



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed KHIDER Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Étrangères
Filière de Français



Mémoire élaboré Pour l'obtention du diplôme de Master

Option :

Didactique des langues étrangères

**L'apport du document multimodal dans l'Enseignement/Apprentissage de
la Compréhension Orale en classe de FLE**

**Cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire de l'école SaïbMâamar de
Tolga**

Présenté par :

HachemiAkila

Encadré par :

Dr. GUERID KHALED

**Année universitaire
2019/ 2020**

Remerciements

Je tiens, en premier lieu, à remercier Dieu, le tout puissant, de m'avoir donné la possibilité de faire ce mémoire.

Je tiens également à remercier mon directeur de recherche Monsieur GUERID KHALÉD pour sa disponibilité, et ses précieux conseils, sans lesquels, je ne saurais réaliser ce travail.

Mes sincères remerciements sont adressés aussi aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail.

Dédicace

Je dédie ce travail:

A l'homme de ma vie , mon exemple éternel, mon soutien moral et source de joie et de bonheur , celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, à toi mon père .

A la lumière de mes jours , la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur, maman que j'adore .

A mon chère mari Abdelmoumene pour son encouragement permanent, et son soutien moral.

A ma chère sœur pour son appui et son encouragement

Merci d'être toujours là pour moi

Akila

Table des matières

Remerciements	02
Dédicace	03
Introduction générale.....	07
Premier chapitre : La Compréhension Orale en Classe de FLE	
Introduction	12
1- L’oral : Eléments de définition.....	12
2- L’évolution de l’oral à travers les méthodes de l’enseignement du FLE.....	13
2-1- La méthodologie traditionnelle.....	13
2-2- La méthode directe.....	14
2-3- La méthode audio-orale (MAO).....	15
2-4- La méthode audio-visuelle (MAV ou SGAV).....	16
2-5- L’approche communicative	17
2-6- L’approche actionnelle.....	19
3- La compréhension orale : éléments conceptuels.....	20
3-1- Le concept de la compréhension.....	20
3-2- La compréhension orale.....	20
3-2-1- Définition du concept.....	21
3-2-2- Les objectifs de l’enseignement de la compréhension orale.....	22
3-2-2-1- Les objectifs communicationnels	23
3-2-2-2- Les objectifs linguistiques	23
3-2-2-3- Les objectifs culturels.....	23
4- Les pratiques d’enseignement en compréhension orale.....	24
4-1- Le paysage sonore	24
4-2- Le choix des supports.....	25
4-3- Les éléments qui aident à la compréhension de l’oral.....	25
Conclusion.....	26
Deuxième chapitre : Le rôle du document multimodal dans la compréhension orale en FLE.....	
FLE.....27	
Introduction.....	28
1- Les supports pédagogiques utilisés en classe de langue.....	28
2- Le manuel scolaire.....	28

-1-	Éléments de définition.....	28
-2-	La conception des manuels scolaires.....	31
-3-	Les types de manuels scolaires.....	33
2-3-1-	Le manuel fermé ou manuel programmé.....	33
2-3-2-	Le manuel ouvert.....	34
2-4-	L'évolution du manuel de FLE en Algérie.....	34
2-4-1-	La période postindépendance	35
2-4-2-	L'école fondamentale.....	36
2-4-3-	Les réformes de la 1ère génération.....	36
2-4-4-	Les réformes de la 2ème génération.....	36
3-	Les documents multimodaux.....	37
3-1-	Qu'est-ce qu'un document multimodal ?.....	37
3-2-	La nature des documents multimodaux.....	38
3-3-	Le classement du document multimodal.....	39
3-4-	Les concepteurs des documents multimodaux.....	39
3-5-	Les objectifs de la fabrication de ressources.....	40
3-6-	L'intégration didactique des documents multimodaux.....	40
4-	La multimodalité au service de la compréhension orale.....	41
-1-	L'utilisation de document multimodal	41
-2-	Les difficultés à éviter.....	42
4-2-1-	Les informations de type référentiel et de type situationnel.....	43
4-2-2-	L'ambiguïté lexicale des mots.....	43
4-2-3-	Le flux sonore.....	43
	Conclusion.....	44
	Troisième chapitre : Etude expérimentale.....	45
	Introduction.....	46
	1- L'enquête	46
1-1-	Lieu de l'enquête.....	46
1-2-	Public visé.....	47
1-2-1-	Les enseignants.....	47
1-2-2-	Les apprenants.....	47
	2- Les principes méthodologiques à l'école primaire.....	48
	3- L'expérimentation.....	50
3-1-	Expérimentation « modèle ».....	51
3-1-1-	Première étape.....	52
3-1-2-	Deuxième étape.....	54
3-1-3-	Commentaire des résultats.....	54

4- Protocole expérimental	56
4-1- Présentation de l'expérimentation.....	56
4-1-1- Première étape.....	56
4-1-2- Deuxième étape.....	57
4-2- Commentaire des résultats.....	58
Conclusion.....	58
Conclusion générale.....	59
Bibliographie.....	62

INTRODUCTION GENERALE

Etant la première langue étrangère enseignée en Algérie, la langue française ne cesse de susciter de l'intérêt chez les apprenants notamment ceux des niveaux avancés. En effet, cette langue demeure indispensable dans l'enseignement/apprentissage et surtout au niveau de la formation universitaire et plus précisément dans les filières scientifiques et techniques.

Cependant, enseigner une langue étrangère nécessite de développer chez les apprenants, dès les premières années de l'apprentissage scolaire, la capacité de communiquer afin d'avoir accès à toutes les situations de communication de la vie courante et par la suite sur le plan académique et professionnel.

La compréhension orale est dans ce sens une étape primordiale de la communication et surtout dans l'acquisition de la langue étrangère. Des mécanismes sont donc à développer dès l'école primaire pour parvenir à faire acquérir tout ce dont l'apprenant a besoin pour pouvoir communiquer.

Dans cette optique, nous pouvons citer l'écoute qui permet à l'apprenant de s'appuyer sur les éléments du message et des connaissances personnelles pour comprendre le contenu informatif transmis oralement. Pour que l'apprenant puisse accéder au sens, il faut passer par la compréhension orale qui y facilite l'accès.

Pour y parvenir, l'apprenant doit avoir l'occasion au cours de son apprentissage de travailler avec des supports aussi nombreux que variés (écrits, oraux, audio, ou encore audiovisuels) pour pouvoir l'éduquer aux techniques de réception qui varient selon la nature et le support du message transmis.

Dans une enquête préliminaire faite dans une école primaire pour les besoins de notre travail, nous avons constaté que l'éducation à l'écoute et à la réception des messages oraux n'occupe pas, selon les enseignants interrogés, une place prépondérante dans les manuels scolaires. En effet, le choix des supports est fait par les enseignants qui préconisent la lecture à haute voix dans les différentes séances de compréhension orale et négligent les supports qui peuvent mieux aider les apprenants à réagir et à interagir à l'image du document multimodal qui offre de nombreuses possibilités sur le plan pédagogique.

Cette réflexion nous amené à s'interroger sur l'utilité effective que peut avoir ce type de documents dans le processus d'apprentissage scolaire de la compréhension de l'oral. Cela nous a conduit à formuler une problématique qui ouvre la voie vers un travail de recherche qui aura pour objectif de mettre en évidence cette utilité qui se présente comme suit :

Le document multimodal peut-il être adapté au contexte de l'apprentissage scolaire de la compréhension de l'oral ? Comment pouvons-nous exploiter le document multimodal conformément aux objectifs de cet apprentissage ? Quels seraient les avantages que pourrait assurer ce type de document par rapport au document monomodal « classique » ?

Ce questionnement qui aborde les différents aspects de la présente recherche nous conduit à établir des rapports entre plusieurs éléments d'ordre conceptuel avec ceux constatés dans la réalité et dont la combinaison nous conduit à formuler des hypothèses que nous présentons suivant l'ordre des questions de recherche posées.

Dans le contexte actuel de l'enseignement de la compréhension de l'oral, l'introduction du document multimodal pourrait donner des aspects nouveaux sur le plan pédagogique qui offriraient au processus de nouvelles dynamiques de travail et d'interactions. Cela permettrait également d'avoir des avantages considérables sur l'attention, la réception et la compréhension et encouragerait l'apprenant à s'investir davantage dans les pratiques de la compréhension orale.

Notre objectif de recherche est de montrer l'utilité de l'intégration du document multimodal dans l'enseignement/ apprentissage de la compréhension orale en classe de FLE et de monter en quoi consiste cette utilité sur le plan pédagogique ainsi que sur le processus de l'apprentissage.

Pour atteindre les objectifs tracés, nous avons préconisé une répartition du travail en trois chapitres. Le premier chapitre, intitulé la compréhension orale en classe de FLE, renfermera les concepts définitoires et théoriques qui vont nous aider à circonscrire le domaine et conduire le développement des deux autres chapitres.

Il sera donc question du concept de l'oral dans son volet définitoire, suivies des orientations théoriques et les démarches didactiques adoptées par les spécialistes du domaine et enfin, la place de l'oral dans l'enseignement du FLE notamment dans les premières années de l'apprentissage.

Dans le deuxième chapitre qui s'intitule « le rôle du document multimodal dans la compréhension orale en FLE » ; nous abordons les supports utilisés en classe de langue et figurent dans les manuels scolaires, la conception de ceux-ci ainsi que leur évolution. Dans un deuxième temps, nous aborderons les documents multimodaux et mettant la lumière sur la multimodalité et ses rapports à la compréhension de l'oral en FLE

Le troisième chapitre consacré à une étude expérimentale, renfermera les étapes qui nous conduisent vers le maintien de l'idée de départ que propose la problématique. Nous y verrons les obstacles engendrés par la conjoncture actuelle et qui nous a rendu notre travail pratique impossible à réaliser, ce qui nous a obligé à proposer une expérimentation faite dans une recherche antérieure et que nous avons pris comme modèle afin de justifier notre protocole de recherche, les objectifs visés et la démarche expérimentale préconisée.

Ayant pour objectif principal l'exploitation du document multimodal en classe de langue, notre travail pratique sera organisé autour de deux volets. Le premier concernera l'expérimentation citée et le second prendra en considération le protocole de recherche que nous avons envisagé au début de notre travail.

Premier chapitre

La Compréhension Orale en Classe de FLE

Introduction

Ce chapitre est réservé à la compréhension orale dans son sens le plus large. Nous allons y aborder la définition de l'oral, sa particularité par rapport aux autres disciplines du FLE, l'objectif de son enseignement, puis les démarches pédagogiques pour l'enseigner. Ensuite, il sera également question des supports utilisés. Ce survol théorique servira de socle conceptuel pour les deux chapitres suivants.

1- L'oral : Eléments de définition

Selon le dictionnaire « Le Petit Robert », l'oral est présenté comme « *opposé à l'écrit, qui se transmet par la parole, qui est verbal.* »¹ Cette définition met l'accent sur la transmission orale du message. Dans cette optique, Sorez, estime que « *s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole, comme moyen de communication* »². L'auteure pense qu'il s'agit d'une activité qui ne peut se comprendre que si elle est prise avec d'autres paramètres qui la caractérisent : le rapport que l'on entretient avec le langage, avec soi-même, avec les autres et avec l'ensemble du monde extérieur.

A ce propos Robert Galisson et Daniel Coste établissent les différences³ qui existent entre l'oral et l'écrit en donnant les particularités de chacun d'eux :

- *l'oral ne permet pas de retour en arrière : ni à l'émission (destinateur), ni pour le récepteur (destinataire).*
- *l'oral dispose souvent de moyens linguistiques, paralinguistiques, extralinguistiques inconnus à l'écrit : l'intonation, les mimiques, les gestes, la situation d'énonciation dans son ensemble peuvent véhiculer des éléments de message qui, à l'écrit, ont besoin de mots pour passer.*
- *l'oral et l'écrit n'ont pas le même statut sociolinguistique... »*

Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'oral dépasse cette première acception qui le distingue de l'écrit. En effet, il est défini, selon Jean-Pierre Cuq⁴ comme étant une composante placée parfois en premier lieu dans les théories actuelles d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère. Autrefois, l'écrit occupait une grande place,

¹ Dictionnaire « Le Petit Robert », 2011.

² Sorez, H, Prendre la parole, Paris, Hatier, 1995, p 05.

³ Galisson, Robert et Coste, Daniel, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, Paris, 1976, p 386.

⁴ Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, paris. 2003, pp, 182-183 ;

notamment dans les méthodologies traditionnelles et directes. La composante orale y a été minorée. Avec l'avènement des méthodologies moderne et les nouvelles orientations théoriques, l'oral prend une place très importante, notamment dans les approches communicative et actionnelles et par la suite dans les approches par compétences.

2- L'évolution de l'oral à travers les méthodes de l'enseignement du FLE

De ce que nous avons dit plus haut, il s'avère que l'oral n'a pas été considéré de la même manière dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues, ce qui nous amène dans ce qui suit à mettre la lumière sur cette discipline scolaire et son évolution à travers les différentes méthodologies que l'école a connues à travers le temps et notamment depuis la moitié du 19^{ème} siècle.

2-1- La méthodologie traditionnelle

Apparue à la fin du 16^{ème} siècle et au début du 17^{ème} siècle, cette méthodologie, appelée également « grammaire-traduction », reposait essentiellement sur les études de textes littéraires. La lecture des textes et la traduction des règles grammaticales de la langue étrangère vers la langue maternelle.

