

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université D'Alger II : Bouzaréa
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères : Département de Français



Thèse

préparée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat LMD
Option : Plurilinguisme, pluriculturalisme et Didactique du FLE

*L'impact des outils numériques sur l'enseignement/apprentissage de la
grammaire en classe de FLE.*

Cas de la 4^{ème} AM CEM FELKAÏ Hocine Aokas Bejaia

présentée par
Mereim AMARA

Sous la direction du Professeure
Fatiha BOUAZRI IDJENADÈNE

Membres de jury :

- Mme Essafia AMOROUAYACH, Professeure, Université Alger2, Présidente
- Mme Fatiha BOUAZRI IDJENADÈNE, Professeure, Université Alger2, rapporteur
- Mme Karima AIT-DAHMANE, Professeure, Université Blida2, examinatrice
- Mr M'hand AMMOUDEN, Professeur, Université Bejaia, examinateur
- Mme Noudjoud BERGHOUT, Professeure, Université Blida2, examinatrice
- Mme Khadidja OUALI, MCA, Université Alger2, examinatrice

Année universitaire : 2022/2023

À mes parents

Qui m'ont

Toujours soutenu

REMERCIEMENTS

D'abord, je remercie Dieu, de m'avoir donné le courage et la volonté de réaliser ce travail.

Mes profonds remerciements vont également à ma Directrice de thèse, Professeure BOUAZRI IDJENADÈNE Fatiha, pour ses nombreuses orientations, remarques et pour son professionnalisme et son extrême amabilité.

Mes sincères remerciements sont également adressés aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail.

Je voudrais également remercier le directeur du CEM FELKAÏ Hocine, sans lequel je n'aurais pas pu effectuer mon enquête de terrain.

Je remercie vivement tous les enseignants et les apprenants qui ont participé à mon enquête de terrain.

Un grand merci à mes parents pour leur amour, leur soutien inconditionnel et leur encouragement.

Je remercie chaleureusement ma famille pour tout le soutien qu'elle m'a apportée, plus particulièrement mon grand frère qui m'a apporté son soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à tous mes collègues trop nombreux pour les citer, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	12
LISTE DES FIGURES	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE	17
Première partie : Concepts et notions opératoires	25
Introduction	26
CHAPITRE I : Enseignement-apprentissage du FLE : approches et démarches	27
Introduction partielle	27
1. L’enseignement : concept et sens	27
1.1. Les stratégies d’enseignement	28
1.1.1. L’enseignement direct.....	29
1.1.2. L’enseignement indirect.....	30
1.1.3. L’enseignement interactif.....	30
1.1.4. L’apprentissage expérientiel.....	31
1.1.5. L’étude indépendante.....	31
1.1.6. La classe inversée.....	32
1.2. Les méthodes d’enseignement	33
2. L’apprentissage : notion difficile à définir	38
2.1. L’apprentissage scolaire	39
2.2. Les approches d’apprentissage	42
2.3. Les stratégies d’apprentissage	50
2.3.1. L’intérêt pédagogique des stratégies d’apprentissage.....	51
2.4. Les démarches de l’apprentissage scolaire.....	51
Bilan	52
CHAPITRE II : La grammaire au service de l’enseignement-apprentissage du FLE	55
Introduction partielle	55
1. Qu’est-ce que la grammaire ?	55

2. Types de grammaire.....	60
2.1. La grammaire traditionnelle.....	60
2.2. La grammaire distributionnelle.....	61
2.3. La grammaire implicite.....	62
2.4. La grammaire explicite.....	62
2.5. La grammaire scolaire.....	63
3. La grammaire en situation d’enseignement-apprentissage du FLE.....	65
3.1. La grammaire de production/ de reconnaissance.....	65
a. La grammaire de production.....	65
b. La grammaire de reconnaissance.....	65
3.2. La grammaire contextualisée/décontextualisée.....	66
a. La grammaire contextualisée.....	66
b. La grammaire décontextualisée.....	66
3.3. La grammaire de l’oral/ l’écrit.....	66
a. La grammaire de l’oral.....	66
b. La grammaire de l’écrit.....	67
3.4. La grammaire de la langue/ de la parole.....	67
a. La grammaire de la langue.....	67
b. La grammaire de la parole.....	67
3.5. La grammaire déductive/ inductive.....	67
a. La grammaire déductive.....	67
b. La grammaire inductive.....	68
3.6. La grammaire énonciative.....	68
4. La grammaire dans l’approche par compétence.....	68
5. Place de la grammaire en classe du FLE.....	71
5.1. Quels contenus grammaticaux enseigne-t-on au collège algérien?.....	73
5.1.1. En 1 ^{ère} AM.....	74
5.1.2. En 2 ^{ème} AM.....	75
5.1.3. En 3 ^{ème} AM.....	75
5.1.4. En 4 ^{ème} AM.....	76

Bilan	87
CHAPITRE III: De la technologie éducative à la technologie pour l'éducation.....	89
Introduction partielle	89
1. Qu'est ce que la technologie éducative ?	89
2. Qu'est ce que la technologie pour l'éducation ?.....	93
3. Typologie des technologies.....	96
3.1. Les technologies traditionnelles.....	96
a. La télévision.....	97
b. La radio.....	98
c. Le téléphone.....	99
d. L'imprimante	100
3.2. Les technologies modernes.....	102
a. L'ordinateur.....	102
b. La tablette.....	104
c. L'internet.....	105
d. Le site Web.....	105
e. Le vidéoprojecteur.....	107
f. La télécommunication.....	108
4. Acteur.....	109
Bilan	110
CHAPITRE IV : La technopédagogie et la capsule pédagogique : un fait d'actualité.	111
Introduction partielle.....	111
1. Qu'est-ce que la technopédagogie ?.....	111
1.1. Les compétences technopédagogiques.....	112
1.2. Qu'apporte la technopédagogie aux enseignants et aux apprenants ?.....	114
a. Aux enseignants.....	114
b. Aux apprenants.....	115
2. Les capsules pédagogiques.....	116
2.1. Typologie des capsules pédagogiques.....	117
a. Une animation 2D.....	118
b. Une animation 3D.....	120

c. Une animation sur tableau blanc.....	121
d. Tutoriels vidéo ou Screencast.....	122
e. Vidéos interactives.....	123
f. Diaporama avec commentaire audio.....	123
3. La création d'une capsule pédagogique.....	126
3.1. Scénarisation.....	126
3.2. Tournage.....	126
3.3. Montage.....	127
3.4. Encodage.....	127
3.5. Diffusion.....	128
4. Les outils de la réalisation des capsules	128
4.1. Moovly.....	128
4.2. PowToon.....	130
4.3. Tellagami.....	130
4.4. Stop Motion.....	131
5. La capsule pédagogique en contexte scolaire.....	132
Bilan	134
Conclusion de la partie théorique.....	135
Deuxième partie : Expérimentation, résultats et réflexions.....	136
Chapitre I : Méthodologie de recherche.....	137
Introduction partielle	137
1. Protocole général de la recherche	137
1.1. Lieu de l'expérimentation	140
1.2. Participants	140
2. La collecte de données.....	141
2.1. L'entretien exploratoire	141
2.2. Analyse des outils utilisés par les enseignants de grammaire.....	143
2.3. L'observation	144
2.4. Analyse des productions écrites.....	144
2.5. Les questionnaires post-expérimentation	145
Bilan	148

Chapitre II : Recherche exploratoire.....	149
Introduction partielle	149
1. Fondement des questions de l’entretien.....	149
1.1. Échantillon de l’étude préalable.....	150
2. Collecte de données de la pré-enquête par entretiens exploratoires.....	153
3. Principaux résultats	154
3.1. Propos des enseignants.....	154
3.2. Le terme « capsule pédagogique».....	154
3.3. Les modes d’action vis-à-vis de la capsule pédagogique.....	157
3.4. Formation aux usages des capsules pédagogiques.....	157
4. Catégorisation des résultats exploratoires vis-à-vis de notre objet d’étude..	160
4.1. Les créateurs non-formés.....	161
4.2. Les créateurs formés.....	161
4.3. Les utilisateurs non-formés.....	162
4.4. Les utilisateurs formés.....	162
4.5. Les adaptatifs.....	163
4.6. Les idéalistes.....	163
5. Des éléments renforçant la description des profils.....	163
Bilan	165
Chapitre III : Recherche approfondie.....	166
Introduction partielle.....	166
1. Analyse des outils utilisés par les enseignants de grammaire.....	166
1.1. Fiches pédagogiques.....	166
1.1.1. Analyse des deux fiches pédagogiques.....	170
1.2. Les capsules pédagogiques.....	172
1.2.1. La capsule pédagogique n°1 « la subordonnée de cause et de conséquence »..	172
1.2.2. Synthèse du déroulement de la capsule pédagogique n°1.....	180
1.2.3. La capsule pédagogique n°2 « la subordonnée du but ».....	181
1.2.4. Synthèse du déroulement de la capsule pédagogique n°2.....	186
Bilan	187
2. Observation du déroulement des séances de grammaire.....	188

2.1. Déroulement de l'activité grammaticale en classes témoins.....	188
2.1.1. Grille d'observation de la séance grammaticale n°1, en classes témoins.....	189
a. Grille d'observation la séance grammaticale n°1, en classe témoin 1.....	189
b. Grille d'observation la séance grammaticale n°1, en classe témoin 2.....	192
c. Commentaire sur les deux grilles d'observations de la séance grammaticale n°1, en classes témoins 1 et 2.....	194
2.2. Grilles d'observations de la séance grammaticale n°2, en classes témoins 1 et 2.	195
a. Grille d'observation la séance grammaticale n°2, en classe témoin 1.....	196
b. Grille d'observation la séance grammaticale n°2, en classe témoin 2.....	198
c. Commentaire sur les grilles d'observations de la séance grammaticale n°2, en classes témoins 1 et 2.....	200
2.2.1. Observation du déroulement de l'activité grammaticale n°1 en classes expérimentales 1 et 2.....	201
2.2.2. Observation de la séance grammaticale n°1, en classes expérimentales 1 et 2...	202
a. Observation du déroulement de la séance grammaticale n°1 en classes b. expérimentales 1 et 2 par capsule pédagogique.....	202
c. Commentaire sur l'observation du déroulement de la séance d. n°1 en classes expérimentales 1 et 2.....	208
2.2.3. Observation de la séance grammaticale n°2, en classes expérimentales 1 et 2..	209
a. Observation du déroulement de la séance n°2 en classes expérimentales b. 1 et 2 par capsule pédagogique.....	209
c. Commentaire sur l'observation du déroulement de la séance d. n°2 en classes expérimentales 1 et 2.....	214
Bilan.....	215
3. Analyse des productions écrites.....	217
3.1. Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes témoins.....	218
3.1.1. Analyse des résultats.....	219
a. L'expression de cause.....	220
b. L'expression de conséquence.....	222
c. L'expression du but.....	223
3.1.2. Synthèse.....	224

3.2. Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales.	225
3.2.1 Analyse des résultats.....	228
a. L'expression de cause.....	229
b. L'expression de conséquence.....	231
c. L'expression du but	233
3.2.2. Synthèse.....	235
Bilan.....	236
Chapitre IV : Questionnaires post-expérimentation.....	237
Introduction partielle.....	237
1. Questionnaire post-expérimentation des classes témoins.....	237
1.1. Résultats du questionnaire post-expérimentation des classes témoins.....	238
1.1.1. Portrait sur le cours appris.....	238
a. Supports utilisés pour enseigner la grammaire.....	238
b. Qualification du support utilisé pour enseigner la grammaire.....	238
c. Intérêt des élèves au contenu du cours grammatical.....	239
d. Intérêt des élèves pour apprendre la discipline grammaticale.....	240
1.1.2. Opinion sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage suivi.....	241
a. Qualification de l'enseignement/apprentissage grammatical reçu.....	241
b. De nouveaux supports pour apprendre la grammaire.....	242
c. Le rendement scolaire.....	243
1.1.3. Discussion.....	244
2. Questionnaire post-expérimentation des classes expérimentales.....	245
2.1. Résultats obtenu du questionnaire post-expérimentation des classes expérimentales.....	246
2.1.1. Portrait sur le cours appris.....	246
a. Qualification du support utilisé pour apprendre la grammaire.....	246
b. Impact de la capsule pédagogique sur l'envie des apprenants de suivre le cours...	247
c. Perception des élèves vis-à-vis du contenu enseigné par la capsule pédagogique..	248
d. Intérêt des élèves pour l'apprentissage de la grammaire.....	248
2.1.2. Opinion sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage reçu.....	250
a. Qualification de l'enseignement-apprentissage grammatical reçu.....	250

b. Effet de la capsule pédagogique sur le niveau des élèves en grammaire..... ..	251
c. Le rendement scolaire..... ..	251
d. Perception des apprenants sur leur apprentissage grammatical futur..... ..	252
2.1.3. Discussion..... ..	253
Bilan	254
CONCLUSION GÉNÉRALE..... ..	256
1. Autres pistes de recherches..... ..	263
2. Recommandations..... ..	264
BIBLIOGRAPHIE..... ..	266
ANNEXES..... ..	277

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°01 : Présentation de la méthodologie de recherche	24
Tableau N°02 : Apports et limites de l'approche socio-constructivistes	46
Tableau N°03 : Apports et limites de l'approche par compétence	49
Tableau N° 04: Répartition annuelle des séances de grammaire de la 1 ^{ère} AM	74
Tableau N°05 : Répartition annuelle des séances de grammaire de la 2 ^{ème} AM	75
Tableau N°06 : Répartition annuelle des séances de grammaire de la 3 ^{ème} AM	75
Tableau N°07: Répartition annuelle des séances de grammaire de la 4 ^{ème} AM	76
Tableau N°08 : Différence ente l'internat et le site web	106
Tableau N°09 : Différence entre l'animation 2D et l'animation 3D	121
Tableau N°10 : Répartition de l'échantillon par sexe et par âge	151
Tableau N°11 : Synthèse de l'échantillon exploratoire	153
Tableau N°12: Récapitulatif des profils d'enseignants	160
Tableau N°13: Récapitulatif des séances assurées par les capsules pédagogiques	164
Tableau N°14 : Description de la capsule pédagogique n°1	180
Tableau N°15 : Description de la capsule pédagogique n°2	186
Tableau N°16 : Grille d'observation de la séance grammaticale n°1, en classe témoin 1	189
Tableau N°17 : Grille d'observation de la séance grammaticale n°1, en classe témoin 2	192
Tableau N° 18 : Grille d'observation de la séance grammaticale n°2, en classe témoin 1	196
Tableau N° 19 : Grille d'observation de la séance grammaticale n°2, en classe témoin 2	198
Tableau N°20: Déroulement de la séance grammaticale n°1 en classes expérimentale 1 et 2	202
Tableau N°21 : Déroulement de la séance grammaticale n°2 en classes expérimentale 1 et 2	209

Tableau N° 22 : Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes témoins	218
Tableau N°23 : Outils grammaticaux utilisés dans les rédactions des élèves des classes témoins	220
Tableau N°24: Nombre de connecteurs de l'expression de cause (correct et erronés)	220
Tableau N°25 : Nombre de connecteurs de l'expression de conséquence (correct et erronés)	222
Tableau N°26: Nombre de connecteurs de l'expression du but (correct et erronés)	223
Tableau N°27 : Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales	226
Tableau N°28 : Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales « proposition subordonné du but »	227
Tableau N°29 : Outils grammaticaux utilisés dans les rédactions des élèves des classes témoins	229
Tableau N°30: Nombre de connecteurs de l'expression de cause (correct et erronés)	229
Tableau N°31 : Nombre de connecteurs de l'expression de conséquence (correct et erronés)	231
Tableau N°32 : Nombre de connecteurs de l'expression du but (correct et erronés)	233
Tableau N°33: Recommandations	265

LISTE DES FIGURES

Figure N°01 : Stratégies d'enseignement	29
Figure N°02 : Cercle d'apprentissage expérientiel de KOLB	31
Figure N°3 : Modèle de l'apprentissage scolaire	40
Figure N°04 : Phases de l'apprentissage de l'approche constructiviste	45
Figure N° 05 : Fondements de l'approche actionnelle	48
Figure N°06 : Démarche de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE	73
Figure N°07 : Typologie des capsules pédagogiques	118
Figure N°08 : Modèle d'animation d'un personnage 2D	119
Figure N°09 : Options disponibles de l'animation 2D	119
Figure N°10 : Première fenêtre de PowerPoint	124
Figure N°11 : Quelques options proposées par la fenêtre PowerPoint	124
Figure N°12 : Fenêtre de l'enregistrement audio	125
Figure N°13 : Icône pour diffuser le diaporama	125
Figure N°14 : Modèle d'inscription au compte Moovly	129
Figure N°15 : Fenêtre d'édition de Moovly	129
Figure N°16 : Fenêtre d'édition de PowToon	130
Figure N°17 : Fenêtre d'édition de Tellagami	131
Figure N°18 : Étapes de la méthodologie de recherche	139
Figure N° 19 : Localisation par le GPS le « CEM FELKAÏ Hocine – Aokas-	140
Figure N°20 : Thèmes d'entretien exploratoire	143
Figure N°21 : Présentation de la méthodologie de recherche	147
Figure N°22 : Répartition de l'échantillon par ancienneté dans le métier et dans l'école	151
Figure N°23 : Répartition de l'échantillon par nombre d'élèves par classe	152
Figure N°24 : Fiche pédagogique n°1 « la proposition subordonnée	

de cause et de conséquence »	167
Figure N°25: Fiche pédagogique n°2 « la proposition subordonnée du but »	169
Figure N°26 : Modèle de la vignette n°1	172
Figure N°27 : Modèle de la vignette n° 2	173
Figure N°28 : Modèle de la vignette n° 3	173
Figure N°29 : Modèle de la vignette n°4	174
Figure N°30 : Modèle de la vignette n°5	175
Figure N°31: Modèle de la vignette n°6	175
Figure N°32: Modèle de la vignette n°7	176
Figure N°33: Modèle de la vignette n°8	176
Figure N°34: Modèle de la vignette n°9	177
Figure N°35: Modèle de la vignette n°10	177
Figure N°36: Modèle de la vignette n°11	178
Figure N°37: Modèle de la vignette n°12	178
Figure N°38: Modèle de la vignette n°13	179
Figure N°39: Modèle de la vignette n°14	179
Figure N°40 : Modèle de la scène n°1	181
Figure N°41 : Modèle de la scène n°2	182
Figure N°42 : Modèle de la scène n°3	182
Figure N°43 : Modèle de la scène n°4	183
Figure N°44: Modèle de la scène n°5	184
Figure N°45: Modèle de la scène n°6	184
Figure N°46 : Modèle de la scène n°7	185
Figure N°47 : Modèle de la scène n°8	185
Figure N°48 : Modèle de la scène n°9	186
Figure N°49 : Qualification du support utilisé pour enseigner la grammaire	239
Figure N°50: Intérêt des élèves au contenu du cours grammatical	240
Figure N°51: Intérêt des apprenants pour l'apprentissage de grammaire	241
Figure N°52: Qualification de l'enseignement/apprentissage grammatical reçu	242
Figure N°53: Perception des apprenants sur le renouvellement des supports Ordinaires	243

Figure N°54 : Perception des élèves sur leur rendement scolaire	244
Figure N°55: Qualification du support utilisé pour apprendre la grammaire	246
Figure N°56 : Impact de la capsule pédagogique sur l’envie des apprenants de suivre le cours	247
Figure N°57: Perception des élèves vis-à-vis du contenu enseigné par la capsule pédagogique	248
Figure N°58 : Qualification de l’intérêt des élèves pour apprendre la grammaire	249
Figure N°59: Qualification de l’enseignement-apprentissage grammatical assuré par la capsule pédagogique	250
Figure N°60 : Effet de la capsule pédagogique sur le niveau des élèves en grammaire	251
Figure N°61 : Perception des élèves sur leur rendement scolaire	252
Figure N°62: Perception des apprenants sur leur apprentissage grammatical futur	253

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les outils technologiques donnent un nouveau souffle à l'éducation d'aujourd'hui. La responsabilité du système éducatif n'est plus l'intégration de ces technologies dans l'enseignement-apprentissage, mais de savoir comment donner les moyens nécessaires afin de bonifier les pratiques pédagogiques innovantes par l'exploitation optimale de ces outils technologiques.

Ainsi, l'enseignement traditionnel cède la place à l'usage des technologies en classes (Amara, M et Bouazri idjenadène, F (2023) ; MIZI et AMMOUDEN, 2019, p.168). Cet usage a créé un environnement techno-pédagogique dans les écoles, mais surtout l'émergence du phénomène de la technologie a démontré l'inefficacité des anciennes méthodes pratiquées par les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage où toutes créativité, participations et innovations des apprenants sont exclues. La mise en pratique des procédés technologiques « *semble désormais inévitable pour favoriser la réussite éducative des élèves, rehausser le professionnalisme du personnel enseignant* » (GOYER et all, 2005, p. 25).

Parmi ces outils technologiques figure la capsule pédagogique, appelée aussi la capsule vidéo ou simplement la vidéo éducative. C'est une vidéo courte et scénarisée qui permet à l'enseignant d'afficher ses cours sous forme de documents audiovisuels. Il s'agit d'un outil technologique qui assure des apprentissages qui se tiennent en présentiels ou/et en distentiels. Il permet de présenter un cours, de préparer un cours ou encore de compléter un cours achevé.

PERAYA dans son article, *Au centre des Mooc, les capsules vidéo: un renouveau de la télévision éducative?*, publié en 2017 apprécie la présence de la capsule pédagogique en classe. Il la considère comme un indicateur parfait pour moderniser les pratiques pédagogiques. Le recours à celle-ci « *représente aujourd'hui un nouveau support d'apprentissage en s'appuyant sur le développement toujours plus important des TICE.*

Elle fournit une aide précieuse à l'enseignant, et à l'apprenant également (MELODY et EL KAAMOUCHE-ZIANI, 2019, p. 32).

