



Renouvellement de l'enseignement-apprentissage du français et régulation pédagogique : enquête auprès d'un échantillon d'enseignants de lycées algériens

Habib Elmestari

Centre Universitaire – Salhi Ahmed- de Nâama,
Laboratoire - Ingénierie des Formations et Montage
de projets - Institut des Lettres et des Langues
Centre Universitaire Salhi Ahmed de Nâama, Algérie
el-mestari@cuniv-naama.dz
<https://orcid.org/0009-0003-2405-9664>

Reçu le 15-10-2024 / Évalué le 20-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

L'ère actuelle, caractérisée par le numérique et la multimodalité, offre un accès facile à l'information et exige une redéfinition du rapport au savoir. Dans cette nouvelle dynamique, l'enseignant aide l'apprenant à chercher l'information par lui-même en l'amenant à faire preuve de discernement quant à la valeur des informations recueillies. Cette étude s'intéresse aux choix didactiques et pédagogiques adoptés par les enseignants en classe de langue et aux actions qui permettent de réduire les écarts constatés. Notre recherche vise à vérifier si les pratiques pédagogiques des enseignants s'adaptent aux nouvelles approches de l'enseignement et l'apprentissage des langues et s'accordent avec les recherches des spécialistes qui proposent de nouveaux modèles pédagogiques ayant des impacts indéniables sur le progrès et la réussite des apprenants.

Mots-clés : français langue étrangère, activités d'apprentissage, tâches scolaires, numérique, régulation pédagogique

تجديد تعليم وتعلم اللغة الفرنسية والتنظيم التربوي : دراسة استقصائية لعينة من أساتذة الثانويات الجزائرية

المُلخَص

العصر الحالي يتميز بالتكنولوجيا الرقمية وتنوع الوسائل. فهو يوفر سهولة الوصول إلى المعلومات ويشترط إعادة النظر في علاقة المرء بالمعرفة. في هذه الديناميكية الجديدة، يساعد المعلم المتعلم في البحث عن المعلومات بنفسه من خلال توجيهه إلى ممارسة التمييز فيما يتعلق بقيمة المعلومات التي يتم جمعها. تركز هذه الدراسة على الاختيارات التعليمية والتربوية التي يتبناها المعلمون في فصول اللغة الفرنسية والإجراءات التي من شأنها تقليص الفجوات المسجلة. يهدف بحثنا إلى التحقق مما إذا كانت الممارسات التربوية للمعلمين تتكيف مع الأساليب الجديدة لتعليم وتعلم اللغات ومدى توافقها مع أبحاث المتخصصين الذين يقترحون نماذج تربوية جديدة لها تأثيرات لا يستهان بها من أجل تحقيق تطور ونجاح المتعلمين.

الكلمات المفتاحية : اللغة الفرنسية كلغة أجنبية – أنشطة التعلم – المهام المدرسية – الرقمية. - التعديل التربوي.

**Renewal of French teaching-learning and educational regulation:
survey of a sample of Algerian high school teachers**

Abstract

The current digital and multimodal age offers easy access to information and requires a redefinition of the relationship to knowledge. In this new dynamic, the teacher helps the learner to search for information on his or her own by leading the learner to discern the value of the information gathered. This study focuses on the didactic and pedagogical choices adopted by teachers in language classrooms and the actions that make it possible to reduce the gaps observed. Our research aims to verify whether teachers' pedagogical practices adapt to new approaches to language teaching and learning and are consistent with the research of specialists who propose new pedagogical models that have undeniable impacts on the progress and success of learners.

Keywords: French as a Foreign Language, learning activities, school tasks, digital, pedagogical regulation

Introduction

Le travail de l'enseignant en classe est vu comme une activité nécessitant une grande adresse ; elle est instrumentée et consiste à organiser la classe comme un milieu de travail qui mobilise un collectif d'apprenants. L'activité d'enseignement nécessite la création permanente de scénarios pédagogiques. Elle est parfois qualifiée d'activité artistique marquée par une intelligence pratique permettant de faire face à l'imprévu (Lantheaume, 2007). L'enseignant joue le rôle d'organisateur des interactions de classe. Il doit créer des situations qui favorisent les conditions de l'apprentissage et le facilite. Enseigner c'est « construire des situations où celui qui apprend est en mouvement, en action, c'est le rassurer, c'est faire avec lui, de ses erreurs des occasions d'apprendre » (Héber-Suffrin, Frackowiak, Grelet, 2016 : 88). La relation pédagogique cherche à clarifier le rapport enseignant-enseigné. Elle tend à prendre l'apprenant à sa juste valeur, le motiver et faire émerger en lui le désir d'apprendre en le confrontant à des situations-problèmes qui lui donnent envie de poursuivre (Dévolvé, 2005). La période actuelle connaît un développement rapide des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Ces moyens numériques ont envahi les espaces pédagogiques et bouleversé les mœurs éducatives. Leur usage vise à revisiter et redéfinir les pratiques de l'enseignement et de

