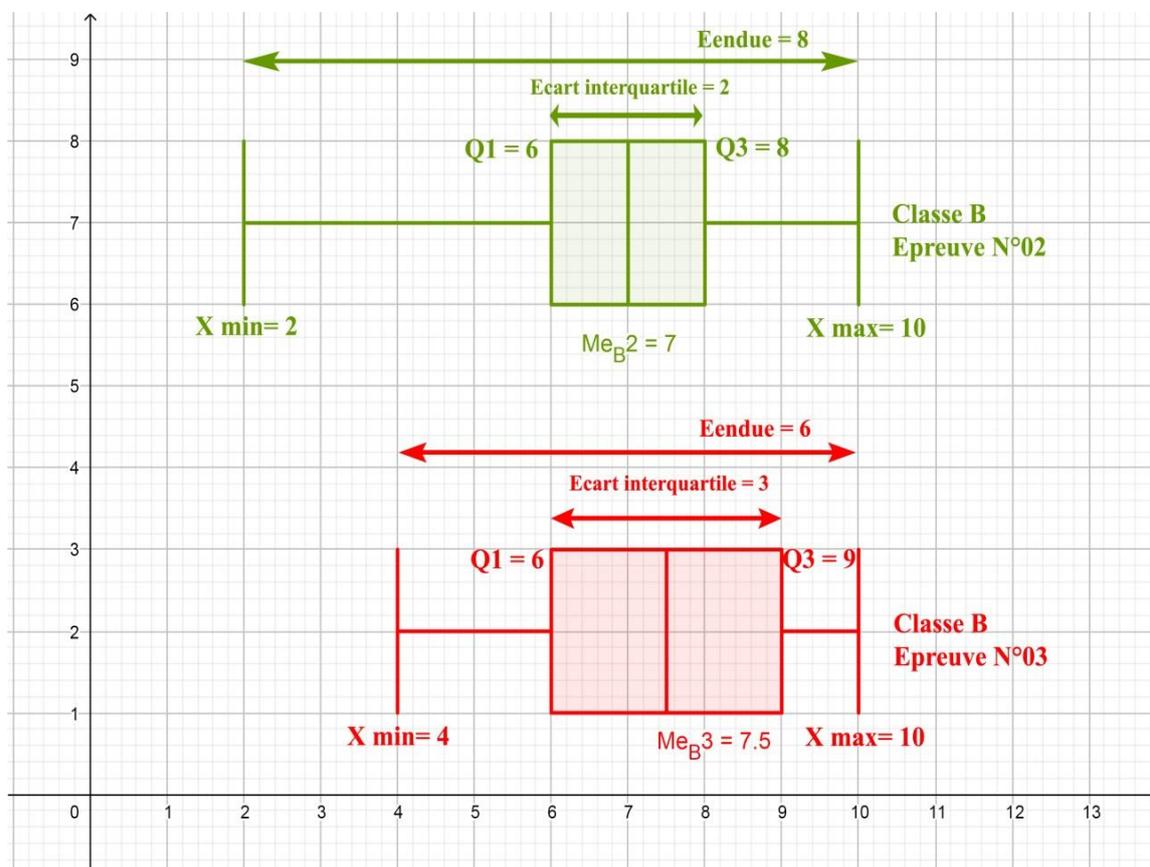


Figure 65 : Graphe en boîte des résultats obtenus par la classe B à l'évaluation sommative de l'épreuve N°02 et l'épreuve N°03 de la compétence de compréhension orale

#### 4. BILAN PRESCRIPTIF

Par la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive » proposée, on a pris en compte toutes les lacunes et besoins relevés des enquêtes menées, pour une meilleure adaptation aux situations réelles de l'enseignement du FLE au cycle primaire de l'école algérienne.

À présent on peut dire que les résultats obtenus par cette expérimentation ont confirmé que cette proposition didactique peut apporter des résultats favorables au développement des compétences d'expression et de compréhension orale chez les élèves de cycle primaire. À travers les enquêtes adressées aux enseignants, on a constaté que les perspectives de ces derniers quant à l'intégration du numérique dans l'Enseignement-Apprentissage du FLE, concernent les axes suivants : la formation des enseignants, l'exploitation des ressources numériques et la recherche sur les pédagogies permettant d'appliquer les procédés numériques. Aussi, on a relevé de cette expérimentation, que les difficultés rencontrées par les enseignants sont : la connaissance restreinte des pédagogies pour intégrer le numérique à l'enseignement du FLE, l'utilisation des méthodes traditionnelles par habitude, manque de maîtrise à manipulé les équipements numériques.

Par conséquent, il est important de signaler par ce bilan la nécessité de mettre en place les mesures suivantes, sans lesquelles la concrétisation de cette proposition didactique resterait utopique :

- évolution des programmes et des méthodes.
- évolution de la pédagogie.
- évolution de la formation des enseignants, facteur indispensable pour réaliser une intégration pertinente du numérique à l'Enseignement-Apprentissage du FLE au cycle primaire algérien.

#### 4.1. Evolution des programmes et des méthodes

Ces recommandations concernent principalement : l'augmentation du volume horaire des séances consacrées à l'expression orale dans les programmes d'enseignement, l'encouragement des recherches théoriques et méthodologiques pour l'intégration du numérique en classe de FLE, et les procédés de financement et d'entretien des équipements numériques.

##### 4.1.1. Augmentation du volume horaire des cours d'expression orale

Les programmes de français cycle primaire algérien<sup>1</sup> élaborés par le « Groupe Spécialisé Disciplinaire du français en 2016 », sont caractérisés par une disparité des quatre compétences (expression orale et écrite et compréhension orale et écrite). En effet, on insiste seulement sur l'acquisition des connaissances linguistiques, mais la formation de la compétence de communication est négligée, en raison de la priorité donnée aux compétences écrites, c'est ce qui explique le niveau scolaire très bas observé lors du pré-test de l'expression orale chez les élèves des deux classes A (témoin) et B (pilote).

La séance d'expression orale, ne représente que 45 mn par semaine, soit 15% des cours obligatoires. Ce temps est très insuffisant pour développer cette compétence. Parce que rendre pleinement sa pensée et comprendre parfaitement celle d'autrui, sont des objectifs qu'il n'est pas aisé d'atteindre, surtout en langue étrangère. Alors, il est important pour les cours d'expression orale de doubler voire tripler les heures afin qu'ils représentent au moins un quart du total.

##### 4.1.2. Encourager les recherches théoriques et méthodologiques pour l'intégration du numérique en classe de FLE

L'intégration du numérique est une tendance évolutive dans le système éducatif algérien. Mais, il n'existe aucune recherche relative à leurs mises en œuvre dans l'Enseignement-Apprentissage du FLE. Le peu de recherches existantes se

---

<sup>1</sup> Cf. « Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire »(2016), annexe N°05.

contentent d'élaborer des enquêtes sur les besoins et attentes des enseignants et élèves à l'ère du numérique.

Pourtant, le numérique répond à différents besoins en matière d'enseignement des langues, comme le recours à des bases de données et des dictionnaires électroniques, à des documents authentiques (textes, audio, vidéos...) sur internet, à des outils d'écriture de textes, à des cours en ligne, etc.

Par conséquent, les recherches actuelles devraient développer des propositions didactiques permettant d'intégrer le numérique, en prenant en compte les contraintes institutionnelles, pédagogiques, et surtout le niveau scolaire des apprenants.

#### **4.2. Evolution de la pédagogie**

D'après les résultats obtenus de l'enquête adressée aux enseignants, on peut rappeler que les principales difficultés rencontrées par les enseignants, dans l'intégration du numérique dans leurs Enseignement-Apprentissage du FLE, sont la méconnaissance des pédagogies, et la faible connaissance des ressources numériques.

La raison pour laquelle, il est nécessaire pour les enseignants de FLE du cycle primaire, d'adopter la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive » proposée. Cette dernière, a permis de dégager des pistes pour résoudre ces problèmes.

#### **4.3. Evolution de la formation des enseignants**

Les résultats de l'enquête menée montrent que la majorité des enseignants algériens ont des connaissances concernant l'exploitation des ressources et outils numériques, et aucune connaissance quant à leurs applications dans les pratiques pédagogiques enseignantes. A ce sujet, MARIE-LAURE WULLEN souligne : « *Aujourd'hui on peut parler de la nécessité d'une double professionnalisation des enseignants qui doivent à la fois maîtriser la langue et les méthodes pédagogiques mais*

---

aussi maîtriser les nouveaux moyens d'information tels que l'informatique ou l'audiovisuel.»<sup>1</sup>

Par conséquent, pour intégrer le numérique dans l'Enseignement-Apprentissage du FLE au cycle primaire, l'enseignant doit :

-Connaitre la spécificité de différents outils numériques, pour en faire une utilisation adaptée aux situations d'enseignement.

-Avoir des connaissances sur les différentes théories d'Enseignement-Apprentissage des langues étrangères, et des méthodologies pour pouvoir les appliquer dans ses pratiques enseignantes.

-Etre au courant des nouvelles démarches pédagogiques, pour ne pas se contenter des anciennes méthodes.

-Chercher et étudier les mesures nécessaires pour une pratique réfléchie des outils et ressources numériques dans différents cours de FLE.

Ainsi, le ministère de l'Education Nationale algérien à travers les institutions d'enseignement situées dans chaque ville, doit organiser des formations continues pour les enseignants algériens, notamment pour ceux qui ont été formés à des pratiques méthodologiques traditionnelles.

---

<sup>1</sup> WULLEN M-L, (1997) : « Intégration de l'hypertexte dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère », *La revue de l'EPI*, No78, p. 120-121. Adresse URL : [http://www.epi.asso.fr/fic\\_pdf/b78p115.pdf](http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b78p115.pdf), [Page consultée le 25/03/2020].