L'enseignant proposait des exemples tirés des textes littéraires étudiés, puis les traduisait en langue maternelle pour expliquer aux apprenants le sens. Cette démarche mettait l'oral dans un second plan car, comme l'affirme, Henri « *l'objectif ultime n'est pas tant d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue.* »⁵ L'élève n'avait donc pas la possibilité de prendre la parole pendant l'apprentissage, il se contentait de lire et de comprendre les exemples traduits par l'enseignant.

« Remise en question vers fin du 19^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle a fait l'objet d'une longue polémique qui a opposé les traditionalistes aux partisans de la méthodologie directe qui portent un nouveau regard sur l'enseignement des langues étrangères avec de nouveaux objectifs et de nouvelles démarches pédagogiques plus adaptés aux exigences du moment (le besoin de communiquer, l'ouverture sur l'étranger, la rapidité de l'apprentissage, ...). La méthodologie directe est donc considérée par ses partisans comme la

⁵BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Paris, 1985, p 27.

plus appropriée à l'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères »⁶.

2-2- La méthode directe

La méthodologie directe est apparue dans la circulaire du 15 novembre 1901 en opposition à l'enseignement explicite de la grammaire et contre les conceptions des cours à partir des traductions. Cette méthode favorise, selon Coste et Galisson, les pratiques de l'oral par le recours à la langue cible « le bain de langue »⁷ et mettent en œuvre « toutes les activités qui vont amener les apprenants eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) directement en langue cible (méthode directe) ».⁸Le tableau⁹ suivant regroupe ces différentes méthodes avec les démarches mises en œuvre dans les cours de langue.

Tableau 02 : Procédés (Techniques, Méthodes) utilisés dans la méthodologie directe

Méthode	Principe	Objectif
La méthode interrogative	Interagir	Jeu de questions-réponses dirigé par l'enseignant et vise l'identification et le réemploi des formes linguistiques étudiées.
La méthode intuitive	Deviner pour comprendre	Inciter à deviner à partir d'exemples ou illustrations (objets, images, gestes, ...) pour dégager la règle.
La méthode imitative	Apprendre par imitation	Apprendre à prononcer, à articuler en imitant l'input oral de l'enseignant.
La méthode répétitive	Répétition/Rétention/Assimilation	Répéter pour mieux retenir mieux en répétant : -Répétition intensive : faire répéter par plusieurs élèves ce que vient de dire un autre. Répétition extensive : reprise du cours précédent en début de séance. ¹⁰

Ces démarches reposent sur des principes qui sont justifiés par l'éducation des organes réceptifs dans le milieu scolaire pour apprendre directement à s'exprimer et à comprendre la langue étrangère. Dans ce cadre, l'oral commence à occuper progressivement une place importante dans les contenus enseignés et dans les démarches pédagogiques adoptées. L'élève n'est donc plus passif mais agit et réagit d'une manière constante tout au long du processus d'apprentissage.

⁶ Guerid, Khaled, Cours de Didactique de la Grammaire, Master 2, option Didactique, Université de Biskra, 2020.

⁷Galisson, Robert et Coste, Daniel, op.cit. p 154.

⁸Cuq, Jean-Pierre, op.cit. p 165.

⁹ Guerid, Khaled, Cours de Didactique de la Grammaire, op.cit.

¹⁰ Puren, Christian, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », Les Langues modernes n° 1/2000, Paris, pp. 68-70.

Selon Henri Besse, l'oral était enseigné par la répétition des formes que l'enseignant a présenté pour que les élèves puissent intérioriser le vocabulaire sans recourir ni à la langue maternelle, ni à la traduction. L'enseignant recourt, dans un premier temps, à l'utilisation des gestes, les mimes, et les dessins de sorte que les élèves accèdent au sens facilement et dans un second temps, il ne s'appuyait que sur la langue étrangère dans le but de penser uniquement dans cette langue.

« Préconisant un apprentissage d'une L2 dans le but de communiquer, la méthodologie directe tient compte de la motivation de l'apprenant en adoptant des procédés qui prennent en considération ses intérêts, ses besoins et ses capacités. Le processus d'apprentissage suit une progression graduelle qui va du simple au complexe, du concret vers l'abstrait. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. C'est pourquoi, le recours à la langue orale est fréquent sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. »¹¹

2-3- La méthode audio-orale (MAO)

Connue au départ sous le nom de « *la méthode de l'armée* », elle était élaborée pour enseigner les langues indiennes pour les militaires américains qui intervenaient en Asie pendant la deuxième guerre mondiale. L'objectif était de les rendre aptes à comprendre et à parler une langue étrangère le plus tôt possible. Ensuite, elle s'est développée grâce à la didactique des langues vivantes étrangères par la notion de linguistique appliquée et devient la méthode audio-orale.

Selon Henri Besse, « *...cette méthode de l'armée qui suscita ce qui allait devenir la méthode audio-orale, parce qu'elle montrait qu'il était possible d'apprendre à comprendre et à parler une L2 dans un temps relativement court et sans exiger une grande capacité intellectuelle.* »¹²

Les leçons qui y étaient proposées sont centrées sur des dialogues de langue courante et faisaient appel à deux enseignants : le premier est un professeur-linguiste qui a pour mission l'explication des règles grammaticales avec le recours à la traduction ou par la répétition

¹¹ Guerid, Khaled, Cours de Didactique de la Grammaire, op.cit.

¹²BESSE, Henri, op.cit. p 36.

intensive. Le deuxième jouait le rôle de moniteur-natif dont la tâche consistait de présenter aux apprenants les dialogues avant de les enregistrer sur les magnétophones bi-pistes.

Dans cette démarche, les apprenants sont appelés à répéter le dialogue présenté par l'enseignant pour le reproduire d'une manière fidèle par des opérations de transformation et de substitution et de les pratiquer avec le dialogue donné au départ en laboratoire de langue, ce qui est connu en didactique sous le nom des « exercices structuraux ».

L'élève se contentait donc au départ de répéter des modèles énonciatifs déjà établis. Ce n'est que plus tard qu'il pourra produire des énoncés selon les modèles présentés. L'oral est donc pris en considération pendant tout le processus de l'apprentissage.

2-4- La méthode audio-visuelle (MAV ou SGAV)

Conçue dans le prolongement de la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle a été élaborée à partir de 1954 par deux équipes, celle de Zagreb et de Saint-Cloud. Cette méthode repose sur le développement technologique de l'époque. En effet, « *dans les années 50, le monde a connu une révolution dans le domaine des médias qui a bouleversé les modes de vie. De nouvelles pratiques liées au son et à l'image ont créé un dynamisme dans tous les domaines. Celui de l'enseignement des langues a considérablement évolué grâce à la transposition des innovations technologiques dans les salles de classe.* »¹³

Reprenant les mêmes principes méthodologiques de la méthode audio-orale, la méthode S.G.A.V met la langue parlée au premier rang de ses préoccupations. Elle la désigne comme objectif capital l'élaboration dans un premier temps d'une langue française fondamentale (le premier degré : 1475 mots, le second degré : 1609 mots) et pour lutter dans un deuxième temps, selon C. Puren¹⁴, contre la supériorité de l'anglais considéré à cette époque comme une langue internationale.

Dans le cadre de notre travail, cette méthode constitue pour nous le point de départ des nouvelles orientations basées sur l'image et le son, ce qui nous renvoie au document multimodal qui constitue l'objet de notre recherche. Ce type de support qui envahit l'école d'aujourd'hui, a pour origine les dispositifs pédagogiques et les outils didactiques utilisés

¹³ Guerid, Khaled, Cours de Didactique de la Grammaire, op.cit.

¹⁴ Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris, 1988, p 309.

dans les années 60 et 70 dans le cadre de la méthode audio-visuelle dont « *les supports utilisés dans le processus de l'apprentissage sont aussi nombreux que variés : films fixes, diapositives ou, plus rarement, tableaux de feutre avec figurines, ce qui va permettre aux apprenants d'agir et d'interagir (méthode active), de s'exprimer (méthode orale) en langue étrangère (méthode directe). Il s'agit donc là d'une combinaison du noyau dur de la méthodologie audio-orale avec celui de la méthodologie directe.* »¹⁵

Les démarches adoptées se sont donc adaptées à la nature et à la diversité des supports. Ceux-ci ont été développés avec l'essor de la technologie pour devenir ce que nous appelons aujourd'hui les supports multimodaux.

2-5- L'approche communicative

Cette approche a vu le jour dans les années les années 70 et s'inscrit dans le « courant linguistique ». Les méthodes développées sont centrées sur la nature même de la langue à enseigner, que ce soit la langue maternelle ou, comme notre cas, le français langue étrangère.

L'approche communicative vise essentiellement l'enseignement d'une compétence de communication et propose des contenus développés en terme de fonctions de communication et non pas de structures comme c'est le cas pour les autres méthodologies. Cette démarche repose sur un certain nombre de principes¹⁶ :

- l'analyse des « besoins » de l'élève est censée déterminer les objectifs de l'enseignement ;
- les textes officiels préconisent de choisir les documents « pour leur intérêt propre mais surtout en fonction de l'activité linguistique [...] qu'ils pourront provoquer » ;
- l'optique est fonctionnaliste, et vise à déclencher chez les élèves des comportements, et les apprentis-locuteurs doivent « appliquer un protocole d'emploi : analyse de la situation, sélection de la fonction adéquate à l'outil, choix des moyens à mettre en œuvre et exécution du programme fonctionnel » ;
- le concept d' « objectif opérationnel » commence à se faire jour ;
- il s'agit, finalement, de munir les élèves d'une « compétence de survie permettant la réalisation des échanges sociaux de base » ;

¹⁵ Guerid, Khaled, Cours de Didactique de la Grammaire, op.cit.

¹⁶ Chini, cité par, Bailly, D., Didactique de l'anglais, vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement, Nathan pédagogie, Paris, 1997, p 55.

- on assiste à un début de prise en compte des démarches d'appropriation des élèves.

La mise en application de ces principes a donné un aspect plus réaliste et concret aux leçons de langue étant donné qu'on s'appuie désormais sur les besoins d'expression des élèves, mis en situation de communication, et non plus sur une grammaire étudiée hors contexte et/ou sur un lexique arbitraire, ce qui implique le recours à des documents dits « authentiques » c'est-à-dire non didactisés, ou non délibérément conçus pour être utilisés en classe de langue comme l'affirment Besse et Porquier dans les propos suivants : « [...] c'est d'abord un échantillon, écrit ou oral, prélevé au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs, dont on veut enseigner/apprendre la langue ; [...] c'est aussi un document qui correspond aussi exactement que possible aux intérêts et préoccupations des apprenants, afin que sa réception dans la classe en soit authentifiée ».¹⁷

L'oral prend donc ici toute sa place et constitue l'une des étapes majeures dans l'enseignement des langues au même titre que les autres disciplines. Les supports utilisés ont, de par leur nature, fortement changé par rapport à ceux utilisés dans les autres méthodologies. En effet, on y utilise des textes de différents types, des dialogues, des figurines, des images animées avec le son qui leur correspond, etc. Tous ces outils sont utilisés dans le but de rendre possible la participation des élèves dans un cadre qui favorise les interactions sous toutes ses formes.

2-6- L'approche actionnelle

L'approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social accomplissant des tâches dans des circonstances et un environnement donnés. Tel est le principe de base de cette approche qui commence à prendre forme dans les années 90.

¹⁷Besse, H. et Porquier, R., *Grammaires et didactique des langues*, Didier, Paris, 1991, p 161.

Cette approche tient en partie ces principes théoriques du socioconstructivisme, un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques¹⁸ sont indissociables pour permettre le progrès :

- la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
- la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
- la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

Ces principes se sont appliqués au départ dans le cadre de l'approche communicative où la parole a eu un statut différent grâce à sa conception dans le cadre social de l'apprentissage.

« La définition de la parole n'est plus seulement un moyen d'exprimer sa pensée, mais de transmettre un message à un interlocuteur – aussi bien à l'oral qu'à l'écrit - qui va l'interpréter et réagir en fonction de cette interprétation. Cette réalité est définie par l'approche communicative comme une perspective actionnelle du langage : « l'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières » [...], c'est-à-dire que tout énoncé, tout fait de discours possède une intentionnalité dirigée vers celui auquel il est destiné. »¹⁹

L'apprenant est inscrit donc dans une dynamique qui lui permet d'utiliser la langue cible dans un contexte favorisant l'interaction et le travail en coopération, ce qui lui donne l'occasion de s'exprimer spontanément dans le cadre de la réalisation des tâches. Cette nouvelle approche donne donc à l'oral une place privilégiée en devenant non plus seulement un objectif de l'apprentissage mais aussi et surtout un moyen pour apprendre.

3- La compréhension orale : éléments conceptuels

Dans le processus de l'apprentissage (unité, projet, séquence), la compréhension orale constitue très souvent un point de départ. La phase de production en est la dernière étape. Pour que celle-ci soit en cohérence avec les phases précédentes, elle doit présenter ce que J.

¹⁸Kozanitis, Anastassis, Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique, disponible sur : <http://www.polymtl.ca>, consulté le, 08.07.2020.