À ce stade, nous ne pouvons pas négliger ou ne pas tenir compte de son importance et son utilité dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Elle constitue un aboutissement d'un cheminement semé d'innovations, mais encore plusieurs outils répondent à une facilité de son utilisation. SMITH explique mieux en disant que la capsule pédagogique :

S'impose actuellement comme un véritable phénomène de mode, notamment dans le domaine éducatif. D'une part, l'évolution des pratiques pédagogiques en font un support d'apprentissage idéal. D'autre part, aujourd'hui, de nombreux outils et services permettent la réalisation rapide et la mise en ligne facile de courtes vidéos originales (2007, p.10).

En classe de langue étrangère, la mise en œuvre de la technologie -et en particulier de la capsule pédagogique - est potentiellement susceptible pour relever le défi de l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui a depuis toujours posé problème (AMARA et BOUAZRI IDJENADÈNE (2022) ; ZEBIRI, 2019).

En effet, la question de l'enseignement de cette discipline dans un milieu scolaire est généralement enseignée de manière prescriptive. D'ailleurs, CUQ et GRUCA signalent que : *« les préoccupations de la grammaire ont toujours été d'ordre didactique : la description de la langue n'est pas faite pour elle-même mais dans un souci de prescription, voire d'éducation »* (2017, p. 343).

La grammaire est incluse dans tous les supports pédagogiques et dans tous les programmes scolaires. Elle *« est en effet plus que jamais présente dans le libellé des programmes de formation, dans les méthodes proposées »* (VIGNER, 2004, p.6).

À l'heure actuelle, l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les établissements scolaires algériens, notamment au cycle moyen, requiert une approche plus approfondie. Du moment où cette discipline est une matière indispensable voire nécessaire pour améliorer la compétence langagière des apprenants. Elle *« est un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usages de cette langue »* (CUQ, 2003, p. 116).

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la technopédagogie. Elle consiste à mettre en interaction la technologie de la projection (capsule pédagogique) et la pédagogie de l'enseignement de la grammaire. La grammaire s'occupe de l'étude des règles et des

normes, la capsule pédagogique, pour sa part, prend en charge tout ce qui est description de la langue.

Le choix de notre sujet de recherche a été motivé par notre propre expérience de terrain. Nous avons assuré le module de la grammaire pendant deux ans à différents niveaux d'étude (licence 2, licence 3 et master 1) à l'université de Bejaia au sein du département de la langue française. Nous avons, alors, remarqué que la quasi-totalité des apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à assimiler les règles qui régissent la grammaire française. Ils montrent un sentiment de rejet, de gêne et d'incapacité à s'imprégner du contenu de ce module. Il est clair que ces apprenants ont besoin d'être stimulés pour mieux apprendre cette discipline.

Notre pratique d'enseignante dans le collège d'enseignement moyen (CEM) dans la wilaya de Bejaia nous a permis de constater que la grammaire est enseignée de manière prescriptive, les élèves manquent de motivation pour étudier cette discipline qu'ils trouvent ennuyeuse, lassante et usante. C'est un handicap qui entraîne une baisse du niveau scolaire et implique parfois même l'échec scolaire.

En nous référant aux récents travaux de recherche menés dans le cadre de l'enseignement-apprentissages de la grammaire tels que :

- Les différents colloques nationaux et internationaux organisés en Algérie (Colloque national à Bejaia : L'ALPHABÉTISATION, E. F. À. B., & DIDACTIQUES, L. E. P. 2022; Ftita, A., & Vecchiato, S. 2023).
- Les thèses de doctorat soutenues en Algérie (HENKA, N. 2020)
- Les articles scientifiques réalisés par des auteurs algériens (El Baki, H. 2013 ; Bouazri Idjenadène, F. 2022).

Nous avons constaté que les enseignants continuent à dispenser la grammaire de manière prescriptive. Nous estimons que l'usage des capsules pédagogiques pourrait motiver les apprenants et les aider à améliorer leurs compétences en grammaire.

Nombreuses sont les questions soulevées en vue d'élaborer nos hypothèses de recherche, et on y procède de la manière suivante :

1° La mise en œuvre de la capsule pédagogique a-t-elle un impact significatif sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire ?

2° L'enseignement-apprentissage de la grammaire par la capsule pédagogique contribue-t-il à motiver tous les apprenants d'une classe et à développer ainsi leurs niveaux en grammaire ?

3° Cet enseignement-apprentissage est-il en mesure pour renouveler les méthodes dites traditionnelles et moderniser ainsi les pratiques enseignantes en grammaire ?

Nous proposerons les hypothèses ci-après :

- a) L'utilisation de la capsule pédagogique en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire aurait une influence positive et permettrait de mutualiser les potentiels de tous les apprenants.
- b) La mise en œuvre de la capsule pédagogique en séance de grammaire serait intuitive et active, favorisant l'implication et l'interaction entre élève, enseignant et capsule pédagogique.
- c) Contrairement à l'apprentissage traditionnel, la capsule pédagogique motiverait significativement les élèves à apprendre et développer leurs niveaux en grammaire, tout en modernisant les pratiques pédagogiques grâce à ses spécificités numériques.

Par notre contribution, nous envisageons de présenter un enseignement-apprentissage grammatical efficace par l'usage de la capsule pédagogique. Nous proposons de mettre la capsule pédagogique au service de l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui pourrait être une méthode appropriée dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire au cycle moyen, et aux classes de la 4^{ème} année moyenne particulièrement.

Pour cela, nous identifions :

- L'impact pédagogique posé par les capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire.
- L'impact technologique posé par les capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire.

De ces quelques précisions, nous justifions les précédentes questions relatives à l'utilisation de la capsule pédagogique en séance de grammaire. Ainsi naît notre intérêt pour évaluer et mieux comprendre l'impact de cette utilisation, chose qui servira de repère pour les enseignants de FLE du collège algérien et d'assurer ainsi une plus grande réussite de l'intégration de la capsule pédagogique en séances grammaticales.

Nous avons amorcé notre recherche par une phase de la pré-enquête avec des entretiens exploratoires auprès des enseignants de FLE du cycle moyen. Cette phase sera réalisée dans le but d'expliquer la pertinence de notre sujet de thèse.

Il est à noter que cette phase exploratoire est une étape clé pour la réussite de notre étude approfondie.

Au sujet de l'étude approfondie de notre recherche, nous avons choisi comme échantillon les classes de la 4^{ème} année moyenne du collège de FELKAÏ Hocine de la commune d'Aokas située à 23 kilomètres du chef lieu de la wilaya de Béjaïa. Ce collège compte quatre classes de 4^{ème} AM : deux classes témoins et deux classes expérimentales. Nous avons assuré pour chaque classe deux séances de grammaire incluses dans leur programme scolaire. La première séance portera sur « la proposition subordonnée de cause et de conséquence » et la deuxième séance s'articulera autour de « la proposition subordonnée du but ». Pour les deux classes témoins ces séances sont réalisées de manière traditionnelle et par des supports ordinaires. Quant aux classes expérimentales, ces séances sont assurées par l'utilisation de la capsule pédagogique.

Nous avons structuré notre travail de recherche en deux parties.

(1) La première partie est intitulée "concepts et notions opératoires" dans laquelle nous présenterons les éléments théoriques nécessaires pour bien mener notre travail de recherche. Cette partie est subdivisée en quatre chapitres :

- Le premier chapitre, est consacré au processus de l'enseignement-apprentissage. Nous tenterons d'exposer les différentes approches et démarches qu'a connu l'enseignement-apprentissage du FLE. Le chapitre deux, porte sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire et sur ses approches et ses démarches qui ont été appliquées en classe de FLE ;

- Le troisième chapitre, est nommé "la technologie en éducation" dans lequel nous parlerons de l'émergence de la technologie au sein des établissements scolaire. Le quatrième chapitre s'intitule "la technopédagogie et les capsules pédagogiques : Des nouvelles opportunités dans les écoles" nous présenterons le domaine de la technopédagogie et nous parlerons de la capsule pédagogique, de sa définition, de sa typologie et des outils les plus fréquemment utilisés pour sa réalisation.

(2) La deuxième partie, aborde le cadre expérimental de la recherche. Elle est nommée "expérimentation, résultats et réflexions". Cette partie comporte quatre chapitres :

- Le premier chapitre, nous décrit d'une manière détaillée le protocole général de notre recherche. Il est question de présenter la méthodologie de la phase de la pré-enquête, puis celle de la phase de la recherche approfondie.
- Le deuxième chapitre, est consacré, bien évidemment, à la phase de la pré-enquête dans laquelle nous essayerons de voir si l'usage de la capsule pédagogique se vie aux collègues algériens ;
- Le troisième chapitre, il est question de présenter la phase de la recherche approfondie. Ce chapitre se divise en trois étapes:
 - Nous analysons dans un premier temps les outils utilisés par les enseignants de grammaire.
 - Nous procédons par la suite à l'observation du déroulement de deux séances de grammaire en utilisant une grille d'observation qui est présenté au cours du présent chapitre.
 - Nous analysons ensuite les productions écrites de l'ensemble de notre échantillon. Et ce, en élaborant une grille d'analyse inspirée de celle réalisée par par SÉGUY et TAUVERON (1991) qui est détaillée ultérieurement.
- Le quatrième chapitre qui s'intitule "questionnaires post-expérimentation" est consacré à la distribution, analyse et interprétation des résultats des questionnaires poste-expérimentation destinés à l'ensemble de notre échantillon. Cela nous permet de formuler au mieux des réponses à notre problématique.

Dans le schéma ci-dessous nous récapitulons le protocole général de notre recherche:

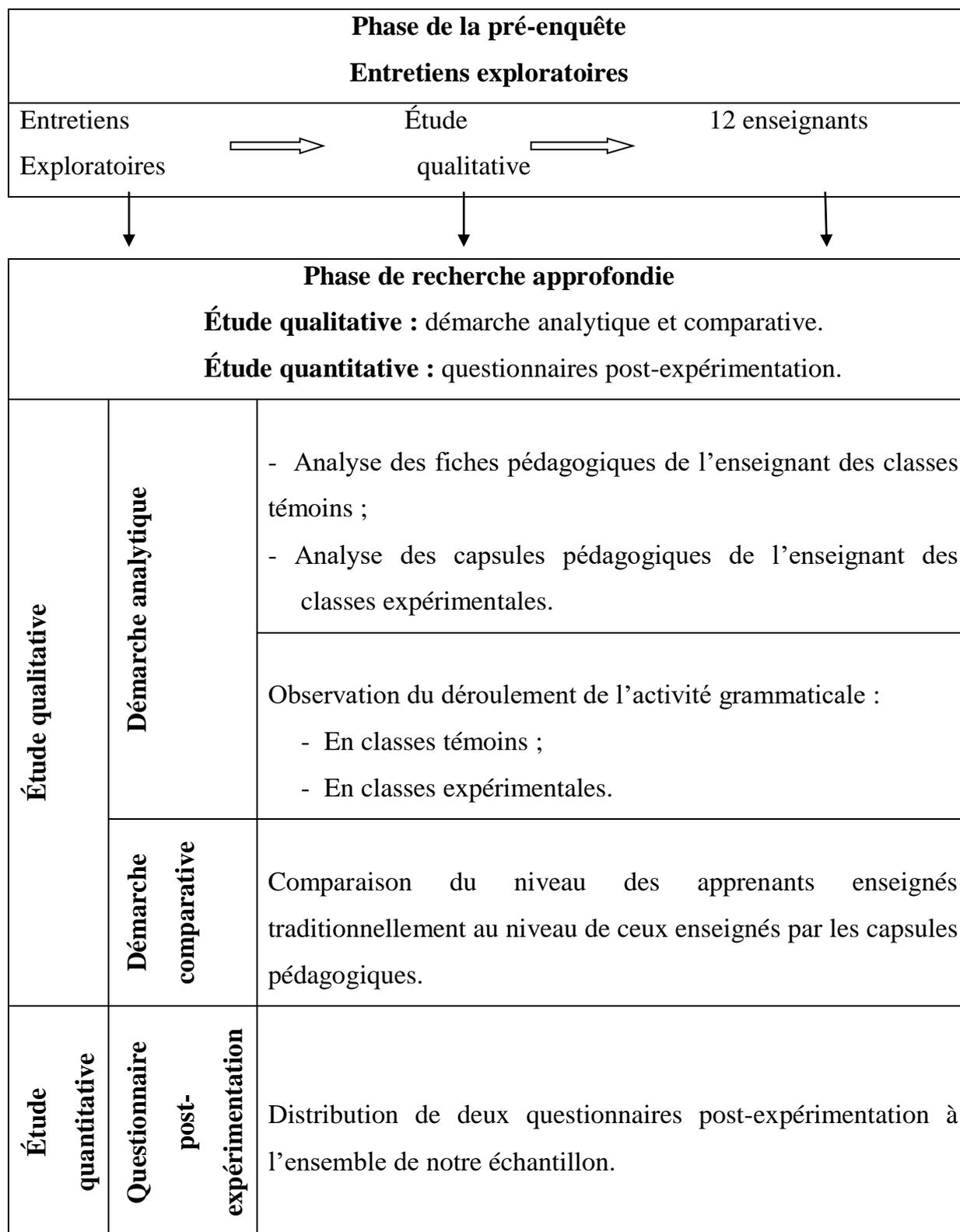


Tableau N°01 : Présentation de la méthodologie de recherche

PREMIÈRE PARTIE
Concepts et notions opératoires

Introduction

Cette première partie, intitulée "concepts et notions opératoires" présentera les éléments théoriques nécessaires pour mener bien notre travail de recherche. Elle sera organisée en quatre chapitres :

Le premier chapitre sera nommé "enseignement-apprentissage du FLE : approches et démarches". Il sera réservé à la définition du processus de l'enseignement et du processus de l'apprentissage dans les différents ouvrages et dictionnaires de la spécialité. Aussi, il exposera les approches et les démarches qui ont marqué l'histoire de l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour finir, un bilan récapitulatif du chapitre I sera présenté.

Le deuxième chapitre portera le nom de " la grammaire au service de l'enseignement-apprentissage du FLE". Il définira clairement le terme « grammaire ». Il apportera des éclaircissements quant au déroulement de la situation de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en Algérie - et en particulier dans le cycle moyen. Il présentera la nouvelle répartition annuelle du programme de la grammaire de la 4^{ème} année moyenne. Un bilan récapitulatif clôturera ce présent chapitre.

À travers le troisième chapitre, nous comptons parler du passage de la technologie éducative à la technologie pour l'éducation et du progrès des équipements technologique. Nous essayerons de justifier ces choix, ce qui pourra donner raison à notre présent sujet de recherche.

Le quatrième chapitre nous permettra de mettre en lumière les orientations théoriques de la conception du contexte de la technopédagogie et de la capsule pédagogique, mais surtout il nous permettra d'explicitier encore mieux nos intentions de recherche.

CHAPITRE I

Enseignement-apprentissage du FLE : approches et démarches

Introduction partielle

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et en particulier du FLE est une question centrale qui préoccupe depuis longtemps les chercheurs en science de l'éducation. Pour initier notre recherche, le premier chapitre propose un état d'art des processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous tenterons d'abord de définir le processus d'enseignement et nous parlerons de ses stratégies et de ses méthodes. Nous nous intéresserons ensuite au processus d'apprentissage, particulièrement à l'apprentissage scolaire en essayant d'expliquer ses approches, ses stratégies et ses démarches. Pour finir, nous présenterons un bilan récapitulatif de ce premier chapitre.

1. L'enseignement : concept et sens

L'enseignement est étroitement lié à l'apprentissage. Il apparaît comme une activité explicite pour développer les connaissances. Il implique une acquisition intentionnelle du savoir et du savoir-faire. Les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent être associés et accompagnés. Cela suppose une participation individuelle ou/et commune des individus. Selon DESSUS (2008) l'enseignement se fait par des séries d'activités d'équivalence relationnelle. Elles peuvent être :

- **D'ordre communicatif** : des activités qui se déroulent par le biais d'échanges d'énoncés afin de s'écouter et de se faire écouter. Ces échanges portent sur divers contenus (des expériences personnelles, des observations de comportement, des connaissances...).
- **D'ordres mentaux**: des activités qui s'appuient sur la résolution de problèmes définis.

Qu'est-ce que l'enseignement à l'école ? L'enseignement à l'école est naturellement uni à l'apprentissage. C'est une action qui implique la présence de trois éléments : enseignant - apprenant - savoir. C'est donc un système constitué d'interactions variées entre l'enseignant qui s'incarne toujours comme un performateur et l'apprenant qui

s'expérimente et acquiert le savoir. Chacune de ces interactions pédagogiques se définit par un objectif et un contenu bien précis.

L'enseignement à l'école « *n'a de sens que par les apprentissages qu'il suscite* » (MORIN et SAINT-ONGE, 1987, p. 38). Il permet de développer les performances scolaires et extrascolaires de l'apprenant. Il s'« *opère comme si le développement était un processus régulier, avançant pas à pas, permettant de construire de nouvelles capacités pour maîtriser de nouvelles situations* » (SCHNEUWLY, 1995, p. 34).

Nous signalons, là-dessus, que l'enseignement à l'école implique essentiellement l'élève pour lui améliorer ses performances, en s'appuyant, forcément, sur de multiples stratégies et des méthodes afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ce qui nous permet d'interpeller les stratégies d'enseignement.

1.1. Les stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignements ont été depuis toujours un sujet d'actualité. Elles se définissent comme un ensemble de ressources pédagogique qui se planifiait par un enseignant. Leur planification s'organise en fonction du niveau des apprenants, de l'objectif et du contexte d'apprentissage visé.

Doit-on varier les stratégies d'enseignement ? Varier les stratégies d'apprentissage assure un haut rendement scolaire grâce, notamment, à l'originalité de chaque stratégie d'enseignement.

Quelles sont les stratégies d'enseignement ? L'enseignement direct, indirect, interactif, expérientiel, étude indépendante et classe inversée sont les six principales stratégies d'enseignement qui ont marqué l'histoire de la didactique des langues étrangères (BISSONNETTE, 2008, p. 150).

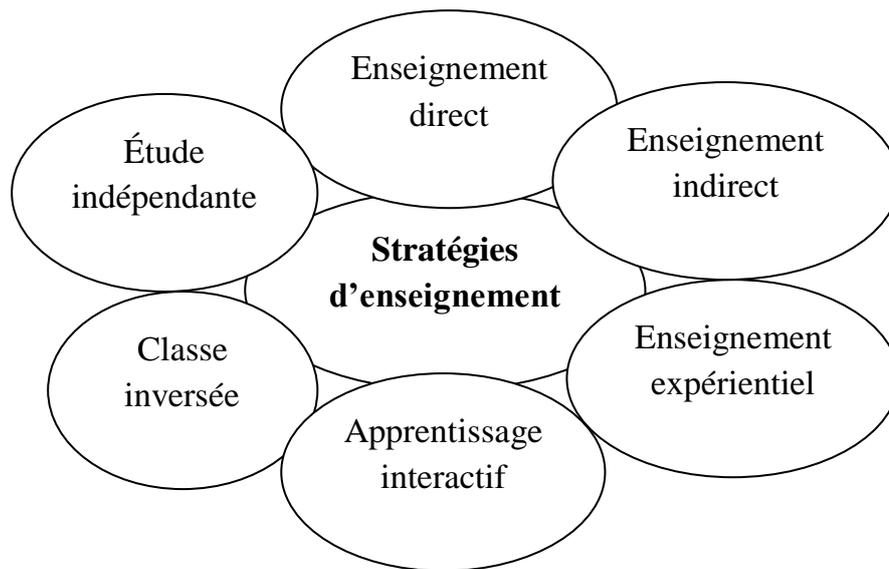


Figure N°01 : Stratégies d'enseignement (Ibid, p. 150)

1.1.1. L'enseignement direct :

L'enseignement direct est centré sur les stratégies de réflexion active, par exemple, sur : des exposés, des questionnements didactiques, des enseignements explicites et des activités de pré-écoute et de pré-projection. Le contenu de cet enseignement se présente en partie, orientée du simple au plus complexe. L'enseignant évalue régulièrement les nouvelles connaissances acquises par les élèves.

Il existe trois principales formes de l'enseignement direct, à savoir :

- **Modèle des effets-maitres** : suit la démarche suivante (révision brève du cours précédent, identification des objectifs du cours en question, explication détaillée du contenu du cours, proposition d'une série d'activités qui se réalise, individuellement, par les élèves).
- **Enseignement des stratégies cognitives** : apparut en 1968. Il décompose chaque tâche d'apprentissage en étape, il encourage les élèves à réfléchir à haute voix et il fournit des modèles de tâches achevées.
- **DISTAR** : signifie « système d'enseignement direct en arithmétique et en lecture ». Cette forme d'enseignement direct est une stratégie explicite qui

s'appuie sur (l'élaboration du cours par étapes, maîtrise parfaite de chaque étape par les élèves, les élèves apprennent à travailler de façon autonome).

1.1.2. L'enseignement indirect

L'enseignement indirect est centré sur l'élève. Il s'appuie sur les stratégies de résolution de problèmes, d'enquête, d'étude de cas, d'objectivation et de schéma conceptuel. Le rôle de l'enseignant est d'encourager ses apprenants à prendre les bonnes décisions et à penser de manière critique pour résoudre un problème.

Comparé à l'enseignement direct, l'enseignement indirect nécessite plus de temps, chose qui pousse l'enseignant à renoncer à certains contenus importants du cours en question. Cet enseignement n'est pas le meilleur moyen pour acquérir les connaissances détaillées d'un sujet.

1.1.3. L'enseignement interactif

L'enseignement interactif est axé sur la discussion et le partage. L'apprenant s'instruit par ses interactions avec ses pairs et son enseignant. Cet enseignement s'appuie sur les débats, les tables rondes, les jeux de rôle, les cercles de discussion, les enseignements par les pairs et les discussions. Il est donc clair que l'usage de l'enseignement indirect doit obligatoirement être accompagné par une maîtrise parfaite de la méthode de travail en groupe.