---

---

## CONCLUSION PARTIELLE

Dans cette troisième partie, on a confronté la théorie à la pratique. Il s'agit d'une application didactique de l'exploration théorique effectuée au sujet de l'intégration du numérique à l'Enseignement-Apprentissage de la compétence d'expression orale du FLE, par l'« Image Interactive », en adoptant une nouvelle démarche pédagogique numérique hybride ou mixte.

Ainsi, on a réalisé une expérimentation comparative entre un groupe d'élèves B (pilote) soumis à l'expérimentation et un autre groupe d'élèves A (témoin), dans l'école primaire Ahmed Taouti. Les observations et la mise en œuvre de cette proposition didactique ont fourni de nouveaux éléments, qui ont permis de constituer le cadre méthodologique proposé, afin que celui-ci corresponde davantage aux objectifs d'Enseignement-Apprentissage et aux situations contextuelles à la fois des enseignants et des « *Digital Natives* ».

La comparaison et l'analyse des résultats obtenus au pré-test et post-test, des deux groupes expérimenté et témoin ont permis de valider l'efficacité de la proposition didactique par l'« Image Interactive » pour le perfectionnement de la compétence d'expression orale des élèves du cycle primaire.

À présent, il est évident de dire que la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive » proposée, était capable d'améliorer le rendement scolaire des élèves, car ils ont pu acquérir davantage de connaissances, en dépassant certains obstacles repérés lors de l'analyse du pré-test de leur apprentissage. Contrairement à l'image fixe où les élèves étaient plutôt passifs, souvent dans l'incompréhension de certaines notions et les connaissances acquises se sont avérées très limitées, car les images fixes ne leur ont pas permis de bien comprendre leur apprentissage.

Par l'image interactive, l'enseignement en présentiel (en classe) enrichi par celui à distance (en ligne) était proche de l'univers numérique des élèves « *Digital*

*Native* », ainsi, enseigner aujourd'hui ne peut plus se faire sans tenir compte de l'environnement numérique, à condition que celui-ci soit interactif pour une meilleure acquisition du savoir de manière pertinente et surtout dans le but de développer la « Compétence Numérique » indispensable dès le cycle primaire.

Par cette manière de découvrir l'image en plusieurs étapes successives qui permet de combiner différents types de supports (image fixe, image animée (vidéo), son et texte), l'enseignante avait la possibilité après formation de créer plusieurs scénarios d'apprentissage attrayants, pour une expérimentation individuelle ou en groupe en classe.

De plus, le partenariat entre familles et enseignants, a permis une continuité de l'apprentissage au-delà de l'école, surtout après le confinement dû au COVID19 que le monde a subi depuis le mois de mars 2020. Cette démarche hybride a offert aux élèves de la classe expérimentée B (pilote), l'opportunité de poursuivre le programme du troisième trimestre, surtout qu'ils étaient habitués à l'enseignement à distance (en ligne) bien avant la fermeture des écoles.

De leur côté, les familles étaient loin de cette inquiétude qu'a connue le monde scolaire, car leurs enfants avaient la possibilité en plus de l'acquisition des compétences d'écrit et d'oral (compréhension et production), de développer jour après jour la "Compétence Numérique" avec leurs enseignants.

*L'image interactive en classe de FLE :*  
*Une réalité numérique pédagogique à l'heure des « Digitale Natives »*

---

# **C**onclusion

---

**D**e cette quête menée dans plusieurs directions, on a pu élucider les objectifs visés grâce à la démarche didactique proposée, en croyant être une réalité pédagogique numérique en mesure de favoriser le développement chez les élèves « *Digital Natives* » en plus des compétences de base, la « Compétence Numérique » pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Aujourd'hui, on considère que cette dernière se place au premier rang de l'apprentissage tel que la lecture et l'écriture. Surtout que la crise sanitaire causée par la Covid-19 et la longue période de confinement qui a duré plus de six mois ont obligé les écoles du monde entier de passer inopinément au mode numérique, dans le but d'assurer la continuité pédagogique.

Une crise dont personne ne s'y attendait, il a donc fallu improviser ! Mais cela nécessite une grande maîtrise technique, et surtout beaucoup d'entraînements, ces conditions n'étant pas réunies, enseignants, familles et élèves faisaient au mieux avec une inventivité née de la nécessité.

Face à ce contexte et afin de faire émerger une vision partagée du numérique pour préparer et construire un avenir numérique au service de l'éducation. On a pris en charge la continuité pédagogique pour le groupe expérimenté pendant la période de confinement, en exploitant la proposition didactique « Image Interactive ».

Au début de ce travail de recherche, on a étudié, les bases théoriques qui sous-tendent l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment pour l'apprentissage et le perfectionnement de la compétence d'expression orale. Puis, pour une meilleure intégration du numérique dans les cours d'expression orale, on a tout d'abord observé la situation actuelle de l'Enseignement-Apprentissage du FLE au cycle primaire et la réalité de l'utilisation du numérique en classe de FLE, ensuite on a proposé une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive ». L'expérimentation menée a

confirmé que les mesures proposées peuvent donner des résultats favorables par rapport aux objectifs fixés.

On est parti des hypothèses formulées au début de ce travail, qui stipulent que l'introduction du numérique dans l'enseignement/apprentissage par l'« Image Interactive » peut à la fois rapprocher l'élève de son environnement numérique et développer en lui en plus des compétences de lecture et écriture la « Compétence Numérique », tout en indexant cette utilisation pédagogique du numérique sur les pratiques non pédagogiques déjà établies par les « Digital Natives ». De plus d'aider les enseignants à mettre en place une démarche pédagogique numérique hybride ou mixte qu'on a proposé, pour enrichir les cours en présentiel (en classe) par des cours à distance (en ligne). Et on estime que ces hypothèses ont été validées, dans la mesure où on a constaté une amélioration du niveau scolaire des élèves du groupe B (pilote) entre la pré-expérimentation et la post-expérimentation, par rapport aux élèves du groupe A (témoin).

La méthode de recherche adoptée repose essentiellement sur l'interaction entre la théorie et la pratique, un va-et-vient entre description scientifique et mise en œuvre pédagogique. Dans un premier temps, la théorie a permis de conceptualiser les données et notions liées à la problématique : l'apprentissage des langues étrangères, au numérique, à l'image interactive, à la compétence numérique et à la compétence d'expression orale. Dans un deuxième temps, cette synthèse théorique a été confrontée à la pratique dans un contexte algérien et dans un troisième temps, ces données théoriques et méthodologiques ont été mises à l'épreuve des faits, par l'expérimentation de la proposition didactique.

On s'est fixé comme premier objectif d'introduire le numérique en classe de FLE par l'« Image Interactive » pour répondre aux besoins et attentes des élèves « *Digital Native* ». Ces derniers, ne s'intéressent plus aux contenus des manuels scolaires actuels. À ce sujet, MICHEL SERRE précise que cette introduction du numérique difficilement acceptable à l'école, a connu le même sort que tout autre outil qui a changé l'humanité. Le passage de l'oral à l'écrit puis vers l'imprimerie

---

pour arriver au numérique n'est que le développement naturel de l'humanité cherchant à servir l'homme. Dans ce même contexte, MICHEL SERRE (2012) rajoute que Montaigne avait précisé auparavant : « *Une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine* »<sup>1</sup> en raison des critiques faites du passage de l'oral à l'écrit, qui faisait croire aux gens que l'écriture allait perdre à l'homme son cerveau. Mais, cette acceptation s'est faite de manière naturelle avec le temps surtout avec l'avènement de l'imprimerie et l'effervescence des ouvrages.

De même pour le numérique, on espère que le système éducatif algérien prendra conscience de la nécessité de son introduction dans l'Enseignement-Apprentissage du FLE notamment au cycle primaire. A l'heure actuelle, l'école algérienne devrait aider les élèves, futurs citoyens, à s'intégrer dans la société en développant chez eux en plus des compétences de lecture et écriture, la compétence numérique. Mais cette dernière nécessite plusieurs réformes sans lesquelles la concrétisation de ce projet resterait utopique : l'évolution des programmes et des méthodes, l'évolution de la pédagogie et l'évolution de la formation des enseignants.

Ces nouvelles mesures doivent être créées pour accompagner ce virage éducatif. Tout d'abord, par la formation continue et la mise à niveau des enseignants, parce que ces technologies sont à la fois changeantes et protéiformes ce qui nécessite une attention constante pour développer leurs compétences et garder les enseignants à niveau. Par exemple en créant des plates-formes pour la diffusion et le partage d'expériences pédagogiques pour différents champs disciplinaires. Ajouté à cela, la nécessité de repenser aux pédagogies innovantes capables de mettre en œuvre un environnement numérique dans les pratiques enseignantes car, aujourd'hui l'approche par compétence référence du système éducatif algérien depuis 2003 doit être dépassée pour un enseignement coopératif et collaboratif<sup>2</sup> dans lequel l'élève est l'artisan de son apprentissage.

---

<sup>1</sup> SERRE M, (2012) : «*Petite Poucette*», Paris, France, Edition Le Pommier, pp 18-21.

<sup>2</sup> Cf. Partie I. Chap 1.5.1

De plus, un partenariat école/famille devient indispensable, en rapprochant familles et enseignants d'une spirale numérique positive pour la réussite des élèves. Une éducation partagée faciliterait les relations entre les enseignants et les familles, qui souvent se rejettent "la faute", et permet surtout à l'enfant d'acquérir toutes les compétences nécessaires à sa réussite et sa progression. Ce partenariat a été renforcé surtout pendant la période de confinement, où l'enseignement était seulement à distance (en ligne), en raison de la COVID 19.

Dans ce contexte, il est nécessaire de repositionner la sphère familiale mais aussi les enseignants (notamment ceux du cycle primaire) pour qu'ils deviennent des partenaires à part entière de l'école, sans toutefois se substituer à l'enseignant.

