

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées
Intitulé

Approche plurilingue : étude comparative des pratiques éducatives et leur impact sur la motivation des apprenants de la 5^{ème} AP) : circonscription Guemar – El-oued

Présenté et soutenu publiquement par :

- Aouiouche Amina
- Zobiri Saida

Sous la direction de :

Dr.Kobbi Nassima

Membres du jury :

Dr. Laamoudi Fatiha (Président)

Mme. Kobbi Nassima (Rapporteur)

M. Taha Ferhat (Examineur)

Année universitaire : 2024-2025

REMERCIEMENT

Au nom d'Allah, le Tout Miséricordieux, le Très Miséricordieux.

Ce n'est pas parce que la tradition exige que cette page se trouve dans ce travail, mais parce que les gens à qui s'adressent nos remerciements les méritent vraiment.

Tout d'abord, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre chère encadrante, **Madame Gobbi Nassima**, pour son professionnalisme, son soutien constant et ses précieux conseils tout au long de notre parcours. Nous remercions également sincèrement les membres du jury, pour le temps qu'ils ont consacré à l'évaluation de ce travail, ainsi que pour la rigueur, la bienveillance et la pertinence de leurs observations, qui ont grandement contribué à l'enrichissement de ce mémoire.

Nous adressons également nos plus sincères remerciements à **nos familles**, pour leur amour inconditionnel, leur patience et leur soutien moral tout au long de cette aventure.

Sans leur appui indéfectible, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

À tous ceux qui nous ont toujours soutenus : que votre succès dépasse toutes vos attentes.

Un grand merci à tous !

Dédicace

Le Tout-Puissant, le Miséricordieux, celui qui m'a donné la force dans les moments de faiblesse.

À ma mère, qui fait battre mon cœur qu'est l'origine de mon succès, je dédie ce humble travail en signe d'amour.

À l'âme pure de mon père, Ses prières m'enveloppent à chaque instant. Rien n'effacera ta présence dans mon cœur. Tu resteras ma plus grande source d'inspiration.

A mes sœurs et frères : Karima, Aida, Nozha, Zohra, Saddam, Ibrahim

À mes compagnons de route, ceux qui ont partagé avec moi la fatigue, la réussite, les rires et les veillées, ceux qui ont transformé mon parcours universitaire en un souvenir inoubliable :

Roukaia, Wafa, Samira, Aya, Loubna et Sara

A mes apprenants et l'école de Sadok Belaroussi pour leur précieux soutien.

Aux enseignants qui m'ont aidé : M. Siham Belaroussi, M. Oussama et M. Nour merci infiniment pour votre disponibilité

Merci du fond du cœur

Rahma Saida Zobiri

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à

Mes chers parents, qu'ils trouvent en moi la source de leur fierté

À mes chères sœurs, à celle qui a cru en moi

Au petit , la nouvelle fille de ma sœur Aïcha que Dieu la lui garde

À qui je souhaite un avenir radieux, plein de réussite.

وآخر دعوانهم أن الحمد لله رب العالمين

Amina Aouiouche

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le contexte des recherches menées en didactique et langues appliquées sur l'approche plurilingue et les pratiques didactiques utilisées en classe de FLE, en visant leur impact sur la motivation des apprenants de 5 AP de deux langues étrangères : le français et d'anglais. Les pratiques utilisées par l'enseignant jouent un rôle primordial dans l'apprentissage des apprenants, car elles permettent de comparer les méthodes didactiques entre le français et l'anglais, afin d'éclairer leurs effets sur la motivation en classe de FLE. Pour notre étude, nous utilisons deux outils d'investigation afin d'atteindre nos objectifs : une enquête par questionnaire, réalisée en ligne via Google Forms, destinée aux enseignants de français et ceux d'anglais du cycle primaire, en particulier à ceux de 5 AP pour examiner de près la motivation, l'interaction et l'engagement des apprenants en classe. Nous optons également pour une étude sur le terrain à l'aide de l'observation en situation dans deux écoles à circonscription de Guemar (2024-2025) avec deux classes (ceux d'anglais et de français). Nous prévoyons également d'assister aux séances de l'oral (compréhension _ production) car l'objectif principal de l'apprentissage des langues et de pouvoir communiquer, traiter l'oral donc se concentre sur l'usage réel et motivant de la langue.

Mots-clés : motivation, apprentissage, approche plurilingue, pratiques didactiques, impact.

Abstract

This study falls within the context of research carried out in didactics and applied languages on the plurilingual approach and didactic practices used in the FLE classroom, targeting their impact on the motivation of 5 AP learners of two foreign languages: French and English. The practices used by the teacher play a crucial role in the learners' learning, as they allow us to compare didactic methods between French and English, in order to shed light on their effects on motivation in the FLE classroom. For our study, we use two investigative tools to achieve our objectives: a questionnaire survey, conducted online via Google Forms, aimed at primary cycle French and English teachers, particularly those in 5 AP to examine learners' motivation, interaction and engagement in class up close. We are also opting for a field study using situational observation in two schools in the Guemar district (2024-2025) with two classes (English and French). We also plan to attend the oral sessions (comprehension _ production), as the main aim of language learning is to be able to communicate and process the spoken word, thus focusing on the real and motivating use of the language

Keywords: motivation, learning, plurilingual approach, didactic practices, impact.

الملخص

تندرج هذه الدراسة في إطار البحوث المنجزة في ميدان تعليم اللغات التطبيقية، حيث تهتم بالمقاربة التعددية اللغوية والممارسات البيداغوجية المعتمدة في أقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) بهدف دراسة أثرها على دافعية تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (5AP) في تعلم لغتين أجنبيتين: الفرنسية والإنجليزية. تلعب الممارسات المعتمدة من طرف المعلم دورًا أساسيًا في عملية التعلم، إذ تتيح إمكانية مقارنة الطرائق البيداغوجية المستعملة في تعليم الفرنسية والإنجليزية، قصد إبراز آثارها على دافعية المتعلمين في أقسام الفرنسية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة نعتمد على أداتين بحثيتين: الأولى عبارة عن استبيان إلكتروني عبر منصة الكترونية موجه لمعلمي الفرنسية والإنجليزية في الطور الابتدائي، خاصة أساتذة السنة الخامسة.

أما الأداة الثانية، فتتمثل في دراسة ميدانية تعتمد على الملاحظة المباشرة داخل الأقسام، وذلك في مدرستين تابعيتين لدائرة قمار خلال السنة الدراسية 2024-2025، حيث سنقوم بملاحظة قسمين، أحدهما لتعليم الإنجليزية والآخر لتعليم الفرنسية. كما نعتزم حضور الحصص الشفوية التي تُعنى بالفهم والتعبير والآخر لتعليم الفرنسية. كما نعتزم حضور الحصص الشفوية التي تُعنى بالفهم والتعبير مدرستين تابعيتين لدائرة قمار خلال السنة الدراسية 2024-2025، حيث سنقوم بملاحظة قسمين، أحدهما لتعليم الإنجليزية والآخر لتعليم الفرنسية. كما تم حضور الحصص الشفوية التي تُعنى بالفهم والتعبير.

الكلمات المفتاحية

التحفيز، التعلم، المقاربة التعددية اللغوية، الممارسات البيداغوجية، التأثير

Titre	Page
Dédicace	
Remerciements	
Résumé	
Table de matières	
Introduction	9
Chapitre I : Approche Plurilingue en classe du FLE	
1.1. L'approche plurielle et l'approche plurilingue	14
1.2. Le plurilinguisme : définition et enjeux	17
1.3. La compétence plurilingue et la compétence pluriculturelle	18
1.4. L'éducation plurilingue : objectifs et pratiques	19
I.2. Le contact des langues dans le contexte scolaire	20
2.1. Définition du contact des langues	21
2.2. Phénomènes liés au contact des langues	22
2.3. Le contact des langues dans le contexte algérien	19
2.4. L'impact du contact des langues sur l'apprentissage du FLE	25
2.4.1. Le français dans le système éducatif	26
2.4.2. L'intégration de l'anglais dans le système éducatif algérien	27
Chapitre II : pratiques didactiques et leurs effets dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	
II.1. Pratiques didactiques	31
1.1. Définition du concept	31
1.2. La typologie des pratiques didactiques	32
1.3. L'apprentissage en contexte scolaire	36
II.2. la motivation	41
2.1. Définition de concept (théorie)	41
2.2. les types de motivation	43
2.3. L'impact de la motivation sur l'apprentissage	44
II.3. L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères	51
3.1. Définition du concept	51
3.2. L'oral dans la didactique en FLE	52
3.3. Développement la compétence orale en classe de langue	52
Chapitre III : Enquête par questionnaire	
3.1. Déroulement de l'enquête	56
3.2. Présentation du questionnaire	
3.3. le public visé	57
3.4. Analyse des résultats	58
3.5. Synthèse	77
Chapitre IV : L'observation en situation	
4.1. Présentation de la méthodologie de recherche	79
4.2. Présentation de la grille d'observation	80
4.3. Analyse structurelle	85
4.4. Analyse comparative	
4.5. Récapitulation des convergences et des divergences	99
4.6. Synthèse	103
Conclusion	106
Bibliographie	110
Liste des figures	113
Liste des tableaux	114
Annexes	116

Introduction

Introduction

Le système éducatif algérien attribue une importance essentielle à l'enseignement au cycle primaire, perçu comme une phase déterminante dans la formation fondamentale des apprenants. Il s'étend sur une période de cinq ans où l'enseignement des langues étrangères joue un rôle crucial dans le contexte éducatif actuel caractérisé par la mondialisation et l'émergence de méthodes d'enseignement plurilingues. En Algérie, l'introduction récente de l'anglais au primaire 20240-2025 soumis par le ministre de l'éducation nationale, en complément du français, marque une évolution significative. Leur coexistence soulève des interrogations quant à l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants, ainsi qu'à leur influence sur la motivation et les résultats des apprenants. Bru et Altet (2004) affirment que la didactique comparée facilite la compréhension de nos propres pratiques par la confrontation avec d'autres. Gombert souligne que « *le contact de plusieurs langues développe chez les apprenants une conscience métalinguistique précieuse* ». (Gombert, J.-É, 1990.p,30-50)

Ces observations mettent en évidence la nécessité d'examiner les effets des pratiques didactiques dans un contexte plurilingue, notamment dans les classes de 5e année primaire (5AP) où les apprenants sont confrontés pour la première fois à une seconde langue étrangère (la langue anglaise).

En tant qu'enseignantes, notre intérêt pour ce sujet est à la fois professionnel et académique, nous avons constaté que certains apprenants montrent une préférence significative pour l'une des deux langues étrangères. Ils alternent les deux langues de façon parfois inconsciente, ce qui peut être considéré comme un phénomène d'interférence codique. L'enseignement de l'oral revêt une importance majeure dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment au cycle primaire où l'expression et la compréhension orales représentent les premières compétences linguistiques sollicitées.

Dans un contexte plurilingue, le développement de la compétence orale permet aux apprenants de s'exprimer de manière spontanée, d'accroître leur confiance linguistique et d'explorer les similitudes ou différences entre les langues étudiées. Les pratiques didactiques associées à l'oral sont essentielles pour l'acquisition des langues étrangères. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre problématique :

Dans le cadre d'une approche plurilingue, quel est l'impact des pratiques didactiques

Introduction

appliquées à l'enseignement de l'oral- sur la motivation des apprenants de la 5^{ème} AP ?

Notre problématique principale nous conduit à formuler les questions secondaires suivantes :

- Comment l'approche plurilingue influence-t-elle l'apprentissage des langues étrangères chez les apprenants de 5^{ème} AP ?
- Les pratiques didactiques en classe de FLE se diffèrent-elles de celles employées en anglais dans l'enseignement de l'oral ?
- Pourquoi l'apprenant manifeste-t-il plus d'intérêt à une langue plus que l'autre ?

Nous avons choisi la classe de 5^{ème} ap pour plusieurs raisons : d'abord, elle est considérée comme un stade terminal du cycle primaire où il y a une transition entre les apprentissages fondamentaux et des compétences plus complexes attendues au moyen. Aussi, cette année scolaire 2024/2025, c'est la première promotion qui passe l'évaluation des acquis en français et anglais simultanément ; une évaluation des compétences de base pour les deux langues étrangères

Pour répondre à la problématique de notre étude, nous suggérons les hypothèses suivantes :

- L'approche plurilingue pourrait favoriser l'apprentissage des langues étrangères chez les apprenants de 5 AP
- Les pratiques didactiques en classe de FLE ne seraient pas similaires à celles utilisées en anglais dans l'enseignement de l'oral
- Les apprenants manifesteraient plus d'intérêt pour une langue en fonction de sa présence dans leur milieu social et culturel.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour deux outils d'investigation qui étaient complémentaires .D'une part, une étude qualitative à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants des langues étrangères afin d'étudier les représentations des enseignants à propos de différentes pratiques dans les deux langues. D'autre part, nous avons choisis l'observation en situation comme étude qualitative pour analyser des pratiques pédagogiques en situation réelle et recueillir des données authentiques sur les comportements, les interactions et les stratégies déployées dans une classe afin de

Introduction

comparer les pratiques utilisées en classe de FLE et leurs effets sur la motivation des apprenants de 5ap.

L'objectif de notre recherche est : premièrement étudier et comparer les pratiques didactiques utilisées en classe des langues étrangères (en français et anglais). Deuxièmement, identifier l'impact de ces pratiques sur la motivation des apprenants et l'acquisition de la compétence orale (dans les deux langues). Finalement, Analyser la performance des apprenants de 5^{ème} AP selon une approche plurilingue.

Pour atteindre notre objectif et mener notre travail de recherche à terme, nous élaborons un plan qui se divise en quatre chapitres : un premier qui sera un balisage théorique des concepts de base de l'approche plurilingue autour de deux axes principaux. Nous y abordons l'approche plurilingue au cycle primaire, son importance dans l'acquisition des compétences langagières multiples et un survol théorique des termes fondamentaux tels que : le plurilinguisme, multilinguisme et l'éducation plurilingue, le deuxième axe sera autour de le contact des langues dans le contexte scolaire et son rapport avec le système éducatif algérien qui présente les phénomènes liés au contact des langues et leurs impact sur l'apprentissage terminant par le système éducatif de langues étrangères en Algérie.

Le deuxième chapitre sera consacré aux pratiques didactiques en classe de FLE et les effets observés par les enseignants sur la motivation des apprenants quand ils en apprennent les langues étrangères simultanément notamment dans l'acquisition de la compétence orale. C'est aussi autour de trois axes principaux : les pratiques didactiques, la motivation et l'oral en contexte scolaire.

Afin de mettre en pratique les concepts étudiées dans les chapitres précédents, nous avons choisi comme méthodologie de recherche deux outils : l'enquête par questionnaire dans le troisième chapitre, il est destinée aux enseignants du français et ceux d'anglais notamment en classe de 5 année primaire (5AP) de la wilaya d'El-Oued, durant l'année 2024/2025 via la contribution des outils numériques et enfin dans un dernier chapitre, l'observation en situation qui se déroule dans deux écoles de circonscription de la commune Guemar avec quatre enseignants du français et de l'anglais des classes différentes (deux séances pour chaque matières).

Chapitre I

Approche Plurielle : Fondements Théoriques

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

A cette époque caractérisée par la mondialisation et la migration et la diversité culturelle, la question de l'enseignement _apprentissage des langues étrangères ne peut plus être envisagée de manière isolée. Dans ce contexte, l'approche plurielle constitue une orientation innovante, concentrée sur la valorisation de la diversité linguistique et culturelle des apprenants. Elle ne se limite pas à l'enseignement _apprentissage des langues étrangères, mais vise à créer des liens entre elles et à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle essentielle pour évoluer dans des sociétés de plus en plus hétérogènes. Dans ce premier chapitre, nous traiterons dans un premier temps quatre titres essentiels : la définition des notions tels que l'approche plurilingue et plurielle, la compétence plurilingue et pluriculturelle et la distinction entre plurilinguisme et pluriculturel pour passer à l'éducation plurilingue. Ensuite la deuxième partie qui abordera deux points essentiels : le contact des langues, son rapport et apport au contexte éducatif algérien, ce qui nous mène à parler du statut du français dans le système éducatif algérien. Et vu notre réalité, nous trouvons indispensable de discuter l'intégration de l'anglais récemment comme une deuxième langue étrangère au cycle primaire. Cela nous permettra de mieux comprendre les enjeux liés à l'introduction d'une approche plurilingue dans l'enseignement _apprentissage des langues étrangères en Algérie.

I.1. L'approche plurielle et l'approche plurilingue

Du point de vue historique, l'approche plurielle est apparue avant l'approche plurilingue, la raison pour laquelle, nous trouvons indispensable d'étudier ce concept en premier car il est la base de l'approche plurilingue

Michel Candelier examine lui-même les origines de la notion approche plurielle dans ses propres concepts, en particulier dans son article intitulé « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre » : il apporte des précisions à ce propos : « *lorsque j'ai utilisé " approche plurielle " pour la toute première fois, c'était pour désigner le seul éveil aux langues et non un ensemble d'approches* » (Candelier, 2008.p, 65-70). Donc l'approche plurielle est une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues.

Cette méthode a comme objectif pédagogique la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. C'est-à-dire permettre à l'apprenant de s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues,

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

pour que le résultat ne soit pas une justification artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale.

L'approche plurielle est définie comme une méthode pédagogique qui envisage les langues non pas comme des éléments à mettre en relation les uns entre eux. Ainsi l'apprenant peut apprendre simultanément plusieurs langues, ce qui lui donne l'occasion d'utiliser ses compétences dans une langue (comme sa langue maternelle ou une langue déjà maîtrisée par exemple (le français) pour en acquérir une nouvelle. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de maîtriser plusieurs langues de façon indépendante (comme des boîtes distinctes dans le cerveau) mais de développer une aptitude globale où les diverses langues se soutiennent et nourrissent mutuellement. Le but est de prévenir une juxtaposition artificielle de compétences linguistiques tout en encourageant une véritable articulation entre elles ; par exemple, un apprenant peut examiner les structures grammaticales ou les mots similaires entre le français et l'anglais, renforçant ainsi ses compétences dans les deux langues.

Selon Candelier (2003), cette approche offre à l'apprenant l'opportunité de saisir plus efficacement le mécanisme des langues, de prendre en conscience des similitudes et des divergences et d'élaborer des techniques d'apprentissages. Elle préconise également un élargissement culturel, valorisant la diversité linguistique et culturelle.

Il pense que l'intérêt d'une telle démarche plurielle pour l'apprenant mobilise ses langues déjà maîtrisées pour aller vers des langues inconnues, un processus qui fait développer sa compétence plurilingue globale. Cette définition de point de vue sur l'importance d'établir des articulations entre les différentes langues.

Selon le centre Européen pour les langues vivantes (CELV), les approches plurielles, regroupent plusieurs méthodologies qui ont en commun l'exploitation de la diversité linguistique et culturelle des apprenants, ces approches sont :

- L'éveil aux langues
- L'intercompréhension entre les langues parentes
- L'enseignement intégré des langues
- L'approche interculturelle

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

➤ L'éveil aux langues

Cette approche concerne des langues ou des variétés linguistiques (dialectes, patois, etc.). Cette pratique permettant une totale aisance d'expressions et manifestant le respect de la langue de l'autre, s'acquiert assez facilement et assez rapidement, surtout si l'on commence par se focaliser sur la compréhension de l'écrit. Cette façon de procéder propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de celle à laquelle appartient la langue usuelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. Si les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, des effets peuvent s'ensuivre pour l'expression.

➤ L'intercompréhension entre les langues parentes

L'intercompréhension se base sur la séparation des compétences de compréhension, elle est l'une des idées remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de plurilinguisme. Il s'agit d'un concept dont les objectifs principaux sont :

- Permettre à un contact positif avec l'étrangeté d'un énoncé.
- Faire jouer la similarité entre les langues déjà connue et celle que l'on découvre.

➤ L'enseignement intégré des langues / la didactique intégrée

Cette approche vise les langues que l'apprenant acquiert à l'école et aide à établir des liens entre elles. On s'appuie sur une langue déjà connue pour aborder une langue moins connue, en apprenant en conscience des ressemblances et des différences entre les deux langues ; par exemple : on peut s'appuyer sur la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère.

➤ L'approche interculturelle

L'approche interculturelle préconise l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aires culturelles, pour en comprendre d'autres relevant d'autres aires culturelles, en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et, par conséquent, l'ouverture à l'altérité.

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

Dans le contexte éducatif l'accent est mis sur l'approche plurilingue: une démarche pédagogique qui valorise la diversité linguistique et culturelle dans le processus d'enseignement – apprentissage .Elle consiste à faire travailler simultanément les apprenants sur plusieurs langues ou variétés linguistique en les aident à établir des liens entre ces langues, à prendre en conscience de leurs ressemblances et différences et à mobiliser leurs connaissances linguistiques et culturelles pour faciliter l'apprentissage .Cette approche vise notamment à créer un milieu d'apprentissage inclusive et équitable, ou les langues connues des apprenants , y compris leurs langues familiales .Elle permet ainsi de renforcer l'identité plurilingue des apprenants et de rendre les apprentissages plus authentiques et motivants.

1.1.1. L'importance de l'approche plurielle

Elle permet de travailler simultanément avec plusieurs langues ou cultures, ce qui facilite l'établissement de connexions entre elles pour les apprenants. Cette approche encourage une compétence multilingue et multiculturelle en reconnaissant que les langues et les cultures ne sont pas cloisonnées, mais interagissent et s'enrichissent multiculturellement dans le vécu de l'apprenant. Elle favorise le développement des aptitudes métalinguistiques et métacognitives renforce la capacité de conceptualisation et stimule le transfert des compétences d'une langue à l'autre dans un cadre d'apprentissage fait appel à des mécanismes cognitifs tels que l'attention sélective et la mémoire ce qui améliore les compétences générales en acquisition de langues. En outre, les approches plurielles favorisent une pédagogie axée sur l'élève et ses capacités linguistiques globales en brisant les barrières entre les disciplines et en mettant en valeur toutes les langues.

1.2. Le plurilinguisme : définitions et enjeux

Alors que le plurilinguisme a longtemps été une expérience vécue, il est désormais devenu un but à poursuivre. Depuis le début des années 2000, ce point de vue gagne en importance dans les domaines de la sociolinguistique et de l'enseignement des langues étrangères. Effectivement, dans un monde de plus en plus tourné vers la mondialisation, l'apprentissage de plusieurs langues devient une exigence inévitable. Ainsi, l'ouvrage intitulé Être bilingue (1986) de G. Lüdi et B. py stipulait déjà : « *Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue* » Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique ou d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité.

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

1.2.1 .Définition du plurilinguisme

Définir le plurilinguisme est une tâche complexe, car il est en perpétuel changement et associé à plusieurs défis, y compris politiques. Du point de vue étymologique, il désigne la capacité à parler plusieurs langues. Cela fait référence à la coexistence de plusieurs langues. Nous consultons aussi la définition suggérée par (D. Coste, 2010.p, 2), qui met en évidence que le plurilinguisme se caractérise par « l'acquisition et l'utilisation par les acteurs sociaux d'une compétence à utiliser plusieurs langues ». À « la capacité potentielle et/ou effective de manipuler plusieurs langues, à différents niveaux de compétences et pour diverses raisons ». (Cité par J.-C. Beacco et M. Byram, 2007, p.2010) Ainsi, cette notion désigne chaque personne ayant un répertoire linguistique varié qu'elle emploie de façon sélective.

1.2.2. Distinction entre : plurilinguisme et multilinguisme

En général, le plurilinguisme, c'est l'état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues, selon le type de communication, situation qui en résulte. Nous nous référons également à la définition proposée par D. Coste (2010), qui signale que le plurilinguisme est caractérisé par le développement des ressources, d'expression de plusieurs langues. Dans le même sens, il s'agit de « la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes ».

Le multilinguisme, renvoie à la coexistence de plusieurs langues dans une même communauté. (J.C. Beacco et M. Byram 2007.p, 10), il convient de distinguer entre « *le plurilinguisme comme une compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue)* » et le multilinguisme comme la présence de plusieurs langues sur un territoire donné. Comme le souligne (M. Rispaïl, 2017.p, 95) .Donc, le plurilinguisme concerne une personne individuelle, tandis que le multilinguisme concerne un groupe social, une communauté. Les deux termes, donc, ne sont pas interchangeables. Une personne plurilingue est une personne qui maîtrise plus de trois langues ; par exemple (l'arabe/le français /l'anglais), c'est le fruit d'un apprentissage de la part de la personne concernée, que celle-ci ait appris ces autres langues par goût ou par nécessité professionnelle et multilinguisme

1.3. La compétence plurilingue et la compétence pluriculturelle

On désigne par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement grâce à la maîtrise plusieurs langues et

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

l'expérience en plusieurs cultures, tout étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore et Zarate, 1997, P. 12). Ainsi, selon ces auteurs, la compétence plurilingue et pluriculturelle elle désigne la capacité d'une personne à communiquer et interagir dans plusieurs langues et cultures, même si la maîtrise de ces langues et la connaissance de ces cultures varient. Cette compétence implique la gestion efficace de ce langage linguistique et culturel. Cette compétence plurilingue et pluriculturelle est caractérisée par plusieurs points essentiels comme :

❖ Acquisition et manifestations

Acquérir une compétence plurilingue et pluriculturelle signifie s'appropriier différentes langues à des niveaux divers et s'ouvrir à une multitude de cultures. Cette compétence se manifeste par la capacité à choisir et utiliser les variétés linguistiques appropriées en fonction des situations et des intentions, en évitant les stéréotypes.

❖ La nature et la valeur

La compétence plurilingue et pluriculturelle se concentre sur la communication et l'interaction dans plusieurs langues, plutôt que sur le degré de maîtrise de ces langues. Elle est évolutive, globale, et dynamique.

❖ Rôle de l'éducation

L'éducation joue un rôle crucial dans le développement du plurilinguisme. L'école est un lieu privilégié pour encourager l'apprentissage des langues étrangères et promouvoir le plurilinguisme chez les citoyens.

En résumé, la compétence plurilingue et pluriculturelle est une aptitude en même temps linguistique et culturelle, qui permet à une personne de naviguer avec aisance dans un monde multilingue et multiculturel. Ainsi, l'école joue un rôle essentiel dans le développement de cette compétence.