Pour impliquer les élèves dans un groupe d'apprentissage, l'enseignement interactif recommande l'adoption de deux pratiques :

- **Le brainstorming** : ou le brainstorming interactif est une méthode qui rassemble un groupe d'apprenants afin de s'exprimer librement sur un sujet défini. Interaction en ligne, pensée inversée ou négative, relations de groupe nominales sont les types du brainstorming les plus efficaces.
- **Penser, associer et partager** : est le fait d'exposer un problème qui sera discuté entre les élèves pour tirer des conclusions claires et précises.

1.1.4. L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est né en 1984. Il est centré sur la réflexion individuelle de l'apprenant vis-à-vis d'une expérience. La simulation, les expériences, les sondages et les visualisations sont les quatre Stratégies d'apprentissage expérientiel.

En 1984, KOLB trace un cercle d'apprentissage expérientiel de quatre phases :

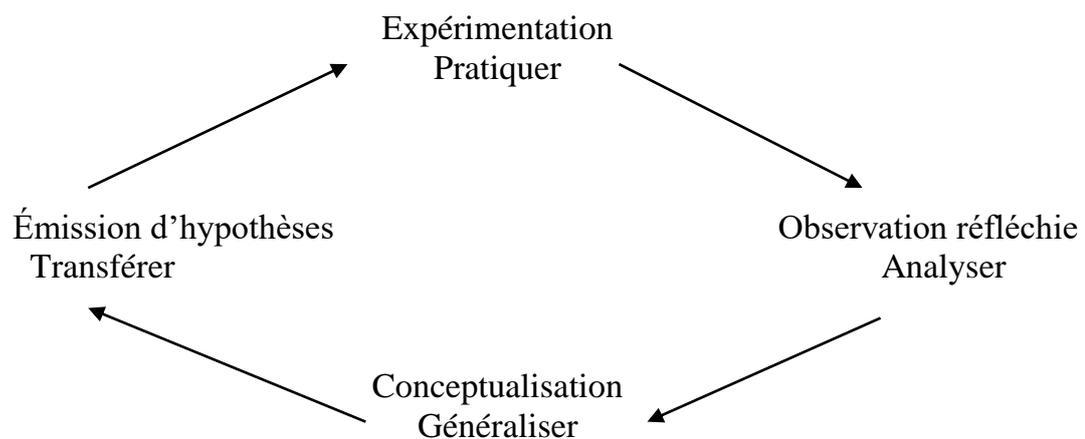


Figure N°02: Cercle d'apprentissage expérientiel (KOLB, 1984)

- **L'expérimentation** : les apprenants réalisent eux-mêmes une expérience.
- **L'observation réfléchie** : les apprenants observent consciemment les actions de leur expérience.
- **La conceptualisation** : grâce à leur expérience, les apprenants tirent bénéfice de leurs connaissances antérieures et acquièrent d'autres plus approfondies.
- **L'émission d'hypothèse** : les apprenants émettent des hypothèses quant à d'autres expériences futures.

1.1.5. L'étude indépendante

L'étude indépendante est une stratégie d'enseignement qui favorise l'autonomie des apprenants. Elle les encourage à devenir des citoyens responsables. Le recours à cet enseignement peut débuter dès l'école maternelle et se poursuivre par des contacts du milieu extrascolaire. L'étude indépendante se réalise par plusieurs méthodes, par exemple, par: des enseignements assistés par ordinateur, des trousseaux d'activités, des

exercices, des cours par correspondance, etc. L'enseignant peut utiliser deux méthodes au sein d'une même situation d'enseignement.

1.1.6. La classe inversée

La classe inversée est un concept apparu en 2007. De nombreux auteurs l'ont défini. Pour LEBRUN (2016), la classe inversée se repose sur trois courants : l'approche par compétence, les méthodes actives et l'usage des TIC. Y a-t-il des différences et des similitudes entre ces trois courants ?

Pour BÉLANGER la classe inversée est axée sur l'utilisation des TIC, il note :

La classe inversée tire son nom du fait qu'avec cette méthode, les étudiants assistent à leur cours chez eux — le plus souvent par l'intermédiaire de capsules vidéos — et font leurs devoirs en classe. Cette méthode permettrait un meilleur apprentissage, favoriserait la motivation et augmenterait la participation aux cours et, enfin, aiderait l'apprenant à construire ses connaissances à son propre rythme (2013, p. 10).

GUILBAULT et VIAU-GUAY affirment que la classe inversée regroupe la pédagogie active et les TICS :

Les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne – le plus souvent des capsules vidéo – et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et autres activités de collaboration (2017, p. 3).

LEBRUN, quant à lui, ne pouvait pas ignorer que la classe inversée propose des risques sur le plan disciplinaire :

Pour éviter les dérives que ce concept pourrait engendrer, il est surtout intéressant d'examiner ce que n'est pas la classe inversée : Un remplacement de l'enseignant par des vidéos. Un cours en ligne voire à distance. Des étudiants qui font tout et n'importe quoi de manière non structurée. Des étudiants qui passent le temps de la classe devant un écran. Des apprenants autistes travaillant tout seuls. Les classes inversées, c'est donc bien plus que de « regarder des vidéos à la maison (2016, p. 4).

PERAYA rejoint BÉLANGER, GUILBAULT et VIAU-GUAY pour dire que les TICS et la classe inversée propose des situations authentiques et de qualité:

La pratique de la classe inversée, pour laquelle il existe en effet un intérêt grandissant, est potentiellement porteuse de changements, car elle fédère de nombreuses approches psychologiques, pédagogiques, technopédagogiques – certaines sont récentes, d'autres non - dont la littérature a déjà montré, dans certaines conditions, les effets positifs sur l'apprentissage. Une meilleure connaissance de celles-ci permettra de construire une

pratique professionnelle moins empirique, plus efficace, mais aussi plus réaliste (2015, p. 3).

En sommes, nous pensons que les TICS et la pédagogie active favorisaient au mieux l'appropriation du FLE dans nos classes, ce qui nous amène à voir les méthodologies d'enseignement.

1.2. Les méthodes d'enseignement

Les méthodes et les stratégies d'enseignement s'organisent simultanément. Chaque méthode répond aux besoins d'une stratégie bien déterminée. Par exemple : la stratégie d'enseignement direct renvoie directement à l'usage de l'une des méthodes d'enseignement suivantes : exposé, questionnement didactique, enseignement explicite et activités de pré-écoute et de pré-projection. (Voir les stratégies d'enseignement, précédemment citées).

Les méthodes d'enseignement les plus présentes en didactique des langues étrangères, sont au nombre de cinq :

- Expositives ;
- Démonstratives ;
- Interrogatives ;
- De découvertes ;
- Expérientielles.

À travers cet aperçu, nous essayerons de présenter toutes ces méthodes qui ont marqué l'histoire de l'enseignement des langues étrangères :

➤ Les méthodes expositives :

Les méthodes expositives ou transmissives ou encore magistrales s'utilisent, souvent, à l'université. Elles consistent à présenter un cours magistral sous forme d'exposé oral qui s'appuie, généralement, sur des supports visuels (cartes conceptuelles, PowerPoint, etc.). L'objectif des méthodes expositives est de transmettre un nombre important d'informations aux apprenants. C'est l'enseignant qui détient ces informations. Il a donc la maîtrise totale du déroulement de son cours. Les apprenants, quant à eux, se

contentent d'écouter leur enseignant et de prendre notes pour pouvoir se rappeler des informations transmises.

Les méthodes expositives laissent peu de place à l'interaction entre les apprenants et l'enseignant. Ce n'est qu'à la fin du cours que l'enseignant peut interroger ses apprenants afin de vérifier si les objectifs visés sont atteints.

Les atouts de ces méthodes expositives sont :

- Possibilité de transmettre un nombre important d'informations aux élèves ;
- Possibilité de présenter, en un temps limité, l'intégralité du cours ;
- Les contenus enseignés sont totalement maîtrisés par l'enseignant ;
- Généralement, l'enseignant distribue des documents récapitulatifs à la fin de chaque cours. Ce qui permettra aux apprenants de vérifier leurs prises de notes.

Les inconvénients des méthodes expositives se résument ainsi :

- Le cours est plus au moins monotone ;
- Manque ou absence d'interaction entre élèves – enseignant, cela risque d'engendrer une forme de passivité chez les élèves ;
- Pour l'enseignant, tous les apprenants ont un niveau homogène. C'est-à-dire le savoir initiale, des apprenants d'une même classe, est équivalent ;
- L'apprenant ne réalise aucune tâche pour pouvoir évaluer ses acquis.

➤ **Les méthodes démonstratives :**

Les méthodes démonstratives dites méthodes affirmatives sont utilisées pour enseigner des groupes restreints de 5 à 12 élèves. Ces méthodes comprennent, obligatoirement, trois étapes : la démonstration, l'expérimentation et la reformulation.

- **La démonstration :** L'enseignant montre sous forme d'exposé un raisonnement. C'est-à-dire il explique aux apprenants les étapes à suivre pour établir une conclusion.
- **L'expérimentation :** L'apprenant reproduit le raisonnement montré par son enseignant afin d'arriver au résultat attendu.

- **La reformulation :** l'apprenant expose oralement ses acquis suite à son expérimentation.

Les méthodes démonstratives présentent de multiples avantages pour les apprenants :

- Le passage de la théorie à la pratique (apprendre par la pratique ;
- Les apprenants sont motivés, actifs, autonomes et impliqués dans leur apprentissage ;
- Favorisation de l'interaction entre enseignant-apprenants ;
- Les apprenants deviennent acteurs de leur apprentissage ;
- Les tâches réalisées par les apprenants sont vérifiées puis corrigées par leur enseignant.

Les limites des méthodes démonstratives se présentent comme suit :

- Elles ne peuvent s'appliquer que sur des petits groupes d'élèves. Au-delà de 12 élèves, ces méthodes ne peuvent être rentables et bénéfiques pour les élèves ;
- L'enseignant doit maîtriser parfaitement le contenu de son cours. Il est appelé non seulement à communiquer des connaissances, mais aussi à accompagner et à diriger ses élèves tout au long de leur expérimentation ;
- Elles prennent beaucoup de temps vu que l'enseignant doit être à la disposition de tous ses élèves.

➤ **Les méthodes interrogatives :**

Les méthodes interrogatives sont axées sur des questionnements orientés du général au particulier. Ces questionnements impliquent des interactivités entre enseignant- élèves. Pour adopter ces méthodes, l'enseignant doit, nécessairement, maîtriser les techniques de communication (par exemple : savoir écouter avant de parler pour pouvoir valider ou pas les réponses des apprenants).

Les méthodes interrogatives poussent les apprenants à donner des réponses à des questions fermées ou à des questions ouvertes ou encore à des questions orientées. La planification de ces questions (fermées/ ouvertes/orientées) passe par sept étapes :

Étape 1 : Identifier l'objectif des questions posées.

Étape 2 : Déterminer le contenu de ces questions (contenu important, capable d'être approfondi).

Étape 3 : Les questions fermées doivent être suivies par d'autres questions qui exigent des réponses détaillées.

Étape 4 : Organiser les questions dans un ordre logique en utilisant la méthode dite de l'entonnoir (du général au particulier).

Étape 5 : Poser des questions simples, claires et brèves.

Étape 6 : Toute question à réponse implicite doit être évitée.

Étape 7 : Anticiper d'avance les réponses des apprenants pour rester concentrer sur l'objectif du cours.

Ci-après, nous essayerons de citer les principaux avantages des méthodes interrogatives :

- Encourager une acquisition approfondie du savoir ;
- Acquérir des connaissances à long terme ;
- Encourager les apprenants à prendre la parole en classe pour exprimer leurs avis ;
- Obtenir des réponses personnelles de l'apprenant.

Quant aux inconvénients, nous évoquerons :

- Questionner l'ensemble des apprenants d'une même classe peut prendre beaucoup de temps ;
- Il est préférable de préconiser, après le questionnement, une autre activité pratique pour valider l'apprentissage des apprenants.

➤ **Les méthodes de découvertes :**

Les méthodes de découvertes dites méthodes actives remontent au 19^e siècle. Pour elles, l'apprenant doit progresser en fonction de son rythme et de ses besoins.

L'enseignant n'est donc pas la seule personne qui détient le savoir. Il est, tout simplement, un médiateur de l'apprentissage.

Nous citons, ci-dessous trois types de méthodes de découvertes qui peuvent être utilisés pour impliquer l'apprenant dans son apprentissage :

L'étude de cas : est axée sur des expériences tirées de la vie quotidienne des apprenants.

Le jeu de rôle : s'appuie sur un apprentissage collaboratif, son but est d'apprendre suite aux expériences des participants.

La résolution de problèmes : peut être appliquée de manière individuelle ou collective afin de solutionner un problème d'apprentissage particulier.

La mise en œuvre des méthodes de découvertes est très rentable pour les apprenants, puisqu'elles :

- Rendent l'apprenant maître de son apprentissage ;
- Rendent l'apprenant très motivé et participe activement à son apprentissage ;
- Favorisent l'auto réflexion, la pensée critique, etc ;
- Favorisent l'interaction entre : enseignant – élèves et entre élève – élève.

Ces méthodes présentent certaines limites :

- Leur utilisation est chronophage ;
- Leur utilisation peut causer des inégalités entre les apprenants d'un même groupe. En effet, pour certains auteurs, leur mobilisation est défavorable pour les apprenants à faible niveau d'apprentissage.

➤ **Les méthodes expérientielles :**

Les méthodes expérientielles dites apprentissages par l'expérience ont été théorisées en 1984 par KOLB. Pour elles, le savoir se construit de manière continue et progressive, elles associent la réflexion à l'action. L'action naît de la réflexion et la réflexion dirige l'action.

Les méthodes expérientielles reposent sur :

Le principe de continuité : correspond à l'idée que les nouvelles connaissances reposent sur les connaissances antérieures et préparent d'autres connaissances futures.

Le principe d'interaction : réfère à l'idée que les connaissances d'un individu se développent grâce à ses compétences relationnelles.

Le principe de réflexion : considère la réflexion comme un acte volontaire qui donne lieu aux apprentissages.

Les atouts de ces méthodes consistent à :

- Acquérir du savoir par expérience ;
- Rendre l'apprentissage actif ;
- Enrichir grandement l'expérience des apprenants grâce aux principes de continuité, d'interaction et de réflexion.

Les méthodes expérientielles ne s'appliquent que sur des petits groupes de 8 à 12 élèves, ce qui peut être contraignant pour des classes à effectif important.

Cependant, nous ne pouvons pas parler de l'enseignement sans évoquer l'apprentissage.

2. L'Apprentissage : notion difficile à définir

La notion de l'apprentissage est d'origine lointaine. Elle fut apparue au 14^e siècle pour signifier « l'action d'apprendre un métier ». Au cours du 15^e siècle, cette notion fut utilisée pour désigner le « temps de l'apprentissage ». Au 16^e siècle, le terme de l'apprentissage devient plus courant. Il fut associé au sens de « l'action d'apprendre en général ». Le domaine de la psychologie finit par attribuer ce terme aux actions d'acquérir et d'apprendre des connaissances.

L'apprentissage est le fait d'acquérir de nouvelles performances suite à des expériences vécues. Il se fait par ordre : significatif, réceptif, répétitif ou encore par ordre de découverte. Pour HUONG l'apprentissage se :

Défini comme un processus social, dans lequel l'institution familiale et l'institution sociale participent activement au fonctionnement des comportements d'apprentissages de l'apprenant, l'axe de la communication et de l'expression sont révélateur des comportements d'apprentissage (2010, p. 176).

Autrement dit, l'apprentissage d'un individu est entièrement soumis aux facteurs familiaux et aux facteurs sociaux, or qu'une telle délimitation du processus d'apprentissage, reste supposée. Pour Roch, la notion de l'apprentissage dépasse les répétitions observées des actions sociales et familiales. Elle est conçue selon deux moments :

Le processus et le produit. Par le fait même, celui qui apprenant est soumis à un processus dans lequel, grâce à ses dimensions cognitives, sociales et affectives, il peut percevoir, interagir [avec] et intégrer des savoirs, des attitudes, des valeurs et des informations. Ce sont ces derniers éléments qui correspondent au produit, soit le deuxième moment de l'apprentissage (ROCH, 2016, p. 88).

Après avoir défini le processus d'apprentissage, il semble judicieux de s'attarder sur le processus d'apprentissage scolaire.

2.1. L'apprentissage scolaire

Le professeur MEIRIEU (1992) cité par BALIN (2010) propose le modèle d'apprentissage scolaire suivant :

L'apprentissage scolaire

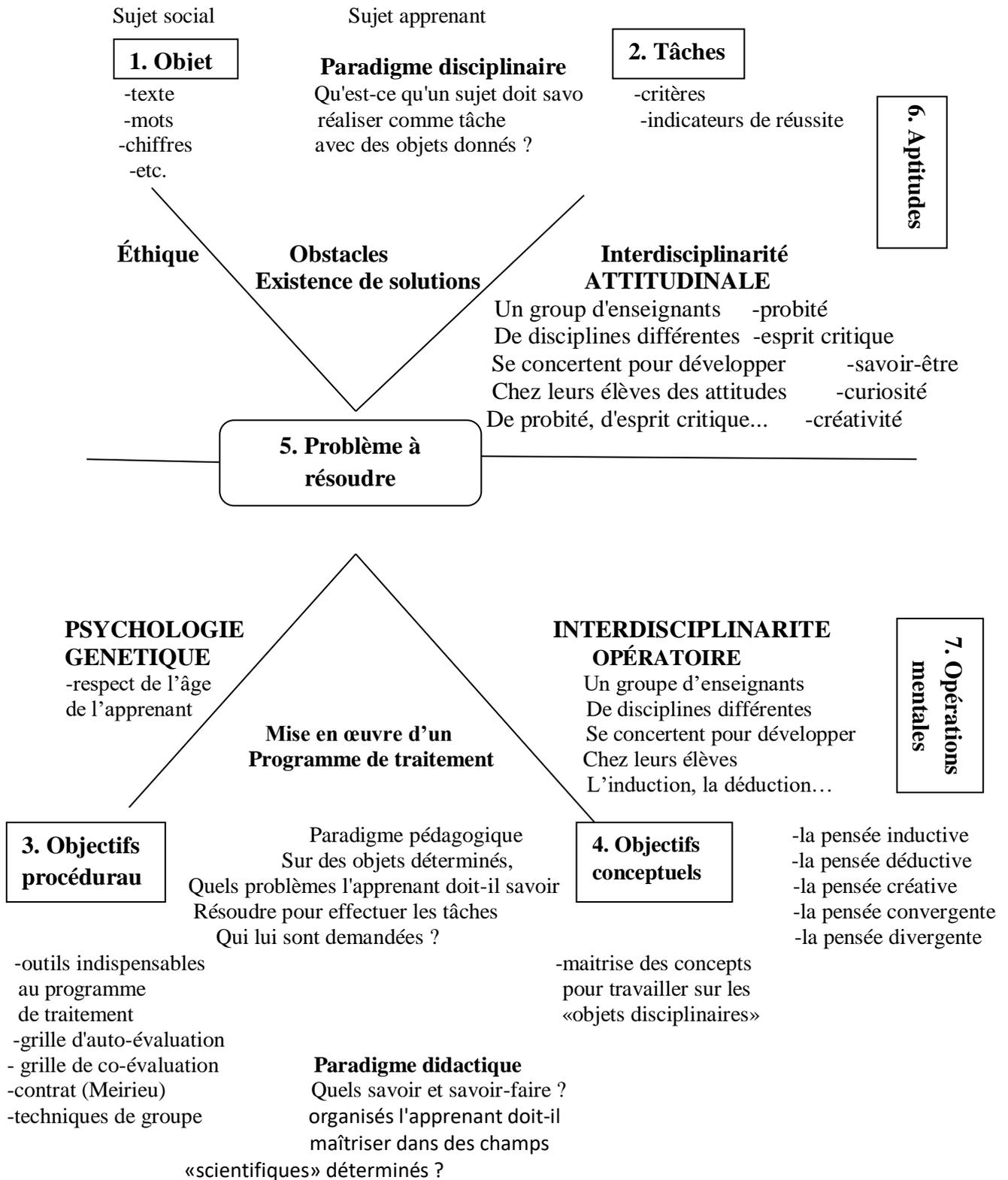


Figure N°3: Modèle de l'apprentissage scolaire (ibid. p. 46)

D'après ce modèle :

MEIRIEU place « le problème à résoudre » au centre de son modèle. Vers ce problème à résoudre convergent des flèches indiquant les différents éléments qui vont intervenir dans le processus de résolution de problèmes : les objets, la tâche, les objectifs procéduraux, les objectifs conceptuels, les attitudes et les opérations mentales de l'apprenant (Ibid. p. 45).

- Les objets : dépendent de la tâche dictée par l'enseignant.
- La tâche : signifie la consigne exigée par l'enseignant. Cette consigne doit être claire et bien précise afin que l'élève comprenne exactement ce qui est attendu de lui.
- Les objectifs procéduraux : renvoient aux outils de traitement des objets disciplinaires. « Prenons, par exemple, la représentation graphique d'un texte. Cet outil permettra à l'élève de mieux résumer un texte en inscrivant dans sa représentation graphique, les mots-clés, les idées principales » (Ibid, p. 46).
- Les objectifs conceptuels : doivent obligatoirement être maîtrisés par les élèves pour pouvoir travailler les objets. Par exemple, avant de résumer un texte, les élèves doivent bien comprendre le concept de l'idée principale et de l'idée secondaire.

En somme, l'apprentissage scolaire renvoie à une pluralité de pratiques qui permettent aux apprenants de cheminer petit à petit leurs connaissances. Il repose sur le traitement d'activités scolaires qui visent selon FARZ, le développement des capacités intellectuelles des apprenants. L'apprentissage scolaire permet également de développer :

Des compétences en conception de bases de données et en interrogation [...] la possibilité d'appliquer les concepts étudiés dans le cours et de procéder à la résolution de problèmes. Ainsi, les apprenants ne sont plus passifs, ils passent à l'action et essaient de donner le maximum de leurs moyens cherchant à obtenir de bonnes appréciations pour leur travail (2015, p. 64).