Finalement, au moment de poser le stylo, ou plus exactement de lâcher le clavier, on a envie de laisser le dernier mot à MICHEL SERRE (2012) :

*« Je voudrais avoir dix-huit ans, l'âge de petite poucette<sup>1</sup> et de petit poucet, puisque tout est à refaire, puisque tout reste à inventer »<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> **PETITE POUCKETTE ET PETIT POUCKET** : C'est les « *Digital Native* », MICHEL SERRE désigne par ce nom tous les enfants du numérique qui fument de leurs pouces pour manipuler les outils numériques.

<sup>2</sup> **SERRE M**, (2012). Op.cit. p 23.

# **B**ibliographie

 **DICTIONNAIRES :**

-CUQ JP, (2003) : *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, Paris, France : Clé international, 304p.

-CHARRAUDEAU P, MAINGUENEAU D, (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : seuil, 661p.

-DUBOIS J, (2001) : *Dictionnaire linguistique et des sciences du langage*, Paris, France : Larousse, 576p.

-DUBOIS, (1994) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 514p.

-GALISSON, R et Coste D, (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, France : Hachette, 611p.

 **OUVRAGES SUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES :**

-BAUDRIT A, (2007) : *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, collection « Pédagogies en développement », 160p.

-BESSE H, (2004) : *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*, Paris, Crédif, 183p.

-BELLENGER L, (1997) : *L'expression orale*, PUF QSJ, 127p.

-BLAYA C, (2010) : *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, 192p.

-BOYER H, BUTZBACH M, PENDANX M, (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International, 240p.

-CARDINET A, (2009) : *Développer les capacités à apprendre : De Feuerstein à la méditation des apprentissages*, Lyon, Chronique sociale, 240p.

-COTTRAUX J, (2010) : *A chacun sa créativité*, Paris, Odile Jacob, 304p.

-COLLETTA J M, (2004) : *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*, Mardaga, 376p.

- CUP JP, GRUCA I, (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 480p.
- CUQ JP, GRUCA I, (2003) : *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, Coll FLE, 504p.
- DEFAYS J-M, (2018) : *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, France, Mardaga, 350p.
- DEFAYS J-M avec la collaboration de DELTOUR S, (2003) : *Le français langue seconde enseignement et apprentissage*, Paris, Mardaga, 288p.
- DOLZ J, SCHNEUWLY B, (2009) : *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF, 210p.
- GERMAIN C, (1993) : *Evaluation de l'Enseignement des Langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, 350p.
- GIRARD D, (1972) : *Linguistique Appliquée et Didactique des Langues*. Paris, Armand Colin, 167p.
- KERBRAT ORECCIONI C, (2005) : *le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 368p.
- MARTINEZ P, (1996) : *La Didactique des Langues Etrangères : Que sais-je?*, Paris, PUF, 128p.
- MEIRIEU PH, (2004) : *Apprendre...oui mais, comment*, Thiron, ESF Editeur, 192p.
- PUREN C, (1996) : *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*, Paris, Nathan, 447p.
- PORCHER L, (1977) : *Une notion ambiguë : Les besoins langagiers*, cahier du CRELEF.
- POCHON L-O, (2012) : *Raisonnements dans l'analyse de données expérimentales en sciences de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 306p.
- SERRE M et AL, (1997) : *Le Trésor, Dictionnaire des Sciences*, Paris, Flammarion, 1092p.
- TAGLIANTE C, (1994) : *La classe de langue*, Paris, Clé-International, 191p.

-ZARATE G, (1986) : *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 160 p.

 **OUVRAGES SUR LE NUMERIQUE :**

-AREZKI D, AMEZIANE H, GUENDOUZI A, (2014) : *Pour une pédagogie active en langues étrangères à l'usage des enseignants et des enseignants*, Réghaïa, Alger : DGRSDT/CRASC, 422p.

-BABINET G (2014) : *L'ère numérique, un nouvel âge pour l'humanité*, Le Passeur, 236p.

-BELAHSEN Y, TOUIAQ M, (2017) : *Le numérique et l'éducation*, Paris, France : Le harmattan, 186p.

-BERRY G, (2010), *Pourquoi et comment le monde devient numérique ?*, Paris, France : Armand Colin, 268p.

-BIHOUEE P, COLLIAUX A, (2011) : *Enseigner différemment avec les TICE*, Paris, France : EYROLLES, 186p.

-BOISSIERE J, FAU S, PEDRO F, (2013) : *Le numérique une chance pour l'école*, Paris, France : Armand Colin, 238p.

-BROUSTE P, COTTE.D, (1993) : *Le Multimédia : Promesses et Limites*, Paris, ESF, 142p.

-CARRIER J P, (2000) : *L'Ecole et le Multimédia*, Paris, Hachette, 123p.

-CEDEFOP, (2004) : *Terminology of vocational training policy*, Bruxelles, Multilingual glossary for an enlarged Europe 208p.

-COHEN A, MARCIALIS J, (2018) : *Comprendre les outils numériques et programmer*, France : HATIER, 95p.

-COMPTE C, (1993) : *La vidéo en classe de langue*, Paris, France, Hachette FLE, Collection F, 140p.

-CONNAC S, (2010) : *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, France, Thiron, ESF, collection « pédagogies », 334p.

-CRISTOL D, (2013) : *Former, se former et apprendre à l'ère numérique*, Paris, France, ESF, 223p.

-DEPOVER C, (1988): *L'ordinateur média d'enseignement: un cadre conceptuel*, Bruxelles, De Boeck-Wesmel.

-DOUEIHI M, (2013) : *Qu'est-ce que le numérique*, France : PUF, 64p.

- FOURGOUS JM, (2011) : *Réussir à l'école avec le numérique : Le guide pratique*, Paris, France, ODIL JACOB, 173p.
- FREINET C, (1982) : *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Librairie Armand Colin, 140p.
- FULLAN M, (2013): *Stratosphere integrating technology, pedagogy and change knowledge*, France, Pealson, 112p.
- GONNET J, (1997) : *Education et Média*, Paris, PUF, 127p.
- GUICHON N, (2012) : *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, France, DIDIER, 249p.
- HIRSCHSPRUNG N, (2005) : *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette. 160p.
- HOURY Y, (2016) : *Un centaure à l'école (comment le numérique change et doit encore changer l'école, l'élève et le professeur)*, Great Britain, Amazon, 161p.
- JONNASSEN D H, (1988) : *Instructional designs for micro-computer courseware*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 305p.
- KADI-KSOURI L, KHEBBEB A, BOUDECHICHE N, HINI-BELKHALFI N, (2015) : *Processus d'apprentissage et difficultés : problématique de la lecture/écriture en contexte scolaire algérien*, Réghaïa, Alger, DGRSDT/CRASC, 219p.
- KARSENTI T, LAROSE F, (2005) : *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, Canada, Presses de l'Université du Québec MARQUIS, 245p.
- KHARCHI L, (2017) : *Didactique des langues étrangères et TIC (apport pédagogique des didacticiens)*, Alger, L'office des publications universitaires, 325p.
- LANCIEN T, (1998) : *Le Multimédia*, Paris, Clé International, 127p.
- LEBRUN M, (2002) : *Des Technologies pour Enseigner et Apprendre*, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A, 248p.
- LEVY P, (1997) : *L'intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberspace*, France, La Découverte Poche, 252p.
- PASQUIER F, (2000) : *La Vidéo à la Demande : Pour l'Apprentissage des Langues*, Paris, L'Harmattan, 258p.
- PETITGIRARD J, (1996) : *Le multimédia*, Paris, Nathan, No : 1, 125p.

- PERRENOUD PH, (2008) : *Construire des compétences dès l'école*, Paris, France, ESF Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 102p.
- POUTS-LAJUS S, (1998) : *L'école à l'heure d'internet*, Paris, France : Nathan pédagogie, 222p.
- Prat M, (2012) : *Réussir votre projet e-learning: pédagogie, méthodes et outils de conception, Déploiement, évaluation*. Herblain, ENI, 314p.
- ROBLYER M D, (1988) : *Fundamental problems and principales of designing effective courseware*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 305p.
- SCHLETCHER T, (1991) : *History and foundation of computer training*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation, 459p.
- SERRES M, (2012) : *Petite poucette*, Paris, France, Le Pommier, 65p.
- STEIGLER B et TISSERON S, (2011) : *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?*, Edition Mordicus, 102 p.
- VARELA F, THOMPSON E, ROSCH E, (1993) : *L'inspection corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 384p.

### **OUVRAGES SUR L'IMAGE :**

- COMBRICH E, (2002) : *L'art et l'illusion, psychologie de la représentation picturale*, Paris, France, Phaidon, 2002, 385p.
- GUNTHERT A, (2015) : *L'image partagée : la photographie numérique*, TEXTUEL, Paris, France, Phaidon, 175p.
- JOLY M, (2015) : *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, France, Armand Colin, 160p.
- VIALON V, (2002) : *Images et apprentissages*, Paris, L'Harmattan, 246p.
- Joly M, (2009) : *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin, 128p.

### **OUVRAGES SUR LA METHODOLOGIE :**

- DEPELTEAU F, (2000) : *La démarche d'une recherche en science humaines*, Bruxelles, De BOEK université, 417p.

 **OUVRAGES SUR L'INTERACTIVITE :**

-LAMIZET B et SILEM A, (1997) : *Réussir Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, France, Broché, 592p.

 **ARTICLES SUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES :**

-ANDERSON T. ET DRON J, (2001) : *Three generations of distance education pedagogy*, The International Review of Research in Distance Learning, Vol 12, n° 3, pp 1-18.

-ABBES-KARA A Y, (2010) : *La variation dans le contexte algérien : Enjeux linguistique, socioculturel et didactique*, Cahiers de sociolinguistique 2010/1 N° 15, pp 77-86.