1.4. L'éducation plurilingue

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

L'accès à l'éducation et à la réussite scolaire dépendent largement des compétences en langues. Certains jeunes élèves peuvent se trouver désavantagés dès qu'ils entrent à l'école. En effet leurs compétences ne correspondent pas à ce qu'attend l'école : enfants de milieux défavorisés, enfants de familles migrants, enfants dont la langue première est une langue régionale. Mais, tous, quel que soit leur répertoire de langues, doivent apprendre à communiquer dans l'école. La maîtrise des langues de scolarisation est fondamentale pour le succès scolaire et le devenir social. Il y a un défi majeur pour les systèmes éducatifs, qui est de donner aux apprenants, durant leur formation (étude) scolaire, les compétences linguistiques et interculturelles. Celles-ci leur permettent d'agir de manière efficace et engagée sur le plan éthique, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité : une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures sera désormais une éducation plurilingue et interculturelle. Parmi ses principes fondamentaux, on a cinq différences à connaître.

- La reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle, telle qu'elle est définie par les conventions du Conseil de l'Europe.
- Droit de chacun d'utiliser ses variétés linguistiques comme moyen de communication, comme vecteur d'apprentissage, comme forme d'expression de ses appartenances
- Le droit de chaque apprenant à faire l'expérience à acquérir la maîtrise des langues (langues de la scolarisation, langue première, langue étrangère...) et des dimensions culturelles qui s'y rattache, en fonction de ses attentes et de ses besoins personnels, cognitifs, sociaux, esthétiques, affectifs... etc., pour acquérir la capacité de s'approprier d'autres langues après l'école.
- La place centrale du dialogue humain, qui s'effectue essentiellement par les langues, l'expérience de l'altérité à travers les langues et les cultures qu'elles véhiculent constituent la condition (nécessaire, mais non suffisante) de la compréhension interculturelle et de l'acceptation réciproque.

I.2. Contacts des langues dans le contexte éducatif en Algérie

2.1. Définitions du concept

Le contact de langues est l'une des notions fondamentales de la sociolinguistique, il est au cœur du changement et de la variation linguistique. On parle de ce phénomène lorsqu'un individu utilise simultanément deux ou plusieurs systèmes linguistiques. Ce concept est

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

apparu pour la première fois avec WEINREICH (1953) dans son ouvrage « langage in contact ». Aussi U. WEINREICH (1953), la notion de contact de langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affectées le comportement langagières d'un individu (Moreau 1997), ou d'une communauté linguistique. D'autre côté, Selon Grosjen (1982), le contact des langues (contact linguistique), engendre des phénomènes courants chez les personnes bilingues ou multilingues, tels que l'interférence, l'alternance codique (code – swiching) et l'emprunt. Dans le domaine de la didactique des langues n'est pas seulement considère comme un phénomène, mais également comme un outil pédagogique. Des spécialistes tels que Moore (2006) et Coste, Zarate (2009), soulignent l'importance de reconnaître et de valoriser les aptitudes plurilingues des élèves, en particulier par le biais d'approches didactiques qui englobent les langues parlées par les apprenants. Pour Dubois et Al (1994. P,14-15) ce phénomène est défini comme suit :

« La situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'évènement concret qui provoque le bilinguisme où on poste les problèmes. Le contact de langues peut avoir des réseaux géographiques aux limites de deux communautés linguistiques. Les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi leur langue maternelle tantôt celle de la communauté voisine ».

A partir de cette définition, le contact de langues est un phénomène présent en Algérie dans la mesure où les locuteurs utilisent alternativement deux ou plusieurs langues. La situation de contact de langues dans laquelle se trouve l'Algérie a donné lieu à l'apparition de différents phénomènes linguistiques qui surgissent dans les échanges verbaux des locuteurs.

2.2. Le contact des langues dans le contexte algérien

Chaque individu est confronté, de près ou de loin, à des situations où deux ou plusieurs langues ou variétés de langues sont en présence, interagissent et s'influencent mutuellement. Aussi, les pratiques langagières et les répertoires verbaux que les individus développent au quotidien sont au cœur des réflexions qui potentiel sur la manière de penser. Hier et encore plus aujourd'hui, une véritable complexité découle et s'installe des situations de contacts des langues (WEINRECHE, 1953). L'Algérie est un pays plurilingue, il se caractérise par l'emploi de plusieurs langues et variétés linguistiques, ce qui constitue la singularité et la proéminence du paysage sociolinguistique algérien, par la présence de plusieurs variétés en contact, telle que la langue arabe littéraire, appelée aussi

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

arabe standard, classique ou moderne, l'arabe algérien et le berbère. Et peut ajouter la présence à d'autres la langue étrangère, comme le français. Il est par conséquent, selon Dourari Abdelrezak : « *rare de trouver un Algérien monolingue stricto sensu* » (Dourari, 2003.p,17). En effet le plurilinguisme est le résultat du phénomène du contact des langues (Asselah –Rahal et Blanchet, 2007) qui confirme l'aspect dynamique du fonctionnement diglossique (Gardy et Lafont, 1981)

2.3. Les phénomènes liés au contact des langues

2.3.1. Les interférences codiques

Le concept d'interférence est dérivé de recherches effectuées en analyse constructive qui était particulièrement à la mode dans la seconde moitié du siècle précédent. Du point de vue linguistique, l'interférence ; se définit comme un accident du bilinguisme entraîné par le contact entre les langues. Pour le dictionnaire de linguistique « il y'a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue- cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique de la langue B, L'emprunt et le calque sont souvent dus à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et le calque sont en cours d'intégration ou intégrés dans la langue A ». (Dictionnaire de linguistique,2007). Du point de vue pédagogique, l'interférence est un type particulier de fautes que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de la langue maternelle. On parle à ce propos de « déviation », « glissement », « transfert ». L'interférence qui est l'introduction d'un élément E de la langue maternelle (L1) dans la langue étrangère (L2), ne se produit pas arbitrairement. Il y'a interférence lorsqu'il y a analogie entre un élément de L2 avec un élément correspondant de L1 qui entraîne un glissement vers L1.

Pour une définition claire et plus élargie de l'interférence, nous nous appuyons sur celle de (WEINREICH 1953.p,116)

« Le mot interférence désigne un remaniement de structure qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble de systèmes phonologiques, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et de certains domaines de vocabulaire (parenté, couleur, temp ...) »

Selon cette définition nous distinguons trois types d'interférences :

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

- Interférence phonétique
- Interférence syntaxique
- Interférence lexicales
- L'interférence grammaticale

-L'interférence phonétique : consiste à prononcer incorrectement un mot à cause de l'influence de la langue maternelle.

-L'interférence syntaxique : consiste à d'organiser la structure d'une phrase de la langue B selon la structure de la langue A.

-L'interférence lexicale : peut facilement devenir un emprunt. Il s'agit d'introduire des éléments lexicaux de la langue L.

- L'interférence grammaticale : les catégories grammaticales déterminent la nature des mots. Les parties du discours comprennent le nom, l'adjectif, le déterminant, le verbe, le pronom, l'adverbe, la préposition, la conjonction, l'interjection, etc. Il est également important de considérer la conjugaison du verbe, l'accord du verbe avec son sujet, ainsi que le mode et les temps verbaux.

2.3.1.1. L'interférence phonétique

Désigne l'impact de la langue maternelle sur la prononciation et l'articulation de la langue étrangère, l'apprenant va avoir tendance à rapprocher les sons de sa langue maternelle du système phonologique, en remplaçant les phonèmes de sa langue pour avoir un son proche Nous analysons l'exemple ci-dessus qui est un expression orale dite par quelques apprenants

- Baba La correction du mot c'est papa. L'origine de l'erreur c'est, phonétique entre b et p.

2.3.1.2. L'interférence syntaxique

C'est le résultat d'une méconnaissance des règles de la langue cible. Tabouret -Keller affirme que dans le domaine de grammaire : « *l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnelle* » (Tabouret -Keller, 2008.p,10).

Il s'agit donc de l'introduction dans une langue du bilingue des unités ainsi que des combinaisons d'unités linguistiques provenant d'une autre langue. Cela se produit lorsque

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

le bilingue transfère certaines caractéristiques grammaticales la structure d'une phrase de la langue B selon la structure de la langue A

2.3.1.3. L'interférence lexicale

Lorsque l'apprenant utilise, d'une manière inconsciente et spontanée un mot de la langue A dans la langue B, nous disons qu'il s'agit d'interférence lexicale. D. Moreau (1997, p. 175) annonce que « *l'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue* ». L'interférence lexicale recouvre entre autres, des phénomènes linguistiques tels que le calque. Les emprunts...etc.

2.3.1.4. L'interférence grammaticale

M. Blanc (1983) pense que :

« L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certains structures de l'autre Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des précisions, les accords, le temps, le monde...etc. »

Autrement dit, l'interférence grammaticale signifie l'emploi des structures grammaticales (syntaxiques, grammaticales, orthographiques ...etc.) d'une langue dans une autre langue. A titre d'exemple ; les interférences du genre et du nombre en anglais ; il n'y a pas d'accord de genre entre le sujet et les autres parties de discours comme le *very*, le participe passé, l'adjectif *les* et l'article, contrairement à la langue française. C'est pourquoi les apprenants du français langue étrangère (FLE) ne font pas l'accord de genre avec le sujet dans leurs phrases. Prenant exemple de :

- He is intelligent she is intelligent.
- Il est intelligent Elle est intelligente.

2.3.2. L'alternance codique (code switching)

Est défini par J. Gumperz comme « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbale de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* ». (J. Gumperz, 1989, p.57). Cette définition insiste sur deux points essentiels :

- Le premier, étant l'aspect linguistique qui caractérise l'échange verbale par la présence de deux systèmes linguistiques différentes

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

- La deuxième est le fait que l'alternance codique qui est plus juxtaposition de codes qu'un mélange, se produit dans un discours et plus particulièrement en situation de dialogue, donc d'interaction comme tous les phénomènes qui découlent du contact des langues. J. Gumpers distingue l'alternance codique situationnelle de l'alternance codique métaphorique ou conversationnelle.
 - ❖ **L'alternance codique situationnelle** : est liée aux différentes situations de communications
 - ❖ **L'alternance codique métaphorique** : quant à elle correspond à l'emploi de deux codes dans une même conversation, d'une façon plus spontanée et moins consciente.

2.3.3. L'emprunt

Selon Haugen (1956), L'appellation « Emprunt », est inapproprié. Il ne s'agit pas d'un prêt à rembourser car il n'y a ni accord préalable d'emprunt, ni remboursement final. De ce fait Haugen définit l'emprunt comme une substitution, une adaptation ou intégration phonologiques, morphologique ou syntaxique d'éléments lexicaux dans une autre langue. Cette définition est souvent reprise même si généreusement des nuances subsistent surtout lorsqu'il s'agit de distinguer le terme des autres marques trans codiques.

2.4. L'impact des contacts des langues sur l'apprentissage du FLE

L'impact du contact des langues, notamment de la langue maternelle (LM), sur l'apprentissage du français langue (FLE), est un phénomène complexe qui peut avoir à la fois des effets positifs et négatifs, tels que :

- ✓ **Effets négatifs** : la langue maternelle peut parfois interférer dans l'apprentissage de FLE (français langue étrangère), notamment la traduction mot à mot qui est une cause majeure d'erreurs interférentielles. Ces interférences linguistiques résultent des différences entre la structure de la langue maternelle et celle du français, ce que peut entraîner des difficultés dans la production orale et écrite en FLE.
- ✓ **Effets positifs** : À l'inverse, la langue maternelle peut aussi jouer un rôle facilitateur, elle est souvent utilisée comme un outil pour débloquer des situations de difficultés, ainsi aider la compréhension et la construction du sens en langue étrangère.

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

- Le recours à la langue maternelle peut ainsi encourager l'apprenant à mieux comprendre et progresser, notamment dans les premières étapes d'apprentissages.

Le contact entre la langue maternelle et le FLE, (français langue étrangère), peut enrichir la conscience phonologique et la maîtrise des compétences orales. Par exemple, les apprenants exposés à plusieurs langues étrangères développent souvent une meilleure prononciation, une plus grande fluidité et une meilleure compréhension des règles grammaticaux et syntaxiques, ce qui améliore leur capacité à s'exprimer clairement en français.

Le contact linguistique ne se limite pas à la langue, il inclut aussi la dimension culturelle, essentielle dans la didactique du français langue étrangère (FLE). L'apprentissage du français langue étrangère ouvre à une nouvelle culture, ce qui enrichit l'expérience linguistique et sociale de l'apprenant.

Il est essentiel de contextualiser l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au sein de son cadre institutionnel. Afin de mieux appréhender l'influence du contact entre les langues sur l'acquisition du français, il est nécessaire d'analyser la position qu'occupe cette langue dans le système éducatif en Algérie, où la présence de plusieurs langues a un impact direct sur les approches pédagogiques et les performances scolaires.

2.4.1. Le français dans le système éducatif en Algérie

L'Algérie est un pays riche sur le plan linguistique et culturel, cela est le résultat d'une grande histoire de colonisation complexe et de plusieurs influences. Cette diversité linguistique qui contient (l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazight puis le français et finalement l'anglais) constitue en même temps un bienfait et un méfait pour le système éducatif. La problématique de la langue en Algérie représente un aspect crucial pour saisir les dynamiques éducatives contemporaines. Marquée par un passé colonial complexe et une diversité culturelle enrichissante, la situation sociolinguistique du pays se distingue par la présence simultanée de plusieurs langues. S'est récemment ajoutée une autre langue étrangère qui est l'anglais. Cette diversité linguistique, qui n'est pas neutre, a un impact significatif sur les méthodes pédagogiques dans les écoles. Dans cette seconde partie, nous traiterons de l'histoire de la langue française dans le système éducatif algérien, selon Khaoula Taleb Ibrahim

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

« Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières – du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée, en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord »

Cette coexistence est dynamique dans les pratiques et les conduites des locuteurs qui adaptent cette diversité à leurs besoins expressifs, mais elle est houleuse, fluctuante et parfois conflictuelle dans le champ symbolique et culturel traversé par des rapports de domination et de stigmatisation linguistique, aggravés par les effets de la politique un animiste, volontariste et centralisatrice qui exacerbe les enjeux d'une problématique identitaire, fortement malmenée par les vicissitudes de l'histoire. Selon cette auteure, la société algérienne, c'est une société plurilingue, elle s'organise autour de trois sphères langagières :

- ❖ La sphère arabophone (l'arabisation).
- ❖ La sphère berbère (les dialectes berbères).
- ❖ La sphère des langues étrangères :

Le français, c'est la langue imposée au peuple algérien par le feu et le sang, a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par le pouvoir colonial pour parfaire son emprise sur le pays conquis et accélérer l'entreprise de destruction, de dépersonnalisation et d'acculturation d'un territoire devenu partie intégrante de la « mère patrie » qui est la France.

Paradoxalement, après 1962 (l'indépendance), l'usage du français s'est de plus étendu, les immenses efforts de scolarisation déployés par le jeune État expliquant aisément l'expansion de l'utilisation de la langue française devenue partie à la force des choses de la langue de l'administration, la proportion de lettrés dans cette langue dépassant de loin celle de lettrés en langue arabe. Jusqu'en 1978, date effective de l'application de l'école fondamentale totalement arabisée, et après cette date, le français ne fut plus enseigné qu'à partir de la troisième année primaire (Kadri Aïssa, p 19- 39)

2.4.2. Introduction de l'anglais dans le système éducatif en Algérie

L'officialisation de l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le système éducatif algérien est appliquée dès la rentrée scolaire de septembre 2022. La réforme prévoit

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

d'initier l'apprentissage de l'anglais dès la troisième année du cycle primaire, alors qu'il était auparavant introduit à partir de la première année du cycle moyen. Cette initiative tend à préparer les étudiants algériens à s'intégrer plus efficacement dans un monde voyant l'anglais est une langue universelle indispensable.

Le président Abdelmadjid Tebboune a expliqué cette décision en mettant l'accent sur le fait que, même si le français a historiquement joué un rôle important en Algérie, l'anglais est aujourd'hui une langue universelle cruciale pour l'avenir du pays. Sous la conduite d'Abdelhakim Belabed, le ministère a agi rapidement pour mobiliser les ressources nécessaires, notamment l'embauche d'environ 5000 professeurs d'anglais et la mise en place de formations intensives pour eux, afin de compenser leur déficit en expérience pédagogique. Cette réforme fait partie d'une stratégie politique visant à moderniser le système éducatif en Algérie, et à favoriser l'apprentissage des langues étrangères dès la petite enfance, en parallèle avec l'arabe, le français et parfois le berbère.

Néanmoins, elle a aussi été l'objet de critiques en raison de sa mise en application hâtive, des problèmes logistiques (salles de classes trop remplies, insuffisance d'infrastructures) et du niveau de formation des enseignants, ce qui pourrait nuire à la qualité pédagogique. De plus, cette progression linguistique s'étend au niveau universitaire où l'anglais est progressivement établi comme langue d'enseignement, surtout dans les domaines scientifiques.

Raison de sa mise en application hâtive, des problèmes logistiques (salles de classes trop remplies, insuffisance d'infrastructures) et du niveau de formation des enseignants, ce qui pourrait nuire à la qualité pédagogique. De plus, cette progression linguistique s'étend au niveau universitaire où l'anglais est progressivement établi comme langue d'enseignement, surtout dans les domaines scientifiques.

Pour résumer, le contexte sociolinguistique et politique de l'Algérie a un impact direct sur les décisions pédagogiques et les stratégies éducatives relatives à l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement précoce du français et de l'anglais, dès le cycle primaire, illustre à la fois un désir, et une tentative de réconciliation avec diverses traditions linguistiques du pays. Néanmoins, cette complexité sociolinguistique engendre aussi des challenges en salle de classe. Particulièrement en ce qui a trait à la coexistence des langues et à l'amélioration de leur instruction. Ces factures, expliquent clairement

Chapitre I: Approche Plurielle : Fondements Théoriques

l'importance à accorder aux méthodes multilingues, qui semblent proposer des solutions adaptées à ce cadre polyglotte, en mettant en valeur les aptitudes transversales des apprenants.

Ce premier chapitre a établi les fondements théoriques de notre étude en examinant les aspects essentiels du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage du FLE au niveau (cycle) primaire. Nous avons premièrement défini l'approche plurielles et sa terminologie qui est riche. Après, nous allons analyser le contexte sociolinguistique et éducatif particulier à l'Algérie, où la dynamique multilingue et les stratégies ont un impact significatif sur les méthodes d'enseignement en classe. En tant que stratégie pédagogique inclusive, elle a été examinée en termes de principes clés, d'avantages, ainsi que d'éventuels impacts sur la motivation et la participation des élèves. Ensuite et finalement, nous avons étudié la nécessité d'introduire les langues étrangères dès le primaire, en mettant l'accent sur les avantages cognitifs et sociaux et culturels pour les jeunes élèves.

Chapitre II

Les pratiques didactiques et leurs effets dans L'enseignement/apprentissage des langues étrangères

« La motivation est ce qui vous fait commencer. L'habitude est ce qui vous fait continuer ». Jim Ryun

Chapitre II: Les pratiques didactiques

Ce chapitre vise tout d'abord à éclaircir le concept des pratiques didactiques en analysant l'impact de la motivation sur l'acquisition de la langue étrangère et l'influence de la motivation sur la performance scolaire des élèves une concentration particulière sera mise sur l'importance de l'oral dans l'enseignement du FLE, étant donné que cette compétence occupe une place centrale dans la communication et l'expression des apprenants, en particulier au niveau primaire. Nous examinerons également les méthodes didactiques utilisées dans un contexte scolaire. En conclusion, nous abordons les diverses stratégies pédagogiques des enseignants dans les séances de l'oral où il favorise un apprentissage plus participatif et amusant, ce qui contribue à renforcer la motivation afin de les soutenir dans l'encouragement des apprenants. Ces pratiques représentent une place cruciale dans l'engagement des apprenants pour stimuler l'apprentissage des langues étrangères précisément dans l'approche plurilinguisme où l'apprenant rencontre deux langues différencie de son entourage et environnement extérieur tout en enrichissant l'apprentissage des langues universelles dès le primaire. C'est pourquoi avant d'étudier la motivation et l'oral en contexte d'apprentissage, il nous semble important de prendre temps de définir avec précision ce concept. De nombreuses définitions retenues par les chercheurs. Nous examinerons plusieurs définitions en psychologie et en science de langage.

I.1. Pratiques didactiques

1.1. Définition du concept

Dans le domaine de l'enseignement du FLE, les pratiques didactiques englobent les méthodes, les approches pédagogiques et les stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant afin de structurer les savoirs et encourager leur assimilation par les apprenants. La notion de « pratique didactique » se divise en deux notions fondamentales qui peut le souligner comme « pratique » que désigne les activités qui l'enseignant mise en place concrètement à la classe, tandis que « didactique » représente les méthodes et les stratégies pour réfère les connaissances aux apprenants dans la classe. Pour Puren Christian dans son Ouvrage « Les didactique du français langue étrangère : Fondements et méthodologies « pratiques didactiques » et Philippe Meirieu (1991) soulignent que :

« Les pratiques didactiques englobent toutes les activités, démarches, méthodes et choix prises par l'enseignant pour dispenser des connaissances, favoriser l'acquisition de compétences, et adapter

Chapitre II: Les pratiques didactiques

son enseignement en fonction des besoins des apprenants. Ces pratiques sont orientées par des théories pédagogiques précises ainsi que par des objectifs d'apprentissage spécifiques ».

Les pratiques didactiques composent de pyramide qui peut représenter :

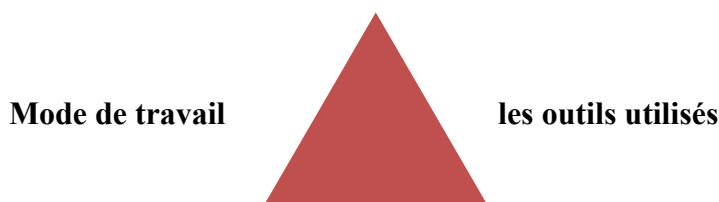


Figure 1 : Démarche didactique selon Philippe Meirieu

Se pyramide revient au dynamique au classe qui sont :

- Le niveau des apprenants
- La gestion de la classe
- Le choix de l'outil et la sélectionner selon le niveau de l'apprenant

1.2. La typologie des pratiques didactiques

1.2.1. Les méthodes des pratiques d'enseignement

1.2.1.1. La méthode inductive (selon Gaspard Claude)

La méthode inductive, aussi connue sous le nom d'approche empirico-inductive, consiste à partir de faits, de données brutes réelles et perceptibles pour parvenir à leur explication. L'enseignant dans le cadre scolaire représente la méthode inductive de souligner les objectifs de la séance de particulier vers le général ou l'enseignant présente des cas pratiques tels que des illustrations, des documents ou des situations. Les apprenants parviennent à découvrir la règle ou le principe par eux-mêmes grâce à l'observation et à l'analyse. Par exemple, l'enseignant écrit au tableau des phrases qui contiennent le présent de l'indicatif, au 5AP (les pompiers aident les blessés), les apprenants analysent les phrases après les questions de l'enseignant et la présentation du format de conjugaison, ils dégagent la règle de le présent. Pour les enseignants, la méthode inductive est souvent plus active, elle motive les apprenants à participer et elle est efficace pour la mémorisation. Dans le cadre scolaire, elle s'avère particulièrement adaptée à l'apprentissage.

Observation → analyse → la règle

Figure2 : démarche inductive selon Gaspard Claude

1.2.1.2. La méthode déductive (selon Gaspard Claude)

La méthode déductive, également appelée approche hypothético-déductive, consiste à partir d'une ou plusieurs hypothèses de départ pour parvenir à leur explication. L'enseignant commence par présenter une règle générale ou un concept. Par la suite, les apprenants mettent en application ces concepts à travers des cas spécifiques, tels que des exercices ou des exemples. Cela signifie que l'enseignant déroule sa séance du général vers le particulier. Il peut donner aux apprenants la règle de conjugaison de futur simple, puis leur demander des apprenants de compléter des phrases en appliquant la règle.

Règle → exemples → application → exercices.

Figure3 : démarche déductive selon Gaspard Claude

1.2.2. Les modalités de travail en classe de FLE

Dans une classe de FLE, chaque enseignant a sa stratégie pour aider les apprenants d'assimiler dans leur apprentissage et favoriser une atmosphère de confiance entre l'apprenant-apprenant et enseignant-apprenant. Pour cela l'enseignant chaque séance adopte une manière spécifique de travail pour l'apprenant selon le choix de leçon et le niveau des apprenants.

1.2.2.1. Le travail individuel

En ce qui concerne les situations d'apprentissage telles que les situations problèmes ou didactiques, il est essentiel de mettre l'accent sur le travail individuel visant à la construction des connaissances, à l'acquisition des compétences et à l'assimilation des savoir-être. Selon (Philippe Meirieu ,2014)

« L'autonomie est la capacité à se conduire soi-même. Être autonome, c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes et non agir en fonction des seuls intérêts du moment sans apercevoir le type de société qui se profilerait si ces comportements étaient systématisés »

Où l'apprenant voit plus responsabilités, être plus motivé et prendre des initiatives à participer, aussi d'utiliser ses connaissances et les partager avec leurs camarades. Il est

possible d'examiner les trois piliers de l'autonomie tels que présentés par Vincent Liqueur et Yolande Maury dans leur ouvrage sur le travail autonome :

- Le premier principe repose sur le concept sur lequel « seul l'apprenant apprend ». L'autonomie suppose que l'apprenant soit en mesure de prendre en charge son propre processus d'apprentissage, en assumant explicitement la responsabilité qui en découle, en prenant des décisions, en établissant des objectifs en définissant des contenus et en planifiant. Ainsi, il ne s'agit donc pas de se laisser simplement porter par le courant et d'être passif, cela nécessite des efforts soutenus de sa part.
- Le deuxième principe repose sur « l'éducateur n'est qu'une aide » ou l'apprenant est amené à agir de manière autodirigée, l'enseignant se retire afin de ne pas perturber son processus d'apprentissage. Ainsi, il est essentiel pour l'enseignant d'adopter une attitude d'accompagnement et de soutien afin de ne pas se substituer à l'apprenant et de ne pas influencer excessivement ou diriger ses processus d'apprentissage.
- Le troisième principe repose sur « la visée du transfert ». L'objectif de la pédagogie de l'autonomie ne se limite pas au simple transfert des connaissances, mais vise à offrir des opportunités pour leur construction. L'objectif est de développer chez les apprenants la capacité de s'adapter et de transférer les connaissances acquises dans un contexte spécifique vers d'autres domaines. L'objectif n'est pas de favoriser la mémorisation des connaissances, mais de favoriser le développement de compétences intellectuelles solides. Après les recherches précédentes, le travail individuel représente une méthode d'apprentissage où l'apprenant travaille de manière autonome, à son propre rythme, sur une tâche spécifique. Cela lui permet d'accroître son autonomie, d'approfondir sa réflexion personnelle et de renforcer ses connaissances. Ce genre d'activité encourage la concentration, l'auto-évaluation et la responsabilité de l'apprenant envers son processus d'apprentissage.