Lors d'un apprentissage scolaire collaboratif, les apprenants « *cherchent à atteindre un objectif commun : maximiser leurs connaissances théoriques et pratiques* » (Ibid.). Ainsi, nous proposons une réflexion sur les approches d'apprentissage.

2.2. Les approches d'apprentissage

L'objectif des approches d'apprentissage est d'aider les apprenants à développer des compétences intellectuelles, des habitudes méthodologiques et des capacités personnelles et professionnelles. Les principales approches ayant marqué l'histoire de l'apprentissage des langues étrangères – et en particulier l'apprentissage du FLE, sont au nombre de six.

Les six principales approches d'apprentissage des langues étrangères :

- L'approche behavioriste ;
- L'approche constructiviste ;
- L'approche socio-constructiviste ;
- L'approche communicative ;
- L'approche actionnelle ;
- L'approche par compétence.

De cet aperçu, nous essayerons de voir les ficelles des approches d'apprentissage des langues étrangères:

➤ **L'approche behavioriste :**

C'est en 1913, dans l'article de WASTON¹¹ intitulé « *la psychologie telle qu'un behavioriste la voit* », qu'est née l'approche behavioriste pour désigner un comportement qui se focalise sur l'acquisition des connaissances directement observables. Elle a fortement marqué les recherches en psychologie. Puis, elle a influencé les sciences de l'éducation pour dominer par la suite les pratiques pédagogiques.

Pour les behavioristes, les processus mentaux sont considérés comme une boîte noire non-accessible. C'est pourquoi, il faut s'intéresser aux conditions observables dans lesquelles se passe l'apprentissage. Autrement dit, l'apprentissage des êtres vivants résulte des stimuli venant d'un environnement externe comme réponse immunitaire ou instinctive aux réflexes conditionnels. Les behavioristes considèrent donc le

¹¹ WASTON Jhon- B, (1913), Psychology as the behaviorist views it, *Psychological review*, 20(2).

conditionnement comme un processus commun d'apprentissage. Ils distinguent deux types de conditionnement :

- **Le conditionnement pavlovien dit le conditionnement classique :** correspond à l'apprentissage par des réponses conditionnées que les organismes des êtres vivants associés entre les stimuli neutres et déclencheurs. L'expérience de PAVLOV¹² réalisée en 1889 sur un chien a permis de mettre en évidence le conditionnement classique.

Avant :

Le chien entend le tintement d'une cloche et dresse ses oreilles en direction du son.

Stimulus neutre (SN) → Réponse neutre (RN)

Pendant :

Association du son de la cloche à la nourriture (SI) provoque la salivation du chien.

La salivation du chien est un comportement de nature réflexe (RI).

Schéma stimulus (SI) → Réponse (RI).

Après :

La présence du tintement d'une cloche (SC), anticipe la présence immédiate de la nourriture et entraîne la salivation du chien.

(SC) → (RC)

- **Le conditionnement opérant dit apprentissage Skinnerien:** ajoute aux travaux du conditionnement classique le concept de renforcement. Le renforcement peut être positif ou négatif selon les conséquences des comportements.

Stimulus → Réponse → Conséquence.

Les expériences réalisées par SKINNER¹³ ont ressorti quatre lois qui explicitent le passage de l'apprentissage appliqué à l'apprentissage humain :

La loi de l'essai de l'erreur : apprendre de ses propres expériences et de ses propres erreurs.

¹² PAVLOV Ivan-Petrovitch, (1849-1936), est un chimiste, physiologiste, neurologue et chercheur.

¹³ Skinner Burrhus-Frederic, (1904-1990), est un psychologue et penseur américain.

La loi de l'habitude : apprendre par voix répétitive.

La loi de l'effet : apprendre par récompense (effet positif, effet négatif, punition, etc.).

La loi de l'analogie : apprendre des situations similaires.

Dans le domaine pédagogique, l'application de l'approche behavioriste accorde à l'enseignant le rôle d'un médiateur qui consiste à créer des conditions favorables pour apprendre. En principe, l'enseignant incite et provoque souvent les réactions et les comportements de ses apprenants. Ces comportements vont être modifiés en provoquant des attitudes nouvelles à des stimuli particuliers.

➤ **L'approche constructiviste**

Contrairement à l'approche behavioriste, l'approche constructiviste explique les phénomènes de l'apprentissage par les expériences antérieures de l'apprenant auxquelles s'ajoutent de nouvelles connaissances qui s'enrichissent petit à petit suite à de nouvelles situations d'apprentissage. Pour le constructivisme, l'individu développe activement son intelligence à la suite de ses apprentissages par l'action.

L'approche constructiviste se divise en deux courants principaux, à savoir :

- Le courant développé par PIAGET¹⁴ montre que l'individu est amené à développer lui-même ses connaissances grâce à ses propres expériences de la réalité qui l'entoure.
- Le courant développé par VYGOTSKY¹⁵ affirme que l'apprentissage est soutenu par l'interaction possible entre l'individu, le contexte social et l'environnement social.

Dans le cadre pédagogique, le constructivisme permet à l'apprenant d'agir librement et d'avancer indépendamment à son rythme en modifiant ses connaissances préétablies, après les avoir contrecarrés à des contradictions. Le processus de l'apprentissage constructiviste passe par trois phases :

¹⁴ PIAGET Jean, (1896-1980), est un épistémologue connu pour ses travaux en épistémologie génétique.

¹⁵ VYGOTSKY Lev, (1896-1934), est un pédagogue connu pour ses travaux en psychologie du développement.

- **L'assimilation** : est le fait d'approfondir les pré-acquis par de nouveaux savoirs, c'est ce qui permettra à l'apprenant de développer ses représentations vis-à-vis d'une expérience déjà vécue.
- **L'accommodation** : consiste à adapter les pré-acquis aux nouveaux acquis. C'est-à-dire l'apprenant doit établir lui-même des liens entre ses connaissances antérieurement construites à ses nouvelles acquisitions.
- **L'équilibration** : consiste à trouver le juste milieu entre l'assimilation et l'accommodation. Piaget remplace le processus de l'équilibration par le terme d'autorégulation.

Nous résumons le mécanisme de l'apprentissage de l'approche constructiviste dans le schéma suivant :

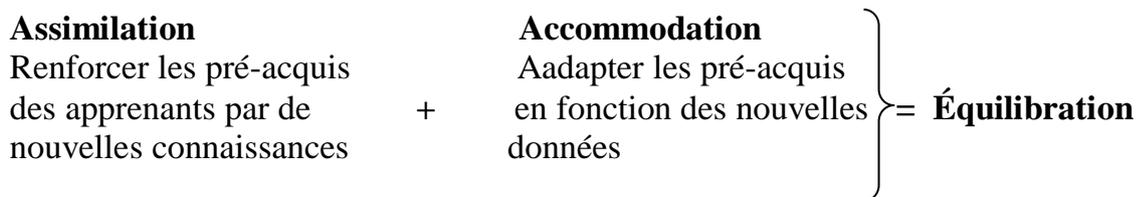


Figure N°04: Phases de l'apprentissage de l'approche constructiviste

➤ **L'approche socio-constructiviste**

L'approche socio-constructiviste complète les travaux de l'approche constructiviste. Elle est proposée par TASNER et GABER (2018) qui porte un intérêt particulier aux dimensions sociales et aux aspects de la négociation entre les individus. D'ailleurs, il explique que le développement ne se réalise qu'avec l'apprentissage qui résulte, sûrement, des échanges sociaux.

En didactique des langues, les socio-constructivistes définissent l'apprentissage comme l'appropriation des savoirs qui se fait par des interactions entre enseignant-élèves ou entre élève-élève. Ils recommandent le travail en groupe et ils considèrent l'erreur comme un acte d'apprendre. Quant aux enseignants, les socio-constructivistes, leur attribuent le rôle de coach qui guide les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Afin de bien cerner les caractéristiques de l'approche socio-constructiviste, nous récapitulons dans le tableau ci-après ses apports et ses limites :

Apports	Limites
<ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte des connaissances initiales des apprenants. - Développer les compétences par interactions : enseignant-élèves ou élève-élève. - Travail en groupe. - Considérer l'erreur comme une source de l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage axé principalement sur l'acquisition des connaissances et non pas sur la mise en œuvre de ces connaissances. - Apprentissage difficile à gérer en classe.

Tableau N°02 : Apports et limites de l'approche socio-constructivistes

➤ **L'approche communicative**

Au cours des années 70, le Conseil de l'Europe s'est fixé pour objectif « *de doter l'apprenant d'une compétence de communication, qui dépasse évidemment les capacités gestuelles, linguistiques, culturelles, etc.* » (PORCHER, 1995, p. 16). L'objet d'apprentissage passe donc de la langue à son utilisation en situation de communication.

Aujourd'hui en didactique des langues et depuis les années 70, cette méthodologie qui mène l'apprenant à l'acquisition d'une compétence de communication est connue sous le nom d'approche communicative qui, de par ses caractéristiques, a été auteur à de grands changements et nouveautés par rapport aux méthodologies précédentes (ASLIM YETİŞ, 2011, p. 53).

Dresser un bilan général des caractéristiques de l'approche communicative est chronophage, c'est pourquoi nous nous contenterons de présenter ses quatre principales caractéristiques:

- **La compétence de communication** : représente la clé de voûte de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est constituée de quatre composantes : (1) la composante linguistique (apprendre les modèles grammaticaux, phonétiques, lexicaux et textuelle d'une langue) ; (2) la composante discursive (apprendre les divers types de discours ainsi que leur organisation en situation de communication) ; (3) la composante référentielle (comprendre les «*objets du monde et de leurs relations* » (ibid.)); (4) la composante socio-culturelle (apprendre les règles sociales et les relations existant entre les objets : sociaux et culturels).
- **Les documents authentiques** : l'approche communicative recommande l'usage des documents authentiques en situation de l'apprentissage des langues étrangères. Apprentissage dans un contexte défini, disponibilité de matériel facilement accessible ne sont que quelques-uns des avantages de l'usage des documents authentiques.
- **Centration sur l'apprenant** : l'apprenant est donc « *le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode* » (BERTOCCHINI et COSTANZO, 1989, p. 75). C'est-à-dire l'approche communicative « *tient plus précisément compte de ce que l'élève a besoin d'apprendre, de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux l'apprendre* » (GÜLMEZ, 1993, p. 72). D'ici, nous pouvons donc avancer que l'approche communicative met l'apprenant et les activités de communication au centre de l'apprentissage des langues étrangères.
- **Le rôle de l'enseignant** : pour l'approche communicative, l'enseignant est le guide de l'apprentissage. En effet, « *l'enseignant devient l'assistant de l'apprenant et s'efface tant qu'il peut afin de favoriser la prise en charge par l'apprenant de son propre apprentissage* » (ASLIM YETİŞ, 2011, p. 56).

➤ **L'approche actionnelle**

L'approche actionnelle est la suite de l'approche communicative. En situation d'apprentissage « *l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication* » (SOURISSEAU, 2013, p. 16).

D'ailleurs, PUREN désigne cette approche sous le nom de « *perspective de l'agir social* » (2009, p. 2). Les concepts privilégiés par l'approche actionnelle sont : compétences, stratégies, domaine et contexte. Ces concepts sont définis par rapport aux actions des apprenants : tâches, acte, activité, acteur, etc.

La figure suivante récapitule l'ensemble des éléments essentiels de l'approche actionnelle :

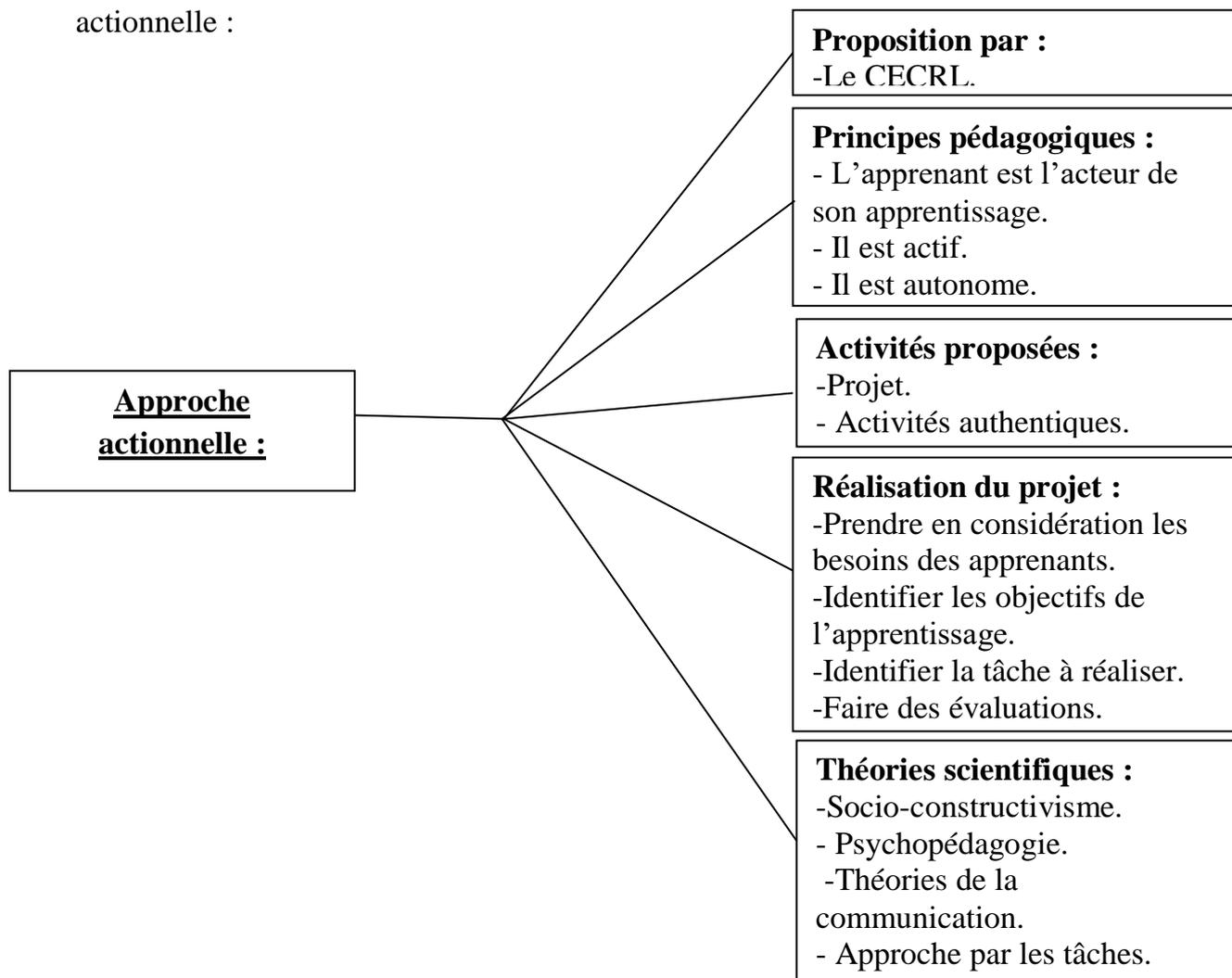


Figure N° 05 : Fondements de l'approche actionnelle (ibid. p.2)

➤ **L'approche par compétence :**

L'approche par compétence (APC) a envahi le monde de l'éducation « *d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche* » (BOUTIN, 2004, p. 28). L'objectif de cette approche est de produire des personnes savantes mais surtout compétentes.

Les programmes scolaires actuels mettent l'accent sur les critères de l'approche par compétences. Ils s'appuient sur « *la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même* » (Ibid. p. 29). Ils placent l'élève au centre de son apprentissage.

L'élève est le seul responsable de ses acquis. Il doit :

- Utiliser les nouvelles technologies ;
- Être curieux ;
- Organiser son savoir et son propre travail ;
- Apprendre de nouvelles méthodes d'apprentissage, etc.

Alors que l'enseignant devient facilitateur de l'apprentissage. Il doit :

- Encourager les apprenants à développer une pensée indépendante ;
- Planifier les activités ;
- Soutenir, encourager et accompagner les élèves tout au long de leur apprentissage, etc.

Nous citons les apports et les limites de l'approche par compétence dans le tableau suivant :

Apports	Limites
<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'autoévaluation de l'élève. - Promouvoir la collaboration. - Établir des liens interdisciplinaires. - Encourager la pensée critique. - Accroître l'autonomie et l'initiative des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage de façon structurée, chose qui peut ennuyer les élèves. - Les apprenants sont autorisés à suivre leur apprentissage qu'à condition de démontrer leur maîtrise des compétences identifiées.

Tableau N°03 : Apports et limites de l'approche par compétence

La partie suivante de notre travail développera les stratégies d'apprentissage.

2.3. Les stratégies d'apprentissage

En contexte scolaire, les stratégies d'apprentissages se définissent comme un ensemble d'actions orientées vers la réalisation d'une activité scolaire. Elles décrivent les attitudes et les comportements relatifs à l'apprentissage d'un apprenant (DEL OLMO, 2016 ; BÉGIN, 2008 ; entre autres). Ces stratégies se répartissent en deux grandes classes : stratégies directes et stratégies indirectes.

➤ **Les stratégies directes :**

En éducation, les stratégies directes ont un impact favorable sur l'apprentissage des langues étrangères.

Voici trois catégorisations des stratégies directes :

- **Les stratégies de rappel :** se réfèrent aux actions effectuées par les apprenants pour apprendre le vocabulaire d'une langue étrangère. Cela se fait soit à l'aide des images mentales ou bien par l'établissement de liens entre les pré-acquis et les acquis récents.
- **Les stratégies cognitives :** sont liées aux apprentissages effectués par les élèves en vue de développer des connaissances de nature linguistique. Ces apprentissages peuvent se faire par : voix répétitive d'énoncés, décomposition de phrases pour en établir leur nature et leur fonction, etc.
- **Les stratégies de compensation :** regroupent les actions qui permettent aux apprenants de combler leurs lacunes en situation de compréhension ou d'expression d'une langue cible.

➤ **Les stratégies indirectes :**

Les stratégies indirectes permettent aux apprenants de se former et de renforcer continuellement leurs connaissances en langue cible.

Voici les trois catégorisations des stratégies indirectes :

- **Les stratégies métacognitives** : permettent aux apprenants de réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage. Ils essaient de comprendre « quoi », « comment » et « pourquoi » ces apprentissages.
- **Les stratégies affectives** : tiennent compte des émotions des apprenants. Ces émotions peuvent avoir des effets sur la concentration et la motivation de ces apprenants.
- **Les stratégies sociales** : part de l'idée que l'apprentissage est un processus de socialisation dans lequel les apprenants apprennent en collectifs.

2.3.1. L'intérêt pédagogique des stratégies d'apprentissage

En pédagogie, les stratégies d'apprentissage sont définies comme :

Les comportements et les pensées qu'un apprenant met en branle pendant l'apprentissage et qui influencent le processus d'encodage chez l'apprenant. Donc, le but d'une stratégie d'apprentissage peut être d'influencer l'état affectif ou motivationnel de l'apprenant, ou d'utiliser un moyen par lequel l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou intègre une nouvelle connaissance (SAINT-PIERRE, 2015, p. 16).

En somme, l'absence des stratégies d'apprentissage démunie toutes acquisitions de compétences et affaiblit toute exploitation raisonnable du savoir. C'est pourquoi, leur application doit être faite de manière consciente par les élèves. BEGIN affirme nos propos en disant que pour pouvoir profiter du plein potentiel des stratégies d'apprentissage, elles doivent être utilisées à bon escient. Il ajoute : ces « *stratégies sont donc choisies en fonction des objectifs visés, c'est-à-dire que l'objectif détermine la stratégie, et que les actions ou procédures possibles rattachées à cette stratégie deviennent des moyens différents pour atteindre cet objectif* » (2008, p. 54).

Après avoir parlé des stratégies d'apprentissage, nous tenterons ci-après d'élucider les démarches de l'apprentissage scolaire.

2.4. Les démarches de l'apprentissage scolaire

L'apprentissage scolaire envisage un ensemble de démarches à suivre pour élaborer des séances pédagogiques. Ces démarches se traduisent en quatre temps :

- **La mise en situation** : est élaborée, principalement, pour susciter la curiosité et l'intérêt des apprenants à un apprentissage défini. Elle vérifie les pré-acquis de ces apprenants sur un sujet donné, cela permettra de situer leur niveau initial et d'orienter ainsi le déroulement du cours.
- **L'expérimentation** : est l'observation du déroulement d'un apprentissage. L'élaboration de l'expérimentation doit obligatoirement être guidée par un plan de travail afin de respecter le rythme, le niveau et l'indépendance de chaque apprenant.
- **L'objectivation** : est indépendante des préjugés de l'apprenant qui l'a fait.
- **Le réinvestissement** : est perçu comme un approfondissement aux savoirs déjà acquis. Il permet de contextualiser davantage l'apprentissage des apprenants. Cela peut se faire, par exemple, par une série d'exercices complexes.

Bilan

Au cours de ce chapitre, nous avons défini les deux processus nécessaires à notre sujet de recherche. Il s'agit évidemment des processus d'enseignement et d'apprentissage. Il n'est pas question de parler d'enseignement ou d'apprentissage. Il s'agit plutôt de mettre en interaction les principes de ces deux processus afin de transmettre et d'acquérir des savoirs. Cette réflexion est souvent absente dans les recherches de la didactique des langues.

Évoquer l'enseignement c'est forcément parler de l'apprentissage. Les époques précédentes ont été, toutes, marquées par une ou plusieurs manières de faire de l'enseignement en s'appuyant sur diverses stratégies et méthodes. Ces différentes pratiques sont en évolution permanente ce qui laisse l'institution scolaire se familiariser petit à petit à cette évolution.