-COSTE D, (2009) : *Tâches, progression et curriculum. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langues*, Le français dans le monde – Recherches et applications, n° 45, janvier. pp. 15-26.

-CHANIER T, (2000) : *Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et agenda de recherche*, Apprendre une Langue dans un Environnement Multimédia, Canada, Québec, Les Editions Logiques, adresse URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000278>.

-GERMAIN C, (1976) : *L'image dans l'apprentissage des langues*, Paris, France, Communication et langages, N° 29 pp 51-68

-GUILTE F, (2004) : *Le connectivisme (néo socioconstructivisme)*, Québec, adresse URL : <http://www.francoisguite.com/2004/12/le-connectivisme-neo-socioconstructivisme/>.

-KERR B, (2007): *A challenge to connectivism*, Site Learning Evolves, adresse URL : <http://billkerr2.blogspot.com/2006/12/challenge-to-connectivism.htm>.

-LABERGE Y, (2016) : *La théorie d'Erving Goffman sur l'interaction face-à-face pour comprendre le téléphone mobile et les SMS*, Revue des recherches sociologiques et anthropologiques, pp 205-211.

-LAFONTAINE L, (2001) : *L'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire*, Université du Québec en Outaouais, (UQO), pp1-9.

- MEIRIEU PH, (1996) : *Quels apprentissages pour quelle société ?*, Valence, adresse URL : <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/peda/meirieu.htm>.
- NONNON E, (1999) : *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française*, Revue française de pédagogie/129, pp 87-131.
- NOLIN R, (2015) : *Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec*, La didactique du français oral du primaire à l'université, Canada, PEISAJ, coll Cogito, pp 69-84.
- OUTALEB-PELLÉ A, (2019) : *L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle*, Revue internationale de didactique du français, Béjaia, Action didactique, pp33-47.
- OUTALEB-PELLÉ A, (2014) : *L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie*, Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014SHS Web of Conferences, pp1719-1729.
- OUTALEB-PELLÉ A, (2013) : *Pratiques et représentations du français au sein de deux familles kabyles de Tizi Ouzou*, Sini. Ch. Les langues dans l'espace familial algérien, Oran, Crasc, pp. 95-109.
- OUTALEB-PELLÉ A, (2013) : *L'enseignement du FLE : réflexion sur la culture*, (Arezki, D. dir.). Enseignement et apprentissage des langues étrangères en Algérie, université de Tizi Ouzou, pp. 37-51.
- PUREN C, (2002) : *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle*. Les Langues Modernes, n° 3, juillet-août-septembre. pp. 55-71. Article repris dans une conférence, adresse URL : <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren/>.
- RAHAL S, (2001) : *La francophonie en Algérie : mythe ou réalité ?*, adresse URL : [http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/\\_notes/sess610.htm](http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm).
- SIEMENS G, (2006) : *Connectivisme : Les musées en tant qu'écologies d'apprentissage*, Réseau canadien d'information sur le patrimoine, adresse URL : <https://issuu.com/johoedu/docs/siemens--2006--knowingknowledge>.
- SIEMENS G, (2009) : *Qu'est-ce que le Connectivisme ?*, adresse URL : <https://issuu.com/johoedu/docs/siemens--2006--knowingknowledge>.
- TEUTSCH PH, (1993) : *Méthodologie de conception pour un environnement d'évaluation des compétences en langue étrangères*, Sciences Cognitives Informatique et Apprentissage des Langues, Clermont-Ferrand, pp 33-41. Adresse

URL : [https://www.researchgate.net/scientific-contributions/21070516\\_Philippe\\_Teutsch](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/21070516_Philippe_Teutsch).

-VERHAGEN B, (2006): *Connectivism: a new learning theory?*, Bijdrage van, University of Twente, pp 1-5.

-VALENZUELA O, (2010) : *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage*, Synergies Chili n° 6 – 2010, pp 71-86.

### **ARTICLES SUR L'IMAGE :**

- ABADI D, (2015) : *Pour une analyse sémio-didactique de l'image dans le manuel scolaire algérien : De la langue à la culture ou de la culture à la langue ?*, Université Kasdi Merbah, Ouargla, Synergies Algérie n° 22 – 2015, pp 87-92.

-Catherine Muller,(2014) : *L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*, Synergies Portugal n° 2 – 2014, pp 119-130.

-CHATEAU D, (1990) : *L'effet zapping*, Communications n° 51, Paris, France, Télévisions-Mutations, pp 45-56.

-SAVERINA K, (2012) : *L'image (dans les manuels) hier et aujourd'hui*, Université Montpellier 2, pp 1-8.

-VIDALENC I, BOUZIDI L, (1999) : *Nouvelle approche de conception de systèmes d'information multimédias centrée sur la distinction entre les données conceptuelles et les données sensibles*, in Jacques Maniez, Widad Mustafa El Hadi, Villeneuve d'Ascq, ISKO/Université Charles de Gaulle-Lille 3, Organisation des connaissances en vue de leur intégration dans les systèmes de représentation et de recherche d'information, , pp 265-274.

### **ARTICLES SUR LE NUMERIQUE :**

-AGUERRE S, (2011) : *La régulation par des tâches médiatisées et scénarisées dans un dispositif hybride utilisant le TBI*, Vol 14. adresse URL : <https://journals.openedition.org/alsic/2388?lang=en>. -BRAHIMI M.A, (2012) : *Les politiques d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation : résultats et perspectives*, Université d'Oran 2 Mohamed BENAHMED.

- ANDLER D, (2007) : *Du bon usage des sciences cognitives : vers un naturalisme tempéré*, In M. Wieviorka, dir, Les sciences sociales en mutation, Auxerre : Sciences humaines, 2007, pp 249-255.
- BENSAADA A, *Les TIC et l'enseignement en Algérie*, Reporters, 23 novembre 2013, adresse URL : [http://www.ahmedbensaada.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=246:les-tic-et-lenseignement-en-algerie&catid=36:education&Itemid=76](http://www.ahmedbensaada.com/index.php?option=com_content&view=article&id=246:les-tic-et-lenseignement-en-algerie&catid=36:education&Itemid=76).
- BASQUE J, LUNDGREN-CAYROL K, (2007) : *Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation*. Université de Montréal, HAL Id: hal-00190671, pp 1-28.
- BARLOW J P, (1996) : *Déclaration d'indépendance du cyberspace*, adresse URL : [https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9claration\\_d%27ind%C3%A9pendance\\_du\\_cyberspace](https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9claration_d%27ind%C3%A9pendance_du_cyberspace)
- BASSY A M, (2013) : *Imaginaire et promesses du numérique éducatif*, adresse URL : [http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2012/12r-bassy/sticf\\_2012\\_bassy\\_12r.htm](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2012/12r-bassy/sticf_2012_bassy_12r.htm).
- BASSY A-M, (2008) : *Economie du numérique : l'introuvable modèle*, Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, vol 19, adresse URL : [http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2012/12r-bassy/sticf\\_2012\\_bassy\\_12r.htm](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2012/12r-bassy/sticf_2012_bassy_12r.htm).
- BITZER M D, (1973): Teaching nursing by computer: an evaluative study, Computer in biology and Medicine, adresse URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010482573900255>.
- BRUNEL S, LAMAGO M, GIRARD PH, (2015) : *Des plateformes pour enseigner à distance : vers une modélisation générale de leurs fonctions*, Université de Bordeaux, HAL Id: hal-01128532, pp 1-8.
- BONNER J, (1987): Computer course wave: Frame-based or intelligent?, Educational Technology, adresse URL : [https://en.wikipedia.org/wiki/Educational\\_technology](https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_technology).
- Charlier B, Deschryver N et Peraya D, (2006) : *Apprendre en présence et à distance, une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs*, vol 4, pp. 469-496. Adresse URL : [https://www.researchgate.net/publication/238450878\\_Apprendre\\_en\\_presence\\_et\\_a\\_distance\\_Une\\_definition\\_des\\_dispositifs\\_hybrides](https://www.researchgate.net/publication/238450878_Apprendre_en_presence_et_a_distance_Une_definition_des_dispositifs_hybrides).

- COLLIN A et BROWN J S, (1987): *The computer as a tool for learning through reflection*, les-gold, Learning issues for intelligent tutoring systems, New York, Springers-Verlag, pp 23-36.
- CLEARY C, AKKARI A, CORTI D, (2008): *L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, Suisse, pp 1-22.
- DESLANDES R et ROYER É, (1994): *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire*, Volume 43, numéro 2, pp 1-19.
- DINET J, (2007) : *Deux têtes cherchent mieux qu'une ?*, Médialog n°63, pp 1-4.
- FABRY DL et HIGGS JR, (1997): *Barriers to the effective use of technology in education: current statuts*, Educational Computing Research, Adresse URL : [https://www.researchgate.net/publication/254934696\\_Professional\\_Development\\_and\\_Teacher\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change).
- FAIOLA T et DE BLOOIS M, (1988): Designing a visual factor-based screen display interface: The new role of graphist technologist, Educational Technology, adresse URL : <https://www.semanticscholar.org/paper/Screen-Design-Guidelines-for-Motivation-in-A-Survey-Lee-Boling/46c199f3e63d6d35c5d05216ca2ef52cb59e800e?p2df>.
- GENDELE J F, (1984): Interactive videodisc and its implications in education, Technological Horizons in Education, cité in, Max Giardina : « L'interactivité dans un environnement d'apprentissage Multimédia », Volume 18, Number 1, 1992, pp 1-25.
- GUSKEY TR, (2002), *Professional development and teacher change*, Teachers and Teaching, Adresse URL : [https://www.researchgate.net/publication/254934696\\_Professional\\_Development\\_and\\_Teacher\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change).
- GIARDINA Max, (1993) : *L'interactivité dans un environnement d'apprentissage multimédia*, (Recherches en Education de l'Université de Nantes) : Formation Multimédia, Outils et Méthodes, Volume 1 : Rôle des Nouvelles Technologies en Formation, Nantes : CRNP des Pays de la Loire, pp 1-25.
- HAWKINS C, (1979): The performance and the promise of evolution in computer-based learning, Computer and education, cité in, Max Giardina : « L'interactivité dans un environnement d'apprentissage Multimédia », Volume 18, Number 1, 1992, pp 1-25.

