



République Algérienne Démocratique Et Populaire  
Ministère De L'enseignement Supérieur  
Et De La Recherche Scientifique  
**UNIVERSITE LARBI BEN M'HIDI OUM  
ELBOUAGHI**



**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**Département de Littérature et de Langue Françaises**

**Le titre**

*La translittératie au service du développement de la compétence  
explicative écrite en français langue étrangère*

**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme De Doctorat LMD (3<sup>ème</sup> Cycle)**

**Filière: Langue Française**

**Spécialité : Didactique**

**Présentée et soutenue par :**

**ABED NOURA**

**Directrice de recherche :**

**Professeure BOUDECHICHE NAWAL**

**Le 24 juillet 2023.**

**Devant le jury composé de:**

NOM et prénom	Université d'origine	Grade scientifique	
SALIM Ouahab	Université Larbi Ben M'Hidi. Oum El Bouaghi.	Maitre de conférences A	Président
BOUDECHICHE Nawal	Université Chadli Bendjedid. EL TARF	Professeur	Rapporteuse
BOUZID Dzair	Université Larbi Ben M'Hidi. Oum El Bouaghi.	Maitre de conférences A	Examinatrice
AZIZI Sara	Université Larbi Ben M'Hidi. Oum El Bouaghi.	Maitre de conférences A	Examinatrice
SOUAME Schahrazed	Université Chadli Bendjedid. EL TARF	Maitre de conférences A	Examinatrice
AMEUR Azzedine	Université Mohamed Boudiaf. M'Sila	Maitre de conférences A	Examineur

**ANNEE UNIVERSITAIRE: 2022/2023**

**Tome I**

# *Dédicace*

Je dédie ce modeste travail à l'âme de mes parents :

Ma mère, le symbole de tendresse.

Mon père, école de mon enfance. J'aurais aimé qu'ils soient présents.

Que dieu, par sa sainte miséricorde, ait pitié de leurs âmes.

A mon mari, pour sa patience, son soutien et ses précieux conseils. Tous les mots ne peuvent lui exprimer ma gratitude et ma reconnaissance.

A mes enfants : Abderrahmane, Asma, Malek et Ibrahim el-Khalil.

A toute ma famille, frères et sœurs, pour leur soutien à tous égards, et leurs indéfectibles encouragements tout au long de la réalisation de ce travail.

A toutes les amies et collègues, à toutes les personnes qui m'ont encouragée et se sont données la peine de me soutenir durant cette recherche.

# *REMERCIEMENTS*

Avant tout, nous adressons nos remerciements à ALLAH, le tout puissant pour la volonté, la santé et la patience qu'il nous a donnés durant toutes ces longues années d'études.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Madame Boudechiche Nawal pour son encadrement de qualité, sa patience et sa gentillesse durant les longues années de ma thèse. Elle m'a beaucoup aidé à orienter ce travail, et m'a également encouragé pendant les périodes difficiles.

Je tiens à exprimer mes remerciements aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail de thèse.

Nous souhaitons vivement remercier Monsieur Saoudi Badis le conseiller de l'université ; Madame Bentounsi Ikram Aya, Vice-doyenne chargée de la post-graduation, de la recherche scientifique et des relations extérieures, Monsieur le doyen de la faculté des lettres et des langues ainsi que le chef de département de français.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les inspecteurs et les professeurs qui ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions de recherche.

Je note également l'enseignement de qualité dispensé dans le cadre du Master ayant permis de nourrir mes réflexions. Merci donc aux enseignants-chercheurs de l'université Chadli Bendjedid El Tarf.

Je tiens enfin à remercier tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

**Le résumé :**

L'introduction des nouvelles technologies en contexte didactique ouvre de nouvelles perspectives d'enseignement/apprentissage, nécessitant toutefois un important changement du côté de l'enseignant, dans son agir didactique, et du côté de l'apprenant, dans ses démarches d'apprentissage. Désormais, ces outils peuvent contribuer à développer un ensemble de compétences sollicitant d'une part, l'enseignant à varier ses stratégies d'enseignement et d'autre part, l'apprenant à capitaliser les savoirs épars pour élaborer un produit final complexe et homogène à la fois ; grâce à l'association des diverses sources d'informations que l'enseignant a mis à sa disposition (texte, support oral, support multimédia, etc.). Désormais, le système scolaire intègre explicitement ces outils en tant qu'artefacts impactant l'apprentissage. Dans cette perspective, notre travail de recherche interroge les effets d'un contexte d'enseignement/apprentissage multimodal sur la capacité de l'apprenant du cycle moyen à mettre en commun diverses informations issues de multiples sources pour développer sa compétence scripturale d'un texte explicatif à visée argumentative lequel texte servira de support à l'élaboration d'un podcast. Cette démarche d'association du texte et du numérique nous permet d'introduire la translittératie dans les nouveaux programmes, afin d'aider les apprenants à mutualiser leurs connaissances et développer leur compétence scripturale et numérique.

**Mot clés :** Translittératie, Vidéo, Texte explicatif, podcast, Multimodalité.

**Abstract:**

The introduction of new technologies requires a major change on the side of the teacher, in his teaching methods and on the side of the learner, in his learning approaches. From now on, these tools can contribute to developing a set of skills that can encourage the learner to build his own learning by combining various sources of information (text, oral exchange, video) both in his mother tongue and in French as a foreign language. The school system can no longer ignore these tools, which are widely present in the extracurricular environment of learners. Thus, we plan to put them in a situation of pooling information from various sources to develop their scriptural competence of an explanatory text with an argumentative aim. This approach to pooling information allows us to introduce transliteracy into new programs, in order to help learners pool their knowledge and develop their scriptural skills.

**Keywords:** Transliteracy; Video; Explanatory text; podcast; Multimodality.

## المخلص

يتطلب إدخال التقنيات الجديدة تغييرًا كبيرًا من جانب المعلم ، في أساليب التدريس الخاصة به ومن جانب المتعلم ، في مناهج التعلم الخاصة به. من الآن فصاعدًا، يمكن أن تساهم هذه الأدوات في تطوير مجموعة من المهارات التي يمكن أن تشجع المتعلم على بناء تعلمه الخاص من خلال الجمع بين مصادر المعلومات المختلفة (نص ، تبادل شفهي ، فيديو) بلغته الأم وبالفرنسية كلغة أجنبية. لم يعد بإمكان النظام المدرسي تجاهل هذه الأدوات، الموجودة على نطاق واسع في البيئة اللامنهجية للمتعلمين. وبالتالي ، فإننا نخطط لوضعهم في موقف تجميع المعلومات من مصادر مختلفة لتطوير كفاءتهم الكتابية لنص توضيحي بهدف جدلي. يتيح لنا هذا النهج لتجميع المعلومات إدخال الترجمة الصوتية في برامج جديدة ، من أجل مساعدة المتعلمين على تجميع معارفهم وتطوير مهاراتهم الكتابية.

**الكلمات المفتاحية:** الكتابة الصوتية ، الفيديو ، النص التوضيحي ، بود كاست البث الصوتي ، الوسائط المتعددة.

---

## Sommaire

Dédicace.....	I
Remerciements.....	II
Le résumé.....	III
Abstract.....	IV
المخلص .....	V
Sommaire.....	
Liste des tableaux.....	
Introduction générale.....	1
Partie I: Jalons théoriques et conceptuels.....	12
Chapitre 1 : De la littératie à la translittératie.....	13
1 - La Littératie.....	14
2 - Translittératie.....	32
3 - l'enseignement, Apprentissage du FLE en Algérie.....	39
Chapitre 2 : Le numérique: apport et limites .....	46
1- Le numérique à l'école.....	49
2- Les technologies d'information et de communication (TIC).....	58
3- Associer le jeu à l'activité scripturale.....	60
4- Le podcast : un artefact didactique grâce au numérique.....	66
Chapitre 3 : La compétence explicative écrite.....	72
1 - La compétence.....	73
2- L'explicatif.....	82
3- L'écrit:.....	90
Partie II:Cadre expérimental.....	103
Chapitre 4:Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue.....	104
1- Jalons théoriques.....	106
2- Paramètres méthodologiques.....	108
3- Analyses et résultats.....	110

Chapitre 5 : Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique.....	131
1- La formation continue.....	133
2- Jalons méthodologiques .....	136
3- Révélations des inspecteurs .....	141
Chapitre 6 : Pratique de classe : la translittératie auprès des apprenants.....	161
1- Description détaillée de la première séquence du troisième projet de la quatrième année moyenne : .....	163
2- Analyse et résultats .....	189
3- L'analyse des écrits .....	206
Conclusion générale et perspectives de recherche.....	212
Références bibliographiques.....	236
Table des matières.....	264
Annexes.....	271

## Liste des tableaux

---



## Liste des tableaux

### **Liste des tableaux :**

Le Tableau N <sup>0</sup> (01) représente Le type du texte au cycle moyen .....	41
Le Tableau N <sup>0</sup> (02) représente les données des inspecteurs .....	138
Le Tableau N <sup>0</sup> (03) représente le schéma de l'activité N <sup>0</sup> (05) .....	183
Le Tableau N <sup>0</sup> (04) représente le schéma de l'activité N <sup>0</sup> (06) .....	184
Le Tableau N <sup>0</sup> (05) représente les réponses des apprenants à la question1 .....	190
Le Tableau N <sup>0</sup> (06) représente les réponses des apprenants sur les lieux qualifiées par les adjectifs précédemment relevés.....	191
Tableau N <sup>0</sup> (07) représente les réponses des apprenants sur ce qui est transmis et conservé depuis des millions d'années dans ces lieux .....	191
Le Tableau N <sup>0</sup> (08) représente les réponses des apprenants au sujet des raisons qui ont poussé la narratrice à dire que ces lieux sont importants .....	192
Le Tableau N <sup>0</sup> (09) représente les réponses des apprenants sur l'engagement que l'Algérie a pris depuis son adhésion à la convention de Ramsar.....	193
Le Tableau N <sup>0</sup> (10) représente les réponses des apprenants sur le nombre des zones humides d'importance internationale en Algérie.....	194
Le Tableau N <sup>0</sup> (11) représente les réponses des apprenants sur ce que dit l'intervenant à propos de ces lieux.....	194
Le Tableau N <sup>0</sup> (12) représente les réponses des apprenants sur les causes qui menacent les zones humides.....	195
Le Tableau N <sup>0</sup> (13) représente les réponses des apprenants sur les grands services que rendent les zones humides à l'homme .....	196
Le Tableau N <sup>0</sup> (14) représente les réponses des apprenants sur les raisons qui ont poussé la narratrice à évoquer les générations futures.....	197
Le Tableau N <sup>0</sup> (15) représente les réponses des apprenants concernant une synthèse du texte écouté pour compléter un paragraphe lacunaire avec des mots donnés dans le désordre.....	197
Le Tableau N <sup>0</sup> (16) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 1 : humide.....	199

## Liste des tableaux

---

Le Tableau N <sup>0</sup> (17) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 2 : écologique .....	199
Le Tableau N <sup>0</sup> (18) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 3 : douce.....	200
Le Tableau N <sup>0</sup> (19) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 4 : captivant... ..	200
Le Tableau N <sup>0</sup> (20) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 5 : animale .....	200
Le Tableau N <sup>0</sup> (21) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 6 : végétale.....	201
Le Tableau N <sup>0</sup> (22) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 1 : migration .....	202
Le Tableau N <sup>0</sup> (23) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 2 : préserver .....	202
Le Tableau N <sup>0</sup> (24) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 3 : inondation... ..	203
Le Tableau N <sup>0</sup> (25) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 4 : désertification... ..	203
Le Tableau N <sup>0</sup> (26) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N <sup>0</sup> 5 : aquatique .....	203
Le Tableau N <sup>0</sup> (27) représente les réponses des apprenants concernant la thèse et les arguments dégagés du texte lu.....	204
Le Tableau N <sup>0</sup> (28) représente les réponses des apprenants concernant la thèse et les arguments donnés par l'auteur.....	204
Le Tableau N <sup>0</sup> (29) représente La grille d'élaboration et d'évaluation de l'écrit produit en tant que support du podcast.....	206

# Introduction générale

---



**Introduction générale**

---

## Introduction générale

---

Tout changement induit des bouleversements et des prédictions. Ainsi, Macluhan(1967)<sup>1</sup>) a envisagé la fin de la culture de l'information imprimée ou la «galaxie Gutenberg» et son remplacement par une ère dédiée uniquement à l'audiovisuel, à une culture médiatique dominée par l'image et l'audiovisuel. L'information la plus importante à retenir est que ce changement a induit la peur d'un retour à l'ignorance considérant que seul l'imprimé est en mesure de cultiver les personnes. Pourtant, des années après, le papier et l'écriture sont encore présents aussi bien en milieu scolaire, que professionnel ou encore publicitaire.

Actuellement, avec le progrès technologique et scientifique, l'homme écrit toujours mais cette écriture s'est enrichie en se présentant sous différentes formes, différents modes de présence et d'éloignement physique, comme le courriel, les courts messages téléphoniques (Sms), les écrits multimodaux partagés sur les réseaux sociaux, les plateformes et les forums et même les commentaires sur youtube par exemple. L'environnement s'est modifié donnant naissance à l'émergence d'un langage sémiotique différent du texte linéaire d'autrefois, le produit de cette métamorphose serait plutôt de l'ordre de la multimodalité pour s'exprimer et exprimer ses positionnements. Ainsi, aussi bien à l'ère de l'écriture linéaire que celle d'aujourd'hui, la culture de l'écrit, connue sous la terminologie de compétence en littératie, reste primordiale et se développe crescendo à une vitesse parfois vertigineuse, au point où nous passons maintenant de la compétence littéracique, englobant l'écrit et l'oral, à une compétence translittéracique où s'encroisent la compétence de l'écrit avec celle du numérique et de la recherche et l'exploitation de l'information, par le biais de différents moyens qu'ils soient de l'ordre de l'écrit, de l'oral, de l'iconographique, du numérique, etc.

---

<sup>1</sup>[www.universalis.fr/encyclopedie/la-galaxie-gutenberg](http://www.universalis.fr/encyclopedie/la-galaxie-gutenberg)

## **Introduction générale**

---

L'audiovisuel n'a donc pas caviardé l'écrit mais lui a redonné une autre vie, différente de la première. En effet, il est important de rappeler que l'écriture demeure toujours une pratique fondamentale à tous les niveaux de l'enseignement et de la vie professionnelle. Quelles que soient les matières à apprendre, il est admis que, majoritairement, c'est par le biais de l'écrit que l'apprenant est évalué et qu'il est amené à prouver le développement de ses connaissances linguistiques, historiques, culturelles, référentielles et pragmatiques en langue arabe comme en français ou encore en anglais. Il convient de préciser que l'écrit ne se limite pas au cadre de la classe, il est bien un critère de recrutement et de progrès professionnel, faudrait-il encore rappeler l'intérêt d'écrire une demande d'emploi ou de répondre à une annonce d'emploi, ou encore écrire une lettre de motivation.

Cette brève présentation d'un constat local et international suffirait peut être à justifier l'intérêt que nous portons au développement de la compétence scripturale d'apprenants algériens, poursuivant leurs études en classe de quatrième année du cycle moyen, afin de réfléchir aux éventuelles difficultés qu'ils rencontrent lors de l'apprentissage et du développement de leur compétence scripturale, en lien avec l'explicatif à visée argumentative en français langue étrangère.

En Algérie, le français est enseigné dès la troisième année primaire, comme première langue étrangère, mais les apprenants de la quatrième année moyenne éprouvent d'importantes difficultés à écrire en langue française. Cette recherche vise ainsi à apporter quelques réponses à ce problème. En effet, dans le cadre de la didactique cognitive de la production écrite, il est important de revoir et de réfléchir au sujet de tout le processus en amont du texte produit par l'apprenant, pour mesurer les effets de chaque étape sur ce produit. C'est la raison pour laquelle nous avons analysé toute la séquence didactique concourant

## **Introduction générale**

---

à la réalisation du texte écrit support du podcast à produire par les apprenants. En effet, la psychologie cognitive a permis de montrer l'intérêt de comprendre les problèmes qui se trouvent au préalable du texte produit, pour proposer des démarches pouvant prendre en charge, au moins en partie, ces problèmes ; et c'est ce que nous avons réalisé en enrichissant la palette des activités proposées par le manuel.

Désormais, s'inscrire en didactique de l'écrit correspond à proposer, tester et évaluer constamment les possibles effets d'outils d'aide à la production pour améliorer la compétence scripturale des apprenants et inscrire cet apprentissage dans un contexte actif. Il s'agit donc de les instrumenter comme le précise (Schneuwly, 2003, p.10) « il ne suffit plus d'affirmer que l'on apprend à écrire en écrivant mais il est indispensable d'apprendre à écrire en s'appropriant les outils de l'écriture ». Cette référence nous ouvre un large aspect de la didactique de l'écrit, celui des outils que l'on peut mobiliser en classe de langue pour mieux écrire. Il s'agit aussi de proposer de nouvelles situations de production écrite, capables de le conduire à développer son texte mais aussi sa compétence de gestion de l'information, sa compétence de production et aussi sa compétence communicative. Les concepteurs du manuel scolaire de la quatrième année moyenne ont réussi à se mettre au diapason des nouveautés pédagogiques en proposant, dans le cadre du nouveau manuel, de nouvelles situations de travail qui n'existaient pas auparavant, à l'exemple du podcast.

Cette démarche qui se base sur l'apprentissage par le jeu et le numérique nous paraît importante, particulièrement en raison du fait que notre public est constitué de jeunes apprenants qui doivent transformer leur rapport à l'écriture, activité peu estimée, mais qui peut être transformée grâce à la proposition de situation didactique motivante. En effet, il est utile de préciser que l'activité langagière de production de l'écrit est une situation triptyque mettant en relation

## **Introduction générale**

---

un apprenant, un objet en l'occurrence l'activité de l'écrit et un contexte de travail. Nous ambitionnons d'agir sur ce contexte afin de conduire l'apprenant à améliorer son texte, par la réalisation de diverses activités propédeutiques impactant positivement non seulement ses représentations du monde de l'écrit, mais également ses stratégies de travail par une meilleure gestion de ses ressources attentionnelles (Boudechiche, 2008).

Dans le cadre de notre thèse, nous envisageons d'entreprendre un projet de développement de la compétence scripturale en quatrième année moyenne. Cette évolution de ladite compétence scripturale revêt pour nous un intérêt fortement motivant pour nous y arrêter et constituer l'objet de notre étude.

Nous avons décidé de nous intéresser au rôle que jouerait la translittératie dans l'amélioration de la compétence scripturale pour les classes de quatrième année moyenne. Ce choix de ce mot de translittératie est à la fois un choix et une imposition didactique. En effet, le choix se justifie par notre motivation intrinsèque à amener un agir didactique prenant en compte la multimodalité des supports proposés par la tutelle et présents dans le contexte social de l'apprenant. Quant à l'imposition, elle relève de ce que nous avons annoncé précédemment et qui stipule que le nouveau manuel intègre la multimodalité des supports des séquences didactiques.

Nous avons circonscrit notre recherche dans l'aspect scriptural de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) afin d'apporter des éléments de réponse à la question suivante :

Est-ce que la translittératie peut-elle aider des apprenants de quatrième année moyenne à écrire un texte explicatif à visée argumentative en français langue étrangère?

## **Introduction générale**

---

Cette interrogation émane de deux facteurs. D'abord, l'observation du terrain nous a permis de noter deux faits fondamentaux. Le premier est que la compétence scripturale est peu maîtrisée par les apprenants du cycle moyen, particulièrement les apprenants de quatrième année moyenne, qui seront confrontés à un examen de fin de cycle ; et nous pensons que le développement de cette dernière demande un changement de pratiques didactico-pédagogiques. Le second facteur émane de l'observation des manuels scolaires. Désormais, ils intègrent des supports à la fois oraux (audio et vidéo) et écrits (bande dessinée par exemple)<sup>(\*)</sup> pour amener l'apprenant à enrichir son dictionnaire linguistique, ses connaissances du monde, à produire en fin de séquence un texte et développer ainsi sa compétence scripturale et communicative.

L'enseignement/apprentissage du FLE repose sur l'exploitation optimale de tous les outils, qu'ils soient traditionnels (texte) ou modernes (numériques), qui conduiraient ainsi à optimiser le fonctionnement cognitif des apprenants et adopter de nouvelles pratiques pédagogiques, susceptibles de favoriser une meilleure acquisition de compétences orales et écrites. Cette conception nous conduit à emprunter la voie de la translittératie en formulant l'hypothèse que :

La convergence des outils d'enseignement / apprentissage sous une forme textuelle d'une part, et audio-orale de l'autre, concourt au développement des intelligences multiples des apprenants et de facto à la compétence translittéracique.

De ce qui précède, nous avons mis en forme notre recherche en la décomposant en deux parties complémentaires. La première sera davantage axée sur les soubassements théoriques qui nous ont permis d'envisager la pratique de

---

<sup>(\*)</sup>Exemple la BD projet 2 /4<sup>e</sup> année moyenne.

## **Introduction générale**

---

notre thèse. La seconde partie, étroitement liée à la première, nous permettra la mise en pratique des lectures théoriques, par l'exposition de notre démarche méthodologique et les enquêtes réalisées au niveau du terrain scolaire, en particulier l'analyse de la séquence didactique et son enrichissement pour conduire les collégiens de quatrième année moyenne à mieux capitaliser les ressources de la séquence, le questionnaire réalisé auprès de quinze enseignants de ce cycle d'enseignement, en lien avec leurs dires au sujet des représentations des outils technologiques en classe de langue et l'entretien semi-directif réalisé auprès des quatre inspecteurs de la circonscription, en tant qu'agents responsables de la formation continue des enseignants. À partir de cette "matérialité langagière" (Charaudeau. 2009, p.37), la démarche que nous avons adoptée, nous permettra ainsi de réaliser une analyse non seulement de la séquence didactique proposée par les concepteurs du manuel scolaire, mais également des représentations des enseignants et des inspecteurs des TICE dans le cadre de leur activité professionnelle.

Nous inscrivant dans la recherche didactique appliquée, nous avons interrogé le terrain. A cet effet, notre corpus est varié nous permettant d'obtenir des données multidimensionnelles, plus éclairantes que si nous nous étions limitées à un seul élément du terrain. Ce corpus est constitué de soixante-dix-huit apprenants de 4<sup>e</sup> année moyenne formant un échantillon de deux classes (N=78 apprenants), de quinze enseignants de langue française (N= 15) et de quatre inspecteurs de l'Education nationale (N= 4).

Dans son volet formel, nous avons réparti notre travail en deux parties : une théorique et l'autre pratique et chaque partie est devisée en trois chapitres.

Ainsi, le premier chapitre présente quelques traits historiques des théories et des recherches qui s'intéressent aux termes « translittératie et littératie », où nous

## **Introduction générale**

---

avons évoqué les principales recherches en relation avec ces deux termes en vogue dans le domaine de l'apprentissage en général, qu'il soit exclusivement lié à la didactique des langues ou même l'aspect sociologique de la culture langagière ou encore la dimension anthropologique qui décrit et analyse les sociétés et leurs liens avec le langage.

Comme la culture de l'écrit ne se limite plus au papier, le deuxième chapitre présente les travaux consacrés au numérique, une circonscription de ce mot « numérique » et le rôle qu'il peut avoir dans l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère, sans oublier ses apports et ses limites.

Pour le troisième chapitre, nous le consacrons à la compétence explicative écrite, objet spécifique de notre étude, puisque dans notre recherche nous voulons vérifier si la translittératie peut aider l'apprenant de quatrième année moyenne à rédiger un texte explicatif à visée argumentative. Dans ce chapitre, nous évoquons les recherches qui portent sur l'écrit d'un texte explicatif.

La deuxième partie de notre recherche commence à ce niveau et nous l'avons consacrée à la présentation, description et analyse des différents terrains que nous avons cités plus haut. Ainsi, dans un ordre chronologique et logique, le quatrième chapitre nous permet d'analyser les réponses d'enseignants concernant l'utilisation des TIC au cycle moyen dans le but de voir s'ils utilisent les outils numériques dans leurs classes, s'ils sont formés à la pédagogie numérique et si l'usage des TICE leur pose problème. Ce chapitre comporte l'analyse des réponses de quinze enseignants qui exercent dans la même daïra.

Dans une suite logique, le cinquième chapitre est consacré à l'analyse des entretiens que nous avons faits avec quatre inspecteurs du cycle moyen, en interrogeant leurs représentations au sujet de la formation des enseignants

## **Introduction générale**

---

aux outils d'information et de communication et leur rôle dans le développement et l'accompagnement des enseignants pour répondre à cette nouvelle orientations nationale et mondiale.

Enfin, pour le dernier chapitre qui est une pratique de classe, nous l'avons consacré à l'analyse des productions des apprenants de quatrième année moyenne. Ces derniers ont rédigé un texte explicatif sur l'utilité du reboisement et les étapes de plantation d'un arbre, et cela après une série d'activités réalisées en classe, dans le but d'aider ces apprenants à mieux rédiger.

Ce chapitre est d'abord consacré à l'analyse des activités faites par les apprenants durant toute la première séquence du troisième projet, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, pour arriver enfin à l'analyse des écrits des apprenants et mettre en lumière les difficultés rencontrées. Nous évoquons ainsi le déroulement de toute la séquence didactique pour aboutir à l'écrit explicatif à visée argumentative qui a servi de support au podcast oral réalisé par les apprenants.

Dans la conclusion générale, nous avons évoqué les différents résultats obtenus lors des trois chapitres de la partie pratique et nous avons également évoqué les implications, les propositions et les perspectives de notre recherche.

Notre sujet de recherche inscrit l'activité langagière de la production écrite dans une dimension double, abordant l'aspect linguistique de l'enseignement/apprentissage de la langue française mais également les effets de cet apprentissage sur l'agir en société. Ainsi, en référence à la pensée complexe d'Edgar Morin(1982), l'apprentissage d'une langue n'est considéré comme pertinent que dans la condition où il développe le raisonnement des apprenants, leur compétence de résolution de problème, nous concernant, il s'agit de

## **Introduction générale**

---

problème en rapport avec l'environnement, et enfin leur agir social par l'action individuelle et conjointe ou collective. Nous nous inscrivons dans le sillage de l'opposition à la compartimentation des apprentissages, pour être plutôt partisans de l'interdisciplinarité afin de permettre à l'apprenant d'inscrire les apprentissages de la langue française dans des situations socialement significatives. Ainsi, la production écrite d'un texte explicatif à visée argumentative en rapport avec l'environnement serait une situation de résolution de problème associant l'apprentissage lexical et scriptural à l'agir social. Ce choix permet aux apprenants de participer aux débats sur une question ayant un enjeu de taille, aussi bien à l'échelle du pays qu'à celle de la planète; l'événement mondial "Une heure pour la planète" qui en est en 2023<sup>2</sup> à sa onzième édition et que l'Algérie a partagé avec les autres pays du monde le samedi 25 mars 2021<sup>3</sup> en témoigne. C'est une célébration et mobilisation internationale qui se fait chaque dernier samedi du mois de mars. Il nous est ainsi permis de penser que cette démarche développe l'utilité de la lecture, de la consultation de diverses sources d'informations, notamment Internet, la visualisation de vidéos pour amener les apprenants à mieux exploiter les informations; c'est cette vision complémentaire des apprentissages et des moyens d'information qui nous conduit à choisir le terme de translittératie au lieu de lecture/écriture. Désormais, ces deux dernières sont des activités langagières et des outils au service de la mobilisation des apprentissages linguistiques pour l'épanouissement de l'esprit critique de l'apprenant et par ricochet, des stratégies d'enseignement.

---

<sup>2</sup><https://wwf.ca/fr/communiqués-de-presse/une-heure-pour-la-terre-2023-inspirer-la-population-a-donner-une-heure-pour-la-terre/#:~:text=CANADA%2C%2024%20mars%202023%20%E2%80%93%20Le,biodiversit%C3%A9%20et%20les%20d%C3%A9r%C3%A8glements%20climatiques.>

<sup>3</sup> <https://www.aps.dz/sante-science-technologie/119666-environnement-l-algerie-celebre-samedi-l-evenement-mondial-une-heure-pour-la-planete>

## **Introduction générale**

---

Au final, notre thèse montre que la tutelle est au diapason des nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage de la langue, mettant l'apprenant en situation d'apprentissage actif et l'enseignant en tant que médiateur dans une pédagogie numérique motivante mais exigeante puisqu'elle nécessite une formation permanente.



**Partie I**

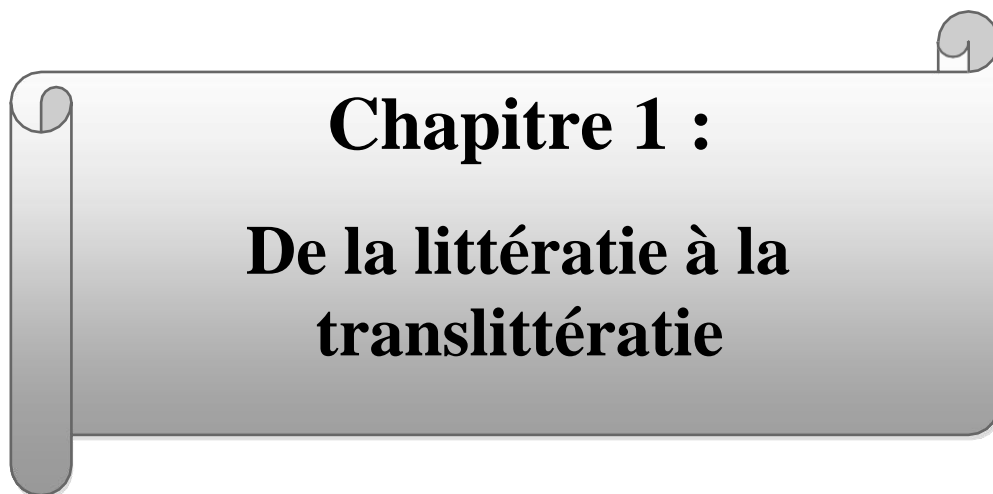
**Jalons théoriques et conceptuels**

**Chapitre 1** : De la littératie à la translittératie.

**Chapitre 2** : Le numérique : apports et limites

**Chapitre 3** : La compétence explicative écrite

---



**Chapitre 1 :  
De la littératie à la  
translittératie**

### **Introduction partielle**

Ce chapitre inaugural présente les diverses acceptions des concepts clés qui ont une relation avec le domaine exploré par cette recherche. Nous tentons d'abord de définir la littératie, ainsi que la translittératie qui constitue le fondement de notre réflexion. Ensuite, nous proposons de circonscrire l'évolution de l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie, caractérisé par ce passage de la littératie (oral séparé de l'écrit) à la translittératie(oral associé à l'écrit et à l'usage du numérique sans rejeter le papier) pour l'enseignant, l'apprenant et les concepteurs du manuel scolaire.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'appréhender le terme essentiel de notre recherche qui est la translittératie. Nous considérons qu'il est très important d'avoir un aperçu sur un autre terme qui paraît très proche de ce dernier, ce terme est la littératie. Dans un premier temps, nous essayerons de définir ce concept et nous tenterons de voir sa relation avec d'autres concepts qui lui sont proches.

#### **1 - La Littératie :**

Dans les lignes qui suivent, nous aborderons l'origine du mot, son changement orthographique indice de ses facettes et ses implications à la fois littéraires et anglo-saxonnes pour aboutir aux différents types de littératies, notamment la littératie numérique.

##### **1 -1 - Origine du concept :**

Le mot «littératie» est apparu pour la première fois au Québec, durant les années quatre-vingt. Il est extrait de l'anglais «literacy» et témoigne de l'importation d'un champ et d'un mode d'investigation nouveau, couvert dans le champ de recherche française par des termes comme lecture et écriture. Ce concept a été utilisé par la suite dans « des rapports de l'OCDE : littératie, économie, économie et société et dans des enquêtes de l'UNESCO » (Ouhaibia, 2015, p 15).

### **1 - 2 - L'orthographe du mot en français**

La «littératie» est un terme malléable, large et englobant et cette souplesse est aussi liée à son orthographe parfois polémique (entre literacy, littéracie, littéracie, littératie) en langue française. En effet, « le moteur principal de ses débats est la réticence en France vis-à-vis de tout anglicisme (Ouhaibia, 2015, pp. 16 - 17). En plus de cet argument, Chiss, Jean-Louis (2004) explique qu'en France, le langage « ordinaire » s'opposerait au langage « littéraire » et la définition du mot « littératie » pose problème puisque culturellement parlant, les « lecteurs » et « les lettrés » sont distincts. Cette culture du langage se montre, ainsi, réticente au concept élargi de « littératie » qui conduit à une fraction entre la langue et la littérature. Cela explique certaines réserves ou même refus des résultats des enquêtes sur la « littératie » (OCDE, PISA, PIRLS).

Ces réserves ont orienté les chercheurs francophones à opter à partir des années quatre-vingt-dix pour l'orthographe « littératie » (Jaffré, 2004). Le choix de l'orthographe « littératie » se réfère aux mots « lettre » ou «littérature» mais surtout à l'étymologie latine « lettera ». Dans cette étude, nous retenons cette orthographe en référence aux travaux canadiens, pionniers dans ce domaine.

### **1-3 - Définition du concept :**

L'observation des différentes définitions du terme littératie nous amène à constater qu'à présent, la littératie fait partie d'un ensemble de champs très variés qui touchent plusieurs domaines ayant en commun l'usage de l'écrit et globalement un lien avec l'écriture. Nous avons ainsi consulté différentes sources, nous ayant permis de retenir la synthèse suivante. La définition du mot n'a pas été stable et a connu des modifications successives. En langue anglaise, elle a été associée à la lecture « reading » puis s'est imposée en autonomie en employant le mot « literacy ». Cette imposition émane d'une des plus célèbres structures académiques « IRA » en l'occurrence l'international Reading

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

association équivalente de l'Académie Française, qui constitue une référence incontournable en raison de son poids dans le domaine de la lecture et de l'écriture (Harris, 1995).

C'est grâce aux Canadiens que la terminologie du mot s'élabore de manière exponentielle puisque désormais, la littératie renvoie à la possibilité d'utiliser une riche palette de sources écrites, dans différents contextes scolaires et extra scolaires, pour développer sa personnalité sociale et professionnelle. Cette première représentation s'enrichit et englobe par la suite, également l'oral pour former des apprenants acteurs sociaux. Ainsi, le sens actuel de la littératie englobe la compétence de comprendre et de produire un langage verbal écrit ou oral pour assurer une fonction sociale et répondre à ses besoins.

Mais avant d'arriver à ce sens, la littératie était cantonnée à la lecture et l'écriture en tant que paramètres de base de tout individu. Puis, progressivement, la société s'est développée et complexifiée, et le contexte éducatif s'est aligné à la terminologie professionnelle incluant le mot clé de compétence, d'où l'enrichissement du sens de la littératie en devenant la compétence de lire et d'écrire en utilisant les différents moyens de communication, qu'ils soient traditionnels (papier, image) ou numérique. La littératie se démarque de l'aspect singulier pour devenir plurielle, tant la société est à son tour plurielle en matière de compétences, à l'exemple de la recherche de l'information renvoyant à la littératie informationnelle, ou encore compétence liée au domaine scientifique désignée par littératie scientifique, ou encore la littératie numérique liée à la compétence d'usage des moyens numériques, sans oublier la littératie médiatique au regard de la prolifération des sources d'informations lesquelles influent sur la lecture et l'écriture. Au fil du temps, les compétences de base s'élaborent, s'enrichissent et se diversifient conduisant à la transformation de la littératie au singulier aux littératies au pluriel, tels que les exemples que nous avons mentionnés plus haut.

## Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie

La littératie est donc une vision complexe de l'individu et de la société au niveau de laquelle cet individu développe, sans cesse, des performances lui permettant d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être nouveaux et meilleurs pour comprendre son rôle dans la société, agir sur cette dernière et s'émanciper dans son rôle de citoyen. Ainsi, seule une compétence élevée en littératie permettra à l'individu des sociétés modernes d'assurer ses devoirs et de bénéficier de ses droits, en se façonnant une meilleure représentation de ce qui l'entoure.

Cette définition est mise en exergue par l'Organisme de coopération économique qui implique, dans la définition qu'il propose de la littératie, une attitude à visée socio professionnelle que nous retrouvons dans les mots clés de sa terminologie. En effet, la littératie est appréhendée en termes de «capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel» (OCDE, 2013<sup>(\*)</sup>).

Nous distinguons le jargon du domaine par l'usage de « participer à la société » et « objectifs » mots clés inhérents au développement économique et professionnel. Cette vision est complétée par l'enquête conduite un autre organisme dont l'objectif est de mesurer les compétences des adultes à l'aune des exigences économiques, en l'occurrence Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes connu sous l'égide du sigle PEICA ayant élaboré plusieurs évaluations parmi lesquelles celle de 2013 (Peica, 2013)<sup>(\*)</sup>. Il en ressort de ce qui précède la nécessité de mettre le focal sur le traitement de l'information en tant que compétence clé de mesure des niveaux des individus acteurs socio-économiques. Leur degré de littératie est mesuré à l'aune de leur compétence de traitement de l'information.

---

<sup>(\*)</sup>Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

<sup>(\*)</sup>Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

De ce qui précède, nous constatons explicitement l'évolution des définitions de la littératie au gré des évolutions des sociétés et des représentations des exigences en matière de culture de l'écrit, qui désormais ne se limite plus à la lecture et l'écriture de base mais s'élabore pour englober tous les médiums de la culture de l'écrit à des fins de développement de l'individu, qui à son tour ne se limite plus à l'épanouissement de ses objectifs strictement personnels mais également, pour répondre aux exigences des sociétés où le volet économique et de plus en plus apparent et dominant. Dans cette configuration, l'analogie de lettré et d'illettré n'est plus d'actualité puisqu'il ne suffit plus de savoir décoder ou lire, il faut également être en mesure de mobiliser ce savoir pour être économiquement, professionnellement et bien évidemment personnellement efficace et actif. Nous constatons donc la complexité de la définition du mot littératie mais c'est complexité constructive évolutive et nécessaire pour ne pas être en dehors de l'actualité.

A cette échelle mondiale, la littératie ne peut laisser indifférent un organisme tel que l'UNESCO. Ce dernier, mettant l'Homme au cœur de ses préoccupations et actions, définit la littératie sous la plume de Robinson (2005, p.13) en tant que « capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et d'utiliser du matériel imprimé et écrit, dans des contextes variables. La littératie suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière ». Il est indiscutable de constater l'élargissement terminologique, lexical et surtout verbal de la définition de la littératie. Elle fait désormais appel à des verbes d'actions mesurables et modifiables au gré du temps et des implications à différentes échelles, qu'elle soit individuelle, communautaire ou encore sociétale ; de même qu'elle ajoute une continuité temporelle ne limitant plus la littératie à l'enseignement obligatoire de 6 à 16

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

ans mais comprend également les adultes tout au long de la vie. Une brève analyse du discours de la définition susmentionnée nous permet de mettre en exergue les verbes d'action suivants :

- identifier
- comprendre-
- Interpréter,
- créer,
- communiquer,
- utiliser,
- atteindre,
- développer,
- participer.

Ces verbes d'actions sont immergés dans un bain sémantique peu anodin, bien au contraire, un bain sémantique dynamisant ces verbes et explicitant leur finalité qui est l'utilisation de l'information dans divers environnements en fonction de l'exigence de la situation. Puisque utiliser est un verbe d'action, la définition de la littératie convoque le mot capacité pour mesurer le degré de mise en pratique de tous les verbes cités au niveau de la définition. Il ne s'agit donc plus de savoirs déclaratifs mais en plus de ceux-là, il faut faire appel à des savoirs procéduraux et conditionnels sans lesquels nous ne comprendrons pas la présence du verbe créer. En effet, le matériel écrit, en plus de la capacité de le comprendre, il est nécessaire d'être en mesure de créer d'autres informations, d'autres données, qui à leur tour font appel au raisonnement logique, notamment comprendre les conséquences futures, à l'exemple de la pollution ou du réchauffement climatique. Ainsi, il ne suffit plus que les apprenants sachent lire les textes en lien avec ces thématiques choisies en tant qu'exemples, il faut qu'ils soient capables de créer des liens d'informations en mesurant leurs effets futurs, en prédisant les conséquences pour mieux participer aujourd'hui à ce qui

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

arrivera demain. A ce niveau, la littératie fait appel aussi à la capacité de communiquer à autrui ce raisonnement puisque tous les savoirs et savoir-faire cités ne prennent d'effet pragmatique qu'en collaboration avec les autres. La communication est donc fondamentale pour être en mesure de mettre en pratique les verbes d'action cités, et dans cette conjoncture, la narration, la description mais surtout l'explication et l'argumentation pour persuader et convaincre sont légions. Ce point pourra donc argumenter en faveur de notre choix de l'explication à visée argumentative.

Deux derniers points méritent d'être détaillés par rapport à la définition de la littératie que propose l'UNESCO, à savoir la continuité de l'apprentissage et enfin la participation communautaire et sociétale. En effet, l'apprentissage devient un continuum sans prise en compte de l'âge ou du niveau d'étude lequel continuum permet de considérer l'individu dans une vision très positive influant positivement sur sa motivation à s'améliorer sans honte ni remords. L'exemple des enseignants et des inspecteurs illustrent cela. En effet, la littératie numérique était absente dans les formations d'antan, cela n'a pas empêché les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude, d'utiliser autant que faire ce peut le numérique en réclamant en parallèle une formation à la pédagogie numérique en dépit de leur obtention d'un diplôme et de leur âge. C'est une nouvelle vision qui est en relation avec la formation tout au long de la vie professionnelle. Enfin, la vision sociale de l'individu domine la conception de la littératie puisqu'il se développe en contact avec les autres et pour les autres, dans une dialectique sociocognitive, collaborative et coopérative où tous sont bénéficiaires, l'individu comme sa communauté ou sa société.

Cette idée renvoie à celle relativement développée dans le cadre de l'alphabétisation fonctionnelle mais la dépasse puisqu'être fonctionnellement alphabétisé cela signifie être capable de lire et d'écrire des supports textuels pour répondre à ses besoins, mais la littératie dépasse cela en encourageant la

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

capacité de lire divers supports écrits pour agir pour soi et pour les autres, c'est la communication et l'action par la lecture et l'écriture de divers supports textuels scripturaux, comme le note cette référence de l'OCDE « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités» (2000, p. 55). La littératie fait de ce fait intervenir la compréhension et l'usage de l'information, donc sa réception et son expression pour reprendre les mots que l'on utilisait avant en didactique de l'écrit, sauf que la réception paraît renvoyer à une certaine passivité, raison pour laquelle nous la remplaçons par la compréhension. Ainsi, l'information écrite devient une véritable arme à impact positif au sens d'outil d'émancipation, un noyau autour duquel l'individu gravite le continuum de la littératie. Sur un autre plan, cette définition inclut les aires géographiques et les contextes socioculturels où l'usage de l'information octroie à l'individu un statut. Nous remarquons que ces aires sont de l'ordre du domestique « à la maison » mais également du professionnel « au travail » et le contexte socioculturel en l'occurrence « la collectivité ». Ainsi, la culture de l'écrit ne s'exerce pas uniquement au travail mais également dans les espaces les plus personnels tels que la maison et les espaces d'échanges amicaux ou de voisinage.

En définitive, la définition de la littératie que propose l'Unesco en 2003 nous paraît plus globale et précise à la fois, plus complexe et plus simple en même temps que les précédentes définitions citées dans cette partie. Cette complétude inclut diverses dimensions pratiques que tout individu peut évaluer pour se mesurer à l'échelle de la littératie, échelle puisqu'elle est un axe, un continuum.

Ce nouveau paramètre spatial d'exercice de la littératie ouvre des perspectives de travail sur la littératie familiale et ne peut nous laisser indifférentes à la définition de ce mot selon les sociétés et les cultures. En effet,

la conception de la littératie est-elle identique de partout ? Les besoins et les exigences sont-ils pareils, semblables ou dissemblables ? C'est ce que nous abordons dans les lignes qui suivent. O

CDE

### **1 - 4- Les différents contextes géographiques du mot littératie**

Les anglophones et les francophones ont toujours eu des divergences qui ne se limitent pas à conduire à droit ou à gauche mais même dans l'appréhension du monde. Ainsi, la littératie est variables selon les publications des uns et des autres.

En France, on n'accepte pas facilement et rapidement la nouveauté d'où l'émergence à long terme de débats et de dialogues dialectique autour de l'adoption du mot littératie (Reuter,y. 2006), qui en plus est d'origine anglosaxone. Le contraire est observé au Canada, où l'institution du pays a grandement adapté et adopté ce mot ; preuves en sont l'émergence de structures étatiques dédiées à la réflexion et la suggestion de propositions pédagogiques accompagnant les changements en matière d'enseignement/apprentissage. Ces structures sont Le Secrétariat à la littératie et à la numératiesitué dans la province de l'Ontario ainsi que la publication périodique de bulletins de veilles scientifiques et de recherches focalisées sur la littératie.

Ajoutons à cette divergence franco-anglophone les modifications orthographiques en français du mot littératie. Le contact anglo-francophone est tellement complexe que des réflexions ont été engagées dans ce domaine. Ainsi, la traduction pose parfois de véritables problèmes conceptuels. En effet, en 2003, Régine Pierre rédige une réflexion pour mettre en exergue la lenteur d'adoption de ce mot, les difficultés qu'il pose et sa difficile traduction parce qu'en France, il y a l'existence du mot alphabétisation. C'est en 1985 que le mot apparaît au Québec grâce à la Revue internationale de psychologie appliquée (Pierre, R. 2003, p 123).

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

Dans ce domaine de la lecture et de l'écriture, les réflexions se poursuivent et vers la fin des années soixante-dix, nous lisons dans les rapports de l'Unesco le mot illettrisme (Lahire, 1999 ; Chevalier-Gate, 2010) qui s'oppose au mot «littérisme» que (Chiss, j-l. 2008, p169) définit comme étant la «capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante ».

En dépit des avancées des travaux anglosaxons, le monde francophone reste hermétique au mot littératie mais finit toutefois par l'adopter pour deux principales raisons :

En premier lieu, c'est l'aspect psychologique qui fait que le mot littératie apporte une note de positivité à l'inverse du mot illettrisme qui renvoie à un manque, à une insuffisance et donc à un aspect négatif ;

En second lieu, c'est la diversité des palettes qu'offre le mot littératie et que ne permet pas le mot lettrisme comme le note cette citation pour laquelle la littératie permet «d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre» (Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004, p7).

Ces mêmes auteurs réalisent un bref flashback pour orienter le lecteur vers l'historique de la situation par la citation suivante «le terme littéracie est actuellement utilisé par une minorité de chercheurs français». Parmi les raisons de l'écriture de leur ouvrage en 2004, elles précisent que «cet ouvrage constitue aussi un plaidoyer pour son introduction franche dans le champ de la recherche française» (Barré-de Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004, p9).

L'intérêt pour la littératie est également noté par un autre chercheur, c'est Jean-Pierre Jaffréqui définit la littératie comme « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au

service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps »(Jaffré, 2004, p31).

Les travaux conduits dans ce domaine montrent l'importance des compétences en littératie dans les sociétés de l'information (Marquilló –Larruy, 2012).

### **1 - 5 - Littératie, alphabétisation, analphabétisme et illettrisme**

Le domaine de la lecture et de l'écriture englobe tous ces mots que nous tentons d'explicitier dans les lignes qui suivent.

#### **1- 5- 1 - Alphabétisation et analphabétisme**

L'alphabétisation est liée à l'alphabet et donc à la compétence de savoir décoder ce qui confère à la personne un statut social estimé puisqu'elle est capable de réaliser des actes sociaux qu'une personne analphabète est incapable de faire. Cependant, c'est le poids socioculturel qui détermine le niveau ou le degré d'alphabétisation d'un individu « la norme qui fait qu'une personne est "alphabétisée" dépend du contexte économique et social et des fins poursuivies par l'alphabétisation»(Allan, Roeher, 1991, p 11).

Il y a donc des différences entre les personnes sachant lire et écrire, les personnes alphabétisées et celles qui n'ont pas cette capacité et sont donc analphabètes comme le précise cette citation « toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne» (Fijalkow& Vogler, 2000, p 44).

Comme les sociétés sont différentes et donc les exigences en lecture et en écriture également, Allan Roeher (1991) catégorise trois degrés d'alphabétisation:

- \*l'alphabétisation de base,
- \*l'alphabétisation fonctionnelle
- \*et l'alphabétisation critique.

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

La première renvoie à la capacité basique, rudimentaire ou élémentaire d'une personne en mesure de lire, d'écrire et de compter.

La deuxième comme l'indique l'adjectif qualificatif qui la caractérise est la capacité d'une personne d'agir au minimum grâce à son alphabétisation. Il s'agit donc de mettre en pratique son premier niveau d'alphabétisation pour agir dans sa communauté, aussi bien sur le plan social que culturel ou économique.

Quant à la dernière alphabétisation, comme l'indique l'adjectif qualificatif « critique », elle permet à la personne de prendre de la distance pour mesurer, réfléchir, approuver ou argumenter grâce à sa compétence en lecture et en écriture.

Nous constatons donc, que mis à part l'alphabétisation de base, les deux autres niveaux, en l'occurrence l'alphabétisation fonctionnelle et critique sont variables d'une société à une autre.

A l'inverse de ce qui a précédé, une personne analphabète est celle qui ne sait ni lire ni écrire « En son sens strict, l'analphabétisme concerne les personnes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter et ne comprennent pas ou peu un exposé simple en rapport avec leur vie quotidienne. Ce sont des personnes qu'on appelle aussi généralement des analphabètes complets » (Fugazzi, B. 1994, p 9).

Par conséquent, les personnes analphabètes n'ont pas été prises en charge par le système éducatif et ne peuvent avoir un rôle important dans les sociétés alphabétisées.

Dans ce sens, Fugazzi (1994) distingue l'analphabète complet de l'analphabète fonctionnel.

L'analphabète complet est un individu ne possédant aucune capacité de lecture, d'écriture et de calcul. Le système alphabétique est totalement étrange pour lui.

L'analphabète fonctionnel identifie les éléments fondamentaux du code écrit de la langue de même qu'il est capable d'écrire son alphabet et de recopier

des mots. Enfin, il est en mesure de saisir la signification basique de messages simples et courts. Ses compétences se limitent à ce niveau pas plus. Dès que les écrits deviennent longs et complexes, demandant une réflexion approfondie, il devient incapable de réaliser toute activité de ce genre, « Son fonctionnement par l'écrit n'est ni sûr, ni constant, ni spontané, ni efficace et trop souvent exposé à des écarts et à des erreurs inadmissibles» (Fugazzi, B. 1994, p 6).

Comme nous l'avons précisé supra, ce sont les exigences de la société qui font que telle ou telle personne est suffisamment alphabétisée ou non pour agir «Ce sont des analphabètes fonctionnels, qui ne peuvent répondre aux exigences de la société actuelle» (Moreau, C. 2009, pp 22 – 23).

### **1 - 5 - 2 - Analphabétisme et illettrisme**

Pour discuter de la connaissance qu'une personne de la langue écrite, le français dispose de deux mots, lettre et alphabet. Ceux qui ne connaissent pas l'alphabet sont qualifiés d'analphabètes et ceux qui ne savent pas les lettres de l'alphabet sont des illettrés. En ce sens, analphabète et illettré peuvent être perçus comme des synonymes.

Cependant, Espérandieu et Vogler (2000) nuancent ces mots et définissent l'analphabétisme et l'illettrisme comme suit:

Aujourd'hui, analphabétisme et illettrisme se rapportent à deux situations différentes: celle de personnes qui ne savent ni lire ni écrire parce que ces savoirs ne leur ont jamais été enseignés (analphabétisme) et celle d'individus qui ont été scolarisés mais sans pour autant avoir acquis les compétences suffisantes pour faire face aux exigences de la vie sociale ou professionnelle en matière de lecture et d'écriture (illettrisme). (Espérandieu & Vogler, 2000, p. 107).

En conclusion, l'analphabète n'a jamais appris à lire et à écrire ; en revanche, l'illettré est une personne qui a fréquenté les bancs du système

éducatif mais ne l'a pas suivi dans son intégralité pour avoir une compétence suffisante.

En plus de la lecture, de l'écriture et du calcul, le développement technologique a fait en sorte que nous pouvons être des illettrés numériques.