Six principales stratégies d'enseignement ayant marqué l'histoire de la didactique des langues étrangères- et en particulier de l'enseignement du FLE : (1) l'enseignement direct comprend trois formes (le modèle des effets-maitres, l'enseignement des stratégies cognitives et le DISTAR « système d'enseignement direct en arithmétique et en lecture »). (2) L'enseignement indirect s'appuie sur les stratégies de : (résolution

de problèmes, enquête, étude de cas, objectivation, schéma conceptuel). (3) L'enseignement interactif repose sur (les débats, les tables rondes, les jeux de rôle, les cercles de discussion, les enseignements par les paires et les discussions). (4) L'apprentissage expérientiel est axé sur : (la simulation, les expériences, les sondages et la visualisation). (5) L'étude indépendante est un enseignement assuré par : (des ordinateurs, des trousseaux d'activités, des exercices, un cours par correspondance, etc). (6) La classe inversée s'appuie sur trois courants : (l'approche par compétence, les méthodes actives et l'usage des TIC).

Les méthodes d'enseignement sont au nombre de cinq : (1) La méthode expositive s'appuie sur des supports visuels (cartes conceptuelles, PowerPoint, etc.). (2) La méthode démonstrative comprend trois étapes : (la démonstration, l'expérimentation et la reformulation. (3) La méthode interrogative se réalise par des questionnements orientés du général au particulier. (4) La méthode de découvertes progresse en fonction du rythme et du besoin de l'apprenant. (5) La méthode expérientielle repose sur trois principes : (continuité, interaction et réflexion).

Le terme « apprentissage » - et en particulier le terme « apprentissage scolaire » a diverses conceptions. En revenant un peu en arrière pour connaître les sources de la naissance de toute réflexion sur l'apprentissage, nous avons pu voir que plusieurs approches, stratégies et démarches d'apprentissage ont été façonnées à travers le temps.

L'apprentissage scolaire a connu six principales approches : L'approche behavioriste, l'approche constructiviste, l'approche socio-constructiviste, l'approche communicative, l'approche actionnelle et l'approche par compétence. L'absence de ces stratégies d'apprentissage démunie toute exploitation raisonnable du savoir.

En contexte scolaire, les stratégies d'apprentissage se répartissent en deux grandes classes : les stratégies directes et les stratégies indirectes. Les démarches de l'apprentissage se traduisent en quatre temps : (la mise en situation, l'expérimentation, l'objectivation et le réinvestissement).

Comme conclusion de ce présent chapitre, nous pourrions dire que l'enseignement et l'apprentissage sont deux processus indissociables, du moment où ils mettent « *ensemble enseignant·e et élèves en activité, dans un même espace et pendant une certaine durée* » (HÉROLD, 2019, p. 82). Ces processus doivent être planifiés de manière à être rentables et bénéfiques pour l'apprenant.

CHAPITRE II

La grammaire au service de l'enseignement-apprentissage du FLE

Introduction partielle

Le présent chapitre cible l'enseignement-apprentissage de la grammaire - et en particulier en classe du FLE. Dans un premier temps, nous tentons de définir la grammaire. Dans un deuxième temps, nous rendons compte des types de grammaire. Nous parlons par la suite de la grammaire en situation d'enseignement-apprentissage du FLE. Nous donnons enfin un aperçu sur la place de la grammaire en classe de FLE.

1. Qu'est-ce que la grammaire ?

Dès qu'on essaye de répondre à la question « qu'est-ce que la grammaire ? » on se rend directement compte qu'elle ne se limite pas à une simple et superficielle présentation. La grammaire est riche en notions et en définitions. Voici quelques-unes dont on considère entièrement intéressantes vis-à-vis de notre travail de recherche :

Selon VINGER, la grammaire :

Ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquant l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Tout grammaire comprend une dimension prescriptive qui rappelle les règles et conventions auxquelles on doit se soumettre si l'on veut produire des phrases/énoncés acceptables dans une langue donnée (2004, p. 15).

Ce qui signifie que la grammaire doit être une grammaire de la langue, mais surtout une grammaire d'usage. Cette discipline ne peut être décrite simplement comme un ensemble de règles à suivre pour pouvoir écrire et parler une langue, mais c'est un ensemble de compétences grammaticales qui permet une communication orale ou/et écrite en fonction des besoins communicationnels des locuteurs d'une langue.

BERTOCCHINI et COSTANZO expliquent mieux en disant que:

La grammaire de la langue cède la place aux grammaires d'usage (des différents types de discours oral, des différents types de textes), l'importance de la réflexion sur la langue (correspondance formes- sens, variation du sens d'un même énoncé en fonction du contexte situationnel...) est valorisé et la progression simple-complexe cède la place à

une progression fonctionnelle, correspondant aux besoins de la communication (2008, p. 7).

Selon « *la grammaire française* » (DUBOIS , JOUANNON et LAGANE, 1961, p. 3), la grammaire regroupe les cinq parties suivantes : (1) la phonétique étude des sons; (2) la phonologie organisation des sons ; (3) la syntaxe structure des phrases; (4) le vocabulaire qui s'occupe du sens des mots d'une langue ; (5) le style qui s'intéresse à l'exploitation personnelle d'une langue par le locuteur.

Pour le dictionnaire du professeur des écoles, « *la grammaire peut avoir un sens large et un sens restreint* » (MARCHAND, 1999, p.167).

- Le sens restreint : renvoie à la morphosyntaxe qui s'occupe de l'étude des liens existants entre la syntaxe et la morphologie.
- Le sens large : regroupe les sept branches suivantes :
 - La phonétique ;
 - La phonologie ;
 - La lexicologie ;
 - La morphologie ;
 - La syntaxe ;
 - La sémantique ;
 - La pragmatique.

De cet aperçu, nous expliquerons toutes ces branches appartenant à la grammaire.

- **La phonétique** : est la branche de la linguistique qui étudie les sons de la parole humaine. Elle analyse la production, la transmission et la perception des sons, offrant une compréhension détaillée des caractéristiques articulatoires et acoustiques des phonèmes.
- **La phonologie** : est la branche de la linguistique qui examine l'organisation et les fonctions des sons dans une langue donnée. Elle se concentre sur les structures sonores et les règles régissant la combinaison des phonèmes pour

former des unités significatives. La langue française comptabilise 36 phonèmes.

- **La lexicologie** : est l'étude du lexique ou du vocabulaire (MOUNIN, 2004, p. 203). Elle « *peut être définie en tant qu'étude scientifique du lexique. Elle étudie les unités lexicales, les mots et les syntagmes figés d'une langue. Elle s'intéresse à la fois au signe linguistique (rapport entre la forme et le sens des mots) et aux relations qui existent entre le lexique et la syntaxe* » (POLICKÁ, 2014, p.7). Les domaines de la lexicologie sont : **la morpholexicologie** « *étudie la formation du signifiant des lexies, flexions comprises* » (Ibid, p. 13); **la lexicosémantique** « *étudie le sens des lexies* » (Ibid, p. 13). Et **la lexicographie** « *étudie l'histoire du lexique à travers les attestations dans les dictionnaires anciens ou manuscrits de l'époque donnée* » (Ibid.).
- **La morphologie** : est l'étude détaillée des formes des mots. Elle s'occupe « *des plus petites unités de forme et de sens, qu'on appelle les morphèmes* » (DE, 2014, p. 34). En morphologie, les morphèmes identifient « *les catégories des mots dans les oppositions grammaticales du genre: masculin/féminin; singulier/pluriel; première personne/2e personne/3e personne; présent/futur/passé, actuel/inactuel; conjecturé/certain; accompli/non accompli etc* » (Ibid, p. 58).

Voici quelques exemples qui montrent la manière dont les morphèmes se manifestent dans les mots :

- ✓ Chien – chienne / grand – grande / joyeux – joyeuse.
 - ✓ Analyser / analysé / analyse / analysait/ analysera.
 - ✓ Bijou - bijoux / cadeau – cadeaux / maison – maisons.
- **La syntaxe** : est la branche de la linguistique qui étudie la structure des phrases et les règles régissant l'agencement des mots. Elle analyse la manière dont les unités linguistiques se combinent pour former des constructions

grammaticalement correctes et significatives. Elle comptabilise quatre principaux courants : (1) **la grammaire générative et transformationnelle** repose principalement sur les travaux de CHOMSKY¹⁶ ; (2) **la grammaire de dépendance** fondée sur le travail de TESNIÈRE¹⁷ ; (3) **la grammaire stochastiques** s'appuie sur la théorie de probabilité ; et (4) **les approches fonctionnelles de la grammaire** reposent sur les théories de MARTINET¹⁸.

- **La sémantique** : ou la sémiotique ou encore la sémiologie.

Au sens large, la sémiotique est un corps de théories, de méthodologies et d'applications produits ou intégrés dans le cadre de la discipline sémiotique, fondée entre la fin du XIXe et le début du XXe. L'objet empirique (concret) de la sémiotique est le produit signifiant (texte, image, etc.), c'est-à-dire qui véhicule du sens (HÉBERT, 2018, p. 1).

La sémantique implique l'étude des signes. Un signe renvoie à tout ce qui peut communiquer les caractéristiques de quelqu'un ou de quelque chose et qui permet éventuellement de le distinguer. Les sémiologues parlent de la sémiologie lexicale et de la sémiologie grammaticale. **La sémiologie lexicale** « *se fonde sur les institutions qui nous font reconnaître les relations de sens comme la synonymie et la paraphrase, l'implication* » (RIEGEL et al., 2011, p. 42). C'est-à-dire elle s'intéresse au sens des mots et des morphèmes lexicaux d'une langue. **La sémiologie grammaticale** dite phrastique s'intéresse au sens des morphèmes grammaticaux qui renvoient à tous les mots qui ne varient presque jamais (conjonctions, pronoms, déterminants, prépositions, etc.).

- **La pragmatique** : est la branche la plus récente de la linguistique. C'est le fait de produire un énoncé conforme aux règles dictées par la phonétique, la phonologie, la sémantique et la syntaxe auxquelles s'ajoute la question du contexte, c'est-à-dire les circonstances conditionnant la production d'un énoncé en situation de communication particulière. Les pragmaticiens parlent de différents types de contexte d'énonciation :

¹⁶ Chomsky Noam, (1928), est un professeur de la linguistique.

¹⁷ Tesnière Lucien, (1893-1954), est le fondateur de la grammaire générative.

¹⁸ MARTINET André, (1908-1999), est un linguiste français.

- Le contexte circonstanciel : dépend de l'environnement dans lequel les énoncés sont produits (selon le temps, l'espace, etc. de la situation de communication).
- Le contexte interactionnel : dépend des formes et des signes du discours (gestes, mimiques, etc.).
- Le contexte épistémique : correspond aux croyances et aux valeurs partagées entre les locuteurs.

Pour AUSTIN, parler, c'est transmettre une information, mais surtout agir sur l'allocataire et modifier une situation de communication. Un locuteur accomplit donc « un acte de langage » qui s'envisage en trois aspects :

- Acte locutoire : est le fait de produire un énoncé en émettant du son et en combinant des mots en phrases.
- Acte illocutoire : c'est ce qui est énoncé par le locuteur (donner un ordre, s'excuser, se plaindre, poser une question, etc.).
- Acte perlocutoire : est l'effet de l'acte illocutoire sur les réactions de l'allocataire. Par exemple : une excuse peut susciter la réconciliation, la joie, le refus, la moquerie, etc.

D'ici, nous pouvons dire que la grammaire décrit la langue en action et en fonction. Elle réunit : la grammaire descriptive (décrit les caractéristiques d'une langue), la grammaire normative (ensemble de règles à suivre pour éviter toute forme incorrecte), la grammaire historique (s'intéresse à la progression des structures morphosyntaxiques d'une langue), la grammaire comparée (compare les structures grammaticales de différentes langues) et la grammaire générative (ensemble d'instructions à appliquer pour produire des énoncés grammaticalement corrects).

Cependant, nous ne pouvons pas définir la grammaire sans parler de ses types.

2. Types de grammaire

Les recherches contemporaines citent plusieurs types de la grammaire. Dans ce qui suit, nous évoquerons, seulement, ceux ayant marqué l'histoire de la didactique de la grammaire du FLE :

2.1. La grammaire traditionnelle

La grammaire traditionnelle est enseignée en classes du 20^e siècle, son enseignement s'appuie principalement sur neuf parties du discours (le nom, le pronom, l'adjectif, l'adverbe, le verbe, la préposition, l'article, l'interjection et la conjonction). Et sur la fonction qu'occupe chacune de ces parties (sujet, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément du nom, complément d'adjectif, complément d'agent, complément circonstanciel, attribut de sujet, attribut de complément d'objet et opposition). Cet enseignement a été vivement critiqué par WAGNER¹⁹.

La grammaire traditionnelle travaille le code écrit de la langue. Elle donne une importance majeure à l'ordre des mots dans une phrase. La construction fréquente d'une phrase au 20^e siècle est la suivante :

« Je le veux manger » → Pour la construction d'aujourd'hui → « Je veux le manger ».

« On le peut construire » → Pour la construction d'aujourd'hui → « On peut le construire ».

Au 20^e siècle, la grammaire se consulte pour vérifier la construction d'une phrase, qui est un ensemble de règles et de normes institutionnellement acceptées.

Les spécificités de la grammaire traditionnelle se résument ainsi :

- Négligence de la langue usuelle ;
- Favorisation de la langue classique (langue écrite littéraire) ;
- Priorité accordée aux parties du discours et ses fonctions ;
- Négligence de l'aspect sémiotique de la langue ;

¹⁹ WAGNER Robert-Léon, (1905-1982), est un grammairien et professeur de lettres qui s'est spécialisé dans la lexicographie.

- Une grammaire normative.

2.2. La grammaire distributionnelle

La grammaire distributionnelle est apparue en 1930 par BLOOMFIELD²⁰. Elle est axée sur l'analyse distributionnelle qui consiste à segmenter la langue en unités. Chaque unité se définit par sa position dans la phrase. Les unités qui occupent le même contexte linguistique appartiennent à une même classe grammaticale.

Exemple 1:

- **Cette** terrasse est grande.
- **La** terrasse est grande.
- **Ma** terrasse est grande.

Les unités « cette », « la » et « ma » occupent le même contexte linguistique, donc elles appartiennent à une même classe grammaticale.

Pareil pour l'exemple 2 :

- **Ce** livre a 100 pages.

Peut substituer avec :

- **Le** livre a 100 pages.

Exemple 3:

Richard est **très** puissant. Le mot « **très** » peut être commuté par « trop », « assez », « bien », etc. Mais ce mot ne peut être commuté par « beaucoup ».

Contrairement à « beaucoup », « très, assez, trop et bien » sont de la même catégorie distributionnelle.

Les spécificités de la grammaire distributionnelle sont :

- Substitution de la langue en unités ;
- Commutation des mots de la langue entre eux ;

²⁰ BLOOMFIELD Léonard, (1887-1949), est le fondateur du distributionnalisme.

- Description des éléments de la langue par leur position dans une chaîne parlée.

2.3. La grammaire implicite

C'est en 1970, que la grammaire implicite est née. Elle s'appuie sur un apprentissage intuitif et son enseignement a pour effet de développer des compétences en langue cible sans se recourir aux descriptions grammaticales. Mais « *implicite ne veut pas dire "absent", mais plutôt "caché" de sorte que l'apprenant ne sent pas qu'il est en train d'apprendre une langue étrangère, ce qui n'est pas facile* » (GÜNDAY, 2017, p. 252).

L'enseignement-apprentissage de la grammaire implicite s'appuie sur des exercices structuraux où les apprenants appliquent « la phrase modèle » communiquée par leur enseignant sur d'autres situations similaires. C'est ainsi que ces apprenants forment les règles de la langue et développent ainsi leurs performances en grammaire. Cet apprentissage reste, tout de même, restreint vis-à-vis de certaines situations de communication.

Suivre un enseignement grammatical implicite a de nombreux avantages :

- Passer de l'apprentissage par cœur à l'apprentissage par découverte ;
- Développer les performances individuelles des apprenants ;
- Apprentissage bénéfique, particulièrement, pour les débutants parce qu'ils n'ont pas besoin d'explication pour pouvoir assimiler les emplois simples d'une langue ;
- Encourager l'auto-apprentissage ;
- Développer l'autonomie des apprenants ;
- Augmenter la motivation des apprenants.

2.4. La grammaire explicite

La grammaire explicite se repose sur l'apprentissage cognitif. C'« *est une démarche dans laquelle on fait la description et l'explication des règles soit par le manuel, soit par l'enseignant* » (Ibid. p. 256). La grammaire explicite donne une place importante aux deux méthodes : communicative et actionnelle. Elle vise à développer les

compétences écrites des apprenants (compréhension et production écrites) en langue cible.

Les apports de la grammaire explicite se présentent ainsi :

- Faciliter la compréhension des structures complexes d'une langue ;
- Développer la compréhension et la production écrite ;
- Renforcer les acquis des apprenants ayant un niveau avancé en langue cible.

La grammaire explicite s'oppose à la grammaire implicite qui « *met l'accent sur l'aspect indirect de l'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue cible* » (Ibid. p. 259). La mise en œuvre de cette grammaire a pour but de faire acquérir aux apprenants- et en particulier ceux ayant un niveau débutant- le fonctionnement grammatical d'une langue. Ces apprenants n'ont pas encore besoin de comprendre les structures complexes d'une langue cible (COSTE et GALISSON, 1976).

La grammaire explicite, quant à elle, « *s'intéresse à un métalangage original et simplifié dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère* » (GÜNDAY, 2017, p.259), son importance :

Varie selon les niveaux d'apprentissage. Tant que les niveaux s'avancent et lorsqu'il s'agit des règles complexes, des textes ou des productions écrites au niveau avancé on a besoin de la riche connaissance de grammaire, dans ce cas il est utile de faire des explications grammaticales et de suivre s'il est nécessaire la grammaire explicite (Ibid. pp. 259-260).

En effet, les apprenants ayant un niveau avancé en langue cible, apprécieront le fait d'approfondir leurs connaissances par des explications complètes sur une question grammaticale particulière.

2.5. La grammaire scolaire

La grammaire scolaire « *est une création de l'école qui, mise au service d'un projet social d'acculturation, produit sa propre raison d'être [...] cette grammaire est devenue la référence du savoir sur la langue* » (BISHOP, 2010, p. 21). La grammaire scolaire est donc un ensemble de connaissances grammaticales livré par les écoles aux apprenants par le biais des manuels et des programmes scolaires de la langue.

Suite aux grands mouvements de pensée, les critères qui spécifiaient la grammaire scolaire ont connu, depuis sa naissance, des évolutions. Le premier critère se centralise sur l'observation de la langue pour pouvoir comprendre les liens entretenus entre les parties du discours. Ce critère est écarté de toute séquence explicative de la grammaire. Le second est l'acquisition du savoir grammatical par le processus de mémorisation des informations courtes et brèves. Il s'agit d'apprendre par cœur les règles pour pouvoir résoudre les problèmes liés aux structures grammaticales. Par exemple :

- Dans une chaîne de mot ayant un sens, le verbe se place après le sujet ;
- Une phrase correcte commence par un sujet ;
- Une phrase commence par une majuscule et se termine par un point.

Ce critère est à l'origine de la grammaire de LHMOND qui s'est valorisée auprès des écoles primaires. Le dernier critère a vivement critiqué la grammaire de LHMOND. Pour lui, cette grammaire freine l'expansion de la langue. Il présente donc la grammaire scolaire comme « *courant grammatical spécifique, aux lignes propres, dont les contours didactiques vont déterminer peu à peu des articulations particulières, des excroissances insoupçonnées, et bientôt même une théorie syntaxique originale* » (CHERVEL, 1977, p. 26).

Toutefois, les grammaires scientifiques se distinguent de la grammaire scolaire. Celle-ci :

- Est conçue pour être comprise par les enseignants et les apprenants ;
- Regroupe la grammaire descriptive, la grammaire normative et la grammaire générative ;
- Est un ensemble unifié.

Suite à ce que nous avançons, la nécessité de comprendre la situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe du FLE s'impose.

3. La grammaire en situation d'enseignement-apprentissage du FLE

L'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe du FLE s'appuie sur :

- La grammaire de production/ de reconnaissance ;
- La grammaire contextualisée/décontextualisée ;
- La grammaire de l'oral/ l'écrit ;
- La grammaire de la langue/ de la parole ;
- La grammaire déductive/ inductive ;
- La grammaire énonciative.

3.1. La grammaire de production/ de reconnaissance

a. La grammaire de production

La grammaire de production dite la grammaire active est l'ensemble de mécanismes qui permettent à l'apprenant de produire des énoncés suite à son niveau de compétence active. Par exemple, si nous voulons dire :

« Je ne suis pas sûr si je vais assister au séminaire parce que je suis malade ».

Cette phrase, peut être exprimée par une série indéterminée d'énoncés pour une compréhension unique. Tel que :

« Comme je suis malade, je n'assisterai peut-être pas au séminaire » ;

« Je n'assisterai peut-être pas au séminaire, car je suis malade ».

b. La grammaire de reconnaissance

La grammaire de reconnaissance dite la grammaire passive est l'ensemble de mécanismes qui permettent à l'apprenant de produire des énoncés suite à son niveau de compétence seulement. Autrement dit, l'apprenant identifie les structures grammaticales qu'il a déjà rencontrées.

Quand l'on parle de la grammaire active/passive, il s'agit alors de la grammaire remplacée dans le cadre des phénomènes de communication, l'hypothèse étant qu'il y a dissymétrie entre émission et réception, encodage et décodage, et qu'on doit par conséquent supposer que le locuteur-auditeur dispose d'une grammaire pour produire, et d'une grammaire pour comprendre, qui ne seraient pas rigoureusement identiques (COSTE et GALISSON, 1976, p. 256).

3.2. La grammaire contextualisée/décontextualisée

a. La grammaire contextualisée

La grammaire contextualisée « *est la grammaire enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication* » (BOURRADOU et HADJAD, 2018, p. 4). Elle s'éloigne ainsi de toutes activités construites par des phrases indépendantes de la situation ou du contexte de la communication. La situation de communication correspond aux éléments qui déterminent les circonstances d'énonciation : le lieu (où), le moment (quand), le canal (par quoi), l'énonciateur (qui parle), le destinataire (à qui) et le sujet (sur quoi).

b. La grammaire décontextualisée

La grammaire décontextualisée « *est enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication, comme dans des exercices artificiels composés des phrases isolées* » (Ibid. p. 4). C'est-à-dire cette grammaire propose des activités qui regroupent des phrases isolées du contexte d'énonciation. Ces phrases ne renvoient à aucune situation déterminée.