- HEPPLESTONE, HOLDEN, IRWIN, PARKIN et THORPE, (2011) : *Utiliser la technologie pour encourager l'engagement des étudiants avec feedback*, une revue de littérature, adresse URL : <chrome-extension://ngpampappnmepegilofohadhhmbhlaek/captured.html?back=1>.
- HOSIE P, (1988): Adopting interactive videodisc technology for education, Educational technology, cité in, Max Giardina : « L'interactivité dans un environnement d'apprentissage Multimédia », Volume 18, Number 1, 1992, pp 1-25.
- HUSSENOT A, (2007) : *Dynamiques d'appropriation organisationnelle des solutions tic : une approche en termes de démarche interactive d'appropriation*. Université de Nice, adresse URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00636882>
- JULIA J-Th, (2003) : *INTERACTIVITÉ, MODES D'EMPLOI : Réflexions préliminaires à la notion de document interactif*, A.D.B.S « Documentaliste-Sciences de l'Information », 2003/3 Vol. 40, pp 204-212, adresse URL : <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-linformaton-2003-3-page-204.htm>.
- JACQUINOT G, (1998) : *Du cinéma éducateur aux plaisirs interactifs, rives et dérives cognitives*, in Franck Beau, Philippe Dubois, Gérard Leblanc, dir, Cinéma et dernières technologies, Paris, INA/De Boeck, coll. Arts et cinéma, pp 153-168.
- KARSENTI T, (2006) : *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Université de Montréal.
- KARSENTI T, GOYER S, VILLENEUVE S et RABY C, (2005) : *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*, Université de Montréal, pp 1-139.
- LEBRUN M, (2004) : *La formation des enseignants aux TIC : allié pédagogie et innovation*, Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias, Université catholique de Louvain (Belgique), pp 1-11.
- MARC WEISSER, *Pédagogie du projet et Technologies de l'Information et de la Communication*, EPI, n°101, 2001, Adresse URL : [http://www.epi.asso.fr/fic\\_pdf/ba1p145.pdf](http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/ba1p145.pdf)
- MOUSSAOUI F: *Les TIC en Algérie : représentations et nouvelles appropriations, L'école supérieur de journalisme et des Sciences de l'information*, La Revue ENSJSI.
- OCDE, *Les élèves qui maîtrisent l'informatique obtiennent de meilleurs scores à l'école, selon une étude de l'OCDE*, 24 janvier 2006, adresse URL :

<http://www.oecd.org/fr/general/leselevesquimaitrisentlinformatiqueobtiennentdemeilleurscoresalecoleselonuneetudedelocde.htm>.

-PITAR M, (2010) : *Le multimédia dans l'enseignement des langues étrangères-une expérience pédagogique*. Université de Romania, pp 1-17.

-POELLHUBER B, (2001) : *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*. Université de Montréal, Collège Laflèche, 204p, adresse URL : <https://educ.info/xmlui/handle/11515/1010>.

-PRENSKY M, (2001) : *Digital natives, digital immigrants*, University PRESS, Vol 9 N° 5, 2001, pp 1-6.

-PRENSKY M, (2009) : *Natifs et immigrants de l'ère numérique. Pensez-ils vraiment différemment ?*, Traduit de l'anglais par Jeanine Barbé, Extrait de "On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Octobre 2001, pp 1-7.

-PINAZZA F et BONZON O, (2006) : *Ecole et informatique*, schéma directeur.

-PUIMATTO G, (1995) : *Multimédia, enseignement, formation et téléformation*, Evolution des technologies de l'information et perspectives d'applications dans la formation initiale et continue. CNDP- Les publications du Québec.

-PRIESTMAN T, (1985): *Interactive video and its applications*, Media in Education and Development, pp 181-187.

-TEUTSCH P, CHANIER T, CHEVALIER Y, PERRIN D, MANGENOT F, NARCY JP, DE SAINT-FERJEUX J (1996): *environnement interactifs pour l'apprentissage en langue étrangère*, Troisièmes journées hypermédias et apprentissages, pp 247-256.

-TEUTSCH PH, (1993) : *Méthodologie de conception pour un environnement d'évaluation des compétences en langue étrangères*, Sciences Cognitives Informatique et Apprentissage des Langues, Clermont-Ferrand, pp 33-41. Adresse URL : [https://www.researchgate.net/scientific-contributions/21070516\\_Philippe\\_Teutsch](https://www.researchgate.net/scientific-contributions/21070516_Philippe_Teutsch).

-USEILLE Ph, (2002) : *Transcrire une approche actionnelle dans la conception des environnements multimédias : quels enjeux méthodologiques et techniques ?*, Forum Multimédia : Contribution des Nouvelles Technologies à la Francophonie, Canada, Ottawa.

-WULLEN M-L, (1997) : *Intégration de l'hypertexte dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, La revue de l'EPI, No78, p. 120-121.

 **THESES :**

- ABADI DALILA, (2003) : *L'image scolaire, approche didactique du manuel du français de 1er A.S*, Université de Ouargla.
- ASLIM-YETIS VEDA, (2008) : *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie*, Université Lumière Lyon 2.
- BOUKARY O, (2011) : *Les déterminants de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants à l'Université d'Ouagadougou (Burkina Faso)*, Université de Montréal.
- DJEDJE VALERIE, (2007) : *Implantation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par des directrices et enseignants de deux écoles secondaires en Côte d'Ivoire*, Université de Montréal.
- LEFEBVRE SONIA, (2005) : *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*, Université de Québec à Montréal.
- MADOUE F, (2012) : *La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin : Réalité et perspective*, Université de Montréal.
- OUTALEB-PELLÉ A, (2010), *Erreurs d'apprenants du FLE : Le cas des lycéens de Tizi Ouzou*. Thèse de doctorat, université Nice-Sophia Antipolis.
- RÉZEAU J, (2001) : *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, Thèse de doctorat en Études anglaises. Didactique des langues, sous la direction de Michel Perrin, Université bordeaux 2.
- KARTAL E, (2004) : *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français Langue étrangère*, Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales, Ankara.
- GIARDINA M, (1992) : *L'interactivité dans un environnement multimédia*, Revue des sciences de l'éducation, XVIII(1).
- STEPHANE COTE, (2008) : *Pédagogie par projet et intégration des TIC : quel impact sur la motivation scolaire ?*, Thèse de maîtrise, Université de Montréal, 2008,p.136,[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8116/Cote\\_Stephane\\_2008\\_memoire.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8116/Cote_Stephane_2008_memoire.pdf?sequence=1).

## **LES SITES INTERNET**

- <http://www.érudit.org>
- <http://www.oasis.fle>
- [http://www.m\\_education.edu.dz](http://www.m_education.edu.dz)
- <http://www.ciep.fr>/<http://www.lepointdufle.net/p/fle-internet.htm>.
- [http:// tice18.tice.ac-orleans-tour.fr](http://tice18.tice.ac-orleans-tour.fr).Sylvie Plane
- <http://www.Persée.fr>
- [http://www.christian\\_puren.com](http://www.christian_puren.com)
- <http://www.Merieu.com>
- <http://www.immar-intl.com/>.immar research & consultancy.
- <https://www.algerie360.com/une-etude-realisee-par-web-dialna-le-revele-les-jeunes-de-plus-en-plus-accros-au-net/>, ETUDE WEBDIALN@.

## **LES ACTES DE COLLOQUES**

- PORTINE H, (1996) : *Le Multimédia dans la Méthodologie de la Didactique des Langues*, Actes du Colloque : *Outils Multimédia et Stratégies d'Apprentissage*, Lille, Cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles de Gaulle, adresse URL : [http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque\\_FLE/](http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/).
- JACQUINOT G, (1997) : *Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir*, Actes du Colloque : *Outils Multimédia et Stratégies d'Apprentissage*, Lille, Cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles de Gaulle, adresse URL : [http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque\\_FLE/](http://www.univ-lille3.fr/www/Colloques/colloque_FLE/).
- AGUERRE S, (2010) : *De la tâche comme point focal d'un dispositif de formation hybride à la tâche comme point focal de l'apprentissage*. In Foucher, A.-L, Pothier, M., Rodrigues, C. & Quanquin. *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et didactique des langues étrangères et maternelles), 10-11 juin 2010, adresse URL : Clermont-Ferrand. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054/fr/>.
- CAPUL J-Y, (2008) : Actes du Séminaire : *Manuel scolaire et numérique*, 23 et 24 octobre 2008. Les enjeux pour l'éducation nationale, adresse URL : [http://eduscol.education.fr/chrgt/Actes\\_seminaire\\_manuel\\_scolaire\\_numerique\\_23\\_24oct08.pdf](http://eduscol.education.fr/chrgt/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf).

**JOURNAUX**

-SEBAA R, (1999) : Journal « El Watan du 1er septembre 1999 », p8.

-BRAHIMI A, (2007) : *Imaginer le savoir*, Le Quotidien d'Oran, 12 avril 2007, p13.

-BENSAADA A, (2008) : *Place de l'école dans le cyberspace algérien*, Le Quotidien d'Oran, 11 mai 2008, adresse URL : [http://mendelevy.cyberscol.qc.ca/scienceanimee/Articles/Ecole\\_virtuelle\\_11052008.pdf](http://mendelevy.cyberscol.qc.ca/scienceanimee/Articles/Ecole_virtuelle_11052008.pdf).