### **1 - 6 - La littératie numérique**

#### **1 - 6 - 1- Que signifie la littératie numérique ?**

Le numérique a introduit la littératie numérique qui se dit en anglais (digital literacy). Dès la décennie 90, nous pouvons avoir la signification suivante élaborée par Paul Gilster

The ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers. The concept of literacy goes beyond simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. It is the fundamental act of cognition. (Gilster, P. 1997, pp 1-2).

Nous pouvons comprendre de cette définition que la littératie numérique est la possibilité d'un individu d'être capable de saisir une information et de la traiter laquelle information peut se présenter sous différents modes que permet l'ordinateur (texte, image, audio, vidéo, multimédia).

Nous pouvons aisément comprendre qu'à l'ère du numérique, une telle compétence devient indispensable et son essor prend une ampleur toujours grandissante comme le note cette citation de Martin (2006, p19):

Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process (Martin, A. 2006, p19).

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

Nous comprenons que la littératie numérique implique un haut degré cognitif puisqu'elle renvoie à la capacité de l'individu à prendre conscience et conceptualiser les données que proposent les outils numériques en étant capable de deux choses, d'abord les comprendre ensuite les manipuler pour atteindre ses objectifs ou les exigences du contexte. L'individu appréhende l'information et l'outil numérique les évalue et les intègre dans ses activités de vie, aussi bien pour apprendre que pour communiquer.

La littératie numérique présente donc plusieurs facettes, certes d'abord la facette technique parce qu'il est impossible de saisir une information et la traiter sans d'abord être en mesure de manipuler physiquement l'outil ou l'appareil numérique. L'autre facette est la compréhension de l'information et la capacité à s'en servir pour soi et pour les autres. Il y a donc une dimension sociale et fonctionnelle. Nous pouvons comprendre que la littératie numérique dote l'individu d'un pouvoir opérant non négligeable puisqu'il a accès à l'information et aux autres pour les influencer.

Nous pouvons résumer la définition de la littératie numérique dans cette définition de Simon Collin: « l'ensemble des compétences de base techniques, cognitives, sociales et culturelles nécessaires à l'utilisation des TIC au sein d'une société donnée » (Collin, S. 2012. p 246).

Ainsi, Jeannine Gerbault (2012) note que la notion de littératie numérique évolue sans cesse « avec la création de nouveaux contextes numériques, sur le plan des compétences techniques, mais aussi sur le plan des implications cognitives et sociales de leur utilisation ». L'effet de l'outil numérique est tellement fort que cette même auteure considère la littératie numérique au-delà d'un artefact, « la littératie numérique doit nécessairement être moins du domaine des outils à proprement parler et davantage de celui des manières de penser et de voir ». Cette configuration remet en scène les mots clés de notre recherche en considérant ceux qui n'ont pas de compétence en littératie

numérique comme les illettrés de notre ère, c'est ce que note Gerbault (2012) en se référant à l'écrivain et sociologue américain Alvin Toffler, pour lequel « les illettrés du XXI<sup>e</sup> siècle ne seront pas ceux qui ne savent pas lire et écrire, mais ceux qui ne savent pas apprendre, désapprendre et réapprendre » (Castello, E. 2016.p81).

La littératie numérique est donc d'une grande importance dans la vie sociale, professionnelle, scolaire et universitaire qui implique tous les individus quel que soit leur âge ou encore statut socio professionnel.

Par conséquent, pour revenir au début de notre réflexion dans ce chapitre au sujet de la galaxie Gutenberg, l'ère de l'audio-visuel n'a pas supprimé l'écrit, au contraire, elle lui a offert une autre opportunité de se développer sous différentes formes que l'atteste Edna, Castello «les nouveaux supports numériques ont joué un rôle très important dans la diffusion de l'écrit la création de nouveaux formats d'écrit (Courrier, SMS, Mail...) » (Castello. E.(2016). p 82).

En définitive, le monde éducatif ne peut ignorer cette littératie et doit même contribuer à la développer aussi bien auprès des apprenants que des enseignants. Comme le souligne.

### **1 -6- 2 - Le numérique éducatif**

Le contexte éducatif est une représentation à l'échelle réduite de la société, il est donc important que l'école intègre l'ère du numérique» en formant son personnel et en dotant les établissements d'équipement et de matériels idoines.

Le numérique permet de développer l'apprentissage individuel mais également le travail collaboratif très encouragé par le socioconstructivisme.

Toutefois, il faut rester lucide et réaliste pour voir que ce lien entre numérique et monde éducatif « est cependant loin d'être évident » (Amadiou et Tricot. 2014. p 16).

Pour ce qui concerne les compétences des enseignants, les travaux engagés dans ce domaine mettent en exergue trois axes majoritaires:

- \*la maîtrise des outils,
- \*les usages disciplinaires et les méthodes d'enseignement,
- \*la culture numérique et l'éducation aux médias et à l'information.

Les apprenants sont également concernés par le développement de leur compétence en littératie numérique en devenant capable d'utiliser les outils numériques et agir efficacement avec pour réaliser leurs objectifs, en situation individuelle ou collective.

Ainsi, la littératie numérique devient une compétence transversale aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant pour encourager « la porosité entre les contextes sociaux et académiques : les usages quotidiens, des jeunes en particulier, justifiant la mise en place de cette stratégie institutionnelle » (Aillerie, K.2017.p 23).

### **1 - 7 - De la littératie à la littératie**

La littératie fonctionnel et critique, comme nous l'avons mentionné plus haut, dépasse le simple savoir lire-écrire et les normes linguistiques du monde del'écrit ou de la littératie de base,pour s'élargir plus que cela et englober tous les paramètres en lien avec la communication et l'apprentissage. Les travaux de Goody (1979) ont montré le pouvoir intellectuel que favorise la culture de l'écrit qui a permis le développement des sociétés sur tous les plans. Pour Goody (1979), la littératie est une forme élaborée de la connaissance, du langage, puisque « l'écriture transforme le langage en objet de pensée » (OLSON&Lejosne, 2006. p 86).

En effet, le contexte scolaire a permis de développer le raisonnement des apprenants grâce à la littératie comme le notent Scribner et Cole (1981): l'écrit est ici abordé « non comme donnant accès d'emblée à un ensemble d'aptitudes

cognitives, mais comme lié à des contextes d'apprentissage et d'usage précis » (Fraenkel&Mbodj. 2010. p15). Ainsi, la « raison graphique » est extrêmement liée à la « raison scolaire » (Lahire, B.2008).

En effet, le contexte scolaire présente la littératie sous une forme fragmentée ou disciplinaire où le langage se développe en même temps que la dimension intellectuelle de l'individu, le but étant de mieux comprendre ce qui l'entoure et l'améliorer. L'importance de la littératie est tellement forte, que les linguistes et les didacticiens ont développé des approches de l'enseignement de la lecture ou de l'écriture pour développer les compétences des apprenants à travers le monde entier, en Grande-Bretagne et aux États-Unis (Bazerman et al. (2005), en France (Baudry et al. (1997), la lecture de textes informatifs, la construction et la résolution de problèmes scientifiques (Avel&Crinon, 2012), les annotations portées sur les livres (Étienne, B. 2018), les journaux des apprentissages (Crinon, J.2008). Toutes ces références montrent les divers angles de réflexion en littératie (Crinon&Ferone, 2020).

### **1 - 8 -Littératie numérique, médiatique et translittératie**

Ces trois littératies renvoient à des compétences transversales indispensables pour la formation du citoyen.

Bien plus qu'un outil, le numérique devient un contexte de vie scolaire, sociale et intellectuelle différentes données textuelles.

La culture de l'écrit devient donc indispensable pour développer l'ensemble des compétences des apprenants et des citoyens. Avec le numérique, elle s'ouvre à d'autres supports qui intègrent les manuels scolaires et intègre une prise en compte des « enjeux de la littératie »(Allouche, E. 2014).

Cette acception de la littératie a été mise en rapport avec les possibilités qu'offrent les outils permettant de l'acquérir, notamment le numérique que nous

traitons par le biais du second terme de base de notre recherche : la translittératie.

### **2- Translittératie**

La translittératie est encore plus élaborée que la littératie fondamentale, fonctionnelle et critique puisqu'elle est la capacité à utiliser des formes riches et variées d'expressions orale, écrite ou encore graphique ou visuelle pour lire, écrire, écouter, parler, visualiser, représenter et réfléchir de façon critique aux idées les plus diverses présentes au niveau de la société, son lieu de travail, de formation, ou tout simplement de vie. Elle nous oriente vers la nécessité de partager l'information, d'interagir avec autrui et de saisir le sens des choses pour mieux agir en société et répondre à ses exigences.

#### **2 - 1 - L'origine de la translittératie**

Née dans le monde anglo-saxon et est étroitement liée à l'information et le numérique sans se limiter à l'écrit.

La translittératie à une double appartenance géographique : aux États-Unis puis après en Grande-Bretagne en raison de deux visions différents.

Aux États-Unis, Alan Liu, professeur d'anglais et de medias, arts et technologie, au département d'anglais à l'université de Californie de Santa Barbara, qui conduit des recherches sur la lecture en ligne, a noté en 2005 que le rendement de ses apprenants est meilleur lorsqu'ils étudient sur tous les supports liés aux aspects technologiques, sociaux et culturels en raison du fait que les apprenants forment comme « un réseau social (qui leur permet de) réviser de façon interactive, comme s'ils étaient des amis ». Alan Liu montre que le fait de diversifier les supports et les modes d'accès à l'information représente une situation propice à l'apparition de nombreuses mutations positives ayant pour conséquence ce qu'il nomme un « big bang » de la lecture qui développe la

dimension apprenante, sociale, cognitive de l'individu. Et comme les compétences sont nombreuses, l'équipe américaine adopte le pluriel «translittératies».

En grand Bretagne, c'est une vision au singulier de la translittératie qui se développe à la faculté des arts et des humanités à l'université de Mont fort à Leicester, où émerge thomas Sue en 2006. S'intéressant à la dimension littéraire, il associe l'écriture et l'informatique pour analyser les effets des TIC sur l'écriture et la littérature.

Les moyens financiers étant présents, une centaine de projet de recherche ont été élaborés autour de ce mot.

### **2 -2 - L'orthographe du mottranslittératie**

D'origine donc anglo-saxonne, le mot translittératie est formé à partir du verbe translittérate. Sue thomas et ses collègues précisent que « le mot translittératie est un dérivé du verbe to translittérate, qui signifie écrire ou imprimer une lettre ou un mot en utilisant les lettres les plus proches provenant d'un autre alphabet ou d'une autre langue» (thomas Sue et al. 2007).

Dans le domaine de la bibliothéconomie, la translittération est une opération qui permet de transcrire une lettre pour un alphabet dans un autre. La translittération est le passage d'un système d'écrire dans un autre système.

Alexandre Serre ajoute que comme la translittération, la translittératie se base, dans son étymologie, sur les sciences et les compétences de l'écrit, c'est à dire sur la literacy au sens premier du terme, et en ajoutant le préfixe trans-elle a ajouté l'idée de passage, d'échange, de transversalité des compétences. Ainsi, nous assistons à un élargissement du champ de travail.

La translittératie désigne l'ensemble des compétences d'interactions, mises en œuvre par les individus grâce à tous les moyens d'information et de communication possibles: « oral, textuel, iconique pour développer différentes

actions notamment communiquer, chercher de l'information, manipuler des images, utiliser les réseaux sociaux, lire la presse et décoder l'information, utiliser la radio, la télévision, le cinéma, etc. »(Serres, A. 2012.p11).

### **2 - 3 - Les définitions de la translittératie**

Delamotte et ses collaborateurs.la définissent comme un : « Ensemble de pratiques sociales du « s'informer-communiquer » dans des environnements et contextes essentiellement numériques» (Delamotte et al, 2014.p11).

Pour Divina Frau-Meigs: « translittératie (...) regroupe en son sein la triple maîtrise de l'information, des médias et du numérique et englobe la notion d'éducation (à la française, comme dans « éducation aux médias ») et la notion d'alphabétisation (à l'anglaise, comme dans « media literacy»), rendant compte de la double dimension abstraite et pragmatique du phénomène considéré»(Morin, S.2015).

Pour Alexandre Serres:

«La translittératie peut être définie comme l'ensemble des compétences d'interactions avec tous les moyens d'information et de communication». (Serres, A. 2012. p78). Il précise également que ces interactions sont « mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, communicationnel, numérique, etc ». (Serres, A. 2012. p78).

Thomas Sue et de ses collègues définissent la translittératie comme «l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux» (Thomas Sue et al. 2007.p12).

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

La translittératie renvoie donc à l'ensemble des compétences d'interaction, mises en œuvre par les individus avec tous les moyens possibles d'information et de communication. Cette méthode de recherche est née, à la même période : aux États-Unis, avec les travaux d'Alan Liu et de son équipe, en 2005 ; en Grande-Bretagne, autour de Sue Thomas (Serres, A.2012).

Les deux définitions que nous retenons pour le terme « translittératie » sont :

\*Celle de Thomas Sue et al. (2007), qui la considèrent comme «la capacité à lire écrire et interagir par le biais d'un ensemble de plates- formes, d'outils et de medias de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télévision, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux».

\* Et celle de Delmotte, Liguète et Frau\_Meigs(2014), par lesquels la translittératie est «l'ensemble des compétences d'interaction mise en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles: oral, textuel, iconique, numérique essentiellement dans des environnements et des contextes numériques».

La littératie est « la capacité à lire, écrire et interagir par le biais d'un ensemble de plates-formes, d'outils, et de medias, essentiellement numérique et caractérisés notamment par un interfaçage interactif de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télévision, la radio, et le cinéma jusqu'aux réseaux sociaux, au Web, aux jeux vidéo, au services en ligne»(Bruillard, Eric. Biatrice, Drot- Delange. Françoise, Tort. 2017. P 9).

La lecture des travaux de Serres nous permet de noter que la réflexion sur la translittératie s'est développée, au début, en dehors de l'univers des bibliothèques et de l'information literacy. Et la dimension éducative, concernant

la formation des élèves et des étudiants, semble avoir été absente chez les chercheurs Anglo-Saxons.

Enfin, l'étude du préfixe « Trans » du mot translittératie renforce ce lien d'échange et de complémentarité des littératies comme le suggère le mot transdisciplinaire. Ainsi avec la translittératie, il s'agit d'être en mesure d'acquérir des compétences multiples et de les mobiliser dans d'autres contextes pour répondre à ses besoins. Cette mobilisation ne peut se faire que par le croisement des compétences de lecture, d'écriture, de compréhension de l'oral et de l'expression orale et de la manipulation des outils numériques pour communiquer selon divers modes possibles. C'est donc « la mise en œuvre d'un ensemble de moyens (techniques et sémiotiques) sur différents supports pour construire et produire du sens (Richard &Lacelle. 2016.p 6).

La présence exponentielle du numérique a favorisé l'accès gratuit à différentes sources d'informations par le biais de différents moyens comme la télévision, le cinéma, la radio, la presse, l'image, le texte, etc. lesquels moyens représentent de riches possibilités d'enseignement et d'apprentissage.

### **2 -4 - L'intégration de la translittératie en contexte scolaire.**

De ce qui a précédé, nous pouvons noter l'existence de liens pertinents entre la lecture, l'écriture et les interactions communicatives orales et écrites des apprenants par le biais de différents canaux ou réseaux. Ces moyens sont fortement présents en dehors de contexte scolaire, c'est-à-dire dans l'environnement social de l'apprenant ; ainsi, il serait utile de les intégrer en classe afin de décupler les facteurs de réussite de l'acte d'enseignement/apprentissage. Ce domaine a fortement intéressé les chercheurs à l'exemple de Anne Cordier et Vincent Liquette qui ont conduit des travaux montrant le rôle de la translittératie dans le remaniement ou la réorganisation de

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

la formation académique et dont les résultats montrent l'intérêt d'analyser les pratiques de recherche et d'accès à l'information dans tous les contextes des apprenants qu'ils soient académiques ou formels ou des environnements extrascolaires ou ordinaires (Cordier & Liquète, 2013). Ainsi ; ces travaux montrent l'intérêt d'imbriquer les pratiques sociales dans le cadre des pratiques scolaires ; ce qui modifie l'organisation linéaire, classique et traditionnelle de l'enseignement/apprentissage.

Le paradigme d'enseignement adopté par notre système éducatif est l'approche par les compétences où l'apprenant est amené à prendre une part active dans son apprentissage avec un certain degré d'autonomie et des choix de stratégies d'apprentissage, ce qui confère à l'enseignant un rôle d'orienteur ou de dirigeant et plus de détenteur de savoirs à transfuser.

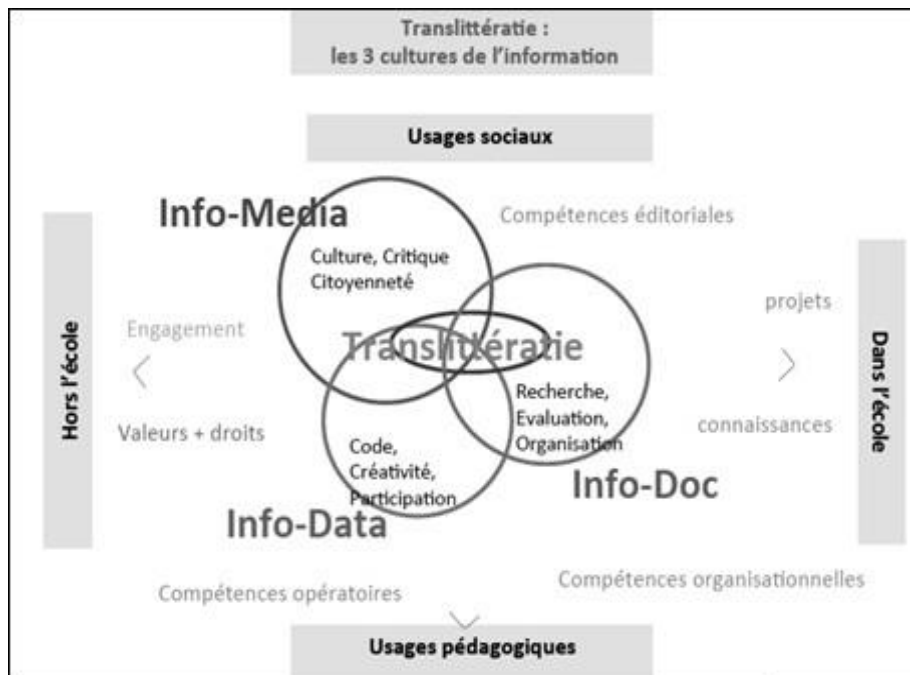
Cette scène pédagogique confère aux enseignants et aux apprenants des rôles leur permettant de nouvelles organisations de la formation fondée sur le projet didactique qui associe l'oral et l'écrit, le textuel et le multimédia.

Ainsi, l'intégration de la translittératie dans le système éducatif valorise la capitalisation et l'enchevêtrement des compétences de lecture, d'écriture, d'oral, de gestion des informations, de la documentation médiatique et des ressources numériques pour développer une compétence communicative à l'ère actuelle.

En effet, le système scolaire prenant conscience de ces multiples facettes concourt à développer les compétences des apprenants dans une optique translittérative où l'apprenant sera capable de communiquer par écrit et oralement, non seulement de manière classique sous la forme d'un texte ou d'un discours mais également en communiquant par le biais de différentes plateformes et de réseaux sociaux (Ben Ghnissa, 2020), c'est la raison pour

## Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie

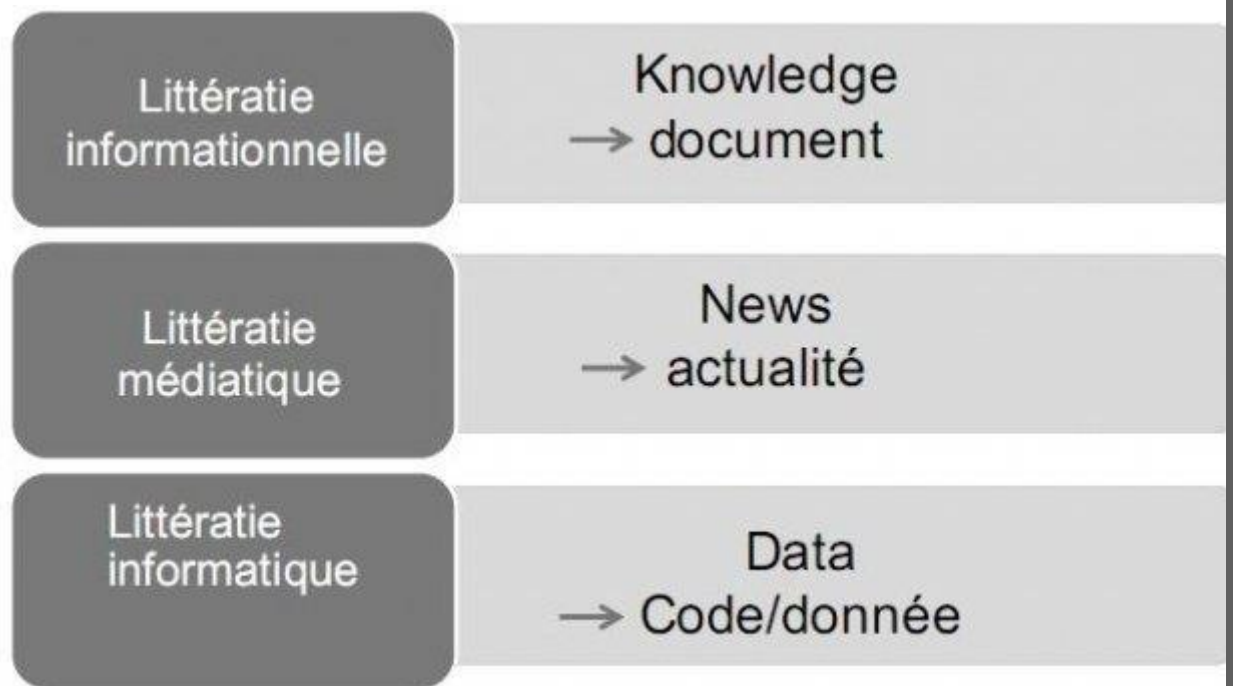
laquelle les concepteurs du manuel de la quatrième année moyenne ont introduit le podcast en tant qu'objet d'un projet didactique associant l'oral, l'écrit et le numérique. Le podcast permet ainsi à l'apprenant de s'approprier le multimédia avec des compétences d'oral et d'écriture.



**Illustration n°1 : Translittératie : les trois cultures de l'information**  
(source : Anrtranslit)

Ainsi, les compétences exigées pour la translittératie sont plus développées que celles exigées par la littératie ; de même que les expériences des apprenants sont plus riches puisqu'ils sont davantage exposés aux autres avec lesquels ils échangent et apprennent.

Donc, la translittératie est en plus d'être une addition de littératies, est leur imbrication pour un objet et un processus plus élaborés.



**Illustration n°2 :** Source <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article563>

### **3 - L'enseignement/Apprentissage du FLE en Algérie :**

#### **3- 1 - L'enseignement:**

Avant de parler de l'évolution de l'enseignement/apprentissage du FLE, il convient d'abord de comprendre ce que signifient les deux verbes « apprendre » et « enseigner ». Il nous semble donc nécessaire de définir « apprentissage » et « enseignement » d'une langue étrangère et de faire la distinction entre ces deux mots. Nous définirons également les termes qui désignent les acteurs de ces deux processus et qui sont « apprenant » et « enseignant ».

Enseigner est l'acte de faire apprendre une discipline à autrui, en lui expliquant ses composantes et ses retombées (Larousse. (2001).

L'enseignement est un cheminement toujours présenté sous la forme d'un processus d'échange avec autrui pour créer l'apprentissage ; un « ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agents dans une situation pédagogique » (Legendre, R. 1993. p 507).

Par le choix du verbe « interagissent », il ne s'agit donc pas de transmission unidirectionnelle mais l'enseignement est un processus de communication et d'échange: « Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre rapidement les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère» (Tagliante,C. 1994.p14).

Comme nous l'avons préalablement évoqué, le rôle de l'enseignant se modifie perpétuellement, quittant « le transmetteur de savoir » et l'apprenant « le consommateur d'un savoir» (Cuq &Gruca, 2003. p 139) pour devenir un médiateur qui utilise «les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier » (Valenzuela, O.2010. pp 74-75)

Le choix des outils de travail à proposer aux apprenants n'est pas aléatoire : « L'enseignant stratégique est d'abord un penseur. A ce titre, il est expert en contenu: il tient compte non seulement des connaissances antérieures de l'élève, de ses perceptions et de ses besoins, mais aussi des objectifs d'un programme ou d'un curriculum, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation effectives de stratégies d'apprentissage appropriées. Il s'assure que le matériel qu'il met à la disposition des apprenants est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert des connaissances à l'extérieur de la salle de classe » (Germain & Cyr, 1998. p116). En plus de la connaissance, il doit créer la motivation « pour faire sentir la passion d'apprendre, de chercher et de découvrir, pour allumer des étincelles de questionnements et donner l'envie d'entreprendre l'aventure fabuleuse du savoir» (Seihoub, I.2016. p 23).

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

En résumé, nous pouvons comprendre que s'inscrire dans la mouvance de la translittératie rend l'enseignant un éternel apprenant puisqu'il développe lui également une culture technique (Le Deuff, O. 2012) afin « de comprendre le sens et le fonctionnement des objets techniques et informationnels » (GRCDI, 2010)\*. Au-delà des objets, l'enseignant est amené à une représentation constructive de son rôle et de sa pensée « Il est nécessaire que l'objet technique soit connu en lui-même pour que la relation de l'homme à la machine devienne stable et valide : d'où la nécessité d'une culture technique » (Bousquet, 2021).

Nous concluons cette partie par la présentation des objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen, où les programmes ont l'objectif commun suivant : « l'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours » (Direction de L'enseignement Fondamentale. 2003.p24). Au lieu d'enseigner/apprendre isolément chaque habileté langagière, l'approche translittérative coordonne l'oral et l'écrit dans l'apprentissage, d'où le déroulement du projet didactique.

Un des principes retenus dans les programmes du français est de travailler les différents types du texte (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif). Chaque année d'enseignement/ apprentissage vise la maîtrise d'un des types évoqués précédemment comme le montre le tableau suivant :

**Le Tableau N<sup>0</sup> (01) représente Le type du texte au cycle moyen.**

<b>Le niveau</b>	<b>Le type du texte</b>
1 <sup>ère</sup> année	Le type narratif
2 <sup>ème</sup> année	Le type descriptif
3 <sup>ème</sup> année	Le type explicatif
4 <sup>ème</sup> année	Le type argumentatif

---

\*GRCDI :Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information.

Par ailleurs, nous notons que dans chaque année scolaire l'apprentissage de chaque type de texte se fait à travers les autres types. En effet, « en 1<sup>ère</sup> année l'explicatif occupe une place prépondérante, mais les autres pratiques discursives (description, explication et argumentation) ont toutes leur place, chaque année, dans l'étude du français» (Direction de L'enseignement Fondamentale. 2004. p 24).

De plus, l'acquisition de toutes les compétences narrative, descriptive, explicative ou argumentative est l'objectif attendu de l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen. Ces compétences portent sur la compréhension et la production. L'isolement des activités langagières a laissé place à leur imbrication «apprendre une langue c'est apprendre à communiquer dans cette langue. C'est donc développer des compétences pour une interaction aisée à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) permettant à l'apprenant d'établir et de maintenir le contact dans différentes situations discursives » (Direction de L'enseignement Fondamentale. 2003. p 40).

### **3- 2 -L'Apprentissage du FLE en Algérie :**

Apprendre c'est réaliser grâce aux études un bouquet de connaissances et de compétences jugées utiles à court ou moyen terme. C'est « acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile » (Larousse. 2001).

Cela se réalise par l'apprentissage qui « est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère » (Cuq&Gruca. 2003. p 22).

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

Cette opération est réalisée par un apprenant qui dans la perspective actionnelle est considéré comme un « acteur social possédant une identité personnelle ».

«A partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui revient: sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage» (Cuq & Gruca, 2003. p 21).

Pour faire réussir le système éducatif et le moderniser, le système éducatif algérien est passé par deux réformes après l'indépendance ; la première date des années 1970 et la deuxième a été mise en place au début des années 2000.

Ainsi, L'enseignement/apprentissage de la langue française a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une nouvelle approche basée principalement sur la notion de compétence.

Avec la nouvelle réforme, la méthodologie retenue est l'approche par les compétences qui permet de rendre l'apprenant le noyau ou l'épicentre de l'acte formatif, en associant la mémorisation et les situations-problèmes, amenant l'apprenant à réfléchir pour un apprentissage à long terme et non une mémorisation à court terme.

Il y a eu donc des changements dans le système éducatif algérien.

En 2003, le système éducatif algérien s'est mis au niveau de la norme mondiale en adoptant l'approche par les compétences qui se base sur l'organisation du travail en projets, le raisonnement inductif et l'usage des technologies de l'information et de la communication à des fins éducatives où l'oral et l'écrit se complètent et non se concurrencent.

Le nouveau programme se traduit par un emploi permanent de l'oral et de l'écrit pour conduire l'apprenant à écouter, comprendre et produire des documents sonores après exposition à des documents authentiques (enregistrements audio d'émissions, chansons, débats, etc. mais également des documents écrits à l'exemple de l'écriture de reformulation (résumé, synthèse),

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

de l'écriture utilitaire (listes, modes d'emplois) et l'écriture d'invention (principalement des productions littéraires) ; enfin, l'individualité est reléguée au second plan pour mettre en valeur l'écriture collective sous forme de projets de groupes.

Grâce au numérique, les TICE « apportent un souffle nouveau à l'apprentissage du français, notamment dans un pays où la navigation Internet constitue un véritable phénomène de société, aussi bien en milieu urbain que rural » (Ferhani, F.2006. pp 11-12).

Dans cette configuration, les stratégies d'enseignement/apprentissage sont pensées en complémentarité et non en «un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus» (Cuq & Gruca. 2003.p 85).

En définitive, l'enseignement/apprentissage est un processus permettant l'élaboration de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère, laquelle élaboration exige de l'enseignant de circonscrire les objectifs d'ordre linguistique, les ressources à partir desquelles il est possible de réaliser des activités d'apprentissage ; à l'oral comme à l'écrit, en situation individuelle comme coopérative ou collaborative, selon une progression logique et chronologique des activités dans le but d'atteindre le profil de sortie dessiné par la tutelle. En conclusion, l'enseignement/apprentissage renvoie à des démarches observables de transformation d'un état de quasi ignorance à un état de savoir.

### **Conclusion partielle**

Ce chapitre inaugural porte sur les concepts clés de notre thèse, en l'occurrence l'alphabétisation, l'illettrisme, la littératie, les littératies et la translittératie. Désormais, l'écriture ne se présente plus comme avant, sous la forme d'un texte linéaire, elle intègre ce qu'on nomme la Culture de l'écrit qui s'associe à l'oral, à l'iconique, au multimédia et au numérique ; raison pour laquelle la littératie

## **Chapitre 1----- De la littératie à la translittératie**

prend la marque du pluriel, parce que chacun d'entre nous doit développer non plus une compétence mais des compétences face à l'information du vingt-et-unième siècle.

Ce chapitre a montré l'évolution des conceptions, ce qui justifie le passage de la littératie vers la translittératie ; de nouvelles sémiotisations s'offre aux apprenants-citoyens, ce qui bouleverse les habitudes cognitives et sociales, qui deviennent certes plus complexes mais plus constructives. Les compétences en lecture, écriture et expression (communicative) se conjuguent avec la compétence numérique.

De ce fait, ce chapitre introductif montre la nécessité d'inclure le numérique pour développer les compétences des apprenants. Ainsi, le chapitre qui suit expose les atouts et les limites de ce nouveau maître du monde.



**Chapitre 2 :**  
**Le numérique: apports et limites**

### **Introduction partielle**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont présentes dans toutes nos activités et dans tous les secteurs, en contexte académique comme en contexte social. Quel que soit l'âge, nous sommes tous sur Internet, pour une raison ou une autre. Les offres des opérateurs se multiplient et se diversifient au gré des demandes et des besoins.

Aujourd'hui, en Algérie, il existe même un groupement algérien des acteurs du numérique<sup>4</sup>, groupement créé en 2020 dans le but de développer toute entreprise par le biais du numérique. Désormais, avec le numérique, l'Algérie s'inscrit au diapason du monde, même avec les tâches gouvernementales d'où l'existence du E-Gouvernement qui signifie « l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les administrations publiques pour offrir des services aux citoyens, communiquer entre elles et mieux gérer leurs ressources » (Bachir, T. 2022. p 4).

Le numérique a donc monopolisé tous les secteurs et les générations qui se succèdent sur le plan biologique ou naturel mais également sur le plan de reproduction sociale, lesquelles générations sont désormais nommées X ; Y et Z, considérées comme des nomades digitaux. Cette classification est issue des travaux de Strauss et Howe (1991) ayant montré que la génération X « née entre 1965 et 1980, a été marquée par la crise économique, l'effondrement des valeurs et le choc technologique » alors que « La « Génération Y » est née entre 1981 et 2000, avec la mondialisation et les technologies de l'information (...) se caractérise par un mode communication innovant et interactif » (Dejoux & Wechtler. 2011. p 229).

---

<sup>4</sup><https://www.gaan.dz/>

S'infiltrant aussi profondément dans notre ADN, désormais, l'avenir est au numérique sur le plan mathématique et culturel comme le montre cette référence : « Le numérique s'est muté de sa tendance algorithmique à une tendance culturelle » (Doueïhi, 2013. p7). L'affinité envers le numérique transforme donc la culture humaine jusqu'à la cellule familiale puisque les ordinateurs s'introduisent dans les foyers à l'aube des années 2000 (Nouar, F. 2021) et la communication devient transversale alors qu'elle était verticale, du sommet vers le bas. La consommation d'Internet s'en va grandissante jusqu'à développer une addiction, ce que les spécialistes du domaine nomment cyberaddiction. Mais restons sur l'aspect positif et les apports du numérique pour voir apparaître la génération Z également dénommée génération C en raison du fait que la lettre C renvoie aux spécificités de cette génération qui sont : la Communication, la Collaboration et la Création (Nouar, F. 2021).

Le lecteur pourrait se demander les raisons de la présence de cette brève présentation dans une recherche inscrite en didactique des langues et des cultures. La raison paraît limpide dans la mesure où l'enseignement se fait auprès d'humains, lesquels sont des apprenants inscrits dans cette catégorisation générationnelle que nous avons brièvement présentée et donc cela conduit à comprendre l'intérêt de prendre en compte leurs penchants envers le numérique pour amender leurs démarche d'apprentissage.

Une autre raison est que si les hautes instances de l'Etat se mettent au numérique, il va de soi que le système éducatif doit nécessairement lui aussi intégrer le numérique dans son fonctionnement. Preuve en est l'expérience de l'enseignement par les tablettes électroniques en Algérie au cycle primaire,

lancée par Le ministre de l'Education Nationale, Abdelhakim Bel Abed, jeudi 20 janvier 2022<sup>5</sup>.

De ce fait, la numérisation modifie l'agir enseignant et l'agir apprenant en modifiant nos rapports à l'information qui désormais se présente sous différents formats (textes certes mais aussi audio, vidéo, supports iconographiques, etc.). Le système éducatif a de ce fait renouvelé son manuel scolaire en intégrant ces outils numériques (vidéo, chanson, podcast, affiche, etc.)

### **1-Le numérique à l'école :**

#### **1-1-Autour de la définition du mot numérique :**

Il ne passe pas inaperçu, partout on le retrouve et partout il se manifeste grandement. Le numérique dans son acception la plus basique renvoie au domaine des chiffres. D'après Legrenzi (2015. p55), son origine est latine issue du mot « numerus » (« nombre », « multitude ») et signifie « représentation par nombres ».

Le numérique évoque les outils de la technologie, de l'information et de la communication. Nous constatons l'existence d'images numériques, de son numériques, de vidéo numérique, etc. Le Larousse l'associe au domaine de l'informatique ainsi que celui des télécommunications.

Son ampleur est telle qu'on parle de culture du numérique et de révolution du numérique pour signifier une évolution numérique sans pareille. Le numérique est donc un terme générique qui englobe toutes les évolutions citées qui représentent un potentiel non négligeable pour tous les domaines de l'évolution humaine.

---

<sup>5</sup><https://www.aps.dz/sante-science-technologie/134505-generalisation-des-tablettes-au-cycle-primaire-deux-operations-prevues-avant-la-prochaine-rentree>

Le numérique a donc plusieurs significations, la plus basique est celle renvoyant aux nombres, aux chiffres. Cela est beaucoup plus lié au domaine des sciences exactes et de l'informatique. Un autre sens du numérique est lié à l'information. En effet, l'information numérique est un support de l'information qui est accessible à un nombre élevé de personnes grâce à Internet. Le numérique est également associé au matériel, notamment à l'ordinateur ou au Smartphone ou encore des tablettes pour pouvoir avoir accès aux données numériques. Enfin, le numérique est associé à ce qu'on nomme la conception assistée par ordinateur, ou encore la formation en ligne, qu'elle soit totalement gratuite ou payante.

Bref, nous pouvons synthétiser la signification du numérique pour exprimer « l'ensemble des pratiques et des possibilités qui ont émergé grâce au développement des technologies » (Vitali-Rosati2014. p34). Le numérique concerne donc tous les contextes qu'ils soient professionnels, médicaux, ou encore académiques.

### **1-2-Le numérique à l'école qu'est-ce que c'est ?**

Le système scolaire ne peut rester en dehors des changements qu'implique le numérique. C'est pour cela qu'en contexte scolaire, il est à la fois un outil d'enseignement et d'apprentissage, un outil de formation de l'enseignant, une plateforme de travail coopératif et collaboratif, un moyen de mettre en œuvre diverses méthodologies d'enseignement, notamment la classe inversée qui est une pédagogie de travail structurant d'une manière originale le temps d'enseignement en classe et le temps de formation en dehors de la classe. Cette pédagogie agence donc les espaces à des fins de formation en proposant un accompagnement différent du cours magistral. Le numérique à l'école offre de variables possibilités de gestion du temps pour mieux se former en ayant accès à différentes ressources aussi bien à l'école que chez soi.

Nous pouvons aisément avancer l'idée que le numérique a révolutionné l'école en modifiant le modèle traditionnel de l'enseignement/apprentissage, en modifiant le manuel scolaire, en changeant les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. Même le contenu de la formation académique s'est enrichi grâce au numérique, particulièrement grâce aux ressources en libre accès comme les encyclopédies libres qui permettent aux enseignants et aux apprenants d'actualiser leurs connaissances et d'accéder à ce qui se passe dans le monde, aussi loin que cela puisse l'être physiquement mais qui virtuellement, devient proche.

Grâce au numérique, l'école se développe sans cesse puisqu'il permet l'accès en continu à l'information. La compétence communicative trouve également dans le numérique, une voie non négligeable d'échange avec les autres qu'ils soient des natifs de la langue ou des locuteurs de langue seconde ou étrangère. Avant le numérique, la seule manière pour un enseignant de langue étrangère ou un apprenant de communiquer en langue étrangère était l'espace de la classe ou quelques échanges sociaux bien ciblés ; grâce au numérique, il est possible d'améliorer sa compétence communicative et son niveau de langue en communiquant sur divers réseaux sociaux. Le numérique représente donc une chance gratuite de réaliser des séjours linguistiques sans se déplacer.

Nous voyons donc l'existence de possibilités de se former en dehors de l'école (en étant autodidacte) grâce au numérique, raison pour laquelle notamment des chercheurs tels que Collins et Halverson mettent en évidence l'idée selon laquelle l'école doit impérativement suivre le cortège numérique pour éviter qu'elle tombe en désuétude. Nous retrouvons cette idée dans la citation suivante : « si l'école ne peut pas intégrer les nouvelles technologies dans la signification de l'école elle-même, alors la longue identification de la scolarisation et de l'éducation, développée au cours des 150 dernières années,

se dissoudra dans un monde où les élèves les plus riches vont aller chercher l'éducation en dehors des écoles publiques » (Collins & Halverson, 2009).

Ce qui est également notable est l'effet réel que peut procurer le numérique à l'école. En effet, si nous voulons faire apprendre l'argumentation par exemple, le numérique nous offre des vidéos sur You tube de discours argumentatifs réels que nous pouvons aisément exploiter en classe et didactiser. Si nous voulons enseigner le descriptif par exemple, des centaines de milliers de vidéos sont disponibles présentant des sites géographiques que l'enseignant peut exploiter en classe pour amener les apprenants à apprendre la description. Il y a donc un contact avec le réel qui auparavant se limitait à demander aux apprenants d'imaginer la situation. Nous constatons donc un enrichissement des méthodes d'enseignement : transformations des ressources à exploiter et à proposer aux apprenants ; ces ressources étaient principalement en version papier deviennent numériques (photographies, images, films, etc.). Ces changements conduisent à des transformations du mode d'apprentissage qui sollicite désormais l'intelligence visuelle, acoustique ; une sollicitation et participation plus active des apprenants et l'apprentissage plus vrai, plus réel puisque le numérique contribue à « mettre en mouvement l'information » (Breton, Ph. 2000. p 9). Ainsi, les ressources numériques occupent désormais « une place à part entière en tant qu'agents médiateurs du savoir » (Rézeau, J. 2002. p187).

Il y a donc de nombreuses possibilités de transfert des ressources technologiques dans la classe de langue française pour accroître le bénéfice de la rencontre entre le numérique et la didactique du FLE.

Un autre point très utile a été développé grâce au numérique, celui de la relation autrefois conflictuelle entre l'oral et l'écrit. En effet, ils étaient des adversaires, soit l'enseignement/apprentissage donnait la suprématie à l'oral,

comme dans les méthodologies orale ou audiovisuelle, soit il donnait la priorité à l'écrit comme dans les méthodologies grammaire-traduction. A présent, avec le numérique, il s'agit de créer une osmose pour le bien de l'apprenant. Le numérique permet de créer des documents multimodaux où l'oral se combine avec l'écrit, ce qui développe une réelle compétence communicative de l'apprenant.

N'oublions pas aussi que grâce au numérique, les parents et la famille dans sa globalité participe à la formation scolaire de l'individu puisqu'ils ont accès aux ressources permettant des échanges cognitifs avec leurs enfants.

Sur un autre plan, le numérique favorise une formation des apprenants aux médias, en tant que supports et outils de la communication moderne. La formation s'enrichit permettant aux apprenants de consulter différents médias pour analyser le traitement des informations. Est-ce que tous les médias présentent l'information de la même manière ? Qu'est-ce qui est valorisé et qu'est-ce qui est dévalorisé en fonction des idéologies des rédacteurs en chef ? Quel est le lexique employé ? Quelle description de l'évènement ? La liste est longue et le rôle des médias dans l'apprentissage des langues est déjà prouvé.

Un autre apport du numérique, est celui du ludique, puisque l'apprenant accède à l'information en s'amusant, sans une réelle contrainte. Les apprenants sont plus motivés en travaillant avec des outils numériques, davantage que s'ils étudient uniquement avec le manuel scolaire. Ils vivent maintenant une nouvelle situation où le manuel scolaire propose des ressources numériques pour apprendre.

Ainsi, au regard du rôle du numérique en didactique, il serait presque anormal que l'enseignant n'y ait pas recours sa pratique de l'enseignement, cela reviendrait à noter que l'intégration des outils des technologies d'information et

de communication dans l'enseignement est considérée de plus en plus comme une démarche obligation et non optionnelle, pour créer ce que l'on appelle maintenant de l'innovation pédagogique, seule solution envisageable pour remédier aux difficultés rencontrées dans la formation académique.

Il convient de préciser que ce n'est pas uniquement l'apprenant qui est concerné par ce bouleversement, mais l'enseignant y est également en se trouvant obligé de renouveler et d'actualiser sa formation et ses compétences pour une meilleure appropriation et rentabilisation des outils numériques en classe ayant pour conséquence des activités d'apprentissages variées et une formation plus attrayante où tous les genres sémiotiques se complètent pour développer une pensée plus complexe et plus pragmatique. Avec le numérique, l'enseignant propose un ensemble d'activités qui mène l'apprenant à s'exprimer oralement et par écrit, à positiver ses émotions, à développer sa pensée, à créer des rapports positifs aux autres pour communiquer avec autrui de façon plus efficace. Le numérique développe ainsi de nouvelles formes de lecture et d'écriture sans oublier le contact oral ; c'est la raison pour laquelle nous nous sommes inscrits dans une optique de la translittératie qui favorise une plus forte corrélation entre l'oral, l'écrit et les outils numériques pour développer non seulement les démarches d'enseignement mais également et particulièrement les démarches d'apprentissage.

Ainsi, en translittératie, il est nécessaire de proposer des projets didactiques où les cours et les activités coordonnent l'oral et l'écrit non pas dans un sens unique mais dans un sens bidirectionnel pour développer la compétence communicative de l'apprenant en FLE.

C'est à ce niveau que l'enseignant pourrait accroître les potentialités des TICE dans une approche de translittératie. Puisque cette dernière est l'habileté

de tout à chacun à développer des compétences en lecture, écriture et interactions par l'exploitation de tous les moyens d'information et de communication, l'intégration de la translittératie en classe de langue permettrait ainsi de mieux coordonner l'oral et l'écrit, les outils manuscrits et les supports numériques. Nous pouvons conclure que s'inscrire en translittératie c'est avoir une vision transversale des apprentissages à l'inverse de la vision rectiligne et verticale qui existait auparavant.

Lire, écrire, parler, exploiter l'image, la vidéo, le podcast, bref, les ressources numériques nécessite l'implication de l'apprenant et de l'enseignant ainsi que le développement de compétences nouvelles qui structurent la nouvelle trilogie de la didactique du numérique que présente Boukhors, O. (2021) : « aligner objectifs, méthodes et outils ». Cette citation est importante parce qu'il ne suffit pas de ramener en classe une vidéo ou une autre ressource numérique pour voir l'opération pédagogique réussir, il est nécessaire que l'enseignant intervienne pour didactiser le support en fonction des besoins et des objectifs assignés. Un autre aspect mérite d'être cité est que le numérique ne présente pas uniquement des contenus positifs et profitables, il comporte également des contenus problématiques et néfastes d'où la raison de les contrôler et de développer « la critique et, parfois, le rejet de ces contenus » (Ezra et al. 2016. p12).

Nous concluons ce point par l'idée que l'ère du numérique nous contraint à former les acteurs par une éducation au numérique pour ne pas tomber dans les pièges et les détournements de ce réseau technologique.

### **1-3- La translittératie et l'éducation au numérique :**

Le numérique a introduit de nouvelles sources d'informations et de nouvelles conduites ce qui nécessite une certaine vigilance présentée sous la forme d'une

éducation au numérique. Internet n'est pas uniquement un bouquet de données formatives et constructives, il présente aussi des idéologies d'où la nécessité de faire évoluer le système éducatif en restant vigilant et pertinent. Son apport est certes louable, puisqu'il permet de relier les disciplines qui étaient auparavant isolées, cela permet de faire entrer en classe une réalité plus complète et plus complexe c'est-à-dire une formation pluridisciplinaire, interdisciplinaire et systématique.

L'éducation au numérique permet donc une formation transversale et mixte au sens où les disciplines se complètent sous la forme de réseaux de données où la logique des liens entre ces données construit un apprenant réflexif et critique et non un simple consommateur. L'éducation au numérique contribue aussi à développer un apprentissage basé sur la socialisation où l'on apprend de l'enseignant mais également des autres camarades d'où la formation de relations humaines développant la socialisation et le socioconstructivisme. Tous ces paramètres expliquent l'usage du mot culture dans culture numérique (Rosnay, J. 2015).

Cette éducation au numérique montre la révolution engendrée par le numérique, pareille à celle réalisée auparavant par l'introduction de l'écrit dans les sociétés sumériennes. L'éducation au numérique est étroitement liée à la littératie numérique et à la translittératie.

Que l'on soit rassuré, le numérique n'a pas évincé l'écrit bien au contraire, il a développé une littératie numérique grâce aux écrans des Smartphones, des tablettes et des ordinateurs. Toutefois, tout bouleversement induit des modifications. Par exemple, après un tremblement de terre, la surface terrestre n'est pas identique à celle d'avant, la même chose suite à une éruption volcanique. Le numérique offre ainsi de nouvelles formes à la littératie qui se

présente sous des formes de tchat, agenda numérique, SMS, courriels, livre électronique, tableau numérique, portfolio bibliographique numérique, etc. Ces documents modifient aussi les représentations à l'égard de l'écrit traditionnel vu comme contraignant, chronophage et démotivant. La présence de correcteurs automatiques de langue est aussi un atout au développement de la littératie numérique et diminue la peur de la norme linguistique surtout en langue étrangère.

Même sur le plan cognitif, les recherches scientifiques montrent que la littératie et l'éducation au numérique entretiennent des relations positives et impactent positivement l'apprentissage.

Dans le cadre d'une approche empirique analysant les données du terrain, nous nous référons aux travaux conduits par Huette Jean en 2008 au niveau desquels il s'est focalisé sur le rendement scolaire d'apprenants ayant eu recours aux outils technologiques. Les résultats de cet auteur montrent une différence significative entre les apprenants qui utilisent les outils numériques dans leurs démarches d'apprentissage et ceux qui ne les utilisent pas. Les premiers parviennent à avoir de meilleurs résultats et donc un meilleur rendement scolaire sans prise en compte d'un type précis d'outil numérique. Cela est attribuable à de meilleures performances en lecture et en compréhension, ce qui prouve les liens entre les outils numériques et les compétences littéraciques (Heutte, J. 2008).

Dans ce sillage, les travaux Vincent, J. (2002) montrent que les outils des TIC améliorent l'apprentissage, augmentent l'autonomie et la motivation.

Nous nous engageons à présent dans une brève présentation des technologies d'information et de communication.

## **2- Les technologies d'information et de communication (TIC)**

C'est grandement grâce à l'informatique que les technologies d'information et de communication se sont développés ces dernières années, et cela dans toutes les sociétés mêmes les pays en voie de développement.

Les technologies d'information et de communication sont à la fois des ressources et des outils de formation, d'échange ; d'enregistrement et de création de données, associés ou non à Internet. Ils fonctionnent soit en situation synchrone ou en différée et sont incontournables à tous les domaines de la vie (UNESCO, 2020).

Nous constatons donc leur omniprésence au sein d'un large éventail de secteurs et d'activités offrant des logiciels, des didacticiels, d'applications mobiles favorisant l'autoformation et l'apprentissage à distance.

L'information, présentée sous différents formats, devient accessible presque partout. En somme, les technologies d'information et de communication renvoient à la résultante « d'une convergence entre technologies. Elles permettent l'échange des informations ainsi que leurs traitements. Elles offrent aussi de nouveaux moyens et méthodes de communication"(Ghynel, 2010, p. 14).

Nous pouvons conclure que les technologies d'information et de communication sont le résultat positif obtenu grâce à la coordination de réflexions conduites en informatique et en télécommunications aboutissant à la création de ressources et de matériels utilisant trois canaux à savoir le canal textuel, le canal image et le canal son et facilitant la conservation, l'échange et la créations de données numériques à des fins diverses et en un laps de temps assez rapide. Leur rôle devient primordial en milieu scolaire (Khaled El-Souf, 2011) parce qu'ils nous donnent la possibilité de diversifier nos habitudes et démarches et

de modifier notre rapport au savoir, en créant de nouvelles stratégies (Devauchelle, 1999), qui concourent à « améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage, l'ensemble des conditions qui façonnent l'apprentissage, que ce soit au travail, à l'école ou à la maison »(Papert, 1994 p8).

Dans ce domaine, De Ketele montre que « l'efficacité d'un outil pédagogique technique est fondamentalement fonction de l'approche pédagogique qui sous-tend son utilisation » (De Ketele, 2002.p7) et de même pour Lebrun pour lequel « apprendre avec la technologie, c'est apprendre avant tout » (Lebrun, 2002).