3.3. La grammaire de l'oral/ l'écrit

a. La grammaire de l'oral

La grammaire de l'oral se penche sur les principes de la conversation de la langue orale. Elle met en lumière les interjections, les déictiques, les hésitations, etc. Pour WEBER :

La grammaire de l'oral se caractérise par l'ensemble des signaux investis par un sujet locuteur dans la mise en discours et tributaire des choix verbaux qu'il fait ; ils s'élaborent et s'agentent, se transforment ou se reconfigurent au fur et à mesure de leur co-construction dans l'échange (2018, p. 5).

b. La grammaire de l'écrit

La grammaire de l'écrit est axée généralement sur les principes de la grammaire normative. Elle tente d'appliquer ses normes à la grammaire de l'oral.

3.4. La grammaire de la langue/ de la parole

a. La grammaire de la langue

La grammaire de la langue est une grammaire normative, non descriptive. Elle regroupe un ensemble de normes que les locuteurs utilisent pour communiquer la parole. Elle « *est employé pour exprimer l'essence et les procédés de toute communication par les langues naturelles sous forme orale ou écrite ainsi que pour rappeler que toute langue est avant tout parlée* » (BOGDANKA , 2014, p. 5). Autrement dit, la grammaire de la langue est un système social propre à une communauté d'individus pour produire de la parole.

b. La grammaire de la parole

La grammaire de la parole est une grammaire descriptive. Elle regroupe un ensemble de normes propre à chaque individu qui utilise la langue. La parole est donc l'emploi individuel de la langue. Elle « *est censée décrire tous les modes de communication en langue parlée sous forme orale et écrite en intégrant l'homme communiquant, ainsi que la plurimodalité de ses moyens d'expression* » (BOGDANKA, 2015, p. 4).

3.5. La grammaire déductive/ inductive

a. La grammaire déductive

La grammaire déductive va du général au particulier ou encore de l'abstrait au concret. C'est un enseignement grammatical qui va des règles aux exemples, c'est-à-dire les apprenants découvrent la règle avant les activités d'application. La démarche déductive attribut à l'enseignant le rôle de transmetteur de notions, de concepts ou de stratégies aux apprenants. Il leur fournit des règles pour les mettre par la suite en application.

b. La grammaire inductive

La grammaire inductive va du particulier au général ou encore du concret à l'abstrait. C'est un enseignement grammatical allant des exemples aux règles, c'est-à-dire les apprenants découvrent des règles suite à des exercices d'application. La démarche

inductive place l'enseignant comme un guide d'apprentissage grammatical qui passe par quatre étapes :

- Analyser le phénomène étudié ;
- Observer et enregistrer les faits produits ;
- Analyser les données collectées ;
- Tirer la conclusion.

3.6. La grammaire énonciative

La grammaire énonciative s'intéresse aux énoncés produits par les énonciateurs. C'est une grammaire de la parole qui contextualise la grammaire de la langue. Cette grammaire met l'apprenant au centre de son apprentissage en se référant à des vraies situations d'énonciation. Les indices de l'énonciation peuvent être des pronoms personnels (je, tu, nous, vous) ou bien des pronoms possessifs (le mien, le tien, le notre, le votre). L'énonciation peut avoir des énoncés ancrés de la situation de communication en utilisant le (présent de l'indicatif, passé composé, futur, présent de l'impératif) ou encore des énoncés coupés de la situation de communication en utilisant le (passé simple, imparfait, plus-que-parfait, présent de narration, ou de vérité générale). Le cadre énonciatif se constitue autour de quatre éléments (le cadre spatio-temporel, le contexte socio-discursif, les protagonistes en interaction et le canal de communication).

Après avoir parlé de la grammaire en situation d'enseignement-apprentissage du FLE, il nous semble pertinent d'envisager d'autres aspects liés à cette dernière.

4. La grammaire dans l'approche par compétence

Actuellement, en didactique des langues étrangères, en l'occurrence du FLE, la grammaire qui s'enseigne a un caractère empirique qui ne s'appuie que sur l'expérimentation et l'observation et ses manifestations sont multiformes et peu homogénéisées. Dans ce qui suit, nous aborderons de manière théorique, les principaux fondements de la grammaire dans l'approche par compétences.

En effet, depuis 2003, le système éducatif algérien a adopté dans ses programmes l'approche par compétence afin de rompre avec la grammaire sémantique de l'approche communicative. L'approche par compétence a quand même hérité de la grammaire sémantique qui a eu le mérite de montrer à l'apprenant qu'il peut choisir « *la forme qui convient pour véhiculer sa pensée sans avoir à faire appel à une règle apprise* » (MARTINEZ, 2011, p. 98). Ce qui signifie que l'apprenant est dans une position réflexive qui veille à produire du sens. Il n'est donc ni linguiste ni grammairien.

L'approche par compétence a également hérité de « l'approche par objectif » qui a mis l'apprenant au cœur de l'apprentissage grammatical. Le concept de « compétence » s'est émergé de la volonté de réutiliser les acquis des apprenants en temps scolaires dans des temps extrascolaires. L'approche par compétence « *induit donc un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement des compétences* » (PABA, 2016, p. 9).

L'enseignement de la grammaire par cette approche préconise « la démarche inductive » appelée « la démarche active de découverte » qui s'appuie sur l'observation d'un phénomène de langue pour pouvoir découvrir les régularités de ses fonctionnements et de formuler ainsi la règle de son emploi (CHARTRAND, 1996, p. 55). En effet, elle invite les enseignants et les apprenants à organiser leur enseignement-apprentissage grammatical comme suit :

- L'observation du phénomène ;
- Formulation des hypothèses ;
- Vérification des hypothèses ;
- Formulation des règles ;
- Phase d'application.

Dans ce qui suit, nous expliciterons encore mieux cette organisation qui est, aujourd'hui, très recommandée pour pouvoir enseigner et apprendre la grammaire :

- L'usage doit précéder les règles : l'enseignement grammatical précédé par une mise en évidence des règles avant même que les élèves puissent observer et

comprendre l'organisation des éléments de langue est jugée très peu rentable didactiquement. Il est donc recommandé de concevoir la centration sur les pratiques de la langue (lecture des exemples, explication des cours grammaticaux et d'exercices...) pour arriver ensuite à déduire des règles grammaticales par les apprenants.

- Enseigner la grammaire d'une langue cible en négligeant le recours à la langue maternelle : s'articuler autour de la langue maternelle pour construire un savoir grammatical d'une langue étrangère plonge les apprenants dans le phénomène d'interférence de L1 vers L2. C'est pourquoi, il est conseillé d'abandonner ce type d'enseignement et de travailler des compétences grammaticales dans la même langue enseignée. En effet, ce constat est largement partagé aujourd'hui ; on n'enseigne pas la grammaire d'une langue (genre, nombre...) par une autre langue, car leurs contenus grammaticaux ne sont pas toujours en conformité.
- De l'accessoire à l'essentiel : Dans un cours de grammaire, il est recommandé de négliger les exceptions et les formes particulières qui ne vont peut-être jamais être rencontrées ou employées.
- De la centration sur les contenus à la centration sur l'apprenant : au cours de l'enseignement grammatical, l'enseignant doit favoriser la centration sur l'apprenant. Et ce, en choisissant le contenu grammatical à enseigner en fonction des besoins des élèves.

Cette démarche permet à l'apprenant :

- D'être acteur de son apprentissage. Elle considère l'apprenant :

Comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances (BOUTIN, 2004, p. 29);

- De développer ses capacités grammaticales de manière active et consciente. « *Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant* » (HIRTT, 2009, p. 3);

- De découvrir lui-même les règles suite aux activités de conceptualisation qui se font par la réflexion personnelle de l'apprenant sur le fonctionnement grammatical d'une langue ;
- D'acquérir « *des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et sa vie professionnelle* » (ELMARAGHY, 2022, p. 29).

En somme, l'enseignement grammatical dans l'approche par compétence « *est enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants des différents domaines disciplinaires parce que l'APC exige des enseignants ayant une bonne formation capable d'étayer sans attendre les efforts de leurs apprenants* » (Ibid.).

Ci-après nous proposons une réflexion sur la place de la grammaire en classe du FLE.

5. Place de la grammaire en classe du FLE

La grammaire et l'enseignement de la langue ont des liens étroitement liés. « *Pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique, la civilisation et la phonétique* » (FOUGEROUSE, 2001, p. 166). La grammaire est une « *description d'une langue ou de son fonctionnement* » (LILY, 2020, p. 5). Elle permet aux apprenants de comprendre les différents mécanismes fonctionnels de la langue c'est ce qui leur permet de construire un appui pratique de celle-ci selon leurs besoins communicationnels dans des réels événementiels.

L'enseignement du FLE, ne peut s'en passer de la grammaire. Néanmoins, « *il ne faut pas en conclure que cette dernière serait l'unique objet de l'enseignement, car il est précisé que la compréhension et l'expression orales sont également importantes* » (FOUGEROUSE, 2001, p. 167). L'implication accrue de la grammaire en classe de FLE semble correspondre aux apprenants :

Car c'est elle qui suscite le plus d'intérêt de leur part. Elle devance le lexique et la civilisation, la phonétique n'apparaissant pas comme primordiale. Il y a donc correspondance entre ce qu'attendent les apprenants et ce que proposent les enseignants (Ibid.).

Cependant, la pertinence intrinsèque de la grammaire en classe de FLE, a une influence significative sur l'apprentissage de l'apprenant ?

Pour un apprenant en français, apprendre la grammaire, même avec une approche traditionnelle, c'est parvenir progressivement à appréhender la langue. Il la perçoit comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole (Ibid.).

En classe de langue, la présence de la grammaire, pour les apprenants, est donc un moyen qui permet d'appréhender progressivement une langue en vue de construire un discours approprié à une situation de communication active. Mais sur quel enseignement-apprentissage grammatical faut-il s'appuyer pour répondre aux attentes des apprenants ?

En classe :

Les enseignants insistent fortement sur la présence de la règle et des exercices. Lorsque l'on parle de grammaire, ces deux éléments s'imposent comme des évidences. Les exercices visent à mettre en application la règle pour systématiser les formes et mesurer la compréhension (Ibid. p. 170).

FOUGEROUSE (2001) trace le schéma ci-après pour mieux expliciter le passage précédent :

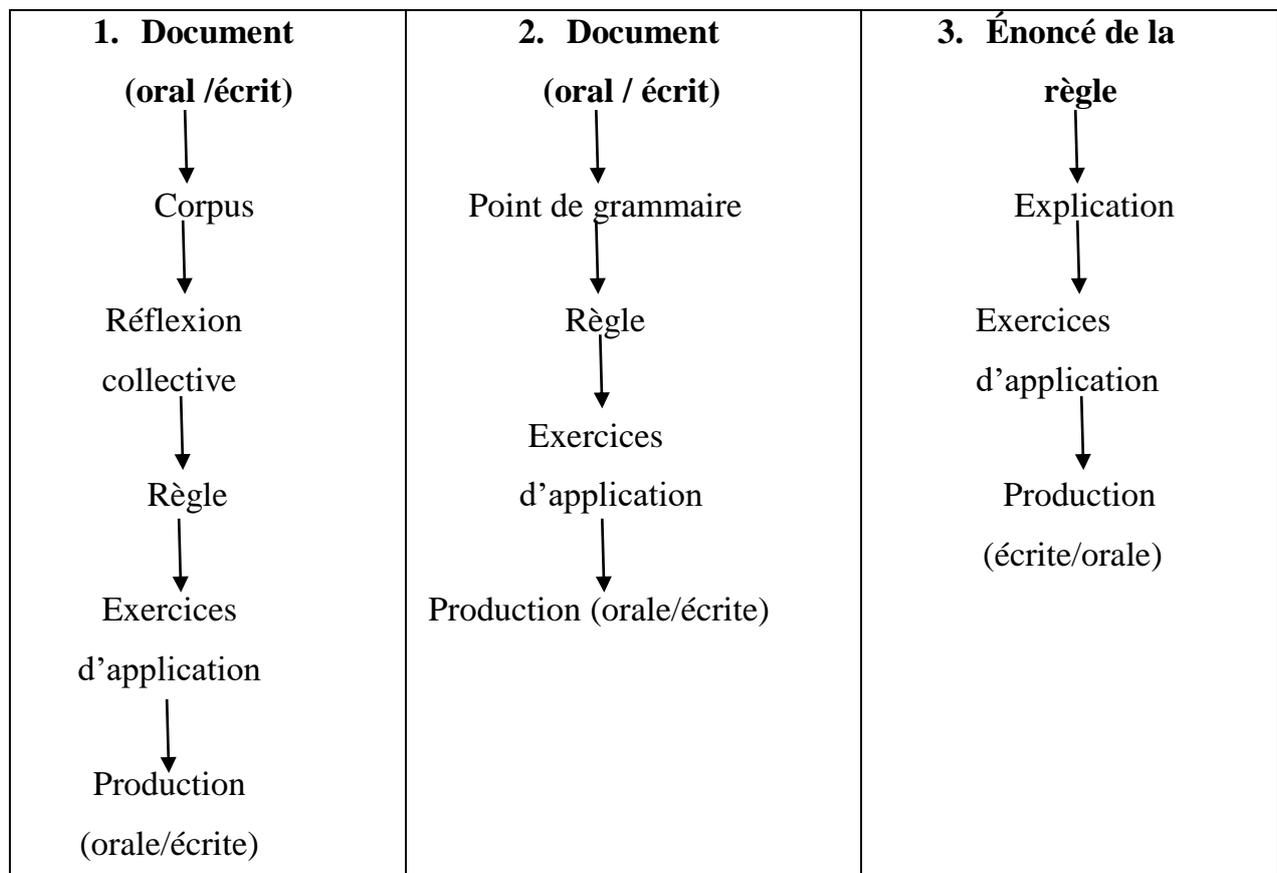


Figure N°06 : Démarche de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE (ibid. p. 170)

Ce schéma montre que l'enseignement de la grammaire en classe du FLE comprend trois variantes. **La variante 1** (document : oral/écrit) suit cinq étapes (corpus/ réflexion collective/ règle/ exercices d'application et production : orale/ écrite). **La variante 2** (document : oral/écrit) suit quatre étapes (point de grammaire/ règle/ exercices d'application/ production : orale/écrite). **La variante 3** (énoncé de la règle) suit trois étapes (explication/ exercices d'applications/ productions : écrites /orales).

5.1. Quels contenus grammaticaux enseigne-t-on au collège algérien?

Au collège algérien, la progression annuelle de l'enseignement de la grammaire présente l'organisation des contenus grammaticaux à enseigner aux élèves de la : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} AM. Chaque contenu vise à développer des compétences grammaticales bien précises.

Quels contenus grammaticaux enseigne-t-on au cours des quatre années du cycle moyen ? Quelles compétences grammaticales sont visées ?

5.1.1. En 1^{ère} AM

Nous nous sommes rendu compte comme suit de la répartition annuelle de la première année moyenne de l'année 2021-2022 / 2022-2023 qui propose sept séances de grammaire réparties en plusieurs séquences :

Séquences	Durée	Séances grammaticales
Séquence 1	1H	La relative par « qui » au service de l'explication
Séquence 2	1H	Maîtriser l'équivalence sémantique et syntaxique entre le complément du nom et /adjectif qualificatif
Séquence 3	1H	La phrase déclarative et la phrase interrogative
Séquence 4	2H	Le rapport logique de cause – conséquence au service de l'explication
		Le rapport logique de cause – conséquence au service de l'explication
Séquence 5	2H	Les structures « en effet », « par exemple », « pour » afin d'introduire l'exemple ou le but dans un énoncé explicatif
		Les structures « en effet », « par exemple », « pour » afin d'introduire l'exemple ou le but dans un énoncé explicatif
Séquence 6	1H	La phrase impérative « injonctive / affirmative / négative)
Séquence 7	2H	Les verbes de modalités « falloir + infinitif », « devoir au présent de l'indicatif » pour exprimer l'ordre et/ou l'obligation
		Les verbes de modalités « falloir + infinitif », « devoir au présent de l'indicatif » pour exprimer l'ordre et/ou l'obligation

Tableau N° 04: Répartition annuelle des séances de grammaire de la 1^{ère} AM

L'objectif des séances grammaticales de la première année moyenne consiste à employer correctement des structures grammaticales pour pouvoir produire oralement et par écrit des discours prescriptifs.

5.1.2. En 2^{ème} AM

La répartition annuelle de la deuxième année moyenne de l'année 2021-2022 / 2022-2023 propose six séances de grammaire réparties en plusieurs séquences que nous citons dans le tableau ci-dessous :

Séquence	Durée	Séance grammaticale
Séquence 1	1H	Les compléments circonstanciels (temps, lieu et manière)
Séquence 2	1H	Les articulateurs chronologiques
Séquence 3	1H	Les substituts lexicaux et grammaticaux
Séquence 5	1H	Les types de phrases
Séquence 6	1h	La proposition subordonnée relative « Qui »
Séquence 7	2H	La proposition subordonnée relative « où »
		La proposition subordonnée relative « où »

Tableau N°05 : Répartition annuelle des séances de grammaire de la 2^{ème} AM

L'objectif des séances grammaticales de la deuxième année moyenne consiste à employer correctement les structures grammaticales pour développer les compétences de la communication orale et écrite à partir des textes, généralement, courts : le conte au premier trimestre, la fable au deuxième trimestre et la légende au troisième trimestre.

5.1.3. En 3^{ème} AM

La répartition annuelle de la troisième année moyenne de l'année 2021-2022 / 2022-2023 propose sept séances de grammaire réparties en plusieurs séquences. Nous les récapitulons ainsi :

Séquences	Durée	Séances grammaticales
		Employer les indicateurs de temps et de lieu

Séquence 1	1H	(les indicateurs de temps et de lieu pour préciser les circonstances de l'évènement)
Séquence 2	1H	La voix passive pour mettre en valeur l'information
Séquence 3	1H	Le discours direct/ le discours indirect
Séquence 4	1H	L'expression du temps / les connecteurs chronologiques
Séquence 5	1H	Les expansions du temps
Séquence 6	1H	Les déterminants possessifs et démonstratifs
Séquence 7	1H	Les substituts lexicaux et grammaticaux

Tableau N°06 : Répartition annuelle des séances de grammaire de la 3^{ème} AM

L'objectif des séances grammaticales de la troisième année moyenne consiste à développer les compétences de communication orale et écrite pour pouvoir relater un fait réel en usant des structures grammaticales justes.

5.1.4. En 4^{ème} AM

La répartition annuelle de la quatrième année moyenne de l'année 2021-2022 / 2022-2023 propose sept séances de grammaire réparties en plusieurs séquences que nous avons mentionné dans le tableau suivant :

Séquences	Durée	Séances grammaticales
Séquence 1	1H	La proposition subordonnée complétive
Séquence 2	1H	Employer la proposition subordonnée relative avec que / qui
Séquence 3	1H	Articuler le rapport logique cause – conséquence
Séquence 4	1H	Manipuler la proposition circonstancielle du but
Séquence 5	1H	Maitriser les transformations induites par le passage du style direct au style indirect (présent de l'indicatif)
Séquence 6	1H	Employer la proposition circonstancielle de condition
Séquence 7	1H	Employer la proposition circonstancielle d'opposition

Tableau N°7: Répartition annuelle des séances de grammaire de la 4^{ème} AM

L'objectif des séances grammaticales de la quatrième année moyenne consiste à utiliser les structures grammaticales à bon escient pour pouvoir bâtir une argumentation efficace.

Suite à notre recherche qui cible les apprenants de la 4^{ème} année moyenne, nous essayerons de détailler la répartition annuelle des séances de la grammaire qui est au nombre de sept :

- La proposition subordonnée complétive ;
- Employer la proposition subordonnée relative avec que / qui ;
- Articuler le rapport logique cause – conséquence ;
- Manipuler la proposition circonstancielle du but ;
- Maîtriser les transformations induites par le passage du style direct au style indirect ;
- Employer la proposition circonstancielle de condition ;
- Employer la proposition circonstancielle d'opposition.

Nous essayerons à travers cet aperçu de voir toutes ces séances grammaticales qui s'enseignent en classe de la 4^{ème} année moyenne :

➤ **La proposition subordonnée complétive**

La proposition subordonnée complétive complète la proposition principale. Elle peut avoir le rôle de :

- Complément d'objet (complément d'objet direct « COD » ou complément d'objet indirect « COI ») ;
- Complément du nom ;
- Complément de l'adverbe ;
- Complément de l'adjectif ;
- Sujet ou attribut du sujet.

Trois types de propositions complétives sont à distinguer : les complétives infinitives, les complétives interrogatives et les complétives conjonctives.

Qu'est-ce qu'une complétive infinitive ?

Les critères de la proposition subordonnée complétive infinitive sont précis : le verbe se met à l'infinitif, elle ne peut être introduite par un subordonnant, elle prend la position d'un complément d'objet direct et elle est souvent employée après les verbes de perception suivants : Voir, entendre et sentir.

Exemple : Il a vu le soleil se coucher.
COD

Qu'est-ce qu'une complétive interrogative?

La proposition subordonnée complétive interrogative introduit indirectement une question. Elle s'introduit par la conjonction « si » c'est ce qu'on appelle « une interrogative indirecte totale » ou par un mot interrogatif « quant, quel, quoi, qui » c'est une « interrogative indirecte partielle ».

Exemple : Il se demande qui l'appelle. → Interrogative indirecte partielle introduite par « qui ».

Je ne sais pas si vous venez demain → Interrogative indirecte totale introduite par « si ».

Qu'est-ce qu'une complétive conjonctive ?