## TABLE DES MATIERES

Sommaire.....	II
Remerciement.....	III
Dédicace.....	IV
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I : L'IMAGE ET L'ECOLE A L'ERE DU NUMERIQUE.....</b>	<b>16</b>
<b>CHAPITRE 1 : LE NUMERIQUE QUEL RENOUVELLEMENT POUR L'ECOLE.....</b>	<b>19</b>
<b>1. QU'EST-CE QUE LE NUMERIQUE ?.....</b>	<b>20</b>
1.1. Le langage numérique.....	22
1.2. L'hypertextualité et hypermédias.....	22
1.3. L'interactivité.....	23
<b>2. QU'EST-CE QU'APPRENDRE A L'ERE DU NUMERIQUE ?</b>	
<b>DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE NUMERIQUE.....</b>	<b>25</b>
2.1. La compétence numérique.....	27
2.1.1. La maîtrise de l'outil.....	28
2.1.2. La maîtrise de l'information pour développer un esprit d'analyse.....	28
2.1.3. La maîtrise de l'information pour développer un esprit de créativité.....	29
<b>3. Le numérique dans les apprentissages.....</b>	<b>29</b>
3.1. Le connectivisme.....	32
3.2. Les principes d'apprentissage du connectivisme.....	34
3.3. L'énactionisme.....	36
<b>4. LE NUMERIQUE DANS LES ENSEIGNEMENTS .....</b>	<b>37</b>
4.1. L'ère de l'image fixe et des laboratoires de langue (1950-1980).....	38
4.2. L'ère de l'image animée .....	41
4.2.1. Les méthodes télévisées.....	42
4.2.2. Le document vidéo.....	42
4.2.3. Le vidéodisque.....	43
4.3. L'ère des multimédias.....	44
4.4. L'ère d'internet.....	46
<b>5. LE NUMERIQUE DANS LES ECOLES.....</b>	<b>47</b>
5.1. Quelle pédagogie préconisée ?.....	47
5.1.1. Le numérique et les élèves : « Digital Natives ».....	48
5.1.2. Le numérique et le paradigme enseignant : « Digital Immigrants ».....	51
5.1.3. Le numérique et le partenariat école-familial.....	53
5.1.4. La pédagogie coopérative et collaborative.....	55
5.1.4.1. Le numérique pour développer l'«intelligence interpersonnelle».....	55
5.1.4.2. Le numérique pour développer l'«intelligence collective».....	57
5.1.5. La pédagogie différenciée et active.....	57
5.2. Quel apport pour l'école ?.....	59
5.2.1. Pour apprendre d'une manière différente : Une école étendue hors les murs.....	59
5.2.2. Pour surmonter les difficultés, motiver, stimuler et l'estime de soi.....	60
5.2.3. Pour minimiser l'échec scolaire.....	62
5.2.4. Pour l'interactivité.....	63
5.2.5. Pour renouveler les lieux d'accès à la connaissance.....	63

<b>CHAPITRE 2 : L'IMAGE ET L'INTERACTIVITE AU CŒUR DE L'ECOLE</b>	
<b>IMAGE INTERACTIVE VERSUS IMAGE FIXE.....</b>	65
<b>1. L'INTERACTIVITE EN CLASSE.....</b>	67
1.1. Evolution de l'intégration des environnements pédagogiques numériques en classe.....	67
1.1.1. Enseignement assisté par ordinateur (traditionnel).....	67
1.1.2. Intégration de la dimension audio-visuelle à l'enseignement assisté par ordinateur.....	68
1.1.3. L'environnement d'apprentissage interactif multimédia.....	70
1.1.3.1. Le nouveau concept clé: L'interactivité.....	71
1.1.3.2. Formateur et apprenant comme centre de l'interactivité.....	72
1.1.3.3. L'interactivité et l'approche par la tâche.....	73
1.2. Typologie des usages interactifs en classe.....	74
1.2.1. Cours de langue multimédia.....	74
1.2.2. Exploitation de CD-ROM « grand public ».....	74
1.2.3. Elaboration, par les apprenants, des documents hypermédias.....	75
1.3. Apport des usages interactifs en classe.....	75
<b>2. L'APPRENTISSAGE PAR L'IMAGE EN CLASSE DE LANGUE, DE L'IMAGE FIXE Á L'IMAGE INTERACTIVE.....</b>	77
2.1. Pourquoi l'image.....	77
2.1.1. Qu'est-ce qu'une image.....	78
2.1.2. L'image et ses fonctions en classe de langue.....	79
2.1.2.1. L'image comme source d'interprétation et de production de sens.....	79
2.1.3. L'image pour lire, écrire et communiquer.....	80
2.2. Pourquoi l'image interactive.....	81
2.2.1. Qu'est-ce que l'image interactive.....	81
2.2.2. Pour une introduction de la « Compétence Numérique » à l'école.....	86
2.2.3. Pour une diversité des supports.....	86
2.2.4. Pour un apprentissage en présentiel enrichi par la distance (en ligne).....	87
2.2.5. Pour une perspective de repenser le manuel scolaire.....	92
<b>CONCLUSION PARTIELLE.....</b>	94
<b>PARTIE II : UNE INTRODUCTION DANS LE NUMERIQUE PAR L'« IMAGE INTERACTIVE » POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DU FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN.....</b>	96
<b>CHAPITRE 1 : LE FLE Á L'ERE DU NUMERIQUE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN.....</b>	98
<b>1. LE FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN.....</b>	99
1.1. Le FLE en Algérie : une dynamique au diapason des réformes du système éducatif.....	99
1.2. Enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère.....	102
1.2.1. L'Enseignement.....	103
1.2.2. L'Apprentissage.....	104
1.3. Enseignement/ Apprentissage du FLE au cycle primaire algérien.....	105
1.3.1. Unité des contenus.....	107
1.3.2. Objectifs visés par l'Enseignement/Apprentissage du FLE au cycle primaire.....	108
1.3.3. Une évaluation et remédiation mensuelle imposée.....	110
<b>2. LE NUMERIQUE Á L'ECOLE ALGERIENNE : ENTRE PERSPECTIVE ET REALITE..</b>	111
2.1. La réalité du numérique en Algérie.....	113
2.2. Le numérique à l'école algérienne.....	115
2.2.1. La contrainte budgétaire.....	117

2.2.2. Des enseignants non formés au numérique.....	118
2.3. Les perspectives du numérique à l'école algérienne.....	118
2.3.1. Les plans à court terme.....	119
2.3.1.1. Créer et développer des plateformes de formation en ligne et en faciliter l'accès.....	119
2.3.1.2. Créer de nouveaux supports interactifs et des manuels numériques innovants.....	120
2.3.1.3. Prolonger le temps de l'école par le numérique et favoriser l'égalité des chances et de réussite scolaire.....	121
2.3.2. Les plans à long terme.....	122
2.3.2.1. Le numérique dès le cycle primaire.....	122
2.3.2.2. La formation des enseignants.....	124
2.3.2.2.1. Former à des pratiques pédagogiques innovantes.....	126
2.3.2.2.2. Former à la compétence numérique.....	127
2.3.2.2.3. Les nouveaux rôles des enseignants.....	127
2.3.2.2.3.1. Metteur en scène.....	127
2.3.2.2.3.2. Chercheur et créateur de contenus.....	128
2.3.2.2.3.3. Guide et enseignant-formateur.....	129
<b>CHAPITRE 2 : DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE POUR INTEGRER LE NUMERIQUE PAR L'"IMAGE INTERACTIVE" Á L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE DU FLE AU CYCLE PRIMAIRE ALGERIEN.....</b>	<b>130</b>
<b>1. L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FLE.....</b>	<b>132</b>
1.1. L'Oral en classe de FLE.....	132
1.2. L'Expression Orale suppose la connaissance d'un code.....	134
1.2.1. Qu'est-ce que l'expression orale ?.....	134
1.2.2. L'expression orale et ses formes.....	135
1.2.2.1. L'expression verbale.....	135
1.2.2.2. L'expression non-verbale.....	135
1.2.3. Les caractéristiques de l'expression orale.....	136
1.2.4. La posture de l'enseignant en cours d'expression orale.....	137
1.2.5. Les techniques motivant l'expression orale et la communication.....	138
1.2.5.1. Les techniques interactives.....	138
1.2.5.2. Les techniques non interactives.....	139
1.2.5.3. La variation des supports authentiques et l'expression orale.....	140
1.2.5.3.1. Les supports portant sur l'écoute pour inciter l'expression.....	140
1.2.5.3.2. Les supports portant sur l'expression (production).....	141
<b>2. L'EXPRESSION ORALE DANS LE MANUEL SCOLAIRE ALGERIEN DE 5<sup>ème</sup> AP.....</b>	<b>142</b>
2.1. Profil d'entrée.....	144
2.2. Profil de sortie.....	144
2.3. L'orale dans le manuel scolaire de 5ème AP.....	145
2.3.1. Le manuel scolaire.....	145
2.3.2. L'oral : Compréhension et Expression.....	147
<b>3. DEMARCHE PEDAGOGIQUE NUMERIQUE HYBRIDE PAR L'«IMAGE INTERACTIVE» POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FLE.....</b>	<b>152</b>
3.1. Les étapes d'un cours d'expression orale.....	155
3.1.1. Etape de réactivation et d'imprégnation.....	155
3.1.2. Phase d'élaboration des contenus et production.....	157
3.1.3. Etape d'acquisition et de fonctionnement.....	158