1.2.2.2. Le travail de groupe (binôme, groupes)

La méthode de travail de (groupe/binôme) est de plus en plus utilisée dans le domaine de l'enseignement à l'échelle mondiale. En raison de l'accroissement des activités de recherche et de développement dans ce domaine, la collaboration est devenue un instrument pédagogique extrêmement efficace pour les apprenants de tous niveaux, en

particulier pour ceux ayant de parcours variés. Le travail en groupe favorise l'émergence du conflit sociocognitif par la confrontation des points de vue, ce qui peut entraîner un déséquilibre favorable à la structuration des connaissances et des représentations. De plus, il encourage chaque apprenant à prendre conscience des processus d'apprentissage et d'appropriation. Le travail de groupe implique l'échange d'apprenants qui ont acquis une identité, une reconnaissance, ce qui leur permet d'adopter une nouvelle approche vis-à-vis de la connaissance.

1.2.2.3. la classe inversée

La pédagogie inversée, ou enseignement inversé, transforme la structure classique de l'enseignement en un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif. Dans ce cadre, la classe se transforme en un espace de travail où chaque élève assume une fonction spécifique, en correspondant avec son propre rythme et ses compétences individuelles. Ceci leur permet de donner du sens aux connaissances acquises à la maison en intégrant des concepts théoriques dans des situations pratiques. Selon Bergman et Sams notent que l'apprentissage se transforme de l'enseignant vers l'apprenant, ce qui confère à l'apprenant un rôle actif dans son propre processus d'apprentissage. Cette méthode permet d'optimiser l'utilisation du temps en classe en favorisant également une exploration approfondie des concepts avant leur mise en application.

1.2.3. Les outils au classe de FLE

L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire nécessite la mise en œuvre de moyens et de méthodes attrayants pour transmettre des connaissances aux apprenants et identifier leurs besoins. Les outils pédagogiques, qu'ils soient visuels, sonores ou écrits, peuvent avoir un impact significatif sur la performance scolaire. En soutenant l'enseignant, leur utilisation peut contribuer à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. « *Ce n'est pas l'outil qui enseigne, c'est l'usage que l'enseignant en fait* » Christian Barrette (intégration pédagogique des TIC), le choix de support didactique dépend du niveau de l'apprenant, le tableau ci-dessous nous montre les outils fréquemment utilisés pour attirer la motivation des apprenants au classe de FLE :

Les outils	Les exemples
Les outils traditionnels	<ol style="list-style-type: none">1. Manuels scolaires2. Fiches d'exercices3. Cahiers de l'élève4. Illustrations5. Flash cards
Les supports authentiques	D'après Puren (2004), l'utilisation de documents authentiques tels que des vidéos, des chansons ou des articles de journaux permet d'immerger les apprenants dans la langue au sein de son contexte socioculturel, ce qui a pour effet de renforcer leur motivation.
Les outils numériques	Une étude réalisée par Boulton (2011) a démontré que l'utilisation de corpus numériques et de plateformes contribue à promouvoir l'autonomie et la motivation chez les apprenants.
L'apprentissage par les jeux ludique	Les enseignants de (FLE) utilisent au jeu de société "Time's Up en français" afin de favoriser le développement des compétences orales en milieu scolaire. Selon Cuq et Gruca (2003), ce genre d'activité est conseillé en tant qu'outil ludique de communication.

Tableau1 : les types des outils de la classe de FLE.

1.3. L'apprentissage au contexte scolaire

L'apprentissage pour un individu commence dès la naissance ou peut apprendre des gestes, des actions et des aptitudes à travers l'entourage de lui. Nous sommes tous engagés dans des processus d'apprentissage visant à renforcer nos compétences d'adaptation aux besoins d'un environnement en évolution constante.

L'éducation, dans sa généralité, peut être considérée comme un phénomène social profondément lié à la vie en société. Toutes les civilisations ont constamment accordé de l'importance à la transmission des connaissances et des valeurs qui leur sont particuliers. Ainsi, ces facteurs sont indispensables pour réaliser à une transmission de connaissances Nous trouvons optimale. Il est question, en particulier, des théories de l'apprentissage dans les recherches réalisées par les penseurs, chercheurs que l'apprentissage provoque un changement du comportement qui peut être bénéfique ou préjudiciable. Cette transformation comportementale doit être durable dans le temps et maintenue sur une période suffisamment prolongée. L'apprentissage se définit comme le processus d'acquisition de connaissances et de compétences, définissant l'état d'une personne en enseignement. Le terme "apprendre" dérive du latin "apprehendere", signifiant "prendre, appréhender". On peut ainsi définir l'apprentissage comme un ensemble d'activités volontaires et conscientes qui ont pour objectif explicite l'appropriation d'une compétence, d'un savoir ou d'une information. Plusieurs chercheurs définissent la notion « apprentissage », selon Gates a donné une définition de l'apprentissage comme étant la modification du comportement qui provient de l'expérience et de la formation qui axe le changement d'un individu au cours de son apprentissage. C'est alors que (Piaget, 1970) la considère comme la construction, la création, l'invention et le développement des connaissances. Les théories de l'apprentissage visent à expliquer le phénomène de l'acquisition des connaissances. En outre, elles établissent un cadre conceptuel permettant d'interpréter les observations et donnent des instructions pour la recherche. L'application concrète d'une théorie d'apprentissage permet de formuler des hypothèses de travail et de recherche en vue d'améliorer les processus d'apprentissage. L'acte d'apprendre s'appuie en le partage de connaissances, tout en les renforçant. Les comportements qui représentent un rôle essentiel dans la théorie behavioriste. L'apprentissage implique ainsi le traitement de l'information à travers les mécanismes mentaux internes qui sous-tendent la pensée et l'action, un secteur d'intérêt de la théorie cognitive. L'apprentissage nécessite également à élaborer des représentations de la réalité dans différents contextes agir, tel que le définit la théorie constructiviste. En conclusion, l'apprentissage entraîne un échange de significations au sein de relations sociales. C'est sur ce point que la pensée socioconstructiviste.

1.3.1. Les types de l'apprentissage

Dans le concept de l'apprentissage nous rencontrons divers types d'apprentissage sont identifiés :

1.3.1.1.L'apprentissage moteur

C'est les activités quotidiennes de l'individu telles que la marche, la course à pied, la conduite, etc., doivent être obtenues pour fournir un mode de vie équilibré. De plus, ces Activités demandent principalement une coordination musculaire.

1.3.1.2.L'apprentissage conceptuel

Cette façon d'acquisition des connaissances est lié aux processus cognitifs avancés tels que l'intelligence, la réflexion, le raisonnement, etc., qui sont assimilés dès le précoce âge. En outre, l'acquisition conceptuelle englobe les mécanismes d'abstraction et de généralisation, ce qui s'avère particulièrement bénéfique pour la reconnaissance et l'identification d'éléments.

1.3.1.3.L'apprentissage verbal

La communication est profondément associée au langage utilisé pour échanger des informations, ainsi qu'à différentes formes de communication verbale telles que les signes, les termes, les expressions, les sons, chiffres et les signes.

1.3.1.4.L'apprentissage de discrimination

Ce type d'apprentissage, qui nécessite à distinguer entre différents stimuli et à gêner des réponses appropriées pour chacun d'eux, est défini comme une discrimination de stimuli.

1.3.1.5.L'apprentissage de principes

L'utilisation de principes d'apprentissage aide à une gestion efficace du travail. Il repose sur des principes définissent la relation entre divers concepts

1.3.1.6.L'apprentissage des attitudes

Notre comportement est principalement influencé par notre attitude, car celle-ci indique si nous adoptons un comportement positif ou négatif.

1.3.2. Les modèles de l'apprentissage

Afin d'optimiser le processus d'apprentissage, il est crucial de saisir la manière dont les personnes, assimilent les connaissances. En effet, depuis le début du XXe siècle, les chercheurs ont concentré leur intérêt sur les diverses modalités par lesquelles les apprenants acquièrent l'information et ont essayé de surmonter les défis associés à

l'apprentissage. Cette réflexion a conduit à l'élaboration de cinq principales théories de l'apprentissage

1.3.2.1. La théorie behavioriste

Dans les travaux de (Watson ,1913) au début du XXe siècle, il focalise sur la démarche comportementalisme. Le behavioriste est une théorie de l'apprentissage qui se concentre sur l'analyse des comportements observables sans tenir compte des mécanismes internes du cerveau ou des processus mentaux qui ne sont pas directement observables ou Le comportement, qui correspond à la réaction ou à la réponse, est influencé par le stimulus. Ceci se renvoie aux stimuli existants dans l'environnement qui provoquent une réponse ou une réaction. On fait référence au concept de stimulus-réponse pour représenter le lien entre un stimulus qui entraîne ou déclenche Une réponse



Figure 5 : Modèle de Stimulus-Réponse de Watson

1.3.2.2. La théorie cognitiviste

Cette théorie se focalise sur le processus par qui les apprenants traitent et conservent les informations. En outre, une approche fréquemment utilisée est celle qui compare le cerveau humain à un ordinateur, et les divers types de mémoire, tels que la mémoire de travail, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme, ont fait l'objet de plusieurs recherches. Le cognitivisme, est né par le prolongement de la réintroduction de l'étude des phénomènes mentaux, qui ont été moins considérés par les behavioristes. Même si ceux-ci avaient introduit la boîte noire dans leur conception, ils ne l'ont pas pour autant considéré comme une pièce maîtresse du comportement. C'est en réponse à cela qu'est née cette théorie cognitiviste

1.3.2.3. La théorie constructiviste

Selon cette théorie, l'apprentissage est représenté comme un processus social au cours dans lequel les connaissances sont construites et partagées. Par conséquent, il est essentiel que les apprenants reposent sur leurs acquis antérieurs et adaptent leur

apprentissage selon la situation. En pédagogie, le constructivisme est une perspective qui soutient que la connaissance se manifeste d'un processus mental actif de l'apprenant. Son développement reposerait de son interaction avec son environnement et se construit à partir de celui-ci ces informations. En sociologie, le courant du constructivisme social considère que la réalité sociale et les phénomènes sociaux émergent d'un processus de création et d'institutionnalisation, avant de devenir des traditions. Ce courant s'intéresse particulièrement à l'analyse des mécanismes de construction de cette réalité sociale.

1.3.2.4. La théorie de socioconstructivisme

La théorie favorise non seulement la progression de la créativité, mais aussi celui de la collaboration et de l'expérimentation. Les apprenants sont motivés à acquérir des compétences par l'action, à appliquer leurs connaissances et à développer des savoir-faire. Provenu du courant cognitiviste, le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui est fréquemment perçue comme une évolution du constructivisme. Cette théorie inclut deux approches distinctes, à savoir l'approche de la psychologie culturelle et l'approche interactionniste.

1.3.2.5. La théorie de Connectivisme

La théorie de l'apprentissage est un domaine d'étude essentiel en psychologie d'enseignement. La perspective connectivite est une approche relativement récente qui suggère que les apprenants intègrent de manière significative leurs réflexions, leurs théories et les connaissances générales. Cette théorie reconnaît que la technologie joue un rôle essentiel dans le processus d'acquisition des connaissances et que notre interaction permanente offre des possibilités de prendre des décisions en contexte d'apprentissage. Elle favorise également la coopération et les échanges au sein du groupe, ce qui permet d'obtenir des points de vue et des perspectives variés lors de la prendre décisions, de la résolution de problèmes et de la compréhension des informations. Le connectivisme encourage également l'acquisition de connaissances qui se déroule en dehors de l'individu, notamment via les médias sociaux, les réseaux en ligne, les blogs ou les bases de données d'informations. En résumé, il est à noter que les théories d'apprentissage offrent des bases solides pour une modernisation efficace du domaine de l'éducation. Qu'il s'agisse de béhavioristes, de cognitivistes, de constructivistes ou le socioconstructivisme ont contribué à l'élaboration d'efficaces pratiques pédagogique.

II.2.La motivation en contexte scolaire

2.1. Définition du concept

Plusieurs définitions qui ont été élaborées dans le contexte scolaire sur la notion « la motivation », commençant par le dictionnaire encyclopédique *Hachette 2000* qui met l'accent sur le comportement de l'individu : « *L'ensemble des facteurs (conscients/inconscients) qui influencent un acte ou un comportement* »

Aussi, le dictionnaire de l'éducation qui la définit comme « *la volonté qui incite un individu à entreprendre une tâche, à poursuivre un objectif en réponse à un besoin* » (R. Legendre, 1993.p,1204) autrement dit, la motivation représente tous les éléments qui influencent l'action et le comportement d'un individu dans le but d'accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif. C'est l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement d'une action. Finalement la conception de Fenouillet et Lieury dans l'ouvrage de « *Motivation et réussite scolaire* » :

« Le lexique usuel regorge de termes permettant d'exprimer les différentes motivations qui soutiennent nos actions : besoins, instincts, envies, passions, désirs, etc. Suite à l'émergence du courant behavioriste, tous ces termes ont été regroupés sous le concept générique de motivation. Plus la motivation est élevée, plus l'activité sera intense et durable ».

(Lieury et Fenouillet, 1996, p. 6)

Les auteurs font appel à l'individu et ses actions et comme un moteur qui peut influencer positivement ou négativement. En définissant le terme de la motivation en milieu scolaire, Viau le voit comme un état dynamique qui trouve ses racines dans les perceptions qu'un apprenant a de son image et de son environnement, le poussant à sélectionner une activité, à s'y investir et à persévérer dans sa réalisation en vue d'atteindre un objectif. (Viau, 2009, p. 6)

- **La théorie de motivation**

Les apprenants étudient plusieurs années et n'arrivent pas à maîtriser correctement une langue étrangère comme : le français / l'anglais...etc. Certains apprenants risquent de se démotiver au fil du temps, selon la théorie de l'autodétermination (SDT pour Self Détermination Theory) qui a été proposée par Deci (1971) puis Deci (1985) et Ryan (2002). Les deux derniers psychologues confirment l'idée que l'optimale méthode pour encourager les individus à accomplir des tâches était de perfectionner leur comportement à

Chapitre II: Les pratiques didactiques

l'aide de récompenses. Ce concept est utilisé au milieu scolaire particulièrement par Viau(2005) : la motivation de sport.

La théorie de l'autodétermination s'appuie sur l'idée que la motivation est essentiellement contrôlée par la réalisation des besoins psychologiques. (Deci et Ryan, 1985, p.11-15)

Ils indiquent que la motivation peut être fragmentée en différentes étapes, se manifestant le prolongement d'un continuum de motivation en relation avec le degré d'autodétermination des individus, Deci et Ryan met l'accent sur le degré de la motivation et sa relation avec l'apprenant, par exemple on a :

- Le premier degré correspond au niveau le plus élevé de la motivation intrinsèque ou l'apprenant réalise son activité à partir de son intérêt personnel ou sa curiosité de faire cette activité et d'atteindre son besoin.
- Le deuxième degré correspond au niveau moins élevé qui appartient à la motivation extrinsèque ou l'apprenant fait une activité tout en négligeant ses besoins et sa curiosité pour s'échapper de punition. La motivation extrinsèque est une perspective distincte de l'action, caractérisée par "l'intention d'obtenir une conséquence extérieure à l'activité elle-même, telle que recevoir une récompense, éviter le préjugé ou gagner l'approbation" (Fenouillet, 2012, cité par Battaglia, 2013, p. 97).
- Le troisième degré correspond à l'amotivation qui reflète l'absence ou le manque de l'intérêt à réaliser une activité (Fenouillet,2012, p.1). Cette théorie met en évidence l'importance des besoins psychologiques dans la démarche de motivation, qui sont considérés comme les moteurs fondamentaux du comportement (Fenouillet, 2012, p. 2). Selon ce théoricien, l'analyse de la motivation de l'apprenant nécessite l'identification les sources de son engagement envers la réalisation et la continuité de ses actions. Fenouillet affirme que le comportement joue un rôle crucial dans l'engagement de l'apprenant. En conséquent, l'apprenant doit être le moteur de sa motivation en mettant l'accent sur l'idée de préférence psychologique. (Fenouillet, 2012, p.3).Selon les travaux de DECI et Ryan (1985.2000), la motivation dans la théorie de l'autodétermination s'appuie sur trois besoins fondamentaux :

1- Les besoins d'autonomie : liés au développement de l'autodéterminé par rapport à son environnement.

- 2- Les besoins d'interaction et des relations sociales : source de motivation facilitant la sensation d'efficacité.
- 3- Les besoins de compétence : ils réfèrent à la capacité à maîtriser les tâches et à ressentir de l'efficacité dans ses actions.

2.2. Les types de la motivation

La théorie motivationnelle de Deci et Ryan offre une perspective globale de différentes formes de motivation, permettant donc d'englober la diversité des phénomènes tout en donnant un cadre théorique pour les analyser. Dans un cadre contextuel, ils distinguent trois catégories de motivation :

2.2.1. la motivation intrinsèque

C'est une motivation à long terme qui se caractérise par la stabilité de l'apprenant, sa volonté de réussir et de valoriser ses compétences et d'évaluer son bonheur. La motivation intrinsèque ne s'oppose pas à la motivation extrinsèque, il propose de la considérer dans un continuum où les niveaux fluctuent selon le degré d'autodétermination et le sentiment de compétence auto-révéle de l'individu.

2.2.2. La motivation extrinsèque

Cette motivation se réalise à court terme, lorsque les apprenants sont poussés à agir par des pressions ou des facteurs externes, tels que des récompenses matérielles ou sociales, ou encore pour éviter des conséquences négatives, comme des critiques ou des punitions. Dans ce cas, l'activité est accomplie principalement en réponse à des incitations, des stimuli ou des contraintes extérieures, plutôt que par un choix volontaire. Ce type de motivation, généralement répandu dans la méthode d'apprentissage, reste limité au court terme en raison du besoin régulier d'atteindre des objectifs spécifiques pour la maintenir. Ainsi, elle peut facilement s'estomper. Les apprenants manifestent une motivation extrinsèque par régulation externe lorsqu'ils s'engagent dans leurs études sous la pression parentale ou dans l'attente d'une récompense pour leurs efforts. Les apprenants qui participent à une activité sous la contrainte d'une pression interne comme la peur du regret ou la crainte d'être jugés s'ils ne le font pas démontrent une forme de motivation extrinsèque appelée régulation introjectée

2.2.3. L'amotivation (niveau bas de motivation)

L'amotivation se représente comme un état de manque d'intention dans l'action, se manifeste que l'apprenant n'a l'intérêt de poursuivre n'importe quelle activité donnée. Elle est directement liée à un sentiment d'incompétence ou à la perception de la valeur accordée à l'action et à son résultat et le niveau le plus bas de l'autodétermination est

atteinte lorsque l'individu a la perception de ne pas pouvoir contrôler son environnement et ne accomplit pas à assimiler l'utilité ou la sens de la tâche ou de l'activité proposée ,par exemple « *Je suis incapable d'expliquer la raison pour laquelle je vais à l'école ; si j'en avais la possibilité, je m'en échapperais* »

2.3. L'impact de la motivation sur l'apprentissage

La motivation est un élément essentiel pour l'apprenant dans le cadre scolaire pour réussir et s'engager dans ses études. Elle représente le moteur favorisant l'apprenant à s'investir intégralement dans ses études, à persévérer malgré les obstacles et à donner le meilleur de lui-même. Sans motivation, l'efficacité des approches pédagogiques, même les plus innovantes, tend à diminuer.

La motivation a un impact significatif à la fois sur les résultats scolaires et sur l'épanouissement personnel de l'apprenant. Il est essentiel de saisir l'incidence de la motivation sur les apprenants afin d'optimiser les stratégies pédagogiques et encourager un milieu d'apprentissage favorable et efficace. Viau note que « *La motivation est un facteur clé qui favorise l'engagement, l'investissement et la participation active des élèves dans leurs apprentissages sur le long terme* » (Viau, 2001, p.23)

De nombreuses recherches que nous effectuons, ont prouvé que l'un des facteurs principaux d'état de l'abandon scolaire chez les élèves est l'absence de motivation. Un climat motivé et de confiance dans une classe peut être une source majeure dans la dynamique d'apprentissage des apprenants car la réussite de l'apprenant ne dépend pas à la compétence cognitive de l'apprenant mais aussi à leur motivation envers ses activités. Pour se développer dans un cadre scolaire, il est nécessaire d'avoir non seulement des capacités et compétences, mais également d'autres avantages. Un étudiant qui ne manifeste aucun intérêt pour une matière en particulier peut choisir de l'abandonner et de ne pas s'investir dans son apprentissage. En revanche, un apprenant motivé peut élever le taux de réussite et favoriser l'avancement dans le processus d'apprentissage. La motivation est considérée comme l'élément déclencheur du désir d'apprendre, sans lequel le processus d'apprentissage ne peut être engagé.

L'impact réel de la motivation se manifeste au cours de l'apprentissage où l'apprenant rejoint dans un climat motivationnel ou de confiance de ses capacités de réussir, réaliser ses besoins ...etc., et aussi un processus où les apprenants peuvent apprendre des connaissances, acquiescent des compétences ou bien des attitudes.

Lorsque l'apprenant est motivé, il s'engage pleinement dans les cours en posant des questions et en participant activement, par exemple quand l'enseignant propose une

activité ludique aux apprenants durant la séance l'enseignant observe que les apprenants plus motivés, plus participés. Comme Dörnyei note « *un apprenant motivé, plus engagé, plus participatif et s'engage de manière durable dans son apprentissage* »

Quand l'apprenant est motivé dans sa classe, cela lui permet de créer des stratégies efficaces pour valoriser ses compétences telles que (la carte mentale, remémoration) et celui-ci nous démontrons le concept que la motivation accompagne la mémoire au long terme.

Dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère, la motivation contribue la progression de cet apprentissage à travers : Par exemple, un apprenant motivé par l'apprentissage d'une langue étrangère s'adonnera à des tâches telles que la mise en place à domicile, le visionnement de vidéos, la lecture, etc. La motivation peut se réaliser dans l'interaction (soit enseignant/apprenant ou apprenant/apprenant) et dans l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage

2.3.1. L'interaction

Une interaction est un échange d'information, d'émotion ou d'énergie entre deux agents au sein d'un système. C'est une action réciproque qui suppose l'entrée en contact de sujet et modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence. L'interaction en classe de FLE ne se réalise dans un contexte spécifique, ce qui favorise l'émergence d'organisations cognitives et sociales. D'après Chomsky, apprendre renvoie à se positionner du côté de la performance. Selon Piaget, la performance nécessite la reconstruction complète du langage et de l'objet d'apprentissage, en partant du principe que le cerveau est vierge sur le plan cognitif et que les capacités d'apprentissage ne peuvent se développer indépendamment du contexte ; celles-ci ne se constituent qu'à grâce l'interaction avec l'environnement. Les processus interactionnels représentent les niveaux initiaux des processus d'acquisition, nécessitant le contrôle partagé des connaissances et des compétences verbales. Il s'agit du concept d'apprentissage de Vygotski.

2.3.1.1. Interaction Enseignant /Apprenant

Dans les dernières années le cadre de l'enseignement/apprentissage a été évolué par l'innovation des nouvelles stratégies et approches qui peuvent contribuer à développer la qualité de l'éducation notamment l'apprentissage des langues étrangères l'un de ces

approches est l'approche communicative (fonctionnel ,interactionnelle..) qui définit comme « approche » plus que « méthodologie » car l'enseignant a fait l'appelle au situation de communication ou l'apprenant doit gérer cette situation et s'éloignant d'être passive .L'objectif principal de cette approche est précisément signalé par son appellation, qui vise à enseigner la communication en langue étrangère. C'est pourquoi on parle de l'appropriation d'une compétence de communication et dans le contexte de l'approche communicative, le cours de langue est conçu de façon que l'apprenant soit responsable de son propre processus d'apprentissage. Cette méthodologie se distingue d'autre où l'enseignant gère la classe et est considéré comme le modèle à suivre.

2.3.1.2. Le rôle de l'enseignant

Un enseignant est un individu dont la tâche est de transférer des connaissances ou des stratégies de compréhension à autrui dans le cadre d'une formation générale ou spécialisée, que ce soit dans une matière, un domaine ou une discipline scolaire spécifique.

Dans cette partie les chercheurs focalisent sur la place essentielle de l'enseignant dans la motivation de ses apprenants, plusieurs comme Dörnyei (2001) note sur la relation solide entre l'apprenant et l'enseignant pour stimuler une atmosphère de confiance dans la classe et ce qui favorise la motivation chez eux. Il est considéré comme un transmetteur de savoir, un dispensateur de connaissances, un animateur d'activités et un évaluateur didactique. Les travaux de Dabène (1983), M. Combes et Pope (2000) proposent une nouvelle conception : ils considèrent l'enseignant en tant que « motivant ». Aux années précédentes, l'enseignant vu comme un élément passif et simple qui transmet l'information, en revanche, les nouvelles stratégies soulignent qu'il devient actif où l'apprenant est le seul acteur de son apprentissage. « *La manière dont les enseignants assument leur rôle a un impact significatif, non seulement sur la qualité de l'apprentissage mais aussi sur le degré de motivation de leurs apprenants* » cela montre que l'enseignant est un moteur qui gère la motivation de ses apprenants et responsable de créer un climat de confiance entre eux. (Mc. Combes et Pope, 2000.p,42)

Le rôle de l'enseignant en tant que stimulateur dans le développement de la motivation chez l'apprenant, tel que soulevé par Mc. Combes et Pope, exige la mise en œuvre de diverses actions pédagogiques ,l'enseignant oriente sa pédagogie sur la satisfaction des besoins des apprenants, y intégré leurs besoins personnels qui sont intégrés le travail

Chapitre II: Les pratiques didactiques

collectif des apprenants pour favoriser l'interaction en tant qu'approche communicatif et inciter et reforcer leur motivation en créant un climat de confiance.