La proposition subordonnée complétive conjonctive s'introduit par la conjonction de subordination « que » ou par les locutions conjonctive « à ce que, ce que, de ce que » ou encore par « sur ce que, en ce que ».

Exemple : Je sais que vous partez ;
COD

Ce qu'il pense me plait ;
Sujet

Il tient à ce que je pars ;
COD

J'ai la certitude que tu resteras.
Complément du nom

➤ **Employer la proposition subordonnée relative avec que / qui**

La proposition subordonnée relative apporte des précisions à un nom ou à un pronom. Cette proposition a la même fonction qu'un adjectif.

Exemple : Le cadeau que Marie m'a offert est beau.
Le nom

Le pronom relatif a une double fonction :

1- Introduire la proposition subordonnée relative :

Exemple : Ce livre, qu'ils avaient lu, lui a plu.

2- Remplir une fonction grammaticale dans la proposition subordonnée relative :

Exemple : Ce livre, qu'ils avaient lu, lui a plu.
GN

Pronoms relatifs	Fonction dans la phrase
Que	COD
Qui	Sujet

➤ **Articuler le rapport logique cause – conséquence**

On appelle « rapport logique » les mots ou les expressions qui s'utilisent pour introduire des idées ou pour établir un rapport entre deux ou plusieurs phrases. L'objectif de l'articulation d'un rapport logique est de rendre un énoncé bien structuré et cohérent en exprimant, par exemple, la cause ou la conséquence.

Autrement dit, les connecteurs logiques donnent du sens aux écrits. Ils ne sont pas indispensables dans un énoncé, mais il est difficile de rédiger tout un paragraphe sans avoir recours à ces connecteurs. Chaque connecteur exprime une fonction particulière. C'est-à-dire si on remplace un connecteur logique par un autre, cela implique la restructuration de la phrase et entraîne un changement dans son sens.

- **L'expression de la cause :**

On appelle « expression de cause » ce qui a produit ou ce qui a participé à la production d'une action ou d'un fait. En classe de la 4^{ème} année moyenne, il est recommandé d'employer les connecteurs suivants :

Parce que : répond à la question pourquoi ?

Pourquoi tu t'es absenté ? → Je me suis absenté **parce que** j'étais malade.

La subordonnée suit la principale.

Car : mot de liaison qui explique une action mentionnée.

Je me suis absenté **car** j'étais malade. → Après la proposition principale.

Comme : conjonction qui montre le lien entre la cause et la conséquence.

Comme j'étais malade, je me suis absenté. → La subordonnée doit précéder la principale.

Puisque : conjonction qui montre le lien entre la cause et la conséquence comme évident.

Puisque j'étais malade, je me suis absenté. La subordonnée précède la principale.

Étant donné + nom : la cause est évidente.

Étant donné ma maladie, je me suis absenté.

À cause de + nom / pronom : exprime une cause négative.

À cause de ma maladie, je me suis absenté.

Grâce à + nom / pronom : exprime une cause positive.

Grâce à la pluie, les réservoirs d'eau sont pleins.

- **L'expression de la conséquence :**

L'expression de la conséquence peut être définie comme le résultat atteint ou non d'une action. En classe de la 4^{ème} année moyenne, il est recommandé d'employer les connecteurs suivants :

Donc : conjonction de coordination qui se place au début ou dans la phrase.

Il pleut **donc** les réservoirs d'eau seront pleins.

Alors : se place au début ou au milieu d'une phrase.

Il pleut, **alors** les réservoirs d'eau seront pleins.

Par conséquent : conjonction qui se place au début ou au milieu de la phrase.

Il pleut, **par conséquent** les réservoirs d'eau seront pleins.

Au point que + indicatif : introduit une notion d'intensité.

Il pleut **au point que** les réservoirs sont pleins.

Tellement ...que + indicatif / conditionnel : introduit une notion d'intensité.

Il pleut **tellement que** les réservoirs sont pleins.

Si bien que + indicatif : conjonction très utilisée pour exprimer la conséquence.

Il pleut **si bien que** les réservoirs d'eau sont pleins.

Du coup : utilisé surtout dans le langage parlé

Il pleut **du coup** les réservoirs d'eau sont pleins.

Voilà pourquoi : se place au début ou au milieu de la phrase.

Il pleut **voilà pourquoi** les réservoirs d'eau sont pleins.

C'est pour ça que : utilisé surtout dans le langage parlé.

Il pleut **c'est pour ça que** les réservoirs d'eau sont pleins.

Les verbes : causer, occasionner, entraîner, provoquer, etc.

La pluie **entraînera** des débordements d'eau importants.

➤ **Manipuler la proposition circonstancielle du but**

La proposition circonstancielle du but établit un rapport logique avec le verbe principal de la phrase. Elle peut exprimer l'objectif, l'intention, le résultat à atteindre. En classe de la 4^{ème} année moyenne, il est recommandé d'employer les connecteurs suivants :

Afin de + infinitif : se place au début ou au milieu de la phrase.

Il faut utiliser le numérique en classe **afin de** motiver les apprenants.

Afin que + subjonctif : conjonction qui se place au début ou au milieu de la phrase.

Il faut utiliser le numérique en classe **afin que** les apprenants soient motivés.

Pour + infinitif : préposition qui se place au début ou au milieu de la phrase.

Il faut utiliser le numérique en classe **pour** motiver les apprenants.

Pour que + subjonctif : la principale et la subordonnée ont deux sujets différents.

Il faut utiliser le numérique en classe **pour que** les apprenants soient motivés.

En vue de + infinitif : la principale et la subordonnée ont le même sujet.

Il faut utiliser le numérique en classe **en vue de** motiver les apprenants.

De peur de + infinitif : exprime un but négatif.

L'enseignant évite l'usage des supports classiques en classe **de peur d'**ennuyer les apprenants.

De peur que + subjonctif : exprime un but négatif.

L'enseignant évite l'usage des supports classiques en classe **de peur que** les apprenants s'ennuient.

De crainte de + infinitif : exprime un but négatif

L'enseignant évite l'usage des supports classiques en classe **de crainte d'**ennuyer les apprenants.

De crainte que + subjonctif : exprime un but négatif.

L'enseignant évite l'usage des supports classiques en classe **de crainte que** les apprenants s'ennuient.

➤ **Maitriser les transformations induites par le passage du style direct au style indirect**

Le style direct : ou le discours direct est le fait de rapporter les paroles d'un personnage telles qu'elles, sans les modifier. Il peut être remarqué par la présence de deux points, des guillemets et des verbes comme : dire, demander, répondre, etc.

Le style indirect : ou le discours indirect est le fait de rapporter les paroles d'un personnage en introduisant une subordonnée complétive. Parmi ses critères : absence des deux points et de guillemets. Il nécessite des transformations grammaticales, changement d'adjectifs, des pronoms possessifs, des pronoms personnels et des mots interrogatifs.

Transformations du style direct au style indirect : impliquent des changements dans le temps des verbes, les personnes et les marques de l'énonciation.

Transformations du temps des verbes : Dans le cas où le verbe interlocuteur est au **présent** ou au **future**, il n'y aura aucune transformation dans le temps des verbes des énoncés.

Il me dit : « J'utilise des supports numériques en classe ».

Le verbe introducteur « **dire** » est au présent donc aucune transformation ne sera effectuée.

Dans le cas où le verbe interlocuteur est à l'**imparfait** ou au **passé simple** ou encore au **passé composé**, il est nécessaire d'effectuer des transformations dans le temps des verbes des énoncés, ainsi :

Le présent de l'indicatif → **L'imparfait de l'indicatif**

Il a dit : « tu **utilises** des supports numériques en classe ». }
Il a dit que tu **utilisais** des supports numériques en classe. }

Le passé simple / le passé composé → Le plus que parfait

Il a dit : « tu **as utilisé** des supports numériques en classe ». }
Il a dit que tu **avais utilisé** des supports numériques en classe. }

Le futur antérieur → Conditionnel passé

Il m'a dit : « Nous **aurons utilisé** les supports numériques en classe ». }
Il m'a dit qu'ils **auraient utilisé** les supports numériques en classe. }

Le futur simple → Le conditionnel présent

Il a dit : « tu **utiliseras** les supports numériques en classes ». }
Il a dit que tu **utiliserais** les supports numériques en classes. }

Transformation des personnes : regroupe les modifications des pronoms, des démonstratifs, des possessifs, des marqueurs de temps et d'autres modifications.

Transformation des pronoms :

Je	devient	Il/elle
Tu	devient	Je
Vous	devient	Nous
Nous	devient	Ils

Transformation des démonstratifs :

Ce	devient	Ce ... là
Cet	devient	Cet ...là

Transformation des possessifs :

Votre	devient	Mon / notre
Vos	devient	Nos / mes
Ma	devient	Sa
À toi	devient	Le mien
À moi	devient	À lui

Transformation des marqueurs de temps :

Aujourd'hui	devient	Ce jour-là
Hier	devient	La veille
Demain	devient	Le lendemain
Prochain	devient	Suivant

Autres transformations :

Est-ce que	devient	Si / s'il
Qu'est-ce qui	devient	Ce qui
Qu'est-ce que	devient	Ce que
La question inverse	devient	Si
L'imparfait	devient	De + infinitif

➤ Employer la proposition circonstancielle de condition

La proposition circonstancielle de condition est introduite par une locution conjonctive de subordination ou par une conjonction. Cette proposition peut être à l'indicatif, au subjonctif ou encore au conditionnel. En classe de la 4^{ème} année moyenne, il est recommandé d'employer les connecteurs suivants :

La subordonnée introduite par « si » : est la conjonction la plus utilisée. Voici quelques exemples :

Si + Présent → Présent / futur

Si tu vas en France, tu verras la Tour Eiffel.

Subordonnée Principale

Si + Passé composé → Futur / présent / imparfait

S'il t'a menacé, tu dois le dire.

Subordonnée Principale

Si + Imparfait → Conditionnel présent (action possible mais incertaine)

Si tu m'aidais, je serais reconnaissant.

Subordonnée Principale

Si + Imparfait → **Conditionnel présent** (action non réalisée dans le présent)

Si tu m'aidais, je serais reconnaissant.

Subordonnée Principale

Si + Plus-que-parfait → **Conditionnel passé**

Si tu m'avais aidé, j'aurais été reconnaissant.

Subordonnée Principale

La subordonnée introduite par « selon que », « dans la mesure où », « suivant que » : est suivie par l'indicatif.

La subordonnée introduite par « quand bien même », « au cas où », « dans l'hypothèse où » : est suivie par le conditionnel

La subordonnée introduite par « à (la) condition que », « à moins que », « à supposer que », « en admettant que », « pour peu que », « pourvu que », « soit que » : est suivie par le subjonctif.

➤ **Employer la proposition circonstancielle d'opposition**

La proposition circonstancielle d'opposition marque une opposition entre deux idées, deux faits, etc. Elle dépend du verbe principal de la phrase. En classe de la 4^{ème} année moyenne, il est recommandé d'employer les connecteurs suivants :

Bien que + le subjonctif :

Bien qu'il neige, ils iront se promener.

Même si + indicatif :

Même s'il nage bien, il s'est noyé.

Malgré + groupe nominal :

Malgré les efforts, l'étudiant a échoué à son examen.

En dépit de + groupe nominal :

L'étudiant a échoué à son examen **en dépit des** efforts.

Quoique + Subjonctif :

Quoiqu'il neige, ils iront se promener.

Bilan

Nul ne peut nier la place primordiale de la grammaire en situation de l'enseignement-apprentissage du FLE. Ces dernières années, cette place a poussé la tenue d'un nombre important de colloques et de séminaires ainsi que la publication de divers articles et ouvrages consacrés à la didactique de la grammaire de FLE.

Suite à ces travaux scientifiques, nous pouvons dire que la classe de langue ne peut s'en passer de la grammaire. Au cours de ce chapitre, la « grammaire » est clairement définie.

Nous avons cité les démarches les plus connues en didactique de la grammaire, en exposant :

- (1) Les principaux types ayant marqué l'histoire de la grammaire : la grammaire traditionnelle, la grammaire distributionnelle, la grammaire implicite, la grammaire explicite et la grammaire scolaire.
- (2) Les différentes grammaires : la grammaire de production/ de reconnaissance, la grammaire contextualisée/décontextualisée, la grammaire de l'oral/ l'écrit, la grammaire de la langue/ de la parole, la grammaire déductive/ inductive et la grammaire énonciative.

Nous avons parlé expressément de la grammaire dans l'approche par compétence puisque c'est là où les apprenants passent d'un apprentissage grammatical passif à un apprentissage actif par le biais des activités qui s'organisent en cinq étapes : l'observation du phénomène, formulation des hypothèses, vérification des hypothèses, formulation des règles et phase d'application.

Nous avons conclu ce chapitre par deux principales présentations, l'une consacrée à l'organisation des contenus grammaticaux qui s'enseignent durant les quatre années du cycle moyen, et l'autre consiste à la présentation des compétences visées par chaque contenu grammatical enseigné en 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} - et en particulier en classe de la 4^{ème} AM.

CHAPITRE III

De la technologie éducative à la technologie pour l'éducation

Introduction partielle

À travers ce chapitre, nous comptons définir la technologie éducative avant de parler de la technologie pour l'éducation. Ensuite, nous consacrons une partie de ce chapitre à l'étude des équipements technologiques traditionnels et modernes.

1. Qu'est ce que la technologie éducative ?

La technologie est aujourd'hui omniprésente dans notre société (KARSENTI et BUGMANN, 2017) et elle représente même l'avenir de l'éducation. La technologie compte diverses perspectives. Dans le cadre de notre étude, nous retenons la perspective présentée par l'UNESCO qui définit la technologie comme des outils qui :

Recouvrent les ordinateurs, téléphones mobiles, caméras numériques, systèmes de navigation par satellite, instruments électroniques et enregistreurs de données, appareils radio, télévisions, réseaux informatiques, systèmes de satellite... la quasi-totalité des dispositifs de traitement et de transmission des informations par voie électronique. [...] englobent les composants matériels (équipements) et les composants logiciels (programmes informatiques installés dans les équipements (2011, p. 105).

Cette définition est en constante évolution. Au sein du secteur éducatif, la technologie agit comme des outils sur lesquels s'appuie le processus d'enseignement-apprentissage. C'est ce qui donne naissance au concept de « la technologie éducative ».

Il existe de nombreuses terminologies de ce concept : « les Tic en éducation » ou « les technologies éducationnelles et les technologies de l'éducation » ou encore « les technologies de l'éducation et des communications en éducation ».

Pour FLEURY « *La technologie éducative constitue un domaine qui essaie d'intégrer et d'appliquer les apports de diverses sciences du comportement à certaines tâches éducationnelles, y compris la planification et le développement de systèmes d'enseignement* » (1975, p. 71). La technologie éducative est donc un domaine interdisciplinaire. Les disciplines qui participent à son développement sont:

l'informatique, la technologie de l'information, les sciences de la communication, les sciences du design et l'ergonomie cognitive, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive et de l'apprentissage et les sciences de la gestion.

La technologie éducative vise « *d'abord l'audio visuel, l'enseignement programmé, l'enseignement assisté par ordinateur, les environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH) avant que la notion de ressource éducative ne vienne prolonger celle de logiciel d'apprentissage* » (BARON, 2019, p. 105).

Parmi les principales orientations de la technologie éducative, nous citons:

- Produire et évaluer des solutions éducatives en s'appuyant sur les technologies ;
- Permettre à l'éducation d'être en accord avec l'ère technologique ;
- Mettre à la disposition des enseignants diverses ressources technologiques ;
- Optimiser le processus d'enseignement et planifier le processus d'apprentissage dans un environnement de la technologie éducative.

Qu'est-ce qu'un environnement de la technologie éducative ? La réponse à cette question sera développée dans la partie suivante.

Qu'est-ce qu'un environnement de la technologie éducative ?

Un environnement de la technologie éducative est un ensemble de mécanisme technologique qui soutient la présentation, la diffusion et l'évaluation des cours qui se tiennent en présentiel ou /et en distanciel (WRIGHT et all, 2014). Cet environnement est, généralement, accessible via une connexion internet et fonctionne par un navigateur Web (DE SMET et all, 2012).

Un environnement de la technologie éducative est :

Un environnement créé grâce à un ordinateur. Au début, de tels environnements se limitaient à la surface de l'écran de l'ordinateur, ce n'est plus vrai aujourd'hui : avec les techniques de réalité virtuelle, on peut entrer physiquement dans l'environnement numérique (environnements « immersifs ») ; avec celles de réalité augmentée, l'environnement numérique se superpose et se mélange à l'environnement réel (BLANDIN, 2017, p. 1).

L'accès à cet environnement :

S'effectue généralement grâce à un ordinateur, une tablette tactile ou un Smartphone, relié à internet par un identifiant et un mot de passe. L'objectif de ces espaces est, pour

les utilisateurs, de s'informer, de consulter des ressources, de communiquer ou encore de développer le travail collaboratif (INEDUC, 2018, p. 2).

Un environnement de la technologie éducative comptabilise quatre principales formes destinées pour apprendre:

- La forme la plus simple est un écran qui affiche des ressources audiovisuelles provenant d'un ordinateur (textes, images, vidéos, etc.) ;
- L'enseignement programmé en environnement de la technologie éducative s'appelait « l'enseignement assisté par ordinateur » (1960). Puis « e-learning » (1980) qui devient prédominant en 1998 avec l'« Initiative E-learning ». Aujourd'hui cet enseignement s'appuie sur le développement des « learning analytics » ;
- En 2006, une autre forme d'environnement d'apprentissage est apparue qui s'appelait « Personal Learning Environment » (PLE). Elle « *représentait alors un modèle de dépassement du « e-learning », qui a fait l'objet de nombreux projets européens mettant des dispositifs englobant les technologies émergentes au service d'une approche axée sur l'autorégulation des apprentissages* » (BLANDIN, 2017, p. 3) ;
- Au Canada (2008), une nouvelle forme d'environnement de la technologie éducative a vu le jour, appelée « Massive Online Open Courses » (MOOC). Cette forme a connu un développement remarquable dans les années 2012-2013.

D'où les spécificités des dispositifs d'environnement de la technologie éducative qui sont bien précises :

- Des dispositifs instrumentés ;
- Des dispositifs scénarisés ;
- Des dispositifs multidimensionnels ;
- Des dispositifs multimodaux.

Des dispositifs instrumentés : aident à apprendre des situations dans lesquelles l'objet en question s'utilise. L'instrumentation est, d'ailleurs, un processus d'apprentissage qui prend du temps pour arriver à la maîtrise.

Des dispositifs scénarisés : ont pour effet de produire des environnements technologiques qui permettent aux personnes non-informaticiennes de créer des scénarios d'apprentissage qui s'interprètent directement par l'ordinateur.

Des dispositifs multidimensionnels : comprennent quatre dimensions: la dimension organisationnelle, la dimension pédagogique, la dimension technique et la dimension économique.

Des dispositifs multimodaux : exigent la coprésence de diverses modalités de communication (texte, geste, image, langage, etc.) et de diverses modalités de présence (présence à distance ou coprésence). Ce qui nous permet de proposer une réflexion sur l'adaptation de l'école aux technologies éducatives.

Est-ce que l'école s'adapte aux technologies éducatives ?

Depuis 1960, adapter l'école aux technologies éducatives est la volonté de l'éducation nationale. Mais ce n'est qu'avec la loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École (2005) que les pratiques de l'école s'appuient sur les nouvelles technologies. C'est plus particulièrement avec la loi de la refondation de l'École (2013) que la priorité éducative s'accroît véritablement sur le développement des compétences technologiques et sur l'éducation à l'information pour un usage responsable de la technologie.

Les technologies éducatives déployées :

Dans les écoles sont de différentes natures : mise à disposition d'ordinateurs et tablettes, vidéoprojecteurs, TBI et TNI. L'équipement matériel est complété par des supports numériques : manuels scolaires numériques, logiciels de programmation, applications, vidéos pédagogiques... Parallèlement, de nombreuses ressources sur le numérique sont à disposition des enseignants sur les plateformes du ministère (Eduscol, Canopé) (BROCHIER, 2018, p. 6).

Cette définition nous permet de dire que la technologie éducative développée au sein des établissements scolaires est quadruple :

- Elle fait partie du programme d'études ;
- Elle est un système qui se met au service éducatif ;
- Elle est un moyen d'aide à l'instruction ;

- Elle est un outil permettant d'améliorer l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage.

Cependant, à l'école, la technologie éducative offre la possibilité à ses utilisateurs d'accéder aux sources numériques préinstallées ou en ligne sur les logiciels informatiques tels que les ordinateurs, tablettes, etc. L'ordinateur est souligné comme le premier élément qui s'utilise dans ces circonstances auquel s'ajoutent ses différents périphériques : webcam, imprimante, appareil photo numérique, scanner, etc. Et quand est-il de la technologie pour l'éducation ? La réponse à cette question sera présentée ci-après.

2. Qu'est ce que la technologie pour l'éducation ?

L'association de la technologie à la pédagogie doit être une option bénéfique pour le système éducatif. Désormais, on ne parle plus de l'intégration des outils technologies au sein du système éducatif, mais de l'utilisation intrinsèque de ces outils en contexte scolaire (BECCHETTI-BIZOT, 2017 ; CHEKROUN, 2014-2015). La responsabilité du système éducatif est de répondre aux questionnements suivants :

- Qu'apporte la technologie à l'éducation ?
- Qu'exige l'implantation de la technologie en éducation ?
- Comment s'assurer que l'intégration de la technologie est significative en éducation ?
- Qu'est-ce qu'il faut faire pour contribuer à une utilisation réussie de la technologie en éducation ?
- Pourquoi faut-il parler de la technologie pour l'éducation et non pas de la technologie éducative ?

Il est donc urgent d'apporter des réponses à ces questions afin que le milieu éducatif s'inspire des recommandations concrètes et des orientations claires en matière d'usage de la technologie. Chacune de ces recommandations est une piste d'action qui contribue à une mise en œuvre optimale de la technologie en éducation.