l'apprentissage et induit des modifications sur les plans de l'intervention pédagogique des enseignants et l'apprentissage des élèves. Avoir une méthode signifie donc détenir le choix de modes d'enseignement répondant aux besoins réels des apprenants. Ces besoins traduisent concrètement les objectifs à définir. L'enseignant cherche, de fait, à établir la liaison entre la manière d'enseigner et l'efficacité pédagogique (Meirieu, 2002) en se posant un ensemble de questions lors de l'élaboration du cours : comment s'y prendre pour que l'élève soit de plus en plus apprenant ? Comment faire les bons choix ? Comment trouver le fil conducteur qui le guide dans l'organisation des activités de ses cours ? On s'interroge souvent sur la manière dont se déroule un cours de français et sur les spécificités des régions où il est dispensé. On doit, de fait, connaître les types d'apprenants et définir les contenus, les objectifs, les pratiques et les supports didactiques. Toute pratique didactique est tributaire du contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner (Blanchet, 2009). Pour notre travail de recherche, partant du fait que la didactique des langues recouvre trois champs d'investigation, la langue, la méthode et l'enseignement, il nous est utile de poser certaines questions qui nous permettront d'explicitier, chemin faisant, les différents concepts et notions convoqués et de les placer dans leurs contextes respectifs. Quel modèle pédagogique faut-il suivre ? Quelle stratégie adopter ? Comment modifier la relation enseignant-apprenant ? Notre objectif est de vérifier dans quelle mesure les scénarios pédagogiques proposés par les enseignants de FLE en Algérie pourraient tenir compte de la distinction entre les concepts d'exercice, activité et tâche et constituer, le cas échéant, une démarche qui tient compte des principes de la classe inversée et de l'intelligence artificielle (désormais IA) dans le but de responsabiliser l'apprenant dans ses apprentissages et de le conduire vers l'autonomie.

1. Cadre conceptuel

1.1. Les notions d'exercice, activité et tâche

Bien qu'on regroupe généralement par facilité de langage et routine scolaire les notions d'« exercice », d'« activité » et de « tâche » sous le nom

générique d'« exercice », nombreux sont les didacticiens qui opèrent parmi elles un certain nombre de distinctions. Un foisonnement de réflexions méthodologiques (Bouchard, 1989), (Verdelhan–Bourgade, 2002), (Puren, 2006), (Cuq, 2008) sur ces notions a révélé une divergence dans la conceptualisation et a eu des conséquences importantes sur le plan de la recherche en didactique. L'avènement des différentes théories linguistiques et des différentes méthodologies ont mis en avant la variabilité de l'apprentissage. Des méthodologies, approches ou perspectives se sont succédé proposant de nouveaux types de pratiques à l'apprenant et à l'enseignant. Chaque nouvelle méthodologie est présentée comme le résultat d'une volonté de rupture avec la précédente et comme une innovation liée au désir d'adaptation du système scolaire aux nouveaux besoins de la société (Puren, 1988). Les acquis développés par les méthodologies précédentes sont conservés mais on en fait un usage différent. Le nouveau courant didactique met l'accent sur les besoins individuels et les stratégies d'apprentissage des apprenants, reconnaissant diverses approches à l'apprentissage en marquant le « *retour à la logique d'éclectisme gestionnaire* » (Puren, 1994 : 64). Acquérir une langue requiert parallèlement une connaissance des éléments de la langue et les fonctionnalités des pratiques effectives appelées « exercices ». Pour commencer, nous partirons de la définition fournie par le dictionnaire (Robert, 2008) en ligne : « Action de s'exercer ; travail servant aux élèves à mettre en application ce qui a été appris ». Gérard Vigner propose une définition de l'exercice dont il précise les caractéristiques :

On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation. Les fonctions pédagogiques de l'exercice sont variées et peuvent être soit distinguées, soit confondues : approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances. La tâche portera préférentiellement sur une composante ou difficulté particulière de l'apprentissage. On prévoira autant de types d'exercices qu'il existe de difficultés répertoriées. Tâche répétitive, un nombre minimum d'essais doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance suffisant, l'exercice se déroulera selon un protocole strict : délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle. Il s'effectuera à partir d'un

apport de données sélectionnées intentionnellement, sur la base de consignes exhaustives, non ambiguës et cohérentes, cette activité devant déboucher sur une réponse observable et aisément évaluable, par l'apprenant comme par le formateur (Vigner, 1984 : 17).