¹⁹Janine COURTILLON, Les conditions d'application de l'Approche communicative, disponible sur : <http://sjdf.org/pdf/012-32Courtillon.pdf>, consulté le, 06.03.2020.

Courtillon nomme la relation « entrée-sortie », « *un élément important pour la constitution d'une unité didactique est le rapport qui doit exister entre les données (entrée) et les activités de production (sortie) proposées à l'étudiant pour l'appropriation de ces données.* »²⁰

3-1- Le concept de la compréhension

Selon D. Coste et R. Galisson, la compréhension est une « *...opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores.* »²¹. Ce décodage n'est pas seulement linguistique, comme l'affirme M. Verdelhan Bourgade, « *mais aussi sémiotique car plusieurs éléments non verbaux ou extra-linguistiques (mimiques, gestes, intonation, rythme...) peuvent assurer la compréhension ou la vérifier.* »²²

Dans le contexte scolaire de la compréhension orale, ces éléments sont d'une utilité majeure. Ils sont considérés comme des gestes pédagogique facilitant la compréhension du message par l'apprenant.

3-2- La compréhension orale

Comme nous l'avons dit plus haut, la compréhension orale est située au début de l'apprentissage. Elle est donc la première compétence communicative que les apprenants doivent développer pour apprendre à parler. C'est pourquoi, ces derniers « *passent beaucoup de temps à écouter, à observer la langue, à s'imprégner des sonorités, du rythme des phrases avant de se lancer à parler, leur besoin est de saisir, de dégager des sons, de se familiariser aux sons, à la mélodie de la langue avant de tenter s'exprimer dans cette langue.* »²³

Dans l'apprentissage naturel d'une langue, l'écoute précède la prise de parole, ce qui mène les concepteurs des programmes à proposer cette activité de réception au début de l'apprentissage scolaire. Il est donc important, avant d'aller plus loin, de voir ce que signifie la compréhension de l'oral.

3-2-1- Définition du concept

²⁰ Courtillon, Janine, « L'unité didactique », disponible sur <http://anne.bpiwowar.net/FLE/lectures/courtillon.pdf>, consulté le, 12.02.2020

²¹ Galisson, Robert et Coste, Daniel, op.cit., p 110.

²² Verdelhan-Bourgade, Michèle, Le français de scolarisation pour une didactique réaliste, PUF, Paris, 2002, p 98.

²³ Cichon, M., « La chanson en cours de FLE », disponible sur : <http://www.cecofipf.eu>, consulté le 12.04.2020

Pour avoir une première idée de la compréhension de l'oral, commençant ici par la réflexion de M. Clerc qui estime que « *la compréhension de l'oral est sentie comme un passage obligé avant la production, mais il ne s'agit pas vraiment d'apprendre à comprendre, sans doute, parce qu'on a encore peu d'éléments sur les stratégies de la compréhension de l'oral.* »²⁴

Ses stratégies ne sont pas suffisamment cernées, selon l'auteur, parce qu'elles visent essentiellement un processus cognitif qui développe des aptitudes chez l'apprenant dans la mobilisation permet l'accès au sens.

Jean-Pierre Cuq, définit la compréhension de l'oral comme étant « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute.* »²⁵ L'acte de comprendre est donc une opération mentale visant à construire des significations concernant les signifiants sonores. De ce fait, il s'agit de saisir d'abord les indices sonores pour pouvoir accéder au sens. Cette idée nous mène à s'interroger sur ce que signifie « l'écoute »

D'après les définitions précédentes, il s'avère que la compréhension de l'oral est, dans le cadre d'une communicatif, une condition essentielle. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, la compétence de compréhension orale repose sur les techniques de l'écoute. Selon ¹ K. Ferroukhi, « *il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite.* »²⁶

L'auteure estime que les différents types d'écoute sont mis en œuvre, en fonction de l'objectif de compréhension :

- écoute sélective : apprendre à n'écouter que le(s) passage(s) qui est (sont) nécessaire à la réalisation d'une tâche, apprendre à " ne pas entendre" le reste.
- écoute détaillée : apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral). C'est une écoute exhaustive, de durée variable.
- écoute globale : apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale.

²⁴Clerc.M. , « Analyse de la compréhension de l'oral », In, Revue de l'A.P.L.V, numéro 02, 1999 ? Paris, p 36.

²⁵Cuq, J-P. Op.cit. p 49.

²⁶Ferroukhi, Karima, « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie », In, Synergies Algérie n° 4 - 2009 pp. 273-280

- écoute réactive : apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.). Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider qu'elles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter.
- écoute de veille : écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours.

Ces différents types d'écoute peuvent éventuellement, selon l'auteure, se succéder dans une situation de compréhension et requièrent alors la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute. Celles-ci varient selon les objectifs des activités de compréhension.

*Cependant, « il faut savoir qu'en début d'apprentissage d'une langue étrangère, il est toujours difficile pour les élèves d'écouter et de comprendre. En effet, les élèves ont du mal à distinguer les sons français, dont certains n'existent pas dans leur langue maternelle [...]. Ils ont également des difficultés pour distinguer les mots et comprendre les phrases. Faire des écoutes régulières en classe habituera les élèves à se familiariser avec les sons, les mots et les phrases en français. À force de pratiquer ces écoutes, les élèves deviennent alors plus habiles aux tâches de compréhension et leur compétence langagière s'améliore ».*²⁷

Devant ces objectifs, l'enseignement de l'oral est un processus qui prend en considération ces réalités en adaptant les contenus à enseigner ainsi que les supports didactiques pour familiariser l'apprenant avec les particularités de la langue enseignée.

3-2-2- Les objectifs de l'enseignement de la compréhension orale

Les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'oral se divisent en trois catégories : des objectifs communicationnels, des objectifs linguistiques et enfin des objectifs culturels.

3-2-2-1- Les objectifs communicationnels

²⁷Razafitsiarovana, Chantal et al, Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer, disponible sur : <http://www.ifadem.org>, consulté le, 04.05 .2020.

La première catégorie d'objectifs a pour but de rendre l'apprenant capable de communiquer avec autrui en langue cible. Les apprenants doivent donc être « *actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles.* »²⁸

Hamonet, B J estime dans ces propos que la communication en situation d'apprentissage est à placer au premier rang des priorités : « *La communication est la finalité essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère, or, tout acte de communication suppose l'existence d'un émetteur et d'un récepteur, même potentiel. La compréhension d'un message oral est donc indispensable à l'apprentissage de la production orale, car il faut comprendre le message pour pouvoir réagir* »²⁹.

3-2-2-2- Les objectifs linguistiques

Durant l'apprentissage de la compréhension de l'oral, les points de langue du message écouté contribuent fortement à accéder au sens. Ces points sont donc visés dans une démarche pédagogique pour les mettre en valeur sans pour autant devenir un objectif principal car cela risque de détourner l'apprenant du message transmis. Les structures grammaticales aident, par exemple, à véhiculer le message, mais il ne faut pas se contenter de les repérer au détriment d'une démarche globale qui permet l'établissement de la communication.

Le fait de réduire une écoute au simple repérage des éléments linguistiques risque de dévier le processus d'apprentissage de son objectif et faire perdre à l'apprenant la faculté de mobiliser ses savoirs et ses savoirs faire pour atteindre la compréhension de ce message.

3-2-2-3- Les objectifs culturels

Les objectifs culturels sont indissociables des objectifs communicatifs et linguistiques car la spécificité culturelle réside dans la langue elle-même, « *...rappelons que culture et langue sont une construction sociale permanente indissociablement liée, un processus complexe et non un produit fini, homogène et tranché. Une culture constitue ainsi, elle aussi, un système*

²⁸Ducrot, Jean-Michel, « L'enseignement de la compréhension orale », disponible sur : <http://francelangue.weebly.com/compreacutehension-orale.html>, consulté le 20.04.2020.

²⁹Hamonet, B. J., « compréhension d'un message oral/apprentissage et d'évaluation », CRDP de Bretagne, 1993, p 33

complexe, une globalité ouverte et organisée, abstraction émergente qui n'existe que par les pratiques effectives des acteurs culturels.»³⁰

4- Les pratiques d'enseignement en compréhension orale

Dans cette partie, nous essaierons d'étudier les activités qui assurent l'organisation de l'enseignement de la compréhension de l'oral et comment elles peuvent aider à construire du sens. Mais nous devons d'abord présenter les principales caractéristiques des textes pour résoudre les problèmes de la compréhension qui interviennent sur le plan de la pratique enseignante.

4-1- Le paysage sonore

Dans une situation d'apprentissage de la CO, L. Lafontaine et C. Dumais estiment que *« l'enseignant doit d'abord établir un paysage sonore pour mettre en place une écoute active chez les élèves, c'est-à-dire mettre en place des éléments favorisant une écoute active. »³¹* Ce paysage sonore se décline, selon les auteurs en quatre étapes :

- préciser l'intention d'écoute (j'écoute pour me divertir, pour m'informer, pour faire une entrevue, pour rédiger un texte, etc.) ;
- accepter la situation de communication proposée pour développer une attitude positive d'écoute ;
- faire émerger les connaissances antérieures des élèves en matière d'expérience d'écoute ;
- développer l'horizon d'attente de l'élève, soit anticiper le contenu du document sonore pour projeter en avant son écoute.

Toutes ces étapes exigent une préparation pré-pédagogique des supports utilisés pour pouvoir enseigner la compréhension orale d'une manière efficace. Cela nous amène à aborder dans ce qui suit le choix des supports et son importance dans cette entreprise.

4-2- Le choix des supports

³⁰ Blanchet, Philippe, cité par, Bitat, Farid, « La dimension culturelle des textes en classe de langue étrangère », In, Synergies Algérie n° 14 - 2011 pp. 137-143

³¹Lafontaine, Lizianne et Dumais, Christian, « Pistes d'enseignement de la compréhension orale », disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/289801773>, consulté le 23.05.2020.

Les supports utilisés dans la compréhension orale sont aussi nombreux que variés dans la plupart repose sur un texte contenant un ou des messages à transmettre. Dans cette optique, Janine Courtillon pense qu'il faut *«faire en sorte que le texte ne soit pas un « texte prétexte », mais un texte véritable, sinon authentique, vraisemblable, sinon vrai, intéressant par son contenu ... est une nécessité. L'étudiant doit pouvoir y trouver non seulement des modèles linguistiques, mais aussi des modèles de communication, porteurs de sens culturels. »*³²

Les illustrations par l'image peuvent avoir également un rôle fondamental dans la compréhension de l'oral. C'est le cas pour les supports multimodaux qui peuvent contenir à la fois un texte avec l'image ou les images qui lui correspondent. En effet, ces supports *«...aident l'apprenant à acheminer l'information vers la mémoire à long terme (Oxford, 1991), à faciliter l'appréhension de l'information, au lieu de se contenter de se répéter le texte sans vraiment procéder à un traitement de l'information. »*³³

Cependant, le support utilisé ne peut suffire à lui seul pour un apprentissage efficace. Il lui faut également d'autres éléments qui aident à la compréhension de l'oral car l'apprentissage est un ensemble cohérent regroupant à la fois des moyens et des démarches qui facilitent pour l'apprenant l'acquisition des différentes habilités visées par le programme d'étude.

4-3- Les éléments qui aident à la compréhension de l'oral

Lors de la compréhension orale, l'apprenant perçoit et reconnaît les traits de l'oral considérés comme des indices lui permettant l'accès au sens. Ces paramètres oraux, qui sont différents à ceux de l'écrit, sont indispensables pour l'apprenant car ils facilitent l'appréhension du système de la langue parlée comme l'étonnement, la surprise ou encore l'interrogation et le doute. Dans ce cadre, M. Verdelhan-Bourgade précise ceci : *« ...à l'enseignant d'utiliser toutes les ressources de l'objet, de l'image, du mime, et de la traduction s'il en a les moyens. Ce sont des procédés qui assurent la compréhension ou la contrôlent, et qu'il faut distinguer d'un apprentissage méthodique. »*³⁴

Conclusion

³²Courtillon, Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003, p 54

³³Cornaïre, Claudette, *La compréhension orale*, Clé International, Paris, 1998, p 84

³⁴Verdelhan-Bourgade, Michèle, *op.cit.* p 98.

Le contenu du présent chapitre et les différents aspects théoriques qu'il renferme nous a permis de comprendre que l'apprentissage de la compréhension orale ne relève pas uniquement de la qualité des supports proposés, des thèmes abordés ou encore des contenus élaborés mais aussi et surtout d'un comportement pédagogique que l'enseignant doit adopter pour mener à bien cette activité qui comme nous l'avons vu, exige des dispositifs bien déterminés dont l'objectif principal est de favoriser ce type d'apprentissage dans de meilleures conditions.

Deuxième chapitre

Le rôle du document multimodal dans la compréhension orale en FLE

Introduction

Le présent chapitre est divisé en trois séquences principales. La première est réservée aux supports utilisés actuellement à l'école primaire en matière d'enseignement du FLE. La seconde renfermera les supports multimodaux, leur nature et leurs caractéristiques, ce qui nous amène à voir de près, dans la troisième séquence, l'impact de ces caractéristiques dans la compréhension orale.