Les travaux de Cook et Singleton (2014) soulignent l'importance du travail collectif, par exemple il est possible d'encourager l'autonomie des apprenants en les incitant. À réaliser les tâches de manière indépendante, à fixer des objectifs collectifs plutôt qu'individuels, et à être stimulant et engageant sur le plan cognitif

-Viau a étudié la mise en compte de la motivation par l'enseignant et son application dans le contexte scolaire est importante. Et continue la théorie de développement sociale dans son article de « *Conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves 2000* » qu'il incite de prendre l'apprenant le choix dans son apprentissage pour contrôler, renforcer sa perception un devient un choix autodéterminé.(Viau,2000, p.11-12) Souligne que la tâche de l'enseignant consiste à promouvoir le travail collaboratif en classe afin de favoriser l'appréciation du travail en groupe, ce qui aidera à renforcer la motivation des apprenants. Une fois de plus, ce point revêt une importance cruciale dans le contexte de cette recherche La motivation n'est plus vue comme un facteur individuel, mais comme un puissant moteur influençant l'ensemble du groupe dans l'accomplissement d'une tâche collective.

A travers ses points, l'enseignant doit favoriser la collaboration et les interactions des apprenants pour développer d'une atmosphère collaborative, comme Battaglia note

« Les apprenants sont pleinement sensibles à la reconnaissance de la part de l'enseignant, ce qui leur encourage de retrouver une confiance de soi par rapport à leurs pairs et à eux-mêmes. D'un autre côté de sens, les facteurs déclencheurs de leur motivation sont la perception et le contenu du, Au cours... de la leçon, l'implication et la motivation de l'enseignant, ainsi que sa stratégie d'enseignement, ont été évaluées. »(Battaglia, 2013, p. 100-101)

-Le matériel pédagogique représente un moyen par lequel l'enseignant peut influencer la motivation des apprenants, et il est essentiel que ce matériel soit pertinent pour les apprenants. A nos jours l'apprenant qui gère leur apprentissage nécessite un accompagnement pédagogique innovante pour stimuler leur motivation, par exemple le déclenchement des outils numériques dans la classe ou l'enseignant été invité de créer des jeux ludiques au sein de leçon pour gagner la motivation des apprenants. A titre un exemple, dans la séance de compréhension/production de l'oral les apprenants regardent un support audiovisuel pour élaborer leur compréhension et attirer l'attention de lui par une technique ludique afin de réaliser le besoin de comprendre la langue visée.

2.3.1.3. Les besoins de l'apprenant

Après avoir présenté les divers éléments du rôle que l'enseignant doit tenir pour assurer la réussite du processus d'apprentissage des langues étrangères, nous attribuons cette deuxième partie à le rôle de l'apprenant nécessite de prendre en charge les variés aspects liés à l'exercice du "métier d'élève". D'après Philippe Perrenoud « *le métier d'élève peut être considéré comme une identité, voire un devoir, basé sur des compétences* ». L'apprenant est généralement considéré comme un public privilégié, devenant un individu engagé dans un parcours d'apprentissage, intervenant en tant qu'acteur social et sujet actif. Il construit ses connaissances en recherchant les informations fondamentales pour son développement et sa réalisation de ses activités. Il est crucial, que la partie la plus importante de l'apprentissage soit la compréhension de l'importance d'apprendre à apprendre. Cela implique de se connaître en tant qu'apprenant (son style, ses stratégies), d'être attentif aux stratégies d'apprentissage des autres, et de chercher à les acquérir et à les partager. La capacité à collaborer, partager et transmettre des connaissances et des compétences est essentielle. À l'heure actuelle, l'apprenant est représenté comme un "acteur social" qui participe à la construction des connaissances et des compétences visées en concevant la langue en tant qu'outil de communication essentiel et une finalité, de plus, selon Benjamin Bloom, l'apprentissage d'une langue étrangère est le domaine dans lequel l'élève doit pouvoir mettre en œuvre l'ensemble de ses processus mentaux. En impliquant ainsi la compréhension, l'analyse, la synthèse et même l'évaluation. D'après cet auteur, les activités pédagogiques qui se concentrent sur la répétition et la restitution visent à sous-estimer les processus cognitifs désignés de « supérieurs », tels que la synthèse et le jugement.

Les différentes théories motivationnelles qui nous consultons s'appuyant sur la recherche sur les comportements humains à travers Maslow (1943,1962) qui organise une pyramide hiérarchisée pour monter les besoins fondamentaux des individus et appartient à une idée centrale ce que l'individu à travers son action cherche à satisfaire un besoin précis. Cette pyramide consiste des notions :

- Les besoins psychologiques essentiels incluent des actions telles que se nourrir, respirer et dormir
- Les besoins en discipline de sécurité englobent la quête d'un environnement stable et d'une bonne santé.
- Les besoins d'appartenance intègrent la recherche de l'amour, de l'amitié et de liens interpersonnelles.

- Les besoins d'attention et de reconnaissance, tels que la quête de respect et d'estime au sein de la communauté. Les désirs à l'accomplissement de soi à travers la recherche d'un équilibre et d'un développement personnel.

A l'air de ses besoins, Lors de l'acquisition du français ou l'anglais en tant que langue étrangère, la compréhension du lexique et du contenu scriptural joue un rôle crucial dans la mémorisation. Cependant, l'apprenant peut mémoriser le sens erroné qui lui est attribué à un mot, une phrase. En outre, il est essentiel de contrôler le processus de compréhension, que ce soit par l'apprenant lui-même ou par l'enseignant. Donc, il est évident que l'enseignant signale des stratégies correspond aux besoins nécessaires de ces compétences.

Afin de transmettre des savoirs et des compétences à ses apprenants, l'enseignant des langues Langue étrangères a à sa disposition différentes stratégies pédagogiques qu'il est censé pouvoir mettre en œuvre. La pédagogie centrée sur l'apprenant en est une représentation. Cette stratégie n'est pas récente, car elle a toujours été considérée comme une intuition largement partagée par les enseignants, les psychologues et les philosophes. Enfin, pour favoriser la motivation des apprenants, l'enseignant en langues étrangères devrait privilégier une approche pédagogique qui s'éloigne du modèle traditionnel d'enseignement où les connaissances sont partagées de manière unidirectionnelle à travers des cours magistraux, en faveur de l'utilisation de la technique des questions-réponses.

L'enseignant a la possibilité de diviser ses élèves en petits groupes pour favoriser l'établissement d'un entourage de confiance chez certains d'entre eux. Il peut encourager leur créativité en suggérant des activités inhabituelles. Il a la possibilité de diversifier les activités et les séquences pédagogiques en évitant la méthode traditionnelle de cours magistral. De plus, il peut favoriser des échanges communicatifs en mettant l'accent sur les préférences, les besoins et les zones d'intérêt des apprenants.

2.3.2. L'engagement des apprenants

Selon Mariscalchi, l'engagement est un facteur clé pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage et favoriser l'autonomie des apprenants « *car sans lui l'apprentissage ne peut pas avoir lieu* ». (Mariscalchi ,2023, p. 108).

L'expression « engagement » est un concept polysémique qui se trouve dans divers domaines. Sa présence dans le cadre de l'éducation a eu lieu au début des années 1980, afin d'établir l'engagement de l'apprenant dans le processus d'acquisition des connaissances.

Borden (1988) a conçu le modèle d'engagement des étudiants afin d'explorer ce concept. Il a souligné l'importance de ces deux éléments : l'attachement psychologique aux études et l'impact du contexte social. En ce qui concerne l'attachement psychologique, il a distingué entre la profondeur ou le niveau d'engagement, ce qui englobe des sources de motivation internes telles que l'intérêt pour le sujet et la motivation personnelle.

L'intensité de l'engagement se renvoie à la quantité d'efforts et d'énergie mobilisés dans le contexte d'étude. L'enseignant faut chercher des outils efficaces et réalisables afin de favoriser un climat motivationnel chez eux. Pour souligner l'engagement dans une activité, nous avons trois critères :

2.3.2.1. Le degré d'attention des apprenants

L'attention joue un rôle crucial dans la sélection des connaissances pertinentes et dans le maintien de la concentration en filtrant les obstacles. Cependant, la concentration est nécessaire et limitée dans sa durée. Il revient à l'enseignant de maintenir l'attention des apprenants tout au long du processus d'acquisition des connaissances.

2.3.2.2. Le niveau des efforts

L'effort est un concept multidimensionnel qui manifeste un effet important sur la performance scolaire. Il a un impact sur les résultats d'apprentissage de manière directe et indirecte à travers des mécanismes tels que l'apprentissage autorégulé, les interactions enseignant-apprenant et les processus d'apprentissage associés à la récompense. L'effort peut être considéré défini comme l'intensité du travail mental ou physique fourni par un individu afin d'accomplir une tâche donnée. Ainsi, il convient de considérer ce processus comme étant intentionnel, impliquant un engagement actif et volontaire en vue d'atteindre un objectif spécifique et d'obtenir un résultat.

2.3.2.3. Le sentiment d'appartenance

Est une appartenance ontime qui permet d'engager les apprenants à une activité qui ressentie par l'apprenant au cours de la séance ou se sent pleinement intégré au classe et l'entourage de son apprentissage, il est plus enclin à s'investir dans leur apprentissage et contribue positivement à l'atteinte des objectifs communs/ individuels fixés par

l'enseignant. On peut entamer l'engagement des apprenants à l'apprentissage des langues étrangères par :

- ❖ L'utilisation de *l'intercompréhension* au sein de la classe qui encourage les apprenants à établir un lien entre leurs connaissances existantes et la nouvelle langue, facilitant ainsi l'engagement cognitif/ réflexion sur l'utilisation de la langue étrangère.
- ❖ L'adaptation d'un climat équitable et favorable entre les apprenants à travers la classe inversée qui aide au développement de l'autonomie des apprenants.
- ❖ L'intégration des outils numériques à la classe pour attirer l'attention de l'apprenant et rester motivé.

II.3. L'oral dans l'apprentissage des langues étrangères

Dans la classe du FLE, la prise de parole prend une place primordiale pour l'importance de son exigence dans l'apprentissage des langues étrangères, car il est essentiel aujourd'hui pour l'apprenant de pratiquer la communication d'une langue différente de sa langue maternelle. Nous optons dans cette partie de clarifier la prise de parole pour les apprenants de cycle primaire en favorisant des pratiques didactiques qui développent la motivation chez eux.

3.1. Définition du concept

La compétence de production orale, autrement appelée expression orale selon les textes du cadre général de référence, est un aspect essentiel que les apprenants doivent améliorer progressivement. Elle implique la capacité de s'exprimer en français/ anglais dans une variété de contextes. Il s'agit d'une relation interactive entre un transmetteur et un destinataire, qui nécessite également la capacité de comprendre l'autre. L'objectif principal est de générer des réflexions dans n'importe quelle situation de communication. Tandel souligne que

« L'oral représente un moyen polyvalent permettant à un individu d'exprimer ses idées et ses émotions, de communiquer et d'établir des relations avec autrui. Un moyen privilégié de communication favorisant les interactions entre les individus et utilisant de voie d'expression...etc. » (Cité par Hasna Rouba, 2015, p.29).

3.2. L'oral dans la didactique du FLE

L'utilisation de l'expression orale dans le contexte de scolaire d'une langue étrangère. L'expression orale peut parfois être considérée comme une compétence acquise par l'apprenant, ce qui implique pour ce dernier la capacité de s'exprimer dans différentes situations et de donner son intérêt face à l'apprentissage et de souligner son manque de recevoir l'information. S'exprimer en classe de FLE, ou la Langue Étrangère représente un défi complexe pour l'apprenant, exigeant un lexique linguistique diversifié afin d'utiliser correctement une langue étrangère dans des contextes spécifiques.

3.2.1. Le rôle de l'oral dans l'acquisition des langues

L'expression orale à la classe du FLE représente la capacité de l'apprenant et son niveau réel ou l'apprenant présente sa communication en s'éloignant sa langue maternelle, cela suscite à lui et à l'enseignant un grand défi car l'acquisition profonde d'une langue étrangère commence dès l'expression orale. Le rôle crucial oralement réside que l'apprenant:

➤ 3.2.1.1.L'incompréhension

L'apprenant exprime son manque de comprendre dans n'importe quel expression, leçon ou interprète clairement pour souligner son manque. L'enseignant dans ce cas réfère ses pratiques ou adapte des nouvelles pratiques didactiques et clarifier l'apprentissage à l'aide des outils didactiques car l'apprenant au cycle primaire n'est pas aisé à apprendre deux langues sont l'intégration des outils qui l'aide à comprendre.

➤ 3.2.1.2.La dynamisation

La dynamisation vise à améliorer la confiance en soi et le travail d'équipe, tout en soulignant l'importance de l'intervention de l'enseignant pour corriger chaque erreur, afin d'empêcher les apprenants de rappeler leurs propres erreurs langagières. Les apprenants sont capables d'exprimer plus facilement dans un environnement amusant. Il est essentiel de garder à l'esprit que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus difficile, et pour surmonter les obstacles et la déception, il est nécessaire que les apprenants avancent dans une atmosphère détendue lorsqu'ils prennent la parole.

3.3. Le développement de la compétence orale en classe des langues

Nous focalisons essentiellement sur l'ensemble des méthodes et des stratégies pédagogiques mises en œuvre en classe de FLE, en mettant particulièrement l'accent sur les activités visant à promouvoir le développement de la compétence en interaction et en communication orale tout en visant leur effets sur la motivation dans l'approche plurilinguisme .Afin de susciter l'engagement des apprenants dans les activités liées à l'expression orale, l'enseignant peut recourir à diverses stratégies telles que lancer des problèmes, organiser des jeux, proposer des débats, initier des conversations ou des discussions sur un sujet particulier Les méthodes qui contribuent à favoriser l'aspect interactif et l'expression orale chez les apprenants sont :

➤ 3.3.1.Les activités ludiques

Ils sont utilisés pour faciliter l'accès à motivation des apprenants pour prendre la parole tout en valorisant la confiance de soi d'exprimer librement sur son intérêt. Selon Cuq et Gruca (2002, p. 182), le jeu de rôle est un outil pédagogique visant à faciliter l'expression des apprenants en les mettant dans une situation précise, en leur attribuant un rôle spécifique et des actions à réaliser. L'étudiant prépare le dialogue et le présente en groupe. Au fil de son développement, il développe sa capacité à s'exprimer de manière plus autonome en utilisant les connaissances et compétences acquises lors des présentations précédentes

Harkou (2017) Dans son étude comparative portant sur l'efficacité des activités ludiques en tant qu'outil d'enseignement en classe de FLE, il arrive à la réflexion que ces activités ont un effet bénéfique sur l'expression orale des apprenants. Le jeu représente un aspect intrinsèque de l'habitude quotidienne des enfants, les incitant et les motivant à participer. Les jeux sont guidés par des règles, tout comme les méthodes pédagogiques à l'école, ce qui facilite leur intégration dans le contexte scolaire.

➤ 3.3.2.La simplification et la facilitation

La simplification consiste à adapter la communication aux maîtrises lexicales des apprenants en fonction de leurs compétences et de leur niveau de langue. Cela facilite la tâche en simplifiant les expressions liées à l'interaction dans un contexte spécifique, en réalisant à une progressive simplification des données linguistiques par l'enseignant avant de les leur présenter à l'apprenant dans la classe. D'après Causa, le degré de simplification

Chapitre II: Les pratiques didactiques

est directement lié au niveau de compétence linguistique des apprenants. Par exemple, au niveau débutant, l'enseignant recourt principalement à deux types de simplifications : il commence par utiliser un langage cible plus accessible sans recourir à des reformulations explicatives, puis il adapte son discours en fonction des besoins des apprenants tout au long de la leçon. La facilitation est définie comme des méthodes verbales, para verbales et non verbales utilisés par l'enseignant pour que les apprenants comprennent les énoncés émis par d'autres dans une situation interactive telle que répéter un mot ou de reformuler une phrase.

Les pratiques didactiques utilisées au classe de FLE par l'enseignant afin de stimuler leurs motivation en visant que l'apprenant a besoin d'un accompagnement soit par ses pratiques qui représentent les outils ou d'autres démarches soit par l'enseignant en tant que motivateur dans son parcours d'apprentissage dans laquelle la motivation constitue sa préoccupation constante étant donné qu'elle influence directement le succès ou l'échec .Dans ce chapitre nous constatons que la motivation a une place stable qui ne peut pas négliger au cours du leçon . En résumé de ce chapitre, il est crucial de noter que la motivation joue un rôle essentiel dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE, représentant l'énergie qui incite les élèves à s'engager et à réaliser les diverses tâches scolaires avec passion. Elle est perçue comme un facteur clé de la réussite scolaire des apprenants. C'est la raison pour laquelle les enseignants doivent recourir à des techniques et des stratégies pédagogiques visant à maintenir et à améliorer la motivation des apprenants.

Chapitre III
L'enquête par questionnaire
Comment enseigner dans un environnement scolaire
multilingue ?

« La théorie sans la pratique est inutile, la pratique sans la théorie est aveugle ». F. Kan

À la suite de l'examen approfondi des principaux titres structurant notre travail de recherche, nous avons identifié l'approche plurilingue en classe de FLE et les pratiques didactiques, en visant à analyser leurs effets sur l'apprentissage des langues étrangères.

Dans ce chapitre, nous allons présenter notre étude concrète concernant l'approche plurilingue en classe de FLE : analyse comparative des pratiques pédagogiques en classe et de leurs effets sur la motivation des apprenants, cas de l'anglais et du français au primaire (5^e année primaire). Nous envisageons mener une enquête auprès des enseignants pour obtenir une compréhension plus détaillée de leurs perceptions concernant l'utilisation des pratiques éducatifs et l'impact de l'approche plurilingue sur la motivation, en particulier pour les classes de 5AP à El-Oued précisément la circonscription de Guemar

Dans ce chapitre, nous allons nous concentrer sur les deux aspects, « l'approche plurilingue en classe de FLE » et « les pratiques didactiques et leurs effets sur la motivation des apprenants dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ».

3.1. Déroulement de l'enquête

Le questionnaire a été distribué du 4 mai au 8 mai 2025. Nous avons choisi d'utiliser la plateforme Google Forms pour le diffuser à un large public à travers les réseaux sociaux, grâce aux outils numériques disponibles, particulièrement à travers l'utilisation de groupes Messenger et d'adresses électroniques. L'objectif est d'améliorer l'efficacité de la collecte des données. Il est important de noter la participation de nos collègues, ainsi que celle des enseignants de français et d'anglais, pour avoir au total 60 réponses.

3.2. Présentation du questionnaire

Le questionnaire réalisé est destiné aux enseignants des langues étrangères (le français et l'anglais) qui enseignent les apprenants du (5AP). Le questionnaire est constitué de dix-neuf (19) questions, classées en deux catégories distinctes : treize (13) questions fermées (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 et 16) et six (6) questions ouvertes (numéros 6, 7, 11, 17, 18 et 19).

3.3. Le public visé

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

Afin de réaliser nos objectifs, nous choisissons les enseignants francophones et anglophones qui enseignent les classes de 5 AP. Ce choix n'est pas fortuit, c'est pour examiner et comparer de façon comparative les méthodes didactiques utilisées en français et en anglais en s'établissant sur les critères suivants :

- ✓ La diversité des profils professionnels des enseignants favorise une comparaison détaillée et pertinente de leurs approches pédagogiques, ce qui nous permet de comparer aisément leurs choix des pratiques didactiques en classe.
- ✓ L'expérience d'enseignement influence l'intérêt particulier que les enseignants portent à leur réelle implication dans l'enseignement des langues au niveau primaire.

3.4. Analyse des résultats

Question 01: Sexe

- Homme
- Femme

Réponse	Nombre des réponses	Pourcentage
Homme	17	41.5%
Femme	24	58.5%
Total	41	100%

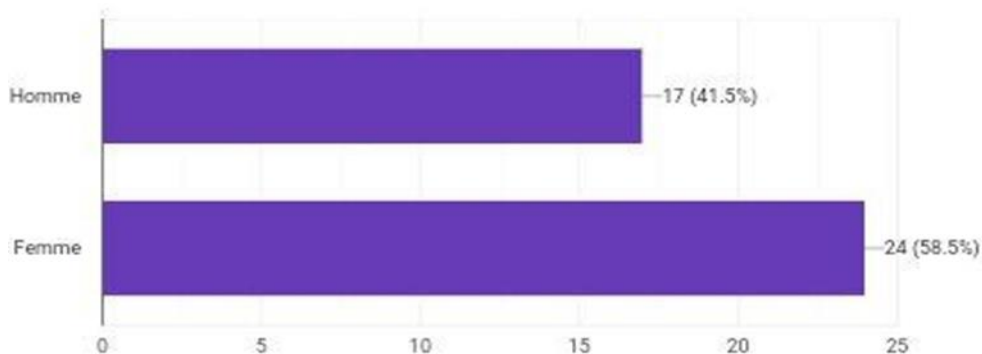


Figure 1 : sexe des enseignants

La majorité des choix ou réponses (58%) sont de genre féminin, pour les réponses qui restent sont de genre masculin, la dominance des enseignantes indique que le métier d'enseignement des langues étrangères est plus favorable chez les femmes.

Question 02: Langue enseignée

- Le français
- L'anglais

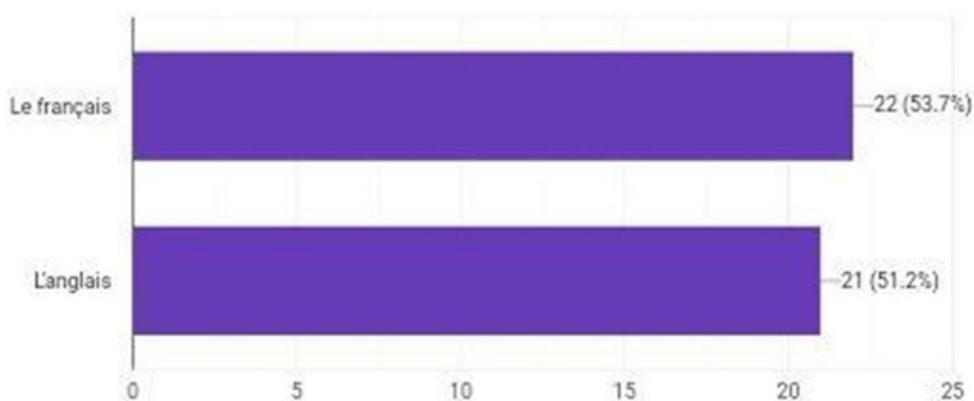


Figure2: la langue enseignée

Après la diffusion du questionnaire sur les réseaux sociaux, les résultats de la deuxième question indiquent que le français est la langue étrangère la plus enseignée. Plus spécifiquement, il apparaît que l'enseignement du français est principalement assuré par des enseignantes, ce qui représente une tendance particulière dans la répartition des enseignants de langues étrangères au niveau primaire en fonction du sexe.

Question 03 : L'expérience des enseignants

- 5 ans
- 5-10ans

- Plus de 10 ans

Dans les choix des réponses nous posons comme des propositions comme la suite :

Proposition	Résultat
0-5 ans	45 %
5- 10 ans	20 %
Plus de 10 ans	33 %

Tableau1: l'expérience des enseignants

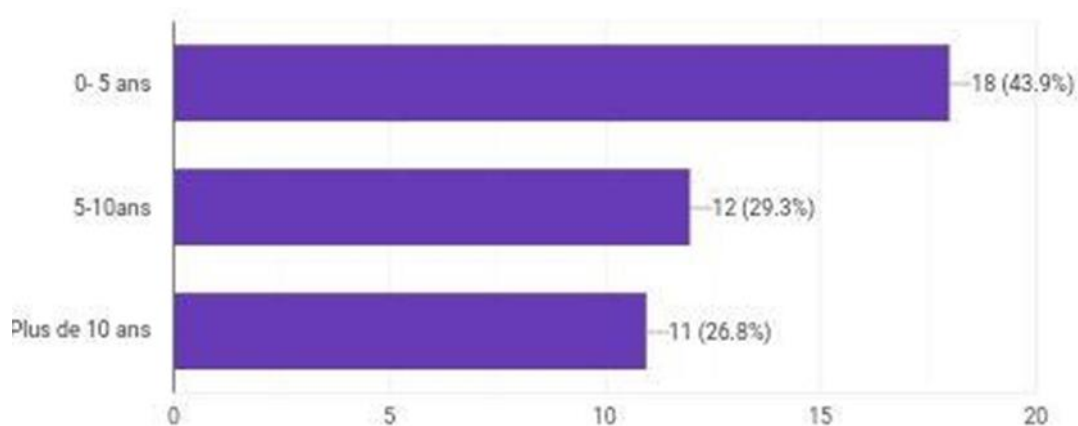


Figure3 : l'expérience des enseignants.

Les données indiquent une performance relative d'enseignants avec 0 à 5 ans d'expérience (43,9%), suivis par ayant plus de 10 ans d'expérience (26,8%), tandis que. (29,3%) sont dotés de 5 à 10 ans d'ancienneté. Cette distribution montre la forte présence de jeunes enseignants dans l'échantillon, ce qui pourrait témoigner d'un rafraîchissement récent de personnel enseignant au primaire. De plus, la présence notable d'enseignants chevronnés (plus de 10 ans) permet d'obtenir des perspectives diversifiées basées sur des méthodologies bien établies et comparables sur le long temps. Cette variété d'expérience, est un avantage pour examiner les pratiques multilingues et leurs impacts sur l'engagement des apprenants.