Cette définition, nous tenons à le préciser, a été proposée dans un moment historique assez reculé. Elle reprend les notions d' « activité » et de « tâche » que les méthodologies récentes (approche communicative et perspective actionnelle) utilisent. La notion « exercice » ne convient pas tout à fait à ces deux méthodologies mais elle continue à occuper une place assez confortable dans différentes pratiques pédagogiques. Cette définition de Gérard Vigner quoique large auparavant, se trouve limitée par les apports des récentes méthodologies. Elle est influencée par l'exercice structural, cela se justifie par le passage « [...] on prévoira autant de types d'exercices qu'il existe de difficultés répertoriées. Tâche répétitive, un nombre minimum d'essais doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance suffisant, l'exercice se déroulera selon un protocole strict : délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle ». (Ibid.). Le terme d'exercice, est le plus souvent vu comme un concept dont le sens incorpore celui d'une série d'autres termes renvoyant à tout ce qui se fait en classe de langue. Il a, en fait, un apport méthodologique relativement réduit. « Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. » (Cuq (Dir.), 2003 : 94). Nous devons aussi préciser qu'une nouvelle méthodologie n'efface pas une autre plus ancienne. Les méthodologies cohabitent bien souvent et suivent en ce sens l'évolution de tout progrès scientifique, une évolution non linéaire qui s'appuie sur les acquis antérieurs pour créer des données nouvelles pertinentes et adéquates à leurs temps. Les écrits sur les exercices sont nombreux (Besse, Porquier, 1984 ; Puren, 2009 ; Denyer, 2009), chaque théoricien y allant de sa définition plus ou moins proche de celle de l'autre. Si nous nous référons à toutes les définitions apportées par les didacticiens, nous pourrions définir l'exercice comme étant un problème posé qui attend d'être résolu.

D'un autre côté, l'activité d'apprentissage représente un défi pour l'apprenant lui exigeant son engagement cognitif (Pendanx, 1998) et lui permettant d'interagir et de collaborer avec les autres apprenants. Elle doit revêtir un caractère significatif, authentique et interdisciplinaire aux yeux de

l'apprenant (Cuq (Dir.), 2003). Une activité d'apprentissage se laisse analyser selon de nombreux paramètres tels que : la consigne, le type de production attendu, le support de départ, le ou les objectifs recherché (s) et les contenus. L'apprentissage est efficace pour l'apprenant dans la mesure où l'activité revêt un caractère social et collaboratif. Dans ce cadre, l'objectif de l'activité d'apprentissage est de favoriser les partages de vécus et d'expériences et aussi de consolider les apprentissages réalisés, de les structurer et de les intégrer durablement (Bérard, 1991). Autrement dit, l'activité d'apprentissage doit aboutir à une véritable communication dans laquelle les formes langagières liées à la situation sont respectées (Tagliante, 2006).

Par ailleurs, Les innovations récentes en matière de didactique apparues dans les années 1990 accordent l'importance à l'action sociale pour le développement des compétences en langues. Associées au *Cadre Européen Commun pour les langues* (CECR), elles permettent à l'apprenant de développer les compétences en langues nécessaires pour agir avec efficacité et efficience dans les contextes de la vie sociale et professionnelle en lui fournissant les possibilités de participer à des situations sociales authentiques. La notion de tâche est introduite pour amener l'apprenant à surmonter les difficultés de communication rencontrées à tous les niveaux : personnel, public, scolaire, professionnel. Christian Puren propose la définition suivante de la tâche : « [...] Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit. [...] » (Puren, 2006 : 56). La tâche est considérée, à bien des égards, comme le pivot de tout apprentissage. Elle suppose la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. Dans la perspective actionnelle, le CECR définit le mot tâche comme suit :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (CECR, 2001 : 16).

Pour être totalement opérationnelle, une tâche indique ce qui est à faire, la manière de le faire et le résultat attendu. La tâche est donc un cadre d'action à l'intérieur duquel l'apprenant évolue librement. Elle est centrée sur le sens ; c'est-à-dire sur le « quoi » et le « pour quoi », plutôt que le « comment », ce qui lui offre la propriété d'être communicative car en favorisant la communication entre les apprenants, elle débouche nécessairement sur un résultat concret.

En développant les interactions d'élève à élève, en permettant, dans le cadre scolaire, à l'apprenant de développer une autonomie dans la communication, on lui donne les moyens et on suscite chez lui l'envie d'utiliser la langue en dehors de l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 75). Comme nous l'avons signalé plus haut, les notions d'exercice, d'activité et de tâche partagent les spécialistes dans leur fréquence et leur champ d'utilisation. Certains, quand bien même convaincus de la différence conceptuelle entre ces trois notions, se trouvent contraints de les utiliser dans les différentes définitions. En définissant l'exercice, Denyer introduit le terme activité : « peut donc être considéré comme une activité qui vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource, condition indispensable à leur mobilisation ultérieure » (Denyer, 2009 : 151). Besse et Porquier considèrent l'exercice comme une tâche particulière : « Une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitifs, contraints et métalinguistiques marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui » (Besse, Porquier, 1984 : 121).

Jean-Pierre Cuq, quant à lui, ne voit pas de différence entre les notions d'activité et tâche mais se satisfait de la catégorisation établie par Robert Bouchard dès 1989 :

En clair, il n'y a pas de distinction pédagogique réelle entre tâche et activité. Je préfère pour ma part, reprendre à mon compte les définitions de Robert Bouchard qui distinguait dès 1989 trois catégories non hiérarchisées : « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement) » (Cuq, 2008 : 2).

Elke Nissen souligne que la tâche est un ensemble structuré d'activités ancrées dans la réalité et qui s'inscrivent dans une perspective de résolution de problème visant un objectif prédéfini.