1- Les supports pédagogiques utilisés en classe de langue

Les supports pédagogiques, sur lesquels repose tout l'acte pédagogique et toutes les planifications des enseignements, n'ont pas été suffisamment étudiés par les spécialistes comme le confirment Le Ferrec et Leclère-Messebel dans ces propos :

« La réflexion sur les supports d'enseignement ne nous semble pas dissociable de la réflexion sur la planification, dans la mesure où les supports – leurs choix, conception, usage – s'inscrivent dans plusieurs temporalités et constituent un objet de planification essentiel dans le travail de l'enseignant. Toutefois, peu de recherches s'intéressent très directement aux supports et à leur utilisation en classe, tandis que la planification fait l'objet, depuis les années 70, d'une littérature abondante, [...] »³⁵

Nous allons consacrer la présente séquence aux différents supports utilisés en classe de langue en portant un regard particulier sur les manuels scolaire considéré dans de nombreuses écoles algérienne comme le support pédagogique le plus important.

2- Le manuel scolaire

2-1- Éléments de définition

L'un des moyens les plus utilisés dans l'apprentissage d'une langue étrangère en situation scolaire est le manuel. Il joue à la fois le rôle de support pour les différentes activités pédagogiques et d'orienteur, de guide dans le processus de l'enseignement/apprentissage cité. Cependant, sa définition est, comme le confirme Alain Choppin, reste difficile à établir en estimant que *« quelle que soit la génération à laquelle on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce*

³⁵ Le Ferrec, Laurence et Leclère-Messebel, Malory , « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 13 septembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/748> ; DOI : 10.4000/rdlc.748

que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir : ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu. »³⁶

Nous présentons, néanmoins dans ce qui suit, les différentes acceptions attribuées au manuel scolaire par certains spécialistes et qu'ils présentent par rapport au domaine d'étude auquel ils appartiennent :

Pour François Richaudeau, spécialiste de l'apprentissage de la lecture, « *un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. Ce qui s'applique aussi bien à un atlas qu'à un dictionnaire, une encyclopédie, une anthologie de morceaux choisis, un manuel scolaire proprement dit, d'apprentissage de la lecture, de mathématiques, de sciences, de littérature, de langue, etc., un aide-mémoire, une grammaire, un manuel pratique (technique), un texte programmé, etc. »³⁷*

Dans le domaine de la sociologie de l'éducation, C. Brugeilles et S. Cromer, qualifie le manuel scolaire de « *vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques. »³⁸*

En pédagogie, un manuel désigne « *tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études. »³⁹*

Pour la didactique des langues, le terme manuel renvoie, selon Jean-Pierre Cuq, à « *l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio) audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif. Quand le livre de l'élève est accompagné d'un guide pour le professeur, d'un cahier d'exercices, de cassettes audio ou vidéo, ou d'autre support encore, l'ensemble du matériel*

³⁶Choppin, Alain, Les Manuels scolaires : histoire et actualité, Hachette Éducation, 1992, Paris, p. 05.

³⁷Richaudeau, François, Conception et production des manuels scolaires, Ed. UNESCO, Paris, 1979, p.51.

³⁸Brugeilles, Carole et Cromer, Sylvie, « Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires? », Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire, UNESCO, Paris, 2008, p.14.

³⁹ Legendre, R. et al. Dictionnaire actuel de l'éducation, Guérin, Montréal, Paris, 1993.

pédagogique ainsi constitué est généralement désigné par le terme de méthode, qui s'est diffusé à l'époque de la méthodologie audiovisuelle. Les manuels peuvent être universalistes (destinés à des publics divers) ou spécifiques (destinés à un public précis ou une situation particulière). Les manuels universalistes sont en général conçus pour une classe d'âge (enfants, adolescents, grands adolescents et adultes). Ils comportent une indication de niveau (débutants, intermédiaires, avancés), et une indication du volume horaire d'enseignement qu'ils représentent. Il arrive toutefois qu'ils soient adaptés à un pays particulier, en utilisant la langue maternelle des élèves par exemple. La frontière entre manuel universaliste et manuel spécifique est alors moins nette. Certains manuels font mention d'une correspondance avec les certifications en langue étrangère. »⁴⁰

Par cette position centrale dans le domaine de l'enseignement du FLE, le manuel représente dans certaines situations le seul livre que peut avoir l'élève et qui lui ouvre le monde de l'écrit. En effet, par le contenu et la progression qu'il propose, il assure une certaine méthodologie, un rythme de travail qui sera appliqué en classe de langue. *« Il constitue donc, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant, un outil de travail précieux.*

- *Le manuel scolaire permet à l'élève d'apprendre, de comprendre, de se distraire en suscitant chez lui le plaisir de lire et de découvrir le monde à travers des textes, des images et des photos mis à sa disposition sous forme d'instruments d'apprentissage, de dépassement, d'évasion et de découverte.*
- *Considéré par de nombreux spécialistes comme « le garant de la norme », le manuel scolaire constitue également un outil de travail précieux pour l'enseignant. Il lui permet souvent de se former et de s'instruire. Il le libère aussi (notamment l'enseignant débutant) des préparations maladroites et souvent fastidieuses. »⁴¹*

Les intérêts que peut avoir un manuel scolaire pour l'élève et pour l'enseignant représentent pour F.M. Gérard et X. Roegiers des fonctions fondamentales. Ils les résument de la manière suivante :

« Les fonctions d'un manuel scolaire sont différentes selon qu'elles sont relatives à l'élève ou à l'enseignant. Pour l'élève, un manuel peut remplir des fonctions que l'on pourrait qualifier de traditionnelles liées à l'apprentissage : transmission de connaissances, développement de

⁴⁰ Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, op.cit. p. 161.

⁴¹ Guerid, Khaled, Le choix des textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire, Thèse de doctorat en didactique du FLE, Université de Mohamed Khider, Biskra, 2018, p 264.

capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation des acquis. Un manuel peut avoir également des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle. Selon que les auteurs mettent l'accent sur l'une ou l'autre fonction, le manuel peut prendre des formes très différentes. Les fonctions relatives à l'enseignant sont des fonctions de formation : information scientifique et générale, formation pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours, aide à l'évaluation. »⁴²

De nombreuses études ont été menées sur la conception et la réalisation des manuels scolaires. Elles prennent en considération les fonctions citées plus haut afin d'assurer une meilleure médiation pédagogique par le biais de ces outils d'apprentissage.

2-2- La conception des manuels scolaires

Concevoir un manuel scolaire pour les besoins de l'enseignement/apprentissage constitue un véritable projet qui répond à la fois à la politique linguistique envisagée par l'état, à la situation socioculturelle de la société et aussi et surtout aux objectifs généraux tracés par les concepteurs des programmes. C'est pourquoi, la conception et la réalisation des manuels scolaires doit impliquer une équipe pluridisciplinaire comme l'expliquent les propos suivants :

« La conception des manuels scolaires est un travail qui implique en principe une équipe unissant des universitaires (des didacticiens théoriciens), des inspecteurs et des enseignants (des didacticiens praticiens). Ils ont la lourde tâche de produire un support de travail qui prend en considération à la fois les besoins des apprenants et les objectifs définis par les instructions officielles. »⁴³

Selon Roger Seguin, les concepteurs du manuel scolaire doivent posséder un certain nombre de compétences et présenter quelques « capacités spécifiques ⁴⁴ » :

- une bonne compétence pour la rédaction, avec un style clair et précis;
- une connaissance de la discipline pour laquelle le manuel est élaboré;
- une connaissance de la pédagogie et une expérience de l'enseignement;

⁴² Gérard, Francois- Marie et Roegiers, Xavier, « Les fonctions d'un manuel scolaire », In, [Des manuels scolaires pour apprendre](#): Concevoir, évaluer, utiliser, [De Boeck Supérieur](#), 2009, pp. 83-106.

⁴³ Guerid, Khaled, op.cit.

⁴⁴Seguin, Roger, L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique, Division des Sciences de l'Education, Contenus et Méthodes, UNESCO, décembre 1989, p. 25, disponible sur : www.unesco.org, consulté le, 30.03.2012.

- une bonne capacité pour évaluer le niveau et la complexité du manuel, en fonction des besoins des enseignants, de leur qualification et des caractéristiques socioculturelles des élèves;
- une capacité pour un travail de longue haleine, dans la mesure où la rédaction d'un livre scolaire exige un temps assez long;
- une capacité à accepter les critiques et à en discuter objectivement;
- une compréhension des impératifs et des exigences de ses autres partenaires dans la production du livre, en particulier: les responsables des programmes, les illustrateurs, les maquettistes, les éditeurs. Il doit également savoir tenir compte des contraintes financières qui peuvent résulter du budget prévu pour l'ouvrage.

Concernant le contexte algérien, ceux qui élaborent les manuels scolaires de FLE sont généralement des enseignants spécialisés dans le domaine mais aussi des inspecteurs et des inspecteurs généraux sur lesquels s'appuie tout le travail de transposition didactique et d'adaptation des supports ainsi que mise en place des progressions qui se construisent sous forme de séquences et de projets d'apprentissage.

« Le manuel scolaire est un soutien précieux de l'apprentissage. A ce titre, il doit être conçu avec soin. Utilisé aussi bien par le maître que par l'élève, il doit donc avoir une présentation claire, contenir un vocabulaire adapté, avoir une bonne lisibilité et enfin une illustration attirante et adaptée au niveau des élèves. »⁴⁵

Selon Claude Vargas affirme dans ce sens que *« le bon manuel est donc celui qui, d'une part, contient des savoirs assurés, fiables, que l'élève ne peut assimiler seul, mais dont l'enseignant peut faire son profit. Et qui, d'autre part, tout en proposant une certaine organisation didactico-pédagogique, laisse l'enseignant relativement libre de sa démarche : un ouvrage pédagogique qui ne soit pas réellement marqué pédagogiquement. »⁴⁶*

De son côté, Henri Besse estime que l'efficacité d'un manuel scolaire ne dépend pas que de son contenu mais aussi et surtout de la manière avec laquelle on l'utilise en classe. Le manuel n'est dans ce cas qu'un outil pédagogique : *« un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le*

⁴⁵ Guerid, Khaled, op.cit. p 120.

⁴⁶ Vargas, Claude, « Les manuels scolaires : Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes ». In, Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes, Lebrun, Monique, (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, pp. 13-35.

contexte qui est le leur, à (faire) acquérir la langue étrangère. D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour un outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres. »⁴⁷

L'auteur ajoute encore qu'il y a plusieurs paramètres à prendre en considération dans l'utilisation d'un manuel de langue et qui sont en rapport avec les différents acteurs de l'acte pédagogique et de leur conception de la langue considérée comme objet de l'enseignement et de l'apprentissage comme il l'explique dans ces propos :

« Et il y a toujours plusieurs manières d'utiliser un même manuel, quelle que soit la précision des consignes. Car ces manières ou « lectures » pédagogiques du manuel ne dépendent pas que de ce qui s'y trouve consigné. Elles dépendent aussi de la conception que maître et étudiants se font, consciemment ou non, d'une langue, de leur attitude par rapport à la langue de départ et la langue d'arrivée, des représentations qu'ils se font de ces langues, de leurs connaissances et préjugés sur ce que doit ou peut être l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, de leur tempérament et personnalité, des interrelations qui s'instaurent entre eux, de l'institution dans laquelle ils travaillent, de leurs besoins et désirs, de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, des autres et du monde. L'enseignement et l'acquisition d'une langue engagent profondément ceux qui s'y livrent – il s'agit d'apprendre à percevoir et à reproduire autrement ce qui constitue une part essentielle de notre moi social –, et le résultat est déterminé au moins autant par cet engagement, à la fois personnel et collectif, que par la méthode et le manuel suivi »⁴⁸

2-3- Les types de manuels scolaires

Dans le contexte scolaire, il y a deux types⁴⁹ de manuels : le manuel fermé ou manuel programmé et le manuel ouvert.

2-3-1- Le manuel fermé ou manuel programmé

Il s'agit, selon F. Ferhani, d' *« un tout complet et suffisant en lui-même puisqu'il comporte de l'information, une méthode, des activités d'apprentissage et d'évaluation, des résumés,*

⁴⁷ Besse, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif/ Didier, Paris, 1992, pp.15-16.

⁴⁸ Besse, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, ibid.

⁴⁹ Ferhani, Fatma-Fatiha, « Le manuel scolaire, fonctions et utilisations », In, Le manuel scolaire à l'heure des réformes, Colloque national organisé le 07 et 08 décembre 2016, Centre Universitaire Ahmed Zabana – Relizane, Institut des Langues et des Lettres.

etc. »⁵⁰ Ce type de manuels n'exige pas le recours à d'autres documents puisqu'il propose un tout cohérent qui se présente d'une manière progressive et graduelle. La présentation des informations est appuyée sur divers procédés : définition, explication, illustration, comparaison, etc.

Nous pouvons citer ici à titre d'exemple les précis de grammaire, les livres de vocabulaire ou de conjugaison. Ceux-ci sont utilisés par les élèves pour renforcer leurs connaissances sur le plan linguistique lors des enseignements. C'est pourquoi, ils sont mis à leur disposition dans la classe et dans les bibliothèques scolaires.