Question 04 : Afin de faciliter la compréhension, avez-vous eu recours à une approche plurilingue, impliquant l'intégration des termes de l'anglais

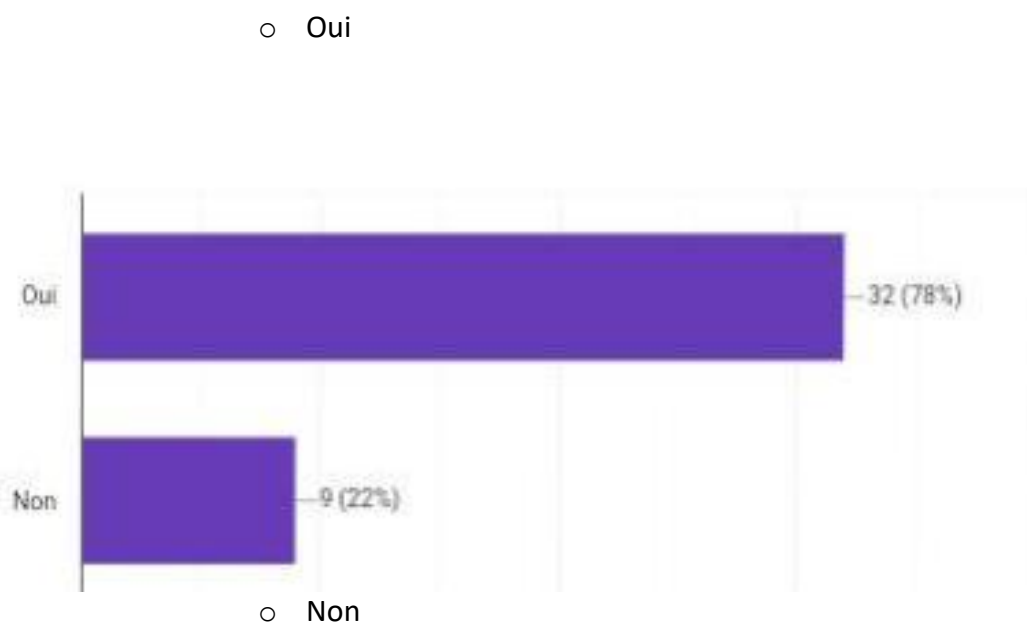


Figure 4 : l'approche plurilingue pour faciliter la compréhension

Cette question a pour objectif d'évaluer dans quelle mesure l'enseignement adopte une approche plurilingue, en mobilisant des éléments lexicaux de l'anglais pour soutenir l'apprentissage et la compréhension du FLE chez les apprenants.

Cette question suggère l'opportunité de vérifier l'application pratique de l'approche plurilingue dans une classe de FLE. Ainsi, vérifier si l'enseignant utilise les compétences linguistiques des apprenants, y compris leurs connaissances en anglais, favoriser l'apprentissage du français. Évaluer la fréquence ou l'identification de ces méthodes dans le cadre d'une comparaison entre le français et l'anglais comme langue étrangère au cycle primaire.

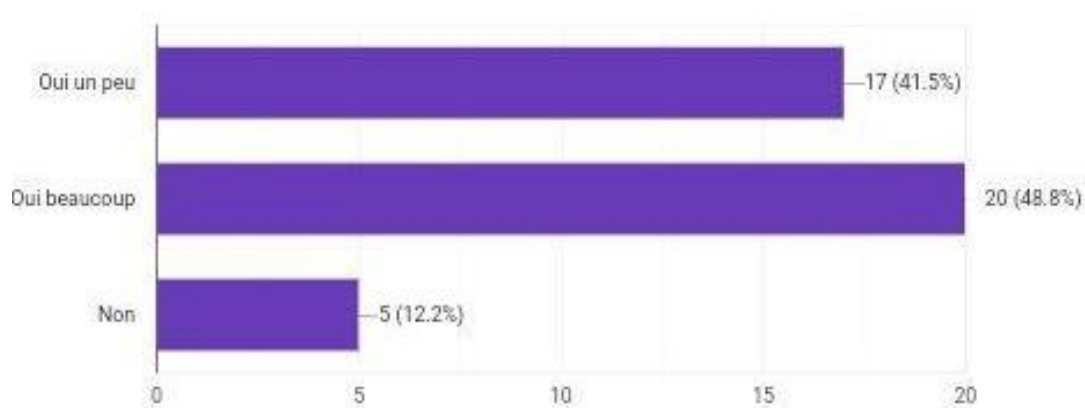
Les résultats démontrent que 78 % des enseignants admettent utiliser une approche plurilingue en incorporant des mots d'origine anglaise, pour faciliter la compréhension en classe de FLE. Ce chiffre élevé reflète une prise de conscience grandissante de la valeur pédagogique des approches plurilingues, surtout dans le contexte algérien, où l'anglais prend une importance croissante. En revanche, 22 % des participants des enseignants

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

affirment le non usage de cette méthode, ce qui pourrait être dû à une préférence pour les techniques plus conventionnelles, ou à un déficit de conscientisation ou de formation en enseignement.

Question 05 : Selon vous L'approche plurilingue favorise-t-elle la motivation chez les apprenants ?

- Oui beaucoup
- Oui un peu



- Non

Figure5 : l'impact de l'approche plurilingue sur la motivation des apprenants

Cette question a pour objectif principal d'évaluer la conception de l'enseignant de l'effet de l'approche plurilingue sur l'engagement des apprenants, elle donne également la possibilité d'examiner ses croyances quant à l'efficacité de cette approche sur l'enseignement des langues étrangères

Les informations recueillies montrent largement une inclination positive pour l'approche plurilingue comme source de motivation chez les apprenants. Effectivement, une part importante des participants des enseignants pense que cette méthode favorise la

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

motivation, avec 48,8 %, disant qu'elle l'encourage un peu, et 41,5 % estimant qu'elle la pousse beaucoup. Uniquement une petite proportion (12,2 %) exprime un avis opposé. Ces informations indiquent que l'adoption de stratégies plurilingues en salle de classe pourrait être un outil pédagogique efficace pour augmenter la participation des apprenants à l'étude des langues étrangères.

Question 06 : Les apprenants sont – ils motivés dans une langue plus que l'autre

L'objectif de cette question est d'identifier et d'évaluer le niveau de motivation des apprenants concernant l'apprentissage de deux langues étrangères à comprendre, le français et l'anglais. Plus spécifiquement, cette question est visée à reconnaître la préférence linguistique des apprenants. C'est une question ouverte, nous avons collecté les résultats ou les avis ci-dessous ;

- Ils sont motivés pour apprendre l'anglais plus que le français parce que c'est une langue universelle.
- Yes, it depends on each learner and what he prefers, but the majority are drawn to English.
- Bien sûr la langue anglaise, parce qu'elle est plus facile.
- Oui, ils favorisent l'anglais parce qu'ils connaissent son vocabulaire (TV, portable...).
- Oui, ça dépend de l'enseignant, du média et de l'amour de la langue.
- Oui, dans l'anglais, puisqu'elles le trouvent souple et amusant.

D'après les réponses des enseignants de langues étrangères, nous remarquons que la langue préférée par les apprenants est l'anglais d'abord, grâce à une grammaire plus simple et à une exposition quotidienne à travers les médias ; encore. C'est la langue la plus compréhensible.

Cette langue est conçue comme une langue universelle car elle est la première langue utilisée dans le monde : son aspect ludique et flexible constitue pour les enseignants un facteur motivant. Sans oublier l'influence de l'enseignant et son rôle à motiver ses apprenants à aimer et préférer une langue étrangère précise

Question 07 : Quelle est la réaction de vos apprenants lorsque vous employez des mots des autres langues en cours d'apprentissage ?

Cette question tend à d'examiner l'effet de l'usage du plurilinguisme en classe de FLE sur les apprenants. Ainsi, pour observer la réponse des apprenants quand les enseignants utilisent des termes d'autres langues dans un cours de FLE.

Les réponses obtenues pour cette question ouverte concernant la réaction des apprenants à l'utilisation de mots issus d'autres langues qu'ils apprennent montrent majoritairement une inclination positive. Effectivement, de nombreux enseignants soulignent que cette méthode d'utilisation de mots issus d'autres langues est bénéfique pour les apprenants. Ils deviennent plus motivés et ce mélange attire leur attention, mettant ainsi en lumière l'effet dynamisant de la démarche plurilingue sur l'implication des apprenants, qui sont contents et réagissent positivement, trouvant cela utile pour mieux comprendre et renforcer leurs compétences linguistiques. Cette réponse atteste que le passage d'une langue à l'autre en classe peut aider à faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances. Une autre réponse mentionne que les apprenants : « Ils essaient toujours de comparer entre les deux langues », ce qui indique l'émergence d'une compétence de pensée métalinguistique.

Globalement, les résultats montrent que l'application judicieuse du plurilinguisme dans la classe de FLE est non seulement bien perçue par les apprenants, mais aussi bénéfique pour leur motivation et leur compréhension.

Question 08 : Selon vous la langue maternelle a -t-elle un impact sur l'apprentissage des langues étrangères

- Oui
- Non



Figure 6 : l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage des langues étrangères

Le but principal de cette question est de cerner la représentation des enseignants sur l'impact de la langue maternelle sur le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Les données indiquent que (80,5 %) des enseignants interrogés considèrent que la langue maternelle influence l'apprentissage des langues étrangères, par opposition à (17,1 %), qui pensent qu'elle n'a pas d'impact.

Cette tendance dominante souligne la reconnaissance par la majorité des enseignants de l'impact des compétences linguistiques préexistantes sur l'apprentissage de nouvelles langues. Effectivement, de nombreuses recherches en didactique des langues affirment que la langue maternelle a un impact crucial, notamment en favorisant ou en entravant certains mécanismes cognitifs et linguistiques tels que le transfert lexical, syntaxique ou phonologique. Par conséquent, cette opinion largement répandue chez les enseignants met en évidence la nécessité d'intégrer la langue maternelle dans l'enseignement pour améliorer l'apprentissage des FLE.

Question 09 : A votre avis, les apprenants de la 5^{ème} année primaire, sont-ils capables d'apprendre simultanément deux langues étrangères

- Oui
- Non



Figure 7 : La capacité d'apprendre deux langues étrangères simultanément

Le but de cette question est d'explorer la position des enseignants quant aux aptitudes cognitives, linguistiques et didactiques des apprenants du 5^{ème} année primaire en ce qui concerne leurs capacités à apprendre deux langues étrangères en parallèle.

Les résultats montrent que (73,2%) des enseignants estiment que les apprenants de 5^{ème} année primaire sont capables d'apprendre deux langues étrangères en même temps, cependant, (24,4%), des participants des enseignants répond négativement.

Cette tendance prédominante souligne la reconnaissance des compétences linguistiques des apprenants de cet âge, fréquemment désigné comme une phase propice à l'acquisition des langues grâce à la flexibilité cognitive et la sensibilité accrue aux divers systèmes de langues.

Question 10 : D'après vous le contact des langues est – il bénéfique pour les apprenants

- Oui
- Non

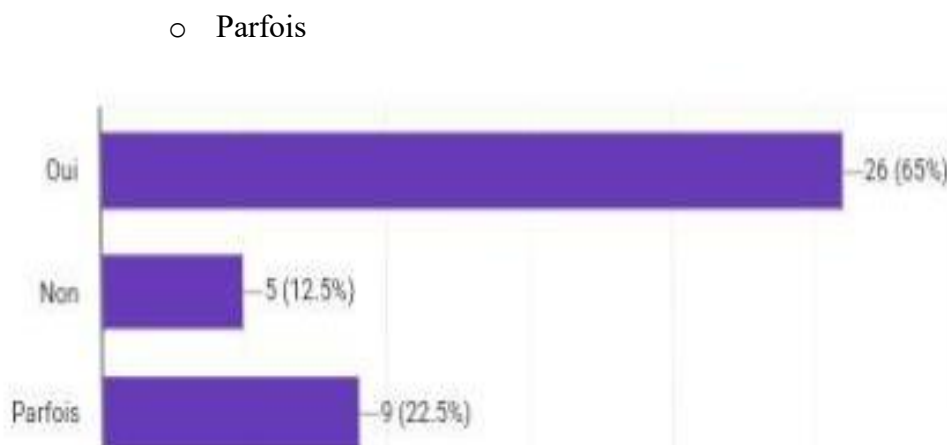


Figure8 : Bénéfice du contact des langues.

Cette question cherche à explorer comment les enseignants perçoivent le plurilinguisme et ses impacts sur l'enseignement et à examiner l'impact du contact des langues sur les processus d'apprentissage.

Les résultats montrent qu'une part importante des participants enseignants (62,5 %) voit le contact des langues comme un élément évident de l'apprentissage, mettant en avant une disposition généralement favorable du plurilinguisme dans le contexte scolaire. De plus, 22,5 % des enseignants interrogés pensent que cette contribution pourrait être avantageuse dans certaines circonstances, indiquant une appréciation linguistique, tout en considérant les conditions particulières pour sa mise en pratique. Cependant, un pourcentage minoritaire (12,5 %) manifeste une perspective négative, potentiellement en lien avec des appréhensions liées à la confusion linguistique ou à une perception d'engorgement cognitif chez les apprenants.

Question 11 : Selon votre expérience, comment le contact des langues, influence-t-il l'apprentissage des apprenants

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

Cette question vise à recueillir les réponses pour explorer la perception des enseignants sur l'effet du contact des langues, comprendre si ce contact des langues se perçoit comme un avantage ou une difficulté pour l'apprentissage.

D'après les réponses obtenues, une majorité d'enseignants consultés ont une perception positive du contact entre les langues. Un d'entre eux déclare explicitement : « Le contact entre langues aide les apprenants à mieux apprendre les langues », soulignant ainsi le rôle facilitateur de cette interaction linguistique. Cette notion est soutenue par un autre enseignant qui signale que ce contact a un grand impact positif sur l'apprentissage dans son ensemble. De plus, divers enseignants notent des instances réelles constatées en classe. Comme le phénomène de l'alternance codique : parfois ils disent des mots en français dans la séance d'anglais et le contraire. On ne considère pas ce phénomène comme une source de confusion, mais plutôt comme une expression naturelle de la coexistence linguistique pouvant être utilisée à des fins pédagogiques.

Certains enseignants soulignent les avantages cognitifs du contact des langues, tandis qu'un enseignant observe que l'apprenant apprend le vocabulaire, plus il peut communiquer avec fluidité, mettant en évidence l'amélioration de la richesse lexicale et la simplification de l'expression orale.

De même, nous évoquons l'idée de la proximité linguistique favorise la compréhension, en suggérant les points de références linguistiques sont partagés entre les processus de compréhension et d'acquisition.

Du point de vue cognitif et réflexif, quelques enseignants constatent que le contact des langues développe la réflexion comparative, ce qui encourage ainsi les apprenants à tisser des connexions entre les diverses langues. Un enseignant indique que ce contact incite à faire une comparaison entre les termes appréhendés en français et en anglais, et à reconnaître diverses prononciations ; comme il dit, il les motive à utiliser la comparaison entre les termes acquis du français/anglais et à identifier des prononciations variées.

Finalement, un autre enseignant souligne l'importance de la composante orale en déclarant que cette influence est particulièrement ressentie par le biais de l'écoute. Il insiste sur le rôle crucial de l'écoute, mettant en exergue le rôle crucial de l'exposition auditive pour appréhender les similitudes et les divergences linguistiques. De ce fait, toutes ces réactions

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

soulignent que les enseignants reconnaissent le potentiel didactique de l'apprentissage des langues, tant sur le plan linguistique que cognitif et motivationnel.

Question 12 : Intégrez-vous quelques termes d'autres langues (l'arabe standard, dialectale, l'anglais) dans vos cours

- Oui
- Non

Si oui pour:

- Éclaircir la grammaire.
- Afin d'élargir le vocabulaire
- Effectuer une comparaison entre les langues
- Expliquer les mots difficiles.

L'étude des réponses à ce question montre que:

Le but	Le pourcentage
Éclaircir la grammaire	18,9%
Afin d'élargir le vocabulaire	18,9%
Effectuer une comparaison entre les langues	21,6%
Expliquer les mots difficiles	40,5%

Tableau 2 : le but de l'interférence codique

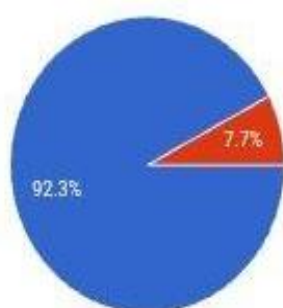


Figure 10 : l'utilisation des autres termes d'autre langue pendant les cours

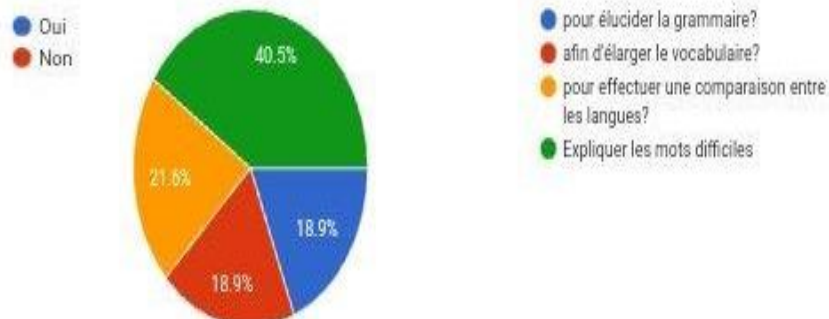


Figure 9 : Le but de l'interférence codique

L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants font retour à des termes d'autre langue que la langue enseignée dans leurs pratiques pédagogiques et d'en analyser les causes.

92,3 % des enseignants affirment d'avoir adopté cette méthode, tandis que seulement 7,7 % y renoncent. Cette forte proportion met en valeur une inclination prononcée pour l'adoption d'une approche multilingue dans l'enseignement du français comme langue étrangère, spécifiquement au cycle primaire. Les avis donnés par les enseignants soulignent principalement des raisons d'ordre pédagogique. Effectivement, (40,5 %) recourent à d'autres langues pour expliquer les mots difficiles, aussi (18,9 %) dans le but d'élargir ou d'enrichir le vocabulaire des AMP, tandis que (18,9 %) sont dans le but de pour élucider la grammaire et (21,6 %) pour effectuer une comparaison entre les langues.

Ces méthodes s'inscrivent parfaitement dans les approches plurilingues, qui mettent en avant les aptitudes linguistiques préexistantes des apprenants.

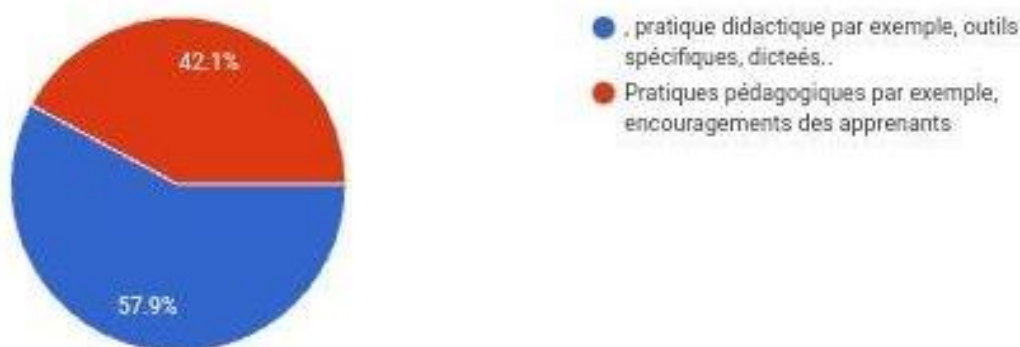


Figure11 : pratiques appliquées par les enseignants des langues étrangères.

L'objectif de cette question est de connaître quel genre de pratique utilisée par les enseignants des langues étrangères dans l'enseignement de chaque langue (français ou anglais).

Les résultats obtenus c'est (57,9%) des enseignants utilisent les pratiques didactiques mais, (42,1%) appliquent les pratiques pédagogiques, cela veut dire que la majorité d'enseignants préfèrent les pratiques didactiques ; donc ils accordent une attention particulière à l'aspect organisationnels et motivant des apprenants en mettant l'accent sur les activités en classe.

Question 14 : Comment vous attirez l'attention de vos apprenants dans la classe

- Supports audio-visuels
- Supports visuels
- Par le travail de groupes

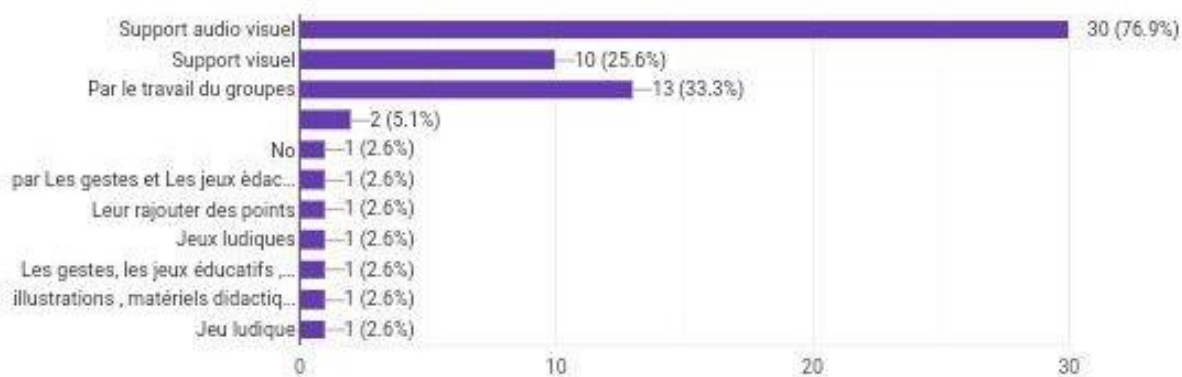


Figure 12: méthodes pour attirer l'attention des apprenants.

Le but de cette question est de vérifier les méthodes appliquées par les enseignants pour attirer l'attention des apprenants.

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

D'après le résultat qu'on a obtenu, nous confirmons que la plupart d'enseignants attirent l'attention des apprenants par l'emploi des supports audiovisuels avec un pourcentage de 76,9 %, moins par des supports visuels avec un pourcentage de 25,6 %. Cela met en évidence que la majorité d'enseignants utilisent les multimédias dans leurs méthodes pédagogiques contemporaines dans l'enseignement des langues étrangères, De plus, des approches plus interrogées comme le travail de groupe (33,3 %), les gestes et les jeux pédagogiques (4,2 %), les jeux ludiques aussi (2,6 %) ou encore l'usage d'illustrations et de matériaux didactiques (2,6 %) sont aussi citées, même si moins souvent.

Bien qu'elles soient peu courantes dans les réponses, ces pratiques témoignent un intérêt pour les méthodes engageantes et dynamiques. En dernier lieu, une autre stratégie pour capter l'attention des apprenants réside dans le fait de leur rajouter des points (2,6%), cela conduit à une perspective plus extrinsèque en matière de motivation. Toutes ces réponses mettent en évidence la diversité des outils ou méthodes mobilisées pour capter l'attention des apprenants en classes de langues étrangères.

Question 15 : Existe-t-il une divergence dans les approches pédagogiques adoptées pour l'enseignement du FLE (français langue étrangère)

- Oui
- Non



Figure 13 : divergences des approches pédagogiques adoptées pour l'enseignement (français/anglais)

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

L'objectif principal de cette question est d'analyser si les enseignants identifient des divergences dans les approches pédagogiques mises en œuvre pour l'enseignement des langues étrangères (français et anglais)

Les résultats indiquent qu'un nombre considérable, avec un pourcentage de 84,2 %, constate un rapprochement des méthodes pédagogiques employées pour l'enseignement du français et anglais.

Cette divergence pourrait être due à des rapprochements dans les curricula officiels et aux approches pédagogiques favorisées par les enseignants. En revanche, une fraction minoritaire avec 15,8 % pense qu'il n'y a pas de différence marquée, sous-entendant que quelques enseignants mettent en œuvre des méthodes pédagogiques comparables pour les deux langues ou ne discernent pas nettement les particularités de chaque démarche. Nécessité d'un examen approfondi de l'harmonisation ou de la complémentarité des méthodes dans le contexte multilingue.

Question n° 16 : Quels types d'activités d'apprentissage suscitent le plus d'engagement chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire

- Activités de groupes
- Activités individuelles après le corrigé sur le tableau

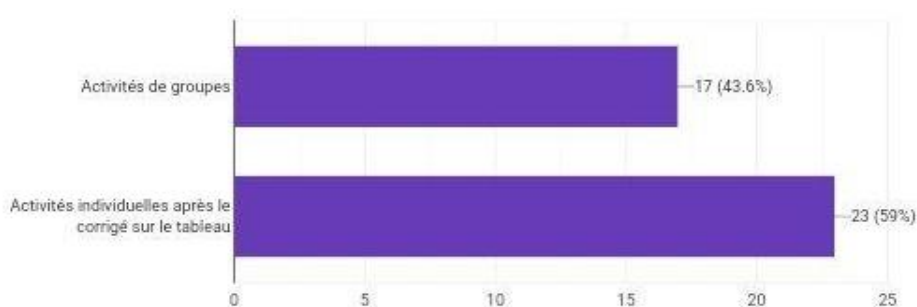


Figure 14 : types d'activités d'apprentissage

Cette question a pour but de cerner les préférences des apprenants en matière d'activités d'apprentissages

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

Les réponses à cette question montrent qu'une majorité ou la plupart des apprenants de 5^e année primaire préfèrent les activités individuelles après le corrigé sur le tableau, avec un pourcentage de 59 %) par rapport aux activités en groupe (43,6 %). Ces pourcentages indiquent que les apprenants se sentent plus impliqués lorsqu'ils ont la chance de revoir individuellement les concepts, après avoir assisté à une correction en groupe. On peut comprendre ce résultat comme un besoin de renforcement personnel des connaissances, généralement source de réconfort pour les apprenants débutants. Néanmoins, cela ne doit pas masquer l'importance éducative du travail de groupe, qui encourage la coopération et l'acquisition de compétences sociales et langagières. Il semble donc souhaitable d'avoir une complémentarité entre ces deux types d'activités pour préserver l'implication des apprenants tout en diversifiant les méthodes pédagogiques.

Question 17 : Comment les supports et activités concepts contribuent-ils à l'engagement des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères

Le but de cette question ouverte, c'est de reconnaître comment les supports visuels et les activités concrètes contribuent à l'engagement des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères.

Les réponses obtenues :

-Les activités et les supports visuels motivent l'apprentissage du français chez les apprenants.

-Les activités concrètes impliquent souvent une dimension collaborative, ce qui favorise l'interaction entre les apprenants en français (communication, orale, écoute, active, etc.).

-Les supports visuels attirent l'attention des apprenants et facilitent la compréhension. Les activités concrètes stimulent la participation et l'engagement. Pratiques utilisées : travail de groupe, supports multimédias, expression orale.

- Il facilite la compréhension.
- Il aide à la compréhension.

- Les supports visuels encouragent les apprenants à prendre l'initiative et à surmonter l'hésitation.
- Suscite la curiosité des apprenants.

Ces propos soulignent l'effet bénéfique des supports visuels et des activités concrètes sur l'engagement des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. Effectivement, ces aspects didactiques paraissent être essentiels pour stimuler l'intérêt des apprenants, en rendant le processus d'apprentissage plus séduisant et en simplifiant la compréhension des sujets. L'aspect collaboratif des actions pratiques favorise aussi l'interaction particulièrement verbale et promeut un engagement actif. En outre les supports visuels en éveillant la curiosité et en dominant l'indécision des apprenants participent à la création d'une ambiance propice à l'initiative et à l'expression linguistique. DES méthodes comme le travail de groupe, l'emploi de ressources multimédias et les exercices d'expression orale. Ils se présentent donc comme des outils efficaces pour intensifier l'engagement des apprenants dans une classe de langue étrangère.