3.2. Conception du scénario de la démarche pédagogique numérique hybride pour un cours d'expression orale.....	159
3.2.1. Qu'est-ce qu'un scénario pédagogique ?.....	159
3.2.2. Le scénario d'une démarche pédagogique numérique hybride de l'expression orale proposée pour une classe de 5ème AP .....	160
<b>4. EVALUATION DE LA COMPETENCE D'EXPRESSION ORALE.....</b>	<b>163</b>
4.1. Les critères d'évaluation de l'expression orale.....	164
4.2. Les outils d'évaluation de l'expression orale.....	165
<b>CONCLUSION PARTIELLE.....</b>	<b>167</b>
<b>PARTIE III : EXPERIMENTATION, RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATIONS.....</b>	<b>169</b>
<b>CHAPITRE 1 : L'IMAGE INTERACTIVE EN ACTION.....</b>	<b>172</b>
1. MISE EN PLACE DE L'EXPERIMENTATION.....	173
1.1. Terrain et public expérimenté.....	174
1.2. Corpus expérimenté.....	177
1.2.1. Du point de vue des enseignants .....	177
1.2.2. Du point de vue des familles .....	178
1.2.3. Du point de vue des élèves .....	178
1.2.4. Equipement et ressources utilisées.....	180
2. MISE EN ŒUVRE DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE.....	184
2.1. Avant la période de confinement (Premier et deuxième trimestre).....	181
2.2. Logiciel de conception de l'image interactive.....	181
2.3. Première phase (01) (en présentiel) :	
Exemple d'une leçon d'expression orale par « Image Interactive ».....	183
2.3.1. Déroulement de la leçon.....	189
2.4. Deuxième phase (02) (à distance) : Une aide et une régulation en ligne.....	190
2.4.1. Phase de pré-régulation.....	191
2.4.2. Phase de post-régulation.....	193
2.5. Pendant la période de confinement (troisième trimestre).....	193
2.5.1. Exemple d'une leçon d'expression et de compréhension orale par « Image Interactive » à distance.....	195
2.6. Evaluation finale.....	200
2.6.1. Contenu des épreuves écrites.....	200
2.6.1.1. Epreuve du pré-test.....	200
2.6.1.2. Epreuves du post-test.....	201
<b>CHAPITRE 2 : DÉPOUILLEMENT, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS....</b>	<b>206</b>
1. ANALYSE ET INTERPRETATION DU SUJET ENQUETE (1) : LES ENSEIGNANTS.....	208
1.1.1. Section A : En terme de formation au numérique.....	208
1.1.2. Section B : En terme d'intérêt personnel au numérique.....	211
1.1.3. Section C : En terme des utilisations pédagogiques du numérique.....	213
1.1.4. Section D : En terme d'obstacles freinant l'intégration du numérique à la pédagogie des enseignants.....	215
2. ANALYSE ET INTERPRETATION DU SUJET ENQUETE (2) : LES FAMILLES.....	220
2.1. Résultats obtenus.....	220
2.2. Analyse et interprétation des résultats.....	220
3. ANALYSE ET INTERPRETATION DU SUJET ENQUETE (3) : LES ELEVES.....	221
3.1. Observation de l'environnement expérimenté (classe et public).....	222

---

3.2. Calendrier des recueils des données du pré-test.....	223
3.3. Grille d'observation et d'évaluation proposée.....	225
3.4. Dépouillement, analyse et interprétation des résultats du pré-test.....	228
3.4.1. Résultats obtenus au pré-test.....	228
3.4.2. Analyse et interprétation des résultats du pré-test.....	229
3.4.2.1. Pré-test de la compétence d'expression orale.....	229
3.4.2.2. Pré-test de la compétence de compréhension orale.....	231
3.5. Calendrier des recueils des données du post-test.....	234
3.6. Dépouillement, analyse et interprétation des résultats du post-test.....	236
3.6.1. Résultats obtenus de l'épreuve N°01.....	236
3.6.1.1. Analyse et interprétation des résultats de l'épreuve N°01.....	237
3.6.1.1.1. Post-test de la compétence d'expression orale.....	237
3.6.1.1.2. Post-test de la compétence de compréhension orale.....	239
3.6.2. Résultats obtenus de l'épreuve N°02.....	240
3.6.2.1. Analyse et interprétation des résultats de l'épreuve N°02.....	241
3.6.2.1.1. Post-test de la compétence d'expression orale.....	241
3.6.2.1.2. Post-test de la compétence de compréhension orale.....	242
3.6.3. Résultats obtenus de l'épreuve N°03.....	243
3.6.3.1. Analyse et interprétation des résultats de l'épreuve N°03.....	245
3.6.3.1.1. Post-test de la compétence d'expression orale.....	245
3.6.3.1.2. Post-test de la compétence de compréhension orale.....	246
<b>4. BILAN PRESCRIPTIF.....</b>	<b>248</b>
4.1. Evolution des programmes et des méthodes.....	249
4.1.1. Augmentation du volume horaire des cours d'expression orale.....	249
4.1.2. Encourager les recherches théoriques et méthodologiques pour l'intégration du numérique en classe de FLE.....	249
4.2. Evolution de la pédagogie.....	250
4.3. Evolution de la formation des enseignants.....	250
<b>CONCLUSION PARTIELLE.....</b>	<b>252</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>254</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>259</b>
Dictionnaires.....	260
Ouvrages sur la didactique des langues.....	260
Ouvrages sur le numérique.....	262
Ouvrages sur l'image.....	264
Ouvrages sur la méthodologie.....	264
Ouvrages sur l'interactivité.....	265
Articles sur la didactique des langues.....	265
Articles sur l'image.....	267
Articles sur le numérique.....	267
Thèses.....	272
Les sites internet.....	273
Les actes de colloques.....	273
Journaux.....	274

**TABLE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 01</b>	Les différentes théories d'apprentissage, et leur variance par rapport au Connectivisme	35
<b>Tableau 02</b>	Statistiques Des principaux agrégats de l'année scolaire 2018-2019	106
<b>Tableau 03</b>	Les projets et les séquences du manuel de français de 5ème AP	146
<b>Tableau 04</b>	Critères de l'évaluation de l'expression orale par LAFONTAINE (2001)	165
<b>Tableau 05</b>	Grille d'observation pour la compétence expression orale par LAFONTAINE (2001)	166
<b>Tableau 06</b>	Répartition de l'échantillon de l'enquête selon le sexe	179
<b>Tableau 07</b>	Différence entre l'enseignement par l' « Image Interactive » et l'image fixe pour un cours d'expression orale	187
<b>Tableau 08</b>	Profil des enseignants	208
<b>Tableau 09</b>	Formation des enseignants au numérique	209
<b>Tableau 10</b>	Niveau de compétence des enseignants au numérique	209
<b>Tableau 11</b>	Proportion en % de l'usage personnel des outils numérique par les enseignants	211
<b>Tableau 12</b>	Proportion en % des enseignants concernant la fréquence d'intérêt au numérique	212
<b>Tableau 13</b>	Proportion en % des enseignants concernant l'intégration pédagogique du numérique	214
<b>Tableau 14</b>	Proportion en % des enseignants concernant les obstacles freinant l'intégration du numérique dans les pédagogies	216
<b>Tableau 15</b>	Proportion en % concernant les équipements numériques dont dispose les écoles	216
<b>Tableau 16</b>	Commentaires (verbatim) libres de six répondants	218
<b>Tableau 17</b>	Proportion en % des familles concernant la collaboration famille/enseignants	220
<b>Tableau 18</b>	Calendrier des recueils des données du pré-test	224
<b>Tableau 19</b>	Critères d'évaluation de l'expression orale adoptés par l'enseignante	226
<b>Tableau 20</b>	Grille individuelle d'observation et d'évaluation proposée pour la compétence d'expression orale	228
<b>Tableau 21</b>	Résultat des deux classes à l'évaluation diagnostique au (pré-test) de la compétence expression orale	229
<b>Tableau 22</b>	Résultat des deux classes à l'évaluation diagnostique au (pré-test) de la compétence compréhension orale	229
<b>Tableau 23</b>	Calendrier des recueils des données des épreuves du post-test	236
<b>Tableau 24</b>	Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence expression orale	236
<b>Tableau 25</b>	Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence compréhension orale	237
<b>Tableau 26</b>	Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence expression orale	240
<b>Tableau 27</b>	Résultat des deux classes à l'évaluation sommative au (post-test) de la compétence compréhension orale	240
<b>Tableau 28</b>	Résultat de l'évaluation sommative des épreuves N°02 et N°03 de la classe B, de la compétence expression orale	244
<b>Tableau 29</b>	Résultat de l'évaluation sommative des épreuves N°02 et N°03 de la classe B, de la compétence compréhension orale	244