De ce qui précède nous comprenons que les outils technologiques sont certes importants mais ce qu'en fait l'humain est encore plus important « la technologie n'est rien d'autre que ce que ceux qui l'utilisent en font, et les façons dont nous l'utilisons ne sont pas indépendantes des autres pratiques socio-économiques et culturelles. »(Jacquinot, 1985, p130). La formation des enseignants est donc un élément central, de même que la mobilisation des TIC pour favoriser la création de situations d'apprentissage, telles que l'apprentissage par problèmes ou l'apprentissage par projets ou encore l'apprentissage collaboratif en groupe. La responsabilité de l'enseignant devient fondamentale parce que « les moyens technologiques ne produisent pas naturellement les méthodes nécessaires à leur utilisation efficace. Dans le domaine de l'éducation, l'exploitation judicieuse des possibilités techniques nécessite un travail intensif de recherche, sinon, vous risquez la déception » (Richard, 2002. p 7). Les TICE permettent donc d'améliorer les anciennes démarches dans le cadre d'une pédagogie positive et active (Poellhuber & Boulanger, 2001) puisqu'ils « fournissent un catalyseur qui guide les enseignants pour mettre à jour leurs méthodes au fil du temps, les rendant pertinentes pour les activités des apprenants » (Lebrun, 2002).

Au regard de leur importance, la réforme du système éducatif algérien débutée les années 2000 avait comme objectif « d'introduire de nouvelles technologies de l'information comme vecteurs de l'enseignement et de la formation » (Ben Saada, 2011.p318).

Dans le cadre de notre thèse, nous avons certes adopté la pédagogie de projet mais également le jeu pour apprendre qui peut « être un véritable levier de transformations » (Boussou &TioBabena, 2020. p6).

### **3-Associer le jeu à l'activité scripturale :**

Le jeu est un élément naturel de notre vie et nous aide à vivre le moment présent, à imaginer, à créer, à apprendre, etc. Il est donc un riche répertoire de possibilités notamment pour l'enseignement du français langue étrangère permettant une meilleure gestion du stress « En effet, produire dans une langue étrangère (orale ou écrite) implique un certain stress. Les apprenants se sentent menacés lorsqu'ils doivent s'exprimer devant la classe. Les jeux offrent une opportunité de cacher une partie de cette peur (Julien, 1988. p 4). A la place du stress et de la peur des erreurs apparaît « la joie qui permet aux apprenants d'oublier partiellement leurs peurs » (Ghribi, 2017. p 281).

L'introduction du jeu dans les activités d'apprentissage n'est pas récente. En effet, si nous remontons l'axe chronologique, nous pouvons constater qu'il fut un élément incontournable chez beaucoup d'auteurs à l'exemple du pédagogue allemand Friedrich Fröbel (1782-1852), pour lequel le jeu permet la formation d'un enfant actif grâce à l'auto-apprentissage et l'autonomie. L'introduction du jeu dans la pédagogie Fröbel renvoie à l'idée de base que l'environnement de vie est très important puisqu'il conditionne l'épanouissement de la personne à l'exemple de la plante qui ne peut s'épanouir que dans un environnement favorable à sa survie. De cette idée analogique à la nature, Fröbel postule qu'il

est fondamental de mettre à la disposition de l'enfant un environnement susceptible de lui permettre de se développer et parmi les facteurs de ce développement, il y a le jeu.

Cette idée est également en partie partagée par le psychologue américain Arnold Lucius Gesell (1880-1961) pour lequel la maturation du système nerveux de l'enfant que même que l'environnement conditionnent le développement de cet être dans tous les éléments de la vie, qu'ils soient comportementaux ou verbaux.

Nous devons également citer le célèbre psychologue américain Jérôme Seymour Bruner (1915-2016) ayant laissé d'importants travaux à l'humanité et pour lequel le jeu entretient des relations ombilicales avec le langage et la pensée puisque le jeu atténue « la gravité des conséquences que comportent les erreurs ou les échecs » (Bruner, 1986. p 83). Nous avons pris en compte cet aspect en proposant aux apprenants cinq possibilités ou tentatives pour trouver le mot demandé. Ce nombre de tentatives est également justifié par l'idée de Bruner que « le jeu est un superbe moyen d'exploration » (Bruner, 1986. p 83) ce qui fait que l'apprenant explore sa mémoire lexicale à la recherche du mot demandé. Et de plus, cette exploration se fait dans un environnement agréable, plaisant ce qui donne du plaisir, un ingrédient toujours positif pour l'apprentissage puisque l'individu apprend dans le plaisir comme l'atteste Bruner (1986. p84) : « nous pouvons assimiler le jeu à la résolution de problème, en plus joyeux ». Bruner va jusqu'à l'idée que les découvertes scientifiques ne peuvent se faire que dans la bonne humeur « les grands laboratoires de physique de Cambridge ou de Copenhague, animés par un lord Rutherford ou un Niels Bohr, sont réputés pour leur climat de bonne humeur » ((Bruner, 1986. p86). Nous concluons donc que les apports du jeu sont incontournables et vitaux à toute situation d'apprentissage sereine et efficiente

pour permettre à tous, apprenants comme enseignants de faire profit « des énormes dividendes psychiques que le jeu nous procure » ((Bruner, 1986. p87).

Au fil du temps, les expériences de pédagogues, des psychologues et des pédiatres montrent les effets bénéfiques du jeu sur tous les aspects de l'humain, ce qui a conduit à l'émergence d'une terminologie spécifique à notre domaine, en l'occurrence les jeux éducatifs puisqu' «il Ya dans bien dans tout jeu un indéniable potentiel pédagogique » (Panero, 2021. p11).

La convergence de tous ces spécialistes va en faveur de l'introduction du jeu en tant que facteur favorable à l'apprentissage, en tant qu'élément les aidant à réaliser leur potentiel, particulièrement le jeu encadré par le formateur où l'enseignant, davantage que le jeu libre, puisque le jeu encadré ou dirigé représente « une approche qui tire profit de la joie procurée par le jeu libre tout en offrant des opportunités d'acquisition de connaissances et de compétences » (Weisberg&Zosh, 2018. p 3).

Mais le jeu exige une réflexion de la part de l'enseignant qui va créer une stratégie d'enseignement qui « est un ensemble de mesures prises par un enseignant pour enseigner » (Bachy, 2007.p 845).

Grâce aux TICE, l'enseignant propose différents supports d'activités en contexte ludique. Ces supports sont des outils définis globalement par le dictionnaire comme «Un nom générique par lequel on désigne la plupart des objets fabriqués, qui aux mains d'une personne exerçant habituellement un métier ouse livrant occasionnellement à une occupation manuelle, servent à agir sur la matière, à exécuter quelque chose, à faire quelque travail » (Dictionnaire Le Robert, 2000. p 1771). Il offre à l'enseignant la possibilité d'ajouter une plus-value à son enseignement ce qui développe les compétences de l'apprenant. « Le

rêve de l'enseignant : Les enseignants rêvent de trouver les matériaux idéaux, des matériaux qui soient à la fois précis et imaginatifs, qui offrent à la fois séquences et souplesse et qui restent variés tout en répondant à des objectifs pédagogiques bien définis»(Chekroun, 2015. p 13).

Le développement de la compétence littéracique exige donc la présence d'une situation de travail proposant une organisation mêlant l'oral et l'écrit ainsi que des activités pertinentes organisées au sein d'une séquence didactique ordonnée (Vigner, 2012.p 27).

Dans le domaine académique, le jeu a pris une ampleur considérable au point d'être considéré comme « une formule pédagogique » (Sauvé, Renaud & Gauvin. 2007. p 89), laquelle formule représente donc une solution possible aux difficultés d'apprentissage en l'associant de manière cohérente au savoir. Le jeu possède donc des propriétés psychologiques et symboliques susceptibles d'alléger la charge cognitive qui existe dans toute situation didactique, particulièrement celle liée à l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Nous pouvons le comparer à un édulcorant contribuant d'une part à garder le goût de l'apprentissage et d'autre part, à alléger la teneur en calories cognitives et le désamour de l'apprentissage.

La médiation par le jeu dans un environnement d'apprentissage fait que l'on peut le considérer comme un outil physique pouvant conduire à l'apparition de changements comportemental et psychologique en faveur de l'apprentissage. Il est également considéré comme un vivier d'activités que m'on peut inventer à des fins d'apprentissage ; à l'exemple des jeux de simulation comme les jeux de rôles et les jeux de lettres comme Slam, Motus, des chiffres et des lettres, le Scrabble, le pendu, les mots croisés, Mixmo, quatre images en un mot, Anagramme, etc. Le jeu peut être donc un outil éducatif et formatif comme le

confirme la recherche conduite par Sauvé, Renaud & Gauvin selon laquelle les impacts du jeu sur l'apprentissage sont : « : la structuration de connaissances, l'intégration de l'information, la résolution de problème, le développement d'habiletés de coopération, de communication et de relations sociales ainsi que la motivation » (Sauvé, Renaud & Gauvin. 2007. p 90). Ces auteurs se sont eux-mêmes référés à des travaux antérieurs notamment Jones (1998 cité par Sauvé, Renaud & Gauvin, 2007. p90) selon lesquels « les jeux mettent en place des conditions favorables à l'apprentissage, notamment la rétroaction, l'interaction et la participation active des apprenants », ainsi que les travaux de Shaftel, Pass et Schnabel (2005 cités par Sauvé, Renaud & Gauvin, 2007. p90) notifiant que « les jeux ont un impact certain sur l'apprentissage cognitif, affectif et psychomoteur ».

Ainsi, le jeu conduit à animer les activités pédagogiques et dynamiser les sessions d'apprentissage en amenant l'apprenant à agir avec les mots ou les lettres qu'on lui propose, c'est ce que note Jacques Crinon « pour apprendre, il est nécessaire de faire, d'agir ; il ne suffit pas d'entendre ou de lire l'énoncé d'un savoir déjà constitué » (Crinon, 2008. p62). Inscrits dans la théorie de l'activité, les jeux favorisent l'émergence de la pédagogie de projet amenant l'individu à « apprendre tout en jouant » (Danniels& Pyle, 2018. p1). Dans le cadre de notre travail, nous avons proposé un jeu dirigé, c'est-à-dire un jeu où l'enseignant encadre la démarche et les règles de participation pour trouver le mot demandé et enrichir le lexique des apprenants pour le réutiliser lors de l'écriture du texte explicatif et la réalisation du podcast. Nous avons, dans notre démarche, appliqués les démarches adoptées par plusieurs chercheurs notamment Presser, Clements, Ginsburg et Ertle (2015 cités par Danniels& Pyle, 2018. p3), selon lesquels « les activités ludiques influencent l'apprentissage des élèves dans des disciplines scolaires, comme la lecture, l'écriture ». D'autres auteurs précisent encore davantage la démarche que nous avons empruntée en

plébiscitant non pas le jeu libre mais le jeu où l'enseignant occupe une certaine place nécessaire pour orienter l'apprenant vers l'objectif escompté en créant des situations d'apprentissage « au cours desquelles les éducateurs occupent une place active dans le jeu, comme diriger des jeux préconçus, collaborer avec les élèves et intervenir dans le jeu mené par l'enfant pour intégrer des cibles d'apprentissage » (Sharp, Escalante & Anderson, 2012 cités par Danniels & Pyle, 2018, p 3). Nous avons donc employé cette démarche où l'enseignant gère une partie de la situation d'apprentissage en contexte ludique et en l'associant aux règles du jeu Motus pour amener l'apprenant à développer son stock lexical. Sur ce point, nous avons aussi appliqué les recommandations des recherches conduites par Van Oers & Duijkers (2013), lesquelles recommandations avancent que les apprenants « suivant un cours de lecture et d'écriture fondé sur le jeu dirigé mutuellement, où les éducateurs intégraient du vocabulaire spécifique dans des situations de jeu utilisaient davantage ce nouveau vocabulaire par rapport à ceux recevant une pédagogie explicite (ou enseignement direct) ». Van Oers & Duijkers (2013) cités par Danniels & Pyle, 2018. p3). C'est exactement ce que nous avons réalisé en intégrant un vocabulaire spécifique à la thématique du reboisement.

De ce qui précède, nous pouvons aboutir à l'idée selon laquelle les situations d'enseignement/apprentissage par le jeu renvoient à l'idée que « l'apprentissage par le jeu intervient dans un milieu qui résulte de l'engagement actif de l'enfant et de ses interactions avec ses pairs et son environnement » (Daubert, Ramani & Rubin, 2018. p 11). Le numérique nous a donc permis de proposer une situation d'apprentissage fondée sur le jeu en classe à partir d'un jeu disponible aussi bien à la télévision (France 2, TV5 Monde) que sur la toile numérique.

Dans le domaine du numérique, les jeux se sont totalement transformés. Accusés auparavant de cause de passivité, de surpoids, de déclin de l'activité cognitif et de violence gratuite, les jeux se sont métamorphosés pour devenir

formateurs. Le numérique a ainsi offert des possibilités importantes au jeu en variant ses formes : jeux éducatifs mais aussi jeux d'actions, en bref, les jeux proposent des actions intéressantes différentes de celles du passé où les personnages se limitaient à tuer, sauter ou chanter. Les jeux modernes offrent à présent des situations de résolution de problème où le cognitif est sollicité. Ainsi, Pyle (2018) insiste sur l'idée de reconnaître la valeur et la nécessité de varier les types de jeux parce qu'il y a des jeux sociodramatiques contribuant à l'essor de l'aspect émotif et social et des jeux guidés par l'enseignant qui sont idoines à l'apprentissage académique.

Le jeu d'une part et le numérique de l'autre font que nous sommes donc en situation d'apprentissage actif. C'est ce que note Decroly pour lequel « le jeu est partie prenante des apprentissages, son organisation par le maître en fait donc un « exercice motivant » (Wagnon, 2017. p125) laquelle motivation rend l'apprenant actif, c'est-à-dire qu'il construit progressivement des connaissances non pas en les juxtaposant mais en les mémorisant selon une logique et un ordre mental. L'apprentissage actif fait naître une structuration des connaissances, situation contribuant à une mémorisation à long terme et un réemploi pertinent en situation de travail parce que l'apprenant a construit un système de sens et non uniquement mémorisé une liste de mots donnés dans la banque de mots accompagnant le projet didactique.

#### **4- Le podcast : un artefact didactique grâce au numérique**

Le rôle du numérique apparaît enfin dans la réalisation du podcast, objectif ultime de la séquence didactique du projet explicatif à visée argumentative, objet de notre recherche.

Un bref aperçu historique nous permet de préciser que le podcast est une création technologique datant d'après McHughSiobhan de 2004 (Siobhan, M.

2020). Il permet d'enregistrer et de transmettre une émission radiophonique en situation asynchrone. D'après cet auteur, le podcast est une « contraction d'« iPod » (le lecteur portable créé par la société américaine Apple qui permettait aux utilisateurs de télécharger des fichiers audio) et de broadcast (« diffuser » en anglais) » (Siobhan, M. 2020. p7). Un autre auteur, en l'occurrence Bouton (2020) présente les spécificités techniques du podcast qui se caractérise par « la capacité d'un fichier son à être distribué sur Internet de manière à pouvoir être écouté en mobilité sur un baladeur mp3 » (Bouton, 2020. p98).

L'intérêt du podcast réside dans sa mise en relief de l'expression orale puisqu'il est « un dispositif mobile » (Siobhan, 2020. p 7). Le podcast est donc un média numérique mobile qui peut se baser sur un script ou bien se limiter à la présentation orale. La prolifération des Smartphones a encouragé la réalisation de différents podcasts à diverses fins. Un autre de ses intérêts réside dans la facilité qu'il procure associée à la simplicité de formation d'un contenu et de sa diffusion. Nous citons également les différents formats du podcast : audio qui est le format le plus répandu, mais aussi un format multimédia associant le son et l'image. Le podcast favorise ainsi une communication narrative audiovisuelle, il permet de créer un contenu développé est accessible indépendamment du temps et du lieu où l'on se trouve.

Le podcast contribue à la formation auditive et à la diction, prononciation, rythme et cadence de l'expression orale. Il est aussi un support complémentaire au traditionnel manuel scolaire. Il permet d'intégrer en classe de langue les documents authentiques. Il crée des liens entre le contexte scolaire et le contexte social extrascolaire où les apprenants passent leur temps libre à écouter des vidéos ou des podcasts.

D'après le dictionnaire Larousse<sup>6</sup>, le mot podcast signifie : « Émission de radio ou de télévision qu'un internaute peut télécharger et transférer sur un baladeur numérique ; fichier correspondant ». La terminologie francophone correspondant au mot podcast est baladodiffusion mais ce mot n'a pas résisté à la force du mot anglais podcast. Ce dernier permet donc une diffusion d'un contenu sous une forme exclusivement auditive ou multimédia associant le son et l'image mobile à partir d'appareils numériques. Il faut préciser qu'au début du podcast, il était uniquement organisé de manière orale. Il sert différentes fins comme l'enregistrement et la diffusion de cours, de livres audio, de documentaires fondés sur l'interview ou encore de documentaires basés sur une présentation solitaire du locuteur sachant que les auditeurs seront les interlocuteurs qui laisseront des commentaires et des appréciations. Il permet aussi de diffuser des présentations power points grâce aux diaporamas sonorisées ou power point vidéo. En outre, il est possible de réaliser des enregistrements grâce à la caméra que l'on peut aussi commenter.

De cela, nous pouvons aisément saisir l'importance des potentialités qu'offre le podcast pour l'environnement didactique. Ainsi à titre d'exemple, il peut servir à enregistrer des cours ou des parties de cours, comme il peut servir à mieux expliquer un point délicat ou complexe, qui a été abordé mais pas détaillé en classe.

Il peut aussi permettre un enseignement hybride ; à distance. Il ne se limite pas aux cours, le podcast peut être un support à l'élaboration de diverses activités d'apprentissage de la langue comme écouter un podcast et répondre aux questions de compréhension, ou l'imiter pour produire un support à partir duquel l'enseignant évalue l'expression orale.

---

<sup>6</sup><https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/podcast/10910252>

Il peut aussi être un outil d'apprentissage de la prise de notes. Il peut aussi développer l'expression narrative, explicative ou argumentative ou encore exhortative en amenant l'apprenant à réaliser un podcast pour scénariser à partir d'une thématique précise.

En somme, le podcast favorise la classe inversée et une culture d'enseignement et une culture d'apprentissage différentes de celles de la méthode classique. Il s'inscrit dans le numérique et l'éducation aux médias où sa plus-value est la pédagogie active amenant l'enseignant et l'apprenant à revisiter leurs démarches et stratégies.

Le paysage numérique a donc donné naissance au podcast, un outil de communication très intéressant parce qu'il représente la communication de manière mobile et peu dispendieuse, voire même économique, selon le principe « ATAWAD – Any Time, AnyWhere, AnyDevice » (Bouton, 2020. p98). En plus d'être un outil de communication, il est un outil d'apprentissage langagier et une voie vers la prise de responsabilité et l'autonomie comme l'atteste Bouton (2020. p 99) : « il permet (...) l'autoproduction de contenus ».

Nicolas Roland et Philippe Emplit (2015) rapportant les travaux de McCombs& Liu (2007), précisent que le podcast présente une richesse de formats que l'on peut résumer ainsi : le podcast audio, le podcast vidéo et enfin le podcast multimédia où se juxtaposent le son, l'image vidéo, les images fixes, etc. en fonction des besoins d'utilisation.

En contexte didactique, l'enseignement/apprentissage des langues a toujours utilisé des outils médiateurs ; à l'ère actuelle, il s'agit du podcast. Pour développer la prise de parole et aussi la prononciation, le podcast paraît idoine à la situation. Cette idée a déjà été prise en compte lors de la méthodologie

audio-oral comme l'affirment Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca pour lesquels «cette méthode donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur » (Cuq &Gruca, 2002. p 256). Ce choix se justifie parce que cette méthodologie privilégiait l'oral à l'ère du développement technologique des magnétophones et des cassettes qui favorisent l'écoute répétée, la prononciation répétée, la discrimination auditive et l'apprentissage par la mémorisation (Sancler, 2012).

### **Conclusion partielle**

Le numérique est un élément devenu naturel en contexte de vie, d'apprentissage et de travail de chacun d'entre nous. Désormais, dans ce chapitre, nous avons présenté sa signification ainsi que les principaux éléments justifiant son existence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Le numérique représente un potentiel de changement et d'amélioration des démarches d'apprentissage et d'enseignement, ce qu'on appelle innovation pédagogique parce qu'il se centre sur la nourriture spirituelle, le savoir dont personne ne peut se passer. Il n'y a pas d'Homme sans savoir ni culture c'est ce qui représente la force des TICE qui modernisent les mécanismes traditionnels de formation des connaissances des enseignants comme des apprenants ou encore des inspecteurs.

Ce chapitre nous a donc permis de préciser la signification du numérique et d'expliquer qu'il est la résultante du développement des technologies d'information et de communication qui se sont par la suite introduits dans la sphère du savoir. Le numérique a ainsi consolidé les trois pôles du triangle didactique puisque le savoir s'est vu décuplé grâce à la disponibilité d'un flot incommensurable d'informations et de ressources ; l'enseignant a bénéficié de documents à didactiser et de nouvelles voies d'amélioration de son agir didactique grâce à des échanges à distance avec des pairs aussi bien nationaux

qu'internationaux ; de même que l'apprenant a pris une plus grande part d'autonomie et de responsabilité en ayant l'opportunité de s'auto-former et de recourir à l'enseignement virtuel pour accéder à des formations pouvant compléter son parcours académique.

En somme, le numérique présente des atouts non négligeables pour développer la compétence littéracique de l'apprenant et la développer vers une compétence translittéracique au niveau de laquelle il ne se limite plus à utiliser les sources en version papier mais également le numérique sous ses diverses formes : audio, vidéo et multimédia pour apprendre.

Le numérique a aussi contribué à l'émergence du podcast, outil de communication et d'apprentissage très en vogue, tant il présente des potentialités qui ne sont pas toutes découvertes.

Le numérique a également renforcé l'apprentissage par le jeu en créant un environnement motivant et instructif à la fois.

En conclusion, le numérique pédagogique présente des avantages à explorer aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Dans ce cadre, nous avons imité la démarche du jeu Motus pour amener les apprenants à développer leur compétence lexicale. Ce point sera davantage développé dans la partie pratique après une présentation analytique de l'écrit explicatif objet de notre recherche auquel nous consacrons le chapitre suivant.



**Chapitre 3 :**  
**La compétence explicative**

---

### **Introduction partielle :**

L'écriture était au début considérée comme un don réservé à une élite ; puis progressivement, avec l'imprimerie et la démocratisation de l'enseignement, cette idée a été remise en cause et remplacée par le fait que le don n'existe pas et que l'écriture, comme toute autre chose dans la vie, est une activité qui s'apprend. Ainsi, le produit de l'écrit qu'il soit un texte, un discours ou un poème, n'est pas un produit d'un don mais le produit d'un processus.

Par conséquent, désormais l'écriture est considérée comme un apprentissage fondé sur un processus formatif continu et fondamental pour tout individu ; particulièrement dans le domaine de l'apprentissage des langues où l'écrit prend une place importante et est considéré comme une compétence de formation continue pour la réussite scolaire et académique en général. L'écriture occupe une place tellement importante qu'on lui consacre une discipline, celle de la didactique de l'écrit en FLE.

Le rejet du don et la transformation de la représentation de l'écriture comme un apprentissage n'a pas empêché de la considérer comme étant une opération complexe même par plusieurs didacticiens. Cette représentation de complexité repose sur le fait que l'écriture engage «une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer » (Cuq & Gruca, 2017.p174). Ainsi, l'enseignement/ apprentissage de l'écrit évolue perpétuellement, en se focalisant parfois sur la typologie textuelle et d'autre fois sur l'entrée par les discours.

D'autres situations ont également contribué à l'enseignement/apprentissage de l'écrit, notamment l'introduction de ce qui était considéré comme de la paralittérature à l'exemple de la bande dessinée, le roman policier ou encore le fait divers. La palette des supports s'est encore visiblement élargie avec

l'avènement des nouvelles réformes et des outils technologiques. Quel que soit le choix adopté, l'objectif principal de toute formation en didactique de l'écrit est d'installer et de développer en continu auprès des apprenants une compétence scripturale discursive fondée sur la variabilité des typologies communicatives, notamment une compétence scripturale discursive narrative ou descriptive ou argumentative ou explicative ou encore exhortative. Sachant toutefois, que ces différentes typologies renvoient à des écrits à dominante narrative ou descriptive ou explicative mais comportent également des éléments renvoyant à d'autres typologies, à l'exemple du reportage qui est à dominante narrative ou descriptive en fonction de l'objectif du scripteur ou de son intention ; à l'exemple aussi de l'explicatif à visée argumentative, objet de notre recherche.

Avec le temps, cette compétence scripturale n'est plus isolée et disjointe de l'oral, bien au contraire, ces deux modes de communication humaine se complètent en contribuant ensemble au développement d'une compétence de communication oralo-graphique idoine aux exigences du contexte social et académique. Dans ce troisième chapitre, nous nous concentrerons sur un autre concept qui nous paraît très important pour éclairer notre recherche, c'est la compétence scripturale à des fins explicatives. Afin de pouvoir bien expliquer cette idée, nous définirons chaque mot individuellement pour une mise en cohérence ultérieure.

### **1-La compétence**

Ce mot est extrait de la culture de l'entreprise, du secteur économique et professionnel pour signifier un ensemble hétérogène et complémentaire de conduites et de capacités inter-reliées permettant à l'individu d'accomplir avec succès un acte ou une action. La compétence est donc généralement un ensemble de capacités coordonnées aptes à rendre l'individu fonctionnel en situation de travail ou de résultat ou encore de rendement. La compétence

renvoie donc à un groupe d'éléments, qu'ils soient de l'ordre du mental ou cognitif ou des éléments d'ordre émotionnel, ou encore relationnels ou socioculturels. Ce qui est attendu de la compétence est le résultat, l'action concrète, visible et évaluable par rapport à l'objectif escompté.

De ce qui précède, la compétence certes employée au singulier renferme dans sa composition le pluriel, d'où l'idée de système, d'ensemble ou de réseau. Cette pluralité s'explique par le fait que la compétence renferme du théorique, du procédural et du conditionnel puisque le théorique renvoie au savoir, le procédural au savoir-faire qui est représenté par des données « opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, P. 1991. p 69) et le conditionnel fait référence au savoir-être.

Nous comprenons donc le lien existant entre compétence et culture professionnelle, laquelle ne vaut que par la capacité de l'employé à agir, à être rentable, à réussir, à être efficace face à la situation problème que pose sa profession et aux éventuels obstacles pouvant ralentir ou réduire à l'échec la situation. L'efficacité est par conséquent le mot clé de la compétence. Et pour y parvenir, la culture de l'entreprise ne lésine pas sur les moyens à mobiliser, qu'ils soient de l'ordre de l'interne en tant que motivation intrinsèque sous la forme de louanges, d'encouragements et promotions, ou de l'ordre de l'externe sous la forme de stages ou la mise à disposition de matériel notamment numérique ; c'est ce que confirment les travaux du Ministère de l'éducation du Québec (2001. p4) : « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». L'idée de ressources est explicitement verbalisée par le célèbre pédagogue belge, spécialiste en sciences de l'éducation, Xavier Roegiers pour lequel : « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources

en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, X. 2006. p 33).

L'intérêt de la compétence est qu'elle contribue à forger des automatismes de réussite, c'est-à-dire des actions et des étapes de réalisation qui se fondent sur la mémorisation au début, et se transforment en réflexes, en automatismes et en démarche réflexive.

Concernant la réflexivité, elle se base sur le choix. En effet, être compétent signifie choisir les bonnes ressources (savoir et savoir-faire) au moment idéal pour agir et réussir, c'est ce qui ressort de la citation du célèbre pédagogue Perrenoud Philippe (1998. p16) : «une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ».

Ce choix stratégique lié à une réflexion et une mesure ou évaluation de la situation et de ce qu'il faut faire pour agir efficacement est également notée par Philippe Jonnaert qui considère la compétence comme «la mise en œuvre par une personne, dans une situation donnée et dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation » (Jonnaert& al. 2005 p 6).

Dans ce sillage, une autre citation du neuropsychologue canadien François Lasnier converge vers la même idée selon laquelle la compétence « est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif,

### Chapitre 3 ----- La compétence communicative écrite

psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (Lasnier, F. 2000. p 481). L'apport de cette citation réside dans sa fin, lorsque Lasnier notifie que la compétence est liée à une certaine similitude entre les situations « caractère commun ». L'individu sera donc en mesure de transférer une compétence apprise et forgée en une situation « A » vers une situation « B », présentant des points de divergence mais aussi de convergence.

L'idée que la compétence est un agir complexe, calculé pour être fondé sur l'activation pertinente de différents moyens ou potentiels est aussi renforcée par Jacques Tardif qui avance que la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Tardif, J. 2006, p 22).

Une dernière référence mérite d'être citée dans notre revue de la littérature du mot compétence est la citation de Develay, qui résume l'ensemble des idées que nous avons mentionnées ci-dessus et englobe l'ensemble des critères qui doivent exister dans une compétence. Pour Develay « la personne compétente se donne le « pouvoir d'agir », parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et que de surcroît elle se montre capable de juger de la pertinence de son action. La compétence correspond ainsi à ce que nous nommerons un savoir agir réfléchi » (Develay, M. 2015. pp 51-52).

En somme, la compétence renvoie à une connaissance enrichie d'un agir pertinent, mobilisant un potentiel diversifié de ressources à des fins de dépassement d'un obstacle et de résolution d'une situation-problème, non pas uniquement en réactivant ses ressources mémorielles mais en mettant en œuvre

analyse et réflexivité. La compétence est une prise de décision réfléchie dans une situation présentant des analogies et des divergences par rapport à son expérience de vie et cela est également vrai dans le domaine de l'apprentissage des langues comme l'avancent Rey-Debove Josette & Rey Alain (2009. p 484) la compétence « permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues ». La compétence tisse ainsi un champ lexical comportant les mots suivants : capacité, habileté, réussite, tâche, mobilisation, ressources, connaissances, savoir-faire, savoir-être, réflexivité, performance comme le résume Legendre , R (2005. p 248) pour lequel il s'agit « de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures ».

Après avoir présenté un aperçu assez exhaustif de la compétence dans son aspect définitoire, nous tentons d'appréhender les différents types de compétence qui puissent exister.

### **1-1-Une typologie de compétences :**

En nous référant aux travaux de Legendre (2005, pp255-257), nous distinguons l'existence de différents types de compétences que nous rassemblons sous le titre de compétence communicative, laquelle comprend diverses sous compétences. Après exposition de cette compétence communicative, nous mettrons le focal sur la compétence scripturale, objet de notre recherche.

#### **1-1-1- La compétence communicative**

En référence à Legendre (2005, p255), la compétence communicative est l'«ensemble des savoirs individuels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) impliqués dans la communication verbale ». Elle est donc un vivier de sous compétences englobant le théorique, le procédurale et de conditionnel. Parmi les éléments de cette compétence, nous y trouvons la compétence discursive renvoyant à « la

connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (Ibid. p 256).

La compétence communicative comporte la compétence linguistique, discursive, socioculturelle, pragmatique ; mais comme annoncé *supra*, parmi les facteurs de cette compétence communicative, nous nous focalisons sur la compétence scripturale objet de notre recherche.

### **1-1-2- La compétence scripturale**

La compétence scripturale est une compétence langagière comme l'est l'oral. Elle est une compétence communicative et en tant que telle, elle englobe des sous-compétences linguistique, socioculturelle, pragmatique et discursive. En plus de savoirs théoriques en lien avec les règles de la langue ou la norme linguistique et socioculturelle, la compétence scripturale renferme des savoir-faire se reflétant dans la manière de mobilisation et de mise en œuvre de la composante théorique de la compétence. En suivant le même auteur, la compétence scripturale est l'« ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité dans le processus d'écriture et permettant l'exercice d'une activité langagière » (Ibid. p 257). Cette citation ajoute un élément nouvellement évoqué qui est les représentations de l'écriture ; lesquelles représentations impactent la compétence scripturale. Dans le domaine de la didactique du français, la compétence scripturale occupe un statut privilégié même à l'ère du numérique et de la prolifération de l'audiovisuel (Chervel, A.2004) ; de même que son importance s'est vue décuplée en contexte socio-professionnel dominé par la réussite économique comme le montrent les enquêtes réalisées par l'OCDE (Vincent, F.(2021)). En dépit de la prolifération des travaux abordant cette thématique, l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale reste problématique en l'absence d'une démarche

canonique et d'un modèle unique (Rey, B. 2014) et aussi en raison de l'hétérogénéité du public.

Dans le domaine de la compétence scripturale, il est impossible de ne pas mentionner une figure emblématique, celle de Michel Dabène pour lequel la compétence scripturale est un ensemble d'éléments concourant à la réalisation «d'une activité langagière (extra)ordinaire» (Dabène, M. 1991, p15). De même qu'il est impossible de ne pas évoquer Yves Reuter, le spécialiste de la didactique de l'écrit qui repose sur les représentations de l'écriture et considère la compétence scripturale comme un « ensemble de composantes (...) qui rendent possibles la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située » (Reuter, Y. 1989. p 85).

### **1-1-3 La compétence scripturale comme objectif d'enseignement :**

En didactique de l'écrit, la compétence scripturale n'est pas un don, elle est un objet d'enseignement/apprentissage reposant sur des consignes de travail qui exigent de l'apprenant la mobilisation de ses savoirs et son savoir-faire pour répondre à l'objectif visé.

L'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale repose donc sur le triptyque : savoir, savoir-faire et savoir-être.

En matière de savoir, la composante linguistique renvoie aux connaissances linguistiques, aux connaissances du système linguistique, de la grammaire, de la syntaxe, de l'orthographe, du lexique, etc. sans lesquels il ne peut y avoir de production de texte ou de discours écrits. C'est ainsi que l'on encourage vivement les scripteurs à écrire et réécrire pour améliorer leurs connaissances linguistiques ; parfois même en y intégrant l'oral comme source de développement de l'écrit. On crée ainsi une interaction entre la compétence orale et la compétence écrite. Le développement de la compétence scripturale

passer par la prise en compte des différents sous processus tels que la planification, la mise en texte, la réécriture et la révision.

Nous y adjoignons la composante socio-pragmatique qui est liée à la dimension sociale de la compétence scripturale puisqu'elle détermine le choix des expressions, mots et registres de langue à mobiliser lors de la production de l'écrit. Sa première référence est les textes littéraires présentant un registre de langue soutenue, mais l'introduction de supports paralittéraires comme la bande dessinée a incité les didacticiens à prendre en compte la dimension socio-pragmatique d'un écrit, dans sa compréhension comme dans sa production.

La compétence scripturale convoque également des données liées au savoir-faire ; notamment grâce aux travaux réalisés dans le cadre de la linguistique de la phrase et la linguistique textuelle, sans oublier les développements apportés par la psychologie cognitive mettant en lumière l'intérêt des connaissances procédurales et les facteurs impliqués dans la gestion mentale des activités d'écriture ; lesquelles activités ne mobilisent pas les mêmes ressources cognitives puisque le scripteur expert dans un domaine ne mobilise pas la même charge cognitive que le scripteur novice. Le savoir-faire a également orienté l'attention des didacticiens vers l'intérêt des ateliers d'écriture en tant que forme de travail susceptible d'alléger la surcharge cognitive et introduire la dimension esthétique de l'écrit, de même que l'écriture créative.

En somme, la compétence scripturale dépend de facteur humain, en l'occurrence le scripteur, et de facteur non humain qui se réfèrent aux processus et au produit de cette activité, lesquels processus ont été révélés par la psychologie cognitive et la psycholinguistique. Enfin, en termes de compétence scripturale il est fondamental de prendre en compte les représentations mêmes de l'écrit au regard de leurs effets sur l'amont et l'aval du texte/discours produit et en raison du fait qu'elle détermine l'implication du scripteur, qui varie en

fonction de la positivité ou la négativité de la représentation de l'écrit puisqu'elle est « la relation d'un sujet à un objet d'études et de connaissances » (Balas, B. 2010. p 79).

### **1-2- La compétence globale de la 4 AM :**

Comme nous l'avons précisé dès le début de cette recherche, notre public est formé d'apprenants de la quatrième année moyenne, et en tant que tel, il nous paraît judicieux de préciser la compétence élaborée par les concepteurs pour ce niveau d'étude. Pour eux, «au terme du 3<sup>e</sup> palier dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre, produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.» (Manuel scolaire).

Pour parvenir à installer et développer cette compétence scripturale, ils suggèrent une planification des apprentissages sous la forme de trois projets didactiques qui sont retenus dans le manuel de 4AM, mais une certaine liberté est octroyée à l'enseignant qui peut en choisir une variabilité de supports en fonction des besoins de son public. Le cheminement didactique de la séquence est également précisé, puisqu'après une séquence passerelle, considérée comme une sorte de lien entre ce que l'apprenant a déjà étudié et ce qu'il étudiera durant cette séquence, l'apprenant est invité durant la dernière séance de cette séquence à se familiariser avec le texte argumentatif. Cette séance passerelle le prépare à entrer dans le premier projet du programme.

Après avoir appréhendé de manière globale la compétence scripturale et les lignes directives élaborées par les concepteurs du manuel scolaire, nous nous engageons plus profondément dans le domaine de l'écrit explicatif objet de notre recherche.

## **2-L'explicatif**

### **2-1-Aspects définitoires :**

Nous commençons par une définition basique issue du dictionnaire de langue, Le Robert pour lequel expliquer signifie « rendre clair, faire comprendre ce qui est ou paraît obscur » (Le Robert, 2005)<sup>7</sup>).

Les lectures réalisées en lien avec le discours explicatif nous permettent de circonscrire sa définition dans une tentative de construction d'un discours répondant à une interrogation sur la manière ou les moyens à mobiliser pour parvenir à une situation, ce qui renvoie à répondre à une question commençant par « Comment ? » pour expliquer donc la manière de procéder. Il répond également aux questions portant sur les raisons d'un fait ou d'un phénomène, questions élaborées en utilisant le « Pourquoi ? » pour expliquer les causes du fait observé ou constaté.

Ainsi, expliquer renvient à communiquer une information portant soit sur le processus du déroulement (comment ?) ou les raisons de ce processus (pourquoi ?) pour faire comprendre ce fait, en donner les informations nécessaires à son intelligibilité. Cette situation de communication exige donc la possession d'informations précises à communiquer à autrui afin qu'il puisse devenir capable de tisser un réseau d'informations sur les liens logiques de causes et de conséquences en lien avec le thème de la communication. Tout comme situation de communication, l'explication renferme la présence d'éléments explicitement présents dans l'échange communicatif et des éléments implicites, selon le principe de pertinence et d'économie de communication.

Comme toute situation de communication, l'explication peut être de l'ordre de l'oral comme elle peut être de l'ordre de l'écrit ; ce dernier constitue notre objet d'étude.

---

<sup>7</sup>Le Robert. (2005).<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/expliquer>

### **2 -2- L'écrit explicatif :**

De manière générale, le discours explicatif qui est une variété du discours scientifique est considéré comme un type de communication verbale réservée aux individus de profil scientifique. Toutefois, avec la vulgarisation scientifique et l'expansion des travaux et émissions sur la littérature scientifique en tant que compétence transversale nécessaire pour tout citoyen dans le but de préserver sa santé et celle des autres, tous les responsables politiques et éducatifs de tous les pays du monde considèrent que le discours de vulgarisation scientifique est un outil de formation du citoyen. Dans cette perspective, le discours explicatif n'est plus cantonné aux apprenants des spécialités scientifiques et s'élargit à ceux de formation linguistique et littéraire, tant ses bienfaits sont nombreux. En effet, le discours explicatif est mis en œuvre dans diverses situations ayant toutes un point commun, celui de justifier un fait, de présenter une information de manière plus détaillée, c'est-à-dire une explication, qui peut aussi bien porter sur un mot que sur un phénomène ou un fait social.

Ainsi, le discours explicatif est utilisé pour apporter des éclaircissements, des détails, des informations manquantes dans le but de répondre à un manque de données portant sur le « comment ? » ou sur le « pourquoi ? ». L'intention du discours explicatif est donc la compréhension et cette dernière est une activité communicative entre au moins deux personnes, l'une possédant l'information, l'autre l'ignorant. Les moyens pour y parvenir peuvent être de l'ordre du descriptif, du narratif, de la comparaison (l'analogie), etc. lesquels moyens sont mobilisés à une fin globale qui est l'explication. Cet acte de communication explicative est ainsi défini par Claudine Garcia-Debanc : « une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet : le locuteur A fait savoir ou fait comprendre à son interlocuteur B ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui, en explicitant éléments ou aspects. Cette façon de parler est didactique, et la procédure enjeu une explicitation »

(Claudine Garcia-Debanc 1988. p130). Nous pouvons conclure que des situations de communication présentant les spécificités de cette citation sont répandues et fréquentes d'où leur généralisation à tous les apprenants quelle que soit leur spécialité.

De ce qui précède, nous pouvons synthétiser l'idée que le but d'un texte explicatif est de faire comprendre un fait, un événement, un mot ou un processus, par la mise en exergue d'un certain nombre d'éléments concourant à établir cette explication, notamment le recours à une définition, à l'explicitation de relations de causalité ou de conséquence, à l'exemplification pour mieux faire comprendre. Comme il s'agit de donner des informations éclairantes, l'explication tend toujours vers l'objectivité en se référant aux moyens cités et en centrant le discours sur le référent d'où l'usage de la troisième personne du singulier, donc au « il » et la domination de la fonction référentielle. Ces moyens explicatifs sont appelés procédés explicatifs que nous explicitons dans les lignes qui viennent.

### **2- 3- Les Procédés Explicatifs**

Les procédés explicatifs sont une manifestation linguistique et cognitive du langage renvoyant aux mécanismes cognitifs mobilisés par les apprenants et à leurs capacités pragmatiques pour résoudre le problème posé. Les procédés explicatifs sont donc des stratégies mobilisées par l'apprenant pour faire réussir sa communication ou son discours explicatif. Ces procédés reflètent le raisonnement conduit par l'apprenant qui tente de créer des liens entre l'explanans c'est-à-dire ce qui permet d'expliquer et l'explanandum, c'est-à-dire le référent que l'on souhaite faire comprendre par l'explication, laquelle explication ne peut se passer des ressources linguistiques ce qui concourt à développer son répertoire langagier. Ces procédés explicatifs sont donc des fonctionnements langagiers qui développent le raisonnement de l'individu et la

## Chapitre 3 ----- La compétence communicative écrite

verbalisation des relations logiques qui peuvent se tisser entre le phénomène et l'explication proposée.

Parmi ces procédés explicatifs, nous citons :

\*La définition qui met en valeur la signification du mot ou du phénomène à expliquer, en employant diverses expressions comme se définit, signifie, a le sens de, etc. tout comme il est possible d'utiliser des signes de ponctuation comme les deux points (:), les parenthèses ou les guillemets.

\*La reformulation qui un procédé linguistique permettant à l'apprenant d'exprimer la même idée mais en usant de vocabulaire différent, laquelle différence renvoie à la synonymie dans le but de rendre l'énoncé plus clair, plus simple et plus intelligible. La reformulation est un procédé qui développe également le potentiel lexical de l'apprenant puisqu'il est contraint d'employer d'autres expressions comme en d'autres termes, autrement dit, etc.

\*l'exemplification est un procédé dont l'utilité est de rendre présent et vivant le fait à expliquer, ce qui donne une sensation de vivant à un fait rigide, abstrait ou implicite.

\* La comparaison est une opération de mise en correspondance d'au moins deux éléments présentant des points communs et des points de divergence. Le lexique mobilisé peut être : comme, semblable à, contrairement à, etc.

\*Le graphique présente l'avantage de schématiser l'idée défendue ce qui contribue à expliquer le fait en question et le rendre plus palpable.

\*l'explication par l'expertise : Il s'agit, à l'exemple de l'argumentation, de recourir à une sommité, des citations célèbres, des données scientifiques comme

les statistiques ou encore des résultats d'enquêtes (OCDE, PIRLS<sup>8</sup>, PISA<sup>9</sup>) pour donner un caractère fort et valide ou crédible à l'explication et reflète la culture de la personne.

Il nous est donc aisé de créer des liens entre ces procédés explicatifs et l'apprentissage linguistique voire même social, puisque l'explication est omniprésente dans tous les types de discours, qu'ils soient narratifs, descriptifs, argumentatifs, exhortatifs, procéduraux ; etc. en expression orale comme en expression écrite pour rester informer et échanger avec autrui.

Comme notre recherche aborde le projet didactique explicatif à visée argumentative, nous présentons dans ce qui suit les liens qui se tissent entre ces deux types de discours.

#### **2-4-Explication et argumentation**

L'argumentation est un raisonnement élaboré dans le but de convaincre ou de persuader l'autre de la valeur de son opinion ou de son raisonnement, que cette valeur soit positive ou négative. Dans toutes les situations, par l'argumentation, il s'agit d'influencer l'autre pour le conduire à devenir un allié par rapport au thème de l'échange communicatif qui devient objet d'échange, de discord, un objet problématique, par la suite, l'allié agira conformément à notre souhait.

Entre l'explicatif et l'argumentatif se tissent des liens de similitude. En effet, les deux mobilisent des relations logiques de causalité, de conséquence, d'illustration. Les deux peuvent se présenter sous une forme verbale implicite d'où le recours à l'explication pour éclairer l'individu. L'explicatif peut aussi être argumenté dans la mesure où l'on argumente le choix de telle explication

---

<sup>8</sup>Progress in International Reading Literacy Study.

<sup>9</sup>Program for International Student Assessment.

par rapport à une autre. User d'un argument concret conduit presque toujours à expliquer cet argument pour appuyer son argumentation. Argumenter ne peut se faire sans expliquer pour convaincre l'autre ou le persuader soit d'adopter tel point de vue soit au contraire de le dissuader. En bref ; l'explication comme l'argumentation se complètent pour former un acte de communication puisque l'explication sert à démontrer une argumentation. L'explication et l'argumentation se complètent parce que l'explication a un caractère objectif qui complète le caractère subjectif de l'argumentation fondée sur l'opinion.

Nous nous focalisons à présent sur le texte explicatif au cycle moyen de l'enseignement en Algérie.

## **2- 5- Le texte explicatif au cycle moyen.**

### **2- 5- 1- Le texte explicatif dans le programme de 1<sup>re</sup> année moyenne**

Le texte explicatif est présent dans tout le programme du moyen. En 1<sup>re</sup> année moyenne, les apprenants étudient ce type de texte et tentent de répondre aux questions « Pourquoi ? » et « Comment ? ». Nous trouvons l'explicatif en première année moyenne dans le premier projet, où les apprenants vont répondre aux questions suivantes : Pourquoi se laver les mains ? Comment se laver les mains ? Que doit –on manger ? Pourquoi doit –on manger un repas équilibré ? Pourquoi fait-t-on du sport ?

Nous le retrouvons également dans le deuxième projet où les apprenants de première année moyenne continuent avec l'explicatif. Ils doivent trouver: Quels sont les avantages de l'internet ? Du téléphone portable ? Ils étudient des thèmes en relation avec le progrès de la science (avantages et inconvénients).

**2- 5- 2 -Le texte explicatif dans le programme de 4<sup>e</sup> année moyenne**

L'explicatif se trouve donc au début et à la fin du cycle moyen. Pour les apprenants de 4<sup>e</sup> A.M, ils rencontrent le texte explicatif dans le premier projet dans l'ancien manuel et dans le projet trois pour le manuel scolaire actuel. Les apprenants expliquent en argumentant, c'est pourquoi ils se trouvent obligés de se rendre compte du pourquoi des choses. Ils abordent les causes, les conséquences, les résultats et parfois doivent proposer des solutions.

La rédaction de texte explicatif semble relativement difficile pour les apprenants de 4<sup>e</sup> AM. D'abord, ces apprenants doivent se rendre compte de la structure de ce texte (poser le problème, avancer les causes et les conséquences, proposer une solution). Etant donné que les apprenants de 4<sup>e</sup> A.M dans le troisième projet étudient l'environnement d'une manière générale, alors ces derniers doivent d'abord réactiver leurs connaissances antérieures sur ce sujet, et puis, ils doivent par la suite voir ce qu'ils ont étudié dans les autres matières sur ce sujet ou ce thème, et enfin, ils doivent chercher des informations sur les livres et sur internet.

Pour l'enseignant, lors de la séance de la production écrite, il ne doit pas uniquement se limiter à la situation problème qui figure sur le manuel scolaire de 4<sup>e</sup> A.M, mais il doit conduire ses apprenants à chercher des informations, en leur montrant des vidéos, en cherchant sur le PC, etc. car un scripteur habile qui effectue des recherches d'informations peut écrire plus facilement un texte explicatif.

Dès la première année moyenne du cycle moyen, l'élève est confronté à rédiger des textes explicatifs qui ont pour thème d'expliquer l'importance de se laver convenablement, de manger convenablement, de pratiquer le sport, d'expliquer le progrès de la science. Lorsque l'élève arrive en classe de 4<sup>e</sup> AM, il

revient sur ce type de texte et il va expliquer les dangers de la pollution, de la déforestation, de la disparition des animaux et le pourquoi? C'est uniquement en classe de 4<sup>e</sup> AM que l'élève explique en argumentant. Il doit donner son point de vue sur une des thèses précédentes, en argumentant et en donnant des exemples concrets. Alors au cycle moyen, le texte explicatif est un objectif essentiel pour l'enseignement du français écrit. Ce type de texte vise à expliquer un phénomène en rendant compte du pourquoi des choses. Toutefois, sa rédaction pose de nombreux défis aux élèves.

### **2-6-Aperçu sur le discours explicatif en langue française au cycle moyen dans l'enseignement/apprentissage en Algérie.**

Le cycle moyen est divisé en trois paliers : le premier palier qui est la première année moyenne ; le deuxième palier qui représente à la fois la deuxième et la troisième année de l'enseignement moyen, et le dernier qui est la quatrième année.

Nous nous intéressons au dernier palier qui est la quatrième année moyenne, et nous voulons vérifier si les apprenants de ce palier sont capables de rédiger des textes explicatifs à visée argumentatif en se servant des technologies de l'information.

Dans l'ancien manuel scolaire de quatrième année, l'explication figure dans le premier projet, mais pour le manuel actuel, le texte explicatif se trouve dans le projet trois qui est divisé en deux séquences : produire un podcast et produire une affiche publicitaire dans le but de sensibiliser les apprenants à la protection de l'environnement. Nous demandons à l'apprenant de créer des podcasts et des affiches pour encourager des actions en faveur de la sauvegarde de la biodiversité de l'environnement dans notre région.

Nous remarquons déjà que face aux enjeux de la mondialisation, l'école algérienne se veut aujourd'hui ouverte sur le monde. Il est question de créer une simultanéité entre le système éducatif et les nouvelles avancées technologiques. On a remplacé le recueil de textes par des podcasts et des affiches. Cela veut dire que les institutions scolaires encouragent l'utilisation d'internet ou autre moyen technologique comme support pédagogique en classe de FLE.

Puisque l'apprenant est au centre de l'opération didactique et que toute formation le vise en priorité, nul doute que « le développement des TIC pour l'éducation permet aujourd'hui de proposer aux apprenants de langues une grande variété d'environnements d'apprentissage en ligne et hors ligne » (Gerbault, J.2002. p57).

Puisque notre recherche s'inscrit en didactique de l'écrit, nous exposons à présent les éléments clés de cette didactique.

### **3- L'écrit:**

La communication humaine est d'une richesse inouïe où cohabitent la langue orale et la langue écrite à diverses fins. Dans le domaine de l'enseignement des langues, il est important de tenir compte des différences entre l'oral et l'écrit aussi bien sur le plan lexical que syntaxique (Kress, G. 1982.p 6). L'écrit renvoie à un agir professionnel et académique plus présent comme le note Schneuwly. B (1995. p77) l'écrit permet « d'agir langagièrement à l'aide de l'écriture ». Cela dit, l'écrit exige un registre de langue élaboré et une culture plus développée pour écrire de façon approprié (Guillot, B. 2010. p 27).

L'histoire de l'écriture est très riche, le verbe « écrire » (du latin scribere) renvoie au « domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de

## Chapitre 3 ----- La compétence communicative écrite

la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières»(Robert, j-P. 2008. p76). Jean- Pierre Robert précise qu'«en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable: écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc. »(Robert, j-P. 2008. p36).

Une référence didactique incontournable, Cuq (2003) note que l'écrit «désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu»(Cuq, 2003.pp 78 -79).

La consultation de l'encyclopédie Encarta junior (2008) précise que «l'écriture est un système désigne visuels qui sert à transcrire les sons du langage porte. L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes, puisqu'elle permet d'échanger des mots et du sens, même en l'absence de parole. Elle permet aussi de garder la mémoire de ce qui a été dit ou fait, d'une certaine façon elle ouvre la voie à l'histoire et aide à protéger et à transmettre le savoir. Enfin l'écriture est également un instrument de pouvoir »(Microsoft Encarta, 2008).