Question 18 : Quelles sont les pratiques ou méthodes que vous utilisez pour mettre en action l'interaction dans vos classes

Cette question a pour objectif d'identifier les démarches pédagogiques mobilisées par les enseignants afin de susciter et maintenir une dynamique interactive au sein de la classe. Elle vise à mettre en lumière les méthodes favorisant l'échange verbale les échanges entre pairs ainsi que la participation active des apprenants dans le processus d'enseignement apprentissage dans une perspective communicative et actionnelle.

Cette question est ouverte (qualitative), nous avons collecté les réponses ci-dessous :

- Concentration sur les actions qui attirent l'attention de l'apprenant.
- L'utilisation du travail en groupe, du dialogue, et des activités communicatives de l'interaction, développe les compétences de communication et renforce la participation active à l'apprentissage.
- Donner des exemples.
- Les points Sincèrement, les élèves aiment les notes ; quand j'ai dit « plus une note », directement, ils font les travaux.

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

- Les QCM, support audio-visuel.
- Les dialogues et la participation au tableau.

D'après les réponses obtenues par les enseignants de langues étrangères, nous remarquons que ces résultats mettent en œuvre une diversité des pratiques utilisées à favoriser l'interaction en classe de FLE. Plusieurs avis d'enseignants soulignent l'importance de capter l'attention des apprenants. L'utilisation du travail en groupe, des dialogues et des activités communicatives est largement mentionnée comme un outil efficace de stimuler l'interaction et de développer les compétences orales.

D'autres pratiques telles que les QCM et les supports audio-visuels, jeux de rôle, sont également privilégiées pour leur capacité à créer un climat d'apprentissage participatif et motivant. Ce qui montre aussi que la motivation extrinsèque, notamment à travers l'attribution de notes ou de points, joue un rôle significatif dans l'implication des élèves. Finalement, la participation au tableau et l'usage d'exemples concrets sont considérés comme des leviers pour renforcer l'engagement dans les dialogues oraux.

Question 19 : Quel est le rôle de l'interaction entre pairs dans l'amélioration de la compétence de la production orale chez les apprenants de la 5ème année primaire ?

Cette question cherche à identifier l'impact des échanges entre les apprenants sur le développement de leur compétence de la production orale en langue étrangère (français ou anglais).

On a eu des réponses suivantes :

- ❖ They start producing sentences in their own way most of them are but each time they become better and more accurate
- ❖ Améliore leurs performances.
- ❖ Développement de la confiance en soi
- ❖ L'amélioration de l'interaction aide les élèves à parler avec confiance, développe leurs compétences en prononciation et en expression, et les encourage à utiliser la langue dans des situations réelles, ce qui renforce leur capacité de production orale de manière naturelle et efficace.

- ❖ S'habituer à différents langages étrangers.
- ❖ Encourager les apprenants à s'exprimer aisément.
- ❖ Développe l'écoute, pour parler une langue il faut bien écouter la langue.
- ❖ Elle joue un rôle crucial pour la motivation des apprenants.

Ces résultats recueillis mettent en évidence l'importance cruciale de l'interaction entre pairs dans l'amélioration de la compétence de production orale chez les apprenants de 5^e année primaire. Cette interaction fait un avancement progressif dans l'élaboration des pratiques à formuler des phrases de façon indépendante, avec une précision accrue. En plus, elle participe grandement à l'édification de la confiance en soi, un prérequis indispensable pour avoir le courage de s'exprimer dans une langue étrangère. Par ailleurs, les interactions entre pairs favorisent une utilisation naturelle et en contexte de la langue, facilitant ainsi l'amélioration de la prononciation dans des situations du quotidien.

L'interaction encourage aussi l'écoute active, une aptitude essentielle pour toute expression orale efficace. Elle sert également d'outil motivationnel crucial, rendant l'apprentissage plus interactif et collaboratif tout en exposant les apprenants à une diversité de manières de parler et de comprendre la langue.

3.5. Synthèse

Dans le contexte de cette recherche, le questionnaire mis en place a pour but de collecter des informations sur les usages du plurilinguisme dans les classes de FLE (français langue étrangère) au cycle primaire, et d'évaluer leur possible influence sur l'engagement des apprenants. Il cible spécifiquement les enseignants des langues étrangères (français et anglais) ; les interrogations consistent principalement sur leurs techniques d'enseignement, l'éventuelle utilisation d'autres langues comme (l'anglais ou l'arabe standard) pour viser plurilinguisme et les impacts constatés sur l'engagement et la motivation des apprenants. Les données collectées servaient à réaliser une étude comparative des méthodes et à souligner l'effet du plurilinguisme sur l'implication des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères au cycle primaire.

Pour conclure notre synthèse, nous pouvons dire que l'idée que -une simple éducation précoce des apprenants à une ou deux langues étrangères garantirait un apprentissage fluide et efficace semblable à celui des natifs bilingues- est n'est pas assez réelle. Les

Chapitre III: L'enquête par questionnaire

conclusions de notre étude indiquent que la situation sur le terrain est explicitement plus complexe. Des problèmes, tels que l'insuffisance du nombre d'heures d'enseignement, compromettent la réalisation d'une étude plurilingue. Il y a donc un risque : cela manque de sa richesse et se transforme en une méthode classique ou traditionnelle d'enseignement des langues étrangères. Il est donc crucial de réviser les méthodes d'enseignement afin d'intégrer le plurilinguisme comme un outil stimulant pour l'apprentissage et la motivation.

Chapitre IV : Observation en situation:

Etude comparative des pratiques didactiques et leur impact sur la motivation des apprenants de la 5ème AP

4.1. Présentation de la méthodologie de recherche

Pour confronter les hypothèses formulées aux réalités du terrain, nous optons dans ce chapitre pour un deuxième outil d'investigation : l'observation en situation, une méthode qualitative qui va nous servir pour analyser de près les pratiques didactiques mise en place par l'enseignant en classe des langues étrangères au cycle primaire, cette observation nous aide à comparer ces pratiques.

« L'observation en situation de classe représente un instrument fondamental pour analyser les méthodes d'enseignement, car elle offre la possibilité de décrire la réalité pédagogique telle qu'elle émerge de l'interaction entre l'enseignant, les apprenants et les contenus enseignés »

(Altet, Marguerite ,1994.p, 25.29)

4.1.1. Le choix de l'enquête

Nous choisissons l'enquête par l'observation comme méthode pour soutenir le questionnaire. Le choix s'inscrit dans une perspective rigoureuse car l'observation constitue un outil fondamental pour contrôler les données obtenues aussi de saisir les pratiques didactiques dans leur situation réelle. A l'aide d'une grille d'observation, cet outil aide à examiner l'interaction Enseignant/apprenant et Apprenant/Apprenant, d'étudier l'engagement des apprenants et par conséquent analyser leur motivation à apprendre les langues étrangères.

4.1.2. Cadre général de l'observation

Tout au long de cette étude, nous étions des observatrices sans intervenir (enseignant-apprenant). Il convient de noter que ce processus s'est déroulé de manière anonyme et discrète, en respectant les principes éthiques et la déontologie scientifique. De plus, l'utilisation d'une grille d'observation a facilité la prise de notes.

4.1.3. Lieu de l'enquête

Notre étude est menée au sein des deux établissements scolaires, localisées à la circonscription de Guemar : l'école de Gatte Sadok et l'école de Ahmed Belahcen. L'enquête s'est effectuée avec deux classes de 5ap en huit séances (deux séances pour chaque matières français / anglais pour chaque école). Ces lieux d'enquête se situent dans des lieux différents pour mener à terme notre étude comparative sans oublier

Chapitre IV : Observation en situation

l'hétérogénéité des profils des enseignants, leur expérience et leurs méthodes et pratique éducatives qui a son effet sur la motivation des apprenants.

4.1.4. Public ciblé

Dans le contexte de notre étude, le public visé est constitué des apprenants de 5ap, âgés entre 10 à 11 ans dans les deux établissements scolaires mentionnés. Le choix des niveaux n'est pas par fortuit car il correspond à nos objectifs. Il convient de souligner qu'à partir de l'année scolaire 2024-2025 ils sont soumis à un enseignement plurilingue comprenant le français et l'anglais avec un bagage lexical qui se diffère d'un apprenant à l'autre. Les enseignants ont une expérience qui varie entre 1 à 32 ans de travail et des pratiques en classe.

4.1.5. Les séances observées

Les séances ont été menées dans un contexte scolaire. Elles traitent des activités liées à l'oral (réception /production) : deux séances dans la classe de l'école A pour chaque langue, et deux séances dans la classe de l'école B pour chaque langue. Nous avons choisi l'oral comme objet de comparaison car il constitue une compétence essentielle dans l'apprentissage des langues. En comparant les pratiques orales en français et en anglais, nous pouvons analyser, les méthodes pédagogiques utilisées pour développer la compétence de la production et la compréhension orale et les difficultés rencontrées par les apprenants selon la langue (l'interférence codique). Le tableau qui suit détaille la nature des séances observées :

L'école Gatt Sadok (A)			
La langue française		La langue anglaise	
Production orale	Compréhension orale	Compréhension orale	Production orale
Le mardi 29 avril 2025	Le Dimanche 4 mai 2025	Le mercredi 7 avril 2025	Le mercredi 7 avril 2025
L'école Ahmed Belahcen (B)			
La langue française		La langue anglaise	
Compréhension orale	Production orale	Compréhension orale	Production orale
Le mardi 6 avril 2025	Le mardi 6 avril 2025	Le lundi 5 avril 2025	Le jeudi 8 avril 2025

4.2. Présentation de la grille d'observation

Chapitre IV : Observation en situation

Nous avons élaboré une grille d'évaluation pour faciliter notre tâche à accomplir notre objectif : collecter les données précises concernant les pratiques adoptés par l'enseignant en classe et leur impact sur la motivation des apprenants en mettant la lumière sur l'étude comparative entre les deux langues étrangères voir l'approche plurilingue (la langue française et la langue anglaise) en 5ap.

En se basant sur deux facteurs majeurs pour notre étude :

- A. **Pratiques didactiques** : nous tentons à comprendre comment les pratiques influence-t-ils la motivation des apprenants, en observant l'enseignant et sa contribution afin de stimuler la motivation des apprenants et comment attirer l'attention dans la classe.
- B. **Motivation** : nous abordons que la motivation est un facteur clé pour l'apprentissage des langues étrangères puisqu'elle représente un rôle primordial dans le contexte scolaire tandis que l'apprentissage de la langue maternelle ne présente pas des grandes difficultés chez eux. Nous évoquons la comparaison des pratiques didactiques, tout en analysant les deux langues (anglais – français).

La grille se divise en deux parties : l'enseignant tant que motivant et l'apprenant comme motivé

Chapitre IV : Observation en situation

Critères d'observation	La langue française			La langue anglaise		
Enseignant						
-l'enseignant motive ses apprenants par (des gestes, encouragements linguistiques)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-les objectifs de leçon annoncés clairement dès le début.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-Est-ce-que les apprenants comprennent la consigne	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
L'enseignant compare des mots/expressions proches (français/anglais) pour transmettre l'information.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
L'adaptation au niveau général	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois

Chapitre IV : Observation en situation

des apprenants sans faire l'intérêt aux cas exceptionnels						
-L'utilisation des supports pédagogiques (TIC, figurines, audio-visuel...etc.)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-La mise en œuvre des groupe (travail collaboratif)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-L'encouragement des apprenants à participer activement.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-Il utilise dans la séance une langue.	Français uniquement	Mixte	Arabe standard	Anglais uniquement	Mixte	Arabe standard
-La correction des erreurs.	Instantanée	Ultérieure		Instantanée	Ultérieure	
-Démarche utilisé. (Déductive/inductive)	Déductive	Inductive		Déductive	Inductive	

Chapitre IV : Observation en situation

-L'utilisation du manuel	Rigoureusement	Adaptable		Rigoureusement	Adaptable	
Les types d'évaluation utilisée dans une séance de l'oral.	Oral	Quiz		Oral	Quiz	
-La méthode utilisé pour les séances de l'oral.	Dictées, recitations	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant	Dictées, ré citations	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant
Apprenant						
-Conscience de l'usage combiné des langues.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-L'apprenant prend des initiatives individuelles à participer	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois

Chapitre IV : Observation en situation

-Auto-correction des erreurs faites à la prononciation(immédiatement)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-L'attention envers la séance	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motive	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motivé
-La participation des apprenants	Active	Passive		Active	Passive	
-L'aspect interactif (enseignant-apprenant) (apprenant-apprenant)	Faible	Forte		Faible	Forte	

Chapitre IV : Observation en situation

Pour repérer des critères d'analyse, cette grille est résumée dans le tableau suivant :

Le comportement de l'enseignant	Qui englobe la motivation, le choix de la langue utilisée et la gestion des erreurs faites par l'enseignant dans la classe
Le comportement des apprenants	Incluant leur motivation, leur participation, leur capacité d'auto-correction et leur niveau d'attention
Les stratégies pédagogiques	Présente les objectifs, les outils utilisés, les démarches et les méthodes aussi le mode de travail.
Analyse linguistique comparative	Incluant interférences, usage combiné des langues, prononciation

4.3. Analyse structurelle

4.3.1. Analyse des résultats des séances (1 et 2) du français (Ecole A)

A. Comportement de l'enseignant

L'enseignante du français durant les séances de l'oral adopte une méthode motivante pour stimuler l'encouragement des apprenants qui utilise des encouragements verbaux (*T. Bien, excellente, bravo Anes, applaudissez à Kais, regarde Haithem : belle écriture*) et donne les bonbons à ces apprenants aussi l'enseignante chaque séance appelle un groupe des apprenants participants (les élèves qui aident madame ou bien les champions de classe). Elle utilise que la langue française dans son discours , ce qui peut limiter la compréhension chez certains apprenants mais toujours a l'habitude de recourir aux gestes du corps par exemple : le tablier de médecin / infirmier montre sa tablier , l'enseignante utilise beaucoup des gestes afin d'éclairer les mots ambiguës ou difficiles chez les apprenants et demande de traduire les mots en arabe pour mémoriser les mots quand ils mettent un lien entre la langue arabe et le français Concernant la gestion des erreurs ,celles-ci sont corrigées de manière instantané :

L'enseignante : Taha le pompier soigne les blessés ?

Chapitre IV : Observation en situation

Taha : non, non madame c'est le travail de médecin et l'infirmier.

Ce qui pousse l'initiative des apprenants à répondre est les uns corrigent aux autres :

Apprenant 1 : c'est rouge l'ambulance de pompier

Apprenant 2 : non, non صلح صفراء

Après le questionnement, l'enseignante colle des images sur le tableau (image de sauveteurs : pompier) et pose des questions qui aident à motiver les apprenants à répondre et participer.

L'enseignante : c'est quoi le travail de pompier ?

Les apprenants cherchent la réponse entre eux

Apprenant : madame, madame travail c'est « غمل ».

L'enseignante : oui, comme le papa de Taha est directeur.

Donc, ils captent rapidement la réponse (*ah, ah oui madame oui*) et participent de manière active.

B. Comportement de l'apprenant

Les apprenants montrent leur attention tout en long de la séance, nous observons que leurs participations soient actives, aussi que plus des apprenants prennent l'initiative de répondre.

L'enseignante : madame, madame عندي وحدة

Ils utilisent la langue arabe / français comme outil de communication, prononce l'arabe de manière inconsciente mais ils corrigent immédiatement :

Apprenant : madame, madame بيلم, no, no échelle, échelle.

Malgré de l'auto-correction est quasi absente ce qui marque une certaine passivité pour quelques apprenants, ce qui reflète le manque d'interaction en classe pour certains apprenants tandis que les autres sont très engagés à participer :

Apprenant : madame, très facile.

Apprenant : (à son camarade, سهلة لخر)

C. Les stratégies pédagogiques

La séance est centrée sur l'oral de l'apprenant afin de développer chez lui l'interaction et comment prendre la parole dans une situation de communication. A l'aide de matériels didactiques utilisées : illustrations, figurines et tenu de pompier : les apprenants sont très curieux de porter ce tenu.

Apprenants : madame البس madame, moi svp.

Dans le but de casser la routine des apprenants et créer une atmosphère amusante dans la classe, l'enseignante adopte une méthode inductive repose sur le questionnement.

L'enseignante : qui sont les sauveteurs ?

Les apprenants répondent et expliquent les mots en arabe.

L'enseignante : les sauveteurs sont qui ?

Apprenant : المنقذون

L'enseignante n'adopte pas le travail de groupe et le manuel n'est pas utilisé de manière rigoureuse, nous trouvons que madame diversifie leur structure d'une classe à l'autre selon le niveau des apprenants.

D. Analyse comparative linguistique

Durant les séances, aucune alternance codique n'a été observé, et l'enseignante comme déjà mentionné précédemment utilise le français uniquement sans faire recours à la langue maternelle (arabe standard) et laisse aux apprenants un espace linguistique où ils utilisent leur bagage linguistique afin de favoriser l'autonomie chez eux. Nous observons dans les deux séances que les apprenants prononcent souvent les sons français.

L'enseignante : c'est quoi ça ? (Image d'un outil de pompier)

Apprenants : entineur madame.

L'enseignante : non, c'est extincteur

Bien que note l'absence totale de l'articulation juste pour certains apprenants.

4.3.2. Analyse des résultats des séances (1 et 2) d'anglais (Ecole A)

A. Comportement de l'enseignant

Lors des deux séances observées, les enseignants d'anglais ont adopté une manière généralement dynamique et encourageante. Lorsqu'un élève réalise une tâche, il lève le pouce en signe d'approbation ou applaudit :

Teacher: Very, very good Moatez, excellent job

Au cours de la première séance, l'enseignante adopte un discours actif, accompagne ses explications de gestes expressifs (pour montrer le verbe « swimming », teacher utilise ses bras qui imitent la nage) et maintient une interaction constante avec les apprenants. En classe, privilégiée principalement l'anglais comme langue d'enseignement, cependant il n'hésite pas à recourir à l'arabe standard afin de reformuler ou clarifier certaines consignes.

Teacher : présente le mot "Beach" avec une image sur le data-show.

هذا بحر

Apprenant: eh, eh teacher « عقبتنا الصيف اللي فات ».

La rectification des erreurs est effectuée immédiatement fréquemment intégrée de façon spontanée dans la communication, L'enseignante corrige aux apprenants avec un sourire et encouragements remarquables :

Teacher: finish the home work in your homes.

Apprenant: oooh, teacher I have beaucoup of homework.

Teacher: (avec sourire) we say "a lot of.", beaucoup in French.

Lors de la deuxième séance, à un autre moment opte pour un rythme légèrement plus lent et plus structuré pour préparer les apprenants à gérer une situation de communication où il faut présenter un discours oral devant la classe sur lequel en présentant une destination qui a été visitée à l'été, dès le début des séances.

Teacher: this day we are doing competition of the best presentation, the best one her/ his won a medal.

Apprenant: (haute voix) yes, yes teacher, teacher, me start.

Chapitre IV : Observation en situation

Afin de favoriser une atmosphère de rivalité entre les apprenants et motiver leur participation *Apprenant: me teacher الأول كنهز*

L'enseignante recourt au tableau pour consigner les terms et consacre davantage de temps à faire répéter les apprenants (*teacher au tableau: holidays: عطلة*) in French we say « *vacances* », mettant l'accent sur une prononciation correcte. Dans les deux situations, l'enseignant établit un environnement sécurisant qui encourage les efforts des apprenants et diminue leur appréhension de l'erreur.

B. Comportement de l'apprenant

Les apprenants ont montré un élevé niveau de motivation lors des deux séances, cependant, une participation plus intense et spontanée a été observée lors de la première séance puisque le support audio- visuel à pousser un sentiment d'être attentive tout au long de la séance et prennent la parole à poser des questions de curiosité par exemple :

Apprenants: teacher, teacher about what the vidéo. Teacher, open « الكمبيوتر »

Caractérisée par une plus grande utilisation des activités et de répétitions orales tels que les mots clés de la séquence (holidays, travel, summer, Beach). Les apprenants répètent les mots avec dynamisme, manifestent de la joie, formulent occasionnellement des gestes avec ses mains dans l'air et démontrent un engagement total. Au cours de la deuxième séance, les apprenants sont également actifs, mais leur participation est plus régulée : ils signalent leur désir de parler, attendent leur tour, et respectent un rythme précis ou l'enseignante pose des questions sur les images de tableau. Cela crée une atmosphère de calme, tout en réduisant légèrement l'implication affective. Au cours des deux séances, il est possible de constater des efforts d'autocorrection, principalement au niveau de la prononciation :

Apprenant : été, euh, euh « les mains sur la tête » 'summer'.

Les étudiants démontrent de l'attention envers les modèles présentés et s'efforcent activement de progresser. Il est également observé que certains élèves moins performants passent beaucoup de temps à observer, à imiter leurs pairs, et se sentent intégrés grâce au rythme adapté.

C. Les stratégies pédagogiques

Chapitre IV : Observation en situation

Les deux séances sont structurées en utilisant une approche inductive qui convient aux niveaux des apprenants. Au début de la séance, l'enseignante débute en utilisant un audiovisuel sur « holidays » afin de présenter le vocabulaire relatif à la séquence l'enseignante recourt à l'utilisation des flashs cards, guide la répétition des termes à l'aide de gestes, et met en place une tâche en binômes où les apprenants doivent identifier une destination préférée et les apprenants prennent jeu de rôle.

Teacher: I prefer to visit Annaba

Kais: I prefer to visit « Warhan »

Teacher : we call « Oran »

Lors de la deuxième séance, l'enseignante recourt aux images projetées sur le tableau pour dispenser un cours sur les destinations, moyens de transports suivis de la mise en place d'un jeu de "memory" visuel, quand ils regardent les images

Teacher : سيارة ماذا بالإنجليزية

Cela permet de créer la curiosité d'apprendre des nouveaux termes chez eux. Les objectifs sont bien définis et appropriés à leur niveau La diversité des supports utilisés (audio, visuel, images) favorise l'implication de tous les profils des apprenants. La progression de la leçon est structurée de manière à alterner entre les activités de réception et de production, tout en accordant une importance particulière à la consolidation.

D. Analyse comparative linguistique

D'une perspective linguistique, les deux séances mettent en lumière une alternance codique fréquente entre l'anglais et l'arabe standard aussi d'utiliser des termes français inconsciemment *Apprenant : « image de vélo », un apprenant a prononcé bicyclette de la langue française*

Cela simplifie la compréhension initiale du vocabulaire, mais entraîne également des interférences phonétiques. Certains phonèmes tels que /a/ /e/ sont souvent articulés par les apprenants comme la langue française. Par exemple, le terme "three" prononcé comme « three ». Il est également observé des phénomènes de mélange lexical, où les apprenants ont tendance à employer instinctivement des termes français tels que "bleu" (la couleur de mer) au lieu de "Blue", ce qui témoigne de la construction en cours de leur système linguistique. Toutefois, ces perturbations diminuent au cours de correction instantané par l'enseignante. Certains apprenants commencent à prendre conscience des différences phonétiques, en particulier lorsque l'enseignant prend le temps d'établir des comparaisons explicites entre

Chapitre IV : Observation en situation

les langues *Teacher : we pronounce « Oran » and in french we pronounce « Oran » the phonème « on » à la fin.*

4.3.3. Analyse des résultats des séances (1 et 2) du français (Ecole B)

A. Comportement de l'enseignant

L'enseignante de français dans la deuxième école est similaire à celle de la première école, bien qu'elle présente quelques distinctions significatives. Elle utilise une structure bien déterminée et détaillée (utilisation des fiches pédagogiques) qui se reflète son caractère calme envers les apprenants, l'utilisation de l'arabe standard a été remarquable durant la séance ce qui pousse les apprenants à poser les questions sans faire peur.

Apprenant : « بالمظرة ماذا مدام »

L'enseignante : c'est pluie mon petit (avec sourire)

Cela permet de dépasser l'obstacle de la peur et n'hésiter de poser des questions ambiguës chez eux. Son intonation reste relativement constante et elle a recours à des gestes expressifs de manière limitée (utilise que l'encouragement verbal : bravo, T, bien) qui reflète aux niveaux des apprenants bien observées. Dans le tableau l'enseignante colle des images accompagnées des définitions à travers le clame observées par les apprenants quand ils observent le tableau attentivement et demande des apprenants à lire (l'indication lire avec les mains) avec une question

L'enseignante : avez-vous regardé un tremblement de terre ou inondation.

Les apprenants : oui, oui madame (haute voix)

Cette question a poussé les apprenants à parler spontanément dans un climat de confiance de classe afin aussi de pratiquer l'oral dans une situation de communication similaire.

B. Comportement de l'apprenant

Les apprenants semblent plus actifs que lors de la séance première. Dès le début de la séance, plusieurs participants manifestent leur volonté de prendre la parole en levant la main *L'enseignante : qui écrit le nom de catastrophe naturelle.*

Les apprenants: نكتبها مدام، نكتبها.

Chapitre IV : Observation en situation

La participation est plus active, en particulier pendant l'activité de questionnement sur les images au tableau quand ils trouvent amusé de nommer chaque image et cherchent sur la réponse. Certains tentent de reproduire les phrases entendues en faisant preuve d'une volonté de prononciation correcte (inondation par quelqu'un des apprenants). Il est observé que certains apprenants cherchent à corriger eux-mêmes leurs erreurs :

L'enseignante : quand il y 'a une inondation on ne faut pas faire quoi ?

Apprenant 1 : ahhh, ahhh la maison la maison

Apprenant 2 : à à, ne faut pas sortir de la maison.

Ce qui témoigne d'une meilleure maîtrise de la langue et aussi l'initiative de demander à l'enseignante de corriger ces fautes :

Apprenant : madame ce sont des secours ou secousses

Cela permet à l'enseignante de corriger les erreurs de chacun.

C. Les stratégies pédagogiques

La séance se concentre sur la compréhension et la production orale du thème abordé sur les catastrophes naturelles de projet 3 séquences 1 et 2. L'enseignante recourt à des images et elle a choisi image sur un tremblement de terre. Elle présente également un schéma simplifié du séisme et l'inondation et ses précautions lors d'une catastrophe naturelle sur le tableau. La méthode utilisée est inductive : les apprenants observent les images attentivement avant de déduire les mots clés en collaboration avec l'enseignante.