Cela comprend les consignes, l'explicitation des objectifs, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, des critères d'évaluation (s'ils ne sont pas élaborés conjointement avec les apprenants), de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le scénario fait appel à une plateforme, éventuellement des interactions prévues ou recommandées avec les différents acteurs de la formation (scénario communicatif), et idéalement la mise à disposition d'aides pour rendre l'apprenant autonome dans son travail, ainsi que l'indication des libertés et choix qu'a l'apprenant (Nissen, 2011 : 21).

Nicolas Guichon affirme, à cet effet que l'apprenant fait des activités dans le but de remplir une tâche qui le mène à la construction de son apprentissage « La tâche fournit donc un cadre à l'activité d'apprentissage » (Guichon, 2006 : 54). De ce fait, la tâche met l'apprenant dans une position d'acteur social lui permettant de mobiliser stratégiquement des compétences.

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECR, 2001 : 15).

1.2. La classe inversée

Les nouvelles pratiques pédagogiques marquent l'évolution de la société et traduisent les besoins des apprenants. Elles tendent à mieux accompagner les apprenants pour qu'ils progressent et soient plus autonomes dans leurs apprentissages en les incitant à s'impliquer, à participer et à collaborer dans toutes les actions d'apprentissage et dans des recherches et des collectes d'informations sur des thèmes variés. Il est donc utile de faire appel à différents outils pour favoriser cette diversité et pousser l'apprenant à une maîtrise des compétences. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication apportent une large contribution à cette approche pédagogique permettant, à juste titre, de soutenir les divers profils d'apprentissage et d'accroître les activités des apprenants. Diverses possibilités leur sont offertes : développer leur aptitude à la réception (écouter un cours regarder une vidéo), à l'action (prendre des notes, organiser un texte, une liste de mots, relever des termes ou des expressions), à la création (s'exprimer, analyser, comparer) et la collaboration (discuter, débattre avec des pairs, construire ensemble,

travailler en groupe). Les recherches actuelles s'organisent autour de la classe inversée (Bissonnette, Gautier, 2012 ; Lebrun, 2015) ; Lebrun, Lecoq, 2015 ; Dufour, 2014, 2015 ; Bergmann, Sams, 2012, 2015) ; Le Jeune, 2016). La classe inversée se fixe l'objectif de renouveler les pratiques pédagogiques et les modèles d'apprentissage. Elle vise donc à réinventer la classe et le métier d'enseignant. L'ordre habituel des activités d'enseignement est complètement modifié, l'enseignant « [...] n'est plus le sachant qui déverse son savoir, mais devient un véritable guide d'apprentissage. Il passe du face-à-face au côte à côte, permettant ainsi la mise en place d'une co-construction des savoirs » (Dufour, 2014 : 44). Il est juste de noter l'impact intéressant de l'intelligence artificielle sur la pédagogie inversée prônant un apprentissage personnalisé. L'IA en éducation peut, à juste titre, prendre diverses formes dont notamment « les tuteurs intelligents, les tableaux de bord pour la réussite éducative et les aides à la décision pour les enseignants ». (Romero *et al*, 2023 : 5). Les outils numériques, tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, permettent, en effet, aux apprenants d'accéder aux contenus riches et interactifs. « Ces usages peuvent viser, par exemple, à faciliter l'évaluation des apprentissages, à accroître le nombre et la qualité des rétroactions, à créer des parcours d'apprentissage personnalisés, à prévenir l'abandon scolaire ou bien à répondre à des questions plus ou moins complexes formulées par les apprenants et apprenantes » (Romero *et al*, 2021 : 6) De fait, grâce aux ressources basées sur l'intelligence artificielle, la situation de classe inversée se trouve renforcée et accélérée. L'enseignant est donc appelé à produire son travail dans une optique d'intéressement des apprenants afin de les impliquer dans des projets d'apprentissage qui les amènent à construire des contenus, à réfléchir et à interagir avec les autres camarades à partir de situations pratiques qui rendent les cours plus vivants et attractifs, ce qui susciterait plus de motivation chez les apprenants d'aller de l'avant. Le caractère innovant de cette approche pédagogique oriente la réflexion vers « Un bouleversement dans les rapports aux savoirs et aux rôles tenus par les étudiants et les enseignants » (Lebrun, Lecoq, 2015 : 6). Ainsi, le statut de l'enseignant est revisité et redéfini et les représentations des apprenants sont examinées dans le sens de l'évolution de leurs performances. « Les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages

sous la guidance du formateur qui n'est plus le maître sur l'estrade ("sage on the stage") mais l'accompagnateur attentif ("guide on the side") » (Ibid., p. 9). Jean-Marie Le Jeune souligne que l'aspect novateur de cette pédagogie réside dans son originalité à s'ouvrir aux pédagogies actives « Sa principale originalité, et c'est là que réside sa nouveauté, est d'ouvrir la porte de l'enseignement aux pédagogies actives » (Le Jeune, 2016 : 1) et approuve les propos de Lebrun et Lecoq relatifs à la redéfinition du rapport au savoir : « La classe inversée redéfinit radicalement les rôles et les statuts du triangle pédagogique : l'élève, le maître et le savoir » (Ibid., p.1). Comme nous l'avons précisé plus haut, la manière dont se déroule un cours de français tient compte du contexte et des spécificités des régions où il est dispensé. De fait, l'on s'accorderait des regards différents sur la classe inversée. Si le principe de redéfinition des rôles de l'enseignant et l'apprenant est clair et acquis, les moyens pour sa mise en œuvre ne semblent pas, pour le moins qu'on puisse dire, accessibles à tous. Certains spécialistes (Lebrun, 2016 ; Bergmann, Sams, 2012 ; Lebrun, Lecoq, 2015) insistent sur l'importance des outils numériques utiles (vidéo en ligne, travail sur site, préparation d'exercices, etc.). Ces moyens permettent à l'enseignant de proposer des activités aux apprenants avant le cours en vue de les préparer chez eux pour mieux apprendre et mieux comprendre, « La création de capsules d'autoformation (planification, scénarisation, élaboration du support visuel et sonore) s'appuie sur une planification didactique sérieuse, les contenus transmis sur support numérique devant être structurés de manière claire et pédagogique » (Nizet, Meyer, 2015 : 3) cités par Nono Tchatouo, Louis-Pascal et Baque Nathalie (2017). D'autres, à l'image de (Dufour, 2014), considèrent la classe inversée comme un modèle flexible qui n'a nul besoin de l'usage exclusif d'une technologie de pointe. Pour elle « cette forme pédagogique permettrait d'individualiser et donc de différencier l'enseignement du fait que l'apprenant travaille individuellement et à son rythme hors classe (à la maison) » (Dufour, 2014 : 45) et « le fait de demander aux élèves de lire le cours dans un manuel ou sur un support texte hors de la classe permet de faire ensuite les exercices en salle de classe » (Dufour, 2014 : 46). Pour Bishop et Verleger (2013) cités par Tchatouo et Baque (2017 : 6), la classe inversée réunit un ensemble de pédagogies déjà connues « la pédagogie active, la différenciation

pédagogique, l'auto-apprentissage, l'apprentissage par les pairs, l'approche par résolution de problème ou l'apprentissage coopératif ». Nous pouvons donc retenir de ce qui précède que les principes de la classe inversée consistent à exploiter les ressources d'apprentissage en ligne et les rendre efficaces et efficients pour les mettre en œuvre dans les scénarios de construction des savoirs.

2. Cadre méthodologique de la recherche

Les apprentissages se font à l'aide de situations-problèmes socialement et culturellement contextualisées. L'apprenant est donc mis en situation de confrontation avec des savoirs nouveaux et des situations-problèmes spécifiques qu'il sera amené à résoudre par le biais d'activités élaborées en fonction des méthodes en vigueur. La conception et la formulation des activités d'apprentissage sont essentielles dans les pratiques de classe. Afin de nous rendre compte de l'état actuel des connaissances scientifiques relatives aux pratiques de classe et aux objectifs prioritaires de l'enseignement du FLE en Algérie, nous avons réalisé notre enquête, durant l'année scolaire 2023-2024, auprès de 20 enseignants¹ de la wilaya de Nâama du sud algérien (625 km de la capitale Alger). Sur les trente (30) questionnaires que nous avons distribués, nous en avons pu récupérer vingt-cinq (25) dont cinq (5) inexploitable. Les enseignants enquêtés (13 femmes et 7 hommes) exercent au niveau des lycées de Nâama, Ain Sefra et Mécheria. Tous ces enseignants détiennent des diplômes universitaires (8 licences et 12 masters parmi eux deux doctorantes LMD). L'expérience professionnelle des enquêtés varie entre 4 et 22 ans. Nous avons pris le soin de numéroté les questionnaires récupérés d'E1 à E20 (la lettre « E » désignant « Enseignant »). Le questionnaire a été adressé en format papier aux enseignants de six (06) lycées des régions sus-citées. Nous n'avons pas établi de critères spécifiques pour la distribution des questionnaires. Nous avons personnellement demandé la collaboration des enseignants en

¹ Nous tenons à exprimer toute notre gratitude aux enseignants qui nous ont aidé à réaliser cette enquête. Nous les remercions pour leur aimable participation et du temps qu'ils ont dédié à la réponse à ce questionnaire. Nos remerciements vont également vers tous les chefs d'établissements pour leur aide et leur soutien.

passant par l'autorisation des chefs d'établissement à contacter les enseignants dans leurs lieux de travail (en salle des professeurs ou en salle classe). Dans le but de mieux cerner les points soulevés dans notre problématique, nous avons cherché à nous renseigner sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les lycées algériens. Nous procédons à l'analyse des modes de transmission et d'acquisition des savoirs, des comportements des enseignants et des apprenants, des relations enseignants/enseignés, des interactions en classe et des activités retenues dans les pratiques de classe. Nous essayons de dégager en quoi ces pratiques s'inscrivent dans la dynamique motivationnelle de l'apprenant et la rupture avec les anciennes méthodes. Aux questions ci-dessous que nous avons posées enseignants, nous avons recueilli des réactions dont nous ferons l'analyse : Faites-vous la distinction entre exercice, activité et tâche ? Comment ? Pensez-vous que cette distinction amène à la contextualisation des apprentissages ? La classe inversée est-elle un modèle pédagogique efficace pour vous et vos élèves ? Une activité doit être signifiante et motivante pour l'élève, quelles activités proposez-vous pour répondre à ses préoccupations ? Selon vous, comment peut-on aider l'élève d'interagir et collaborer avec les autres ?