Cet écrit est le résultat d'un processus de production écrite que nous explicitons ci-dessous.

### **3-1-La production écrite:**

La production écrite est une opération mentale et sensorimotrice fort complexe, exigeant un nombre d'année d'apprentissage et une expérience continue pour développer une compétence rédactionnelle et une expertise scripturale. Elle s'apprend aussi bien en contexte académique qu'extrasolaire et implique des savoir mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, les différentes méthodologies qui ont marqué l'enseignement/apprentissage des langues ont octroyé un statut différent à l'écrit, tantôt sacralisé et tantôt marginalisé. Avec les avancées des sciences cognitives, la production écrite se présente comme une activité de communication et de construction de sens où l'apprenant doit devenir apte à écrire une typologie variable de textes à différentes visées communicatives. On écrit pour soi, dans son journal intime, on écrit pour les autres, on écrit pour l'école, on écrit pour le travail, etc. L'écrit est partout présent, en langue maternelle comme en langue étrangère.

L'écriture en langue étrangère semble être plus complexe en raison d'une maîtrise insuffisante des systèmes de la langue notamment l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire. A la fin de la classe de 4<sup>e</sup> année, l'apprenant doit être capable d'utiliser avec précision un vocabulaire abstrait et correct, procuré grâce aux textes produits. Ces sous-systèmes de la langue font partie de la norme linguistique et permettent au scripteur d'exprimer ses idées. L'écrit permet ainsi à l'apprenant de mieux apprendre la langue.

L'apprenant de la 4<sup>e</sup> année doit être capable de construire des phrases correctes et qui s'enchaînent de façon cohérente dans un texte. La production écrite est étudiée à travers les textes lus et en fonction des textes que l'apprenant va écrire (Commission nationale des programmes, 2005).

La production écrite est une activité signifiante parce qu'elle conduit l'élève à former ses idées, ses sentiments, ses besoins et à les expliquer, pour les communiquer aux autres. Cette communication est mise en œuvre progressivement et nécessite un entraînement régulier.

La production écrite n'est pas une compétence isolée; bien au contraire, elle tisse des liens inextricables et profitables avec la lecture à laquelle elle est très liée. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, leur enseignement parallèle est très profitable.

L'oral contribue également au développement de la compétence scripturale.

L'intérêt de l'écrit est qu'il contribue à former la pensée de l'individu qui en manipulant la langue pour écrire apprend en même temps à conceptualiser les choses de son environnement.

### **3-2-La production de l'écrit dans certaines approches pédagogiques.**

L'enseignement de l'écrit en langues étrangères a évolué depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle. Il a vécu différents statuts qui ont finalement contribué à son développement en dépit de l'essor fulgurant de l'oral.

#### **3 -2- 1-La méthodologie grammaire-traduction:**

La méthodologie traditionnelle connue également sous le nom de méthodologie grammaire-traduction a vu l'âge d'or de l'écrit, lequel était enseigné sur la base du contenu grammatical de la langue servant l'enseignement/apprentissage de la lecture et de la traduction des textes littéraires des grands auteurs classiques. Ces sources étaient le principal appui des séances de développement des connaissances linguistiques et de traduction de la langue source vers la langue étrangère, ce qu'on appelle thème et de la langue étrangère vers la langue première ce qu'on appelle version. L'écrit était ainsi relativement circonscrit à des activités en plus de la mémorisation/restitution d'extraits de textes d'auteurs célèbres. Cette conception fait que l'enseignement/apprentissage de la langue à l'époque était rigide et limité sans inviter l'apprenant à dépasser ce cadre pour innover ou

inventer, ou encore s'exprimer librement *via* l'écrit. La traduction et les exercices de grammaire renvoyaient à l'idée de behaviorisme et de rigidité cognitive. La compétence scripturale se mesurait donc à ses deux facteurs : Grammaire et traduction (thème et version).

### **3 -2- 2-La méthodologie Audio-orale.**

De souche américaine, remontant aux années quarante, cette méthodologie prône ce que son titre porte, à savoir une centration sur le code oral de la langue. Prenant appui sur les travaux de Bloomfield et la théorie behavioriste du conditionnement, l'oral est enseigné via les exercices structuraux, les échanges oraux dans le but d'apprendre les structures linguistiques de la langue. Ainsi, l'écrit est certes présent, mais relégué au second degré. L'ensemble des ressources pédagogiques mobilisées sont à dominante orale pour amener l'apprenant à substituer tel mot par un autre et enrichir ainsi sa compétence lexicale.

### **3 -2- 3-La méthodologie structuro-globale audiovisuelle :**

Grâce aux travaux en phonétique conduits à l'université de Zagreb, une nouvelle méthodologie voit le jour pour compléter et corriger la précédente, il s'agit de la méthodologie SGAV, structuro-globale audio-visuelle. L'expression verbale est le centre de cette méthodologie mais intègre, à la différence de la précédente, le visuel et l'audio. L'expression quotidienne est prise en compte pour enseigner la langue puisque le début de toute communication se fait à l'oral. Ainsi, tout apprenant doit d'abord maîtriser en imitant les propos oraux du quotidien, en imitant le natif par son ton, sa diction, son rythme, son intonation, pour ensuite s'engager dans le domaine de l'écrit, qui par la dictée associe l'oral et l'écrit.

Toutefois, il convient de préciser que grâce au développement de la technologie, les études conduites en sciences cognitives remettent en cause la

théorie structuraliste et l'approche béhavioriste pour les remplacer par une vision centrée sur le processus et non sur le produit. Une approche cognitive de l'apprentissage prend désormais le relais, jusqu'à nos jours, pour orienter les situations d'apprentissage vers des situations où l'apprenant prend davantage de place et d'intérêt, de prise en compte de ses motivations et centres d'intérêt. Désormais, l'apprentissage ne peut être exclusivement conduit dans le domaine

de l'oral mais il serait plus pertinent d'associer les deux codes dans l'enseignement des langues (Bibeau 1986) mais en variant la démarche qui ne peut plus se faire de manière mécanique, behavioriste.

Ce préambule explique l'avènement de l'approche communicative.

### **3 -2- 4-L'approche Communicative**

C'est un fait bizarre qui a ébranlé le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, dans la mesure où les apprenants éprouvaient des difficultés à communiquer pour subvenir à leurs besoins quotidiens, et certains en étaient incapables, suite à de longues années d'apprentissage de la langue. Ainsi, les automatismes développés en cours de langue ne permettaient pas de rendre les apprenants des locuteurs des individus communicatifs face aux natifs de la langue cible. C'est dans ce contexte que les travaux de Hymes prennent toute leur valeur puisqu'il s'est focalisé sur la compétence communicative, cette même compétence faisant défaut aux apprenants de la langue. Ainsi, grâce à Hymes, dès 1971, et par la suite le groupe formant le Conseil de l'Europe, notamment Daniel Coste et ses collaborateurs, un recensement des mots de la langue employés par les natifs a donné lieu à des niveaux d'hierarchisation de la compétence communicative pour atteindre au moins un niveau SEUIL, permettant à une personne de communiquer avec un natif et répondre à ses besoins de base.

Certes, l'oral continue à avoir un certain privilège puisque les niveaux de langue sont élaborés à partir de ce recensement oral, toutefois, l'écrit y est aussi

privilegié et corrélé à l'oral pour avoir une compétence communicative, fruit des deux codes.

Un autre fait apparaît dans l'enseignement/apprentissage des langues, c'est l'aspect non verbal. En effet, l'approche communicative a mis en exergue que la langue n'est pas constituée uniquement des mots, de la syntaxe et de l'orthographe ; la gestuelle, le non verbal sont aussi des éléments par les biais desquels les individus communiquent. La communication est à la fois verbale et non verbale. Par conséquent, il ne suffit plus d'apprendre les fondamentaux syntaxiques de la langue pour énoncer des phrases et des discours, il est absolument fondamental de prendre en compte le contexte de la communication. L'enseignement/apprentissage de la langue ne peut se résumer à des listes de mots et des structures syntaxiques à appliquer, il est bien plus que des modèles prêts à l'emploi.

Sur le plan de l'écrit, le contexte est également un facteur fondamental dans l'élaboration de son discours écrit. Les travaux de Moirand en témoignent lorsqu'elle énonce qu'«enseigner l'écriture, c'est apprendre à communiquer avec et par l'écriture » (Moirand, S. 1979. p 9). Ainsi, le contexte détermine le choix du contenu de l'écrit puisqu'on ne s'adresse pas de la même manière à son ami, à son supérieur hiérarchique, etc. De plus, la prise en considération du contexte a orienté l'attention vers l'idée que l'enseignement/apprentissage de l'écrit devrait commencer par les écrits du quotidien, du contexte familial de l'apprenant pour ensuite découvrir les écrits des contextes académiques et élitistes. Cette idée a fait que l'enseignement/apprentissage de l'écrit commence par les articles des medias, des textes de bande dessinée pour ensuite lire, comprendre et produire à partir des textes littéraires.

### **3 -2- 5-La perspective actionnelle :**

Suite à l'approche communicative, et en dépit des avancées qu'elle a engendrées, elle n'a pas pris en compte le fait qu'avec la langue, l'individu ne se limite pas à communiquer verbalement, il agit aussi. Cette idée a trouvé racine dans les multinationales regroupant des individus de langues et cultures différentes qui travaillent ensemble et agissent avec la langue de la profession. Ainsi, avec la perspective actionnelle, il s'agit d'agir en utilisant la langue cible et c'est ce que nous avons réalisé avec le podcast.

Après ce bref aperçu des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, nous nous centrons sur une brève présentation des principales modélisations de la production écrite, objet de notre travail.

### **3 -3- Les Modèles de production écrite :**

De manière concise, les réflexions conduites sur les modèles de production écrite se scindent en deux catégories : les modèles linéaires et les modèles récursifs. Les premiers se centrent sur les étapes de la production écrite, identifiées et continues ; alors que les seconds ne sont guère linéaires et représentent des allers retours entre les différents sous processus de l'écrit.

Voici un aperçu de ces deux types de modèles:

#### **3 -3- 1-Un modèle linéaire :**

La revue de la littérature engagée dans le domaine de la didactique de l'écrit nous permet de citer le modèle de Rohmer élaboré en 1965 comme le premier modèle linéaire. Il s'est élaboré sur la base des processus de l'écrit en langue anglaise langue des natifs. Son public est celui des adultes et le modèle se présente selon quatre étapes: prescription, écriture, réécriture et enfin le texte en tant que produit final.

**3 -3- 2- Les Modèles non linéaire :**

**3 -3- 2- 1- Modèle de Hayes et Flower**

Les processus impliqués dans la production de l'écrit ont intéressé d'autres chercheurs à l'exemple de Hayes et Flower, qui en 1980 ont élaboré leur modèle explicatif sur la base des protocoles verbaux à haute voix. Leur public est composé d'adultes natifs de la langue anglaise.

Le modèle linéaire de Rohmer a été leur socle à partir duquel ils ont perfectionné les processus de l'écrit qui désormais sont une interaction de sous processus et non une ligne droite comme l'a préalablement envisagé Rohmer.

L'écrit se présente ainsi comme un ensemble d'étapes mais entretenant des liens de récursivité, ensemble pouvant être schématisé en trois composantes fondamentales :

- 1) Le Contexte de la tâche.
- 2) La Mémoire à long terme.
- 3) Et le processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980).

Comme nous pouvons le constater, cette modélisation puise son schéma des avancées conduites en sciences cognitive et en psycholinguistique.

**3 -3- 2- 2- Le modèle de Bereiter et Scardamalia :**

En plus de l'intérêt porté au processus, d'autres chercheurs se sont intéressés à l'expertise rédactionnelle et le rôle qu'elle joue dans la mise en œuvre des processus de la production écrite. En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé cette distinction entre le novice et l'expert sur la base des analyses du comportement des enfants et des adultes lors du processus d'écriture. Les premiers adoptent une stratégie de connaissances rapportées focalisées sur leurs idées, leur personne, leur individualité et réflexion égocentrique les conduisant à

un traitement basique, peu développé des informations. En revanche, les plus habitués à écrire, les adultes prennent davantage en compte la pertinence des informations du thème de la production écrite et des lecteurs potentiels.

Ces deux catégories font que ces deux auteurs avancent l'idée d'un scripteur dominé par les connaissances rapportées (scripteur novice) et l'autre est un scripteur expert adaptant son écrit et ses stratégies de travail. Mais ce modèle est optimiste dans la mesure où l'on peut se développer tout au long de la vie.

### **3-3- 2- 3- Le Modèle de Deschenes :**

Suite aux précédentes modélisations, Deschenes propose un modèle en production de l'écrit pour le français langue maternelle ; laquelle production est désormais étroitement liée à la compréhension écrite, que Deschênes considère comme une condition préalable déterminante à toute production écrite La situation d'interlocution est fortement tributaire des éléments suivants :

- 1- La tâche à accomplir.
- 2- L'environnement physique.
- 3- Le texte lui-même.
- 4- Les personnes dans l'entourage plus au moins proche du scripteur.
- 5- Les sources d'informations externes.

Tous ces facteurs complexes doivent être considérés par le scripteur et l'écrit se présente sous une forme récursive où il est nécessaire de tenir compte des ressources mémorielles.

### **3 -3- 2- 4 - Le modèle de Moirand**

Moirand propose un modèle de production écrite qui s'échelonne selon les composantes suivantes :

- a- L'Auteur : statut social, rôle,
- b-la relation entre l'écrivain et le lecteur
- c-la relation auteur/lecteur/document
- d-La relation auteur/document/contexte hors langue.

Ce modèle met l'accent sur l'interaction sociale entre l'auteur et le lecteur, le contexte social.

En définitive, aucun de ces modèles n'apporte une solution définitive, et le processus d'écriture des textes reste complexe à appréhender. Les modélisations ont pour intérêt de présenter les lignes directrices de l'enseignant, en nous donnant un aperçu des exigences de la production de l'écrit.

### **3-4-L'enseignement de la production écrite en 4<sup>ème</sup> année moyenne :**

Les apprenants de quatrième année écrivent huit productions écrites lors des séances de préparation de l'écrit, e plus des devoirs test et la rédaction des examens et vous obtiendrez environ 24 essais par an. Les types de textes à créer en quatrième année moyenne sont des textes descriptifs à des fins de discussion dans le projet 1, des textes narratifs à des fins de discussion dans le projet 2 et des textes explicatifs à des fins de discussion dans le projet 3. L'enseignement de l'écriture en 4e AM a pour objectifs de :

-Rédigez des phrases originales, imaginatives ou pratiques, en faisant attention à la syntaxe et à l'orthographe

## Chapitre 3 ----- La compétence communicative écrite

-utiliser les formes de discours les plus importantes (décrire, raconter, expliquer et argumenter)

-Maîtriser la structure des textes argumentatifs (introduction, développement, conclusion).

-prendre en compte la situation de communication (de quoi parle le texte? C'est pour qui? Pourquoi écrivez-vous?)

Sur le plan grammatical :

L'élève de 4<sup>e</sup> année moyenne sait utiliser les constituants de la phrase simple (sujet, verbe, adjectif qualificatif et complément du nom).

Savoir conjuguer les verbes des trois groupes au temps qui convient à chaque type de texte.

Savoir exprimer la cause, la conséquence, le but selon le type de texte à produire.

Sur le plan lexical :

Utiliser un lexique relatif à la description d'un lieu, d'une personne, du patrimoine, de la violence, du racisme, de la tolérance, de la paix, de l'environnement...

Avoir une idée sur la formation des mots (préfixe, radical et suffixes).

Sur le plan orthographique :

Maîtriser les règles d'orthographe grammaticale et lexicale.

Vérifier les erreurs sur les dictionnaires qu'ils ont sur leurs portables.

### **3 -5-Produire un écrit en langue étrangère**

Les contextes scolaires prônent l'intérêt spécifique de l'écrit lequel est un facteur de réussite scolaire.

Néanmoins ; elle pose de réels problème pour les apprenants qui ont des insuffisances lexicales en langue étrangère. L'écrit demande des apprenants des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge de leur faire acquérir : « car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde » (Mège, C. 1999. p158).

### **Conclusion partielle**

Dans ce troisième chapitre, il était question de définir, expliciter et présenter les concepts clés de l'écrit explicatif ainsi que les principales théories pouvant nous permettre de comprendre aujourd'hui les étapes par lesquelles est passée la didactique de l'écrit. Nous avons également présenté de manière sommaire, les modélisations et les principales étapes de la production écrite au cycle moyen.



**Partie II**  
**Cadre expérimental**

**Chapitre 4 : Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue.**

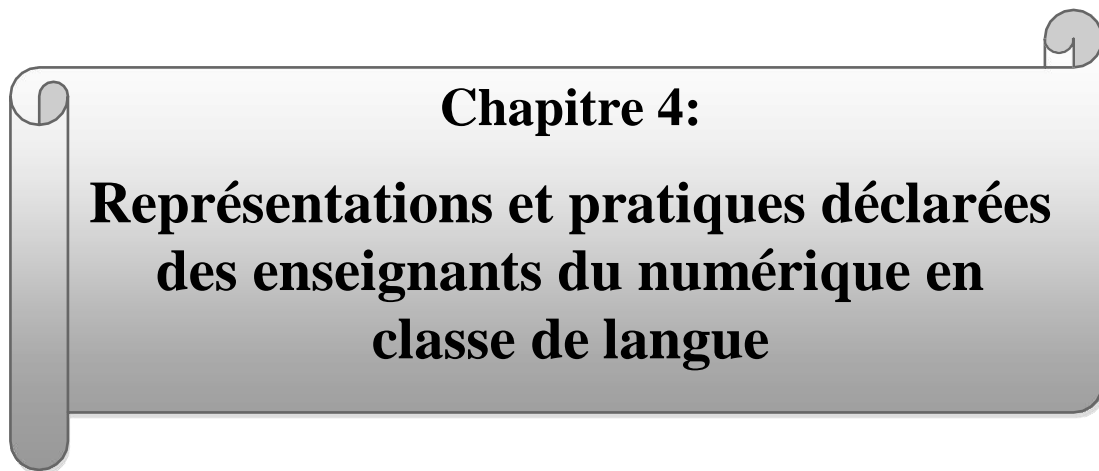
**Chapitre 5 : Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique.**

**Chapitre 6 : Pratique de classe : la translittératie auprès des apprenants.**

---

**Chapitre 4-----Représentations et pratiques  
déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---



### Introduction partielle

Si la littératie nous a ouvert la voie vers un meilleur enseignement des activités langagières de compréhension et d'expression écrites mais également orales, par leur inscription dans une optique actionnelle tissant des liens entre les apprentissages en contexte scolaire et les usages requis par la société ; la translittératie, au sens d'« ensemble des compétences d'interaction avec tous les moyens d'information et de communication » (Serres,A. (2012). p 11), nous paraît être une plus-value à l'amendement de ces activités langagières, par une exploitation plus variée et donc plus efficiente de ressources composites d'informations et de communication à des fins didactiques.

En effet, la littératie, focalisée sur la culture de l'écrit, a donné la suprématie à cette dernière au regard de son effet sur les transformations cognitives des individus et des sociétés. Désormais, les sociétés se définissent et se mesurent inéluctablement par le degré de maîtrise du lire-écrire, symboles de la culture de l'écrit. Toutefois, l'oral, ayant été relégué au début au second rôle, a tenté de réduire cette vision dualiste, cette dichotomie écrit versus oral en intégrant le domaine de la littératie, en arguant que la compétence langagière s'élabore nécessairement grâce à une articulation entre le lire- écrire et l'oral, favorisant de facto une meilleure dynamique langagière et cognitive. Dans cette configuration, l'apport de la littératie est d'offrir une vision positive et optimiste de l'humain (Rispaïl, M. (2011)) qui s'inscrit dans un continuum interactif d'apprentissages écrits et oraux, afin de développer des compétences littéraciques en constante évolution, puisqu'elles sont ancrées dans la dynamique des contextes locaux, nationaux et internationaux. Il convient enfin d'ajouter que la littératie ne peut faire fi du domaine de la culture de l'information, eu égard au rôle de la technologie, des médias et à l'ampleur prise par l'information dans la société du vingt et unième siècle. La littératie s'enrichit ainsi par une nouvelle configuration en convoquant ce qui est désormais dénommé la translittératie.

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

Cette dernière, ayant favorisé, grâce à la diversité des ressources sémiotiques, les « hybridations des savoirs » (Delamotte, Liquète&Frau-Meigs, (2014). p145), la transversalité des connaissances et des compétences par leur transfert à différents contextes en fonction des besoins des apprenants et des exigences des environnements, ainsi que l'usage de l'information à des fins de formation ; nous permet de relier le domaine duquel elle est issue, en l'occurrence les recherches conduites en sciences de l'information et de la communication, à celui de la didactique du français langue étrangère, en nous interrogeant sur l'agir enseignant en matière de représentations, d'usage et de formation aux technologies d'information et de communication à des fins didactiques, et en formulant l'hypothèse qu'en dépit de leur formation peu instrumentalisée, les enseignants ont une représentation positive des outils technologiques et les exploitent au regard de leur apport à l'amendement de leur agir professionnel.

### **1- Jalons théoriques**

Nous inscrire dans le sillage de la littératie puis dans celui de la translittératie nous conduit inéluctablement à mettre en dialogue différents cadres théoriques s'intéressant au développement des compétences langagières écrites et orales, en écho avec la compétence numérique et informationnelle, l'ensemble jalonné par la didactique du français langue étrangère, cadre intégrateur de notre domaine de recherche. En effet, les données référentielles ou sémantiques de tout acte communicatif oral ou écrit émanent de différents canaux d'informations et se développent également grâce à cette littératie médiatique qui caractérise notre ère. Cette doxa oblige les didacticiens à accueillir, d'un nouveau regard, les voies d'accès à l'information et leurs effets sur le développement des compétences langagières en didactique du français langue étrangère.

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

Cette dernière, au regard de ses objectifs et finalités, nous permet de mettre l'accent au niveau de cette contribution, sur les représentations, usages et formation du pôle enseignant à l'intégration des outils numériques dans son agir professionnel. En effet, la transformation du triangle didactique en un carré pédagogique (Rézeau, J. (2001) intègre les instruments en tant qu'un angle du carré de la situation didactico-pédagogique, et leur affecte un double rôle : en tant qu'outils de médiation entre l'apprenant et le savoir ; et outils de médiatisation dans l'agir enseignant face au savoir, plus couramment dénommé didactisation ou transposition didactique. Un rapide flashback nous permet de constater que les instruments ont toujours été présents dans l'environnement didactique depuis les méthodologies traditionnelles transmissives. Toutefois, en adoptant la vision de la translittératie caractérisée par « l'émergence des nouvelles technologies, les outils sont encore plus proches de l'homme, plus proches de la cognition et de l'intelligence humaine » (Rézeau, J. (2002). p189).

Néanmoins, en référence aux travaux de Barbot et Combès, ces instruments ne fonctionnent pas en apesanteur : leur usage ou non usage est intrinsèquement dépendant des représentations et de la formation des sujets à ces artefacts, puisque ces auteurs avancent que « les trois mouvements de rationalisation de l'action éducative, d'idéologie sur les technologies et d'instrumentation des pratiques sont interdépendants » (2006). p138). Nous pouvons donc arguer l'existence d'un lien ombilical entre le raisonnement dans l'agir, les représentations et l'usage d'artefacts. S'il est encore utile d'argumenter, il nous est permis d'ajouter que les structures représentationnelles sont des cadres interprétatifs de tout ce qui nous entoure et de ce fait, elles renvoient à la signification que chacun donne à un objet ou un fait qu'il soit abstrait ou concret. Qu'elles soient conscientes ou inconscientes, les représentations structurent l'évolution de nos pratiques et de nos usages des instruments en situation professionnelle, contexte de notre recherche. Quant à la formation

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

techno-pédagogique, elle est considérée par Karsenti et Larose comme étant « un immense enjeu de société (...). La présence exponentielle des TIC annonce une révolution depuis longtemps anticipée dans la formation et le travail enseignant » (2005). p3). Ce constat ne laisse aucune incrédule sur la nécessité de revoir la formation académique à l'aune de ce changement. En effet, la société à une échelle réduite que représente le contexte didactico-pédagogique est donc vivement interpellée pour repenser les dispositifs didactiques et innover les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. De ce fait, la formation des enseignants à la technologie a des conséquences sur des plans variés. Pour paraphraser Karsenti et Larose (2005), cette formation impacte aussi bien l'agir enseignant que l'agir apprenant ; voire le système dans son ensemble. D'autres travaux, notamment ceux de Lameul, avancent que « les plus beaux équipements et la mise à disposition de ressources ne font pas changer à eux seuls les pratiques des enseignants » (Lameul, G. (2012), p11). En effet, les réflexions de Fievez et Dumouchel (2015)) concluent que la formation est un facteur d'influence de l'usage des technologies numériques en classe. Dans ce sillage, nous pouvons conclure que les usages sont prédiqués sur les représentations et la formation, d'où notre intérêt pour ces trois déterminants de toute situation didactique.

### **2- Paramètres méthodologiques.**

Notre approche est fondamentalement qualitative, compréhensive dans le dessein de dépeindre la réalité d'une frange de la population, à un moment donné de son parcours didactique. De ce fait, notre objectif n'est guère nomothétique mais plutôt « idiographique » (Grawitz, M. (1976). p336), c'est-à-dire tendant plutôt vers l'avancement des connaissances par la compréhension de cas par rapport à un fait particulier, en l'occurrence l'agir enseignant par les outils technologiques. En outre, l'approche qualitative paraît appropriée en

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

raison du fait que les « dires » collectés sont des données non mesurables, renvoyant « à un niveau de réalité qui ne peut être quantifié » (AparecidaSpagnol, l'Abatte, Monceau & Jovic, (2016). p109). Ils sont le fruit de différents parcours de formations ancrés dans l'histoire professionnelle de chacun. Nous avons besoin de les comprendre afin d'appréhender la construction du sens élaborée par notre public, laquelle construction certes invisible impacte les changements qui peuvent modifier l'agir enseignant.

C'est à cet effet que nous avons administré un questionnaire à quinze enseignants de langue française, exerçant au cycle moyen dans différentes zones de la wilaya d'EL TARF (Algérie). La variété des profils des interrogés nous permet de présenter « leurs dires » en lien avec les rapports aux et les apports des outils technologiques aux stratégies pédagogiques d'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen en Algérie. Le facteur « durée de l'expérience professionnelle » de la population interrogée varie de deux à trente-deux ans. Le choix de ce facteur est assumé et argumenté par le fait que la technologie n'a pas été un élément initialement présent pour l'ensemble de ces interrogés, ce qui pourrait avoir un effet sur leurs représentations et leurs dires. La formation diplômante est également un facteur variant selon les interrogés et pouvant influencer sur leurs discours.

Notre questionnement s'échelonne sur quatre rubriques. La première concerne l'identification des profils des interrogés ; la seconde nous permet d'appréhender leurs représentations des TIC dans ce contexte scolaire de plus en plus numérisé, de même que la place de l'enseignant dans un environnement technologique le concurrençant parfois ; la troisième rubrique aborde les pratiques enseignantes déclarées ; et enfin, notre dernière question met le focal sur leur formation à l'intégration des TIC dans leur agir enseignant.

Nos interrogés sont à dominante féminine. Nous comptabilisons douze enseignantes et trois enseignants. Cet ensemble présente une différenciation

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

diplômante. En effet, deux d'entre eux ont un diplôme de master en didactique du français langue étrangère et un enseignant possède un master en sciences du langage. Une licence de traduction ou de français est le diplôme de onze autres enseignants. Enfin, une seule enseignante est issue de l'Institut de technologie de l'éducation. Pour conclure ce descriptif de nos interrogés, nous notons que l'expérience professionnelle d'exercice de la fonction d'enseignant de français au cycle d'enseignement moyen est très variable. Elle s'échelonne de deux à trente-deux ans et se détaille ainsi : deux enseignantes ayant deux ans d'ancienneté et deux autres douze ans d'exercice, alors que pour les autres tranches, précisément trois ans, quatre ans, cinq ans, huit ans, neuf ans, treize ans, quinze ans, seize ans, vingt-sept ans, vingt-huit ans et trente-deux ans, nous comptabilisons un enseignant pour chacune.

Ces premières données nous permettent de mentionner que la population est hétérogène de par la durée de l'expérience professionnelle. La génération ITE tend à disparaître remplacée par des enseignants formés à l'université (Licence et master). La distribution sexuée de la population enseignante montre qu'elle est à dominante féminine. Ce point pourrait à lui seul constituer une voie de recherche ultérieure.

Nous tentons à présent de vérifier si ces trois variables : genre, diplôme et ancienneté d'exercice de la profession, influent sur les représentations et les usages des TIC au collège.

### **3- Analyses et résultats**

#### **3-1- Représentations de la technologie dans**

#### **l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen et place de l'enseignant dans cet environnement techno-didactique**

Dans le dessein de maintenir, autant que possible, la neutralité du chercheur, nous avons formulé les questionnements de cette rubrique de la manière suivante :

Les technologies d'information et de communication ont leurs défenseurs et leurs adversaires. De manière générale, que pensez-vous des TIC? Et de manière plus précise, que pensez-vous des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français au collège? (voir annexe infra)

De manière générale de même que spécifique à l'enseignement/apprentissage du français, les réponses collectées montrent que pour notre population, la technologie est une vertueuse création. Sur le plan sociétal, les outils technologiques « existent déjà dans notre vie quotidienne ainsi que dans la société. Et l'école doit refléter cette technologie présente dans la société » ; « représentent une ouverture sur le monde » ; « sont un moyen de distraction ». Concernant le système éducatif, les TICE « sont un ajout très important à l'école algérienne » ; « Les TIC ont renversé le système éducatif ». En ce qui a trait à l'acte d'enseignement/apprentissage de la langue, les médiums technologiques « sont efficaces en classe pour enseigner et apprendre le français » ; « facilitent le travail de l'enseignant » ; « améliorent le travail de l'enseignant et de l'apprenant » ; « les documents sonores et visuels facilitent à l'apprenant la compréhension » ; « les documents audiovisuels facilitent et renforcent la mémorisation » ; « motivent les apprenants » ; « rendent la classe plus attractive » ; « L'enseignant devient plus vivant » ; « sont nécessaires à l'enseignement/apprentissage du FLE » ; « nous permettent d'actualiser les supports et les diversifier et aussi d'enseigner de façon différente par rapport à la

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

classe traditionnelle » ; « encouragent les interactions : Enseignant/Apprenants et Apprenant/Apprenant ; rendent l'enseignement/apprentissage plus vivants » ; « On est à la mode avec la techno pédagogie » ; « TIC représentent la langue contemporaine ».

Il en ressort de ces dires que les représentations des enseignants à l'égard des TIC et de leur emploi dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen sont toutes, sans aucune exception, des louanges, des messages d'enthousiasme, une sorte de conversion aux technologies, reflétant des « espoirs que le potentiel des TIC semble susciter » (Narcy-Combes. (2005). p 7). D'après ces représentations idéalisées, les outils technologiques semblent être une panacée dans le domaine didactique et un baume aux difficultés d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'ils influent sur tous les facteurs inhérents à l'acte didactique : motivation pour l'apprenant comme pour l'enseignant, mémorisation, compréhension, préparation du cours, déroulement de la séance, et interaction entre les agents de la situation de travail.

Toutefois, les avis exprimés nous permettent également d'avancer l'idée d'une absence de distanciation, de recul et de réflexion, toutes trois nécessaires pour relativiser les apports et les limites des TIC. Aucune réticence ni attitude concessive n'est verbalisée. Les représentations sont dominées par l'état émotif du moment sans un recul épistémique, ce qui nous fait craindre un retour au behaviorisme comme l'atteste Narcy-Combes (2005). p13) « nombre de pratiques d'apprentissage relèvent des niveaux dits « inférieurs » où domine le conditionnement ». Ces données verbales recueillies nous permettent d'avancer l'idée que la confrontation de ces représentations à leurs réponses, infra, aux usages déclarés des outils technologiques en classe de langue, est déterminante afin de mesurer ce que ces représentations engendrent comme performance techno-didactique.

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

Suite aux questions en lien avec les représentations des TIC, nous avons interrogé les enseignants sur l'éventualité de substitution des rôles : les TIC à des fins d'enseignement (TICE) pourraient-elles remplacer l'enseignant de français au CEM ? Cette question se justifie en raison du fait que ce corps social est fortement astreint à l'innovation didactique et pédagogique par la technologie ; de même qu'il est sollicité pour développer l'autonomie des apprenants en mettant à leur disposition des ressources exploitables extra-muros de la classe. Enfin, cette question est à l'aune du développement des travaux scientifiques en lien avec l'intelligence artificielle et l'usage du multimédia dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Tous les propos collectés explicitent qu'il ne peut être remplacé parce que « les apprenants ont besoin d'une présence humaine qui les guide et les rassure » ; « l'outil informatique n'est qu'un auxiliaire » ; « il aide l'enseignant mais ne le remplace pas » ; « représente le deuxième enseignant » ; « un outil ne remplace pas un être humain ». Ces dires sont révélateurs de « la résistance de l'humanisme qui caractérise la fonction enseignante » (Brunswic & Porcher, 1970 cités par Wallet, J. (2006). p92), humanisme gratifié par Célestin Freinet (1963 cité par Wallet, J. (2006). p92) « Il y a toute une partie de notre délicate mission, et la plus importante, qui se fait obligatoirement par l'intérieur, grâce à la sensibilité que nous nourrissons et excitons, à l'affectivité, au recours à une infinité de conquêtes subtiles, à base de vie, dont aucune machine ne nous a jamais apporté l'équivalent ». À ce niveau de notre analyse, nous pouvons avancer l'idée que les enseignants interrogés présentent une image positive des TICE, admettent son rôle dans l'acte pédagogique et didactique tout en clamant la nécessité d'une médiation humaine synchrone reflet d'une position statutaire dominante. Ces données ne varient guère en fonction du genre, de l'ancienneté d'exercice de la profession ou du diplôme.

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

Qu'en est-il alors des usages de la technologie en classe de français langue étrangère ? Cette interrogation constitue la troisième rubrique de notre questionnaire.

### **3-2-Les déclarations enseignantes de leurs usages des outils technologiques en classe de langue**

Dans le dessein d'appréhender le plus exhaustivement possible les usages des outils technologiques en classe de langue, lesquels usages dénotent le passage de la littératie vers la translittératie, nous avons sciemment décomposé cette interrogation en six questions abordant chacune respectivement : les usages à l'oral, ceux à l'écrit, les sites consultés, leurs effets sur l'enseignant, les effets de l'agir didactique médiatisé par la technologie sur l'apprenant et enfin les explications plausibles des effets de cette démarche d'enseignement technico-didactique sur les démarches d'apprentissage. Les données collectées se présentent comme suit :

#### **3-2-1-Les usages des outils technologiques à l'oral**

Nous avons interrogé les enseignants sur l'éventuel usage des outils numériques lors de l'enseignement de l'oral. D'après les réponses obtenues, les activités langagières orales s'élaborent principalement en ayant recours aux outils technologiques en classe. En effet, ils recourent systématiquement à des images animées et des enregistrements sonores ainsi que visuels pour atteindre les objectifs escomptés, à savoir développer l'écoute des apprenants, pratiquer la langue et faciliter la compréhension par la formulation d'hypothèses sur le sens du document. Tous considèrent ces outils comme influents sur les stratégies des apprenants. Ainsi, « l'image reste fixée dans la mémoire de l'apprenant » ; c'est également ce que confirme Coulombe en notant « le pouvoir mémoriel des images » (2019). p60) ; un autre enseignant note que ces outils « aident l'apprenant à avoir un vocabulaire riche par rapport aux thèmes étudiés » ; cet

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

l'apprentissage lexical est un des fondements du développement du langage des apprenants comme l'atteste Kibédi Varga «l'apprentissage du monde est fondamentalement verbal» (1989). p8) ; une autre enseignante interrogée précise qu' « ils écoutent une vidéo et cherchent des mots qu'ils pourront réutiliser lors de la production écrite ». Cette démarche d'apprentissage est des plus efficaces puisque elle constitue un moyen de formation des connaissances par la dénomination comme l'illustre Kibédi Varga « Nommer, c'est inventer un savoir, c'est s'octroyer une connaissance » (1989). p9). Globalement, les enregistrements sonores et audiovisuels sont considérés comme une occasion pour mettre l'apprenant dans un bain linguistique français qui développe d'après une autre enseignante « l'écoute répétée et la pratique de la langue ». Cette conception est en faveur des études ayant validé le rôle de la compréhension de l'oral dans l'apprentissage d'une langue grâce au décodage linguistique et la formation de diverses informations emmagasinées dans la mémoire (James, 1984 ; Call, 1985 ; Gass, 1988 ; Rubin, 1995 cités par Peters, M.(1999) ; de même que les travaux en faveur de l'immersion linguistique qui à l'ère de la technologie devient apprentissage par immersion virtuelle « la réalité virtuelle augmentée par la technologie immersive favorise la focalisation attentionnelle de l'élève sur des contenus linguistiques, notamment à l'oral » (Académie de Toulouse, (2020). Ces effets positifs de l'usage de différentes technologies visuelles et auditives pour développer la compétence communicative orale ont fait l'objet de nombreuses recherches ayant abouti à un effet notoire, relativement ancien dans l'histoire de la didactique des langues. Ainsi, Robert Bouchard préface l'ouvrage de Viallon (2002) en rappelant que «ce sont les chercheurs du Crédif qui en prenant un peu de champ (métaphore cinématographique !) ont proclamé que la communication orale ne passe pas uniquement par le canal auditif mais aussi largement par le canal visuel » (Bouchard cité par Viallon, V. (2002). p 2). L'effet de l'image dans le

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

développement de la mémoire sémantique et l'activité langagière de tout individu est doublement soutenu par Coulombe pour lequel « l'image se fait concept » et contribue au développement de la représentation d'une part, et de l'autre « il en est des images comme des mots » (Coulombe , M. (2019).p p66 - 72), au regard de leur rôle dans la communication humaine. Par ailleurs, ces outils ont également un effet sur la démarche d'enseignement à l'image des propos suivants : « j'utilise des enregistrements audio et vidéo pour travailler cette activité et poser des questions » ; « je les utilise dans l'activité de la compréhension de l'oral avec une feuille d'activités qui sert à synthétiser le sens à la fin ».

De ce fait, la médiation didactique par l'usage d'outils iconiques et audiovisuels est une voie d'amendement aussi bien des démarches d'apprentissage que celles d'enseignement de la langue étrangère.

### **3-2-2-Les usages des outils technologiques à l'écrit**

Qu'en est-il des emplois des outils numériques à des fins de développement de la compétence langagière écrite? Concernant l'écrit dans ses versants compréhension et production, l'usage des outils technologiques est moins présent en comparaison avec l'activité langagière orale. Ainsi, d'après les réponses des enseignants interrogés, le principal emploi réside dans le décodage lexical puisque les apprenants « cherchent la signification des mots grâce au dictionnaire électronique ». Cette démarche est approuvée par plusieurs études entendant démontrer des apports variés du dictionnaire électronique qui «deviendra peut-être la clé du succès de l'enseignement du vocabulaire » (Jousse & Tremblay, (2006). p116) et qui contribue également à la formation des connaissances dans la mesure où « les versions électroniques des dictionnaires ont considérablement facilité l'accès aux informations contenues

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

dans le dictionnaire» (Verlinde, Selva & Binon, (2005). p 19). Le dictionnaire électronique devient donc un outil d'appoint.

En gardant la pensée d'un usage occasionnel, certains enseignants proposent à leurs apprenants des supports en amont de la séance de compréhension de l'écrit, « quelques fois j'utilise les supports images pour l'éveil de l'intérêt ». En effet, les recherches conduites en sémiologie de l'image notent l'effet de son usage éducatif « sur une meilleure mémorisation et une efficacité accrue des supports visuels » (Martin, H. (1982). p9). Ce même auteur ajoute que l'image est « messagère de sens » (Martin, H. (1982). p10) ce qui explique l'intérêt que lui vouent les enseignants.

Les enseignants ajoutent que passagèrement, ils recourent « au multimédia pour aider les apprenants lors de la compréhension de l'écrit par le choix de documents audiovisuels en rapport avec le texte ». Ainsi, le multimédia viendrait expliciter l'opacité scripturale ou textuelle liée aux difficultés de décodage. Dans ce sillage, l'art de la littérature dans le domaine de la compréhension de l'écrit nous permet de noter le rôle facilitateur de ces outils pour accéder au sens, en allégeant la surcharge cognitive inhérente aux processus de bas niveau « les opérations de bas niveau n'étant pas totalement automatisées dans la lecture en LE, même à un stade très avancé de maîtrise de cette LE, l'attention du sujet serait accaparée par les traitements de bas niveau, ce qui ne lui permettrait d'utiliser avec la même efficacité les informations de haut niveau fournies par le texte » (Gaonac'h, 1987 cité par Souchon, M. (1995). p 11). D'autres enseignants précisent que l'usage des TICE en compréhension de l'écrit sert également à la compréhension du contenu référentiel dudit texte : « je présente à mes élèves des vidéo qui traitent le thème de la production écrite » ; « j'utilise le multimédia (les images, les vidéos, les documents

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

sonores) qui ont une relation avec le texte et qui servent à aider et compléter la compréhension écrite ». Ainsi, à l'opacité des mots, on y ajoute celle des idées textuellement formulées que les outils multimédias contribuent à interpréter. Cette idée est supportée par Jamet & Arguel. (2008). p 255) pour lesquels les effets des outils multimédias s'expliqueraient par le fait qu'ils représentent des « apports substantiels lors de l'élaboration du modèle mental de la situation décrite par le texte » ; modèle mental qui bien évidemment contribue à la compréhension de l'écrit (Boudechiche, N. (2008).

En outre, l'usage combiné de l'écrit et du multimédia est présent en classe de FLE pour contribuer à développer des compétences transversales concourant à l'enrichissement de la compétence langagière de l'apprenant. C'est ce qu'évoquent certains enseignants interviewés : « J'emploie le support audiovisuel puis l'apprenant prend des notes ». Ainsi, nous constatons la mise en place de liens explicites entre les compétences langagières, celle de l'oral et celle de l'écrit, à des fins de mutualisation. Cette configuration didactique combinant prise de notes écrites et visionnement de document audiovisuel pourrait être qualifiée de situation « caméra stylo » (Alexandre Astruc, 1948 cité par Lamboux-Durand, (2017). p 30) où l'apprenant enregistre, telle une caméra, les informations comprises du support audiovisuel proposé par l'enseignant puis prend des notes en utilisant son stylo. Cette osmose entre l'oral et l'écrit pour développer les compétences des apprenants est également pensée pour contribuer à la compréhension de l'écrit, précisément à celle de la consigne de travail. C'est ce que révèlent les propos des enseignants « l'élève écoute d'abord le document sonore puis il lit et comprend les consignes de la feuille d'activités pour répondre correctement aux questions ». Cette démarche est approuvée par de nombreuses recherches à l'instar de celle de Campos Cascales & Guennoc (2018). parag 2) postulant que « cette activité a été conçue contre la distinction classique entre le moment de la lecture et celui de l'écriture, et contre la

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

dichotomie langage écrit/langage oral pour reconnaître l'oralité à l'œuvre dans l'activité d'écrire et de lire».

A contrario de tout ce qui a précédé, d'autres enseignants considèrent que l'usage des outils technologiques pour développer la compétence langagière écrite pourrait entraver l'apprentissage selon les propos d'une enseignante (niveau master/ 9 ans d'expérience) évoquant que « les TIC ne sont pas vraiment positives pour l'écrit, ça fait perdre l'apprenant à l'écrit » ; une autre ajoute qu'elle n'utilise pas les TIC durant l'écrit : « puisque le temps du cours est insuffisant » ; une troisième considère qu' : « à l'écrit on utilise des textes écrits » et enfin une quatrième affirme : « Je n'utilise pas les TICES pendant la séance de compréhension de l'écrit je préfère le manuel scolaire ». De ce qui précède, deux faits nous paraissent émerger. D'une part, la difficulté à gérer le temps didactique si l'enseignant introduit d'autres outils en plus du texte du manuel scolaire, et d'autre part ; enseigner la compréhension de l'écrit par l'usage exclusif du code écrit. Cette difficulté à gérer le temps institutionnel n'est pas la spécificité des interrogés, elle est « une des causes fondamentales des difficultés rencontrées par les professeurs pour accomplir leur mission » (Chopin, M-p. (2006). p53) ; quant à l'isolement de l'écrit ou son hermétisme par rapport aux autres codes, il renvoie à une méconnaissance de la translittératie qui met en convergence l'écrite, l'oral, l'iconique, le graphique et le numérique pour former des apprenants capables de développer pensée et volubilité.

Enfin, un dernier témoignage mérite d'être cité puisqu'il questionne la formation initiale et continue des enseignants. En effet, une jeune enseignante (Licence de français/ 4 ans d'expérience professionnelle au CEM) répond ainsi à notre question au sujet de l'usage des outils technologiques durant les séances de

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

l'écrit : « Oui, mais personnellement, je ne sais pas encore comment les employer ». Il en ressort de cette verbalisation un désir d'utiliser les outils technologiques freiné par une méconnaissance technico-pédagogique puisque l'ignorance peut renvoyer non seulement à l'aspect technique des outils numériques mais également à l'aspect pédagogique : quoi choisir comme outil et comment l'exploiter en classe ? Ces propos nous permettent de suivre la réflexion de Benmoussa (2019) tentant d'appréhender la formation aux TICE durant le cursus universitaire en français langue étrangère. Selon cette auteure, les étudiants interrogés avancent l'idée que la matière « TICE » est intéressante toutefois « c'est un module qui se base surtout sur la théorie tout en négligeant le côté pratique » (Benmoussa, C. (2019). p44). Il s'ensuit que la formation initiale ne semble pas contribuer à développer des savoir-faire exploitables en situation professionnelle. Ces propos recueillis nous questionnent aussi au sujet de la formation continue jalonnée par les inspecteurs de l'Education nationale de même que le rôle de l'autodidaxie. Ces deux questionnements constituent des pistes de travaux futurs mais que nous avons globalement appréhendé à la fin du questionnaire.

En conclusion, que l'initiative soit celle de l'enseignant dans une approche autodidacte ou prise en charge par la formation initiale ou continue, les données collectées appuient les propos d'Edgar Bonet et ses collaborateurs considérant que « pour pouvoir introduire les TIC dans l'enseignement, il faut commencer par former les enseignants à leur utilisation (Bonet, E. et Al. (1999). p7).

### **3-2-3-Sites consultés et effets de la médiatisation numérique sur l'agir enseignant et l'agir apprenant**

La question ayant fait suite à celles portant sur les usages des outils technologiques à l'oral et à l'écrit concerne les sites consultés et leurs effets sur

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

la situation didactique, aussi bien par rapport au pôle enseignant que le pôle apprenant. Il en ressort des réponses obtenues l'énumération suivante :

- [www.le point du fle.net](http://www.lepointdufle.net)
- [apprendre.tv5monde.com](http://apprendre.tv5monde.com)
- le français pour tous
- Maxicours
- Français facile
- Mon école à la maison
- Ecole Salim
- 1 2 3 français
- [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- <http://classesdefrançais.net>
- [www.livrescolaire.fr](http://www.livrescolaire.fr)
- [www.jerevise.fr](http://www.jerevise.fr)
- Blogs : [eklablog.com](http://eklablog.com)
- Forum : <http://prof-de-français.forumactif.com>
- 1AM, 2AM, 3AM, 4AM français deuxième génération

Nous pouvons déduire que les enseignants du cycle moyen varient les ressources consultées. En effet, ils se connectent aussi bien sur des pages facebook que sur des sites de langue proposant un contenu textuel mais pas exclusivement, ils présentent aussi des ressources multimédias sous diverses formes : auditives, iconiques et audiovisuelles. Toutes ces ressources sont de type libre accès.

Par conséquent, face à cette situation de recherche numérique, il nous est permis à présent de nous interroger sur les effets de ces sources documentaires sur la construction de l'objet enseigné et les démarches d'enseignement, avant de nous questionner également sur leurs effets sur les démarches d'apprentissage.

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

Qu'en est-il alors de leurs effets sur l'enseignant ? Globalement, les dires recueillis nous orientent vers une amélioration de l'agir enseignant aussi bien sur le plan de la forme que sur celui du contenu. Son organisation semble s'amender grâce à ces ressources : « les TIC rendent ma tâche plus légère, ce qui me permet de mieux jouer mon rôle de guide ou médiateur ». Il en ressort un allègement des ressources allouées à l'agir enseignant ce qui permet d'adopter une posture d'accompagnateur et non de détenteur de savoir, laquelle posture favorise à son tour une meilleure démarche d'apprentissage selon les dires de Nancy-Combes (2005). p 128) « il n'y a pas d'apprentissage sans médiation cognitive et sociale »; les apprenants seraient ainsi davantage sollicités et deviendraient plus actifs. Cet allègement permet aussi un changement de routine didactique puisque les TICE « nous donnent une certaine créativité ». À ce stade, il est important de comprendre ce qu'est la créativité ; pour ce faire nous citons Lubart, T. (2015). p 23) pour lequel la « créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » ; ainsi les enseignants développeraient des démarches nouvelles choisies dans le respect du contexte du projet didactique enseigné à l'exemple proposé par un enseignant « ils permettent d'éveiller l'intérêt des apprenants en début de séance » la démarche d'enseignement devient donc plus attractive ce qui corrobore les propos d'un autre enseignant pour lequel les TICE « facilitent l'application de l'approche par les compétences ». En plus de l'allègement, la créativité et la facilitation de l'acte didactique, les enseignants avancent que les Tice leur offre une sensation de modernité : « ils modernisent la démarche de l'enseignant » ; en effet, les outils numériques sont actuellement synonymes d'innovation pédagogique et donc de modernité. Enfin, serait-il imaginable pour des enseignants de ne pas évoquer le temps ? À ce propos, ils avancent que les TICE permettent un « gain et une meilleure gestion du temps ayant pour conséquence une meilleure gestion de la classe », ce qui corrobore ce que nous

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

avancions plus haut au sujet de la sollicitation active des apprenants ; tout en controversant les propos de l'enseignante arguant qu'à l'écrit, il y a perte de temps lors de l'usage d'outils numériques. Cette controverse peut nous orienter vers l'intérêt de la formation continue pour développer des démarches de travail innovantes et efficace en termes de gestion temporelle grâce aux TICE.

Un avant dernier propos recueilli nous permet d'avancer l'idée que les ressources numériques représentent un vivier d'informations pour les enseignants, leur permettant d'organiser leur agir didactique en le structurant autant que faire se peut: « je recours aux TIC en tant que ressources pour majoritairement préparer et planifier les cours et les exercices parfois je cherche des explications ou des éclaircissements ». En effet, la préparation de la fiche pédagogique est un acte inhérent à l'agir enseignant dans la mesure où «la fiche de préparation de séance donne une vue détaillée du montage et du déroulement d'une séance. Elle renseigne de manière explicite sur le dispositif mis en place, la mise en œuvre imaginée par l'enseignant pour atteindre les objectifs visés. Cette fiche complète le cahier journal » (Durand, X. (2018). p 24) en référence aux travaux de Taillade &Paly, (2010). Nous pouvons ainsi noter l'effet positif des TICE sur la conceptualisation d'un document aussi important que la fiche pédagogique.

La dernière réponse obtenue au sujet des effets du numérique sur l'agir enseignant pourrait bouleverser tout ce qui a été précédemment avancé au sujet de la créativité de l'agir didactique puisqu'une enseignante interrogée avance que les ressources numériques « offrent des fiches pédagogiques à réemployer en classe ». Cette situation relativement paradoxale pourrait nous interroger sur la reconversion du matériel pédagogique trouvé sur le net selon la créativité de l'enseignant, et par conséquent, les modifications qu'il peut apporter à sa propre

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

fiche et non uniquement l'application d'une fiche disponible en libre accès soumise à des droits de propriété intellectuelle. D'un point de vue didactique, nous interrogeons ainsi la créativité face aux ressources éducatives libres en nous référant aux travaux de LucMassou (2021). En effet, cet auteur se réfère à son tour à la modélisation de Pulker, H. (2020) spécifiant qu'il est fondamental pour les enseignants de réfléchir au sujets des ressources à accès libre afin de développer leurs pratiques pédagogiques sans se limiter à les imiter.