L'enseignante : regardez mes chères les images et essayez de produire des phrases complètes dans lequel vous présentez l'un de ces catastrophes.

Les apprenants : yes madame (avec sourire), oui madame.

Le travail s'effectue individuellement, durant lequel chaque apprenant est amené à présenter une précaution ou bien les mots clés tout seule. L'usage des images et illustrations accroît la dynamique et encourage l'interaction (enseignant -apprenant)

Apprenant : madame, madame c'est quoi ça (monte au tableau et démontre l'image)

L'enseignante : oui, Aya c'est des ruines, les bâtiments cassés

Aya : ahhh d'accord.

Cela montre la curiosité des apprenants à comprendre les mots profondément et l'utiliser et l'interaction (apprenant -apprenant) quand les apprenants corrigent aux elles mêmes comme déjà mentionné précédemment.

D. Analyse comparative linguistique

L'enseignante prend en considération le profil plurilingue de ses apprenants en incluant des comparaisons linguistiques spécifiques lors de l'enseignement du vocabulaire relatif aux catastrophes naturelles. À titre d'illustration, elle spécifie que le terme " Soil " en anglais correspond à "sol" en français mais en différence à la prononciation, offrant ainsi aux apprenants la possibilité d'établir des liens sémantiques et phonétiques entre les deux langues. Ce genre de comparaison permet non seulement d'améliorer la compréhension, mais aussi de favoriser la mémorisation active du vocabulaire nouvel. Toutefois, des perturbations phonétiques ont été constatées, en particulier lors de l'énonciation de termes tels que "volcan", qui sont prononcés par certains apprenants « volcano ».

L'enseignante : avec les gestes des mains 'c'est quoi ce catastrophe'.

Apprenant : (à haute voix et court vers l'enseignante), volcano, volcano.

L'enseignante : non, Abdleraouf, c'est juste mais en anglais, en français on appelle 'volcan'. L'enseignante recourt également à l'alternance codique de façon occasionnelle, en donnant des éclaircissements en arabe sur certains termes clés de séquence tels que "tsunami" ou "inondation", dans le but d'assurer la compréhension du contenu par l'ensemble des apprenants. Malgré les difficultés linguistiques rencontrées, on observe une amélioration progressive de la prononciation et de l'acquisition du vocabulaire, ce qui indique une adaptation progressive à la langue cible.

4.3.4. Analyse des résultats des séances (1 et 2) d'anglais (Ecole B)

A. Comportement de l'enseignant

A l'inverse, dans l'enseignement de l'anglais. L'enseignant utilise des gestes significatifs (parc « avec les mains », South /North « haut et bas avec les mains ». Des répétitions verbales.

Sir : all the class, destination : Annaba, Oran.

Chapitre IV : Observation en situation

Class : (haute voix) yes sir, Annaba, Oran.

Et les apprenants continuent de citer et répéter les destinations spontanément

Apprenant 1 : (à son camarade) قول Algérie.

Celles -ci permet la participation active de classe L'enseignant utilise la langue arabe standard fréquemment (means of transport, au tableau écrit « وسائل النقل ») pour faciliter la compréhension chez eux, n'utilise pas les outils pédagogiques avec l'utilisation de manuel parfois pour montrer une image ou bien texte. L'enseignant corrige les erreurs immédiatement lorsqu'ils utilisent l'interférence inconsiement. L'enseignant dessine un tableau dans lequel les apprenants citent (les destinations, means of transport, places) afin de contrôler leur bagage linguistique lors des séances précédentes.

Apprenant : montagne, sir.

Sir : no, it's in French.

Apprenant : euuuh, anglais what sir !

Sir : Montagne (différence phonétique).

Apprenant : Yes, yes sir montagne.

Ce qui permet d'instaurer un climat plus motivant.

B. Comportement de l'apprenant

Les apprenants semblent être beaucoup plus concentrés que lors de la séance première. Dès le début du cours, plusieurs apprenants soulèvent spontanément la main pour répondre aux questions de l'enseignant

Sir: Do you like holidays?

Apprenants: sir, me sir.

Sir: Tell me about your last holiday?

Ce qui indique une plus grande inclination à l'interaction. La fréquence de la participation s'accroît et sa qualité s'améliore lors des activités de l'oral, nous observons que son enseignant dit des exemples réels afin de stimuler la motivation des apprenants à exprimer

Chapitre IV : Observation en situation

librement sur leurs vies, notamment lors de jeu de rôle de courtes présentations en classe par exemple :

L'enseignant: Tell me about your last holiday

Les apprenants écoutent attentivement l'enseignant quand raconte sa dernière vacance, témoignent de leur compréhension par des gestes affirmatifs ou des expressions faciales

L'enseignant : i want last summer to Mostaganem (avec des gestes du corps indiquant où se situe et comment il voyage « le geste de voiture »

Certains individus s'efforcent de reproduire les phrases qu'ils entendent en mettant l'accent sur la prononciation, démontrant ainsi une volonté consciente de reproduire linguistiquement les sons (car, Beach.). Des comportements d'auto-correction sont également observés : certains élèves corrigent leurs erreurs après les avoir commises

Apprenant : i want to Oran last summer, dix « avec ses mains le numéro 10 », yes ten يوم

Ce phénomène, bien qu'assez discret, témoigne d'une assimilation plus approfondie de la langue cible et d'une certaine indépendance dans le processus d'acquisition des connaissances. L'atmosphère en salle de classe est propice et encourageante, ce qui favorise l'engagement émotionnel et cognitif des apprenants.

C. Les stratégies pédagogiques

La séance est organisée autour du thème des vacances et a pour objectif de renforcer à la fois la compréhension et la production orales des apprenants. Afin d'introduire le vocabulaire, l'enseignant recourt à une répétition des mots clés des destinations de vacances appréciées telles que la plage, la montagne, l'hôtel et l'aéroport, qu'il les écrit au tableau tout en interagissant avec les élèves. Il associe ces mots à des gestes expressifs afin de favoriser la rétention en mémoire :

L'enseignant : remember (imiter le verbe mémoriser par les doigts)

La méthode suivie est inductive : les apprenants commencent par répéter (de manière active et amusante) et écouter l'enseignant quand il prononce les mots. Un bref dialogue entre deux enfants discutant de leurs vacances en accompagnant avec l'enseignant de corriger les mots et la prononciation puisqu'ils ne sont pas encore assimilés de prononcer correctement

Chapitre IV : Observation en situation

Apprenant 1: where u going last summer?

Apprenant 2: I go to Tunis

Enseignant: no, we use "went"

À partir de l'énoncé oral, l'enseignant guide la classe dans l'identification des termes clés du vocabulaire ciblé (plage, valise, voyage, soleil, hôtel, avion...) ainsi que dans la reconnaissance de quelques structures simples telles que : *i went to plage with my family*. La seconde partie de la séance est dédiée à une activité de production orale : chaque étudiant interroge par l'enseignant et lui répond, puis résume succinctement les réponses devant la classe. L'enseignant se déplace entre les différents ranges de classe, corrige les erreurs de manière attentionnée et reformule si besoin est sous l'usage de l'arabe (traduction pour comprendre) et une langue anglaise assez simple, la thématique familière et motivante, ainsi que la progression structurée de l'activité favorisent l'engagement actif des apprenants. Ces participants font preuve d'un enthousiasme remarquable en répétant les mots à voix haute, en riant et en manifestant une réelle volonté de s'exprimer, malgré quelques erreurs. Cette séance met en évidence la manière dont un sujet concret et positif sur le plan affectif, tel que les vacances, peut favoriser l'expression orale et stimuler la participation, même parmi les élèves les plus timides.

D. Analyse comparative linguistique

L'enseignant n'inclut pas des comparaisons linguistiques entre l'anglais et le français, parfois utilise des expressions arabes aussi utilise des dessins pour simplifier (le dessin de la voiture et l'avion) ce qui favorise la mise en relation des langues par les apprenants et de transformer un dessin à un mot dans ses mémoires et la mobilisation de leurs acquis antérieurs. Cette méthode d'enseignement semble encourager la rétention du vocabulaire et susciter l'intérêt des apprenants pour la linguistique. Cependant, des interférences phonétiques subsistent, en particulier chez les apprenants influencés par le français, comme en atteste la réalisation du mot "family" avec "famille". Néanmoins, malgré sa présence, l'enseignant maîtrise l'alternance codique et l'utilise de façon stratégique afin de garantir la compréhension. Une amélioration significative de la prononciation est également observée chez plusieurs apprenants par rapport à la première séance, ce qui témoigne d'une progression positive dans leur acquisition du lexique et de la phonologie anglaise.

4.4. Analyse comparative des séances (Français/Anglais)

A. Comportement de l'enseignant

Lors des séances observées dans les deux écoles (A et B), nous trouvons que l'enseignant joue un rôle essentiel dans la structuration pédagogique et la gestion de la dynamique en classe. Toutefois, nous observons des différences significatives dans les stratégies adoptées. L'enseignant d'anglais adopte une approche interactive et communicative en sollicitant fréquemment la participation des apprenants, en encourageant les prises de parole spontanées et en utilisant une variété de supports pédagogiques tels que les jeux de rôle, illustration, dessins et les activités ludiques. Cette approche semble principalement axée sur l'amélioration de la compétence en expression orale dans un environnement de confiance. En revanche, l'enseignante de français privilégie une approche plus classique et directive (école B), mettant l'accent sur la clarification et la transmission de connaissances organisées. L'interaction est plus structurée, limitant ainsi l'opportunité pour les apprenants d'agir de manière spontanée tandis que l'enseignante de la première école présente un exemple significatif sur les pratiques utilisées malgré ses années de travail (32 ans). Ces divergences pédagogiques reflètent des visions spécifiques concernant l'enseignement des langues, lesquelles sont traduites des conceptions distinctes de l'enseignement des langues, influencées par les référentiels, les formations initiales et les objectifs assignés à chaque matière.

B. Comportement de l'apprenant

Nous optons pour une variation significative du comportement des apprenants d'une séance à l'autre, soulignant ainsi l'influence directe des méthodes pédagogiques sur l'implication des apprenants. Pendant l'enseignement d'anglais, les apprenants semblent plus à l'aise et motivés à participer. La spontanéité de leur expression orale, même en présence d'erreurs, indique de l'instauration d'un climat de confiance par l'enseignant. La tolérance envers les erreurs encourage la libre expression et aide à dédramatiser le processus de communication dans une langue étrangère. Ce climat favorable est fréquemment renforcé par des activités ludiques et communicatives, ainsi que par une attitude encourageante de la part de l'enseignant. En revanche, lors de l'enseignement de français, nous constatons une participation des apprenants plus réservée et dépendante. Il apparaît qu'ils attendent d'être interrogés directement par l'enseignante, ce qui indique une relation hiérarchique plus marquée vis-à-vis de la communication (école B). La crainte de commettre une erreur,

notamment dans un environnement où la précision linguistique est hautement appréciée, restreint la spontanéité des prises de parole (notamment dans la classe où l'enseignant travaille de manière stricte sans adaptation aux besoins entières des apprenants de motiver et sortir vers la zone de l'apprentissage classique). Cette disparité peut être attribuée à la posture plus directive de l'enseignante ainsi qu'à la nature des activités, principalement axées sur la grammaire, la lecture et l'écriture, qui accordent moins d'importance à l'expression orale et à la créativité. Il est manifeste que l'environnement pédagogique et l'attitude de l'enseignant exercent une forte influence sur l'engagement des apprenants. Un environnement favorisant l'autonomie, l'interaction et la tolérance envers l'erreur apparaît comme étant plus favorable à la mise en place d'un apprentissage actif, particulièrement dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère en classe de FLE.

C. Les stratégies pédagogiques

Les séances observées mettent en lumière des stratégies distinctes, qui reflètent les approches pédagogiques spécifiques à chaque discipline. Pendant les séances d'anglais, l'enseignant met en œuvre une approche pédagogique active, mettant l'accent sur l'apprenant et visant à développer la compétence en communication. Les activités offertes se distinguent par leur diversité, leur dynamisme et leur caractère participatif : elles incluent les jeux de rôle, ainsi que l'utilisation de supports visuels et auditifs. L'objectif de cette diversification est de susciter l'intérêt, encourager l'interaction et fournir aux apprenants un environnement favorable à l'expression orale, même si elle est approximative. L'enseignant encourage la réflexion, l'initiative et l'indépendance, tout en acceptant les erreurs comme faisant partie intégrante de l'acquisition d'une langue étrangère. En revanche, lors des séances de français, l'enseignante favorise des méthodes pédagogiques traditionnelles et structurées (école B) tandis que (l'école A) été au contraire. L'organisation de la séance se concentre sur la clarification des règles grammaticales, la lecture guidée et la rédaction (sont intégrés à l'oral aussi). Les activités se concentrent principalement sur l'acquisition de compétences en précision linguistique, en correction formelle et en respect des normes grammaticales. Cette méthode plus directive a pour objectif de favoriser chez l'apprenant une compréhension approfondie du système linguistique, mais peut restreindre les opportunités d'expression orale spontanée

D. Analyse comparative linguistique

Chapitre IV : Observation en situation

Sur le plan linguistique, les essais des apprenants révèlent des manifestations d'échange interlinguistique qui diffèrent en fonction de la langue visée. Lors des séances d'anglais, il est observé que certains apprenants ont recours de manière involontaire à des structures linguistiques provenant du français, notamment en ce qui concerne l'ordre des mots dans la syntaxe ou l'utilisation de faux amis par exemple : l'utilisation de "famille" pour traduire "family". Ce phénomène met en lumière une tentative d'adaptation linguistique, ainsi qu'une confusion entre des langues qui sont proches sur le plan typologique. En langue française, les interférences se manifestent principalement sur le plan phonétique et articulatoire. Par exemple, on peut observer la modification du phonème /a / en /ai/ et la confusion des lettres « April » au lieu de dire « avril » ainsi que des altérations dans l'articulation des voyelles nasales, qui sont changés parfois en anglais tel que le phonème /e/. Ces différences mettent en évidence la difficulté des apprenants à percevoir des sons qui ne font pas partie de leur système phonologique, ce qui souligne la nécessité d'un entraînement spécifique à la distinction sonore. La gestion des erreurs pédagogiques varie également. L'enseignant d'anglais adopte une approche flexible où les erreurs sont fréquemment tolérées ou corrigées de manière implicite, dans le but de favoriser le développement de la fluidité communicative. En revanche, l'enseignante de français intervient de manière plus systématique (pas tous), en apportant des corrections explicites et fréquentes, parfois au détriment de la spontanéité des apprenants. Cette disparité de positionnement illustre deux approches didactiques distinctes : l'une met en avant l'utilisation fonctionnelle de la langue, tandis que l'autre accorde plus d'importance à la maîtrise normative. En dernier lieu, le recours à des comparaisons linguistiques entre les langues est parfois utilisé en tant que stratégie pédagogique. L'enseignant d'anglais, par exemple, n'hésite pas à établir des comparaisons simples avec le français ("holidays » vs "vacances" en français) afin de faciliter l'acquisition du vocabulaire. En français, on accorde moins d'importance à cet outil, privilégiant la précision linguistique plutôt que l'interconnexion des langues. Ce contraste met en lumière non seulement des enjeux linguistiques différents, mais aussi des objectifs pédagogiques divergents : l'accent est mis sur la compétence communicative en anglais, tandis que la conformité linguistique est privilégiée en français.

4.5. Récapitulation des convergences et des divergences

1. Similarités observées

1.1. Rôle de l'enseignant

- ✓ Dans les deux langues, le rôle de l'enseignant est primordial en ce qui concerne la gestion des apprenants et la structuration de leçon.
- ✓ Les deux enseignants fournissent un suivi régulier aux apprenants et gèrent le temps de manière rigoureuse afin d'assurer l'efficacité des séances.

1.2. Comportement de l'apprenant

- ✓ En général, les apprenants font preuve d'attention et d'engagement lors de leur apprentissage.
- ✓ Des erreurs linguistiques sont observées dans les deux langues, ce qui reflète un processus d'apprentissage dynamique et en évolution constante.

1.3. Méthodes d'enseignement

- ✓ Les deux enseignants organisent leurs leçons de façon progressive afin de faciliter l'assimilation des nouveaux concepts par les apprenants.
- ✓ Dans les deux situations, une variété de supports est employée, en fonction des objectifs spécifiques de chaque langue, comprenant des supports (visuels, auditifs et des activités pratiques, illustration, flashcards).

1.4. Analyse linguistique

- ✓ Les erreurs linguistiques observées lors des deux séances sont largement dues à l'influence de la langue maternelle (l'arabe dialectal) ou bien l'influence entre les deux langues (français / anglais), se manifestant par des interférences phonétiques et lexicales.
- ✓ Les deux enseignants recourent parfois à des comparaisons linguistiques, même si la fréquence et l'approche de celles-ci varient.

2. Différences observées

2.1. Rôle de l'enseignant

- ✓ En anglais, l'enseignant(e) privilégie une approche communicative et interactive en encourageant activement la participation des apprenants, favorisant

l'expression orale spontanée et utilisant divers supports tels que les jeux de rôle et le dialogue.

- ✓ En français, l'enseignante adopte une approche davantage magistrale et explicative, mettant l'accent sur l'explication des règles langagières et la rédaction, tout en favorisant une interaction plus dirigée et formelle.

2.2. Comportement de l'apprenant

- ✓ En anglais, les apprenants font preuve d'un plus grand engagement et d'une plus grande participation, n'hésitant pas à prendre des risques en s'exprimant même s'ils commettent des erreurs, évoluant ainsi dans un environnement de confiance.
- ✓ En français, l'engagement se manifeste de manière plus réservée et mesurée. Les étudiants éprouvent fréquemment des réticences à s'exprimer spontanément en classe, et la crainte de commettre des erreurs semble entraver leur capacité d'expression.

2.3. Méthodes d'enseignement

- ✓ En anglais, les activités se concentrent sur le développement de l'expression orale et de la compréhension globale, en utilisant des méthodes interactives telles que les jeux de rôle et les exercices interactifs.
- ✓ En français, l'accent est placé sur l'étude de la grammaire et la pratique de l'écriture, à travers des exercices structurés qui visent à améliorer la précision linguistique et la correction des erreurs.

2.4. Analyse linguistique

- ✓ En anglais, les erreurs provenant de l'influence du français telles que les faux amis et les erreurs de structure syntaxique sont généralement acceptées, car l'accent est mis sur la fluidité et la communication par les enseignants.
- ✓ En langue française, les erreurs se situent principalement au niveau phonétique, et l'enseignante intervient de manière plus méthodique pour les rectifier, en mettant l'accent sur la précision grammaticale et la structure formelle de la langue.

4.6. Synthèse

En ce qui concerne nos observations des pratiques en classe, nous pouvons confirmer tout d'abord que les deux langues étrangères (français et anglais) s'interfèrent régulièrement. Dans lequel l'interférence des langues se fait involontairement par les apprenants :

- Le rôle de l'enseignant est crucial en tant que stimulateur de la motivation. Lorsque l'enseignant diversifie ses outils pédagogiques et reconnaît les efforts fournis, cela mène à une plus grande implication de l'apprenant. Cela est aisément observable en classe d'anglais, où les apprenants participent de manière spontanée.
- La motivation intrinsèque des apprenants est associée à l'environnement affectif. Lorsqu'un apprenant perçoit qu'il utilise d'une marge d'erreur, son niveau d'engagement augmente. Ainsi, le contexte d'apprentissage revêt une importance primordiale sur le plan psychologique.
- L'apprentissage de l'anglais contribue à l'acquisition de compétences métacognitives et linguistiques en confrontant l'apprenant à des contextes plus vrais et interactifs. (L'exemple de raconter ou il passe les vacances de l'été)
- Dans ce contexte, l'alternance codique est employée en tant que stratégie d'échange. Dans certaines situations, l'anglais peut servir de pont vers le français, ce qui confirme nos hypothèses

L'objectif de notre observation est de comprendre profondément au terrain les pratiques didactiques utilisées en classe de FLE en intégrant l'approche plurilinguisme en classe de 5^{ème} AP afin de motiver les apprenants à apprendre. L'observation des séances de français et d'anglais a révélé l'impact direct des méthodes d'enseignement sur le fonctionnement de la classe, notamment sur la motivation des apprenants. En classe de FLE, les stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant, le contenu des activités proposées, ainsi que l'approche adoptée envers les erreurs, exercent une influence significative sur l'implication des apprenants et leur relation avec la langue. Les résultats de l'observation mettent en évidence que les pratiques interactives, favorisant la communication et instaurant un climat de confiance, ont un impact positif. En revanche, des méthodes excessivement axées sur la conformité, la correction systématique et des approches peu interactives peuvent entraîner une certaine faiblesse, voire une diminution de la motivation. Par conséquent, les pratiques didactiques en classe de FLE ont un impact qui va au-delà de la simple transmission de connaissances : elles jouent un rôle dans l'éducation de l'attitude

Chapitre IV : Observation en situation

des apprenants envers la langue, influencent leur niveau de confiance en eux-mêmes et influencer leur motivation à apprendre. Afin de promouvoir une motivation à long terme, il est primordial de concevoir des méthodes pédagogiques équilibrées, tout en prenant en considération le contexte sociolinguistique des apprenants.

Conclusion

Conclusion

Notre travail de recherche met en lumière l'importance cruciale de l'approche plurilingue dans l'enseignement des langues étrangères au cycle primaire en Algérie, particulièrement en classe de 5^e année primaire. Au terme de notre étude, il ressort que l'introduction de l'anglais en complément du français au primaire représente un avancement significatif dans le contexte éducatif algérien. Cette coexistence linguistique, bien qu'ambitieuse, soulève des défis pédagogiques importants, notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'oral dans un cadre plurilingue. Notre analyse a permis de mettre en évidence les différences notables entre les pratiques didactiques en classe de FLE et celles utilisées en anglais, tout en soulignant l'influence de ces pratiques sur la motivation des apprenants.

Durant cette recherche, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse à notre problématique centrale, qui portait sur l'influence des pratiques didactiques de l'enseignement de l'oral sur la motivation des apprenants de la 5^e année primaire, de point de vue de cette approche plurilingue. Cette interrogation a guidé toute notre démarche, aussi bien dans la phase théorique que dans l'analyse des données issues du terrain.

L'intérêt accru pour l'anglais chez les apprenants de 5 AP est directement lié à son ancrage dans leur environnement socioculturel. La familiarité et la fréquence d'exposition à cette langue en dehors de la classe en font un vecteur de motivation plus puissant que le français, qui reste perçu comme plus académique. Nous avons procédé dans notre méthode de recherche à un questionnaire destiné en ligne aux enseignants des langues étrangères et une observation en situation que nous avons effectuée pendant huit séances dans deux écoles différentes de circonscription de Guemar dans les classes de français et l'anglais.

D'après l'analyse des données et des résultats de notre étude, nous trouvons que :

- La première hypothèse a été confirmée. L'analyse a montré que l'introduction des deux langues contribue au développement des compétences orales et à une meilleure conscience métalinguistique chez les apprenants. Selon les observations précédentes et les données recueillies sur le terrain, il a été mis en évidence que l'intégration de l'approche plurilingue, qui combine l'utilisation du français et de l'anglais, favorise la mise en place de ponts linguistiques et cognitifs chez les apprenants. Les enseignants utilisent fréquemment l'alternance codique, les comparaisons linguistiques et l'utilisation de la langue maternelle des apprenants (tels que l'arabe) et des autres langues (surtout l'anglais) pour expliquer en FLE, et

Conclusion

plus de 90 % estiment que le contact entre les langues est bénéfique pour l'apprentissage. Cela démontre que l'approche plurilingue, lorsqu'elle est bien intégrée, contribue à renforcer la motivation, faciliter la mémorisation et stimuler l'intérêt linguistique des élèves.

- L'hypothèse deuxième est confirmée, car l'observation directe des séances montre une différenciation claire entre les deux types de pratiques. En FLE, l'enseignement est souvent plus formel, structuré et centré sur la correction linguistique. L'interaction est parfois limitée et dépend fortement de l'intervention de l'enseignant. En anglais, les pratiques sont plus ludiques, interactives et centrées sur l'apprenant. L'enseignant recourt à des supports variés (visuels, audio, jeux de rôle) pour dynamiser la classe. Les données du questionnaire confirment cette divergence des approches pédagogiques des enseignants pour les deux langues. Ces constats soulignent que les pratiques didactiques influencent fortement la motivation et la participation des apprenants, et que l'anglais bénéficie souvent de méthodes plus modernes et engageantes.
- La troisième hypothèse est confirmée également parce que les réponses recueillies montrent que les apprenants sont particulièrement attirés par l'anglais. Ainsi, c'est une langue qu'ils entendent fréquemment dans leur quotidien (TV, réseaux sociaux, jeux vidéo, etc.). Les enseignants interrogés ont souligné que cette exposition constante renforce la motivation à apprendre cette langue. Certains ont même rapporté que les apprenants trouvent l'anglais plus amusant, plus accessible, voire "cool". Ainsi, la dimension sociale et culturelle d'une langue joue un rôle central dans la perception qu'en ont les élèves, et donc dans leur engagement dans l'apprentissage.

Les trois hypothèses ont été vérifiées et l'objectif de notre travail est atteint, les résultats mettent en évidence que l'utilisation d'une approche plurilingue, combinée à des méthodes pédagogiques appropriées et tenant compte du contexte social des apprenants, peut jouer un rôle crucial dans l'amélioration de la motivation et des performances scolaires en langues étrangères.

Il convient de reconnaître certaines limites à cette étude, notamment les difficultés rencontrées pour les enseignants d'anglais qui ont fait recours à la traduction pour pouvoir répondre au questionnaire (ce qui montre leur engagement pour développer les pratiques

Conclusion

éducatives) et la diversité des contextes pédagogiques quant à l'observation, ces facteurs et d'autre doivent être considérés lors de l'interprétation des résultats de l'étude.