2.1. Analyse des résultats

Tout en étant conscient du fait que notre échantillon n'est pas représentatif de tout le contexte algérien, nous pouvons dire qu'il nous permet de reconnaître, d'une part, les facteurs principaux qui interviennent dans l'apprentissage du français et les causes des difficultés empêchant la motivation et l'autonomie des apprenants et de nous rendre compte, d'autre part, des initiatives prises par les enseignants pour remédier à ces problèmes en proposant des mesures favorisant l'amélioration de l'enseignement du français en Algérie.

2.2. Faites-vous la distinction entre exercice, activité et tâche ? comment ?

L'analyse des données recueillies montre que la majorité des enseignants interrogés ne semble pas saisir la distinction entre les trois concepts. La seule différence qu'ils font se limite au niveau lexical :

(E1) À mon avis, ils veulent dire la même chose, c'est juste une variation lexicale.

(E5) Ce n'est pas le plus important, pour moi l'objectif est le même, c'est faire travailler les élèves.

Quatre enseignants ont bien montré leur maîtrise des trois concepts, cela s'explique par la planification de leurs séances (précisée dans leurs réponses) et les objectifs recherchés :

(E12) Oui, il y a bien une distinction à faire, tout dépend de ce je veux faire avec mes élèves. Travailler les règles grammaticales relève de l'exercice mais produire un texte cohérent et complet renvoie à l'activité ou la tâche.

(E15) Bien entendu, je fais la distinction entre les trois concepts et je pense que c'est la variation des activités et des tâches qui permet aux élèves d'apprendre et de progresser.

La plupart des enquêtés revient sur le niveau faible des apprenants justifié par le manque de bases et l'absence de toute motivation :

(E6) Nos élèves sont nuls et désintéressés, Quelle importance de faire cette distinction ?

Cette situation suscite de nombreuses questions difficiles à éviter : sur les aptitudes de ces enseignants, leur formation, soutien et suivi et leurs actions sur leurs apprenants car leurs pratiques pédagogiques sont liées à leurs profils et formation (initiale et continue). Les écarts constatés ainsi que les divergences de point de vue révèlent clairement que l'appréhension et/ou la compréhension des différents concepts reste une pierre d'achoppement lorsque l'enseignant est directement confronté à la réalité du terrain d'une part et d'autre part lorsqu'il est – il faut le reconnaître, cela est vrai pour bon nombre d'entre eux – sclérosé dans des pratiques anciennes qu'il peine à changer.

2.3. Pensez-vous que cette distinction amène à la contextualisation des apprentissages ?

Cette question interrogeait explicitement les enseignants sur leurs représentations de l'enseignement de la langue française et de leurs pratiques de classe ainsi que sur les objectifs prioritaires que cet enseignement devrait atteindre. L'objectif de toute activité d'apprentissage est d'interpeller les apprenants à l'exploitation des savoirs en vue de

construire d'autres connaissances et développer les habiletés. L'objectif principal, avons-nous relevé de la plupart des enquêtés, est de s'assurer que les élèves ont compris la leçon et que le message est bien passé.

(E6) Le plus dur pour moi c'est la réussite du cours, et ce n'est pas aussi simple qu'on le pense.

(E7) Le niveau de nos élèves nous décourage, ils travaillent en classe, font ce qu'ils peuvent mais en dehors de cela ils ne font rien.

(E8) Il faut dire que nos élèves ont une mauvaise idée sur la langue française, alors ils la négligent et se contentent du travail en classe parce qu'il est évalué.

Il importe de dire qu'un petit nombre d'enquêtés s'attache aux principes d'un enseignement efficace. Ils affirment que les choix des activités d'apprentissages appropriées dans les différentes séances et phases de cours servent comme moyen d'évaluation des progrès. Ces activités peuvent être présentées avec des degrés croissants de difficultés, permettant ainsi une évaluation plus fine des résultats, chacune pouvant demander des formes particulières :

(E12) L'action de l'enseignant est la clé de la réussite des élèves, c'est par des activités variées et intéressantes que l'élève peut être motivé à travailler et peut construire des connaissances et du sens ;

(E15) Bien choisir les activités d'apprentissage, faire travailler l'élève dans le respect, l'encourager conduisent sûrement à lui faire aimer la matière. Il pourra ainsi créer lui-même des situations d'apprentissage.

L'enseignement/apprentissage du français se déroule avec des difficultés majeures ressenties chez la plupart des enseignants qui ont à gérer des situations complexes. Les arguments le plus souvent invoqués sont, bien entendu, la surcharge des effectifs et le manque de participation des élèves trop souvent et trop rapidement jugés peu préparés à recevoir un enseignement non directif. Considérant les points de vue de certains enquêtés, les ressources pédagogiques sont nombreuses pour l'enseignant de français. Il lui incombe de mettre en œuvre des activités nourries d'expériences de terrain et diversifier ses pratiques pédagogiques avec l'objectif de faire progresser les apprenants à travers un enseignement qui prenne sens pour tous.