Qu'en est-il à présent des effets de l'agir enseignant médiatisé par les TICE sur l'agir apprenant?

D'après les propos des enseignants interrogés, des changements observables ont été constatés sur différents plans ; principalement en lien avec la qualité de l'environnement d'apprentissage et aussi par rapport au comportement de l'apprenant en classe. Ces deux paramètres sont d'ailleurs intrinsèquement associés. Les enseignants affirment que « les apprenants sont plus motivés » ; « ils s'amusent plus en classe parce que les TICE offrent un nouveau mode d'apprentissage au lieu d'employer tout le temps le manuel scolaire ». Ces propos dénotent un engouement certain de la part des apprenants pour un environnement d'apprentissage incluant les outils technologiques ; lequel engouement contribue à créer des retombées positives sur l'agir apprenant intramuros, dans la mesure où les enseignants interrogés constatent « une prise de parole plus importante » et « même un vocabulaire plus riche pris des vidéos ». Il semble donc que l'introduction des outils numériques à des fins d'apprentissage de la langue permet de créer un environnement d'apprentissage favorable au développement d'une pédagogie active ayant comme point nodal un comportement apprenant constructiviste. Plusieurs travaux, notamment ceux de Karsenti (1999), permettent de consolider les données que nous avons collectées en notant l'effet propulseur de l'usage des outils technologiques en

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

classe, en expliquant ce résultat par « le fait de travailler avec un nouveau médium» (Knoerr, H. (2005). p 21).

En définitive, nous pouvons conclure que l'agir enseignant étayé par les outils technologiques en classe permet de déployer un agir apprenant plus engagé, susceptible d'accroître les compétences d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement relativement récente ne peut nullement être une simple technique à appliquer en classe ; en effet, l'outil numérique reste un artefact dont la portée ne vaut que par une formation didactique, pédagogique et technologique. C'est ce dernier paramètre qui clôt notre questionnaire à l'attention des enseignants de langue française du cycle moyen.

### **4- La formation des enseignants à l'usage des outils technologiques en classe de langue**

La didactique du français langue étrangère est une discipline interventionniste ; de ce fait, il nous paraît nécessaire d'interroger les enseignants au sujet de leur formation à l'intégration du numérique en classe, qu'elle soit dans le cadre de la formation continue ou en situation d'autoformation. En effet, l'agir enseignant a pour particularité d'être dynamique au gré des évolutions des connaissances, des besoins, des problèmes et des attentes du corps professoral. L'importance de la formation continue réside dans le fait qu'elle a pour objectif de rendre l'enseignant « apte à mieux enseigner, c'est à dire à mieux résoudre les difficultés qui peuvent compromettre la réussite de son projet d'enseignement (...) de transformer les pratiques dans la visée que l'institution éducative, et au-delà d'elle, la nation, a pu déterminer » (Sensevy, J. (2002). p8). Nous ambitionnons ainsi de comprendre le rôle de cette formation pour notre public.

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

De prime abord, l'ensemble des enseignants interrogés affirme que les inspecteurs de français les encouragent à recourir aux TIC. Toutefois, leurs propos sont-ils appuyés par des formations pratiques ? Les réponses montrent que globalement il n'y a pas de formation de terrain, d'usage réel, ou de séances de travail illustrées avec l'usage des outils technologiques ; la formation reste de l'ordre du verbal « l'inspecteur nous encourage à utiliser des vidéos en séance d'oral ou bien des chansons et des images ». Nous ne constatons pas de divergences dans les avis des interrogés selon l'ancienneté professionnelle, le genre et le niveau d'étude.

Qu'en est-il du côté de la prise en charge personnelle, en l'occurrence l'auto-formation? Les réponses divergent : certains ont suivi une formation, notamment à l'Université de formation continue (l'UFC) ; d'autres n'ont pris aucune initiative personnelle. Ainsi, certains enseignants ont élaboré un projet de formation en contexte institutionnel, en l'occurrence l'UFC ; lequel projet les inscrit en situation d'autoformation et non d'autodidaxie en référence aux travaux de Tremblay notant que l'autoformation est « une situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou de l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme (alors que) l'autodidaxie est une situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation» (2003). p264).

Cependant, en dépit de cette disparité, l'ensemble des enseignants est enclin à suivre une formation à l'usage des TIC, ce qui dénote un intérêt manifeste pour la nouveauté technologique.

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

### En guise de conclusion

Notre contribution s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère et se rattache à l'étude de l'agir enseignant au cycle moyen comme champ d'application. Cette recherche, qui a pour objectif de comprendre le bénéfice de la rencontre entre enseignant, apprenant et technologie, en décryptant les représentations invisibles qui façonnent les rapports visibles à la formation et aux usages des outils technologiques, nous a permis d'interroger des enseignants de langue française au sujet de leurs représentations, formation et usages des outils technologiques en classe de langue, en formulant l'hypothèse qu'ils ont une représentation positive de ces outils et les utilisent en classe pour améliorer leur rendement didactique en dépit d'une formation techno-pédagogique peu élaborée. Les données recueillies nous permettent de conclure que l'introduction des TIC en didactique du FLE engage à la fois l'agir enseignant et l'agir apprenant. Du côté de l'enseignement, tous admettent l'effet d'accroissement du confort didactique dans leur agir professionnel devenu plus allégé, plus créatif, plus ludique et plus moderne. Du côté de l'apprentissage, motivation et participation active sont les mots clés de l'agir apprenant.

Concernant l'usage, les enseignants exploitent les ressources en accès libre pour un agir basique, en version papier (photographies, images, manuel scolaire) pour élémentaire, à l'ère du numérique, leur permettant de devenir non plus détenteurs/transmetteurs de savoir mais guides ou accompagnateurs. Ainsi, les pratiques enseignantes ne sont plus exclusivement transmissives et deviennent relativement intégratives des apprenants. C'est ainsi que les tics ont contribué à l'enrichissement des démarches d'enseignement, par l'exploitation de ressources autres que celles d'antan qui étaient exclusivementdevenir orales, visuelles et audiovisuelles, conduisant à des transformations du mode d'apprentissage qui sollicite désormais l'intelligence visuelle et acoustique, en somme les

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---


intelligences multiples. Les scénarios pédagogiques deviennent plus aisés à mettre en œuvre au regard de la disponibilité des supports et de leur attrait. D'après les données collectées, « les TICE sont l'objet de discours enthousiastes » (Abdel-Ouahed, A. (2014). p100), à tel point qu'aucune résistance n'est manifestée à leur égard et semblent même appréciés pour leur valeur pratique considérée en tant que levier à l'agir didactique (disponibilité des fiches pédagogiques, des ressources et des exercices). Indépendamment de l'ancienneté professionnelle, du genre et du niveau d'étude, les interrogés offrent une image de chantres de la technologie, ils sont techno-optimistes sans être technophiles, ils ne sont guère technophobes ou techno-indifférents et ne verbalisent aucun sentiment de rejet vis-à-vis de ces outils bien au contraire, ils les utilisent en reconnaissant leur vertu pédagogique et l'intérêt de la médiation enseignante qui ne peut être substituée par la technologie.

Toutefois, la lecture de la littérature dans le domaine des TICE et de l'enseignement nous permet d'adopter une attitude distanciée au niveau de laquelle une formation aux apports et limites de ces outils paraît urgente. En effet, les enseignants interrogés restent peu appropriatifs de la technologie à des fins constructivistes. Ainsi, ils continuent à adopter une attitude de détenteurs de savoirs puisqu'ils prennent l'exclusive responsabilité de rechercher et de transmettre les informations issues d'Internet. Les représentations positives nous permettent de prédire une performance techno-didactique inhérente au développement de la compétence translittéracique ; pourtant les enseignants interrogés se limitent à un usage élémentaire des outils technologiques employés uniquement en amont de la séance de classe et non également en aval pour enrichir ou développer les compétences orales, écrites ou transversales des apprenants. En somme, il y a absence totale d'intégration progressive des tice pour des activités de prolongement des cours. Pourtant, cette démarche est utile

## Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue

---

pour programmer les séances de rattrapage dont le but est de prendre en charge les insuffisances des apprenants constatées à la fin d'une séquence didactique. Il n'y a donc pas de prolongement de l'emploi des TIC pour remédier aux insuffisances des apprenants.

Les données collectées nous permettent aussi de réfléchir à des propositions susceptibles d'agir sur les pratiques verbalement collectées ainsi que la formation des enseignants pour un usage plus efficient de ces outils. Les données collectées montrent des usages professionnels limités de ces artefacts technologiques sans s'ouvrir à des perspectives autonomisantes, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. A titre illustratif, sur le plan de l'oral, les données relevées montrent que les enseignants se contentent de présenter un support oral pour éveiller l'intérêt ou réaliser une séance de compréhension ; d'autres dimensions de l'oral sont totalement occultées, notamment l'orientation des apprenants vers d'autres usages possibles à l'exemple de s'auto-enregistrer lors la lecture orale ou de l'expression orale puis apprendre à corriger sa prononciation, diction, rythme ou articulation ; ou encore utiliser le dictionnaire électronique pour apprendre et répéter la prononciation des mots en cliquant sur l'icône du haut-parleur  Cet apprentissage progressif de l'autonomie est important notamment parce que « les résultats des recherches sur la cognition soulignent le besoin de développer la responsabilité individuelle au niveau de la construction des connaissances » (Narcy-Combes, (2005). p 8). Dans ce dessein, à titre illustratif, l'usage des TICE peut favoriser la classe inversée (où une partie du travail est réalisée par les apprenants en dehors de la classe) ou encore la créativité (aucun enseignant n'a mentionné le fait qu'il invente des activités ou exercices à partir des TICE). En définitive, en suivant les travaux de Breton et Proulx (2012). p 268), l'attitude des enseignants interrogés renvoie « au simple emploi d'une technique » qui ne parvient pas encore à « s'intégrer de

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

manière significative et créatrice aux pratiques quotidiennes». Ils sont donc dans un usage d'utilisation, d'« emploi fonctionnel » et non d'appropriation de la technologie. C'est à ce niveau qu'apparaît le rôle de la formation continue qui gagnerait à consolider les acquis de la formation initiale, en bonifiant la compétence enseignante où « initiative, responsabilité et adaptabilité en seraient les mots clés » (Narcy-Combes, (2005). p9). C'est ce qui permettra une plus ample épaisseur socioprofessionnelle de l'intégration des TIC dans l'agir enseignant.

La formation continue gagnerait également à prévoir un agir procédural en lien avec la scénarisation de contenus d'enseignement ou la didactisation des supports numériques, afin de transformer l'attitude réceptive envers les TIC par une attitude transformatrice de l'outil en fonction des besoins de sa classe. Toutefois, cette pratique ne vaut que par les savoirs théoriques qui la fondent, notamment le constructivisme, le socioconstructivisme et l'apprentissage signifiant pour forger un nouveau rapport au savoir et réorganiser les savoirs et les savoir-faire des enseignants.

En conclusion, en dépit d'une formation peu instrumentalisée, les enseignants interrogés manifestent un volontarisme explicite, soutenu par un engouement manifeste pour les technologies modernes, notamment Internet, la vidéo et le rétroprojecteur ; lesquels outil facilitent certes une part de l'agir didactique tout en le complexifiant. Enfin, eu égard aux attentes et exigences socioprofessionnels qui s'en trouvent décuplées ; de même qu'aux avancées de la recherche fondamentale, l'attitude translittéracique des enseignants n'est pas appropriative en raison du fait que « la translittératie, dans ses applications scolaires, constitue cependant le creuset où s'élaborent des configurations cognitives, des compétences et des manières de faire et d'être originales, voire des savoirs en devenir » (Delamotte, Liquète&Frau-Meigs, (2014). p148). Les

## **Chapitre 4-----Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue**

---

configurations cognitives évoquées par ces auteurs sont absentes des discours laudatifs des interrogés dominés par des tendances représentationnelles positives des enseignants mais finalement peu efficaces sur le plan constructiviste au regard de Melançon, Lefebvre et Thibodeau (2013). p73) pour lesquels « bien que les TIC soient de plus en plus accessibles et variées, peu d'enseignants tendent à les intégrer efficacement pour bonifier leur enseignement ou pour soutenir l'apprentissage des élèves ». En parfait accord avec ces auteurs « les TIC sont sous utilisées en éducation » (op.cit.) d'où l'intérêt de la formation continue en dépit d'un public enseignant formé à l'université.

**Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs  
de la formation continue des enseignants à l'usage de la  
technologie dans l'agir didactique**

---

**Chapitre 5**

**Représentations des inspecteurs de  
la formation continue des  
enseignants à l'usage de la  
technologie dans l'agir didactique**

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

### **Introduction partielle:**

La première étape de notre recherche, en lien avec les représentations d'enseignants de langue française exerçant au cycle moyen en Algérie des outils numériques en classe de même que de leurs usages, nous a permis de comprendre les rapports positifs que développent les enseignants à l'égard des outils technologiques en dépit d'une formation techno-pédagogique peu élaborée (Voir chapitre précédent). Les résultats explicitent un usage rudimentaire des outils numériques n'exploitant guère la palette des possibilités qu'offrent ces artefacts à l'amendement de l'enseignement mais également de l'apprentissage. Conscients de leur agir peu élaboré, les enseignants expriment ouvertement le souhait d'une formation aux TICE. C'est à cet effet que nous entamons la seconde étape de notre recherche, dans le dessein de comprendre le rôle de la formation continue dans le développement de l'agir enseignant par le numérique. Nous nous interrogeons explicitement sur le rôle des inspecteurs dans la prise en charge des besoins déclarés des enseignants en formulant la question suivante :

La formation continue contribue-t-elle à amender l'agir enseignant en matière d'usage des outils numériques ?

Au regard du rôle de la formation continue dans la dynamique de la formation enseignante, nous conjecturons qu'elle occupe un statut de continuum complétant la formation initiale des enseignants, par la prise en charge des nouvelles exigences du terrain didactique. En prenant en considération les résultats de la première partie de notre recherche citée supra, selon lesquels les enseignants interrogés affirment l'encouragement, voire l'exigence, des inspecteurs à utiliser les outils numériques en classe, nous prédisons donc

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

l'existence d'un programme de formation continue développant les compétences techno-pédagogiques des enseignants.

Afin de vérifier cette hypothèse selon laquelle les inspecteurs formateurs élaborent des formations didactiques à la carte à l'ère du numérique, nous avons réalisé un entretien semi directif auprès de quatre inspecteurs de l'éducation nationale de la circonscription de la wilaya d'El-Tarf, dans le dessein de conduire une recherche selon une approche compréhensive de leurs représentations du rôle de la formation continue, qu'ils assurent, par rapport à ce qui a été cité supra. Ce chapitre nous permet donc de mieux comprendre la formation continue aussi bien sur le plan théorique que pratique puisque notre but est de comprendre comment les inspecteurs exploitent la formation continue pour développer des impacts positifs sur les pratiques des enseignants.

### **1- La formation continue**

La formation continue est un élément névralgique du système didactique puisqu'elle contribue à former les enseignants en tant que professionnels du secteur éducatif et par là, des personnes aptes à s'adapter aux nouvelles situations pédagogiques, nouvelles soit par le changement du contenu d'enseignement/apprentissage (changement de manuel) ou par le changement des dispositifs d'enseignement, en l'occurrence l'usage des outils technologiques. La formation continue est donc un catalyseur qui sert de ce fait à développer les connaissances et les compétences des enseignants, pour créer des stratégies leur permettant de mieux prendre en charge les besoins de la formation et les difficultés de leurs apprenants ; de même qu'elle constitue une aide aux enseignants pour mieux comprendre et appliquer sur le terrain les recommandations des inspecteurs. Cette conception fait de la formation continue une formation jamais totalement achevée, mais plutôt un continuum de la

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

formation initiale de chaque enseignant, quel que soit son diplôme et quelle que soit la durée de son expérience professionnelle (jeune enseignant débutant ou ancien enseignant) et représente une articulation entre l'exercice de la profession et les nouveautés des savoirs et des compétences. En somme, elle sert à asseoir et développer les compétences professionnelles des enseignants.

Nos lectures dans ce domaine montrent que la formation continue peut prendre deux formes. Une forme prise en charge par la tutelle, elle est donc formelle et encadrée par les inspecteurs. La seconde est plutôt une forme d'initiative personnelle, d'enseignant autodidacte qui prend la forme d'une auto-formation motivée par une motivation interne, intrinsèque nourrie par la satisfaction personnelle, laquelle motivation renvoie à une représentation positive et une satisfaction de soi dans l'accomplissement de la tâche académique comme l'atteste cette citation «Les situations d'accomplissement, telles que celles où un individu doit réaliser une tâche académique, sont des situations mettant en jeu les compétences (et) être compétent est, dans une situation d'accomplissement, la motivation principale des individus » (Darnon& Butera, (2005), p106). Nous concernant, nous nous focalisons sur la première forme encadrée par l'institution puisque la motivation interne a été clairement explicitée par les enseignants interrogés lors du précédent chapitre.

La formation continue est donc une vision amélioratrice de l'agir enseignant, par la formation d'un professionnel capable de comprendre les données nouvelles et dynamiques du métier, et de mettre en pratique cette compréhension par une action didactique optimale telle que le note la citation de Bertrand, C. (2010). p193), pour lequel la formation continue des enseignants « vise à doter les professeurs des compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à la réussite de

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

tous les élèves». Il s'agit donc d'une régulation continue des connaissances et des compétences afin d'éviter leur sclérose, ce que l'on ne peut assurer que par le changement non seulement de représentations mais également des actions.

Répondre aux besoins et accompagner l'évolution du métier est le doublet du dispositif de la formation continue, laquelle est « un espace d'intervention » (Campanal, F. (2015). p203) d'où la focalisation sur l'agir, le savoir-faire procédural et non uniquement le volet théorique, le savoir déclaratif. Cet agir a commencé par la décision ministérielle, en 1999, de promouvoir la formation universitaire de son corps professoral, idée sous tendue par une vision universelle selon laquelle l'université offre une formation plus à même de permettre aux enseignants de mieux enseigner, en réduisant l'écart pouvant exister entre l'état actuel des connaissances dans le domaine et le profil de sortie des futurs enseignants. Ainsi, la tutelle a décidé d'élever le niveau de qualification des enseignants ou des futurs enseignants pour être au diapason des conceptions pédagogiques internationales. Cela s'est également configuré par l'adoption de la pédagogie de projet et de l'approche par les compétences.

En conclusion, la formation continue a pour mérite de contribuer à « l'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques » (Bélangier, J. et Al. (2012). p 56) par l'amélioration de l'existant. Elle se focalise donc sur l'accompagnement par la formation des enseignants considérés comme acteurs principaux de la réussite des réformes institutionnelles et des profils de sortie des formés. Il n'y a donc aucun doute sur l'importance de la réflexion sur la formation continue des enseignants comme en témoigne le chiffre « Environ 18 400 000 résultats (0,40 secondes) » d'entrées sur le moteur de recherche « google.fr ».

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

### **2- Jalons méthodologiques :**

L'objectif de cette partie de notre travail est de comprendre les représentations des inspecteurs de la formation continue ainsi que l'exploitation qu'ils en font des réunions de formation continue pour répondre aux objectifs assignés à cette formation. Nous ambitionnons donc d'analyser leurs dires pour les évaluer par rapport aux besoins des enseignants, collectés et analysés lors du précédent chapitre, lesquels besoins se sont matérialisés dans une demande explicite de formation à l'usage des outils technologiques. Ainsi, par rapport à ce besoin déclaré, nous tentons à comprendre comment est-ce que les inspecteurs agissent pour utiliser avantageusement la formation continue, à des fins de construction de retombées positives sur l'agir enseignant supporté par les outils numériques. En effet, nous avons choisi une démarche méthodologique compréhensive des pratiques des inspecteurs aboutissant à l'évaluation de la formation continue ; laquelle évaluation se fait par la mesure de l'écart ou au contraire de la conformité entre d'une part, les besoins des enseignants et de l'autre, la formation proposée par les inspecteurs.

#### **2-1- L'approche compréhensive**

Cette approche nous permet d'établir un état de la formation continue : est-elle idoine à l'image qu'elle devrait refléter ou présente-t-elle des indicateurs de vulnérabilité qu'il est utile de relever pour que la recherche oriente les décideurs à traiter les manquements relevés. Cette phase exploratoire et compréhensive est importante afin d'être en mesure de passer du diagnostic à des propositions de plans d'actions mélioratifs.

Pour y parvenir notre démarche peut être schématisée ainsi :

- 1- Mobilisation du personnel adéquat à la collecte de données, en l'occurrence les inspecteurs ;
- 2- Collecte des dires des interrogés ;

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

3- Analyse thématique ;

4- Evaluation des dires des inspecteurs par rapport aux besoins déclarés des enseignants et des objectifs de la formation continue ;

5-Etablissement d'un diagnostic sur la formation continue proposée dans les limites de cette recherche ;

6-Elaboration d'un plan d'action pour prendre en charge les déficiences constatées.

### **2-2- L'outil de travail : L'entretien semi directif**

L'objet de notre travail étant une activité humaine, il est fondamental de garder une interprétation impartiale des dires collectés par le biais d'un entretien semi directif que nous avons expressément établi à l'attention des inspecteurs de la circonscription. En effet, l'entretien est un outil de la recherche universitaire qui nous permet de collecter des réponses dont la qualité dépend fortement des questions posées. Il est impératif d'établir des questions suffisamment pertinentes pour avoir des réponses suffisantes à l'analyse.

Notre guide d'entretien est subdivisé en quatre catégories en aval de la présentation de notre personne et de l'objectif de cette entrevue. Ainsi, suite à une brève introduction au niveau de laquelle nous présentons les mots clés de notre statut et travail, en l'occurrence : recherche doctorale, formation continue, usage de la technologie, agir professionnel, enseignement du français et enfin cycle moyen ; nous engageons notre répondant à apporter des informations à la rubrique « Généralités » dont l'importance se mesure à la compréhension de l'agir inspectoral en fonction de l'ancienneté dans le poste ainsi que du rôle de l'inspecteur qu'élabore chaque interrogé. Nous avons donc deux facteurs ou variables pouvant apporter des différences entre les réponses collectées :

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

l'ancienneté professionnelle d'une part, et la représentation du rôle de l'inspecteur de l'autre.

Nous pouvons schématiser ces données dans le cadre de ce tableau synoptique.

**Le Tableau N<sup>o</sup> (02) représente les données des inspecteurs.**

<b>Catégories d'analyse</b>	<b>Ancienneté professionnelle</b>	<b>Représentation du rôle de l'inspecteur</b>
<b>Inspecteur 1</b>		
<b>Inspecteur 2</b>		
<b>Inspecteur 3</b>		
<b>Inspecteur 4</b>		

Suite à cette première étape de collecte et de présentation sommaire des répondants, nous nous engageons plus profondément dans le domaine de la compréhension de la formation continue, en proposant trois sous-rubriques. La première concerne l'aspect technique de la formation continue ; la deuxième l'aspect didactique et pédagogique et enfin la troisième sous-rubrique nous permet d'aborder l'aspect formation et suggestions que proposent les inspecteurs questionnés.

En détaillant chaque aspect, nous pouvons noter que le premier, celui en lien avec la dimension technique de la formation continue, se présente sous la forme de sept questions dont l'objectif principal est la compréhension du rôle de la formation continue dans l'accompagnement technique des enseignants, par rapport à la formation à l'utilisation de l'outil dans sa manipulation technique, aux difficultés d'usage, à la disponibilité des moyens technologiques et à leur maintenance. Ce point nous permet de comprendre le rôle joué par la formation

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

continue dans la formation des enseignants à comprendre le maniement technique des outils avant leur insertion dans une optique didactique (voir annexe numéro 2 page 302).

Le second aspect en lien avec les deux volets complémentaires, en l'occurrence la didactique et la pédagogie, nous permet de comprendre, par le biais de onze questions, l'agir enseignant par l'outil numérique durant le projet didactique, le rôle de l'outil dans la réussite de la tâche, les critères de choix des outils employés par les enseignants ainsi que les échos des apprenants face à cet enseignement instrumenté. Enfin, la dernière question de ce double aspect didactico-pédagogique interroge les inspecteurs sur les liens entre formation continue et développement de l'usage des TICE.

La dernière catégorie de questions de notre guide d'entretien, consacrée à l'aspect formation et suggestions, nous permet de questionner les inspecteurs sur le agir par rapport aux TICE et à la formation des enseignants, en les interrogeant explicitement sur leur faire didactique, les ajustements formatifs qu'ils proposent par rapport aux besoins de la situation didactique et leur propre formation aux TICE, en tant qu'inspecteurs.

### **2-3- Choix du public:**

Au regard de leur statut d'inspecteurs de l'éducation nationale, les interrogés représentent des informateurs clés sur une large phase de la formation continue. Les interrogés au sujet de cette formation nous permettent d'établir, dans les limites de ce travail, un diagnostic sur l'état de cette formation par rapport aux besoins des enseignants et aux objectifs assignés à la formation continue. Nos interrogés sont quatre inspecteurs dont l'âge oscille entre 54 et 61 ans. En effet, il est nécessaire de bénéficier d'un certain nombre d'années d'ancienneté dans le corps enseignant pour être admis au corps des inspecteurs. En effet, l'exercice de cette fonction d'enseignant oscille entre 22 ans et 28 ans

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

pour nos répondants. Ils sont tous de sexe masculin et exercent le titre d'inspecteur depuis quatre ans pour le plus jeune jusqu'à 16 ans pour l'inspecteur le plus âgé. Il y a donc une variabilité d'exercice du métier en dépit du rapprochement de l'âge ; ce qui nous permettra de constater l'existence ou l'absence de différence de représentations entre les inspecteurs.

### **2-4- Grille de transcription :**

Dans le domaine de la recherche académique, il est admis qu'il est nécessaire de transcrire les enregistrements sonores sous une forme écrite dans le but d'être en mesure d'analyser le contenu enregistré.

Nous avons délibérément adopté la grille de transcription simplifiée de Vion Robert (1992) du fait que notre objectif est orienté vers le contenu sémantique sans prise en charge des éléments prosodiques.

Les principales conventions retenues se présentent comme suit :

/ Rupture dans l'énoncé sans qu'il n'y ait réellement de pause

+, ++, +++ Pause très brève, brève, moyenne

(p.15s) Pause de 15 secondes

& Enchaînement rapide de paroles

<...> Séquence inaudible ou incompréhensible

### **2-5- Grille d'analyse :**

Afin d'appréhender le sens des propos collectés, nous adoptons une analyse thématique nous permettant de détecter les occurrences de contenu qui permettent de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, (2008). p162). Nous y associons l'analyse de discours dans

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

le dessein de circonscrire le positionnement de notre interlocuteur et la valeur qu'il octroie au thème de la question posée.

### **3- Révélation des inspecteurs**

Nous considérons que le discours formé par l'ensemble des réponses à l'entretien semi directif que nous avons proposé aux quatre inspecteurs de l'Education nationale représente un matériau susceptible de fournir des réponses à partir de l'analyse thématique et discursive des données recueillies.

Pour rappel, puisque la formation continue est considérée comme un accompagnement, nous posons la question suivante :

La formation continue cible-t-elle les besoins des enseignants en matière d'usage des artefacts technologiques afin de promouvoir leur agir didactique à l'ère des TICE ?

Nous formulons l'hypothèse que le contenu de cette formation prodiguée par des formateurs professionnels est ancré dans la réalité du terrain didactique.

#### **3-1- Rubrique «Généralités»**

Après avoir présenté les profils des interrogés qui sont tous de la gende masculine, la cinquantaine passée, nous commençons l'analyse par l'interprétation de la question numéro 5 de la rubrique « Généralités » puisqu'elle nous permet de poser une question directe et explicite : Quel est le rôle de l'inspecteur ?

Les réponses obtenues se présentent ainsi :

Réponse 1 : « euh+ avec la nouvelle approche euh ++le rôle de l'inspecteur est avant tout & d'être accompagnateur et formateur ++ sans oublier l'évaluation et la recherche »

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

Réponse 2 : « alors++euh++l'inspecteur joue plusieurs rôles / oui en dehors de ses obligations administratives euh ++l'inspecteur forme & coordonne dirige et apporte son soutien aux nouveaux et anciens enseignants p. 15s. il établit des plans de formation à la carte pour répondre aux besoins des enseignants+++il rend visite en classe pour observer l'opération d'apprentissage et faire l'évaluation+++bref/l'inspecteur un homme responsable pour accompagner faire suivre et assurer la réalisation des objectifs fondamentaux du programme officiel conçu par la tutelle »

Réponse 3 : « oui l'inspecteur a pour rôle ++un le suivi et l'accompagnement des enseignants + deux le pilotage pédagogique de la discipline et trois l'inspection pour la qualité de l'enseignement dispensé et la formation en tant qu'articulation entre les situations professionnelles et les enseignements théoriques ».

Réponse 4 : « former en premier lieu + inspecter pour garantir la bonne exécution des programmes officiels ».

Il en ressort des quatre réponses collectées plusieurs facettes au rôle de l'inspecteur qui à la fois veille au respect du programme officiel mais également à la qualité de l'enseignement prodigué sans oublier l'accompagnement des enseignants en fonction de leurs besoins. Un inspecteur va jusqu'à employer l'expression « à la carte ». Notre prédiction de l'existence d'une formation à la carte aux TICE semble s'annoncer sur la bonne voie de la confirmation.

Ainsi, ces premiers propos recueillis offrent une représentation où l'inspecteur est une personne qui s'implique sur tous les plans théorique et pratique en lien avec l'agir didactique de l'enseignant. Nous ambitionnons de

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

comprendre davantage cette implication par le biais des trois rubriques qui complètent notre guide d'entretien.

### **3-2-Rubrique «La formation continue: Aspect technique»:**

Cette rubrique a été pensée suite aux réponses des enseignants en lien avec les problèmes d'ordre technique auxquels ils sont confrontés faute d'une formation dans le domaine des TICE. A cet effet, nous souhaitons connaître si les inspecteurs sont informés de ces besoins et quel agir mettent-ils en œuvre dans le cadre de la formation continue pour accompagner les enseignants à la prise en charge de cet aspect.

La première question posée se présente ainsi :

« Lors des visites que vous effectuez, avez-vous constaté un usage des moyens technologiques de la part des enseignants ? »

Toutes les réponses collectées affirment la constatation de l'usage des moyens technologiques de la part des enseignants lors des différentes visites d'inspection effectuées. Les réponses obtenues mettent en exergue deux facteurs importants :

En premier, ils distinguent la compétence de l'usage des moyens technologiques entre les jeunes et les anciens enseignants en affirmant que « cette génération d'enseignants » maîtrise les TICE à la différence des « anciens qui ne sont pas très motivés à cette option »

En second, l'inspecteur le plus âgé (61 ans) ayant seize années d'exercice de la profession précise qu'en dépit du fait que la jeune génération utilise souvent les moyens technologiques pour enseigner, elle doit bénéficier d'une

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

formation dans ce domaine « ils utilisent souvent les moyens technologiques ++mais il leur faut une bonne formation dans le domaine des TICE ».

La deuxième question nous permet d'identifier les outils les plus mobilisés « En quoi consiste ces moyens technologiques utilisés ? »

Les réponses obtenus indiquent des moyens relativement variés : projecteur data show ; ordinateur portable, Smartphone et tablette.

Cette variété d'outils dénote un intérêt manifeste envers le numérique en classe.

La troisième question nous permet de vérifier la prise de conscience de l'existence de difficultés, nous l'avons ainsi formulée : « Avez-vous constaté des difficultés de la part des enseignants à utiliser ces moyens technologiques ? ». A ce niveau, il y a divergence entre les inspecteurs. Sur les quatre interrogés, un seul affirme l'existence de problèmes « beaucoup ignorent le bon usage et le paramétrage des outils » tandis que pour les trois autres inspecteurs, il n'y pas de difficultés apparentes constatées lors des visites d'inspection.

La quatrième question est en lien avec la formation des enseignants à l'usage des outils numériques : « Comment ont-ils été formés à l'utilisation de la technologie en classe ? (auto-apprentissage ? Journées de formation ? Autres) ».

Les réponses obtenues sont très importantes en comparaison avec la suite de l'entretien. Selon les inspecteurs, il y a trois voies de formation :

« généralement ++ c'est durant le cursus scolaire »

« par l'auto-apprentissage »

Et enfin « par la formation par le biais des journées pédagogiques/par des séances organisées par la tutelle dans le cadre du recyclage et amélioration du niveau ».

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

En conclusion, trois modes de formation à l'usage des outils numériques sont mentionnés par les inspecteurs, parmi lesquels la prise en charge de cette formation par les inspecteurs. Cette réponse est importante dans la mesure où nous nous interrogerons par la suite sur l'agir lors que ces journées de formation.

Les deux questions suivantes concernent la disponibilité de l'équipement et sa maintenance :

Question 5/ Qu'en est-il de l'équipement (ordinateur, tablette, data show, etc.) ; comment parviennent-ils à se le procurer ?

Question 6/ Comment font-ils au sujet de la maintenance des équipements ?

Les réponses obtenues montrent que deux voies sont mobilisées ; soit c'est l'établissement qui procure le matériel soit l'enseignant exploite son propre matériel. La première montre l'investissement de la sphère macro dans l'idée de l'intégration du numérique dans le système éducatif algérien ; quant à la seconde, elle reflète les données collectées auprès des enseignants sur leur motivation intrinsèque de manier le numérique dans leur agir didactique.

Enfin, la dernière question de cette rubrique interroge les inspecteurs sur leur rôle dans la prise en charge de l'aspect technique de l'intégration didactique des outils numériques : « Quel est le rôle de la formation continue par rapport à la dimension technique de l'usage de la technologie par les enseignants de français du cycle moyen en Algérie ? »

Les réponses obtenues sont fortement élogieuses à l'égard du rôle qu'occupe la formation continue dans l'usage technique des outils numériques, éloges ou louanges se reflétant dans l'emploi discursif d'adjectifs qualificatifs et d'expressions à forte connotation positive à l'exemple de cet énoncé « elle est d'un bon apport » ou à dessein d'accompagner la modernité « elle permet aux

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

professeurs d'être à jour » ; ou de créer un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant, sensibilisant davantage les apprenants à l'apprentissage « euh++ la formation continue de l'usage de la technologie transforme l'enseignement et l'apprentissage du savoir en le rendant & très attrayant motivant et agréable aux apprenants » ; ou encore la diversité des enseignements grâce aux TICE « euh+elle permet ++la maîtrise des outils technologiques et leur intégration dans divers apprentissages ». Cette idée nous paraît importante dans la mesure où les précédents résultats obtenus auprès des enseignants cantonnent l'usage des outils numériques à la situation d'écoute ou de compréhension de l'oral sans être en mesure d'exploitations diversifiées de ces outils.

Globalement, les données collectées au niveau de cette rubrique montrent que la cinquantaine est l'âge minimal des inspecteurs de l'éducation nationale ce qui s'accompagne d'une période d'exercice en tant qu'enseignant de français dépassant la vingtaine d'années. Nous constatons également la dominance de la gente masculine à occuper ces postes. Enfin, le rôle de l'inspecteur est unanimement partagé entre les interviewés et se résume dans l'accompagnement des enseignants pour asseoir un meilleur agir didactique, ce qui donne une image positive voire valorisante de l'inspecteur.

Nous envisageons à présent l'analyse des dires des inspecteurs au sujet de l'aspect didactique et pédagogique de la formation continue dont nous avons eu des échos positifs lors de la dernière précédente question, au sens de verbalisation du rôle d'accompagnement et de réponse aux attentes des enseignants.

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

### **3-3- Rubrique « L'aspect didactique et pédagogique de la formation continue» :**

Afin d'appréhender les représentations des inspecteurs par la collecte des dires au sujet de la dimension didactique et pédagogique que devrait offrir la formation continue, nous avons élaboré onze questions portant sur quatre catégories fondamentales :

- a- L'usage des outils numériques durant le projet didactique
- b- La valeur des TICE au regard de l'agir enseignant
- c- L'apprenant en situation d'enseignement par les outils numériques
- d- Rôle de la formation continue, et de facto de l'inspecteur, dans le développement de l'agir enseignant par les TICE?

Concernant l'usage des outils numériques durant le projet didactique, les réponses obtenues mettent l'accent sur la situation initiale de la séance de compréhension de l'oral. Tous les interrogés se focalisent sur l'intérêt des outils numériques dans le développement de l'écoute. Cette idée renvoie au bain linguistique fortement encouragé dans les méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère comme l'explique ces deux extraits :

-« (...) en exposant les apprenants à des supports sonores ++& des séquences vidéos des images des chansonnettes des contes audio »

-« écouter un document authentique ».

Un seul inspecteur, suite à vingt-huit ans d'expérience dans le grade, ajoute l'idée de l'utilité des outils numériques pour développer le sens de l'observation lors de la séance de préparation à l'écrit.

En somme, c'est à l'oral que les outils numériques sont monopolisés.

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

Du fait que nous avons préalablement constaté que les enseignants se focalisent sur l'oral lors de l'usage des outils technologiques, nous avons envisagé une question amenant les inspecteurs à suggérer des usages de ces outils lors des autres activités de la séquence didactique : conjugaison, grammaire orthographe, production de l'écrit et compréhension de l'écrit.

En dépit de notre insistance à poser cette question, seuls deux enseignants ont pu proposer des pratiques de l'usage des outils numériques en dehors de l'oral. Les deux autres se sont limités à dire « c'est possible euh oui p.15s oui c'est possible ».

Les exemples proposés par les inspecteurs se résument dans la projection de support et d'activités pour réaliser la tâche demandée. Par exemple, en situation de conjugaison, un inspecteur propose de projeter un texte comprenant des verbes au temps de conjugaison concerné pour réaliser sa leçon ; tandis que l'autre inspecteur propose de visionner une vidéo « dont le personnage est un écolier qui manifeste son quotidien avec des actions bien réfléchies pour interpréter le présent simple ».

Concernant l'orthographe, les propositions abordent « la projection de plusieurs mots orthographiés différemment et demander aux apprenants le mot juste », ou bien « une présentation avec power point pour différencier entre les homonymes mère/mer avec illustration ».

Pour la production écrite, nous avons eu le plus grand nombre de propositions différentes que nous résumons comme suit :

-« projection d'images et de phrases à associer pour produire un sens »

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

-« faire entendre aux élèves une petite chansonnette et leur /demander de compléter les mots ou les paroles »

-« faire entendre aux apprenants une histoire++&fable conte puis leur demander de la réécrire en utilisant son propre style »

En situation de compréhension de l'écrit, des propositions ont été faites et se résumant dans la projection d'une image ou d'un texte d'un journal d'un roman au tableau et le travailler avec tous les apprenants ».

En conclusion à ce premier paramètre en lien avec l'usage des outils numériques durant le projet didactique, nous constatons la suprématie de l'emploi des outils numériques en situation d'oral, particulièrement de compréhension de l'oral pour créer un bain linguistique. Cette suprématie est telle que deux inspecteurs sur quatre n'ont pas été en mesure de proposer d'autres usages pour d'autres séances d'enseignement/apprentissage de la séquence didactique. Toutefois, des propositions ont été faites pour répondre à cette dernière possibilité en exploitant le numérique dans un rôle de projecteur de supports ou d'activités.

Concernant la valeur des TICE au regard de l'agir enseignant, nous ambitionnons de comprendre le degré d'importance qu'accordent les inspecteurs aux TICE en comparaison avec la force, le poids ou la portée de l'enseignant dans son agir didactique, par le biais de la question suivante : « À votre avis, la réussite de la leçon dépend-elle de la technologie ? Expliquez s'il vous plait ».

Tous les interrogés avancent au préalable que les outils numériques facilitent l'enseignement et l'atteinte de l'objectif didactique de chaque séance. Par la suite, ils verbalisent leurs représentations par rapport à la question posée plus haut. Sur ce plan, les réponses obtenues sont divergentes, elles oscillent

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

entre une valeur ajoutée et une valeur catégorique ou absolue. Pour la première, la valeur des outils numériques se considère au regard de ce qu'ils apportent comme surplus positif concourant à la réussite de l'acte didactique par « la motivation et le gain de temps ». Toutefois, les autres inspecteurs verbalisent une valeur plus modérée à l'égard des TICE, où le rôle de l'enseignant domine les artefacts, tout en admettant leur rôle dans la création d'un environnement « positif moderne et ++attrayant ». Pour eux, c'est de l'enseignant dont dépend la réussite de la leçon :

-« la préparation++la démarche ++ et l'adéquation des objectifs à atteindre »

-« Tout dépend de l'enseignant++et sa bonne préparation »

-« C'est comme un film ++ on ajoute des effets spéciaux pour attirer plus le spectateur mais le rôle de réalisateur reste primordial ».

En conclusion à ce premier paramètre en lien avec l'idée d'une situation adverse entre enseignant et numérique, nos données révèlent plutôt un consensus vers l'idée que les outils sont des attributs complémentaires à l'enseignant qui, de par son agir, représente le noyau central de la réussite de la tâche d'enseignement.

Ensuite, concernant l'image que reflète l'apprenant en situation d'enseignement par les outils numériques, cette idée nous paraît importante pour mesurer la valeur des outils et de l'agir enseignant en raison du fait que ce sont les retombées sur les apprenants et leurs démarches d'apprentissage qui permettent d'établir un bilan final à l'association du numérique en classe. Les réponses obtenues montrent toutes un engouement des apprenants envers les TICE et une situation d'apprentissage constructive. En voici des extraits :

-« la technologie répond aux besoin de l'apprenant même en dehors de l'établissement »

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

-« réaction positive des apprenants face à l'usage de ces outils »

-« les apprenants sentent que leur enseignant essaye d'apporter une nouvelle conception dans l'opération d'apprentissage du savoir en classe »

-« ces moyens euh ++laissent les apprenants puiser dans l'auto-apprentissage +++à apprendre entre eux et ou avec l'enseignant »

-« c'est toujours des outils qui les euh ++ captivent et qui peuvent les entraîner vers des apprentissages réussis oui++ ».

-« il y a toujours une certaine motivation qui s'installe quant à l'usage des TICE »

Enfin, au sujet du rôle de la formation continue, et de facto de l'inspecteur, dans le développement de l'agir enseignant par les TICE, nous avons formulé la question ainsi : «Comment est-ce que la formation continue développe-t-elle l'usage des TICE? Comment est-ce qu'un inspecteur développe-t-il la formation des enseignants à l'usage des TICE ? ». Les réponses obtenues sont toutes laudatives octroyant à la formation continue et à l'inspecteur un statut accompagnateur, formateur et incitatif comme l'attestent les extraits suivants :

-« Elle permet euh+ d'actualiser les connaissances en la matière et de se perfectionner davantage »

-« Former un enseignant dans ce domaine ne peut être qu'un plus pour dispenser un enseignement avec les TICE »

« Elle actualise leurs savoirs grâce aux applications nouvelles », de cette réponse, nous conjecturons qu'il s'agit de savoir et non de savoir-faire

« il faut installer des plans de formation pratique sur l'usage de la technologie en classe ou en dehors de la classe ». L'idée devrait toutefois être concrétisée sur le terrain et c'est à l'inspecteur que revient cette tâche.

« Mettre tous les enseignants à niveau »

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

Concernant le rôle de l'inspecteur, en plus des rôles cités *supra* et que nous exemplifions par ces extraits, deux autres représentations émergent ; elles renvoient à une image d'autorité (se référer à l'avant dernier extrait) et d'occupation d'un statut particulier consacré dans un modèle à suivre ou à imiter comme l'atteste le dernier extrait de cette série :

-« l'inspecteur les incite à l'utilisation des TICE dans les différentes activités »

« fait ce qu'il peut avec les moyens de bord »

« En les encourageant tout en leur montrant les bienfaits de cette technologie » ; de cette réponse, nous comprenons que les inspecteurs se focalisent sur les bienfaits et non sur le comment utiliser les TICE, chose demandée par les enseignants interrogés.

« L'inspecteur ne cesse de réclamer et recommander à ses enseignants d'utiliser les moyens technologiques dans leur travail et intégrer les supports sonores fournis avec le manuel scolaire ». Nous conjecturons que l'emploi des verbes réclamer et recommander renvoient à des ordres explicites émanant d'une autorité reconnue par la tutelle qui supervise et évalue l'agir didactique et pédagogique des enseignants soumis à leur évaluation. Ainsi, le choix de ces verbes ne semble pas neutre mais fait émerger l'autorité du corps inspectariat laissant une interprétation d'autoritarisme en tant que culture de l'inspection. Nantis de ce pouvoir, les inspecteurs élaborent une image de meneurs, comme l'atteste le choix du mot « leadership » dans ce dernier extrait : « Il est toujours en leadership de présenter ses journées de formation en se basant sur les moyens technologiques euh ++pour donner l'exemple +++actuellement avec la pandémie Covid 19 / +++une nouvelle dimension a surgi dans l'utilisation des TICE c'est l'enseignement hybride euh +++ créer des classes virtuelles n'est pas loin ». Enfin, nous retenons de cet extrait l'idée d'inspecteur visionnaire annonçant l'ère de la classe virtuelle où les TICE sont incontournables.

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

En conclusion à cette rubrique interrogeant les inspecteurs sur la dimension didactique et pédagogique des TICE, nous pouvons synthétiser l'idée de la focalisation des inspecteurs sur la quasi-exclusivité de l'usage des outils numériques en situation de compréhension de l'oral ce qui rejoint les résultats obtenus au questionnaire conduit auprès des enseignants où nous avons constaté la même exclusivité. Nous notons également la reconnaissance du rôle primordial de l'enseignant en dépit des apports indéniables des TICE ; lesquels immanquablement influent aussi bien sur l'agir enseignant que sur l'agir apprenant ; de ce fait, aucun élément humain de la situation didactique ne peut être insensible aux apports des outils numériques en classe et en situation extramuros. Enfin, le rôle de la formation continue, et *de facto* de l'inspecteur, dans le développement de l'agir enseignant par les TICE est reconnu à l'unanimité, en insérant une représentation relativement autoritaire et idolâtre de l'inspecteur.

### **3-4- Rubrique « L'aspect formation et suggestions » :**

La dernière rubrique de notre guide d'entretien interroge les inspecteurs sur le contenu de la formation continue et les invite à proposer des suggestions pour améliorer leur rôle par le biais de la formation continue.

Pour commencer cette rubrique et clore notre questionnement au sujet du duo formation continue et agir par les TICE, nous avons explicitement interrogé nos interviewés sur l'idée de programmation de journées de formation aux TICE. Les réponses à cette question peuvent se classer selon un ordre croissant de zéro à une formation par an. Concernant le contenu proposé, il renvoie à un exposé théorique accompagné « d'une leçon illustrée » ce qui dénote encore une

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

fois l'idée de modèle à suivre mentionnée précédemment. Par la suite, nous avons focalisé notre entretien sur les besoins déclarés des enseignants afin de comprendre si les inspecteurs étaient informés de ce besoin affirmé lors de la distribution du questionnaire aux enseignants. Les réponses sont unanimes, les inspecteurs sont informés des besoins « d'ordre technique » liés aux TICE et donc d'ordre procédural et non uniquement des savoirs déclaratifs.

Nous avons saisi cette dernière rubrique pour attirer l'attention des inspecteurs sur l'usage restreint des TICE consacré uniquement aux séances de compréhension de l'oral en leur posant la question suivante : « Nous avons interrogé des enseignants et nous avons constaté qu'ils exploitent les TICE uniquement pour les séances d'oral. Comment les former à exploiter davantage les TICE pour toutes les matières ? ». Les réponses obtenues nous laissent perplexes puisqu'ils considèrent cela comme étant conforme aux exigences de la tutelle « tout à fait puisque les programmes sont conçus comme ça et les supports sonores sont destinés à développer cette compétence euh+++le but est de faire exposer l'apprenant à une matière de langue authentique » ; en dépit de la reconnaissance de la large palette de l'emploi des TICE « Néanmoins l'enseignant est libre d'y intégrer là où il est nécessaire ».

Quant aux suggestions proposées, les inspecteurs sont en faveur de l'encouragement de l'auto-formation et la recherche de nouveautés dans ce domaine.

Nous constatons une déficience entre les attentes des enseignants et les propositions de formation continue ce qui nécessite une régulation de la formation continue. En effet, nos résultats nous permettent d'avancer l'idée qu'il est nécessaire de « professionnaliser les formateurs, afin (...) de proposer aux

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

enseignants déjà confirmés des formations continues ciblées » (Collès, L. (2015). p 5). En outre, l'amendement continue de la formation initiale et de la formation continue est vital parce qu'elles « intègrent de nouvelles approches théoriques et méthodologiques à l'expérience pratique » Collès, L. (2015). p 5). Nos résultats montrent une formation pratique qui reste à mettre en œuvre sur deux plans : celui des représentations des inspecteurs qui semblent se focaliser sur la connaissance au détriment de la compétence et celui de la praxis elle-même, nécessitant par là une conversion de la théorie, plutôt du discours théorique lequel discours semble obstruer la prise en charge des besoins des enseignants en matière d'usage élaboré des artefacts numériques.

La formation continue actuelle est affectée par un manque de pragmatisme, un déficit de pratique et de réflexivité à l'usage élaboré des TICE pour créer des voies pédagogiques et didactiques développant l'agir enseignant et l'agir apprenant dépassant un usage usuel basique, ce n'est qu'à ce moment qu'il sera envisageable d'avancer que la mission de l'inspecteur est ainsi bien remplie.

La formation continue proposée est ainsi déséquilibrée puisque focalisée sur les aptitudes académiques et les formateurs gagneraient à y faire face en colmatant le fossé qui se creuse entre discours théoriques professés lors des journées de formations et besoins pratiques des enseignants.

Afin d'enrayer ces faiblesse de la formation continue, il nous parait utile d'envisager la formation didactique dans son intégralité à la fois théorique et pratique pour amender l'action didactique qui est un agir professionnel élaboré sur la base d'une mise en commun des savoirs théoriques et de pratiques de terrains.

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

Toutes les séquences didactiques se réfèrent à des supports, qu'ils soient de l'ordre du sonore ou de l'iconique ou encore de l'audiovisuel ; et dans cette perspective, il est admis que la didactisation d'un support nécessite une kyrielle de savoirs déclaratifs et de savoirs procéduraux que la formation continue développe. C'est à cet effet que l'on mesure sa valeur. Face aux nouveaux dispositifs didactiques, son rôle devient prépondérant. Il est impératif de faire savoir aux inspecteurs qu'une gestion performante de la formation continue nécessite une analyse des besoins des enseignants. Contrairement à notre hypothèse de départ, les résultats obtenus font ressortir l'immobilité du contenu de la formation continue où l'aspect théorique domine au détriment de la dimension réflexive et pratique. Les formations prodiguées à l'intention des enseignants sont assez nombreuses et régulières sur le plan quantitatif ; toutefois, sur le volet qualitatif, elles peuvent être qualifiées d'insuffisantes puisque les réponses des inspecteurs interrogés montrent qu'ils sont conscients de ce besoin de formation pratique aux TICE sans toutefois être en mesure d'assouvir ce besoin d'où la nécessité absolue de revoir non seulement le contenu de la formation continue mais également ses modalités de mise en œuvre sur le terrain, par l'invitation de personnel plus spécialisé dans le domaine des TICE en tant que partenaire de l'inspecteur, qui semble être plus administratif que pédagogue.

Le point positif à noter dans ce travail de formation continue avec les enseignants interrogés (voir chapitre précédent) est qu'une partie du travail est déjà réalisée. En effet, les inspecteurs n'ont pas à modifier ou transformer les représentations des enseignants quant aux outils numériques puisqu'ils y sont déjà ouvertement favorables ; ce qui circonscrit leur rôle à l'apprentissage de techniques d'usage effectif de ces outils en classe, à les confronter à l'épreuve du terrain de la classe. Dans cette perspective, il serait également utile que les

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

inspecteurs recourent à des tutoriels disponibles sur la toile afin de les clarifier ensemble lors de séminaires de formation continue et donner ainsi accès aux enseignants à une nouvelle forme de formation continue où l'inspecteur ne serait plus l'unique détenteur de savoirs et de savoir-faire. Le numérique sert ainsi à la formation continue puisqu'il donne accès à des tutoriels dont l'utilité ne peut qu'être bénéfique aux enseignants et aux inspecteurs, voire au système éducatif dans sa globalité.