**TABLE DES FIGURES**

<b>Figure 01</b>	Hyper-multimédia-interactif	25
<b>Figure 02</b>	L'apport du numérique dans la dynamique de l'apprentissage du constructivisme	31
<b>Figure 03</b>	L'apport du numérique dans la dynamique de l'apprentissage du socioconstructivisme	31
<b>Figure 04</b>	L'apport du numérique dans la dynamique de l'apprentissage du connectivisme	32
<b>Figure 05</b>	Matérialisation et personnalisation de la connaissance	37
<b>Figure 06</b>	Schématisation du multimédia	45
<b>Figure 07</b>	Modèle de l'influence partagée	54
<b>Figure 08</b>	Les zones de clique sur une image	82
<b>Figure 09</b>	Une zone cliquable qui renvoi à un lien hypertexte	83
<b>Figure 10</b>	Une zone cliquable qui renvoi à un effet de zoom sur la bouteille	84
<b>Figure 11</b>	Une zone cliquable qui renvoi à un effet de zoom sur le visage	84
<b>Figure 12</b>	Une zone cliquable qui renvoi à un lien hypermédia (une vidéo)	85
<b>Figure 13</b>	Organisation basique des fonctions d'une plate-forme en ligne	91
<b>Figure 14</b>	Répartition des élèves par niveau d'enseignement (2018-2019)	107
<b>Figure 15</b>	Nombre d'abonnés à internet en Algérie	113
<b>Figure 16</b>	Répartition /Tranche d'âge	114
<b>Figure 17</b>	La durée passée sur internet par les internautes par semaine	123
<b>Figure 18</b>	La fréquence d'utilisation d'internet par jour	123
<b>Figure 19</b>	Le manuel scolaire de la 5ème AP	145
<b>Figure 20</b>	La mise en situation et l'activité 01 de l'expression orale du PROJET 1/SEQUENCE 1 du manuel scolaire de 5ème AP	148
<b>Figure 21</b>	La mise en situation et l'activité 02 de l'expression orale du PROJET 1/SEQUENCE 2 du manuel scolaire de 5ème AP	148
<b>Figure 22</b>	La mise en situation et l'activité 03 de l'expression orale du PROJET 2/SEQUENCE 1 du manuel scolaire de 5ème AP	149
<b>Figure 23</b>	La mise en situation et l'activité 04 de l'expression orale du PROJET 2/SEQUENCE 2 du manuel scolaire 5ème AP	149
<b>Figure 24</b>	La mise en situation et l'activité 05 de l'expression orale du PROJET 3/SEQUENCE 1 du manuel scolaire 5ème AP	150
<b>Figure 25</b>	La mise en situation et l'activité 06 de l'expression orale du PROJET 3/SEQUENCE 2 du manuel scolaire de 5ème AP	150
<b>Figure 26</b>	La mise en situation et l'activité 07 de l'expression orale du PROJET4/SEQUENCE 1 du manuel scolaire de 5ème AP	151
<b>Figure 27</b>	La mise en situation et l'activité 08 de l'expression orale du PROJET4/SEQUENCE 2 du manuel scolaire de 5 AP	151
<b>Figure 28</b>	Les phases de la mise en œuvre de la démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'Image interactive	153
<b>Figure 29</b>	Détail de la phase de régulation	154
<b>Figure 30</b>	L'organigramme du scénario pédagogique de la compétence expression orale	162
<b>Figure 31</b>	Aperçu de la page d'accueil du compte Facebook de l'école primaire AHMED TAOUTI, destinée aux élèves de 5ème AP de langue française	179
<b>Figure 32</b>	Aperçu sur la préface du logiciel de conception de l'image interactive	182
<b>Figure 33</b>	Fiche pédagogique proposée pour le cours d'expression orale pour les deux classes A (témoin) et B (pilote)	186
<b>Figure 34</b>	Image interactive proposée avec des zones cliquables	186

<b>Figure 35</b>	Image interactive pour la phase d'élaboration des contenus et production	188
<b>Figure 36</b>	Image interactive pour la phase de réactivation et d'imprégnation	188
<b>Figure 37</b>	publication de l'image interactive sur la page Facebook de l'école	191
<b>Figure 38</b>	Exemple d'une activité publiée sur la page Facebook de l'école	192
<b>Figure 39</b>	Fiche pédagogique proposée pour le cours d'expression orale de la séquence 1/projet 4	197
<b>Figure 40</b>	Image interactive à distance pour la phase d'élaboration des contenus et production	198
<b>Figure 41</b>	Image interactive à distance pour la phase de réactivation et d'imprégnation	199
<b>Figure 42</b>	L'épreuve du pré-test	201
<b>Figure 43</b>	L'épreuve N°01 de la séquence 1/Projet I	203
<b>Figure 44</b>	L'épreuve N°02 de la séquence 1/Projet II	204
<b>Figure 45</b>	L'épreuve N°02 de la séquence 2/Projet III	205
<b>Figure 46</b>	Profil des enseignants	209
<b>Figure 47</b>	Niveau de compétence des enseignants au numérique	210
<b>Figure 48</b>	Usage personnel des outils numérique par les enseignants	211
<b>Figure 49</b>	Graphe sur les proportions en % des enseignants concernant la fréquence d'intérêt au numérique	213
<b>Figure 50</b>	Graphe sur les proportions en % des enseignants concernant l'intégration pédagogique du numérique	214
<b>Figure 51</b>	Graphe sur les proportions en % des enseignants concernant les obstacles freinant l'intégration du numérique dans les pédagogies	217
<b>Figure 52</b>	Graphe sur les proportions en % concernant les équipements numériques dont dispose les écoles	217
<b>Figure 53</b>	Graphe sur les proportions en % des familles concernant la collaboration famille/enseignants	221
<b>Figure 54</b>	Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 du pré-test de la compétence d'expression orale	230
<b>Figure 55</b>	Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°02 du pré-test de la compétence d'expression orale	230
<b>Figure 56</b>	Graphe de « Boite à moustache »	232
<b>Figure 57</b>	Graphe en boite des résultats obtenus par les deux classes à l'évaluation diagnostique du (pré-test) de la compétence de compréhension orale	233
<b>Figure 58</b>	Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 de l'épreuve N°01 de la compétence d'expression orale	237
<b>Figure 59</b>	Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°02 de l'épreuve N°01 de la compétence d'expression orale	238
<b>Figure 60</b>	Graphe en boite des résultats obtenus par les deux classes à l'évaluation sommative de l'épreuve N°01 de la compétence de compréhension orale	239
<b>Figure 61</b>	Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 de l'épreuve N°02 de la compétence d'expression orale	241
<b>Figure 62</b>	Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°02 de l'épreuve N°02 de la compétence d'expression orale	242
<b>Figure 63</b>	Graphe en boite des résultats obtenus par les deux classes à l'évaluation sommative de l'épreuve N°02 de la compétence de compréhension orale	243
<b>Figure 64</b>	Graphe sur les proportions en % des résultats obtenus pour le critère N°01 de l'épreuve N°03 de la compétence d'expression orale	246
<b>Figure 65</b>	Graphe en boite des résultats obtenus par la classe B à l'évaluation sommative de l'épreuve N°02 et l'épreuve N°03 de la compétence de compréhension orale	247

## L'image interactive en classe de FLE: Une réalité numérique pédagogique à l'heure des « Digital Natives »

S'inscrivant dans le domaine de la didactique des langues. Ce travail de recherche met en exergue l'importance d'une introduction numérique par l'« Image Interactive » pour l'Enseignement-Apprentissage du français langue étrangère (FLE). Partant du constat que les "Digital Natives" consomment l'information de manière visuelle, et qu'à l'ère du numérique l'image est omniprésente, en reléguant le texte en qualité de complément. Nous avons imaginé dès lors la possibilité de rendre l'image fixe du manuel scolaire interactive, capable d'entraîner le perfectionnement non seulement des compétences d'expression et de compréhension du français oral et écrit, mais aussi d'optimiser le développement de la « Compétence Numérique », car, aujourd'hui lire et écrire ne suffisent plus pour désigner l'apprentissage ; Apprendre à l'ère du numérique, c'est se donner les moyens de progresser et d'accéder à cette troisième compétence, il s'agit de développer : l'esprit d'analyse, le raisonnement et la créativité. Et cela dès le cycle primaire, car c'est à l'école primaire que tout s'apprend et qu'on construit un adulte autonome, innovant et créatif dans le futur. En se basant sur une nouvelle démarche pédagogique numérique hybride ou mixte par l'« Image Interactive », où des cours en présentiel seront enrichis par des cours en ligne.

Mots-clés : Image interactive ; Compétence Numérique; Digital Native; Digital Immigrant, Démarche pédagogique numérique hybride.

R  
é  
s  
u  
m  
é

## The interactive image in FLE class: A digital reality in the age of « Digital Natives »

In the field of language didactics. This research work highlights the importance of a digital introduction through "interactive images" for the teaching-learning of French as a foreign language (FLE). Starting from the observation that "digital natives" consume information in a visual way and that in the digital age the image is ubiquitous, relegating the text as a complement. We therefore imagined the possibility of making the still image of the textbook interactive, capable of leading to the improvement not only of the skills of expression and comprehension of oral and written French, but also of optimizing the development of digital competence, because today reading and writing are no longer enough to designate learning: learning in the digital age is the means to progress and to access this third competence, it is a question of developing: the spirit of analysis, reasoning and creativity. And this starts in elementary school, because it is in elementary school that all is learned and that we build an autonomous, innovative and creative adult in the future. Based on a new hybrid or mixed digital pedagogical approach using interactive image, or face-to-face classes will be enriched by online courses.

Keywords: interactive images ; Digital Competence; Digital Native; Digital Immigrant; Hybrid digital educational approach.

A  
b  
s  
t  
r  
a  
c  
t

## الصورة التفاعلية في أقسام اللغة الفرنسية: واقع رقمي بيداغوجي في عصر "المواطن الرقمي"

في إطار تعليمية اللغات، يبرز هذا العمل البحثي أهمية المدخل الرقمي من طرف "الصورة التفاعلية" في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كمادة أجنبية. فانتقالاً من معاناة تداول "المواطن الرقمي" للمعلومة بطريقة بصرية، أصبحت الصورة في عصر الرقمنة مطلقة بتراجع النص كمثل، وأصبحنا نتوقع إمكانيات جعل الصورة الثابتة للدليل المدرسي تفاعلية وقادرة على تحسين ليس فقط مهارات التعبير وفهم اللغة الفرنسية الناطقة والمكتوبة، ولكن تطوير "الكفاءة الرقمية" كذلك، لأن اليوم القراءة والكتابة لا تكفي للتعلم، بل يجب في عصر الرقمنة توفير الوسائل لبلوغ هذه الكفاءة الثالثة، وتطوير روح التحليل والتفكير والإبداع، وهذا من الطور الابتدائي، لأنه في المدرسة الابتدائية يكون التعلم وبناء شخص بالغ مستقل ومبتكر وخالق في المستقبل وبالتالي ضرورة الاعتماد على خطوة بيداغوجية جديدة تكون رقمية هجينة ومختلطة بواسطة "الصورة التفاعلية" لتقديم دروس حضورية مدعمة بدروس عن بعد.

الكلمات المفتاحية:

صورة التفاعلية؛ الكفاءة الرقمية؛ المواطن الرقمي؛ العملية التعليمية؛ الهجين الرقمي