2-3-2- Le manuel ouvert

Le manuel ouvert « est un ouvrage considéré comme un support à compléter ou à utiliser différemment en fonction du contexte. L'ouverture peut concerner la méthode ou le contenu. »⁵¹ Selon F.M. Gerard, « ces manuels proposeraient plusieurs situations de départ, plusieurs cheminements possibles, plusieurs documents de référence, plusieurs types d'exercices, plusieurs outils d'apprentissage ou d'évaluation, etc. L'enseignant devrait – parmi toutes ces propositions – choisir celles qui sont le plus appropriées à sa démarche, à sa classe, à ses besoins... ou encore élaborer lui-même une autre piste plus adaptée. »⁵²

Il s'agit donc d'un document aussi riche que varié destiné à un niveau bien déterminé et renferme une méthodologie adaptée à ce niveau. Le contenu qu'il renferme respecte un cheminement de séquences selon un ordre logique et offre la possibilité aux enseignants de le réadapter en fonction d'un contexte particulier et des besoins spécifiques.

2-4- L'évolution du manuel de FLE en Algérie

L'évolution du manuel scolaire en Algérie est fortement liée à la politique éducative relative à chaque époque. Bensekat et Krideche estiment dans ce sens que « les politiques éducatives dépendantes des histoires nationales et des grandes orientations géopolitiques règlent souvent les pratiques didactiques, notamment au moyen des manuels. »⁵³

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

⁵² Gerard, François-Marie, « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié », In, Education et Formation, e-292, Janvier 2010, pp. 13-24.

⁵³ Bensekat, Malika et Krideche, Abdelhamid, « Représentations culturelles et didactique du FLE dans les manuels scolaires algériens », in, Grandes et petites langues : Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, sous la direction de Alao, George, Peter Lang, Berne, 2008, pp, 111-126.

Les deux auteurs expliquent leur point de vue par une étude⁵⁴ comparative des thématiques que renferment les manuels scolaires des différentes époques qu'a connue l'école algérienne et qu'ils résument comme suit :

- Le manuel de l'époque coloniale présente des thèmes à travers lesquels le concepteur essaye d'inculquer dans l'esprit de l'élève indigène les bienfaits de la culture française tout en faisant abstraction de tout aspect négatif de la colonisation.
- Le manuel de 1967, conçu au lendemain de l'indépendance, présente en plus des thèmes proposés dans la période coloniale des textes sur la grève, la guerre de libération et la révolte. Il donne clairement une image négative du colonisateur.
- Le manuel de l'année 1990 est purement technique. Il traite de sujets scientifiques et néglige délibérément la notion culturelle.
- Le manuel de 2003, élaboré dans le cadre de la réforme éducative et de la nouvelle politique linguistique, met en relief les signes de la culture algérienne et celle de l'Autre (la culture française).

D'après les présentes données, l'évolution des manuels scolaires depuis l'époque coloniale s'est faite en fonction des ambitions de l'état sur le plan éducatif. Les paramètres sociohistoriques et culturels ont été d'une importance majeure dans la conception des manuels. Un simple examen de ces derniers révèle des changements considérables liés principalement aux orientations de l'état en matière d'éducation. Ces orientations peuvent être résumées sous formes de périodes que nous allons évoquer dans ce qui suit.

2-4-1- La période postindépendance

L'Algérie a hérité de l'enseignement colonial d'une école bilingue où la langue française était prédominante dans tous les paliers et dans toutes les filières. Il fallait donc entamer un long processus d'arabisation :

« Après l'indépendance, l'arabisation de l'école primaire s'est faite d'une manière lente et progressive. Cela est dû au manque de moyens et surtout d'enseignants. L'enseignement se

⁵⁴ Ibid.

faisait, donc, en langue française. La langue arabe a été introduite au départ comme matière avec un volume horaire d'une heure par jour pour devenir au fil des années une langue d'enseignement. L'enseignement primaire repose à cette époque sur un bilinguisme imposé par les circonstances. En effet, il était impossible de réorienter de manière brutale un système éducatif hérité de la période coloniale et qui était en contradiction avec la nouvelle réalité politique et culturelle du pays. »⁵⁵

Le processus d'arabisation s'est fait sur quatorze années jusqu'à l'instauration du système fondamental en 1976. Ce système concrétise d'une manière effective les grandes lignes de la politique de l'état.

2-4-2- L'école fondamentale

Les pouvoirs publics voulaient d'une école technique et scientifique afin de former des citoyens qui participeront à l'industrialisation du pays et à son hégémonie sur le plan technologique. C'est pourquoi, les contenus des manuels scolaires visaient principalement les savoirs linguistiques qui vont assurer l'accès au savoir technique et scientifique.

« Les contenus des programmes scolaires des différents paliers (primaire, collège et secondaire) de l'enseignement fondamental ont donc privilégié et pendant longtemps un apprentissage exclusivement linguistique visant essentiellement l'accès à la science et à la technologie dans une langue instrumentale dépourvue de sa dimension culturelle. »⁵⁶

2-4-3- Les réformes de la 1ère génération

« Face aux enjeux de la mondialisation, aux mutations sociétales et devant une rapidité croissante des innovations scientifiques et technologiques qui ont conduit au développement de certains champs disciplinaires, l'état entreprend des réformes de grande envergure au début des années 2000 en vue d'une refonte complète de la politique éducative. »⁵⁷

2-4-4- Les réformes de la 2ème génération

Lors de cette seconde étape, un besoin pressant d'algérienisation des contenus des manuels scolaires de FLE se concrétise devant les carences observées dans ce sens. En effet, « *les*

⁵⁵ Guerid, Khaled, « La littérature algérienne d'expression française comme vecteur de l'identité culturelle dans les manuels de FLE », In, *Lingua. Language and Culture*, 1/2019, pp, 123-137, disponible sur: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=822734>, consulté le 23.04.2020.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

réformes de l'éducation entamées en 2016 concernent principalement les textes des manuels scolaires. Le ministère de l'éducation s'est attelé à confectionner de nouveaux manuels et les proposer d'une manière progressive selon les niveaux des différents paliers. »⁵⁸ Les contenus proposés renferment des textes de sources aussi riches que variées avec un intérêt particulier accordé aux textes d'auteurs algériens.

3- Les documents multimodaux

3-1- Qu'est-ce qu'un document multimodal ?

Avant d'aborder le document multimodal, il serait plus judicieux de s'interroger sur le terme de « multimodalité » qui a connu ces dernières années un usage exponentiel et dont les travaux qui lui sont consacrés ont connu une multiplication et une diffusion remarquable de part son intégration dans plusieurs domaines du savoir.

*« La multimodalité se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document. Elle est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). On utilise depuis des décennies, et sans qu'ils en portent le nom, des documents multimodaux en classe. Ainsi en est-il du parallèle entre un film et un roman, ou encore, de la bande dessinée, qui constituent des formes classiques de multimodalité. »*⁵⁹

A partir de cette explication, il s'avère que le document multimodal est un support utilisé dans un contexte communicationnel et qui fonctionne par la combinaison de plusieurs modes (image, son, sous-titrage). Son utilisation à des fins pédagogiques a donné des résultats plus que satisfaisants puisqu'il facilite la compréhension du contenu transmis grâce notamment à sa nature multimodale qui diffère du support classique (monomodal) :

« Le document multimodal met en jeu divers modes iconiques et textuels, dont les rapports prennent diverses figures. Il diffère du document « monomodal » – soit celui qui est constitué uniquement de l'écrit ou de l'image ou du son – par le fait qu'il combine un ou plusieurs modes d'expression. De plus, selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Lebrun, Monique et Lacelle, Nathalie, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », Repères [En ligne], 45 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/141> ; DOI : 10.4000/reperes.141

forme linéaire (ex : bande-dessinée sur papier) ou non linéaire (ex : texte sur le web contenant de hyperliens). Cette caractéristique fondamentale explique le fait que le document multimodal couvre un ensemble très large de modes d'expression combinés pouvant s'exprimer à la fois sur papier, mais aussi sur différents appareils électroniques : IPod, IPad, ordinateur. »⁶⁰

Avec la multiplication et l'usage massif des techniques de l'information et de la communication numériques, on parle aujourd'hui de littéracie médiatique multimodale dans les contextes scolaire et extrascolaire. En effet, les supports multimodaux sont fréquemment utilisés dans la vie de tous les jours, ce qui aide considérablement les apprenants à adopter des conduites qui favorisent le perfectionnement en lecture et en écriture :

« Les pratiques de lecture et d'écriture actuelles subissent également des changements induits par la présence de divers outils de communication (ex. : logiciels, applications, plateformes, interfaces, réseaux sociaux) et supports (ex. : tablettes, téléphones intelligents, portables, objets connectés). Le numérique constitue dorénavant un incontournable des pratiques littéraciques extrascolaires des jeunes. Ainsi, les formateurs et formatrices en littératie sont amenés à penser des manières d'intégrer le numérique en termes de ressources, de compétences et de formation des apprenants. »⁶¹

L'école ne peut donc rester en dehors de cette dynamique et doit au contraire se servir de ces nouveaux outils du savoir pour rendre les pratiques scolaires plus efficaces. Cela ne peut se concrétiser qu'avec la création des espaces où l'apprenant peut entrer dans le monde numérique qui a montré des intérêts avantageux sur le plan pédagogique.

3-2- La nature des documents multimodaux

Nous assistons aujourd'hui, avec le foisonnement et l'abondance des documents multimédias, à une disponibilité immédiate sur Internet des documents multimodaux avec des formes multiples. En effet, *« des images illustrées aux images fixes, des images fixes aux images animées, des images animées au multimédia, [...] les documents numériques multimodaux sont élaborés dans un cadre où plusieurs modalités se chevauchent en ligne. En outre, les auteurs de ces documents ont également changé : il ne s'agit plus uniquement de documents*

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Lacelle, Nathalie et Brehm, Sylvain, « La littératie en contexte numérique : de nouveaux objets d'étude et de nouvelles compétences à développer », Entretien : Propos recueillis par Jean-Philippe Boudreau, disponible sur : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article4001.html>, consultée sur le 08.05.2020.

élaborés exclusivement par les professionnels, mais également par les utilisateurs d'Internet, les professeurs de langues ainsi que par leurs apprenants. »⁶²

Les ressources du numérique trouvent toute leur place dans l'enseignement du FLE et sont intégrées au travail de la classe de langue. Des supports composés de textes, images, sons, et reliés à d'autres par des liens hypertextuels sont régulièrement proposés aux apprenants. Ils sont utilisés afin d'assurer un guidage plus performant facilité notamment par le recours à l'image animée accompagnée d'illustrations et d'explications sous forme de commentaire ou avec un sous-titrage adapté aux images diffusées.

3-3- Le classement du document multimodal

Les documents multimodaux utilisés par les enseignants en classe de FLE en Algérie sont généralement issus de la toile. En effet, l'Internet constitue pour eux une source documentaire inépuisable. Les enseignants y trouvent tout ce dont ils ont besoin pour préparer leurs leçons de l'oral. Afin de procéder au classement des documents numériques multimodaux en ligne, trois critères sont à prendre en considération : *« les producteurs des DNML⁶³ (d'où viennent les documents ? d'institutions ou d'individus ?), les objectifs de fabrication des DNML (sont-ils produits pour l'enseignement des langues ou non ?) et l'intégration didactique des documents (un accompagnement didactique est-il proposé ? si oui, lequel ?) »⁶⁴*

3-4- Les concepteurs des documents multimodaux

Lors du processus de sélection d'un document multimodal pour les besoins de la leçon de l'oral, l'enseignant peut trouver un document tout fait près à l'emploi comme il peut lui-même confectionner un document adapté aux spécificités de sa leçon et de son public. De ce fait, les concepteurs des documents multimodaux peuvent avoir des profils différents comme l'expliquent les propos suivants :

« Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous identifions deux producteurs principaux de ressources : les producteurs professionnels ou institutionnels et les utilisateurs eux-mêmes, dont les étudiants, les enseignants internautes, et les internautes

⁶²Kalyaniwala, Carmenne, « Les documents numériques multimodaux en ligne : quels enjeux, quelles perspectives pour l'apprentissage des langues étrangères », mémoire de Master, Sciences du langage, Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia (DILIPEM), l'Université Stendhal, septembre 2011, disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631569/document>, consulté le : 08.05.2020.

⁶³ DNML : Document numérique multimodal en ligne.

⁶⁴ Ibid.

lambda. Nous distinguons un producteur 'professionnel' par son produit final (le document qu'il fabrique) qui apparaît comme plus ou moins professionnel dans sa facture. »⁶⁵

3-5- Les objectifs de la fabrication de ressources

Les objectifs de la production des documents multimodaux sont aussi nombreux que variés. On assiste sur la toile à la diffusion de ces documents pour plusieurs raisons selon les intentions de leurs concepteurs et les domaines auxquels ils appartiennent. Tous les documents qui peuvent être utilisés à l'école n'ont pas été conçus au départ pour les pratiques scolaires mais sélectionnés par les enseignants en raison de leur adaptabilité à des fins pédagogiques.