Des réponses obtenues, nous pouvons déduire que la formation continue, et précisément les représentations des inspecteurs, doivent s'adapter à la réalité du terrain révélant que les outils numériques peuvent être d'une grande utilité non pas uniquement à l'enseignant pour atteindre les objectifs de la séquence didactique ; mais également aux inspecteurs pour qu'ils apprennent eux-aussi à se former et former par la suite les enseignants dont le besoin se manifeste.

Il serait donc utile d'engager des réflexions sur l'évolution de la conception de la formation continue et des responsables de cette formation, en l'occurrence les inspecteurs, comme ce fut le cas du passage du cours magistral à l'enseignant tuteur ou guide. Ainsi, l'actualisation des savoirs déclaratifs et procéduraux pourrait ne plus être exclusivement inhérente aux inspecteurs pour être également prise en compte par les tutoriels mis en ligne.

Nous convenons que l'analyse qualitative des données collectées révèle un paradoxe entre ce qui exigé par les inspecteurs et ce qu'ils offrent en matière de formation continue, où la réflexivité et l'usage des outils techno-pédagogiques sont pris en charge de manière théorique et jamais procédurale. En reprenant Poggi, M-p ,Wallian, N& Musard, M. (2006). p 131) « le discours inspectoral »

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

est en faveur de l'intégration des TICE sans être appuyé par une formation interventionniste

Ces révélations sont en contradiction avec les données de la littérature selon lesquelles la formation continue est un circuit bidirectionnel, itératif et interactif entre la théorie et la pratique, entre les savoirs théoriques actualisés et l'agir didactique reflet de cette actualisation. Elle doit donc être profonde et durable pour assurer une efficacité dont la sève est le dynamisme et l'inconstance. Le discours inspectoral est en faveur de l'intégration des TICE sans être appuyé par une formation interventionniste.

### **Conclusion partielle**

La formation continue conduite sous l'égide de la tutelle représentée par l'inspecteur est supposée doter les enseignants de savoirs et de compétences leur permettant de revisiter leurs représentations, leurs connaissances théoriques et leur agir didactique, à l'aune des apports de cette formation assurée par des individus formés à cet effet et validés par les instances hiérarchiques. La conception de la formation continue des enseignants se traduit par des orientations sous la forme de directives ainsi que des « Journées de formation » ou des « séminaires » dont le but est de réitérer l'intérêt, voire l'obligation, d'adapter son agir didactique aux exigences de la tutelle. Un consensus existe renvoyant à l'idée d'un agir didactique sous-tendu par les outils issus des technologies d'information et de communication. En effet, les enseignants sont sommés d'utiliser les TICE pour enseigner la langue, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les intérêts ne sont plus à prouver tant l'omniprésence de ces outils dans l'environnement social de l'apprenant ; ajoutons à cela la reconnaissance de leur rôle dans l'agir enseignant. Les résultats obtenus nous permettent de noter qu'il

## **Chapitre 5-----Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l'usage de la technologie dans l'agir didactique**

---

est très regrettable que la formation continue soit dominée par la théorie, pour ne pas dire exclusivement conçue sous cette configuration. A aucun moment de l'interview, les inspecteurs n'avancent la mise en pratique effective lors d'un séminaire, en dépit du besoin manifesté par les enseignants invités à ces contextes de formation destinés à répondre à leurs besoins. Ainsi, nous pouvons avancer l'idée que la formation continue ne concoure pas à amender les pratiques enseignantes, ne permet pas de les rendre plus adéquates aux nouveautés didactiques, ne répond pas aux attentes et objectifs de ce type de formation. L'effet escompté n'est donc pas atteint, ce qui nous permet de noter l'absence d'interconnexion entre les besoins des enseignants et l'agir des inspecteurs, marquant ainsi une séparation, une rupture et une incohérence évidentes pouvant avoir des effets négatifs sur le projet de formation des enseignants établi par le ministère. En définitive, dans les limites des entretiens semi-directifs conduits, en référence à Cuq (2003). p104) pour lequel la formation continue est « censée accompagner l'individu tout au long de sa vie professionnelle », elle n'est pas un prolongement pratique, actionnel ou un accompagnement de la vie professionnelle des enseignants.

Faudrait-il revoir la formation universitaire pour envisager des scénarii didactico-pédagogiques alternant enseignement académique et ateliers pratiques favorisant un agir professionnel sur terrain à partir de la didactisation de divers supports numériques ?

Les besoins en formation technique ne sont pas masqués par les enseignants, toutefois, la formation continue ne semble pas y répondre d'où l'émergence de frustrations, voire de tensions, entre deux partenaires de l'acte didactique ; laquelle situation est contraire au principe de la formation continue qui ne vaut que parce qu'elle contribue à rendre l'enseignant capable de «trouver non seulement les ressources pour agir, mais aussi celles pour s'adapter aux évolutions. » (Bret, 2010, p105).



**Chapitre 6 :**

**Pratique de classe : la translittération  
auprès des apprenants**

---

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

### **Introduction partielle**

L'intitulé du projet trois de la quatrième année moyenne est: « Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement ». Il est reparti en deux séquences:

Le titre de la séquence une est : nous créons des podcasts pour la protection de l'environnement, page 105.

Pour la séquence deux : nous créons une affiche pour lutter contre le gaspillage et les dégradations, page 123.

Dans notre travail, nous nous intéressons à la séquence une dans laquelle l'apprenant est amené à produire un podcast, chose qui n'existait pas dans les anciens manuels.

Nous remarquons déjà que face aux enjeux de la mondialisation, l'école algérienne se veut aujourd'hui ouverte sur le monde et particulièrement le monde numérique. Il est question de mettre le système éducatif au diapason des nouvelles avancées technologiques puisque le recueil de textes a été remplacé par les concepteurs par des podcasts et des affiches. Ce changement renvoie à l'idée que les institutions scolaires soutiennent l'utilisation d'internet ou un autre moyen technologique comme support pédagogique en classe de FLE.

Puisque toute formation et nouvelle acquisition vise l'apprenant, nul doute que « le développement des TIC pour l'éducation permet aujourd'hui de proposer aux apprenants de langues une grande variété d'environnements d'apprentissage en ligne et hors ligne » (Gerbault, J. (2002). p57).

Nous remarquons que les apprenants sont motivés par le numérique qui semble les aide dans leurs apprentissages ; c'est pourquoi les concepteurs du

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

manuel scolaire ont opté pour le podcast et ont introduit les technologies de l'information et de la communication dans le manuel scolaire de quatrième année scolaire. Ils se réfèrent ainsi à l'idée selon laquelle ce matériel médiatisé est « un outil doté d'un potentiel important pour l'apprentissage » (Temperman & De Lièvre. (2009). p182).

Dès la présentation du projet, les auteurs du manuel scolaire ont tenu à mentionner une définition du podcast considéré ainsi : « Le podcast est un document sonore que l'on peut télécharger depuis internet pour l'écouter ou le visualiser » (Madagh, Bouzelboudjen&Meraga (2019). p105).

Cette définition est importante dans la mesure où elle peut être considérée comme une mise au point permettant à l'apprenant de comprendre la signification de cette ressource didactique qu'il devra exploiter tout au long de cette séquence et en produire à sa fin.

### **1-Description détaillée de la première séquence du troisième projet de la quatrième année moyenne :**

#### **1-1-La compétence langagière orale :**

Chaque séquence didactique commence par l'oral et s'achève par l'écrit.

Pour la séance de la compréhension de l'oral, l'enseignant commence par un brainstorming dans le but de collecter les connaissances initiales des apprenants au sujet du thème du podcast, en l'occurrence « la faune et la flore ». Cette démarche s'inscrit dans le cadre de la pédagogie active sollicitant la motivation et l'attention cognitive des apprenants ; de ce fait, le brainstorming est un outil fédérateur d'activation de connaissances et de développement de compétences nécessaires à la réussite de l'apprenant tel que l'atteste Canquery, J. (2015). p5) pour laquelle : « lorsque l'institution propose aux élèves des

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittérature auprès des apprenants**

---

situations qui nécessitent une recherche d'information, elle ne cherche pas seulement à mettre en lumière des informations mais entend aussi leur permettre de développer des compétences scolaires ». Ainsi, le brainstorming permet à l'apprenant de faire émerger les informations qu'il possède au sujet de la faune et de la flore et concomitamment de les confronter à celles des pairs ; ce qui résulterait sur un départ égalitaire de tous les apprenants pour écouter le podcast et comprendre son contenu.

La suite de cette séance est présentée dans cette séquence à l'aide d'un support sonore dont le thème est : « les zones humides ». Ce support audio d'une durée de 03 minutes et 39 secondes est téléchargé par l'enseignant à l'adresse suivante :

<https://www.youtube.com/watch?v=Mkw1xM1WGuk>.

Sa transcription se trouve en annexe numéro 4page 327.

L'écoute de son contenu a pour objectif d'amener les apprenants à répondre à trois activités. En amont à la première écoute, cinq questions sont posées aux apprenants qui doivent écouter le podcast pour y trouver les réponses. La seconde écoute se déroule de manière identique : lecture de cinq questions puis écoute du podcast pour extraire les réponses. Enfin, la dernière écoute est relativement différente dans la mesure où l'écoute n'est pas anticipée par la lecture de questions mais est plutôt suivie par une activité scripturale sous la forme de court texte lacunaire à compléter par l'exploitation de la banque de mots proposée pour compléter un énoncé qui résume la thèse défendue par l'auteur. Cette dernière activité est une invitation destinée aux apprenants qui vont synthétiser les informations écoutées et comprises.

En guise de conclusion à cette séance, l'apprenant est invité à exprimer son point de vue sur la nécessité de préserver les zones humides en débutant son discours par la phrase proposée par le manuel scolaire (Madagh,

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittérature auprès des apprenants**

---

Bouzelboudjen&Meraga. (2019). p106) : « D'après moi, les zones humides doivent être préservées car... »

S'ensuit la séance de production de l'oral. Pour cette séquence, la production orale est faite à base d'un support iconique qui est une affiche (page 107 du manuel scolaire, voir annexe numéro 03 page 313) sur laquelle sont écrits quelques mots incitant l'apprenant à la socialisation par le biais du podcast. Par la suite, il est invité à lire les questions et proposer des réponses. L'objectif de cette séance est d'amener les apprenants à formuler la signification du mot podcast et les étapes de sa réalisation.

Cette séance se fait en trois moments :

J'observe et je dis, où l'apprenant analyse le contenu de l'affiche et procède à l'identification des étapes de réalisation d'un podcast en classant les propositions du manuel.

Je présente des arguments pour dire, « l'importance de partager ses convictions et ses combats » (Madagh, Bouzelboudjen&Meraga, (2019). p107).

et je dis pourquoi où l'apprenant exprime les arguments en faveur de l'utilisation du podcast pour sensibiliser les autres à la protection de l'environnement. Il prend ainsi conscience des avantages, intérêts et apport de cet outil pour communiquer avec autrui.

Au final, la séance de l'oral (production et compréhension) s'achève par une activité scripturale où l'apprenant exprime son point de vue et argumente pourquoi le podcast est un outil intéressant pour réaliser cette expression de l'opinion). Ainsi ; malgré qu'il s'agit de l'oral, nous terminons le cours par une trace écrite sous la forme de récapitulation. Cette démarche est en faveur du

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

développement de la compétence translittéracique de l'apprenant puisqu'il est invité à interagir par le biais de différents outils (Delamotte, Liquète&Frau-Meigs, (2014)) ; ce qui concoure à mettre en œuvre et développer ce que Serres, A. (2012). p2) nomme « compétences entremêlées ». Nous pouvons dire, à l'instar de Morais, J. (1994). p 50) que l'oral et l'écrit se complètent « l'interprétation de l'écrit et celle de l'oral n'aboutissent pas à des représentations extérieures l'une à l'autre et ne sont pas non plus des adversaires. L'écrit et la parole sont généralement des collaborateurs très efficaces».

### **1-2 - La compréhension de l'écrit :**

En ce qui concerne la leçon de la compréhension de l'écrit qui se place après celle de production de l'oral dans la séquence, le support utilisé pour cette séance est un texte extrait d'un communiqué de la Direction générale des forêts algériennes du 13 juin 2018, intitulé « Lutter contre la désertification ». La séance est présentée en trois moments :

-je vérifie ma compréhension du texte suivi de six questions, -j'approfondie ma compréhension, à ce moment l'apprenant est prêt à donner son point de vue sur l'idée générale en lien avec l'intérêt de développer l'agriculture à l'échelle nationale suite à la réponse en à quatre questions du manuel scolaire.

-Pour le troisième moment, « j'enregistre ma voix pour l'écouter », l'apprenant va choisir un passage du texte qui lui plait, et il va enregistrer sa voix pour l'écouter comme s'il s'agit d'un podcast et on termine par un éclairage dans lequel on montre à l'apprenant qu'on peut se dispenser des articulateurs chronologiques dans un texte explicatif à visée argumentative.

À ce moment aussi nous pouvons également avancer l'idée de l'introduction de la technologie dans le nouveau manuel scolaire. L'apprenant va apprendre à

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

enregistrer sa voix en utilisant son téléphone portable ou sa tablette ou son ordinateur.

Et avec l'émergence du numérique à l'école, l'usage du manuel est complété par les TIC qui permettent d'enrichir la palette des activités proposées par le manuel.

Cette complémentarité avec les TIC contribue à développer l'enseignement et l'apprentissage qui s'inscrivent à l'ère du temps. Le numérique donne la possibilité de diversifier les approches pédagogiques où l'apprenant devient plus actif et l'enseignant trouve des ressources originales ce qui modifie la relation des deux aux savoirs ; car elles « améliorent l'apprentissage des apprenants et les rendent plus motivés » (Vincent, J. (2002). p75). Ceci est également vrai pour la qualité de l'environnement d'apprentissage « c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui permettent à l'apprentissage de prendre forme, au travail à l'école ou chez soi » (Papert, S. (1994). p50). C'est ce que résumé la citation de Lebrun pour lequel « apprendre avec les technologies, c'est avant tout apprendre » (Lebrun, M. (2002). p83).

Alors, la nécessité de mener une recherche pour vérifier les effets de la technologie sur le milieu scolaire ne peut être que bénéfique.

### **1-3 - Les activités de langue**

A- Les activités de langue commencent toujours par le vocabulaire qui se fait à partir d'un texte support dont le thème est « Les espèces animales en danger » (page 110 du manuel scolaire) et dont le titre est : « Le champ lexical de la faune». Les apprenants commencent par lire le texte support, trouvent de quoi parle-t-il puis tentent de trouver le champ lexical de la faune. Progressivement, les autres activités les initient au champ lexical de la flore.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Avant de chercher les mots du champ lexical, l'apprenant doit d'abord chercher dans le dictionnaire la signification des deux mots : faune et flore. Ensuite en trouvant le champ lexical de chaque mot, les apprenants trouvent également les catégories grammaticales des mots trouvés. Cette séance est répartie en quatre moments sur le manuel scolaire :

- j'observe et j'analyse,
- je retiens,
- un éclairage sur la nature grammaticale des mots du même champ lexical,
- je vérifie et je m'entraîne.

À la fin de cette séance, nous trouvons une autre partie où l'apprenant donne son point de vue en quelques lignes : il va enregistrer sa prise de position avec des arguments sous forme d'un podcast (un enregistrement sonore à remettre au représentant de la commune).

Nous remarquons qu'on commence à préparer l'apprenant à l'écrit dès le début de la séquence, chose qui ne figure pas dans l'ancien programme.

Nous remarquons également que les thèmes traités dans les différentes activités se rapprochent (les zones humides, la faune, la flore, la désertification et l'agriculture).

**B-** Après la séance de vocabulaire vient la leçon de grammaire qui se fait également sur la base d'un texte support dont le thème est toujours les zones humides. Le titre de cette séance est «La proposition subordonnée circonstancielle de condition », page 112 du manuel. Elle est répartie en cinq moments (j'observe et j'analyse, je retiens, éclairage, je vérifie, je m'entraîne) et la séance s'achève par (mon avis en quelques lignes) où l'apprenant avec ses camarades va enregistrer un podcast sur les espèces végétales menacées dans

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

leur région dans lequel ils vont introduire une proposition subordonnée de condition.

Nous remarquons que même pour la leçon de grammaire, nous continuons toujours à préparer l'apprenant à l'écrit et nous restons toujours dans l'objectif de la séquence qui est produire un podcast.

Nous remarquons aussi que les textes supports utilisés sont des textes médiatiques issues de journaux ou de directions nationales et ils sont récents (2017, 2018).

Pour l'activité de conjugaison, les moments de cette séance sont les mêmes que ceux de la séance de grammaire : (j'observe et j'analyse, je retiens, éclairage, je vérifie, je m'entraîne et mon avis en quelques lignes). Le titre de la leçon est le conditionnel présent, le titre du texte support est « Sauvegardons la biodiversité », dans le texte on aborde l'importance de protéger l'abeille, c'est un texte d'auteurs (d'après Organisation des nations unies infos du 20 mai 2018, news.un.org.) l'apprenant lit l'énoncé proposé silencieusement, trouve le thème traité dans le texte, trouve à quel temps et à quel mode est le verbe écrit en gras dans le texte. L'apprenant continue par trouver qu'exprime le conditionnel présent et comment conjugue-t-il des verbes au conditionnel présent. Après cette phase l'apprenant passe à l'activité je m'entraîne où il fera la première activité oralement, l'activité deux sur le cahier de classe, et l'activité trois chez lui sur le cahier d'exercices.

Pour la phase (mon avis en quelques lignes), l'apprenant est amené à transcrire l'enregistrement d'un représentant des apiculteurs puis le lira lors de la rencontre des parents d'élèves. Le thème reste le même (l'abeille) et on est toujours dans la faune et la flore.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

En ce qui concerne la séance d'orthographe intitulée l'accord du participe passée et dont le titre du texte support est « La gazelle de cuvier » d'après Florent Breuil, Médiaterre.org /Maghreb du 26 mars 2018, les étapes de la séance sont toujours les mêmes dans toutes les activités de langue ; uniquement pour l'orthographe le cours se termine par une dictée, l'apprenant lit le texte puis le réécrit sous la dictée de son camarade.

Remarquons que le thème est toujours le même, la faune et la flore.

Nous arrivons à la dernière étape de la séquence qui est l'écrit et on commence par la préparation de l'écrit. Les concepteurs du manuel ont proposé deux activités aux apprenants :

Dans l'activité une, on propose à l'apprenant un article de presse écrit par (B. Badis, liberté du 24mai 2018) et on demande à l'apprenant de lire et de répondre aux questions qui l'accompagnent.

Pour l'activité deux, les concepteurs du manuel ont proposé aux apprenants un texte écrit par Jacques –Yves Cousteau, dont le titre est (Ce tourisme destructeur) et on demande aux apprenants d'identifier dans le texte la thèse et les arguments. Après cette phase les apprenants vont réécrire la thèse et les arguments trouvés avec leurs propres mots.

Nous arrivons à l'étape « je rédige » page 119 du manuel scolaire, cette séance est la préparation à l'écrit, au début, on propose aux apprenants une situation d'intégration (une situation problème), l'enseignant porte cette situation au tableau, quelques apprenants la lisent, on souligne les mots clés (le thème, le produit à réaliser, ce qu'il faut respecter).

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Juste au-dessous de la situation d'intégration, les apprenants compléteront la grille de réussite divisée en quatre colonnes : adéquation de la production, cohérence, correction de la langue et perfectionnement. Pour chaque partie, l'apprenant avec l'aide de l'enseignant trouve les critères de réussite relatifs à chaque moment. Il peut utiliser les phrases qui se trouvent sur le manuel dans la grille d'évaluation.

La situation d'intégration est accompagnée d'un coffre à mots là où on trouve des noms, des verbes, et des adjectifs qualificatifs. On demande à l'apprenant d'utiliser ces mots pour réaliser sa production écrite ; toutefois, la majorité des apprenants ne connaissent pas le sens de ses mots et donc ne savent pas les employer dans des phrases simples et correctes.

Face à cette situation, nous pourrions nous interroger ainsi : Pourquoi ne pas laisser l'apprenant construire lui-même son coffre à mots avec des mots qu'il sait orthographier et dont il connaît le sens ? Pourquoi on lui propose des mots tout faits et qui ne peuvent pas tout le temps l'aider à rédiger. Il est possible de commencer par la production du texte sans recourir à cette banque de mots ; c'est-à-dire commencer par se limiter au coffre de mots déjà connus par les apprenants, puis progressivement, enrichir ce coffre par les mots du manuel pour étendre les connaissances des apprenants.

Dans la situation d'intégration, on demande aux apprenants de rédiger un texte explicatif à visée argumentative dans lequel il parle de l'importance du reboisement dans l'introduction, comment planter un arbre dans le développement, et on revient sur l'importance du reboisement dans la conclusion.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

L'apprenant écrit le texte, l'oralise devant son ou ses camarades, enregistre sa voix, écoute l'enregistrement avant de le mettre en ligne.

Remarquons qu'on introduisant le podcast dans cette séquence, nous réalisons qu'il existe une forte relation entre l'écrit et l'oral (l'apprenant écrit, enregistre sa voix et oralise son écrit).

Si on revient au début de la séquence et on revoit les deux séances de l'oral (compréhension et production), nous remarquons qu'elles se terminent par une trace écrite et donc l'utilité de lier l'oral et l'écrit.

La séquence de la troisième de quatrième année se termine par la lecture plaisir d'un texte dont le titre est « La déforestation » écrit par Derrick Jensen «la déforestation : une guerre mondiale contre les forêts», Chelsea green PublishingCompany, 2003. Ce texte parle toujours de la préservation de la faune et de la flore.

Le thème n'a pas changé dans toute la séquence où on parle de la préservation des animaux et des plantes.

### **1- 4- L'utilisation des TICE dans la séquence :**

A la fin de cette séquence, nous remarquons que l'enseignement de l'activité de l'oral se base toujours sur l'utilisation de la vidéo sans avoir la même perspective pour l'enseignement de l'écrit.

Cette idée qui sépare l'utilisation de la vidéo de l'oral et de l'écrit se présente au niveau du manuel mais également nous l'avons identifiée grâce à une recherche antérieure (Abed & Boudechiche. (2023) au niveau des réponses des quinze enseignants du français exerçant au cycle moyen qui se limitent eux aussi à utiliser la vidéo uniquement pour l'enseignement de l'oral.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

Toutefois, notre réflexion inscrite dans le domaine de la littéraire et de la translittératie nous permet d'ouvrir la voie d'une réflexion proposant une mutualisation des ressources orales et écrites de l'apprenant pour un meilleur développement de sa compétence communicative grâce à l'usage de la vidéo aussi bien pour l'oral que pour l'écrit.

Nous présentons donc deux points qui nous paraissent importants pour argumenter cette idée.

-l'intérêt d'associer l'oral et l'écrit pour développer une compétence communicative dans sa globalité et non décomposée sans lien entre les différentes composantes. Cette décomposition renvoie à une vision parcellaire morcelant la compétence communicative.

-l'intérêt d'utiliser l'enregistrement vidéo pour développer la compétence oralo- graphique des apprenants, dans la mesure où le but de la séquence didactique est d'amener l'apprenant à produire un podcast lors de la production écrite qui est devancée par une séance de préparation à l'écrit ou l'apprenant prépare par écrit le podcast exigé. Cette situation originale par rapport au contenu du précédent manuel a le mérite de tenir compte de l'intelligence multiple de l'apprenant en ne se focalisant pas sur un seul sens mais sur au moins deux : la vision et l'ouïe. En effet, les informations sont élaborées grâce à l'écoute d'une part mais aussi grâce à la mémoire visuelle, toutes deux contribuent à faciliter l'accès au sens particulièrement auprès des jeunes comme l'atteste cette citation de Saidi, M. (2017). p 23).

«L'audiovisuel est le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à de jeunes apprenants.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

En plus de cette double sollicitation de l'auditif et du visuel, le podcast, même dans sa version sonore uniquement, est un moyen moderne d'apprentissage suscitant motivation, implication active et développement de la littératie médiatique fortement recommandée par l'OCDE.

### **1-5- La séquence pédagogique : axe de rotation del'enseignement/apprentissage :**

Avant de détailler la pratique de classe que nous avons conduite, il nous paraît utile de présenter quelques données sur la séquence pédagogique qui représente le fil d'Ariane de l'enseignement/apprentissage au cycle moyen. En effet, la séquence pédagogique est un plan de travail qui jalonne l'agir didactique et qui se justifie par l'élaboration d'un objectif terminal qui se décompose en plusieurs sous objectifs liés aux différentes étapes ou leçons ordonnées formant la séquence dans sa globalité. Cet ordonnancement renvoie à l'idée d'unité ou de cohérence énoncée par Puren, C et ses collaborateurs (1998). p 204) « ensemble cohérent d'activités didactiques ».

D'après Dolz et Schneuwly (1998), la séquence didactique commence par une mise en situation pour initier et sensibiliser les apprenants au type de discours à apprendre ; s'ensuit une production initiale pour se positionner et faire émerger les difficultés à prendre en charge ; puis des ateliers dans le but de travailler les points de langue concourant à la réalisation de l'objectif final et se termine par une production finale, conçue comme le lieu de mise en commun des apprentissages précédents.

Nous essayons à présent d'appliquer cela à la séquence didactique socle de cette recherche.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

En ce qui concerne la première séquence du projet trois de la quatrième année moyenne, l'objectif de cette séquence didactique est d'amener l'apprenant à produire un podcast, lors de la production écrite qui est devancée par une séance de préparation à l'écrit ou l'apprenant prépare par écrit le podcast exigé. Les apprenants vont rédiger des textes explicatifs à visée argumentative.

Nous avons observé cette séquence constituée de neuf cours de 60 minutes le mois de mai 2022 avec trois classes de quatrième année moyenne, formées de 78 apprenants.

Pour la première séance qui est la présentation du projet, lors de cette séance, l'enseignant a porté l'intitulé du projet au tableau, après quoi les apprenants ont lu oralement l'intitulé puis ils ont tenté de trouver de quel projet s'agit-il, quel sont les thèmes abordés dans ce projet, quel est le type de texte qu'ils vont produire. Il s'agit comme c'est cité dans la modélisation de Dolz et Schneuwly de présenter et de discuter un projet collectif. Par la suite, les apprenants, avec l'aide des enseignants, vont rédiger des textes en situation individuelle ou collective qu'ils présenteront lors de la séance «Rendez-vous avec le projet».

Il convient aussi de préciser que pendant cette même séance, l'enseignant doit aider les apprenants à trouver les caractéristiques du type du texte à produire (nommés dans le manuel sous le titre les critères de réussite), pour notre exemple, il s'agit de la façon dont on rédige un podcast ou le script, le contenu sémantique. Cette phase permet également d'échanger autour de l'organisation d'un projet, de planifier le travail, de choisir les thèmes qu'on peut aborder pendant ce projet en se basant sur son titre, et enfin d'amener les apprenants à commencer la recherche des informations.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittérature auprès des apprenants**

---

Lors de la deuxième séance qui est la compréhension de l'oral, l'enseignante a présenté aux apprenants un support audio qui aborde les zones humides. Mais avant d'observer la vidéo, elle a commencé par imprégner les apprenants en leur posant une question de réflexion (c'est quoi la faune et la flore ?). Les apprenants cherchent dans leurs dictionnaires.

La signification des deux mots qui leur sera utile durant toute la séquence. L'objectif de cette séance de la compréhension de l'oral est d'identifier la situation de communication, d'écouter et de sélectionner des informations et de les organiser en identifiant le thème, la thèse et les arguments par le développement de l'écoute des apprenants. Pendant cette séance, ils écoutent une vidéo à trois reprises et répondent à des questions qui figurent sur le manuel. Après la dernière écoute, les apprenants réalisent un exercice lacunaire qui récapitule le contenu de la vidéo. Après quoi vient la phase « j'exprime mon point de vue » où l'apprenant donnera son point de vue sur l'importance des zones humides.

Pendant cette première séance, l'enseignant peut voir les connaissances antérieures des apprenants. Cette première production (production initiale) rend les apprenants conscients de leurs difficultés. Elle aide l'enseignant à comprendre les aspects linguistiques à prendre en charge tout au long de la séquence didactique.

Remarquons que le choix de la première vidéo est très important pour la réussite de la séquence, c'est pourquoi l'enseignant peut choisir un autre support audio qui correspond au niveau linguistique des apprenants car l'un des dangers de l'enseignement est de se concentrer exclusivement sur le contenu d'un programme sans l'adapter aux besoins et caractéristiques réels des

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

apprenants. Avec les textes (les supports) de production initiale, l'enseignant est capable de créer et d'adapter les activités en fonction des besoins des apprenants. Les activités qui suivent cette séance de travail se basent sur les difficultés détectées qui ont également pour objectif de faire prendre conscience aux apprenants de leurs capacités. Ils tentent de surmonter leurs difficultés à travers le travail effectué durant les différentes activités de langue et de compréhension. Dans cette approche, l'enseignant ne voit pas les erreurs comme des éléments négatifs mais comme des aspects nécessaires au processus d'apprentissage.

En ce qui concerne la production orale qui se fait durant la même heure que la compréhension de l'oral, son objectif est d'analyser une image, de s'exprimer librement et de prendre conscience de l'importance de partager ses idées à l'aide du podcast. Pendant cette séance, les apprenants vont connaître les étapes de la réalisation d'un podcast. La séance se termine par une production écrite présentée oralement dans laquelle l'apprenant donne son point de vue sur l'importance de sensibiliser les gens à la sauvegarde de l'environnement par le biais du podcast.

Nous pouvons dire que la séance de l'oral présentée au début de la séquence et qui se fait à l'aide d'un support audio et une image prépare l'apprenant à progresser dans la séquence avec le moins de difficultés possible.

Pour Dolz et Schneuwly (1998), la production initiale est la première prise de parole par chaque apprenant en lien, au moins partiellement, avec l'activité visée. Pour l'enseignant, c'est l'observation, l'adaptation et la modulation de la séquence didactique.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Pour les apprenants de quatrième année moyenne, la production initiale est aussi la première prise de parole par chaque apprenant en lien avec l'activité visée. Pour l'enseignant, il observe guide et corrige les erreurs ; de même qu'il réfléchit à la gestion cohérente de la progression de la séquence didactique.

En ce qui concerne la troisième phase citée par Dolz et Schneuwly (Nature et fonction des phases de la séquence didactique) et qui est titrée : les ateliers, elle est divisée en trois phases dont la première est : écoute et analyse de textes de référence ; écoute partielle ou entière d'un texte avec une feuille d'écoute.

Cette phase se fait avec les apprenants du cycle moyen lors de la deuxième séance de la séquence pédagogique qui est la compréhension de l'écrit. Toutefois, les apprenants n'écoutent pas un texte mais ils le lisent directement sur le manuel scolaire et l'enseignant leur donne une feuille d'activités là où se trouvent des questions sur le texte proposé. Les apprenants lisent silencieusement le texte et répondent aux questions. Cette séance s'achève par une récapitulation du texte ou l'apprenant trouve le thème, la thèse, les arguments et le type du texte. Pendant cette séance, on ne se limite pas à la lecture mais on se focalise sur la compréhension du texte support, son organisation, on étudie la typologie textuelle. A la fin de la séance, les apprenants donnent leurs points de vue sur le développement de l'agriculture par écrit puis choisissent un passage du texte, le lisent et enregistrent leurs voix. Cela leur permet de se préparer à la réalisation du podcast. Progressivement, plus on avance dans la séquence didactique, plus les apprenants auront une idée sur le type du texte qu'ils vont produire à la fin de la séquence.

Pour Dolz et Schneuwly qui ont abordé une compréhension globale et une compréhension détaillée, on retrouve ces deux éléments sur le manuel de 4 Am :

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

une compréhension globale (je vérifie ma compréhension du texte) et une autre approfondie (j'approfondie ma compréhension).

Après la séance de la compréhension de l'écrit, viennent les séances des activités de langue : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe.

Ces séances aussi s'inscrivent dans la phase des ateliers, à partir d'un texte support dont le thème se rapporte à l'objectif de la séquence : pour le vocabulaire par exemple, nous étudions le champ lexical de la faune et de la flore. Les séances des activités de langue s'achèvent par : « mon avis en quelques lignes ». Pour cette partie, les apprenants feront des enregistrements sonores et donc on continue à les préparer à la rédaction du script du podcast qui se fera à la fin de la séquence.

Les activités de langue étudiées durant la séquence se focalisent sur le type du texte étudié et ont aussi pour objectif de faire comprendre à l'apprenant qu'il ne les étudie pas pour eux-mêmes de manière décontextualisée mais pour les réutiliser lors de l'écrit.

Après les activités de langue, nous arrivons à l'écrit et on commence par la préparation à l'écrit pour aboutir à la rédaction de l'écrit. (Pendant la séance de la préparation à l'écrit, nous donnons à l'apprenant des activités qu'il fasse en classe pour se préparer à l'écrit, dans la séance de la rédaction de l'écrit, on lui donne une situation d'intégration avec une grille d'évaluation pour l'aider à rédiger).

A- Pour Dolz et Schneuwly (1998), cette partie s'appelle « production finale » où se fait la réalisation de l'activité langagière, la réalisation de l'objet de la séquence didactique en sous-groupes, préparation et évaluation.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Pour les apprenants de quatrième année moyenne, ils commencent par un atelier d'écriture, dans lequel ils auront à découvrir des textes- modèles et des exercices leur permettant de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production écrite possible. Des outils d'évaluation les aideront à améliorer leurs écrits.

La préparation de l'écrit se fait à partir des textes écrits comme support didactique, les apprenants lisent les textes et répondent aux questions qui l'accompagnent.

Après avoir réalisé l'activité proposée dans le manuel et étudié la consigne d'intégration, l'enseignant propose à ses apprenants, en situation groupale, des activités de réécriture, des exercices lacunaires et des reconstitutions de textes. Le travail de chaque entité sera lu et des correctifs seront proposés par les uns et les autres avant même l'intervention de l'enseignant et la correction définitive.

**B-** La séance d'écriture ou de production (la préparation à l'écrit) :

Elle se fait à partir d'une consigne d'intégration, les consignes d'écriture et la grille d'évaluation et commence par l'invitation des apprenants à les relire et à souligner les mots clés avant de commencer à rédiger leur paragraphe de manière individuelle.

Avant de recopier au propre, chaque confrontera sa production aux critères de réussite grâce à la grille d'autoévaluation.

-Le temps de l'évaluation et de la remédiation est une séance cruciale qui suit la correction et l'annotation des copies des apprenants sous forme d'appréciation encourageante et qui s'achève par la Proposition de passages ou de textes à améliorer collectivement.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

La séance de compte-rendu, intervenant en fin de séquence, revêt un caractère très important pour que l'enseignant module son agir en fonction des obstacles et des besoins de ses apprenants.

Après cette séance de compte rendu, il est très important de faire une séance de remédiation là où l'enseignant préparera une batterie d'exercices selon les besoins des apprenants. Après cette séance ; on demandera à l'apprenant de réécrire sa production en se référant à la grille de réussite, à la production corrigée et améliorée lors de la séance du compte rendu et aux activités réalisées lors de la séance de la remédiation.

A ce moment-là l'enseignant peut voir s'il existe une amélioration au niveau des productions des apprenants.

A la fin de la séquence didactique, les apprenants doivent rédiger une production finale. Cette composition finale donne un but aux activités précédentes et met en évidence les progrès réalisés par les apprenants. En comparant les productions initiales et finales, les apprenantes les enseignants peuvent voir si des améliorations ont eu lieu et donc si les ateliers ont été efficaces ou non.

Si nous revenons en arrière et si nous observons la démarche de la séquence, nous constatons que les supports utilisés sont pour la plupart des textes écrits. L'utilisation de la vidéo se limite à la séance de la compréhension de l'oral. Pour les autres séances, on ne trouve jamais de supports sonores ou audiovisuels.

Donc, parmi les outils didactiques mobilisés dans la séquence didactique il y a la vidéo qui est utilisée principalement en séance de la compréhension de l'oral. Nous présentons maintenant une pratique de classe que nous avons conduite pour répondre à l'objectif de la séquence une du projet trois de la quatrième

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

année moyenne qui est : nous créons des podcasts pour la protection de l'environnement.

Cette pratique de classe s'est conduite avec trois classes de quatrième année moyenne composée chacune de 25 apprenants durant deux années scolaires consécutives 2020 /2021 et 2021/2022, dans un CEM qui s'appelle Ghares Ali localisée à la daïra de Bouhadjar ; wilaya d'EL TARF. L'enseignant ayant réalisé cette expérience est moi et dans cette optique, j'ai veillé à ce que le statut de doctorante/chercheuse domine pour éviter tout biais méthodologique. En effet, la doctrine méthodologique scientifique m'enjoigne de mener cette recherche dans la neutralité la plus élaborée qui s'est manifestée dans le respect de la structure de la séquence didactique du manuel ainsi que dans l'idée de me munir de grille d'analyse afin d'éviter tout biais possible. Cette pratique se présente de la manière suivante :

Pendant la première séance qui est la compréhension de l'oral page 106 du manuel scolaire, j'ai demandé aux apprenants d'ouvrir le manuel scolaire et de trouver la signification de l'expression : la faune et la flore, puis, je porte la réponse au tableau. Après, je leur demande de lire toutes les questions qui se trouvent sur la même page. Ensuite, je leur fais écouter une vidéo intitulé les zones humides .Après la première écoute, les apprenants répondent aux cinq premières questions. Un apprenant lit la question et un ou une autre apprenant donne la réponse. Si la réponse est juste, on la garde sinon on cherche la bonne réponse chez un ou un autre apprenant. on travail de la même manière pour les autres questions et les apprenants corrigent les réponses fausses sur leurs feuilles.

Ensuite, je fais écouter la vidéo à mes apprenants une deuxième fois, et ils répondent aux cinq autres questions (deuxième écoute) sur le manuel scolaire. On procède de la même manière que la première partie. Les apprenants

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

retiennent les réponses justes lors de la discussion entre eux. Ils mentionnent toujours les réponses justes sur leurs feuilles.

Après, je fais écouter une dernière fois la vidéo à mes apprenants et je leur demande d'écrire la troisième activité sur leurs cahiers de leçon. Il s'agit d'un exercice lacunaire, les apprenants lisent le paragraphe et complètent par des mots donnés dans le désordre. Cette activité se termine par une correction collective. La conception de cette activité nous paraît structuraliste, behavioriste, traditionnelle ne permettant pas une activité intensive de la part des apprenants car on leur donne un énoncé et on leur donne aussi les mots pour le compléter. Ce genre d'activité favorise la passivité des apprenants.

Je leur ai proposé une autre activité qui ne figure pas sur le manuel scolaire en m'inspirant de la règle du jeu télévisé **MOTUS** diffusé sur France 2 et également en ligne. J'ai donné à mes apprenants un tableau composé de quatre colonnes : dans la première colonne le numéro, dans la deuxième colonne des lettres en désordre, dans la troisième colonne les tentatives et dans la dernière les mots justes.

**Le Tableau N° (03) représente le schéma de l'activité N° (05).**

Numéro	Lettres en désordre	Tentatives	Le mot juste
		1- 2- 3- 4- 5-	

Pendant cette activité, j'ai donné aux apprenants des lettres s en désordre afin qu'ils retrouvent le mot correct en lien avec le thème et pour vérifier le temps que l'apprenant à consommer pour trouver les mots justes, j'ai porté sur le tableau une case que j'ai nommé tentatives. L'apprenant n'a le droit qu'à cinq

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

tentatives uniquement, c'est une règle comme il y en a dans les jeux. Le but de cette activité est de trouver les mots cachés en se servant des lettres données dans le désordre. Lorsque le temps donné pour trouver le mot est terminé, on pose les stylos et les apprenants donnent le mot juste. On procède de la même manière jusqu'à ce qu'on termine les six mots proposés et qui sont : humide, écologique, douce, captivante, animale, végétale.

Pour l'autre activité que j'ai proposée à mes apprenants et dont le but est de les conduire à trouver les mots cachés mais cette fois-ci en se servant de la définition et de la première lettre du mot, je me suis référée au jeu télévisé SLAM sur France 3. J'ai ainsi proposé à mes apprenants un tableau de six cases : dans la première le numéro, dans la deuxième la définition du mot, dans la troisième la première lettre du mot, dans la quatrième le nombre de lettres, dans la cinquième les tentatives et dans la dernière le mot juste.

**Le Tableau N° (04) représente le schéma de l'activité N° (06).**

Numéro	La définition du mot	La première lettre du mot	Le nombre de lettres	Les tentatives	Le mot juste
				1- 2- 3- 4- 5-	

Durant cette activité, l'apprenant va lire la définition du mot, identifier la première lettre, connaître le nombre des lettres dans le mot et chercher le mot juste en cinq tentatives. On commence par chercher le premier mot en trois minutes, puis on arrête pour donner le mot juste et on procède de la même manière pour les autres mots jusqu'à ce qu'on termine toute l'activité. Le minutage est aussi en référence au jeu cité.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

La dernière activité que j'ai proposé à mes apprenants est de résumer en quelques lignes avec leurs propres mots le texte qu'ils viennent d'écouter. Les apprenants passent de l'oral à l'écrit.

Malgré qu'il s'agisse d'une séance de compréhension de l'oral, il existe toujours une trace écrite au milieu et à la fin de la séance et cela montre l'importance d'associer l'oral et l'écrit dans toutes les séances de la séquence didactique.

Après, il y a la leçon de compréhension de l'écrit, une leçon de vocabulaire sur le champ lexical, une leçon de grammaire autour de l'expression de la condition, le conditionnel présent en conjugaison et l'accord du participe passé en orthographe pour aboutir à la page 118 du manuel scolaire qui est consacrée à la préparation de l'écrit.

Pendant cette séance, j'ai demandé à mes apprenants le nombre d'activités mentionnées sur cette page. Il y en a deux. Alors je leur ai expliqué qu'on va faire les deux activités en classe sur une feuille de brouillon.

Pour ces activités, les concepteurs du manuel ont proposé aux apprenants deux textes supports. Les apprenants vont les lire puis répondent aux questions qui les accompagnent. Le premier texte parle du lac Fatzara (Wilaya de Annaba, limitrophe de la wilaya d'EL TARF), ce texte est suivi de trois questions. Les apprenants lisent le texte, répondent aux questions et à la fin, il y aura une correction collective.

Pour le deuxième texte dont le titre est : « Ce tourisme destructeur », de même que le premier texte, j'ai demandé à mes apprenants de le lire et de répondre à la consigne qui l'accompagne. Les apprenants vont trouver la thèse et les arguments qu'a utilisés l'auteur, en l'occurrence Jacques-Yves Cousteau,

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

pour défendre sa thèse. A la fin, les apprenants vont réécrire la thèse et les arguments avec leurs propres mots. C'est la chose la plus intéressante dans cette activité car on donne à l'apprenant la chance d'écrire le texte en utilisant son potentiel lexical et non les mots du texte.

Remarquons que dans les deux activités, on demande à l'apprenant de chercher dans le texte la thèse et les arguments car cela va l'aider à rédiger un texte explicatif à visée argumentative dans la séance de production de l'écrit. Mais aussi, l'apprenant en lisant les textes supports va connaître la structure d'un texte explicatif à visée argumentative.

Nous décrivons à présent la deuxième séance et on commence par observer la page 119 du manuel scolaire. La première consigne que je donne aux apprenants est de lire silencieusement puis sous la dictée d'un (e) apprenant, je porte la situation d'intégration au tableau. Je demande encore à deux ou trois apprenants de la lire, puis on commence à souligner les mots clés afin d'identifier le thème, la thèse, le type de texte à produire. Il s'agit de : (le responsable des scouts de ton quartier te désigne avec trois autres chefs de section afin de lancer une campagne de reboisement à travers la commune. Dans le but d'encourager les citoyens à participer à cet évènement, chacun de vous créera un podcast sur les étapes à suivre pour planter un arbre. Vous rédigerez un paragraphe sur lequel vous vous appuyerez pour réaliser votre enregistrement sonore. L'auteur de la meilleure production sera récompensé.

Ton paragraphe doit contenir trois parties : dans l'introduction vous allez parler de l'importance d reboisement, dans la deuxième partie vous allez parler de la plantation d'un arbre, et dans la dernière partie vous allez également parler de l'importance du reboisement

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Après avoir terminé cette phase, je commence avec mes apprenants à remplir la grille de réussite qui se compose de quatre colonnes :

- adéquation de la production,
- cohérence,
- correction de la langue
- et perfectionnement.

Dans la première colonne l'apprenant va trouver de quoi va-t-il parler et quel type de texte va-t-il produire. Dans la deuxième, il va trouver comment va-t-il présenter son texte (la structure du texte). Dans l'introduction, il aborde l'importance du reboisement ; dans le développement, les étapes à suivre pour planter un arbre, et pour la conclusion, il va réaffirmer la thèse et confirmer l'importance du reboisement. Pour la troisième colonne « correction de la langue », on va chercher quels sont les points de langue qu'on va utiliser pour rédiger le podcast : à quel temps on conjugue les verbes ? Quel est le rapport logique qu'on va introduire ?, on veille aux accords en genre et en nombre, on parle également des fautes d'orthographe et de la ponctuation du texte. Pour la dernière partie « perfectionnement », on parle d'une écriture lisible, le choix de belles formules et la belle présentation du texte (éviter les ratures, les fautes et bien ponctuer son texte).

Cette grille qui est portée au tableau par l'enseignante sous la dictée des apprenants doit être recopiée sur les cahiers de cours des apprenants pour leur servir d'aide lors de l'écriture du texte.

Au-dessous de la situation d'intégration, il y a sur le manuel scolaire un coffre à mots que les apprenants utiliseront lors de l'écriture du texte, lequel est formé de noms, de verbes et d'adjectifs qualificatifs. Toutefois les mots qui sont donnés ne contribuent pas beaucoup à la connaissance du thème abordé dans la situation d'intégration qui se centre sur les étapes à suivre pour planter un

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

arbre ; c'est pourquoi, nous avons orienté l'écrit des apprenants vers l'importance du reboisement en tant que thématiques des parties introduction et conclusion du texte et de facto du podcast.

Après avoir terminé cette séance, les apprenants, en rentrant chez eux, vont écrire le texte demandé sur leurs cahiers d'exercice ; le lendemain en classe ; ils recopieront ces productions au propre. A la fin de la séance, l'enseignante récupère les copies des apprenants pour les corriger et mettre une appréciation pour chaque apprenant. Les copies des collégiens leur seront remises lors de la séance du compte rendu de la production écrite.

La séance du compte rendu se fait après la séance de la lecture récréative pages 120/121 du manuel scolaire. Pendant cette séance, les élèves lisent pour le plaisir un texte qui a une relation avec le thème de la séquence. Ce texte intitulé « Déforestation » est un extrait de l'œuvre « La déforestation : une guerre mondiale contre les forêts » rédigé en 2003 par, l'écrivain et écologiste américain Derrick Jensen aborde la déforestation, ses causes et ses conséquences pour dénoncer les actes humains périlleux et sensibiliser les lecteurs au futur obscur de notre planète.

Après cette séance, vient le compte rendu de la production écrite. L'enseignante corrige avec ses élèves une production moyennement réussie. Nous commençons par voir si l'apprenant a respecté les critères de réussite trouvés auparavant et nous entamons par la suite la correction des erreurs de langues et les phrases mal formulées par la suite. Une fois le paragraphe est corrigé, nous l'améliorons si nous avons le temps le cas contraire, nous nous limitons au texte corrigé. Les apprenants écrivent le texte corrigé sur le cahier

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

de cours. Enfin, ils veillent à la correction de leurs textes c'est-à-dire nous les incitons à une autocorrection.

Pour ce texte qui doit être présenté sous forme d'un podcast, les apprenants ne se limitent pas à écrire les textes mais ils doivent les lire à haute voix, les enregistrer pour les faire écouter devant leurs camarades de classe. Malheureusement, ce ne sont pas tous les apprenants qui vont faire l'enregistrement et cela est dû à plusieurs raisons : la honte de prendre la parole avec une compétence linguistique défectueuse, la peur de faire des erreurs ou par manque de moyen (les portables) et d'autres.

### **2- Analyse et résultats :**

Nous avons fait une expérience avec les apprenants de quatrième année moyenne, laquelle pratique de classe est composée de sept activités et se termine par une production écrite et la réalisation d'un podcast.

Cette pratique de classe se compose des activités proposées par le manuel scolaire auxquelles nous avons adjoint d'autres activités pour développer la compétence translittéracique des apprenants.

Nous présentons les résultats de cette expérience activité par activité.

Première écoute du podcast : Elle sert à amener les apprenants à répondre à cinq questions. Nous présentons les réponses sous une forme schématique, en l'occurrence un tableau divisé en trois colonnes : réponses justes, réponses fausses et pas de réponse.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

### **2- 1- Analyse et résultats de l'activité N° (01)**

**Question 1 : Quels sont les adjectifs utilisés par la narratrice dès le début du podcast ?**

**Le Tableau N° (05) représente les réponses des apprenants à la question 1**

Quel sont les adjectifs utilisés par la narratrice dès le début du podcast ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Réponses justes	50	64.10%
Réponses fausses	11	14.10%
Pas de Réponses	17	21.79%
La somme	78	100.00%

La narratrice du podcast emploie les adjectifs suivants : impressionnantes stupéfiante, captivante.

Nous remarquons que la majorité des apprenants ont répondu à cette question en lien avec les adjectifs qualificatifs utilisés par la narratrice au début du podcast. Néanmoins pas tous les apprenants ont pu trouver tous les adjectifs qualificatifs. Il y a des apprenants qui ont pu relever deux adjectifs, d'autres un adjectif, d'autres ont donné des réponses fausses et quelques apprenants n'ont pas répondu à cette question. Nous remarquons également que les apprenants écrivent les adjectifs comme ils les entendent et donc ils font des fautes d'orthographe en transcrivant ces adjectifs qualificatifs ; exemples: prisonante, stupfiontecaptivonte

### **Question 2 :Quels lieux qualifient-ils ?**

Cette question est en lien étroit avec la précédente puisqu'il s'agit de trouver quels lieux qualifient les adjectifs précédents.

La réponse juste est : ces adjectifs qualifient les zones humides.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

Le Tableau N<sup>o</sup> (06) représente les réponses des apprenants sur les lieux qualifiés par les adjectifs précédemment relevés.

Quels lieux qualifient-ils ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Réponses justes	29	37.17%
Réponses fausses	38	48.71%
Pas de Réponses	11	14.10%
La somme	78	100.00%

Malgré que la réponse de cette question est explicite dans le texte (les zones humides), la plupart des apprenants : 48.71% n'ont pas répondu correctement à cette question et ont opté pour le mot Ramsar. Ils se sont habitués à relier le nom d'un lieu à un nom propre comme Annaba, Alger C'est pourquoi ils ont opté pour Ramsar et non les zones humides. Cela n'empêche pas que 37.17% ont donné des réponses justes. Il y a aussi des apprenants qui n'ont pas répondu à cette question 14.10%.

### **Question 3 : Qu'est-ce qui est transmis et conservé depuis des millions d'années dans ces lieux ?**

La bonne réponse est : le patrimoine écologique est transmis et conservé depuis des millions d'année dans ces lieux

Tableau N<sup>o</sup> (07) représente les réponses des apprenants sur ce qui est transmis et conservé depuis des millions d'années dans ces lieux.

Qu'est-ce qui est transmis et conservé depuis des millions d'années dans ces lieux ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	35	4.87%
Fausse	24	30.76%
Pas de Réponse	19	24.35%
La somme	78	100.00%

Trente-cinq apprenants ont répondu correctement, néanmoins ils éprouvent des difficultés à écrire les mots justes et donnent des réponses décontextualisées : patrimoine écologique sans écrire la suite de la réponse. La plupart des apprenants se sont habitués à donner la réponse en un ou deux mots sans faire une phrase correcte. Pour le mot patrimoine il y a des apprenants qui

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

l'écrivent : hatrmoine, d'autres batimoine ou batrimoine. Ils écrivent les mots comme ils les entendent.

Question4 Pourquoi la narratrice dit que ces lieux sont importants ?

Pourquoi la narratrice dit que ces lieux sont importants ?

Les raisons données par la narratrice sont : les zones humides offrent aux êtres vivants végétaux et animaux des conditions environnementales spécifiques.