Cette recherche ouvre la voie à une meilleure compréhension des dynamiques d'enseignement-apprentissage dans un contexte plurilingue et souligne l'importance de repenser les pratiques pédagogiques en fonction des besoins des apprenants et des objectifs du système éducatif. Il serait désormais pertinent d'approfondir l'analyse à travers des études longitudinales et comparatives afin de mieux cerner les effets de l'approche plurilingue sur la réussite scolaire et le développement de l'identité culturelle (et interculturelle) des apprenants algériens à long terme

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

- * Altet, Marguerite (1994). L'analyse des pratiques enseignantes. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- * Arezki Bouhechiche (2021). Didactique du FLE. L'Harmattan.
- * Benjamin S. Bloom (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Nathan.
- * Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom. ISTE.
- * Bru, M., & Altet, M. (2004). La formation professionnelle des enseignants. Presses Universitaires de Rennes
- * Christian Puren (2002). Les didactiques du français langue étrangère. Nathan.
- * Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Conseil de l'Europe.
- * Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- * Moreau, D. (1997). Sociolinguistique : la dynamique des langues en contact. Paris: Nathan.
- * Fenouillet, F. (2012). Les théories de la motivation (2e éd.). Dunod.
- * Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Attitudes and Motivation in Second language Learning. Newbury House.
- * Grosjean, F. (1982). Life with two languages. Harvard University Press.
- * Gombert, J.-É. (1990). Le développement métalinguistique. Paris: Presses Universitaires de France.
- * Legendre, R. (1993). Dictionnaire de l'éducation. Presses Universitaires de France.
- * Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). Motivation et réussite scolaire. Dunod.
- * Ludi, G., & Py, B. (1986). Être bilingue. Peter Lang Verlag.
- * Meirieu, Phillippe (1991). L'école, mode d'emploi. Nathan.
- * Perrenoud, P. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. ESF éditeur.
- * Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire.
- * Vianin, P. (2007). La motivation scolaire. De Boeck & Larcier.
- * Weinreich, U. (1953). Languages in contact. Mouton Publishers.

Articles scientifiques

- * Battaglia, N. (2013). La motivation dans la classe de langue. Symposium de recherche.
- * BENCHERIF Khaldia & BOUABIB Fella Ikram (2018). L'impact de la motivation sur l'apprentissage du FLE. Univ Tiaret.
- * Claude, Gaspard. Méthodes inductives et déductives. Scribbr.

Références bibliographiques

- * Debyser, F. (1970). La linguistique constructive et les interférences. Persée.
- * Diana Lee Simon (2015). Didactique des langues et éducation plurilingue. Univ Grenoble.
- * Mariscalchi, A. (2023). L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrant2s.
- * N2icolas Gug (2023). Les facteurs motivationnels dans l'apprentissage du FLE. DUMAS.
- Tendal (2008). L'évaluation DE et PAR l'oral en classe de langue.
- * Viau, R. (2001). La motivation : condition essentielle de réussite.
- * Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views It. Psychological Review.

Dictionnaire

- * Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. CLE International.
- * Hachette. (2000). Dictionnaire encyclopédique. Paris, France : Hachette.
- * Robert, P. (1986). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (p. 1562). Paris, France.
- * Legendre, R. (1993). Dictionnaire de l'éducation (p. 1204). Paris, France : Presses Universitaires de France (PUF).

Sites

- * Une analyse sociolinguistique de l'emprunt dans le contexte multilingues.[En ligne]. www.Persée.Fr. 1995.P69 – 83.
- * Nicolas Gug,(2023), Les facteurs motivationnels dans l'apprentissage du français langue étrangère chez des apprenants adultes, Sciences de l'Homme et Société. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04253959v1/document> , consulté le 21/3/2025 à 11.39
- * Michel Candelier. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289> , consulté le 21 mars 2025 à 11 :38
- * Marc Oddou, THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET ACTIVITÉS FLE, BELC été Université de Nantes, <https://www.moddou.com/public/theorie-activites-FLE-Marc-Oddou-BELC.pdf> , consulté le 2 avril 2025 à 9.35
- * BENCHERIF Khaldia, BOUABIB Fella Ikram. (2018). L'impact de la motivation sur l'apprentissage du FLE chez les apprenants de la 5ème année primaire. Université Ibn Khaldoun – Tiaret, <http://dSPACE.univ-tiaret.dz/bitstream/123456789/180/1/TH.M.FR.2019.14.pdf> , consulté le 9 avril 2025 à 18.06

Références bibliographiques

- * 15. GACEMI .M, “Dynamique des pratiques didactiques en classe de français : évolution ou reproduction du même ?”, Recherches en didactique des langues et des cultures [Online], consulté le 05 avril 2025, <https://doi.org/10.4000/rdlc.8247>
- * 20. Gaspard Claude. (15-20 janvier). Méthodes inductives et déductives : méthodologie et exemples. Scribbr, <https://www.scribbr.fr/methodologie/methodes-inductives-deductives/> consulté le 29 avril 2025.

Liste des figures et tableaux

Liste des figures

N°	Titres des figures	Page
1	Démarche didactique de Phillippe Meirieu	32
2	Démarche inductive selon Gaspard Claude	32
3	Démarche déductive selon Gaspard Claude	33
4	Modèle de stimuli -réponse de Waston	39
6	Sexe des enseignants	58
7	La langue enseignée.	59
8	Durée d'expérience dans le domaine d'enseignement.	60
9	L'approche plurilingue pour faciliter la compréhension.	61
10	L'impact de l'approche plurilingue sur la motivation.	62
11	L'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage des langues	65
12	Les avis des enseignants sur la capacité des apprenants pour apprendre deux langues étrangères en même temps.	66
13	Bénéficiés du contact des langues	67
14	Le but de l'interférence codique	69
15	L'utilisation des autres termes d'autre Langue pendant les cours.	69
16	Pratiques appliquées par les enseignants des langues étrangères.	70
17	Méthodes pour attirer l'attention des apprenants	71
18	Divergences dans les approches pédagogiques adoptées pour	72
19	Types d'activités d'apprentissages utilisées par les enseignants.	73

Liste des tableaux

N°	Titres des tableaux	Page
1	Les types des outils en classe de FLE	35
2	Les séances observées	80
3	Les critères d'observation	86
5	Le but de L'interférence codique	69

Annexes

Annexe 01

➤ Le questionnaire

1- Sexe

Homme

Femme

2- Langue enseigné

Le français

L'anglais

3- L'expérience dans le domaine d'enseignement

5 ans

5-10 ans

Plus de 10 ans

4- Afin de faciliter la compréhension, avez – vous eu recours à une approche plurilingue, impliquant l'intégration des termes de l'anglais

Oui

Non

5- Selon vous l'approche plurilingue favorisent – t- elle la motivation chez les apprenants

Oui un peu

Oui beaucoup

Non

6- Les apprenants sont – ils motivés d'une langue à l'autre

7- Quel est la réaction de vos apprenants lorsque vous employez des mots des autres langues au cours d'apprentissage?

8- Selon vous la langue maternelle a- t- elle un impact sur l'apprentissage des langues étrangères

Oui

Non

Annexes

9- A votre avis, les apprenants de la 5^{ème} année primaire, sont-ils capables d'apprendre simultanément deux langues étrangères

Oui

Non

10- D'après vous le contact des langues est – il bénéfique pour les apprenants

Oui

Non

Parfois

11- Selon votre expérience, comment le contact des langues, influence-t-il l'apprentissage des apprenants

12- . Intégrez- vous quelques termes d'autres langues (l'arabe standard ou dialectale, l'anglais) dans vos cours

Oui

Non

Si oui pour :

- Éclaircir la grammaire
- Afin d'élargir le vocabulaire
- Effectuer une comparaison entre les langues.
- Expliquer les mots difficiles.

13- Quelles pratiques appliquez-vous dans l'enseignement de chaque langue, (Le français et l'anglais)

- Pratique didactique ; (L'exercice linguistique, outils spécifiques, dictées, les activités de compréhension de l'orale ou l'écrit).

-Pratique pédagogique ; (Encourager les apprenants, instaurer un climat de confiance).

14- Comment vous attirez l'attention de vos apprenants dans la classe

- Support audio-visuel
- Support visuel
- par le travail du groupes

15- Existe-t-il une divergence dans les approches pédagogiques adoptées pour l'enseignement du FLE (français langue étrangère)

Oui

Non

16- Quels types d'activités d'apprentissages suscitent le plus d'engagement chez les apprenants du 5 ème année primaire

- Activités de groupes
- Activités individuelles après le corrigé sur le tableau

17- Comment les supports visuels et les activités concepts contribuent – ils à l'engagement des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères

18- Quelles sont les pratiques ou méthodes que vous utilisez pour mettre en action l'interaction dans vos classes

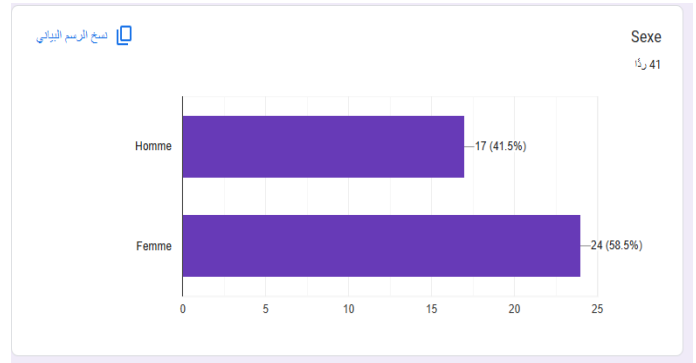
19- Quel est le rôle de l'interaction entre pairs dans l'amélioration de la compétence de la production orale chez les apprenants de la 5ème année primaire

➤ Quelques réponses

الإعدادات **60** الردود الأسئلة

العرض في "جداول بيانات Google" **60** ردًا

ملخص السؤال فردي



? Les apprenants sont-ils motivés dans une langue que l'autre ? pourquoi

ردًا 37

Ils sont motivés pour apprendre l'anglais plus que le français parce qu'elle est une langue universelle

Français

I don't know

Oui, car ils sont plus à l'aise avec la langue qu'ils utilisent souvent en dehors de la classe, comme l'anglais

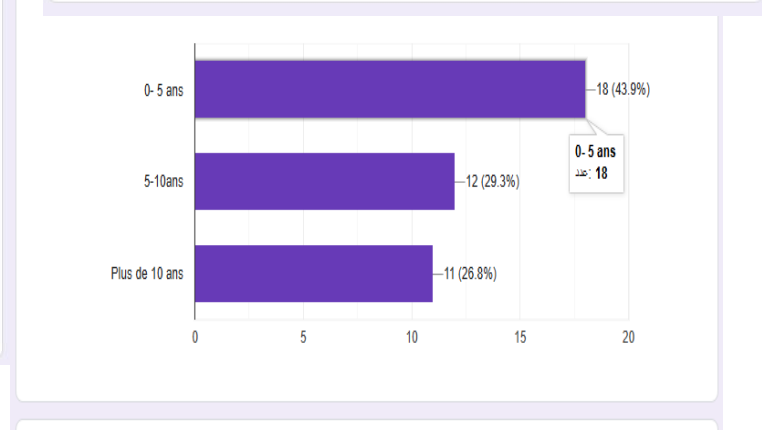
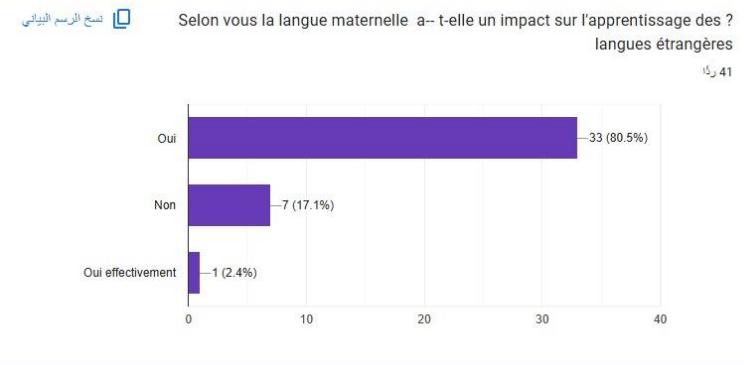
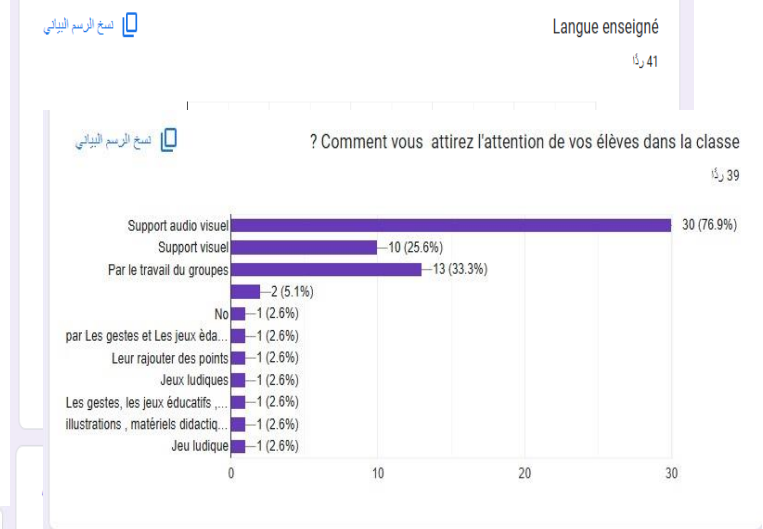
Yes, it depends on each learner and what he prefer but the majority are drawn to English

Bien sûr la langue anglaise parce qu'elle est plus facile

oui bien sur car il ya une langue plus facile que l'autre

L'anglais

Oui ils favorisent l'anglais parce que ils connaissent sa vocabulaire (TV...portable..)



Annexe 02

Critères d'observation	La langue française			La langue anglaise		
	Enseignant					
-l'enseignant motive ses apprenants par (des gestes, encouragements linguistiques)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-les objectifs de leçon annoncés clairement dès le début.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-Est-ce-que les apprenants comprennent la consigne	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
L'enseignant compare des mots/expressions proches (français/anglais) pour transmettre l'information.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
L'adaptation au niveau général des apprenants sans faire l'intérêt aux cas exceptionnels	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-L'utilisation des supports pédagogiques (TIC, figurines, audio-visuel...etc.)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois

-La mise en œuvre des groupe (travail collaboratif)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-L'encouragement des apprenants à participer activement.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-Il utilise dans la séance une langue.	Français uniquement	Mixte	Arabe standard	Anglais uniquement	Mixte	Arabe standard
-La correction des erreurs.	Instantanée	Ultérieure		Instantanée	Ultérieure	
-Démarche utilisé. (Déductive/inductive)	Déductive	Inductive		Déductive	Inductive	
-L'utilisation du manuel	Rigoureusement	Adaptable		Rigoureusement	Adaptable	
Les types d'évaluation utilisée dans une séance de l'oral.	Oral	Quiz		Oral	Quiz	
-La méthode utilisé pour les séances de l'oral.	Dictées, récitations	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant	Dictées, récitations	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant

Apprenant						
-Conscience de l'usage combiné des langues.	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-L'apprenant prend des initiatives individuelles à participer	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-Auto-correction des erreurs faites à la prononciation(immédiatement)	Oui	Non	Parfois	Oui	Non	Parfois
-L'attention envers la séance	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motivé	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motivé
-La participation des apprenants	Active	Passive		Active	Passive	
-L'aspect interactif (enseignant-apprenant) (apprenant-apprenant)	Faible	Forte		Faible	Forte	

Oral production 1^{ère} séance : école A)

-l'enseignant motive ses apprenants par (des gestes, encouragements linguistiques.)	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X			X (gestes)		
-les objectifs de leçon annoncés clairement dès le début.	oui	no	rarement	oui	no	rarement
	X					X (Pas toujours)
-Est-ce que les apprenants comprennent la consigne	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X (explication)			X		
-L'enseignant compare des Mots/expressions proches (français/anglais) pour transmettre l'information.	oui	no	parfois	oui	no	parfois
		X				X
-L'adaptation au niveau général des apprenants sans faire l'intérêt aux cas exceptionnels	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X			X		
-L'utilisation des supports pédagogiques (TIC, figurines, audio-visuel... etc.)	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X (essais vidéos)					X (audio-visuel)
-L'encouragement des apprenants à participer activement.	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X			X		
-La mise en œuvre des groupes (travail collaboratif).	oui	no	parfois	oui	no	parfois
			X	X (binôme)		
-Il utilise dans la séance une langue.	Français unique	Mixte français/anglais	Arabe standard	Anglais uniquement	Mixte français/anglais	Arabe standard
	X			X		X (mixte)
-Démarche utilisée. (Déductive/inductive)	déductive		inductive	déductive	inductive	
			X		X	
-La méthode utilisée par l'enseignant pour la séance de l'oral.	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale par l'enseignant
	X				X	
-La correction des erreurs.	Instant	Ultérieure	Instantané	Ultérieure		
	X		X			

➤ Grille d'observation des séances

Oral Compréhension 1^{ère} séance : école A)

-l'enseignant motive ses apprenants par (des gestes, encouragements linguistiques.)	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X			X		
-les objectifs de leçon annoncés clairement dès le début.	oui	no	rarement	oui	no	rarement
	X			X		
-Est-ce que les apprenants comprennent la consigne	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X					X (avec explication)
-L'enseignant compare des Mots/expressions proches (français/anglais) pour transmettre l'information.	oui	no	parfois	oui	no	parfois
		X		X		
-L'adaptation au niveau général des apprenants sans faire l'intérêt aux cas exceptionnels	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X			X		
-L'utilisation des supports pédagogiques (TIC, figurines, audio-visuel... etc.)	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X			X		
-L'encouragement des apprenants à participer activement.	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X					X
-La mise en œuvre des groupes (travail collaboratif).	oui	no	parfois	oui	no	parfois
		X		X		
-Il utilise dans la séance une langue.	Français unique	Mixte français/anglais	Arabe standard	Anglais uniquement	Mixte français/anglais	Arabe standard
	X			X		X
-Démarche utilisée. (Déductive/inductive)	déductive		inductive	déductive	inductive	
	X		X		X	
-La méthode utilisée par l'enseignant pour la séance de l'oral.	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale par l'enseignant
			X		X	
-La correction des erreurs.	Instant	Ultérieure	Instantané	Ultérieure		
	X		X			

	année	année				
-l'utilisation du manuel	Rigoureux	Adaptable aux apprenants		Rigoureux	Adaptable aux apprenants	
		X		X	X (m'et pas les livres)	
-La méthode utilisée pour les séances de l'oral.	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant
	X					
-Les types d'évaluation utilisée dans une séance de l'oral.	oral	quiz	oral	quiz	X (questions)	
	X					
Apprenant						
-Conscience de l'usage combiné des langues.	oui	no	parfois	oui	No	Parfois
	X				X	
-Auto-correction des erreurs faites à la prononciation (immédiatement)	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X			X		
-L'apprenant prend des initiatives individuelles à participer	oui	no	parfois	oui	no	Parfois
	X			X		
-L'attention envers la séance	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motivé	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motivé
	X			X		
-La participation des apprenants	active	passive		active	passive	
	X			X		
-L'influence de l'accent (anglais/français)	Correct	a. Améliorer	Difficulté marquée	Correct	a. Améliorer	Difficulté marquée
		X		X		
-L'aspect interactif (enseignant-apprenant) (apprenant-apprenant)	forte	faible	forte	faible		
	X		X			

	année	année				
-l'utilisation du manuel	Rigoureux	Adaptable aux apprenants		Rigoureux	Adaptable aux apprenants	
		non			non	
-La méthode utilisée pour les séances de l'oral.	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant	dictées, réceptions	Travail interactif (dialogue)	Lecture magistrale Par enseignant
-Les types d'évaluation utilisée dans une séance de l'oral.	oral	quiz	oral	quiz		
	X		X			
Apprenant						
-Conscience de l'usage combiné des langues.	oui	no	parfois	oui	No	Parfois
	X			X		
-Auto-correction des erreurs faites à la prononciation (immédiatement)	oui	no	parfois	oui	no	parfois
	X					X
-L'apprenant prend des initiatives individuelles à participer	oui	no	parfois	oui	no	Parfois
	X			X		
-L'attention envers la séance	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motivé	Très motivé	Moyennement motivé	Peu motivé
	X			X		
-La participation des apprenants	active	passive		active	passive	
	X			X		
-L'influence de l'accent (anglais/français)	Correct	a. Améliorer	Difficulté marquée	Correct	a. Améliorer	Difficulté marquée
	X		X		X	
-L'aspect interactif (enseignant-apprenant) (apprenant-apprenant)	forte	faible	forte	faible		
	X		X			

❖ Annexe 03

❖ Fiche pédagogique d'anglais:

Date: le 07/04/2025	École: Gatte Sadok
Sequence 3: Holidays and travelling	Section 01: Holidays
Domains: Oral Comprehension	Materials: flash cards-support audio-visuel
<p>Target Competence:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interpret oral messages in communicative situations related to the learner's immediate environment / Interact orally in communicative situations related to the learner's immediate environment. 	
<p>Warme:</p> <p>The teacher warmly greets the learners and engages them in a fun game related to sounding key topical words, by asking them to form a word with the sounds he says. For example: summer – autumn -winter – swimming – holiday.</p> <p>Install Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher sticks the pictures of a “holiday’s trip”. ➤ The teacher asks the learners: "What do you see?". ➤ The teacher presents the word “holiday” to the learners and asks them to repeat. ➤ The teacher informs the learners that the script they are about to listen to is a conversation. ➤ The teacher reads the following script (as much as possible) at a pace suitable for the learners’ age, using body language, mimes, and gestures to aid comprehension, then he asks them to listen carefully and memorize any words they can understand. <p>Assessment:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher performs the following scene (changing the destination with each new performance) and invites a learner to act the scene with him, <ul style="list-style-type: none"> • It’s summer! Where are we going for holidays? • We are going to the beach. • Wow! I love swimming and diving. • I enjoy to present my holiday last summer. 	

Date: le 08/04/2025	École: Ahmed Belahcen
Sequence 3: Holidays and travelling	Section 02: Destinations and Means of Transport
Domains: Oral production	Materials: Pictures- flash cards
<p>Target Competence:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Interpret oral messages in communicative situations related to the learner’s immediate environment / Interact orally in communicative situations related to the learner’s immediate environment. 	
<p>Warme: The teacher warmly greets the learners and engages them in a fun game related to sounding key topical words, by asking them to form a word with the sounds he says. For example: summer – autumn -winter – swimming – holiday.</p> <p>Install Resources:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher sticks the pictures of a “beach” and “mountain”. ➤ The teacher asks the learners: "What do you see?". ➤ The teacher presents the word “beach” and “mountain” to the learners and asks them to repeat. ➤ The teacher informs the learners that the script they are about to listen to is a conversation. ➤ The teacher reads the following script (as much as possible) at a pace suitable for the learners’ age, using body language, mimes, and gestures to aid comprehension, then he asks them to listen carefully and memorize any words they can understand. <p>Assessment:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ The teacher performs the following scene (describe his last holiday and invite the peoples to repeat the performance). <ul style="list-style-type: none"> • It’s summer! Where are we going for holidays? • We are going to the beach. • where are u going last summer? 	

❖ **Fiche pédagogique de français:**

Ecole : Gatte Sadok Date : le mardi 29 avril 2025 Activité : Oral production Acte de parole : Citer les actions des secouristes	Cours : 5 ^{ème} A.P Projet 3 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ? Séquence 1 : Quand je serai grand. Matériel didactique : des illustrations, des figurines, tenu de pompier
Objectifs à atteindre : - Restituer un énoncé oral en respectant le schéma intonatif - Réemployer les actes de parole dans une situation de communication - Amener l'apprenant à produire un énoncé oralement	
Déroulement de la séance : Contrôle du pré- requis : 1. Faire un rappel de la compréhension orale : <ul style="list-style-type: none">➤ Oui sont les sauveteurs ? Ils sont des pompiers, des médecins, des soldats.➤ C'est quoi un tremblement de terre ? C'est une catastrophe naturelle I. Moment de découverte : <ul style="list-style-type: none">➤ Ecrire la consigne au tableau et l'expliquer aux élèves : chacun des apprenants décrit les actions liées au travail de pompier.➤ Faire lire par quelques apprenants II. Moment d'observation méthodique: <ul style="list-style-type: none">➤ Faire lire et expliquer les paramètres de la situation de communication.➤ Analyser collectivement la tâche de production. III-Moment de reformulation personnelle : <ul style="list-style-type: none">➤ Inviter les élèves à préparer la production orale en s'appuyant sur la grille suivante :<ol style="list-style-type: none">1. Je respecte le thème de la situation de communication2. Je mémorise le tour de parole3. Je construis des phrases simples4. J'utilise le présent de l'indicatif et le futur simple5. J'emploie la 1^{ère} et la 2^{ème} personne du pluriel6. Je prononce correctement et j'adopte la bonne articulation IV- Moment d'évaluation: <ul style="list-style-type: none">➤ Chaque apprenant présente la saynète devant les camarades en respectant l'intonation.➤ L'enseignant oriente et guide les erreurs des apprenants Choisir la meilleure présentation pour la sélectionner et encourager les apprenants.	

<p>Ecole : Ahmed Belahcen Date : le mardi 6 mai 2025 Activité : oral compréhension Acte de parole : Evoquer les actions à entreprendre en cas d'une catastrophe naturelle.</p>	<p>Cours : 5^{ème} A.P Projet 3 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ? Séquence 1 : c'est une inondation. Matériel didactique : des illustrations</p>
<p>Objectifs à atteindre : -Repérer le thème général - Dégager l'essentiel d'un message oral en réception</p>	
<p>Déroulement de la séance : Contrôle du pré-requis : 1.Pose une question de départ : ➤ Avez-vous regardé un tremblement de terre ou inondation ? Accepte toutes les réponses</p> <p>I. Moment de découverte : ➤ Colle au tableau des illustrations sur l'inondation et l'incendie. ➤ Faire découvrir et lire par quelques apprenants</p> <p>II. Moment d'observation méthodique : ➤ Faire lire et expliquer les paramètres de la situation de communication. ➤ Analyser collectivement la tâche de : il faut / il ne faut pas</p> <p>III-Moment de reformulation personnelle : ➤ Inviter les élèves à préparer en avance la production orale ➤ Demander aux apprenants de répondre sur les ardoises par vrai/ faux suite les précautions employées par l'enseignante : - Il faut ouvrir les fenêtres et les portes : faux - Il faut appeler les pompiers : vrai - On doit monter au premier étage : vrai</p> <p>IV- Moment d'évaluation : ➤ Inviter quelques apprenants à dire qu'est ce qu'il faut faire dans un cas d'une inondation. ➤ Guide et oriente les erreurs commises par les apprenants ➤ Choisir la meilleure présentation pour la sélectionner et encourager les apprenants.</p>	

Annexe 04