« Selon les producteurs de ressources des DNML, nous identifions deux grands objectifs pour la fabrication des ressources en ligne. D'un côté, il s'agit des DNML professionnels, fabriqués par des institutions (de langue) pour l'enseignement. De l'autre côté, il est difficile de déterminer le seul objectif que peut avoir le contenu généré par l'utilisateur. Car le contenu généré par l'utilisateur peut être fabriqué pour plusieurs raisons : le plaisir, le travail, les passions, les expériences personnelles etc. Si nous regardons de près les documents qui appartiennent à cette catégorie, qui n'ont pas été créés pour l'enseignement, nous pouvons les qualifier de « documents authentiques ». »⁶⁶

3-6- L'intégration didactique des documents multimodaux

Les documents multimodaux disponibles en ligne présentent des caractéristiques qui rendent possible leur utilisation pour des pratiques de classe. Cependant, ils peuvent ou non être accompagnés d'une proposition d'exploitation pédagogique. Trois types⁶⁷ d'appareils didactiques sont proposés en ligne :

- 4- Le premier type se compose des exercices et des activités auto-corrigés par le logiciel mis en place par les institutions professionnelles. Ce type d'outil est facilement accessible à tous : enseignants mais aussi étudiants d'apprentissage en autonomie guidée.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid

⁶⁷ Ibid.

- 5- Le second type d'outil est la présentation d'un dossier pédagogique destiné principalement aux professeurs enseignant en présentiel. Ce dossier comprend généralement des fiches techniques et d'exploitation, des exercices et des activités.
- 6- Le troisième type d'outil didactique est la proposition d'une tâche destinée directement aux étudiants à distance. La tâche se compose certes de documents, d'exercices et d'activités, mais tous ces éléments sont liés dans le but d'aider l'étudiant à accomplir son objectif principal.

4- La multimodalité au service de la compréhension orale

4-1- L'utilisation de document multimodal

La question ici est de savoir si l'utilisation du document multimodal est susceptible d'améliorer ou non la compréhension de l'oral en FLE. La réponse dépend, en toute évidence, de la nature du document proposé, de la qualité du contenu qu'il fournit et aussi et surtout de la manière dont il est présenté. *« Cette dernière caractéristique souligne l'importance du « design pédagogique » du document. Autrement dit, la question est de savoir s'il est présenté de manière à permettre une compréhension optimale de son contenu. Ce type d'interrogation concerne bien évidemment les concepteurs de documents professionnels mais aussi, tout enseignant lorsqu'il va choisir un document plutôt qu'un autre, modifier certains documents existants, construire un diaporama ou définir la situation pédagogique d'utilisation de ces documents. »*⁶⁸

De ce point de vue, il en résulte que l'utilisation d'un document multimodal doit répondre à un certain nombre de principes que le concepteur de la leçon doit prendre en considération. Dans cette optique, Richard Mayer propose dans un ouvrage publié en 2001, un certain nombre de principes à respecter dans l'élaboration de documents explicatifs multimédias.

⁶⁸ Jamet, Eric, « Concevoir des documents multimédias pour améliorer la compréhension », In J-F. Rouet, B. Germain, & I. Mazel (Eds), Lecture et technologie numériques, 2007, SCEREN/CNDP, disponible sur : <https://sciences-cognitives.fr/download/81/comprehension-lectures/3123/comprehension-concevoir-des-documents-multimedia-pour-ameliorer-la-comprehension.pdf>, consulté le, 08.05.2020.

Tableau 01 : liste des principes adoptés d'après Mayer, 2001⁶⁹

Principe	Effet sur l'apprentissage et la compréhension
Effet multimédia	Effet positif de la présence d'illustrations explicatives liées au texte.
Effet de contiguïté (proximité) spatiale	Effet positif de la proximité physique des sources d'informations visuelles.
Effet de modalité	Effets (positifs ou négatifs) de l'utilisation de la modalité orale et/ou écrite.
Effet de contiguïté temporelle	Effet positif de la proximité temporelle des sources d'informations visuelles et orales.
Effet de cohérence	Effet positif de la suppression d'informations non pertinentes pour l'apprentissage (détails, musique, etc.).
Effet de redondance	Effets (positifs ou négatifs) de la duplication d'informations.
Effet de signalement	Effet positif de la mise en saillance (retenir l'attention) des informations importantes.
Effet des différences interindividuelles	Les effets évoqués précédemment sont liés à des aptitudes qui varient d'un individu à l'autre.

Au cours d'une séance de compréhension de l'oral, les effets cités dans le tableau déterminent avec une certaine précision la manière dont l'information est présentée au cours de l'apprentissage. La manière a donc ici un rôle considérable. Citons, à titre d'exemple, les illustrations explicatives liées au texte, accompagnées si nécessaire d'explications orales, permettent une amélioration des performances dans des tâches de transfert de connaissances.

Ces performances consolidées par les différentes voies sensorielles, assure la possibilité d'utiliser les connaissances obtenues dans de nouvelles situations, ce qui implique l'intégration mentale des informations d'une manière progressive en fonction des tâches exercées.

⁶⁹ Ibid.

4-2- Les difficultés à éviter

L'utilisation du document multimodal dans les séances de compréhension de l'oral en FLE permet d'éviter les difficultés rencontrées habituellement avec les documents classiques. Nous citons à titre d'exemple, certaines difficultés⁷⁰ rencontrées par les élèves et qui peuvent être évitées par le recours au document multimodal :

4-2-1- Les informations de type référentiel et de type situationnel

Selon Janine Courtillon, « *ce sont les éléments dit « para ou extralinguistiques », tels que l'intonation linguistique et expressive, les pauses, les accents d'insistance, les gestes et mimiques. Ils facilitent la compréhension des modalités de la parole (l'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc.). Lorsqu'une image accompagne la parole (télévision, cinéma, méthodes de langue), elle peut apporter deux genres d'informations : une information de type référentiel (les référents des objets dont on parle peuvent être présents sur l'image) et une information de type situationnel (les locuteurs, les lieux, et circonstances de la parole). Elle peut donc être facilitatrice, mais elle peut aussi détourner l'attention portée à la perception sonore vers la perception visuelle.* »⁷¹

4-2-2- L'ambiguïté lexicale des mots

L'apprentissage de la compréhension de l'oral à l'école primaire en Algérie repose essentiellement sur des histoires écrites lues à haute voix par l'enseignant. La compréhension est facilitée par le recours à une lecture adaptée et à l'utilisation des gestes par l'enseignant. Cette activité n'est pas sans risque sur la compréhension car les phrases lues contiennent dans la plupart des cas des mots difficiles. Les documents multimodaux atténuent cette difficulté par le recours à l'image animée et le son qui lui correspond.

4-2-3- Le flux sonore

L'aptitude de l'apprenant à comprendre le sens des messages oraux implique une grande capacité de discrimination comme l'explique ici Janine Courtillon :

« Entrer dans un texte oral est une opération différente et plus délicate, car elle suppose une capacité de discrimination orale. Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de

⁷⁰ Guerid, Khaled, « Analyse des interactions en classe de langue et agir professoral », Cours de didactique du FLE, 2017, 2^{ème} Année Master, Département des Langues étrangères, Université de Biskra

⁷¹ Courtillon, Janine, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003, p.56.

délimiter les mots. Les phonèmes de la L. C. peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au plan graphique.»⁷²

Dans ce cas, le développement de la perception auditive des sons est indispensable afin d'entraîner l'apprenant pour une bonne acquisition des phonèmes vocaliques. L'utilisation du document multimodal facilite cet entraînement grâce notamment au rythme de la voix qui accompagne l'image animée.

Conclusion

Les éléments que renferme ce chapitre nous ont permis de mieux comprendre l'utilisation du document multimodal dans l'enseignement de la compréhension orale en FLE. En effet, après avoir survolé les types de supports en usage à l'école et qui figurent dans les manuel scolaire, il s'est avéré que ce dernier est le seul livre dont dispose l'apprenant pour son apprentissage. L'introduction des supports multimodaux devient donc une initiative propre aux enseignants. C'est pourquoi, nous estimons qu'il est temps que les concepteurs des manuels proposent des supports électroniques qui accompagnent le livre de l'élève afin de permettre à ce dernier d'entrer dans le monde de l'oral en FLE avec un matériel pédagogique adapté, ce qui va aider aussi l'école à rattraper son retard en matière de technologie numérique.

⁷² Ibid.

Troisième chapitre
Etude expérimentale

Introduction

Cette partie du travail est réservée à l'étude qui repose sur l'introduction du support multimodal dans l'enseignement de la compréhension en FLE. Nous avons envisagé de mener une enquête sur le terrain dans une école primaire et de faire ensuite une expérimentation avec les élèves de 5^{ème} année primaire pour voir leurs réactions ainsi que l'intérêt pédagogique de l'utilisation de ce type de support.

Mais, compte tenu de la situation actuelle qui a connu la fermeture des écoles primaires pour cause de pandémie du coronavirus, nous nous sommes contentés de présenter les résultats de notre enquête et de décrire le protocole expérimental en le comptant avec une étude similaire déjà faite dans le même contexte (école primaire) et avec les mêmes objectifs (l'utilisation des supports multimodaux en classe de FLE).

1-L'enquête

1-1- Lieu de l'enquête

L'enquête que nous avons effectuée s'est déroulée dans une école primaire de la ville de Tolga. Elle porte le nom de SaïbMâamar et se situe au centre de la ville (milieu urbain). Elle a ouvert ses portes en 1959. Elle a eu 94, 44% de taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire en 2019 et 57, 88 % de taux de réussite en français langue étrangère dans le même examen.

L'école compte deux classes pour chaque niveau avec un nombre total de dix classes. Les classes de 5^{ème} Année Primaire visées par notre enquête contiennent chacune d'elles 25 élèves, ce qui constitue des groupes de classe réduits par rapport à ceux des classes des autres établissements scolaires de la région. Les enseignants de français qui assurent l'enseignement du FLE estiment que le nombre réduit des groupes est en faveur d'un enseignement plus adéquat et conforme aux dispositions en vigueur pour ce niveau scolaire.

L'école dispose également d'une salle d'activités culturelles qui offre la possibilité aux élèves de participer aux différentes manifestations culturelles (interclasses, pièces de théâtre,

célébration des différentes cérémonies nationales et religieuses,...), ce qui permet aux élèves de s'investir dans des activités pédagogiques en dehors du cadre habituel de la classe.

1-2- Public visé

1-2-1- Les enseignants

Les enseignants consultés lors de la réalisation de l'enquête ont été choisis selon le niveau dont ils ont la charge. Deux enseignantes prennent en charge le niveau e la 5^{ème} année, la première totalise 20 ans d'ancienneté. La deuxième enseignante est en début de carrière avec seulement une année d'ancienneté.

Les enseignantes sont des spécialistes dans le domaine et ont bénéficié d'une formation initiale à l'université. La plus ancienne d'entre elles a également bénéficié de plusieurs séances de formation continue dans le cadre de l'exercice de ses fonctions, ce qui lui a donné de fortes connaissances sur le plan pédagogique disciplinaire.

Des séances de coordination sont régulièrement organisées au cours l'année scolaire pour assurer une certaine harmonie dans le travail collectif et donner ainsi la chance aux élèves des deux classes d'avoir la possibilité d'étudier dans des conditions similaires.

1-2-2- Les apprenants

L'expérimentation a été réalisée dans une classe de 5^{ème} année primaire. Elle regroupe 25 apprenants dont la moyenne d'âge est de 11 ans. Ces apprenants totalisent trois années d'apprentissage de FLE. Ils travaillent avec un volume de 05 heures par semaines réparties en trois séances. Le temps consacré à la lecture est de 01h30.

Concernant l'environnement socioculturel des élèves, une étude faite sur des élèves ayant les mêmes caractéristiques sociales et culturelles a permis de les classer en trois catégories « *les élèves pour qui le français est une langue exclusivement scolaire et qui n'ont personne à la maison pour les aider à apprendre cette langue. Ceux qui apprennent le français à l'école et qui bénéficient de l'aide des parents dans l'accomplissement des tâches scolaires et les élèves issus de famille d'intellectuels bilingues et qui apprennent le français*

dès leur jeune âge. Ces derniers ne constituent cependant qu'une catégorie infime du groupe classe. »⁷³

Les résultats de l'enquête citée se présentent comme suit :

Classes	Nombre d'élèves	Catégorie	Nombre d'élèves	%
5 ^{ème} année primaire	34	Première catégorie	17	50
		Deuxième catégorie	15	44,12
		Troisième catégorie	02	5,88

Tous les élèves n'ont pas donc l'opportunité, surtout dans les régions reculées, d'être en contact permanent avec la langue française et avec l'écrit dans cette langue en dehors de l'école, vu le très faible apport de l'environnement.

Devant cette situation, le maître de l'école, et vu l'inexistence de la bibliothèque scolaire ainsi que celle de la classe, n'a d'autres solutions que l'utilisation du manuel scolaire comme outil principal pour ne pas dire l'unique outil pour les leçons d'apprentissage proprement dites.

L'introduction du support multimodal dans l'enseignement du FLE ne peut être que bénéfique pour toutes les catégories d'apprenants. Cela va permettre de réduire l'écart observé entre l'apprenant et la langue cible et de remédier aux carences observées au niveau des réactions des apprenants dans les différentes situations d'apprentissage. L'expérimentation que nous allons présenter va montrer comment y procéder pour atteindre ces objectifs. Cependant, ces derniers sont inscrits dans un ensemble d'objectifs plus généraux qui justifient les principes méthodologiques mis en oeuvre à l'école primaire et dont l'étude facilitera la compréhension des démarches pédagogiques qui y sont pratiquées.

2- Les principes méthodologiques à l'école primaire

⁷³Guerid, Khaled, Le choix des textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire, opcit , p 236.