Certaines espèces d'animaux ne peuvent survivre sans zones humides (des libellules, les papillons, les araignées)

**Le Tableau N<sup>0</sup> (08) représente les réponses des apprenants au sujet des raisons qui ont poussé la narratrice à dire que ces lieux sont importants.**

Pourquoi la narratrice dit que ces lieux sont importants ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	27	34.61%
Fausse	30	38.46%
Pas de Réponse	21	26.92%
La somme	78	100.00%

Etant donné que cette question nécessite la lecture et la compréhension d'un extrait, un grand nombre d'entre eux n'a pas pu trouver la réponse juste, de plus, comme nous l'avons cité auparavant, les apprenants se limitent à des réponses très courtes. Ajoutons à cela le fait qu'ils ont des difficultés à savoir se justifier, à dire pourquoi, à donner des raisons. Pour ceux qui ont donné des réponses justes, ils n'ont pas trouvé toutes les raisons : abrite des milliers d'espèces d'oiseaux, source d'eau douce, abrite les oiseaux migrateurs.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

**Question5 : Quel engagement l'Algérie a-t-elle pris depuis son adhésion à la convention de Ramsar ?**

**Le Tableau N° (09) représente les réponses des apprenants sur l'engagement que l'Algérie a pris depuis son adhésion à la convention de Ramsar.**

Quel engagement l'Algérie a-t-elle pris depuis son adhésion à la convention de Ramsar ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	40	51.28%
Fausse	20	25.64%
Pas de Réponse	18	23.07%
La somme	78	100.00%

Le texte support proposé aux apprenants propose comme réponse à cette question : «l'Algérie s'est engagée à préserver ses zones humides ».

Ainsi, nous constatons l'existence de problème de compréhension de l'oral du fait que 38 apprenants ont eu des difficultés à répondre (18 absence de réponses et 20 réponses erronées que l'on peut scinder en deux catégories : réponses à contenu sémantique erroné comme « Aujourd'hui ces zones sont menacées pour lesquelles on lance des appels » ; « La convention de Ramsar est d'importance internationale » ; « pour connaître les zones humides qui sont un grand héritage » et réponses inachevées à l'exemple de : « préserver les humides » ; « préserver son humide »), en dépit de 40 apprenants ayant répondu correctement à cette question où nous constatons quelques reformulations comme « agir et protéger ce patrimoine ». Nous pouvons conclure que la classe se scinde en deux catégories d'apprenants dont la majorité éprouve des difficultés de compréhension de l'information orale.

La deuxième activité proposée aux apprenants suite à l'écoute du podcast se présente ainsi :

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

### **2- 2-Analyse et résultats de l'activité N<sup>0</sup> (02)**

**Question 1 : Combien de zones humides d'importance internationale l'Algérie compte-t-elle ? La réponse attendue est : « L'Algérie compte 50 zones humides d'importance internationale ».**

**Le Tableau N<sup>0</sup> (10) représente les réponses des apprenants sur le nombre des zones humides d'importance internationale en Algérie.**

Combien de zones humides d'importance internationale l'Algérie compte-t-elle?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	45	57.69%
Fausse	23	29.48%
Pas de Réponse	10	12.82%
La somme	78	100.00%

En dépit de la présence de réponse sous une forme chiffrée explicitement mentionnée au niveau du podcast, nous avons obtenu des réponses erronées et des abstentions de réponse, ce qui corrobore notre précédente conclusion au sujet des difficultés de compréhension de l'oral.

### **Question 2 : Que dit l'intervenant à leurs propos ?**

La réponse attendue se présente comme suit : « L'intervenant dit que les zones humides algériennes, à l'instar des zones humides méditerranéennes et les zones humides au niveau mondial, sont des écosystèmes particuliers fragiles, sensibles et remarquables par de nombreux aspects ».

**Le Tableau N<sup>0</sup> (11) représente les réponses des apprenants sur ce que dit l'intervenant à propos de ces lieux.**

Que dit l'intervenant à leurs propos?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	39	50.00%
Fausse	27	34.61%
Pas de Réponse	12	15.38%
La somme	78	100.00%

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

La moitié des apprenants a pu comprendre et mémorisé les adjectifs qualificatifs utilisés par l'intervenant : fragiles, sensibles et remarquables sans toutefois compléter l'information en citant l'autre partie de l'intervention. Ce résultat concourt également à consolider l'idée de leurs difficultés face à la compréhension de l'oral, activité qui semble être cognitivement complexe nécessitant une lourde mobilisation de leurs ressources attentionnelles.

**Question3 : Aujourd'hui, ces zones sont menacées, quelles en sont les causes ?**

La réponse donnée par la narratrice se présente ainsi : « perturbation physique tels que la sécheresse, les inondations, le drainage, la dégradation de la qualité de l'eau par la pollution chimique, les activités anthropiques tels que le braconnage, l'extraction de sable, la coupe du bois, la désertification ».

**Le Tableau N° (12) représente les réponses des apprenants sur les causes qui menacent les zones humides.**

Aujourd'hui, ces zones sont menacées, Quelles en sont les causes?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	46	58.97%
Fausse	15	19.23%
Pas de Réponse	17	21.79%
La somme	78	100.00%

En ce qui concerne cette question, la majorité des apprenants a donné une réponse juste ; toutefois certaines sont tronquées en ne formulant qu'une, deux ou trois causes. Toutefois, la plupart d'entre eux a explicité quatre raisons qui sont : la sécheresse, la déforestation les inondations et le braconnage. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'ils connaissent déjà ces mots, appréhendés durant les séances précédentes. Cette question leur a permis de les réactiver et de les réemployer à bon escient. Ainsi, une voie didactique s'offre à nous en

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

réfléchissant à des activités réactivant les connaissances antérieures pour en greffer des nouvelles.

**Question 4 : Ces zones rendent de grands services à l'homme, quels sont – ils ?**

La réponse attendue se présente comme suit : « Les zones humides sont une source d'eau douce. Un purificateur de l'eau. Elles jouent un rôle important dans la production de différentes ressources biologiques ; agricoles, herbage, pâturage, rizière. Sans oublier les valeurs culturelles ; touristiques, éducatives et scientifiques de ces zones humides.

**Le Tableau N° (13) représente les réponses des apprenants sur les grands services que rendent les zones humides à l'homme.**

Ces zones rendent de grands services à l'homme, quels sont-ils ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	44	56.41%
Fausse	16	20.51%
Pas de Réponse	18	23.07%
La somme	78	100.00%

En dépit de la forme « liste » de la réponse se présentant comme une énumération, nous constatons encore une fois les difficultés face à la compréhension de l'oral.

**Question 5 : Pourquoi la narratrice évoque-t-elle les générations futures ?**

La réponse attendue se trouve sous la forme d'une synthèse en fin de texte « ces zones qui seront un héritage que nous léguerons à nos générations futures ».

Voici le récapitulatif des réponses obtenues :

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

Le Tableau N° (14) représente les réponses des apprenants sur les raisons qui ont poussé la narratrice à évoquer les générations futures.

Pourquoi la narratrice évoque-t-elle les générations futures ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	26	33.33%
Fausse	22	28.20%
Pas de Réponse	30	38.46%
La somme	78	100.00%

Cette question est relativement différente des précédentes dans la mesure où elle porte sur l'idée de transmission intergénérationnelle résumée par le mot « héritage » dont la signification semble totalement opaque aux apprenants. Face à un lexique abscons, la compréhension s'en trouve biaisée tel que l'atteste Crinon (2011). p2) « connaître les mots participe à la compréhension ».

Nous parvenons à présent à la dernière écoute du podcast afin de conduire la troisième activité.

### **2- 3- Analyse et résultats de l'activité N°(03) :**

**Question : Ecoute une dernière fois le podcast puis complète le paragraphe avec : aquatique, risques, douce, écologique, humides purifier, l'agriculture.**

Le Tableau N° (15) représente les réponses des apprenants concernant une synthèse du texte écouté pour compléter un paragraphe lacunaire avec des mots donnés dans le désordre.

Complète le paragraphe avec des mots donnés dans le désordre?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	43	55.12%
Fausse	18	23.07%
Pas de Réponse	17	21.79%
La somme	78	100.00%

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Cette question est considérée comme la synthèse du cours. En dépit de la proposition d'une banque de mots pour compléter le texte lacunaire, seuls 43 apprenants ont réussi l'épreuve contre 25 ayant soit réalisé le travail de manière erronée ou n'ayant pas proposé de réponse. Certes, le taux de réussite est plus élevé que celui de l'échec, toutefois, nous pouvons conclure que la compréhension de l'oral pose de sérieux problèmes aux apprenants ; résultat qui se concrétise et se prouve à chaque activité réalisée.

### **2- 4- Analyse et résultats de l'activité N° (04)**

Cette activité qui clôt la séance d'oral invite les apprenants à exprimer leur point de vue au sujet du thème du support de la compréhension de l'oral. La consigne mentionnée à la page 106 du manuel se présente comme suit :

« D'après moi, les zones humides doivent être préservées car ... ».

Cette activité se déroule oralement.

Nous présentons à présent les résultats des deux activités que nous avons ajoutées aux quatre précédentes proposées par le manuel scolaire. Ces deux activités ajoutées se basent sur le principe du jeu de lettres « Motus ».

### **2- 5-Analyse et résultats de l'activité N° (05):**

Cette activité se présente sous la forme d'un jeu de mots cachés à découvrir. Les mots choisis sont en lien avec la thématique du projet. Il s'agit des mots : humide, captivant, écologique, douce, animale, végétale. Ces mots sont issus de la vidéo support de la séance. Ces mots ont été décomposés en lettres classées en désordre ; l'apprenant doit ordonner les lettres pour les découvrir. Cette activité se base théoriquement sur le développement des stratégies cognitives comme l'atteste Bégin (2008 : 57) « Décomposer: défaire le tout en parties »

Exemple :

## Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants

N <sup>o</sup> :	Les lettres en désordre
1	m - u - h - d - e - i
2	e - l - o - c - q - i - o - g - u - é
3	e - u - c - o - d

Le Tableau N<sup>o</sup> (16) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 1 : humide

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 1 en vous servant des lettres données dans le désordre ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	40	51.28%
Fausse	37	47.43%
Pas de Réponse	01	01.28%
La somme	78	100.00%

Le Tableau N<sup>o</sup> (17) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 2 : écologique

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 2 en vous servant des lettres données dans le désordre ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	42	53.84%
Fausse	33	42.30%
Pas de Réponse	03	03.84%
La somme	78	100.00%

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Le Tableau N° (18) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N° 3 : douce

Trouvez le mot caché N° 3 en vous servant des lettres données dans le désordre ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	44	56.41%
Fausse	30	38.46%
Pas de Réponse	04	05.12%
La somme	78	100.00%

Le Tableau N° (19) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N° 4 : captivant

Trouvez le mot caché N° 4 en vous servant des lettres données dans le désordre ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	20	25.64%
Fausse	44	56.41%
Pas de Réponse	14	17.94%
La somme	78	100.00%

Le Tableau N° (20) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N° 5 : animale

Trouvez le mot caché N° 5 en vous servant des lettres données dans le désordre ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	32	41.02%
Fausse	39	50.00%
Pas de Réponse	07	08.97%
La somme	78	100.00%

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

Le Tableau N<sup>o</sup> (21) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 6 : végétale

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 6 en vous servant des lettres données dans le désordre ?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	39	50.00%
Fausse	28	35.89%
Pas de Réponse	11	14.10%
La somme	78	100.00%

Il est à noter que cette activité est peu habituelle pour les apprenants d'où son originalité. En effet, les habitudes sclérosent le circuit neuronal. Nous avons sciemment proposé la case « tentatives » afin de vérifier les démarches d'apprentissages mises en œuvre. Il en ressort que la plupart d'entre eux se limite à une seule tentative qu'elle soit juste ou fausse. C'est un point important que la recherche gagnerait à développer. En effet, les stratégies d'apprentissage sont un facteur de la réussite didactique qu'il est nécessaire d'enseigner au même titre que l'enseignement de la discipline (Barbeau, Montini et Roy. (1997).

### **2- 6- Analyse et résultats de l'activité N<sup>o</sup> (06):**

La seconde activité proposée se centre également sur la découverte de cinq mots issus de la vidéo mais cette fois-ci non pas à partir de lettres proposées en désordre, mais à partir de deux indicateurs :

\*le premier est la définition du mot à découvrir

\*le second est la présence de la première lettre de chaque mot ainsi que du nombre total composant le mot. C'est deux paramètres ont été calqués sur le principe du jeu de lettres « Motus ».

## Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants

N <sup>o</sup> :	Définition	Première lettre	Le nombre des lettres
1	Action de passer d'un pays dans un autre pour s'y établir.	M	9
2	Garantir quelqu'un ou quelque chose d'un mal qui pourrait lui arriver.	P	8

Le Tableau N<sup>o</sup> (22) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 1 : migration

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 1 en se servant de la définition et de la première lettre du mot?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	24	30.76%
Fausse	26	33.33%
Pas de Réponse	28	35.89%
La somme	78	100.00%

Le Tableau N<sup>o</sup> (23) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 2 : préserver

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 2 en se servant de la définition et de la première lettre du mot?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	08	10. 25%
Fausse	45	57.69%
Pas de Réponse	25	32.05%
La somme	78	100.00%

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Le Tableau N<sup>o</sup> (24) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 3 : inondation

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 3 en se servant de la définition et de la première lettre du mot?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	24	30.76%
Fausse	19	24.35%
Pas de Réponse	35	44.87%
La somme	78	100.00%

Le Tableau N<sup>o</sup> (25) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 4 : désertification

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 4 en se servant de la définition et de la première lettre du mot?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	23	29.48%
Fausse	15	19.23%
Pas de Réponse	40	51.28%
La somme	78	100.00%

Le Tableau N<sup>o</sup> (26) représente les réponses des apprenants concernant le mot caché N<sup>o</sup> 5 : aquatique

Trouvez le mot caché N <sup>o</sup> 5 en se servant de la définition et de la première lettre du mot?	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	26	33.33%
Fausse	41	52.46%
Pas de Réponse	11	14.10%
La somme	78	100.00%

A la fin de cette activité, nous constatons la présence des mêmes stratégies d'apprentissage peu efficaces, dans la mesure où les apprenants se limitent à une ou deux tentatives sans plus. Ce résultat consolide le précédent et constitue une piste de travail ou une perspective pour la présente recherche.

Nous parvenons à présent à l'avant-dernière étape de la production de l'écrit et du podcast, c'est-à-dire l'objectif et la séquence didactique. Cette étape se

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

déroule sous la forme de deux activités écrites mentionnées à la page 118 du manuel scolaire.

### **2- 7-Analyse et résultats de l'activité N<sup>0</sup> (07) :**

Il s'agit de lire le texte intitulé « Le lac Fatzara » et d'extraire la thèse et les arguments. Pour rappel, la séquence aborde l'écrit explicatif à visée argumentative d'où la présence de ce travail en lien avec l'argumentation.

**Le Tableau N<sup>0</sup> (27) représente les réponses des apprenants concernant la thèse et les arguments dégagés du texte lu.**

Je lis le texte puis je complète le tableau (thèse / arguments).	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	49	62.82%
Fausse	23	29.48%
Pas de Réponse	06	07.69%
La somme	78	100.00%

Les résultats sont relativement satisfaisants ; la thèse se trouve dans l'introduction du texte avec le thème ; et les arguments dans la deuxième partie avec les exemples. Les apprenants ont pu détecter la thèse et les arguments en lisant le texte explicatif à visée argumentative.

Quant à l'activité suivante, elle aborde la même démarche et le même objectif d'apprentissage argumentatif en y adjoignant la réécriture de la thèse du texte « Ce tourisme destructeur » page 118 ainsi que les arguments.

### **2- 8- Analyse et résultats de l'activité N<sup>0</sup> (08)**

**Le Tableau N<sup>0</sup> (28) représente les réponses des apprenants concernant la thèse et les arguments donnés par l'auteur.**

J'identifie dans le texte la thèse et les arguments de l'auteur.	Fréquence / Répétition	Pourcentage
Juste	38	48.71%
Fausse	26	33.33%
Pas de Réponse	14	17.94%
La somme	78	100.00%

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittérature auprès des apprenants**

---

Le taux des apprenants qui n'ont pas trouvé la bonne réponse et ceux qui n'ont pas répondu dépasse le taux des apprenants qui ont répondu juste. Nous constatons donc, en plus des difficultés de compréhension de l'oral, des problèmes de compréhension de l'écrit.

Nous parvenons à présent à la fin de ce travail qui s'achève par la production d'un écrit explicatif à visée argumentative qui sera le support écrit de la production du podcast. La consigne est présente au niveau de la page 119 du manuel scolaire : « Le responsable des scouts de ton quartier te désigne avec trois autres chefs de section afin de lancer une campagne de reboisement à travers la commune. Dans le but d'encourager les citoyens à participer à cet évènement, chacun de vous créera un podcast sur les étapes à suivre pour planter un arbre. Vous rédigerez un paragraphe sur lequel vous vous appuyerez pour réaliser votre enregistrement sonore. L'auteur de la meilleure production sera récompensé ».

Le manuel propose une banque de mots en tant que dispositif d'aide à la réussite de l'activité demandée. Nous avons respecté la grille d'évaluation du paragraphe à produire en tant que support l'élaboration du podcast en

Explicitant le contenu de la partie « Développement » qui doit comporter en plus des étapes de plantation d'un arbre, les arguments en faveur du reboisement. Cette modification se justifie par l'idée que le produit final puisse être conforme à la production d'un écrit explicatif à visée argumentative et non un écrit procédural. En effet, la consigne du manuel se focalise sur les étapes à suivre pour planter un arbre, ce qui correspond à une production procédurale, nous avons demandé aux apprenants de justifier la nécessité ou l'intérêt du reboisement pour mettre en valeur la dimension argumentative.

La grille d'élaboration et d'évaluation de l'écrit produit en tant que support du podcast se présente comme suit :

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

Le Tableau N<sup>o</sup> (29) représente La grille d'élaboration et d'évaluation de l'écrit produit en tant que support du podcast

		Oui	Non
En introduction	-J'ai annoncé le thème -J'ai formulé la thèse		
Dans le développement	-J'ai écrit quelques arguments en faveur de la thèse défendue -J'ai précisé les étapes de plantation d'un arbre		
En conclusion	J'ai réaffirmé la thèse		

### **3- L'analyse des écrits :**

Les écrits produits ont été analysés selon trois paramètres : aspect formel, contenu sémantique et dimension linguistique du texte. L'aspect formel nous permet de vérifier l'existence d'une introduction, un développement et une conclusion au niveau de l'écrit produit. Le facteur sémantique nous conduit à vérifier la présence d'arguments en faveur de la thèse de même que la démarche à suivre pour planter un arbre. Enfin, la dimension linguistique nous permet l'analyse des écrits par rapport à l'usage d'articulateurs chronologiques, logiques, lexique du domaine, objectivité de l'énonciateur et enfin emploi du présent de l'indicatif.

#### **3-1- L'aspect formel :**

Il en résulte de l'analyse de l'aspect formel des écrits produits que la plupart des apprenants ont rédigé une introduction (72 apprenants), un développement (67 apprenants) et une conclusion du texte explicatif à visée argumentative dont le thème est le reboisement (50 apprenants). Cette dimension est importante parce qu'elle renvoie aux propriétés structurelles du texte. Les détails de l'analyse sont présentés en annexe.

### **3-2- La dimension sémantique des écrits :**

#### **3-2-1- La dimension sémantique de l'introduction du texte :**

Pour rappel, cette partie doit comporter deux informations ; la première est le thème « le reboisement » et la seconde est la thèse à défendre « l'importance du reboisement ».

La majorité des apprenants ont respecté le thème (60 apprenants). Les autres ont opté pour la déforestation et l'arbre qui sont en relation avec le thème du reboisement mais ne constituent pas ce qui est demandé par la consigne.

En ce qui concerne la thèse avancée par les apprenants, beaucoup d'entre eux voient que le reboisement est important pour l'homme, la nature et l'environnement. Ils ont également utilisé des synonymes en remplaçant « important » par « nécessaire ou bénéfique ou encore utile ». Les détails de l'analyse sont présentés en annexe.

#### **3-2-2-La dimension sémantique de la partie développement du texte :**

Cette partie comporte deux informations majeures : les arguments en faveur du reboisement et les étapes de plantation d'un arbre.

En ce qui concerne les arguments en faveur de la thèse, ils renvoient à l'aspect utile du reboisement : « purifie l'air, nous procure l'oxygène, protège le sol des érosions, constitue un abri aux animaux ». Nous relevons également l'emploi de verbes d'opinion lors de l'expression de l'importance du reboisement : « je pense que le reboisement, je crois que le reboisement, à mon avis, le reboisement ». Certains ont défini le mot reboisement puis ont indiqué son importance. D'autres ont commencé par mentionner les inconvénients de la déforestation pour aboutir à l'importance du reboisement ; enfin d'autres apprenants ont évoqué l'importance de l'arbre et comment le planter un arbre. Donc, presque tous les apprenants ont respecté le thème de la production écrite.

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

En ce qui concerne les étapes de plantation d'un arbre, nous remarquons que presque tous les apprenants ont respecté la consigne et ont énuméré les étapes de plantation d'un arbre. Ils les ont introduites par des connecteurs chronologiques tels que : d'abord, ensuite, puis et enfin, premièrement, deuxièmement, troisièmement, dernièrement. D'autres apprenants ont mentionné étape1, étape2, étape3, etc. Pour le temps verbal employé, nous notons l'usage de l'impératif présent : « creusez, posez, plantez, couvrez, et arrosez », de l'infinitif : « dépoter, creuser, planter, remplir et arroser » et du présent de l'indicatif : « nous choisissons, on creuse, on arrose »

De façon générale, la consigne d'écriture est respectée aussi bien pour les arguments que pour les étapes du reboisement. Les détails de l'analyse sont présentés en annexe.

### **3-2-3- La dimension sémantique de la partie conclusion du texte :**

Cette partie sert à réaffirmer le point de vue de départ. Nous constatons que la plupart des apprenants ont mentionné que le reboisement est important, utile, bénéfique, nécessaire c'est pourquoi nous devons planter des arbres. D'autres ont réaffirmé leur point de vue en l'annonçant sous une forme synthétique « Pour toutes ces raisons, le reboisement est très important .il assure la survie humaine » ; le raisonnement se poursuit sous différentes formulations : « Ainsi, en plantant des arbres, nous préservons la qualité de vie dans notre région » ; « Donc, si on lutte contre la déforestation, notre planète sera moins polluée et si tu participes à une compagnie de reboisement, notre planète serait propre et belle ». D'autres encore ont utilisé la condition (si on luttait contre la déforestation, plantons les arbres la terre serait moins polluée).

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

Les apprenants ont introduit la conclusion par différents moyens linguistiques : en définitive, en conclusion, donc, c'est pourquoi, alors, etc. D'autres apprenants ont utilisé le verbe falloir au présent comme pour exprimer l'obligation (il faut planter des arbres pour préserver la nature/ qu'il faut planter des milliers d'arbres chaque année). Toutefois, nous constatons que 38 apprenants n'ont pas écrit la conclusion du texte ce qui nécessite une prise en charge didactique de la structure du texte ou de ce que Adam Jean-Michel nomme « plan d'organisation de la textualité »(1997) p666) au regard de son rôle dans la cohérence textuelle comme le précise AlKhatibi, M. (2012). p47) « Il est important de prendre en compte la continuité du texte qui est inscrite dans sa structure. Quand on raconte une histoire, par exemple, il est habituellement facile d'en reconnaître le commencement, le milieu et la fin ».

### **3-2- 4-Dimension linguistique du texte :**

Cette dernière partie est consacrée à l'analyse des paramètres linguistiques, mobilisés dans le cadre de la rédaction de l'écrit explicatif à visée argumentative support du podcast. Il s'agit de l'emploi des articulateurs logiques du fait qu'il s'agit d'argumenter et d'expliquer ; et d'articulateurs chronologiques au regard de leur intérêt dans la présentation des étapes de plantation d'un arbre, le lexique du domaine en lien avec le thème du reboisement, l'objectivité de l'énonciateur et l'usage des temps verbaux adéquats : le présent de l'indicatif dans un écrit explicatif, mais également l'infinitif et l'impératif lors de la séquence procédurale liée à la plantation d'un arbre.

Ainsi sur le plan de la langue, nous remarquons que la plupart des apprenants ont utilisé les articulateurs chronologiques pour introduire les étapes de la plantation d'un arbre. Ils ont également employé des articulateurs logiques à l'exemple de « pour, car, parce que, pour que, donc, grâce au ». En voici des

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittératie auprès des apprenants**

---

exemples : « il faut planter des arbres car ils réparent les dommages causés auparavant » ; « La déforestation met la nature en danger donc il faut planter des arbres ». « Le reboisement est très important c'est pourquoi nous devons planter des arbres » ; « Nous plantons des arbres pour sauver la nature », etc. Concernant le champ lexical, la plupart des apprenants ont utilisé le champ lexical du reboisement : reboisement, déforestation, arbre, nature, environnement, planter, creuser, arroser, animal, végétal, la flore, la faune, etc. La posture objective est également respectée sauf pour quelques-uns qui ont employé le pronom personnel « je » dans l'introduction pour donner leur point de vue personnel sur le reboisement (je pense), (je crois). Sur le plan de la conjugaison, les temps employés par les apprenants lors de l'écriture de la production écrite sont le présent de l'indicatif pour la première et la dernière partie du texte, mais pour la partie deux du texte (les étapes du reboisement), il y a des apprenants qui ont utilisé le présent, d'autres, l'impératif présent et d'autres ont opté pour l'infinitif.

### **Conclusion partielle :**

Ce chapitre nous permet de présenter l'agir didactique en matière de production de l'écrit explicatif à visée argumentative support de la réalisation du podcast, en tant que document sonore. Cette activité est nouvelle par rapport à l'ancien manuel. Elle se caractérise par le développement d'une triple compétence : scripturale, orale et numérique ou technologique, ce que les spécialistes du domaine nomment une compétence translittérative que Delamotte, Liguette & Frau-Meigs définissent comme (Delamotte, É. Liguette, V. & Frau-Meigs, D. (2014) « l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, numérique,... essentiellement dans des environnements et contextes numériques » ou d'après Serres, A. (2012). p7) comme l'« ensemble des compétences d'interaction avec tous les moyens

## **Chapitre 6-----Pratique de la classe: la translittération auprès des apprenants**

---

d'information et de communication. ». Ainsi, nous pouvons noter que les apprenants débutent par une séance de compréhension de l'oral qui s'achève par la production d'un écrit et d'un podcast dans l'objectif d'apprendre l'explicatif à visée argumentatif. En plus des activités du manuel scolaire, nous avons proposé deux activités écrites issues du jeu de lettres « Motus » dans le but de développer le contenu lexical de l'écrit. Les principaux résultats obtenus est que cette démarche est utile mais nécessite une consolidation et un entraînement auegard des difficultés des apprenants en compréhension de l'oral et en compréhension de l'écrit.



**Conclusion générale et  
perspectives de recherche**

---

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

### Conclusion générale et perspectives :

Notre recherche s'intéresse au texte explicatif à visée argumentative, dans le cadre du projet didactique inscrit par la tutelle sous la forme d'un projet intitulé « produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement ». Comme l'explique cet intitulé, l'enseignement/apprentissage de la langue française est inscrit dans un quadruple perspectif :

- \*l'explicatif,
- \*l'argumentatif,
- \*l'environnement (ou l'éducation à l'environnement ou encore la formation citoyenne à l'environnement)
- \*et enfin le numérique.

Le manuel scolaire de la quatrième année moyenne prend en compte l'enseignement/apprentissage de l'écrit explicatif à visée argumentatif ; cet écrit associant deux typologies à la fois se réfère aux récents travaux conduits par les linguistes et les psycholinguistes, notamment Jean-Michel Adam et Jean-Paul Bronckart, ayant montré que les textes sont un ensemble d'unités linguistiques observables formant des segments variables comportant du descriptif, du narratif, de l'argumentatif, etc. organisant le contenu et le marquant à la fois sur le plan linguistique et sur le plan communicatif. Ces segments reflètent les opérations énonciatives des textes qui conduisent le scripteur à expliciter verbalement le passage des idées mentales abstraites en lien avec le thème du texte à leur verbalisation écrite ou énonciation linguistique rendant compte de cette représentation mentale qui désormais n'est plus simple mais composée et complexe, associant l'explicatif et l'argumentatif à la fois. Dans ces conditions, le scripteur explique le fait ou le thème du texte dans l'intention de mettre en place une action, un agir auprès du lecteur et pour se faire, il est nécessaire

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

d'associer cette explication à des énoncés argumentatifs. C'est ainsi que l'apprenant est amené à structurer sa pensée et son écrit.

Pour ce qui est de l'explicatif, comme nous l'avons explicité dans la partie consacrée à la revue de la littérature dans le domaine, il renvoie à l'intention d'apporter des informations relatives à un sujet donné, lesquelles informations sont absentes auprès du lecteur potentiel du message. Le texte produit est donc un moyen de communication entre un scripteur possédant l'information et un destinataire, ne la possédant pas pour lui faire comprendre l'idée central du sujet en se référant à une démarche explicative objective (Borel, M-j . 1981 ; Plane, S. 2001). Ainsi, toute explication ne peut émerger que suite à un questionnement comme le précisent Combettes et Tomassone qui considèrent que le texte explicatif est une production qui se caractérise par « la volonté de faire comprendre les phénomènes : d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une question comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider» (Combettes, B et Tomassone, R. 1988, P6).

L'intérêt du discours explicatif est donc de faire comprendre quelque chose à quelqu'un, à faire que l'apprenant sera capable d'expliquer et de transmettre des messages aux lecteurs sans difficultés insurmontables ou entravant sa compétence communicative. Pour savoir expliquer, l'apprenant doit enrichir ses connaissances sur un sujet déterminé que l'on suppose non connues ou peu connues par le lecteur potentiel. En maîtrisant le texte explicatif, l'apprenant peut expliquer même en dehors de sa classe, ce qui contribue à la formation d'un apprenant/acteur social. Sans se limiter à cela, le transfert de cette compétence est aussi un paramètre non négligeable puisque l'apprenant peut expliquer même dans une autre langue telle que l'arabe et l'anglais.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Pour notre projet, l'explicatif est étroitement associé à l'argumentatif. En effet, l'argumentation a pour but de réaffirmer ou de réfuter une thèse. Elle vise également à intervenir sur les idées, les représentations et les actions d'un interlocuteur pour susciter un changement dans son agir. Jean-Michel Adam présente les contours définitoires du texte argumentatif comme étant un discours qui « vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/ donnée/ raisons) » (Adam, J-M. 1991, p.104). Son objectif est donc de modifier l'opinion, le point de vue d'un destinataire.

Par conséquent, l'argumentation consiste à soutenir une thèse pour convaincre le locuteur, lui faire changer d'opinion, de point de vue ou pour l'inciter à agir, à l'aide d'arguments illustrés par des exemples. L'argumentation est donc un ensemble d'idées logiquement reliées afin de défendre une thèse.

En apprenant à rédiger un texte argumentatif, l'apprenant de la quatrième année moyenne sera capable de savoir répondre à la question « Pourquoi ? » : Pourquoi doit-on planter des arbres ? Pourquoi le reboisement est très important ? Pourquoi doit-on faire des campagnes de reboisement ?

L'enseignement de l'argumentation à un apprenant du cycle moyen lui permet d'être capable de se justifier, de dire pourquoi en présentant des arguments efficaces et de les illustrer parfois par des exemples. Les apprenants de quatrième année moyenne sont appelés à argumenter, à donner leurs points de vue sur plusieurs thèmes durant l'année scolaire.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Pour le projet trois de la quatrième année, les apprenants doivent répondre à la question : «Que doit-on faire pour sauvegarder l'environnement ? Quels sont les phénomènes qui menacent l'environnement et que doit-on faire pour le protéger?». ».

Donc, en plus des questions commençant par « Pourquoi ? » que nous avons énoncées plus haut, il s'agit de leur associer un autre questionnaire, celui du « Comment ? » Comment faire ? Comment agir ? On est sur le terrain du discours procédural en lui intégrant les raisons de cet agir, en expliquant le comment ? Et le pourquoi ?.

En maîtrisant le texte explicatif à visée argumentative, l'apprenant sera capable à la fois d'expliquer en présentant des informations qu'il connaît, de plus il saura argumenter, dire pourquoi, savoir se justifier et cela lui permet d'affronter les problèmes de la communication sociale.

En ce qui concerne la sensibilisation à la protection de l'environnement, étant donné que l'apprenant est un citoyen, il doit participer à la sauvegarde de son environnement, c'est pourquoi il est important de le sensibiliser et le responsabiliser envers son environnement.

L'apprenant est porté à connaître tous les problèmes dont souffre la nature et doit participer avec les adultes à chercher des solutions à ces problèmes. Face aux problèmes liés à l'environnement, il est très important d'intégrer les thématiques environnementales dans tous les apprentissages linguistiques et langagiers.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Cette sensibilisation aux valeurs environnementales a plusieurs objectifs, parmi lesquels aspirer à renouer les liens entre les personnes et l'environnement, de même que les sensibiliser en les impliquant dans l'agir citoyen, considéré comme un devoir envers les autres et la patrie.

Notre contexte environnemental se dégrade à une vitesse vertigineuse et les conséquences qui en découlent sont dangereuses, voire mortelles. Les décideurs de la politique éducative sont donc conscients du rôle de l'apprenant face à ce phénomène et considèrent que sa conscientisation est du ressort du système éducatif. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'informer les apprenants algériens des menaces auxquelles ils risquent d'y faire face pour développer leur culture de l'information à laquelle devrait correspondre une culture d'agir.

Il est primordial d'atteindre un niveau élevé de conscientisation pour créer un besoin d'agir et c'est ainsi que l'on mesure l'intérêt du projet didactique explicatif à visée argumentative, lequel projet aspire à développer auprès de l'apprenant un pragmatisme par des actions conduisant à l'amélioration de la situation et un changement positif considérant l'apprenant comme un citoyen (Gérard, R.2009).

En plus de l'apprentissage de l'explicatif et de l'argumentatif ainsi que l'éducation à l'environnement, l'apprenant saura produire un podcast, c'est-à-dire il saura utiliser le numérique dans son apprentissage. D'après la procédure édictée par le manuel scolaire, après avoir terminé la production d'un texte explicatif à visée argumentative, l'apprenant est invité à enregistrer sa voix avec un téléphone portable et dire son texte devant ses camarades en classe ou sur la page Facebook du collège.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Les jeunes apprenants sont passionnés par le numérique, ils maîtrisent le maniement des outils informatiques, nous disons même qu'ils sont mieux formés dans ce domaine que leurs enseignants, c'est pourquoi ils trouvent un grand plaisir en utilisant l'outil numérique lors des cours ; ils sont « les ambassadeurs d'une génération connectée qui ne jure que par le numérique » (Chellali, S. 2015)

Toutefois, il est important de signaler une fracture sociale numérique puisque tous les apprenants ne possèdent pas des ordinateurs et des Smartphones ou encore une connexion à Internet.

En dépit de cela, le domaine des TICE s'est intégré au sein de la classe où nous remarquons que lorsque nous présentons un cours en utilisant une vidéo, un enregistrement sonore ou un exercice sous la forme d'un jeu, les apprenants sont mieux attentionnés et intéressés que lorsqu'on utilise uniquement le manuel scolaire.

Ces quatre intérêts que sont l'explicatif, l'argumentatif, le numérique et la sensibilisation à l'environnement sont inscrits dans une perspective permettant le développement de la compétence communicative en français langue étrangère. Nous précisons que cet apprentissage est également pris en charge dans l'enseignement de la langue arabe en classe de quatrième année moyenne.

Nous explicitons ce point :

Pour la séquence quatre où domine le texte explicatif, on rencontre des textes comme : les peuples du monde, les croyances des indiens, le peuple japonais, ces textes nous donnent des informations sur les thèmes cités.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Pour la séquence cinq dont l'intitulé est : « la science et le développement technologique » plusieurs thèmes s'y trouvent tels que : l'internet, le développement scientifique et l'éthique, la technologie une arme à double tranches. Tous ces textes sont à dominante argumentative. Dans une perspective dialectique, on montre aux apprenants les avantages et les inconvénients de la technologie.

En ce qui concerne l'environnement, dans le manuel de langue arabe de quatrième année, on traite ce sujet dans la séquence six où on trouve des textes tels que : la pollution, l'équilibre de l'environnement et la pollution, la protection de l'environnement. et d'autres textes en relation avec le même thème.

Pour le texte explicatif à visée argumentative, il existe aussi au niveau du manuel de langue arabe dans la séquence deux avec les thèmes suivants : la presse et la société, la presse et l'humanité, les esclaves de l'écran.

En conclusion, cette séquence traite le sujet de la technologie de façon générale. Les auteurs dans ces textes expliquent et argumentent à la fois.

Pour le numérique, il n'existe pas des traces concernant ce dernier sauf pour la technologie qui figure dans la séquence cinq avec le texte argumentatif. On demande aux apprenants de donner leur point de vue personnel sur le thème internet et on leur propose de les étayer par des arguments convaincants.

Au regard de notre spécialité, nous nous sommes centrées sur le manuel de la langue française, du fait que la langue soit un outil transversal d'apprentissages divers, notamment la conduite explicative et la conduite argumentative.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Dans ce domaine plusieurs travaux antérieurs ont été cités dans notre recherche et ont abouti aux résultats suivants :

Adam Jean-Michel (1999) dans ses travaux, ne se cantonne plus à une vision classique dominée par la typologie textuelle et la remplace par la présence de «séquences» différentes impliquant des opérations cognitives pragmatiques fondamentales. Ainsi :

- la séquence narrative sert à exposer des faits réels ou imaginaires
- la séquence descriptive permet de schématiser par les mots les points communs et les différences entre les thèmes qui sont des objets, des animés et des cadres spatio-temporels.
- la séquence explicative développe la capacité de questionnement, et d'analyse pour proposer une résolution et une explication du problème posé.
- la séquence argumentative qui vise la défense des connaissances par l'étayage d'une thèse grâce à des arguments.
- et en dernier lieu la séquence des «dialogues».

Puisque notre travail associe l'explicatif et l'argumentatif, il est utile de rappeler que les travaux de Breton montrent les intérêts de l'argumentation «dont la spécificité est de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication » (Breton, Ph. 2003, p 3).

En nous référant aux travaux de Perelman et Olbrechts par ce raisonnement, l'argumentateur s'inscrit dans un engagement de défense de point de vue (Perelman, C.Olbrechts, T. 2008, p5).

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Pour le texte explicatif, il « est né du souci de faire comprendre un phénomène existant, qu'un agent (qu'il soit un individu ou un groupe d'individus) a, ou croit avoir résolu un problème et décidé de communiquer la solution à d'autres » (Coltier, 1986, p 8).

Pour rappel de la structure explicative, tous les travaux que nous avons mentionnés dans notre thèse la présentent en trois étapes qui sont:

- Le questionnement direct ou indirect que l'on retrouve au niveau de l'introduction.
- La partie explicative donnant au lecteur des détails explicatifs manifestant son esprit de raisonnement cité plus haut.
- Enfin, la partie conclusive rédigée dans l'objectif de présenter une idée synthétique du point de vue argumentatif et explicatif du discours.

L'apport fondamental de l'explicatif à visée argumentative est qu'il concourt à façonner un apprenant acteur social puisqu'il l'incite à « ce qu'il substitue des certitudes aux interrogations qu'il a soulevées (Coltier, D. 1986, p72). Cette situation le contraint à réfléchir en activant deux modes complémentaires: «pourquoi» et «parce que» (Adam, J-M. 1992).

Par rapport à ces travaux et à ce que propose le manuel scolaire de quatrième année moyenne, nous avons posé la question de recherche suivante :

Est-ce que la translittératie peut-elle aider l'apprenant à améliorer sa compétence scripturale d'un texte explicatif à visée argumentative en français langue étrangère?

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

L'hypothèse de notre recherche est que la convergence des outils d'enseignement/apprentissage sous une forme textuelle d'une part et audio-orale de l'autre concourt au développement des intelligences multiples des apprenants et defacto à la compétence translittéracique.

Pour vérifier la validité de cette hypothèse et répondre à la question posée, nous avons mené une recherche conduite en trois étapes:

En premier lieu, nous avons adressé un questionnaire à quinze enseignants exerçants au cycle moyen. Les premières données recueillies auprès des enseignants de FLE exerçant dans différents établissements de la wilaya d'EL Tarf, nous permettent de conclure que l'introduction des TIC en didactique du FLE semble engager davantage le savoir-enseigner que le savoir-apprendre dans une perspective actionnelle. En effet ; les enseignants recourent aux TIC principalement pour extraire des ressources à didactiser et réemployer en classe. C'est un point important et utile. Il est en corrélation avec leurs représentations positives de TIC pour un meilleur agir enseignant, pour un agir enseignant à l'ère du temps moderne et du numérique. L'engouement est manifeste au point qu'ils s'engagent à employer leurs ordinateurs portables en cas d'indisponibilité dans l'établissement.

Néanmoins, la culture d'enseignement est en lien avec la culture d'apprentissage. Les enseignants restent toutefois dans une attitude de détenteurs de savoirs. Ce sont eux qui cherchent sur le Net et « transmettent » aux apprenants leurs trouvailles.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Dans une optique de guide ou d'accompagnateur, il nous semble plus opportun d'enrichir cette démarche d'enseignement en voyant ce que font les apprenants avec les TIC et exploiter cela en classe.

A titre illustratif, l'observation naïve de l'entourage social nous permet de constater la ferveur des collégiens pour les jeux. Ainsi, à partir de cette motivation déjà présente, l'enseignant peut proposer diverses situations orales et écrites d'apprentissage du FLE :

1. Raconte et décris ton jeu préféré (discours narratif descriptif).
2. Cite les règles de ton jeu préféré (discours prescriptif).
3. Ton père ne te laisse pas jouer. Argumente pour le convaincre du contraire (discours argumentatif).
4. Travailler le champ lexical en rapport avec le jeu préféré de l'apprenant.

Ce ne sont que des exemples mettant l'apprenant davantage en situation active d'apprentissage et où l'enseignant élabore son cours à partir d'un déjà là à enrichir progressivement.

Donc les enseignants interrogés se limitent à employer les TIC en amont de la classe et non aussi en aval pour enrichir ou développer les compétences des apprenants (exemples : écriture – réécriture ; retravailler la prise de parole ou la production de l'oral). Cette démarche est utile pour programmer les séances de rattrapage dont le but est de prendre en charge les insuffisances des apprenants constatées à la fin d'une séquence didactique.

La première étape de notre recherche, en lien avec les représentations d'enseignants de langue française exerçant au cycle moyen en Algérie des outils

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

numériques en classe de même que de leurs usages, nous a permis de comprendre les rapports positifs que développent les enseignants à l'égard des outils technologiques en dépit d'une formation techno-pédagogique peu élaborée (Abed & Boudechiche, 2022). Les résultats explicitent un usage rudimentaire des outils numériques n'exploitant guère la palette des possibilités qu'offrent ces artefacts à l'amendement de l'enseignement mais également de l'apprentissage. Conscients de leur agir peu élaboré, ils expriment ouvertement le souhait d'une formation aux TICE.

C'est à cet effet que nous entamons la seconde étape de notre recherche, dans le dessein de comprendre le rôle de la formation continue dans le développement de l'agir enseignant par le numérique. Nous nous interrogeons explicitement sur le rôle des inspecteurs dans la prise en charge des besoins déclarés des enseignants en formulant la question suivante : la formation continue contribue-t-elle à amender l'agir enseignant en matière d'usage des outils numériques ?

Au regard du rôle de la formation continue dans la dynamique de la formation enseignante, nous conjecturons qu'elle occupe un statut de continuum complétant la formation initiale des enseignants par la prise en charge des nouvelles exigences du terrain didactique.

En prenant en considération les résultats de la première partie de notre recherche citée supra, selon lesquels les enseignants interrogés affirment l'encouragement, voire l'exigence, des inspecteurs à utiliser les outils numériques en classe, nous prédisons donc l'existence d'un programme de formation continue développant les compétences techno-pédagogiques des enseignants.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Afin de vérifier cette hypothèse selon laquelle les inspecteurs formateurs élaborent des formations didactiques à la carte à l'ère du numérique, nous avons adressé un questionnaire aux quatre inspecteurs de l'éducation nationale de la circonscription de la wilaya d'El-Tarf dans le dessein de conduire une recherche selon une approche compréhensive de leurs représentations du rôle de la formation continue, qu'ils assurent, par rapport à ce qui a été cité *supra*. L'analyse qualitative des données collectées révèle un paradoxe entre ce qui exigé par les inspecteurs et ce qu'ils offrent en matière de formation continue, où la réflexivité et l'usage des outils techno-pédagogiques sont pris en charge de manière théorique et jamais procédurale. En reprenant (Poggi, Wallian&Musard. 2006. p131) « le discours inspectoral » est en faveur de l'intégration des TICE sans être appuyé par une formation interventionniste.

Quant à la troisième étape de notre expérience que nous avons faite avec 78 apprenants de quatrième année moyenne et qui est formée de sept activités en plus d'une analyse détaillée des productions écrites des apprenants, l'analyse des réponses des apprenants a abouti aux résultats suivants :

Pour l'activité une et deux qui figurent sur le manuel scolaire page106, les apprenants sont amenés à écouter une vidéo dont l'intitulé est:« les zones humides »<sup>10</sup> et de répondre à cinq questions pour chacune des deux activités.

L'analyse des réponses des apprenants a montré qu'il y a une disparité entre les apprenants dans la mesure où certains ont été capables de répondre et d'autres qui n'ont pas pu trouver les réponses justes et cela s'expliquerait par le fait qu'il existe des apprenants qui savent bien écouter, comprendre et

---

<sup>10</sup><https://www.youtube.com/watch?v=Mkw1xM1WGuk>.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

mémoriser ce qu'ils écoutent, ils réussissent à trouver ou à reformuler les bonnes réponses. Mais il y en a d'autres ayant une compétence insuffisante de l'écoute de l'oral et donc une insuffisance de compréhension de l'oral et par conséquent, ne réussissent pas à trouver les réponses justes.

En ce qui concerne la troisième activité qui est une phase de synthèse, l'apprenant est amené à écouter la vidéo pour une dernière fois et à compléter un texte lacunaire par des mots donnés dans le désordre. Pour cette activité, les apprenants qui ont su répondre aux questions posées lors des deux activités précédentes réussissent facilement à répondre car ils se sont déjà familiarisés avec les mots utilisés.

Pour la quatrième activité qui ne figure pas sur le manuel scolaire et que les apprenants n'ont pas l'habitude de faire, ces derniers vont trouver des mots cachés en se servant des lettres données dans le désordre. C'est nous qui avons confectionné cette activité en nous référant au jeu de lettres MOTUS<sup>11</sup>.

L'analyse des réponses des apprenants a montré qu'il y a aussi une disparité entre eux, certains ont su trouver les mots justes et d'autres n'ont pas réussi à le faire malgré que ces mots figurent dans la vidéo écoutée.

Pour l'activité cinq qui ne figure pas également sur le manuel scolaire et que nous avons élaboré en nous référant toujours au jeu de lettres, les apprenants ont éprouvé davantage de difficultés à créer des corrélations entre la définition donnée par l'enseignant et le mot à découvrir. Il est possible que l'explication de cette difficulté soit liée au manque d'entraînement de la compréhension de l'oral à laquelle nous adjoignons l'insuffisante d'exposition et de formation en langue française vu que nos apprenants sont des enfants qui

---

<sup>11</sup><https://motus.absolu-puzzle.com>.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

viennent des zones rurales, qui ont des parents illettrés et qui parfois n'étudient pas le français au primaire. Malgré que dans cette activité, on présente aux apprenants la définition du mot et on leur donne la première lettre du mot à découvrir, ils ont trouvé des difficultés à comprendre la définition qui contient des mots difficiles pour eux comme «s'y établir». «Garantir» «débordement» «croit». Pour cette activité, la plupart des apprenants n'ont pas trouvé les mots justes.

Après cette activité vient l'expérience de la préparation de l'écrit sur la page 118 du manuel scolaire, pendant laquelle les apprenants sont amenés à faire deux activités qui se ressemblent. Les concepteurs du manuel ont proposé deux textes explicatifs à visée argumentative aux apprenants qui vont les lire puis trouver la thèse et les arguments.

Les apprenants ont su trouver les réponses justes et montrent ainsi une plus grande aisance en compétence scripturale qu'orale.

Pour la seconde activité page 118, on demande aux apprenants de trouver la thèse et les arguments puis de les réécrire avec leurs propres mots, cela pour les préparer à la rédaction d'un texte explicatif à visée argumentative.

On achève la séquence avec la séance de la préparation de l'écrit page 119 du manuel scolaire, pendant laquelle on donne à l'apprenant une situation d'intégration qu'il va lire au tableau, en soulignant les mots clés et identifiant le produit à réaliser. Nous n'avons pas pris la situation telle qu'elle est écrite sur le manuel scolaire. Nous l'avons modifié de façon à ce que l'apprenant aborde l'idée de l'importance du reboisement dans l'introduction, les étapes de la plantation d'un arbre dans la deuxième partie considérée comme développement

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

du texte, et on revient sur l'importance du reboisement dans la troisième et dernière partie du texte pour le conclure.

Nous avons accompagné la situation d'intégration par une grille d'évaluation qui aide l'apprenant à bien rédiger son écrit dans une perspective d'autonomisation et d'auto-évaluation.

Après avoir analysé les productions écrites des apprenants, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

D'une part, la plupart des apprenants ont respecté la structure du texte argumentatif (introduction, développement et conclusion) car dès le début d'année, la formation en langue française insiste sur l'idée qu'un texte argumentatif doit contenir ces trois moments.

D'autre part, la plupart des apprenants ont respecté le thème (le reboisement) mais ils y en a d'autres qui ont opté pour la déforestation ou l'arbre tout simplement. Ces derniers ne sont pas considérés en situation d'hors sujet puisque c'est toujours le même thème.

La majorité des apprenants voit que le reboisement est très important et ont utilisé un verbe d'opinion pour avancer leurs points de vue.

En ce qui concerne les autres paramètres du contenu sémantique de leurs écrits, il y a des apprenants qui ont commencé par définir le reboisement et d'autres qui ont débuté par donner les inconvénients de la déforestation. Quelle que soit la démarche adoptée ou choisie, ils sont toujours dans le thème. Ainsi, nous pouvons dire que les apprenants ont trouvé le thème et la thèse du texte proposé.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Par ailleurs, en ce qui concerne la partie développement, plus que la moitié des apprenants ont rédigé les étapes de la plantation d'un arbre et la plupart d'entre eux ont trouvé les mêmes étapes. Beaucoup d'entre eux ont introduit les étapes par les articulateurs chronologiques (d'abord, ensuite et enfin).

Pour le temps de conjugaison qu'ils ont utilisé dans la deuxième partie, il s'agit soit du présent de l'indicatif, soit de l'impératif présent ou encore de l'infinitif.

De plus pour la partie conclusion du texte, la plupart des apprenants ont encore opté pour l'importance du reboisement pour réaffirmer leurs thèses avancées dans la première partie du texte. Ils existent parmi eux qui voient qu'il faut protéger, préserver, planter des arbres pour sauvegarder la nature.

En dépit de ces éléments de réussite, nous remarquons qu'il existe des apprenants qui ont une compétence scripturale en dessous de celle d'un apprenant de quatrième année moyenne, en raison de l'incompréhension de la consigne donnée d'une part, et d'autre part, ils ne possèdent pas un bagage linguistique suffisant en français langue étrangère.

Ainsi, pour conduire ces trois étapes de notre recherche, nous avons mobilisé différents outils didactiques, notamment le questionnaire et la recherche-action dans une logique de découverte et de compréhension qualitative.

Le questionnaire nous a permis de toucher de près le double terrain des enseignants et des inspecteurs, en les interrogeant sur leur agir didactique selon leur statut. Nous avons ainsi pu relever le contraste existant entre ces deux entités pédagogiques qui devraient plutôt renvoyer à une vision commune et

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

collaboratrice. Le questionnaire nous permet ainsi de collecter des énoncés verbaux considérés comme « une source où puiser les faits recherchés » (Mahmoudian, M. 1998. p8).

Quant à la recherche-action, elle nous a permis de collecter d'autres informations auprès d'une troisième source de l'agir didactique, en l'occurrence les apprenants. Son utilité se présente dans le fait qu'elle nous a permis d'évaluer les effets d'une stratégie de travail sur l'écrit produit par les apprenants puisque la recherche-action «entretient des visées de changement dans la pratique professionnelle » (Bourgeois,L. 2016, p8).