2.4. La classe inversée est-elle un modèle efficace pour vous et vos élèves ?

Les informations recueillies nous permettent de constater que plusieurs enseignants n'ont pas été formés ou perfectionnés sur la base des nouvelles recherches sur l'apprentissage et les stratégies d'enseignement. La classe inversée ne semble pas faire partie des actions pédagogiques, voire du répertoire pédagogique, de la majorité des enquêtés :

(E7) Je ne connaissais pas ce que voulait dire « classe inversée », j'ai dû chercher sur internet pour en comprendre le sens. En fait, je propose à mes élèves de faire des recherches mais pas de l'ampleur de cette pratique pédagogique.

(E3) Je découvre les facettes du métier et la dure réalité de la classe. J'ai moi-même beaucoup à apprendre. La classe inversée ? C'est trop demandé, à mon avis.

(E5) On retrouve dans ce questionnaire des choses qui ne correspondent pas à la réalité de nos élèves. Leur niveau est déjà trop bas, nous ne pouvons pas leur demander plus que nous leur donnons.

(E10) La classe inversée ? Pas pour nos élèves. Ils comptent toujours sur l'enseignant, autrement ils ne font rien.

Il est tout à fait évident qu'en l'absence de critères précis, les enseignants n'ont d'autres recours que de s'en remettre aux anciennes pratiques. Ce qui engendrerait des conséquences négatives, perceptibles beaucoup plus tard, sur l'apprentissage et la motivation des élèves. L'innovation pédagogique devrait passer par le changement des orientations didactiques, par une remise en cause du rôle de l'enseignant, de ses pratiques, de ses responsabilités, de ses marges de manœuvre, de sa liberté et de ses contraintes. Des formations ciblées et périodiques devraient être offertes à cet effet afin d'écarter toute perception négative qui s'installerait progressivement chez les enseignants.

2.5. Une activité doit être signifiante et motivante pour l'élève, quelles activités proposez-vous pour répondre à ses préoccupations ?

Il est question de repérer les principaux facteurs qui interviennent dans l'apprentissage du français, les sources de facilitation et les initiatives des enseignants pour remédier aux difficultés qui se mettent sur le chemin des

apprenants. La majorité des questionnés affirme s'inspirer directement des activités proposées dans le manuel scolaire. Les arguments présentés reposent sur le fait que le manuel scolaire est destiné à l'élève et constitue pour lui une référence fiable :

(E20) Le manuel est un outil pédagogique structuré qui sert à favoriser le processus d'apprentissage et à traduire pour le mieux le programme. Il propose des activités riches et variées et il sert de référence pour toute la classe.

(E3) L'activité est significative lorsqu'elle est prise du manuel scolaire car elle est directement liée au cours ;

(E10) Une activité significative doit motiver les élèves et les pousse à produire et avoir confiance en eux, mais avec les classes que nous avons, les activités du manuel scolaire sont les plus indiquées.

L'objectif de cette question était de déceler la part d'initiative laissée à l'enseignant mais aussi son désir de rester maître de son enseignement. Un seul enseignant nous a fait part de son initiative.

(E12) J'ai proposé à mes classes en activité d'écriture, après avoir travaillé le compte rendu objectif en classe, de rédiger un compte rendu objectif du match Algérie-Sénégal, les élèves étaient très réceptifs, c'était assez satisfaisant. Ils étaient très intéressés. Pour ce qui est de l'activité orale je propose toujours à mes élèves une projection de vidéo et après visionnage on lance la discussion, ils sont toujours attentifs. Cela démontre que l'audio-visuel est plus attractif qu'un cours classique, surtout s'il s'agit de sujets d'actualité pouvant intéresser les apprenants, ils sont plus motivés.

De nombreux enseignants préfèrent réaliser les activités du manuel scolaire. Pour beaucoup, il est l'expression même des programmes officiels.

2.6. Selon vous, comment peut-on aider l'élève à interagir et collaborer avec les autres ?

Nous cherchons à comprendre comment les enseignants enquêtés appréhendent l'idée d'interactions et de travail collaboratif dans leurs pratiques pédagogiques. Les résultats obtenus montrent que la quasi-totalité des enquêtés affiche une attitude négative (voire sceptique) à l'égard de la démarche soulignée. Ils reviennent souvent sur le niveau faible des apprenants justifié par le manque de bases et une très mauvaise expression en langue française. Ce qui, selon eux, freinerait toute forme d'initiative :

(E6) Les élèves ne veulent pas travailler, ils rejettent la langue française. Moi, je me tue à leur faire aimer les textes, à les motiver, à les encourager, Mais des fois je perds aussi l'espoir et je me sens bras cassés, vraiment je ne trouve pas quoi dire. Les élèves en difficulté nous mettent aussi en difficulté.

(E5) La communication en classe ne peut pas se faire, par manque de bases chez les apprenants. Ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement et à enchaîner des idées. Leurs discours sont irréguliers et marqués par de longs silences.