En se référant à Jean Pierre Robert qui estime que « *les options pédagogiques se moulent sur les options méthodologiques* »⁷⁴, les principes méthodologiques sont formulés à partir des principes théoriques de la démarche pédagogique. Ceux des programmes de l'école primaire « visent l'implication de l'apprenant dans ses apprentissages en participant au processus d'acquisition de ses connaissances. »⁷⁵ Les principes méthodologiques par lesquels ses objectifs vont être réalisés sont les suivants :

« - mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, inviter...

- en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens.

- les apprentissages linguistiques pour la première année de français 3^{ème} AP sont faits de manière implicite avec la distinction des marques du code oral et du code écrit. Pour la 4^{ème} et la 5^{ème} AP, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.

- l'évaluation formative, complètement intégrée au processus d'apprentissage, permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure en vue d'assurer leur consolidation.

- l'évaluation certificative, fera le bilan des acquis dans le cadre de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire. Les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une progression spiralaire. L'appropriation progressive de la langue, à travers des activités diverses, se fera à l'aide des procédés suivants :

- A l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.

⁷⁴Robert, Jean-Pierre, op.cit. p. 126.

⁷⁵Guerid, Khaled, Le choix des textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire, opcit , p 148

- A l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés. »⁷⁶

3- L'expérimentation

Compte tenu de la conjoncture et de la situation qu'a fait naître les mesures prises par le Ministère de l'Éducation Nationale pour lutter contre la propagation de la maladie telles que la fermeture des de tous les établissements scolaires et la mise en place de l'enseignement à distance et devant l'impossibilité de réaliser notre expérimentation avec les apprenants en classe, nous avons jugé utile de reprendre une expérimentation similaire réalisée dans une école primaire de la même région et dont les objectifs sont très proches de ceux de notre travail.

Il s'agit d'un travail⁷⁷ effectué avec des apprenants de 5^{ème} Année Primaire et qui vise l'utilisation du document multimodal en classe dans un processus d'autonomisation lors de l'enseignement de la littérature en FLE. Nous avons pris de ce travail la partie consacrée à la compréhension orale pour voir de près l'impact de ce type de support didactique dans cette discipline.

Nous avons estimé que les résultats de cette expérimentation seraient très proches de ce que nous allons obtenir dans notre travail, étant donné que les circonstances de travail, l'environnement ainsi que le niveau visé sont pratiquement identiques.

Dans une deuxième mesure, nous allons présenter le protocole du travail envisagé au départ pour notre expérimentation et qui n'a pas pu aboutir à cause des difficultés citées plus haut. Cela va nous permettre de décrire les différentes étapes programmées dans notre travail et de présenter également la démarche expérimentale que nous avons adoptée pour répondre à notre problématique.

⁷⁶Programme et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire, op.cit., p. 13.

⁷⁷ GUERID, Khaled, « Le numérique comme dispositif didactique favorisant l'autonomie dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE », In, Colloque international, Autour de la Littérature Numérique, Faculté des Lettres et des Langues, Université Mohamed Khider-Biskra, 06 et 07 octobre 2019.

C'est pourquoi, il sera question, dans ce qui suit, d'une « expérimentation modèle » prise à partir du travail cité ainsi que du « protocole expérimental » que nous avons envisagé pour ce travail. Cela va donner à l'ensemble du travail pratique un aspect scientifique puisque les résultats de la première expérimentation ont déjà été vérifiés.

3-1- Expérimentation⁷⁸ « modèle »

L'expérimentation s'est déroulée dans les deux classes de 5^{ème} année contenant chacune d'elles 32 apprenants. Ce niveau est le dernier du cycle primaire. Les compétences disciplinaires qui y sont visées se présentent comme suit :

a- A l'oral / compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique. - Identifier la situation de communication - Saisir la portée du message oral.

b- A l'oral / expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole pour raconter, donner un avis... - Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question. - Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.

c- A l'écrit / compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.	<ul style="list-style-type: none"> - Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration). - Construire du sens à l'aide d'indices textuels. - Lire de manière expressive.

d- A l'écrit / expression (écrire)

⁷⁸ Ibid.

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> - Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné. - Produire un texte en fonction d'une situation de communication. - Assurer la présentation d'un écrit. - Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Cet ensemble de compétences va nous permettre de bien comprendre l'orientation du processus d'apprentissage notamment dans l'étape réservée à la compréhension de l'oral et qui constitue l'objet de la présente expérimentation.

Les classes visées par l'expérimentation se trouvent dans la même école. La première (A) est prise comme groupe témoin et la deuxième (B) sera prise pour l'exploitation du document multimodal. Le travail se déroule donc en deux étapes.

3-1-1- Première étape

Il s'agit donc d'une activité pratiquée dans la classe A et qui repose sur l'exploitation dans une première partie d'un texte « La cigale et la fourmi de Jean de la Fontaine » extrait du manuel scolaire « Mon livre de français » de la 5^{ème} AP, p 68. Ce texte constitue l'entrée de la deuxième séquence du second projet dans l'intitulé est : « Réaliser un catalogue pour faire connaître des artisans et leurs métiers ». Le texte de la 2^{ème} séquence, qui a pour titre « Questionner pour en savoir plus », entre dans le cadre de cette thématique et a pour objectif de faire connaître la valeur du travail.

L'enseignante va lire le texte à haute voix et avec un rythme qui permet aux apprenants d'écouter convenablement. Ensuite, elle procède à la lecture des questions de compréhension une par une en donnant le temps aux apprenants d'y répondre oralement à la fin de chacune d'elles. Enfin l'enseignante anime un débat sur les avantages du travail.

Le texte support se présente sous forme de colonne et renferme des illustrations visuelles. Celles-ci jouent un rôle important dans la compréhension de l'oral et permettent aux apprenants d'avoir des éléments de réponses aux questions.

Texte :


Projet 2
SÉQUENCE
2

Questionner pour en savoir plus

J'écoute et je comprends

Ecoute comme des aventures à partir des adjectifs suivants

La cigale chante tout l'été
Et quand l'hiver montre son nez,
Elle se retrouve avec rien
Et son ventre crie : « J'ai faim ».
Elle va chez la fourmi, sa voisine
Pleurer pour avoir un peu de farine .
La fourmi, elle, n'aime pas chanter,
Elle préfère plutôt travailler.
Elle demande à la cigale :
- Que faisais-tu en été ?
- J'allais de bal en bal
Je m'amusais, je chantais.
- Et bien chanteuse,
Il vaut mieux être travailleuse.
Va voir ailleurs, paresseuse.



Adapté de la Fable « La cigale et la fourmi »
De Jean de La FONTAINE


La séance se déroule dans une dynamique d'interactions enseignant/apprenant et apprenant/apprenant. Les questions qui y sont proposées visent, comme le montre l'image suivante, à évaluer la compréhension des apprenants et à les inciter à s'exprimer sur les faits ainsi que sur la conduite des personnages.

Questionnaire de compréhension

Dis ce que tu as compris

- Ce texte raconte une histoire.

1. Il y a combien de personnages ?
2. Donne leurs noms.
3. Que fait la cigale en été ?
4. Que fait la fourmi ?
5. Quand l'hiver arrive, que se passe-t-il ?
6. La cigale a-t-elle de la nourriture ?
7. Chez qui va-t-elle pour en avoir ?
8. Est-ce que la fourmi lui en donne ?
9. Que lui dit-elle ?
10. Quelle est la qualité de la fourmi ?
D'après toi, est-ce que la fourmi a raison ? Pourquoi ?



68

D'après les données de l'observation de classe, 07 apprenants seulement sur 32 ont participé aux interactions animées par l'enseignant. Cependant, tous les apprenants disposent du questionnaire de compréhension et ont eu la possibilité d'écouter à la fois le texte et les questions proposées.

3-1-2- Deuxième étape

Dans cette étape, le même texte a été proposé aux apprenant de la classe B mais sous forme de vidéo extraite du site « hellokids.com », un site pédagogique qui propose plusieurs activités pour les enfants organisées sous formes de rubriques : coloriages, dessins pour les enfants, activités manuelles, jeux en ligne, lecture et enfin vidéos et tutoriels. La vidéo figure également sur You tube⁷⁹. Voici quelques images illustratives :

Images de la vidéo :



L'expérimentation a suivi les mêmes étapes de la première. La seule différence réside dans le fait de visionner la vidéo au lieu d'écouter la lecture du texte par l'enseignante. Les apprenants ont été invités à répondre aux mêmes questions de compréhension dans un climat d'interactions et de débat.

3-1-3- Commentaire des résultats

Une étude comparative entre les résultats obtenus va permettre de mieux saisir les apports que peut avoir l'utilisation du document multimodal par rapport à celle du monomodal dans la compréhension de l'oral. Les résultats ont été regroupés dans un tableau unique afin d'y faciliter la lecture.

⁷⁹ Le lien URL de la vidéo : <https://youtu.be/S6hwjhiKPFE>

Tâches	Classe A	Classe B
	Nombre de participants	Nombre de participants
Participation à l'écoute / Visionnage	23	32
%	71,87	100
Réponses aux questions	18	27
%	56,25	84,37
Participation au débat	18	27
%	56,25	84,37

Des disparités visibles ont été constatées lors de la collecte des données concernant la participation des apprenants aux différentes tâches. Leurs réactions constituent un indice majeur dans l'identification du degré d'efficacité des supports utilisés. La participation des apprenants montre clairement qu'ils ont compris le contenu des supports et éprouvent de l'intérêt pour transmettre le savoir acquis et faire part des activités proposées par l'enseignante.

Une première lecture des résultats nous indique que le support monomodal utilisé dans la lecture à haute voix n'a pas pu capter l'attention de tous les apprenants. En effet, 23 seulement sur les 32 apprenants ont écouté l'histoire lue/racontée. Dans la deuxième classe, tous les apprenants ont regardé la vidéo. Il est à signaler que ce type de support a été utilisé pour la première fois, les apprenants n'avaient donc pas l'habitude de travailler avec ce dispositif pédagogique, ce qui les a incité à s'y intéresser.

Concernant la participation aux questions-réponses, 18 apprenants ont manifesté de l'intérêt pour cette activité dans la classe A contre 27 apprenants dans la classe B. Cela montre clairement l'impact positif de la vidéo sur la compréhension chez ces derniers qui ont été attirés par les atouts que leur offre ce support, son, couleur, animation,

Concernant le débat animé par l'enseignante de la classe B, 27 apprenants y ont participé, un nombre qui dépasse largement ceux enregistrés habituellement et qui est indiqué par les données de la classe A (18 apprenant).

4- Protocole expérimental

4-1- Présentation de l'expérimentation

Comme nous l'avons indiqué au début du chapitre, notre expérimentation allait avoir lieu à l'école primaire SaïbMâamar située au centre de la ville de Tolga. Elle comporte deux classes de 5^{ème} AP, contenant chacune d'elles 25 apprenants qui préparent l'examen de fin de cycle primaire. Notre expérimentation allait suivre les mêmes étapes que celle du modèle que nous avons proposé, à savoir une étape expérimentale avec une classe A et une autre (classe B) qui verra l'utilisation du support multimodal lors d'une séance de compréhension de l'oral.

4-1-1- Première étape

Dans cette étape, il sera question d'assister à une séance de compréhension de l'oral et de voir, à partir de l'observation de classe, la réaction des apprenants dans les différentes parties de la séance qui comporte trois étapes : écouter un texte, répondre aux questions, participer à un débat.

Les résultats obtenus seront affichés dans un tableau récapitulatif qui regroupera les données numériques de la participation des apprenants, suivi de l'analyse et de commentaires qui expliciteront les résultats obtenus.

La séance visée s'inscrit dans le cadre de la première séquence du quatrième projet et qui était prévue pour le début du mois d'avril de l'année en cours. Le projet s'intitule « protégeons la nature ! » et la séquence en question commence à la page 80 du manuel et a pour titre « Pourquoi notre terre est-elle en danger ? ».

Le support image utilisé

Il s'agit d'une image figurant à la page 80 et montre un groupe d'enfants dans un jardin public. Accompagnés de leurs mamans, les enfants jouent et profitent de la nature. Ils paraissent contents et passent de bons moments. L'image est de bonne qualité, ce qui permet aux apprenants de repérer facilement ces éléments constitutifs.

Image du support :



Questionnaire de compréhension :

L'image est suivie d'un questionnaire de compréhension de l'oral. Les questions qui y sont proposées sont les suivantes :

1- Ecoute et réponds

- **Où sont les enfants ?**
- **Que font-ils ?**
- **Quel temps fait-il ?**

2- Ecoute le texte et réponds aux questions

- **Que jette Narimane par terre ?**
- **Pourquoi ne doit-elle pas faire cela ?**

4-1-2- Deuxième étape

Lors de la deuxième étape, nous allons proposer aux apprenants de la classe B le même contenu proposé dans la séquence mais nous allons utiliser une vidéo qui présente la même image du support sous une forme animée qui dure une minute et vingt secondes. Les apprenants auront le temps nécessaire pour le visionnage et aussi la possibilité d'écouter les questions et d'y répondre au fur et à mesure.