Nous avons inscrit notre travail dans une approche qualitative davantage que quantitative parce que nous ambitionnons de comprendre les liens unissant l'agir enseignant, la formation continue et l'effet de la pratique translittéracique sur l'écrit explicatif à visée argumentatif.

Notre recherche s'inscrit donc dans le paradigme de la recherche appliquée qui nous a permis de comprendre la complexité de l'intégration des outils numériques ainsi que l'agir didactique qu'il est possible d'améliorer grâce à ces outils, notamment par la proposition d'activités d'apprentissage originales et pertinentes par rapport à l'objectif du projet didactique. Notre visée est donc descriptive pour rendre compte de la complexité de la situation, et explicative montrant la causalité pouvant exister entre la maîtrise rudimentaire des outils technologiques par les enseignants et le contenu théorique de la formation continue que proposent les inspecteurs.

En somme, nous étions à la quête d'informations pour comprendre les effets du recours à la translittératie sur l'agir enseignant et l'apprentissage du FLE, particulièrement du texte explicatif à visée argumentative. Cette

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

motivation a vu le jour grâce à l'introduction d'un élément nouveau dans le manuel scolaire, en l'occurrence le podcast qui n'est pas sans soulever des problèmes, plutôt d'ordre technique auprès des enseignants d'où leur demande de formation aux TICE à laquelle le corps inspectoral répond par la valorisation du savoir déclaratif au détriment du savoir procédural.

En conclusion à ce travail de recherche, nous pouvons avancer l'idée que les concepteurs du manuel scolaire adoptent une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage du FLE en promouvant une démarche translittéracique et non uniquement littéracique, puisque les activités langagières orales et écrites sont mises en résonance pour servir l'objectif du projet didactique en plus de l'intégration du numérique, dans le cas du projet analysé au niveau de cette thèse, il s'agit du podcast.

Nous pouvons ainsi répondre à notre question de recherche en avançant l'idée que la translittératie, en tant que compétence au niveau de laquelle un individu est capable d'interagir avec différents moyens d'information et de communication, aussi bien oraux qu'écrits, en format papier comme en format numérique (Le Deuf, O.2012), contribue à développer la compétence scripturale des apprenants de même qu'elle permet à l'enseignant d'enrichir son agir didactique en proposant des activités originales différentes de celles du manuel scolaire.

A la fin de cette modeste réflexion, des voies de recherche s'offrent à nous. Elles peuvent aborder le terrain des enseignants comme celui des inspecteurs ou encore des apprenants. Pour les enseignants, il serait intéressant de compléter la présente recherche par une autre en lien avec l'auto-formation aux TICE, comme nous l'avons cité supra, laquelle formation est propulsée par la

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

motivation intrinsèque et l'image de soi. Côté inspecteurs, il serait utile d'analyser leur formation, c'est-à-dire comment devient-on inspecteur et quelle formation suit-on afin de vérifier l'existence ou l'absence d'une formation des inspecteurs eux TICE. Enfin, côté apprenants, nos résultats nous permettent de réfléchir à une recherche ultérieure sur la compréhension de l'oral via les TICE puisqu'ils ont présenté d'importantes difficultés de compréhension de l'oral que nous n'avons pas retrouvé à l'écrit.

En définitive, la réflexion sur l'agir enseignant et l'agir apprenant par le biais des outils technologiques n'est qu'à son balbutiement.

Nous poursuivrons notre recherche en adressant un questionnaire à des enseignants qui exercent au cycle moyen. Nous nous intéressons à la façon dont ces derniers utilisent le numérique en classe de FLE. Nous remarquons que la majorité des enseignants utilisent les TICE lors de la séance de l'oral et généralement il s'agit d'une vidéo projetée à l'aide d'un datashow. et la plupart des enseignants font écouter la vidéo aux apprenants sans visualiser les images. Les enseignants venants de l'université n'ont pas bénéficié d'une formation sur les TICE et mêmes ceux qui ont fait l'institut technologique de l'enseignement ne l'on pas fait. Alors que dans le programme, la tutelle impose aux inspecteurs de pousser les enseignants à utiliser les TICE.

Les enseignants trouvent des difficultés à utiliser le numérique car ils n'ont pas fait une formation qui leurs prépare à affronter cet obstacle. la formation aux TICE ne figurent ni dans la formation initiale ni dans la formation continue. et si elle existe dans la formation, elle se fait d'une façon implicite.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Nous avons également fait un entretien avec les inspecteurs étant donné qu'ils sont chargés de la formation continue des enseignants, même ces derniers ont confirmé que les TICE ne sont utilisés que lors de la séance de l'oral, ils n'ont pas pu proposer d'autres activités là où on peut utiliser le numérique.

Mais encore les inspecteurs aussi ne bénéficient pas d'une formation aux TIC, ils s'auto- forment c'est pourquoi ils font des formations théoriques aux enseignants.

Nous avons également conduit une pratique de classe avec des apprenants de quatrième année moyenne. Nous avons tenté d'aider ces derniers à rédiger un texte explicatif à visée argumentative en répondant à des activités portées sur le manuel et nous leurs avons proposés d'autres activités nouvelles sous forme d'un jeu.

Nous avons fait huit activités avec les apprenants réparties tout au long de la séquence didactique et cela pour vérifier si ces activités peuvent aider l'apprenant à rédiger son écrit sans difficultés. Nous avons commencé par l'oral et nous avons utilisé une vidéo comme support didactique. La vidéo porte sur les zones humides.

En production de l'écrit, il est demandé à l'apprenant rédiger un texte explicatif à visée argumentative sur le reboisement. Dans cette ordre d'idée il paraît intéressant que l'utilisation des TIC ne se limite pas à l'oral, nous pouvons l'utiliser dans les autres activités, telles que l'écrit et les activités de langue étant donné que les apprenants s'intéressent à ces outils et apprennent mieux avec les TIC.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Les enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale ou continue peuvent fournir des efforts et s'auto-former eux-mêmes et donc dépasser les problèmes de l'utilisation des TIC en classe. De plus, les enseignants d'un même établissement scolaire peuvent faire un travail collaboratif concernant l'utilisation des TIC en classe. Pour se mettre au diapason des exigences actuelles, il est incontournable que l'enseignant se forme au domaine du numérique pour l'utiliser avec ses apprenants.

A l'université, la formation continue des enseignants et des inspecteurs devrait être envisagée comme une voie de complétion de la formation didactique aux TICE.

Les inspecteurs font une formation théorique plus que pratique pour les enseignants. Ils demandent à l'enseignant d'utiliser la vidéo lors de la séance de l'oral sans s'inquiéter de la maîtrise de l'outil numérique par l'enseignant. Il est préférable que l'enseignant, dans sa première année de recrutement, fasse quelques journées de formation sur le numérique car cela va l'aider par la suite en classe avec ses apprenants.

Le podcast a été le dernier produit de la démarche didactique conduite dans le cadre de ce travail. C'est un document oral permettant à l'apprenant de prendre la parole et de verbaliser le contenu du script ayant été produit en amont de cela. C'est la toute première fois que les apprenants réalisent un tel projet. Le podcast est doublement utile, il peut se présenter sous une forme exclusivement sonore, de même qu'il peut se présenter sous une forme audiovisuelle. Le podcast est donc un fichier numérique produit par l'apprenant sur la base de l'écrit explicatif à visée argumentatif qu'il a rédigé auparavant. Il lui donne ainsi l'occasion de présenter oralement le contenu de son texte ; ce qui renforce sa confiance, sa motivation, son éloquence et globalement son expression orale.

## Conclusion générale et perspectives de recherche

---

Pour la présente recherche, nous avons réalisé un podcast uniquement oral, une perspective de réaliser un podcast audiovisuel est fortement recommandée afin de développer la compétence communicative en français langue étrangère via le numérique, notamment dans le cadre du reportage.

## Références bibliographiques

---



**Références bibliographiques**

---

### Références bibliographiques

1. Abdel-Ouahed, A. (2014). Réflexion sur l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français : le cas de l'université marocaine ». *Frantice.net*, n°8, pp. 100-108.
2. Abed, N. & Boudechiche, N. (2023). . Tic et agir enseignant au cycle moyen à l'ère de la translittératie. *Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines*. [www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552](http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552)
3. Adam Jean-Michel. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. In: *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 75, fasc. 3. Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde. pp. 665-681; doi : <https://doi.org/10.3406/rbph.1997.4188>  
[https://www.persee.fr/doc/rbph\\_0035-0818\\_1997\\_num\\_75\\_3\\_4188](https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188)
4. Adam, J.M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Edition Nathan, Paris, France.
5. Adam, J.M. (1999). *La linguistique textuelle. Des genres de discours au(x) texte(s)*. Nathan, Paris. France.
6. Adam, J-M. (1991). *Les Textes : types et prototypes*, Nathan, Paris, France.
7. Aillerie, K. (2017), Le « numérique éducatif » à l'épreuve des pratiques scolaires : petits arrangements avec le marché. *Revue Hermès*. France. 2017/2 N :° 78 . p p 23 - 30.
8. AlKhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica. Lengua, Literatura*, vol 24 pp. 45-64.
9. Allal, L. (1999). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire ». *Raisons éducatives*, 1-2(2), pp 77-94.

## Références bibliographiques

---

10. Allan Roeher, G. (1991). Etiquette et alphabet: un regard sur la question des politiques d'alphabétisation et la personne qui présenté un handicap intellectuel. NorthYork . cité par Institut national canadien pour l'étude des politiques sociales touchant les personnes qui présentent un handicap intellectuel.
11. Allouche, E.. (2014). Littératie numérique et réseaux sociaux Enjeux pour l'éducation et la formation - WIP - juin-juillet 2014 → Article publié en work in progress sur le blog <http://education.hypotheses.org>.
12. Amadiou, F. et Tricot, A. (2014), Apprendre avec le numérique. Mythes et rélités, Retz, France. Paris, P 16.
13. Aparecida Spagnol, C, l'Abatte, S., Monceau, G. & Jovic, L. (2016). Dispositif socianalytique : instrument d'intervention et de collecte de données en recherche qualitative en soins infirmiers. Recherches en soins infirmiers n° 124 ; 2016, pp. 108-117.
14. Aparecida Spagnol, C, l'Abatte, S., Monceau, G. & Jovic, L. (2016). Dispositif socianalytique : instrument d'intervention et de collecte de données en recherche qualitative en soins infirmiers. Recherches en soins infirmiers n° 124 ; 2016, pp. 108-117.
15. Avel, P. & Crinon, J. (2012). Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre. D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée. Repères, 45, pp 117-134.
16. Bachir, T. (2022). Le E-Gouvernement en Algérie. Selon l'enquête 2022 des nations unies. Edition : Groupement algérien des acteurs du numérique. [www. gaan.dz](http://www.gaan.dz)
17. Bachy, S. (2007). « Mise au point d'un dispositif d'enseignement base sur le pentagone d'apprentissage », dans Frenay M., Wouters P. & Raucant, B. (dir.), Question de pédagogies dans l'enseignement supérieur : les pédagogies actives, enjeux et conditions, 2 volumes, Louvain : Presse universitaire de Louvain, pp 834 - 846.

## Références bibliographiques

---

18. Balas, B. (2010). Les représentations de l'Écrit par l'adulte apprenant lecteur- scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique. *Education et didactique* Vol n° 4, numéro 1, pp. 97-96. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.740>
19. Barbeau, D. Montini, A. et Roy, C. (1997). Sur les chemins de la connaissance, la motivation scolaire, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale. p 264.
20. Barbot, M.-J. et Combès, Y. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC, *Education permanente*, 4(169). p. 133-152.
21. Barré-De Miniac, C. (2011). La littéracie, dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.
22. Barré-de Miniac, Ch. Brissaud, C. Rispaïl, M. (2004) . La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, France. Paris : L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs, p 357.
23. Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M. & Tourigny, F. (1997). La maîtrise de la langue au collège. Paris : CNDP. France.
24. Bazerman, C. et al. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Lafayette: ParlorPress
25. Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 47–67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
26. Bélanger, J. et al. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56–75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>.
27. Ben Ghnissa, I. (2020). La translittératie au service de l'acquisition/apprentissage du FLE. *Revue de Département des lettres et sciences humaines et sociales*. Vol 13.N :<sup>o</sup> 2. Département des lettres et

## Références bibliographiques

---

- langues étrangères, Faculté des lettres et langues Université Mohammed Khidher. Biskra. Algérie.
28. Ben Saada, A. (2011). L'éducation au cycle primaire, moyen et secondaire en Algérie : quelques pistes de réflexion ", in «le développement économique de l'Algérie. Expérience et perspectives», casbah Éditions, Alger.
29. Benmoussa, C. (2019). Les enjeux du module TICE dans la formation universitaire de français langue étrangère : cas des étudiants de 3<sup>ème</sup> année licence et Master 1 et Master 2 du département de français l'université de Tlemcen. Mémoire de master Université Abou BekrBelkaid-Tlemcen.
30. Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, N.J, L. Erlbaum Associates.
31. Bertrand, C. (2010). Construire des dispositifs hybrides pour la formation continue d'enseignants. Dans G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma, La formation des enseignants en Europe (pp. 193-203). Bruxelles: De Boeck.
32. Bonet, E, et al. (1999). Hypermédia et enseignement. Centre d'initiation à l'enseignement supérieur <http://www.edgar-bonet.org/info/ateliers/Rapport.pdf>.
33. Borel, M - J. (1981). « Aspects logiques de l'explication », Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel n° 38, p. 33-56.
34. Boudechiche, N. (2008). Contribution à la didactique du texte explicatif. Thèse de doctorat. Université Badji Mokhtar. Annaba.
35. Boukhor, O. L'intégration des TICE dans l'enseignement/ Apprentissage du français au collège. TRANS. Revue électronique de recherches sur la culture. <https://www.inst.at/trans/23/lintegration-des-tice-dans-lenseignement-apprentissage-du-francais-au-college>. Consulté le 05 /03/2021.
36. Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. In Carignan, I. Beaudry, M.-C. & Larose, F, La recherche-action et

## Références bibliographiques

---

- la recherche-développent au service de la littératie. Les Éditions de l'université de Sherbrooke, pp. 6-14.
37. Bousquet, A. (2021). De l'EMI à la translittératie : sortir de notre littératie? Consulté Sur le site <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article563>
38. Boussou, C. TioBabena, G. W. (2020). Utiliser le jeu dans la médiation en IST, en 8 points. Montpellier (France) : CIRAD. sur le site <https://doi.org/10.18167/coopist/0069>. consulté le 06/03/2021.
39. Bouton, R. (2020). Podcast : le grand retour du son. Nectart n°10, p. 96-103 ; Editions de l'Attribut. DOI10.3917/nect.010.0096
40. Bret, Dominique. (2010). Approches personnalisées et continuité des ressources dans la formation des enseignants en Espagne. Dans G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma, La formation des enseignants en Europe Approche comparative. Bruxelles : De Boeck, pp. 103-112.
41. Breton, Ph. (2003). L'argumentation dans la communication, Paris. Edition La découverte.
42. Breton, Ph. (2000). Le culte de l'Internet, une menace pour le lien social ? Paris. Edition La découverte.
43. Breton, Philippe et Serge Proulx. (2012). Usages des technologies de l'information et de la communication. Dans L'explosion de la communication (2012), La Découverte, pp 263 – 287.
44. Bruillard, E. Biatrice, Drot- Delange. Françoise, Tort. ( 2017), cultures informatiques et translittératie. projet ANR translit: rapport final STEF. ENS Paris, France, P 9.
45. Bruner, J. (1986). Jeu, pensée et langage. Perspectives: revue trimestrielle d'éducation, volume XVI, numéro 1, p. 83-90. Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
46. Campanale, Françoise. (2015), septembre 09). L'évaluation mutuelle interrogée par les principes d'efficacité et d'équité. 16ème colloque

## Références bibliographiques

---

- international de l'ADMEE-Europe. Université (ULG). Evaluation : entre efficacité et équité, ADMEE-Europe & Université de Liège (ULG), Sep 2003, Liège, Belgique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01175521>.
47. Campos Cascales, C. & Guennoc, C. (2018). « Écouter, lire, écrire, lire, Michel Tournier », Carnets [En ligne], Deuxième série - 13 | 2018, mis en ligne le 31 mai 2018, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/2676> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.2676>.
48. Canquery, Julie. (2015). Le brainstorming : une technique pédagogique pour favoriser la reconnaissance du besoin d'information. Education. Mémoire de master. Ecole supérieure du professorat et de l'éducation. Académie de Nantes. <https://core.ac.uk/download/pdf/52993579.pdf>. Consulté le 26/09/2022.
49. Castello, E.. (2016). le net participatif, levier d'acquisition des littératies traditionnelles et numériques étude en deux terrains, en FLE et auprès d'un public migrant faiblement scolarisés, doctorat en Sciences de langage – Didactique du Français Langue étrangère non publié, Université Grenoble Alpes, France.
50. Chanudet, M. (2019). Etude des pratiques évaluatives des enseignants dans le cadre d'un enseignement centré sur la résolution de problèmes en mathématiques [Doctorat en didactique des mathématiques, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:125833>
51. Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. Corpus n°8.
52. Chekroun, H. (2014/2015). L'impact des TICE dans la motivation et la réussite scolaire chez les apprenants en cycle secondaire, mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magister, (option : didactique), faculté des lettres et des langues, département de français, école doctorale de français, université abou-bakrbelkaïd –Tlemcen, Algérie.

## Références bibliographiques

---

53. Chellali, S. (2015). « Les jeunes veulent mettre Alger à l'heure du numérique ». Le Monde Afrique le 23 février 2015 à 16h40, modifié le 19 août 2019 à 13h21.
54. Chervel, A. (2004). L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français. *Paedagogica Historica*, 40(3), pp 261-277. <https://doi.org/10.1080>.
55. Chevalier-Gate Ch. (2010). De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Vers une pédagogie de l'explicitation, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Michel Soëtard, soutenue à l'Université de Lyon 2, le 28 mars 2011.
56. Chiss, J-L. (2008). «Littératie et didactique de la cultureécrite» , *Pratiques*. France .Université Paris 3. Sorbonne Nouvelle. N :° 137/138, pp. 165-178.
57. Chiss, J.-L.-(2004).-La-littératie:-quelques-enjeux-d'une-réception-dans-le-contexte-éducatif-et-culturel-français»,-C.-Barré-De- Miniac,-C.-Brissaud-&-Marielle-Rispail,-La-Littéracie.-Conceptions-théoriques-et-pratiques-d'enseignement-de-la-lecture- écriture-(pp.-43-52).-Paris:-L'Harmattan.
58. Chopin, M.-P. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire, *Carrefours de l'éducation* 2006/1 (n° 21), pp 53 – 71.
59. Collès, Luc, (2015). Introduction ; Dialogues et cultures n° 61 : La formation initiale des enseignants de français langue étrangère. (2015). Fédération Internationale des Professeurs de Français, pp. 5-12
60. Collin, S. (2012). Le rôle des TIC pour l'intégration des immigrants, dans T. Karsenti et S. Collin (dir.) *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 :*

## Références bibliographiques

---

- quels impacts en éducation , p. 223-247. Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
61. Collins, A & Halverson, R. (2009). The second educational revolution: How technology is transforming education again, New York Teachers College Press.
62. Coltier, D. (1986). Approches du texte explicatif, *Pratiques*, n°51, septembre.
63. Combettes, B. & Tomassone, R. (1988). Le texte informatif: aspects linguistiques. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
64. Commission nationale des programmes. (2005). Programme de quatrième année moyenne. Algérie: Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement fondamental, pp 28- 43.
65. Cordier, A. & Vincent Liquète. (2013). La translittératie, un facteur de réagencement de l'organisation scolaire ?. 19ème Colloque Bilatéral Franco-Roumain en Sciences de l'Information et de la Communication, Mar 2013, Bucarest, Roumanie. pp.1-14. ffsic\_01066402f
66. Coulombe, M.(2019). Le plaisir des images. Presses Universitaires de France.
67. Coulombe, Maxim . (2019). Le plaisir des images. Essai Nouvelle parution. Université de Lausanne.
68. Crinon, J (2008). . Le journal des apprentissages. Québec français, n° 149, pp. 62- 64.Éditeur(s) Les Publications Québec français
69. Crinon, J. & Ferone, G. (2020). Nouveaux supports de lecture et littératie numérique scolaire. Forumlecture.ch. [https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/703/2020\\_2\\_fr\\_crinon\\_ferone.pdf](https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/703/2020_2_fr_crinon_ferone.pdf)
70. Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, pp 137-149.

## Références bibliographiques

---

71. Crinon, J. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et compréhension des textes. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/15640/download>.
72. Cuq J-P et Gruca I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, éd PUG, Paris.
73. Cuq, J- P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Clé International.
74. Cuq, J-P, Gruca, I, (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse universitaire de Grenoble. 4<sup>ème</sup> Edition. France.
75. Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection français langue étrangère. P.U.G. France.
76. Cuq. J-P, et Gruca. I, (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Paris.
77. Dabène M. Un modèle didactique de la compétence scripturale. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. n°4. Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. pp. 9-22.
78. Danniels E, Pyle A. Définir l'apprentissage par le jeu. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters Rdev, eds. Pyle A, éd. thème. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/definir-lapprentissage-par-le-jeu>.
79. Darnon B. & Butera F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). In: L'année psychologique. vol. 105, n°1. pp. 105-131; doi :

## Références bibliographiques

---

<https://doi.org/10.3406/psy.2005.3821>

[https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_2005\\_num\\_105\\_1\\_3821](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2005_num_105_1_3821)

80. Daubert EN, Ramani GB, Rubin KH. (2018). Apprentissage par le jeu et développement social. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/apprentissage-par-le-jeu-et-developpement-social>.
81. De Ketele, J.-M. (2002). Préface. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Lebrun Marcel (sous la dir. de), col. Perspective en éducation et formation. Bruxelles: De Boek Université.
82. Dejoux, C. & Wechtler, H. (2011). Diversité générationnelle : implications, principes et outils de management. Management et avenir n°43, pp. 227-238.
83. Delamotte, E et all. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités, in revue Spirale : revue de recherches en éducation. N:03 . Lille. France
84. Delamotte, E. Liquète V. Divina, Frau-Meigs. (2013). « La translittératie dans les cultures de l'information: supports, contextes et modalités », Spirales, 53. pp145-156.
85. Delamotte, É. Liquète, V. & Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : Supports, contextes et modalités. Spirale: revue de recherches en éducation, 53, 145-156. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529> Consulté le 26/09/2022.
86. Delamotte. E. Vincent, Liquète. Divina, Frau-Meigs.( 2014). La translittératie, à la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. Spirale n°53 - Revue de recherches en éducation.

## Références bibliographiques

---

- Editeur Association de pédagogie et de didactique de l'Ecole normale de Lille, France. pp. 145-156.
87. Devauchelle, B. (1999). *Multimédialiser l'école ? Pédagogies pour demain*, Nouvelles Approches. Paris: Hachette éducation.
88. Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
89. Direction de L'enseignement Fondamentale, (2003), *Programme de français, 1<sup>ère</sup> année moyenne*, Algérie.
90. Direction de L'enseignement Fondamentale, (2003). *Document d'accompagnement du programme de français*, Algérie.
91. Direction de L'enseignement Fondamentale. (2004). *Document d'accompagnement du programme de 2<sup>ème</sup> année moyenne*, Algérie.
92. Divina, Frau-Meigs. (2019). *créativité, éducation aux médias et à l'information, translittératie : vers des humanités numériques*. revue quaderni, N:° 98. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Paris. France.
93. Dolz, J et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur
94. Durand, X. (2018). *La fiche de préparation comme outil d'un enseignement explicite et différencié*. Master. École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris.
95. Espérandieu, V. & Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. France. Paris : Dominos Flammarion.
96. Étienne, B. (2018). *Écrire sur le livre*. Cahiers pédagogiques, 544. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecrire-sur-le-livre>.
97. Ezra Suleiman et al, (2016). *Le numérique pour réussir dès l'école primaire*, Institut Montaigne, Paris, France.

## Références bibliographiques

---

98. Ferhani , F. ( 2006). « L'enseignement du français à la lumière de la réforme », revue Le français aujourd'hui. vol 154. N:° 3. Algérie.
99. Fievez, A. & Dumouchel, G. (2015). Le BYOD : entre perspectives et réalités pédagogiques. Les dossiers Carrefour-éducation École branchée. <https://carrefour-education.qc.ca/sites/default/files/images/dossiers/BYODDossier.pdf>
100. Fijalkow, J . Vogler, j. (2000). Vous avez dit "littératie" ? in : V. Leclercq, & j. Vogler (coord), Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?, France. Paris: L' Harmattan. pp 43-57.
101. Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, Revue française de pédagogie, n° 163, p. 51-63.
102. Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). "Introduction. Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles", Langage et Société, N:° 133, pp. 7-24.
103. Fugazzi, B. (1994). Alphabétiser les adultes allophones : un guide d'utilisation de la collection ABC. Laval: Beauchemin.
104. Garcia-Debanc, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. Aster n°6, p. 129-163.
105. Gérard, R. (2009). « Education à l'environnement vers un Développement durable Réseau et mouvement ». Le Sociographe n°29. P. 27-37.
106. Gerbault .J, (2002). TIC et diffusion du français, des aspects sociaux, affectifs et cognitifs aux politiques linguistiques, L'harmattan, Paris, France.
107. Gerbault, J. (2012). Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21e siècle, dans D. Moore et M. Molinié (dir.) Notions en questions : les littératies,

## Références bibliographiques

---

- Les cahiers de l'Acedle, Vol. 9, n° 2, p. 109-128. Accessible à cette adresse : [www.acedle.org](http://www.acedle.org)
108. Germain, C. & Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. France. Paris: CLE International.
109. Ghribi S. (2017). La didactique de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. (La première année du cycle moyen), doctorat 3ème Cycle En : Français, Spécialité : didactique du FLE, Université Djilali Liabes - Sidi Bel Abbes –Faculté des Langues et des Arts, Algérie.
110. Giasson, J. et Thériault, J. (1983). Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal :Éditions Ville- Marie
111. Gillet, P. (1991). Construire la formation. Paris: ESF.
112. Gilster, P. (1997). Digital Literacy. New York: John Wiley. United States.
113. Goody (1979), W. Ong (2015) ou D. Olson (1998),
114. Grawitz, M. (1976). Méthodes des sciences sociales. Paris.
115. Guillot, B. (2010). Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien. Linguistique. Université de Grenoble; Australian National University, Français. Sur le site <https://theses.hal.science/tel-00638579>.
116. Harris. Theodore, L. (1995). The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing, <https://eric.ed.gov>
117. Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum

## Références bibliographiques

---

118. Heutte J. (2008) Influence de l'habituatation à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycle 3 de l'école primaire, SPIRALE, Revue de Recherches en Éducation, Supplément électronique au N° 41, Université Paris X, paris, pp 31- 47.
119. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/dane/aplim>.
120. <https://hal-u-picardie.archives-ouvertes.fr/hal-03156779/>
121. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210_fre)
122. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/441/5/2/162632>
123. <https://www.gaan.dz/articles/actualites/l-e-gouvernement-en-algerie-selon-l-enquete-des-nations-unies-2022-754668>
124. [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/02/23/les-jeunes-veulent-mettre-alger-a-l-heure-du-numerique\\_4581815\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/02/23/les-jeunes-veulent-mettre-alger-a-l-heure-du-numerique_4581815_3212.html)
125. Institut de statistique de l'UNESCO. (2020). Guide de mesure pour l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en Éducation. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-i...>
126. Jacquinet, G. (1985). L'école devant les écrans. Paris: Editions ESF.
127. Jaffré, J- P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré de Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl, La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. France. Paris: L'Harmattan. pp. 21- 42.
128. Jamet, E. & Arguel, A. (2008). La compréhension d'un document technique multimédia peut-elle être améliorée par une présentation séquentielle de son contenu ? Le travail humain 2008/3 (Vol. 71), pp 253 – 270.
129. Johnson, L. (2010). The 2010 Horizon Report. Austin, Texas : The New Media Consortium.

## Références bibliographiques

---

130. Jones, K. (1998). What are we talking about ?Simulation and Gaming, 29, 314-320
131. Jonnaert, P., Barette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2005). Compétences, constructivisme et interdisciplinarité: Contributions essentielles au développement des programmes d'études. Montréal: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.
132. Jousse, A.-L. & Tremblay, O. (2006). Le dictionnaire électronique : un outil précieux pour enseigner le lexique. Québec français n°141, p. 115-116.
133. Julien, P. (1988). Activités ludiques. Paris : CLE International.
134. Karsenti, T. & Larose, F. (2005). Intégration des TIC et travail enseignant. Quand la société change, la classe doit-elle suivre ? In Karsenti, T. & Larose, F. (Dir.) L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherches et pratiques. Presses de l'Université du Québec.
135. Karsenti, T. (1999). « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web ». Cahiers de la recherche en éducation, 4 (3) : 455-484. DOI : 10.7202/1017306ar
136. Khaled El-Souf, A. (2011). Usages Et Effets Des Tic Dans L'enseignement-Apprentissage Du Français Langue Seconde : Un Exemple Au Liban, Ecole Doctorale Des Humanités, Doctorat En Sciences De L'éducation, Université De Strasbourg, France.
137. Kibédi Varga, A. (1989). Discours, récit, image. Bruxelles. Pierre Mardaga éditeur.
138. Knoerr, H. (2005). « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne », Cahiers de

## Références bibliographiques

---

- l'APLIUT [Online], Vol. XXIV N° 2 , Online since 28 August 2012, connection on 22 November 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2889> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>
139. Kress, G. (1982). Learning to write. London, Boston and Henley, Routledge&Kegan Paul.
140. Lahire, B. (1999) : L'invention de l'«illettrisme». Rhétorique publique, éthique et stigmates, Paris , Coll. Textes à l'appui, Editions la Découverte [compte-rendu].
141. Lahire, B. (2008). La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes : Presses universitaires de Rennes. France.
142. Lamboux-Durand, A. (2017). Appréhender les biais de l'audiovisuel pour une analyse scientifique appropriée des situations enregistrées, in Jacques IbanezBueno et Ghislaine Chabert (Dir.) Les méthodes visuelles appliquées à la communication numérique, pp. 27-46. <http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cac136.pdf>.
143. Lameul, G. (2012). Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique. MINES, Université Rennes 1. France.
144. Larousse. (2001). Sur le site : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseigner/29805>. Consulté le 18/07/2020.
145. Larousse. (2001). Sur le site : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746>. Consulté le 24/07/2020.
146. Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin.

## Références bibliographiques

---

147. Le Boterf, G. (1999). L'ingénierie des compétences (2 ed.). Paris: Éditions d'organisation.
148. Le Deuf, O. (2012). « La translittératie en débats » [En ligne], Le guide des égarés, 7 juillet. Disponible sur : <http://www.guidedesegares.info07/07/2012> , la-translitteratie-ende bats/.
149. Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques: de la concurrence à la convergence ?. Études de communication. langages, information, médiations, pp 131–147.
150. Lebrun, M. (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre, Paris, De Boeck, 2e édition. [<http://www.ipm.ucl.ac.be/marcell/livre1.htm>]
151. Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Bruxelles: De Boeck Université.
152. Lebrun, Marcel. (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre. Université Louvain. Belgique.
153. Legendre R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal/Paris : Guérin/Eska.
154. Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal : Guérin.
155. Legrenzi, C. (2015). Informatique, numérique et système d'information : définitions, périmètres, enjeux économiques. Vie et sciences de l'entreprise n°200, pp. 49-76
156. liquète, V. Lehmans, A. et Anne Cordier, «La translittératie : un regard renouvelé sur l'éducation à l'information», Les Cahiers de la SFSIC [En ligne], Collection, 14-Varia, Questions De Recherche, mis à jour le : 05/04/2020, URL : <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=240>.

## Références bibliographiques

---

157. Liu, A. « Translittératies : le big bang de la lecture en ligne ». Les e-dossiers de l'audiovisuel, INA [En ligne]. janvier 2012. L'éducation aux cultures de l'information. Disponible sur : <http://www.inasup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/translitteraties-le-big-bang-de-l>.
158. Lubart, T. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
159. Luc Massou, (2021).« Usage pédagogique des ressources éducatives libres : quelles tensions entre ouverture et didactisation des ressources numériques ? », *Alsic* [En ligne], Textes à paraître dans le prochain volume, Textes invités, mis en ligne le 01 septembre 2021, consulté le 15 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/5670>
160. Madagh, A. ;Bouzelboudjen, H. &Meraga, C, (2019). Français. 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement moyen. Aures, Alger.
161. Mahmoudien, M. (1998). Problèmes théoriques du travail de terrain, *Cahiers de l'ILSL n°10*. pp. 7-22.
162. Marquilló-Larruy. M. (2012). « Littératie et multimodalité ici & là-bas... », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 9-2 | 2012, <http://journals.openedition.org/rdlc/2350> ; DOI. p 11.
163. Martin, A. (2006). Literacies for the Digital Age, dans A. Martin et D. Madigan (éds) *Digital Literacies for Learning*, p. 3-25. Londres : Facet Publications.
164. Martin, H. (1982). *Sémiologie de l'image et pédagogie. Pour une pédagogie de la recherche*. Presses Universitaires de France
165. McCombs, S. & Liu, Y. (2007). The efficacy of podcasting technology in instructional delivery. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 25(3), 123-134.
166. Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les Aides spécialisées au bénéfice des élèves*, ESF, Paris.

## Références bibliographiques

---

167. Melançon, Joanie, Lefebvre Sonia et Thibodea, Stéphane (2013). « Sources d'influence de l'auto efficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire, TIC et éducation : avantages », *Éducation et francophonie* Volume 41, numéro 1, printemps 2013 TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures.
168. Microsoft Encarta. (2008). Microsoft Corporation.
169. Milad Doueïhi, (2013). *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris, PUF.
170. Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
171. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris :Clé international.
172. Morais, J. (1994). *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
173. Moreau, C. (2009). *Etude descriptive sur le développement de la littéraire d'adultes dans un contexte de centre communautaire, mémoire présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières, comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M.A.)* pp 22 – 23).
174. Morin, E. (1982). *La pensée complexe*. Seuil. France.
175. Morin, S. (2015). *translittératie : définitions et formation*. Consulté Sur le site <https://veilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/21747/>.
176. Narcy-Combes Jean-Paul (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Editions Ophrys. Paris.
177. Nouar. F. (2021). *Usage et usagers du numérique en Algérie*. *La revue académique des chercheurs juridiques et politiques*, p. 76-98.
178. OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. OCDE. Canada
179. OCDE (2013), *L'Évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en> OCDE (2013, à paraître en

## Références bibliographiques

---

- anglais uniquement), Technical Report of the Survey of AdultSkills, Éditions OCDE.
180. OCDE (2013), Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>
181. OCDE, (2013) L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris (France). 2003
182. OLSON, D. R. & Lejosne, J-C. (2006).« Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody ». Pratiques 131-132, pp 83-94.
183. Ouhaibia, B. (2015). L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE, Doctorat. Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie.
184. Paillé, P., Mucchielli, A., (2008). [2003], L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin (chap 9).
185. Panero, A. (2021). Une approche philosophique du jeu à l'école : le cas du domino des sons de Bertrand Barbier
186. Papert, S. (1994). L'enfant et la machine à connaître, Repenser l'école à l'ère de l'ordinateur, traduit par Etienne Cazin (The Children's Machine : RethinkingSchool in the Age of the Computer). Paris: Dunod. France.
187. Peica, (2013). Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada (2013). Compétences au Canada – Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), ANNEXE D, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada. ligne] [http://www.peicacda.ca/docs/PIAAC2013/Annex-D\\_new-tablesFR.pdf](http://www.peicacda.ca/docs/PIAAC2013/Annex-D_new-tablesFR.pdf) .

## Références bibliographiques

---

188. Perelman. C, et Olbrechts-Tyteca, L. (2008). *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Editions de l'université de Bruxelles.
189. Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* *Pédagogie collégiale*, 12(3), pp 14-22.
190. Peters, M. (1999). *Les stratégies de compréhension auditive chez des élèves du bain linguistique en français langue seconde*. Thèse Université d'Ottawa. Canada.
191. Pierre, R. (2003). «Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques» , *Revue française de linguistique appliquée*. France. Paris. vol 8. N :° 1. pp. 121-137.
192. Plane, S. (2001). « Quelques repères pour la description d'explications. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale », *Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, p. 33-45.
193. Poellhuber, B. et Boulanger R. (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*, Rapport de recherche. Article de vulgarisation. Editor: Collège La flèche, Trois-Rivières. Québec.
194. Poggi, M.P, Wallian, N., & Musard, M. (2006). *La construction sociale du jugement inspectoral. La définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse de rapports d'inspection en EPS*. *Revue Française de Pédagogie*, N°157, 131-145.
195. Presser AL, Cléments M, Ginsburg H, Ertle B. *Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum*. *Early Education and Development*. 2015;26:399-426.
196. Pulker, H. (2020). *Impact of reappropriation of open educational resources on distance and online language teaching*. *Distances et médiations des savoirs*, 31, <http://journals.openedition.org/dms/5292>.

## Références bibliographiques

---

197. Puren, C et all. (1998). Qu'est-ce qu'une séquence d'apprentissage ? - Bien Enseigner <https://www.bienenseigner.com> › Science Pédagogie
198. Pyle A. (2018). Trouver une approche holistique de l'apprentissage par le jeu: commentaire. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Pyle A, éd. thème. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/trouver-une-approche-holistique-de-lapprentissage-par-le-jeu>.
199. Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61, 68-90.
200. Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF.
201. Reuter, Y. (2006). «À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion», *Pratiques* n° 131/132, pp. 131-154.
202. Rey, B. (2014). La notion de compétence en éducation et formation: enjeux et problèmes (1e éd.). De Boeck. Saussure, F. (1916). Cours de linguistique générale. Payot.
203. Rey-Debove, J. & Rey, A. (2009). Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Dictionnaire le Robert.
204. 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. Université Bordeaux 2.
205. Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » *La revue du GERAS* n°35-36, pp. 183-200.
206. Richard, J.-F. (2002). Préface. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris: Armand Colin.

## Références bibliographiques

---

207. Richard, M. &Lacelle, N. (2016). pratiques translittéraciques des jeunes : genre et création hybride/multimodale, revue de recherches en littératie médiatique multimodale, vol 4. Presses de l'Université du Québec. Canada.
208. Rispaïl, M. (2011). Litteracie : une notion entre didactique et sociolinguistique –enjeux sociaux et scientifiques. Numéro 1 forumlecture.ch. <sup>1</sup>Delamotte, E., Liquète, V. &Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. Spirale n°53/ 2014 pp. 145-156.
209. Robert, J -P. (2008). Dictionnaire Pratique De Didactique Du FLE, Paris, L'essentiel Français, 2eme Edition.
210. Robinson, C. (2005). Aspects of Literacy Assessment: Topics and Issues from the UNESCO Expert Meeting. Paris : UNESCO.
211. Roegiers, X. (2006). L'APC qu'est-ce que c'est? : approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants. EDICEF.
212. Roland, N. & Emplit, P. (2015). « Enseignement transmissif, apprentissage actif : usages du podcasting par les étudiants universitaires », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 31(1) | 2015.
213. Rosnay, J. (2015). numérique et éducation : promesses et défis, Association Française des Acteurs de l'Éducation « Administration & Éducation » , N° 146, pp 99 – 100.
214. Saidi, Malik. (2017). L'impact des modes d'exploitation d'un support vidéo sur la compréhension orale.Mémoire de master Université d'Adrar. Algérie
215. Sancler. J- V. (2012). « Le podcast, un outil favorisant les compétences orales en FLE » ; Synergies Venezuela n° 7, 2012, p. 59 – 63.

## Références bibliographiques

---

216. Sauvé, L. ; Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n  1, 2007, p. 89-107. DOI: 10.7202/016190ar
217. Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal, Canada:  ditions du Renouveau pédagogique.
218. Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. La production de textes—Vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Montréal, Les Editions Logiques: pp. 73-100.
219. Schneuwly, B. (2003). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique –  l ments de synthèse. *Repère* n 26/27.
220. Seihoub, I. (2015/2016). Place et rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage du FLE - Exemple de la 2 me AM – mémoire de magistère En Langue Française, non publié. Université Oran 2. Algérie. Faculté des Langues  trang res.
221. Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs :  l ments de réflexion et propositions. *Le français aujourd'hui* n  136, pp. 7-16.
222. Serres, A. (2012). « Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information », E-dossiers de l'audiovisuel, INA, 2012, L' ducation aux cultures de l'information, INA.
223. Serres, A. (2012). Repères sur la translittératie : 5 me Séminaire du GRCDI, "La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines", Rennes. France.
224. Serres, A. (2012). Repères sur la translittératie. La translittératie en débat : regards croisés des cultures de l'information (infodoc, médias, informatique) et des disciplines. Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information. Rennes.

## Références bibliographiques

---

225. Serres, A. (2012). Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information. E-dossiers de l'audiovisuel, INA, L'éducation aux cultures de l'information. Rennes. France.
226. Serres. A. (2012), Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information sur internet Université européenne de Bretagne, Université Rennes 2, France.
227. Sharp AC, Escalante DL & Anderson GT. (2012). Literacy instruction in kindergarten: Using the power of dramatic play. *California English*. 2012;18(2):16-18.
228. Siobhan, M. (2020). Le podcast : la radio réinventée. *Le Courrier de l'Unesco n°1*, pp. 7-9
229. Souchon, M. (1995). Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère. *SEMEN [En ligne]*, 10 | 1995, mis en ligne le 22 mai 2007, consulté le 19 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/semen/2981> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.2981>
230. Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*: Harper Perennial
231. Sylvia Scribner, Michael Cole. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
232. Tagliante. Christine. (1994). *L'évaluation, une Technique de classe* – Paris, Clé International..
233. Taillade, S. & Paly, P. (2010). « Préparer une séquence et une séance d'apprentissage », Académie de Besançon, <http://mp1d.ac-besancon.fr:1096/spip.php?article130>.
234. Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.

## Références bibliographiques

---

235. Temperman, Gaëtan & De Lièvre Bruno. (2009). Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. *Distances et savoirs* n°2, Vol 7. pp 179 – 190.
236. Thomas, Sue et al. (2007). « Transliteracy: Crossingdivides », *First Monday*, 3 Décembre, Vol. 12, N:° 12, Disponible sur : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>.
237. Tremblay, N.-A. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal DOI : 10.4000/books.pum.10719.
238. Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage, *Revue Synergies Chili* n:° 6. Université de PlayaAncha, Valparaiso .Chili.
239. Van Oers B & Duijkers D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*. 2013;45(4):511-534
240. Verlinde, S, Selva, T. & Binon, J. (2005). Dictionnaires électroniques et environnement d'apprentissage du lexique. *Revue française de linguistique appliquée* n°2, pp. 19-30.
241. Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages: le discours de l'image en didactique des langues*. L'Harmattan.
242. Vigner, G. (2012). *Ecrire en FLE quel enseignement pour quel apprentissage? Le français dans le monde*.
243. Vincent, F. (2021). La Compétence Scripturale. *Revue Des Sciences De L'éducation De McGill* .Vol. 56 No 2/3. Université du Québec en Outaouais.
244. Vincent, J. (2002). *Les TICE à l'école. Formation des enseignants*. Paris: Bordas Pédagogie.

## Références bibliographiques

---

245. Vion, R. (1992). La communication verbale. Hachette supérieur.
246. Vitali-Rosati, M. (2014). « Pour une définition du numérique » In, Sinatra, L. & Vitali-Rosati, M. (Dir.) Pratiques de l'édition numérique. Presses de l'Université de Montréal. Montréal.
247. Wagnon, S. (2017). Les jeux Decroly, prototypes des jeux éducatifs ? Carrefours de l'éducation n°43, p. 122-140. Editions Armand Colin.
248. Wallet, J. (2006). À l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants ? Hèrmes n°45/2006, pp. 91-98.
249. Weisberg DS & Zosh JM. (2018). Comment le jeu dirigé favorise l'apprentissage des jeunes enfants. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters Rdev, eds. Pyle A, éd. thème. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]. <https://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/comment-le-jeu-dirige-favorise-lapprentissage-des-jeunes>.

# Table des matières

---



**Table des matières**

---

## Table des matières

Dédicace.....	I
Remerciements.....	II
Le résumé.....	III
Abstract.....	IV
المخلص .....	V
Sommaire.....	
Liste des tableaux .....	
Introduction générale.....	1
Partie I: Jalons théoriques et conceptuels.....	12
Chapitre 1 : De la littératie à la translittératie.....	13
Introduction partielle.....	14
1 - La Littératie.....	14
1 -1 - Origine du concept :.....	14
1 - 2 - L'orthographe du mot en français.....	15
1 -3 - Définition du concept :.....	15
1 - 4- Les différents contextes géographiques du mot littératie.....	22
1 - 5 - Littératie, alphabétisation, analphabétisme et illettrisme.....	24
1 - 5 - 1 - Alphabétisation et analphabétisme.....	24
1 - 5 - 2 - Analphabétisme et illettrisme.....	26
1 - 6 - la littératie numérique.....	27
1 - 6 - 1 - Que signifie la littératie numérique ?.....	27
1 - 6 - 2 - Le numérique éducatif.....	29
1 - 7 - de la littératie a la littératie scolaire.....	30
1 - 8 - littératie numérique/littératie médiatique/translittératie.....	31
2 -Translittératie.....	32
2 - 1 - l'origine de la translittératie.....	32
2 -2 - l'orthographe du mot translittératie.....	33
2 - 3 - Les définitions de la translittératie.....	34
2 - 4 - L'intégration de la translittératie en contexte scolaire.....	36
3 - l'enseignement, Apprentissage du FLE en Algérie	39

## Table des matières

3 - 1 - l'enseignement.....	39
3 - 2 - Apprentissage du FLE en Algerie.....	42
Conclusion partielle.....	44
Chapitre 2 : Le numérique: apport et limites .....	46
Introduction partielle.....	47
1- Le numérique à l'école.....	49
1- 1- Autour de la définition du mot numérique.....	49
1- 2- Le numérique à l'école qu'est-ce que c'est ?.....	50
1- 3- La translittératie et l'éducation au numérique.....	56
2- Les technologies d'information et de communication (TIC).....	58
3- Associer le jeu à l'activité scripturale.....	60
4- Le podcast : un artefact didactique grâce au numérique.....	66
Conclusion partielle .....	70
Chapitre 3 : La compétence explicative écrite.....	71
Introduction partielle.....	72
1 - La compétence.....	73
1- 1- Une typologie de compétences.....	77
1- 1- 1- La compétence communicative.....	77
1- 1- 2 - La compétence scripturale.....	78
1-1- 3- La compétence scripturale comme objectif d'enseignement...	79
1- 2- La compétence globale de la 4 AM.....	81
2- L'explicatif.....	82
2- 1- Aspects définitoires :.....	82
2- 2- L'écrit explicatif :.....	83
2- 3- Les Procédés Explicatifs.....	84
2- 4- Explication et argumentation.....	86
2- 5 - Le texte explicatif au cycle moyen.....	87
2- 5- 1 - Le texte explicatif dans le programme de 1 <sup>re</sup> année moyenne.....	87
2- 5- 2- Le texte explicatif dans le programme de 4 <sup>e</sup> année	

## Table des matières

moyenne.....	88
2- 6- Aperçu sur le discours explicatif en langue française au cycle moyen dans l'enseignement/apprentissage en Algérie.....	89
3- L'écrit.....	90
3-1- La production écrite.....	91
3 -2- La production de l'écrit dans certaines approches pédagogiques.....	93
3 -2- 1- La méthodologie grammaire-traduction.....	93
3 -2- 2- La méthodologie Audio-orale.....	94
3 -2- 3- La méthodologie structuro-globale audiovisuelle.....	94
3 -2- 4- L'approche Communicative.....	95
3 -2- 5- La perspective actionnelle.....	97
3- 3- Les Modèles de production écrite.....	97
3- 3- 1- Un modèle linéaire.....	97
3- 3- 2- Les Modèles non linéaire.....	98
3 -3- 2- 1- Modèle de Hayes et Flower.....	98
3 -3- 2- 2- Le modèle de Bereiter et Scardamalia.....	98
3 -3- 2- 3- Le Modèle de Deschenes.....	99
3 -3- 2- 4 - Le modèle de Moirand.....	100
3- 4- L'enseignement de la production écrite en 4 <sup>ème</sup> année moyenne.....	100
3- 5- Produire un écrit en langue étrangère.....	101
Conclusion Partielle .....	102
Partie II: Cadre expérimental.....	103
Chapitre 4: Représentations et pratiques déclarées des enseignants du numérique en classe de langue.....	104
Introduction partielle .....	105
1- Jalons théoriques.....	106
2- Paramètres méthodologiques.....	108
3- Analyses et résultats.....	110
3-1- Représentations de la technologie dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen et place de l'enseignant dans cet environnement techno-	

## Table des matières

didactique.....	110
3- 2- Les déclarations enseignantes de leurs usages des outils technologiques en classe de langue.....	113
3-2- 1- Les usages des outils technologiques à l’oral.....	114
3-2- 2- Les usages des outils technologiques à l’écrit.....	116
3-2- 3- Sites consultés et effets de la médiatisation numérique sur l’agir enseignant et l’agir apprenant.....	120
4- La formation des enseignants à l’usage des outils technologiques en classe de langue.....	124
En guise de conclusion.....	126
Chapitre 5 : Représentations des inspecteurs de la formation continue des enseignants à l’usage de la technologie dans l’agir didactique.....	131
Introduction partielle.....	132
1- La formation continue.....	133
2- Jalons méthodologiques .....	136
2-1-L’approche compréhensive.....	136
2- 2- L’outil de travail : L’entretien semi directif.....	137
2- 3- Choix du public.....	139
2- 4- Grille de transcription:.....	140
2- 5- Grille d’analyse.....	141
3- Révélation des inspecteurs.....	141
3-1- Rubrique «Généralités».....	141
3- 2- Rubrique «La formation continue: Aspect technique».....	143
3-3- Rubrique « L’aspect didactique et pédagogique de la formation continue».....	147
3- 4- Rubrique « L’aspect formation et suggestions».....	154
Conclusion partielle.....	158
Chapitre 6 : Pratique de classe : la translittératie auprès des apprenants.....	161
Introduction partielle.....	162

## Table des matières

1- Description détaillée de la première séquence du troisième projet de la quatrième année moyenne.....	163
1- 1- La compétence langagière orale.....	163
1- 2 - La compréhension de l'écrit.....	166
1- 3- Les activités de langue.....	167
1- 4- L'utilisation des TICE dans la séquence .....	172
1- 5- La séquence pédagogique : axe de rotation de l'enseignement/apprentissage .....	174
2- Analyse et résultats.....	189
2- 1- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (01).....	190
2- 2- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (02).....	194
2- 3- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (03).....	197
2- 4- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (04).....	198
2- 5- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (05).....	198
2- 6- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (06).....	202
2- 7- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (07).....	203
2- 8- Analyse et résultats de l'activité N <sup>0</sup> (08).....	204
3- L'analyse des écrits.....	206
3-1- L'aspect formel.....	206
3- 2- La dimension sémantique des écrits.....	207
3-2- 1- La dimension sémantique de l'introduction du texte.....	207
3-2- 2- La dimension sémantique de la partie développement du texte.....	207
3- 2- 3- La dimension sémantique de la partie conclusion du texte.....	208
3- 2- 4- Dimension linguistique du texte.....	209
Conclusion partielle.....	210
Conclusion générale et perspectives de recherche.....	212
Références bibliographiques.....	236
Table des matières.....	264

# Table des matières

Annexes.....271



# Annexes

---

## Annexes

---

<b>Annexe1</b> Le questionnaire destiné aux enseignants .....	271
<b>Annexe2.</b> Guide des entretiens semi-directifs destinés aux inspecteurs .....	301
<b>Annexe3.</b> La séquence didactique du texte explicatif à visé argumentative du manuel scolaire .....	307
<b>Annexe4.</b> Transcription du support audio- visuel de la compréhension orale (Les zones humides)  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Mkw1xM1WGuk">https://www.youtube.com/watch?v=Mkw1xM1WGuk</a> .....	325
<b>Annexe5.</b> Réponses des apprenants à l'activité une, deux et trois .....	328
<b>Annexe6.</b> Réponses des apprenants à l'activité cinq et six .....	388
<b>Annexe7.</b> Réponses des apprenants à l'activité sept et huit... ..	566
<b>Annexe8.</b> les écrits des apprenants (supports des podcasts).....	634
<b>Annexe9.</b> Les podcasts .....	CD