(E16) Je travaille dans un village. Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés ; ils ne savent pas s'exprimer, ils mélangent les sons et les phonèmes. Alors comment travailler les interactions et le travail de groupe.

Soulignant le caractère difficile de leur tâche et leur découragement, certains affirment que les problèmes sont tellement nombreux et variés qu'ils leur semblent aujourd'hui difficiles de répondre aux exigences de la profession. Nous ne pouvons que signaler que le métier d'enseignant se présente comme la congruence de deux aspects fondamentaux : la connaissance de la discipline enseignée et la capacité d'agir ou d'interagir avec l'autre.

Conclusion

Les investigations menées auprès des enseignants composant notre échantillon nous ont révélé, que, dans leur pratique, ceux-ci donnent l'impression de perdre de vue le sujet apprenant. De plus, Les enseignants semblent s'éloigner du fait que toute nouvelle construction de connaissances n'est possible que si elle s'appuie à la fois sur les préacquis des élèves qu'il faut faire agir et sur celles qu'ils construisent à partir de nouvelles situations. La question reste posée quant à leur représentation du rôle de l'enseignant à l'intérieur de la classe et des rapports d'interactivité qu'il est censé mettre en œuvre. La nouvelle vision de la didactique se veut une méthode de contrat et de négociation. Elle favorise également le travail en groupe, les interactions sociales entre apprenants et entre apprenants et enseignants et le travail collaboratif dans une dynamique de redéfinition du rapport au savoir. Aussi, la flexibilité est-elle indispensable, l'enseignant est invité à comprendre et gérer le changement,

à évaluer son impact et, de surcroît, à utiliser les techniques de résolution de problèmes pour traiter les difficultés et rechercher des modes de socialisation. L'enseignement est un métier qui demande des compétences particulières. Cela passe par le questionnement nécessaire à la construction d'un enseignement/apprentissage approprié et la maîtrise des derniers principes didactiques. Aussi, pouvons-nous ajouter, la relation enseignant-apprenant est un moteur d'apprentissage qui assure le guidage et l'accompagnement des apprenants par l'enseignant grâce à la création de bonnes conditions de travail où s'exerce principalement la communication dans la relation pédagogique.

Bibliographique

Bérard, E.1991. *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.

Bergmann, J., Sams, A. 2014. *La Classe inversée*. Québec : Editions Reynald Goulet Inc.

Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*, Paris, CREDIF-Hatier, Collection LAL.

Bissonnette, S., Gauthier, C. 2012. « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? » *Formation et profession*, 20 (1). [En ligne] : https://formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_173.pdf [consulté le 03 mars 2024].

Blanchet, P. 2009. Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l'Université*, 2, AUF. [En ligne] : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf [consulté le 25 février 2024].

Bouchard, R. 1989. « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte ». *Le français dans le monde, Recherches et applications* : « ... et la grammaire ? ». p. 60-69.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq. J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE internationale.

Cuq. J.P. 2008. « Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale ». [En ligne] : <https://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Cuq.pdf> [consulté le 10 février 2024].

Denyer. M. 2009. *La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues*. ESF éditeur.

Dévolvé, N. 2005. *Tous les élèves peuvent apprendre - Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages : aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*. Paris. Hachette Éducation.

- Dufour, H. 2014. « La Classe Inversée ». *Technologie*, n° 193, 09, p.44-47.
- Guichon, N. 2006. *Langues et TICE -Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Héber-Suffrin, C. Frackowiak, P., Grelet, E. 2016. *Apprendre par la réciprocité : réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale.
- Lantheaume, F. 2007. « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance ». *Éducation et sociétés*, n° 19/1. p. 67-81. [En ligne] : <https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67?lang=fr> [consulté le 15 mars 2024].
- Lebrun, M., Lecoq, J. 2015. *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Poitiers : Canopé éditions.
- Le Jeune, J. M. 2016. « La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous ». *Synergies Turquie* n° 9, p. 161- 172. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Turquie9/le_jeune.pdf [consulté le 03 avril 2024].
- Romero, M. Heiser L (Dir.). 2023. *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle*. Canopé, Livre blanc. [En ligne] : <https://hal.science/hal-04013223> [consulté le 03 avril 2024].
- Romero M., Aloui H., Heiser L., Galindo L., Lepage A. 2021. *Un bref parcours sur les ressources, pratiques et acteurs en IA et éducation*. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03190014> [consulté le 03 avril 2024].
- Meirieu, P. 2002. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Nissen, E. 2011. « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui ». *Alsic*, Vol 14. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/alsic.2344> [consulté le 10 avril 2024].
- Nono Tchatouo, L-P., Baque N. 2017. « Place des outils et ressources numériques dans cette forme d'enseignement ». *Adjectif.net*. [En ligne] : <https://adjectif.net/spip.php?article427> [consulté le 15 avril 2024].
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Puren, C.1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan/CLE International.
- Puren, C. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, C. 2006 « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le *Cadre européen commun de référence* ? » APLV Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006a/> [consulté le 02 avril 2024].
- Robert, J. P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE internationale.

Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Vigner, G. 1984. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>