Le support vidéo utilisé

Il s'agit d'une vidéo extraite de You tube⁸⁰ montrant des enfants qui jouent dans un jardin et où les personnages s'engagent dans un dialogue dont l'objectif est de montrer comment doit-on protéger la nature. La vidéo conçue spécialement pour les besoins de la séquence a été faite en reprenant fidèlement le contenu du support du manuel et les étapes qui y sont indiquées. Le titre de la vidéo prend celui du projet et annonce le contenu d'une manière assez explicite.

4-2- Commentaire des résultats

Cette partie du travail pratique sera présentée de la même manière que celle de l'expérimentation modèle, ce qui nous donne la possibilité de voir de près les similitudes ainsi que les différences qui peuvent être relevées après le recueil des données des deux étapes du travail.

L'étude des données vont nous permettre de confirmer les hypothèses émises au départ comme ça été le cas pour l'expérimentation de départ. Le travail pratique n'a certes pas été achevé mais les données de l'étude que nous avons proposée montrent les intérêts considérables que peut assurer le document multimodal dans le processus de l'apprentissage et notamment dans les phases de compréhension de l'oral.

Conclusion

Cette partie du travail pratique a été faite dans des conditions particulières. En effet, il nous a été difficile d'élaborer une étude expérimentale en se référant seulement à une étude déjà faite auparavant et qui traite d'une question similaire à la notre. Néanmoins, nous avons pu montrer que l'utilisation du document multimodal en classe de FLE et notamment dans l'enseignement de la compréhension de l'oral, que cette initiative a révolutionné l'enseignement de la discipline citée. Cela a été approuvé par la conduite des apprenants face à ce type de supports qui leur a permis de se familiariser avec les contenus proposés grâce à la technologie numérique. Cette dernière a eu un impact considérable sur l'acte pédagogique en Général et sur l'acquisition des différentes compétences en particulier.

⁸⁰Lien URL de la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=coY0knEDywc>

CONCLUSION GENERALE

L'introduction croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le milieu scolaire n'a cessé, ces dernières années, de faire couler beaucoup d'encre. En effet, faciliter l'apprentissage des langues étrangères en adoptant les nouvelles méthodologies qui reposent sur les moyens technologiques est devenu l'un des objectifs principaux de la didactique des langues.

Ces différentes ambitions ne datent pas d'aujourd'hui, chaque méthodologie s'est approprié, en fonction des évolutions et des inventions, un outil technologique qui lui sera propre. C'est ainsi que les méthodes structuro-béavioristes (audio-orale et audio-visuelle) ont privilégié le magnétophone et les écrans, l'approche communicative s'est servie de l'ordinateur et de l'Internet au début des années 90.

Ces différents moyens adaptés à des contextes pédagogiques ont donné naissance à des supports qui présentent des avantages considérables au processus de l'apprentissage. L'enseignement de l'oral étant une activité pédagogique relativement difficile, a bénéficié de l'introduction de ces moyens afin de le rendre plus attractif et apprécié des apprenants qui sont très attentifs aux apports de la technologie dans ce domaine.

Lors de notre enquête, nous avons proposé une phase d'apprentissage qui part donc d'un document visuel qui fait découvrir aux apprenants les aspects importants et les notions inhérentes aux formes du discours que contient la séquence d'apprentissage. En effet, ce document présente les mêmes caractéristiques que celui du manuel sur le plan discursif mais qui s'appuie sur d'autres éléments qui aident l'apprenant à mieux comprendre le contenu et que le document monomodal classique ne peut assurer. Le document multimodal est, de ce fait, plus adapté aux nouvelles exigences des orientations théoriques imposées par l'approche par compétences adoptée dans le système scolaire algérien depuis 2003.

Mais depuis cette époque, l'école n'a, cependant pas, été en faveur d'un usage systématique des moyens technologique de l'information et de la communication dans les classes, alors que cette méthodologie donne l'importance au TICE qui aident l'apprenant à adopter des conduites qui favorisent un apprentissage efficace de la langue étrangère.

L'enquête que nous avons faite à l'école primaire nous a permis de voir le décalage qui existe entre l'environnement socioculturel de l'apprenant et celui de l'école. En effet, les écoles primaires ne sont pas toutes équipées du matériel de TIC, ni de médiathèques qui introduisent l'apprenant dans le monde virtuel et lui ouvrir ainsi le monde du savoir.

En revanche, les résultats obtenus suite à l'utilisation des documents multimodaux lors des séances de compréhension de l'oral nous ont confirmés l'utilité insoupçonnée de ces types de documents dans le processus de l'apprentissage. Les enseignants eux-mêmes ont été surpris de voir leurs apprenants se familiariser d'une manière rapide et positive avec ce nouveau dispositif pédagogique étant donné que l'accès au sens est facilité par les éléments qu'il renferme tel que le son, l'image animée et la qualité des dessins qui motivent les apprenants et attirent leur attention.

Les apprenant ont effectivement changé de conduite devant ces support et adoptent des comportements plus positifs qui s'expliquent, comme nous l'avons souligné, par la motivation et l'attention accordée, mais aussi et surtout, par le sentiment de satisfaction éprouvé et qui témoigne de l'intérêt porté aux nouveaux dispositifs technologiques qui ont révolutionné le l'école et ont pu faire de celle-ci un milieu en adéquation avec celui de l'apprenant d'aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

1. Bailly, D., Didactique de l'anglais, vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement, Nathan pédagogie, Paris, 1997
2. Bedin, V. et Fournier, M., Apprendre : Pourquoi ? Comment ?, Sciences Humaines Éditions, Auxerre, France, 2014.
3. Benbouzid, Boubekour, La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations, Casbah, Alger, 2009.
4. Bérard, Evelyne, L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris : CLE international, 1991.
5. Berbaum, Jean, Apprentissage et formation, PUF, 6^{ème} édition, Paris, 2005.
6. Besse, H. et Porquier, R., Grammaires et didactique des langues, Didier, Paris, 1991.
7. Besse, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif, Paris, 1985.
8. Besse, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif/ Didier, Paris, 1992.
9. Bihouée, Pascal, Courts et supports : L'art de préparer sa classe, Groupe Eyrolles, Paris, 2009.
10. Bouzida, Abderrahman, L'idéologie de l'instituteur, SNED, Alger, 1976.
11. Boyer, Henri et al, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE International, Paris, 2001.
12. C. Bordeleau et L. Morency, L'art d'enseigner, Principes, conseils et pratiques pédagogiques, Gaetan Morin éditeur, Montréal, 1999.
13. Choppin, Alain, Les Manuels scolaires : histoire et actualité, Hachette Éducation, Paris 1992.
14. Cornaire, Claudette, La compréhension orale, Clé International, Paris, 1998.
15. Courtillon, Janine, Elaborer un cours de FLE, Hachette, Paris, 2003.
16. Gérard, Francois- Marie et Roegiers, Xavier, « Les fonctions d'un manuel scolaire », In, Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser, De Boeck Supérieur, 2009.
17. Puren, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé International, Paris, 1988.
18. Richaudeau, François, Conception et production des manuels scolaires, Ed. UNESCO, Paris, 1979.
19. Sorez, H, Prendre la parole, Paris, Hatier, 1995.
20. Verdelhan-Bourgade, Michèle, Le français de scolarisation pour une didactique réaliste, PUF, Paris, 2002.

Dictionnaires

1. Cuq, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, paris. 2003, pp, 182-183 ;
2. Dictionnaire « Le Petit Robert », 2011.

3. Galisson, Robert et Coste, Daniel, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, Paris, 1976.
4. Legendre, R. et al. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, Paris, 1993.

Articles de revues

1. Bensekat, Malika et Krideche, Abdelhamid, « Représentations culturelles et didactique du FLE dans les manuels scolaires algériens », in, *Grandes et petites langues : Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous la direction de Alao, George, Peter Lang, Berne, 2008, pp, 111-126.
2. Bitat, Farid, « La dimension culturelle des textes en classe de langue étrangère », In, *Synergies Algérie n° 14 - 2011* pp. 137-143
3. Bitat, Farid, « La dimension culturelle des textes en classe de langue étrangère », In, *Synergies Algérie n° 14 - 2011* pp. 137-143
4. Blanc, Nathalie et Brouillet, Denis, *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*, Éditions In Press, Paris, 2005.
5. Clerc.M. , « Analyse de la compréhension de l'oral », In, *Revue de l'A.P.L.V*, numéro 02, 1999, Paris, p 36.
6. Hamonet, B. J., « compréhension d'un message oral/apprentissage et d'évaluation », CRDP de Bretagne, 1993.
7. Puren, Christian, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes n° 1/2000*, Paris.
8. Vargas, Claude, « Les manuels scolaires : Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes ». In, *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Lebrun, Monique, (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006

Guides et manuels

1. Brugeilles, Carole et Cromer, Sylvie, « Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires? », *Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, UNESCO, Paris, 2008.
2. *Guide du maître, français, 5^{ème} AP*, ONPS, 2016-2017.
3. *Manuel de français de la 5^{ème} année primaire*, ONPS, Alger, 2019
4. *Programme de français de la 5^{ème} année primaire*, ONPS, Alger, 2018.

Cours

1. Guerid, Khaled, « Analyse des interactions en classe de langue et agir professoral », *Cours de didactique du FLE*, 2017, 2^{ème} Année Master, Département des Langues étrangères, Université de Biskra
2. Guerid, Khaled, *Cours de Didactique de la Grammaire*, Master 2, option Didactique, Université de Biskra, 2020.

Thèses

- Guerid, Khaled, Le choix des textes dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école primaire, Thèse de doctorat en didactique du FLE, Université de Mohamed Khider, Biskra, 2018.

Colloques et Séminaires

1. Ferhani, Fatma-Fatiha, « Le manuel scolaire, fonctions et utilisations », In, Le manuel scolaire à l'heure des réformes, Colloque national organisé le 07 et 08 décembre 2016, Centre Universitaire Ahmed Zabana – Relizane, Institut des Langues et des Lettres.
2. Guerid, Khaled, « Le numérique comme dispositif didactique favorisant l'autonomie dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE », In, Colloque international, Autour de la Littérature Numérique, Faculté des Lettres et des Langues, Université Mohamed Khider-Biskra, 06 et 07 octobre 2019.

Articles en ligne :

1. Cichon, M., « La chanson en cours de FLE », disponible sur : <http://www.cecofipf.eu>, consulté le 12.04.2020
2. Courtillon, Janine, « L'unité didactique », disponible sur <http://anne.bpiwowar.net/FLE/lectures/courtillon.pdf>, consulté le, 12.02.2020
3. DNML : Document numérique multimodal en ligne.
4. Ducrot, Jean-Michel, « L'enseignement de la compréhension orale », disponible sur : <http://francelangue.weebly.com/compreacutehension-orale.html>, consulté le 20.04.2020.
5. Gerard, François-Marie, « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié », In, Education et Formation, e-292, Janvier 2010
6. Guerid, Khaled, « La littérature algérienne d'expression française comme vecteur de l'identité culturelle dans les manuels de FLE », In, Lingua. Language and Culture, 1/2019, pp, 123-137, disponible sur: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=822734>, consulté le 23.04.2020.
7. Jamet, Eric, « Concevoir des documents multimédias pour améliorer la compréhension », In J-F. Rouet, B. Germain, & I. Mazel (Eds), Lecture et technologie numériques, 2007, SCEREN/CNDP, disponible sur : <https://sciences-cognitives.fr/download/81/comprehension-lectures/3123/comprehension-concevoir-des-documents-multimedia-pour-ameliorer-la-comprehension.pdf>, consulté le, 08.05.2020.
8. Janine COURTILLON, Les conditions d'application de l'Approche communicative, disponible sur : <http://sjdf.org/pdf/012-32Courtillon.pdf>, consulté le, 06.03.2020.
9. Kalyaniwala, Carmenne, « Les documents numériques multimodaux en ligne : quels enjeux, quelles perspectives pour l'apprentissage des langues étrangères », mémoire de Master, Sciences du langage, Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia (DILIPEM), l'Université Stendhal, septembre 2011, disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631569/document>, consulté le : 08.05.2020.
10. Kozanitis, Anastassis, Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un

point de vue historique, disponible sur : <http://www.polymtl.ca>, consulté le, 08.07.2020.

11. Lacelle, Nathalie et Brehm, Sylvain, « La littératie en contexte numérique : de nouveaux objets d'étude et de nouvelles compétences à développer », Entretien : Propos recueillis par Jean-Philippe Boudreau, disponible sur : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article4001.html>, consultée sur le 08.05.2020.
12. Lafontaine, Lizianne et Dumais, Christian, « Pistes d'enseignement de la compréhension orale », disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/289801773>, consulté le 23.05.2020
13. Le Ferrec, Laurence et Leclère-Messebel, Malory , « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 13 septembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/748> ; DOI : 10.4000/rdlc.748
14. Le lien URL de la vidéo : <https://youtu.be/S6hwjhiKPFE>
15. Lebrun, Monique et Lacelle, Nathalie, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », Repères [En ligne], 45 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2014, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/141> ; DOI : 10.4000/reperes.141
16. Lien URL de la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=coY0knEDywc>
17. Razafitsiarovana, Chantal et *al*, Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer, disponible sur : <http://www.ifadem.org>, consulté le, 04.05 .2020.
18. Seguin, Roger, L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique, Division des Sciences de l'Éducation, Contenus et Méthodes, UNESCO, décembre 1989, p. 25, disponible sur : www.unesco.org, consulté le, 30.03.2012.