Certains chercheurs comme (MASSOU 2022; COLLIN 2021; GRAVELLE et al 2022; entre autres) ont récemment dressé un bilan quant à l'utilisation de la

technologie en contexte scolaire en essayant notamment de formuler des recommandations à suivre pour un usage significatif et réussi. Nous regrouperons ci-après ces recommandations sous six principaux thèmes :

1^{ère} recommandation :

Parfois, la technologie se présente comme la solution aux problèmes liés au système éducatif. Or que son impact vis-à-vis des pratiques d'enseignants et d'apprenants est incertain. Elle ne doit donc pas être considérée comme une solution à toutes les difficultés rencontrées par le système éducatif.

L'utilisation de la technologie en éducation doit justifier la manière dont elle accompagne les démarches d'enseignement-apprentissage. La technologie est un ensemble d'outils pour les enseignants et les apprenants. Elle ne modifie ni le savoir ni la structure de ces savoirs. C'est une nouvelle façon d'acquérir du savoir (TRICOT, 2007).

2^{ème} recommandation :

Il est nécessaire de voir ce qui se fait ailleurs. En effet, il est possible d'apprendre et de s'inspirer des expériences effectuées dans d'autres pays. Cela permet même d'éviter certaines fautes déjà commises, en assistant, par exemple, aux colloques internationaux qui s'organisent par les chercheurs en science de l'éducation.

Exemple, en 2013 le « centre de recherche en éducation de Nantes » a organisé un colloque international qui a réuni les chercheurs de la didactique des langues étrangères de deux pays « le Canada » et « la France ». Ce qui a donné l'opportunité à ces chercheurs de discuter et de partager les pratiques québécoises et françaises en matière de la technologie et de l'éducation.

3^{ème} recommandation :

Il est nécessaire, pour les enseignants, de suivre une formation avant de s'engager dans la mise en œuvre de la technologie en classes. Cela leur permettra de s'approprier la technologie de façon pertinente et avec confiance.

L'objectif de la formation est de faire le point sur l'enseignement et sur l'apprentissage avec la technologie en montrant aux enseignants : des situations d'enseignements assurées par des outils multimédias, des usages technopédagogiques de qualité et des contenus multimédias en lien avec les programmes d'études (DURET et ROMERO, 2022).

4^{ème} recommandation :

La mobilisation de la technologie ne doit pas remettre en questions certaines pratiques éducatives dont leur rendement a déjà été prouvé. C'est-à-dire cette mobilisation doit respecter certains principes que la science a démontré. Parmi ces principes, nous citons :

- L'apprentissage actif ;
- L'apprentissage interactif ;
- L'apprentissage autonome ;
- Engagement, etc.

La prise en considération de ces principes permet de développer des nouvelles pratiques d'apprentissage pertinent tout en respectant quelques règles simples.

5^{ème} recommandation :

Il est recommandé de respecter le développement cognitif de l'apprenant. Autrement dit, la technologie peut contribuer à l'évolution des fonctions cognitives des apprenants (interagir avec les autres, se concentrer, raisonner, s'adapter et acquérir des savoirs) qu'à condition qu'elle soit mise en œuvre de manière réfléchie, spécifique et adaptée.

C'est pourquoi, la prise en considération de l'âge et du niveau de l'apprentissage de l'apprenant est primordiale avant tout usage de la technologie en classe. À ce sujet, nous citons l'exemple de TRICOT qui explique dans son ouvrage intitulé « Apprentissage et document numérique » que l'augmentation de la charge cognitive de l'apprenant est l'une des limites des outils technologiques en situation

d'apprentissage puisqu'il est confronté simultanément à deux activités mentales : l'usage d'un document technologique et l'apprentissage (2017, pp. 241-265).

Il est donc important de complémentariser entre les deux activités mentales citées précédemment. Ainsi, la technologie sera au service de l'apprentissage.

6^{ème} recommandation :

Il est bon de maintenir nos écoles –et en particulier nos classes à jour en les équipant par des logiciels technologiques relativement récents. L'usage de ces logiciels, à bon escient, permet de :

- Répondre à divers enjeux éducatifs et pédagogiques ;
- Faciliter le travail des enseignants par des pratiques enseignantes plus efficaces et plus rationnelles ;
- Planifier des cours en présentiels et en lignes ;
- Proposer des sujets d'actualités suite aux plates-formes d'apprentissage et bien d'autres choses encore, entre autre la typologie des technologies.

3. Typologie des technologies

Les technologies d'il y a 20 ans sont plus au moins valables aujourd'hui. Ces technologies se sont évoluées à pas-de-géant et elles deviennent de plus en plus riches en promesses en matière d'usage et de technique. Les technologies les plus courantes en Algérie se subdivisent en deux types : « les technologies traditionnelles » et « les technologies modernes ».

3.1. Les technologies traditionnelles

Les technologies traditionnelles sont des techniques de diffusion d'informations de manière classique où tout usage de la digitalisation est exclu :

- La télévision ;
- La radio ;
- Le téléphone ;
- L'imprimante.

À travers cet aperçu, nous essayerons de présenter toutes ces techniques de diffusion ayant marqué l'histoire des technologies traditionnelles :

a. La télévision

En 1926 le concept de « la télévision » ou encore du « téléviseur » voit le jour. La télévision est un appareil de diffusion qui permet d'exposer différentes séquences audiovisuelles, appelées « des programmes télévisés ». Ce n'est qu'à partir de 1930 que la première télévision grande publique se commercialise. La première émission TV s'est diffusée en 1931. C'est en 1950 que le premier direct télévisé a été diffusé. L'arrivée de l'année 1964 est marquée par un succès incontournable auprès de l'écran de la télévision qui passe de l'écran noir et blanc à l'écran en couleurs.

L'arrivée du numérique dès 2005 donne un nouveau souffle au développement d'offres et des fonctionnalités de la télévision. Les téléviseurs les plus récents fondent un appel permanent aux fonctions numérisées. Parmi ces fonctions, nous citons :

- L'écran de la télévision devient plus grand et plus plat. On distingue quatre types de télévision à écran plat : les écrans LCD, les écrans LED, les écrans OLED et les écrans plasma ;
- Des télévisions légères et fines : « LG Scarlet » connue sous le nom de «42LG6100 » est considérée comme la télévision la plus légère et la plus fine ;
- Des télévisions qui ont une très bonne qualité de son et d'image : « OLED » est considérée comme la télévision qui offre une meilleure qualité d'image (de belles couleurs claires, des visions claires et précises, etc.) ;
- Des télévisions qui se connectent à internet, ce qui permet d'accéder à plusieurs services ;
- Des télévisions faciles à utiliser et consomment moins d'énergie.

Qu'est-ce que la télévision éducative ?

La télévision éducative dite la télévision d'apprentissage est un moyen de communication. Elle diffuse des programmes télévisés à des fins éducatives. L'objectif principal de cette télévision est d'assurer une large diffusion d'un contenu d'apprentissage précis destiné à

un nombre important de téléspectateurs. Celle-ci peut être regardée le plus souvent dans les écoles, comme dans les classes.

La télévision se distingue de la télévision éducative sur certaines fonctionnalités : le public visé, les caractères des programmes diffusés, le contenu des émissions diffusées et les conditions dans lesquelles ces émissions sont regardées. La télévision proprement dite est non spécialisée, c'est un moyen de communication qui s'adresse à un large public. Or que la télévision éducative est un moyen de communication qui répond aux besoins d'un public bien spécifique, les contenus diffusés sont conçus spécialement pour atteindre certains buts éducatifs et les programmes éducatifs visent à assimiler des apprentissages bien définis.

b. La radio

Depuis plus de 100 ans, la radio continue de vibrer nos oreilles. De sa naissance à aujourd'hui, elle a connu une succession d'évolution. C'est un canal d'informations qui s'est manifesté sous différentes formes. La radio était lourde à déplacer, sans haut-parleur ni couverture et elle ne fonctionnait qu'avec les écouteurs.

La radio moderne est un appareil de communication très sophistiqué. Elle ne coûte pas chère, facile à porter, sans fil, accessible partout avec un registre, un débit, un rythme et une intonation de qualité et les émissions qu'elle diffuse sont désormais téléchargeables.

Malgré ces évolutions, la radio reste un média de masse sans images. Il ne faut cependant pas considérer cela comme un handicap. L'absence de représentations visuelles fait de la radio l'un des meilleurs outils d'imagination. Les voix de la radio, les personnages qu'on imagine, la musique qui souligne chaque début et chaque fin d'émission, le silence qu'on interprète, autant de suggestions à concevoir et à imaginer.

La radio peut s'écouter à tout moment et à tous lieux. L'auditoire de la radio est libre : il peut syntoniser les différentes stations de la radio, de rester à l'écoute ou encore de cesser d'écouter. L'objectif de la production radiophonique est d'attirer plus d'auditoires. C'est pourquoi, elle veille à présenter des propos clairs, bien entendus et très bien compris à la première écoute.

Il existe de nombreux genres radiophoniques, à savoir : les informations, la météorologie, les documentaires, les interviews, les débats, les magazines, les enquêtes, les sketches radiophoniques, les sports, les jeux, les chansons, les reportages, la santé, etc. BBM (Bureau de la mesure du broadcast) est l'organisme le plus connu pour mesurer le taux d'écoute de la radio.

Qui écoute la radio ?

La radio peut être écoutée par tout le monde et par toutes les tranches d'âge (jeunes, moins jeunes, vieux). Évidemment, chaque auditeur écoute la station de radio qu'il choisit selon ses centres d'intérêt. La radio privée ou commerciale cherche à conquérir de nouveaux clients. Elle doit:

- Cibler un nombre important d'auditeurs ;
- Définir le type d'émissions proposé ;
- Choisir des sujets actuels ; etc.

c. Le téléphone

Le téléphone, le mobile, l'appareil téléphonique, le téléphone cellulaire ou tout simplement le portable est un appareil conçu pour passer et recevoir des appels. C'est en 1860 que REIS²¹ met au point le premier appareil téléphonique qui fonctionne suite à un courant électrique. Au fil des années, cet appareil a connu une succession d'évolution, c'est ce qui a donné naissance à deux types de téléphones :

- Les téléphones portables simples : ne s'utilisent que pour appeler et envoyer des messages ;
- Les téléphones portables multimédias : offrent une utilisation variée (vidéos, images, musiques, etc.).

Les innovations clés de l'évolution du téléphone sont ainsi :

Le téléphone manuel : au XIX^{ème} siècle, le téléphone était entièrement manuel qui fonctionne suite à un courant électrique.

²¹ REIS Jahann-Philipp, (1835-1874), est l'inventeur du premier téléphone.

Le téléphone automatique : inventé en 1891 par STROWGER²². Par ce téléphone, l'appel d'un correspondant s'effectue sans passer par une opératrice.

Le téléphone mobile : est apparu aux États-Unis, ses fonctionnalités étaient très développées. Il est équipé d'une photographie numérique, d'un Bluetooth, etc.

Autrefois, le téléphone mobile n'était accessible qu'aux gens fortunés en raison de son prix inaccessible pour certaines bourses. Cette situation a duré jusqu'à l'arrivée des Smartphones en 1992, c'est ce qui a rendu le téléphone largement commercialisé et accessible à toutes les bourses. Dès les années 2000, les téléphones sont beaucoup plus modernes dotés de fonctionnalités techniques très performantes. Ils ont bénéficié des progrès technologiques récents : des portables de la 3^{ème} (la 3G) et la 4^{ème} génération (la 4G).

Actuellement, IPHONE est considéré comme le téléphone mobile le plus réussi, ses applications sont grandement évoluées et très modernisées :

- Activation du clavier de l'IPHONE à une main ;
- Jonction des pièces depuis un mail ;
- Rangement de plusieurs applications et plusieurs documents dans un seul dossier, etc.

d. L'imprimante

L'imprimante est un appareil qui imprime sur papier les textes, les images et les graphiques présentés sur un ordinateur. Comparées aux techniques d'impression d'autrefois, celles d'aujourd'hui sont beaucoup plus raffinées. Désormais, l'imprimante est silencieuse, rapide, sans fil et imprime en couleurs et en grande quantité.

Les innovations clés de l'imprimante sont en nombre de quatre :

- L'imprimante à jet d'encre ;
- L'imprimante à laser ;
- L'imprimante numérique ;
- L'impression 3D.

²² STROWGER Almon, (1839-1902), est l'inventeur du brevet exploitable.

➤ **L'imprimante jet d'encre :**

C'est en 1950 que l'imprimante jet d'encre est apparue. Celle-ci imprime sur divers supports (céramique, papier, plastique, etc.) et fonctionne selon deux techniques : (1) **la technique du jet en continu** est le fait d'éjecter continuellement des petites gouttes d'encre à l'imprimante pour pouvoir imprimer un nombre limité d'exemplaires; (2) **la technique du jet à la demande** consiste à éjecter d'un seul coup la quantité d'encre qu'il faut pour imprimer.

➤ **L'imprimante laser :**

L'imprimante laser est apparue en 1971. Elle reproduit tout type de document sur des supports papiers. Utilisation d'un toner, impression en grande quantité (jusqu'à 20 000 copies), durée de vie (6 ans et plus), nombre de couleurs (presque toutes les couleurs), ne sont que quelques-uns des avantages de l'imprimante laser.

➤ **L'imprimante numérique :**

Actuellement, l'imprimante numérique est la plus utilisée. Elle imprime les documents de manière flexible, efficace et rapide. Cette imprimante imprime en grande quantité tout type de documents sur tout type de support (les cartes de visite, des badges, des prospectus, etc.)

➤ **L'imprimante 3D :**

L'imprimante 3D est la dernière innovation du secteur de l'imprimerie. Elle se caractérise généralement par :

- Une précision de l'impression ce qui donne vie aux documents imprimés ;
- Une imprimante d'une très grande vitesse ;
- Une impression matérialisée selon le besoin (plastique, fil de fer, etc.).

3.2. Les technologies modernes

Les technologies modernes sont les techniques de diffusion des informations les plus récentes. Elles mettent constamment en œuvre le numérique. Exemple :

- L'ordinateur ;
- La tablette ;
- L'internet ;
- Le site Web ;
- Le vidéoprojecteur ;
- La télécommunication.

De cet aperçu, nous essayerons d'exposer toutes les techniques de diffusion clé des technologies modernes :

a. L'ordinateur

L'ordinateur est un logiciel qui permet d'effectuer plusieurs fonctionnalités : saisir des documents, traiter et sauvegarder des données, diffuser des informations, envoyer des courriers, surfer sur internet, etc. L'ordinateur remplit diverses activités de notre vie quotidienne: se divertir, étudier, communiquer, travailler, acheter en ligne, accès rapide aux informations, etc.

Autrefois, l'ordinateur était une machine extrêmement difficile à manier, grande de taille, trop lente pour effectuer des opérations, lourde à déplacer et majoritairement destinée aux entreprises. L'ordinateur d'aujourd'hui est léger, de petite taille, facile à manier, gère et classe tous types de données. Il est reconnu pour sa vitesse de traitement d'informations.

Quels sont les types d'ordinateurs ?

On comptabilise trois types d'ordinateurs : les ordinateurs de bureau, les ordinateurs portables et les tablettes.

➤ Ordinateurs de bureau

Les ordinateurs de bureau ou les ordinateurs fixes sont lourds à transporter. Ils fonctionnent par l'électricité et ils se placent généralement sur les bureaux et proches d'une prise électrique. En principe, ces ordinateurs sont conçus pour des usages familiaux ou encore en entreprise, ils ne sont pas conçus pour être portable.

L'ordinateur de bureau est composé d' :

- Un écran : est un périphérique de sortie qui affiche les données insérées dans l'ordinateur ;
- Un boîtier encore appelé une unité centrale : est une partie importante d'un ordinateur qui regroupe le disque dur, le microprocesseur et les lecteurs (disquette, DVD, CD, etc.) ;
- Un clavier : est composé de touches généralement en plastique qui permettent à l'utilisateur de saisir des données textuelles ;
- Une souris : est un périphérique qui se relie par un câble à l'ordinateur. Elle permet de déplacer le curseur à l'écran et de cliquer sur les éléments qui s'affichent sur l'écran de l'ordinateur pour effectuer des actions ;
- Un haut-parleur : est un périphérique de sortie qui transmet les sons de l'ordinateur à l'utilisateur.

➤ **Ordinateurs portables**

Les ordinateurs portables encore appelés les ordinateurs portatifs sont des appareils personnels. Ces ordinateurs sont multi-usage et légers à transporter en raison de leur dimension et de leur poids réduit. Ils sont équipés des mêmes composantes que les ordinateurs fixes : l'écran, la souris, le clavier, le haut-parleur et la batterie intégrée qui fonctionne de façon autonome. Récemment, les ordinateurs portables sont également équipés d'un microphone, d'une caméra et d'un accumulateur électrique.

Comparé aux ordinateurs de bureau, les ordinateurs portables ont de nombreux atouts :

- La portabilité est l'atout majeur d'un ordinateur portable. Il est léger, facile à porter et il se range facilement sans prendre assez de place ;
- La batterie intégrée permet à l'ordinateur portable une grande autonomie. Il peut fonctionner pendant plus de 2 heures sans être sous-tension ;
- Les ordinateurs portables sont plus fins, plus élégants et plus stylés par rapport aux ordinateurs fixes ;
- Il est possible d'accéder à l'internet avec un ordinateur portable n'importe où sans fil Wifi.

Les prix élevés des ordinateurs portables ainsi que leur durée de vie sont les deux points faibles de ces appareils.

b. Tablettes

Les tablettes tactiles ou les tablettes multimédias ou encore les tablettes électroniques ou tout simplement les tablettes numériques sont des ordinateurs portables sans claviers, sans souris et avec des écrans tactiles qui répondent au toucher des doigts ou des stylos. Les applications des tablettes ont les mêmes fonctionnalités que celles des ordinateurs portables.

Autrement dit, les tablettes sont des mini-ordinateurs portables, tactiles, légers à transporter, polyvalent, gèrent tout genre de données (vidéos, images, etc.), dotées d'une variété d'applications et utilisent divers systèmes d'exploitation (ios, android, windows 8 et 10, etc.). Ces tablettes rendent possible l'accès à internet, la discussion en vidéoconférence, le téléchargement d'applications, etc.

La mise en œuvre des tablettes s'associe à divers atouts : (1) leur aspect mobile et petit permet de les déplacer et les utiliser n'importe où ; (2) leurs structures offrent un immense confort, une importante autonomie et une prise en main facile aux utilisateurs. En somme, les tablettes sont des alternatives pratiques aux précédents ordinateurs.

Pour quel usage peut-on faire appel aux tablettes ?

Les tablettes s'utilisent dans plusieurs domaines comme :

- Le domaine de l'éducation : actuellement, de nombreux chercheurs en science de l'éducation encouragent les usages scolaires des tablettes (VILLEMONTEIX et NOGRY, 2016 ; MERCIER, 2020 ; LAVOIE, 2020 ; entre autres) ;
- Les entreprises : depuis leur apparition, les tablettes sont populaires auprès des meilleures entreprises au monde ;
- Les loisirs virtuels : qui se fondent à travers les diverses applications divertissantes qui s'évaluent avec l'évolution des tablettes. Exemple : les jeux en ligne.

c. L'internet

L'internet est apparu dans les années 60. À cette époque, il s'utilisait seulement par les militaires des Etats-Unis. Quelques années plus tard, ce réseau était devenu accessible dans les établissements destinés à la recherche scientifique. Au fil des années, l'internet s'est propagé à travers le monde pour devenir un réseau informatique international.

Auparavant, il était possible de naviguer sur internet par des lignes téléphoniques ou par des modems (3G, 4G, 5G, etc.) ce qui fait que la vitesse de la connexion internet est lente. Cette situation a persisté longtemps jusqu'à l'arrivée de la fibre optique.

La fibre optique est un fil qui fait passer l'internet pour avoir une meilleure connexion et de surfer assez facilement sur internet. La fibre optique est 10 fois plus rapide que la connexion classique. D'ailleurs, le débit de la connexion 4G est de 50Mb/s tandis que celui de la fibre optique est de 500Mb/s.

d. Le site Web

Le site web date des années 1989. Il est constitué d'un ensemble de documents html appelé des « pages web » auxquelles les internautes y accèdent par une adresse web appelée URL. De nos jours, ce site est le plus utile et le plus utilisé par les internautes.

Quelle est l'utilité de ce site ?

Un site web est un support accessible 24h/24h qui permet de diffuser des informations à jour dans différents domaines. Ces informations peuvent être communiquées à tous les internautes de tout lieu. Il existe différents sites web, chacun d'entre eux répond à un objectif donné. Par exemple :

- Les sites web personnels : sur lesquels les internautes partagent leur passion pour des sujets de leur choix ;
- Les sites commerciaux : sont des plateformes de vente en ligne ;
- Les sites institutionnels : destinés à des institutions particulières (universités, hôpitaux, etc.).

Avant de consulter ces sites, il est recommandé d'installer un logiciel antivirus sur l'appareil qu'on utilise (ordinateur, téléphone, tablette) pour le sécuriser du virus qui endommage et subtilise ses données.

Le logiciel est affecté par le virus lorsqu'il est instable et de plus en plus lent. Il est donc important de /d' :

- Installer le logiciel antivirus ;
- Mettre régulièrement à jour le logiciel antivirus ;
- Activer les pare-feu inclus dans le système Windows qui est accessible depuis le panneau de configuration ;
- Ne jamais ouvrir les e-mails inconnus. Généralement, ces e-mails infectent notre appareil par des virus ;
- S'assurer que les fichiers sont sauvegardés sur les disques durs ou sur le Cloud parce que, parfois, le virus désactive le logiciel antivirus et supprime ainsi tous les fichiers enregistrés.

Quelle est la différence entre l'internet et le site web ? Pour y répondre, nous allons proposer le tableau ci-dessous qui reste un élément clé dans notre travail de recherche :

Internet	Site web
<ul style="list-style-type: none"> - Créé en 1969. - Est un réseau informatique. - Indépendant du web. - Créé avant le web. - Se constitue de câbles et de fils. 	<ul style="list-style-type: none"> - Créé en 1993 - Est un logiciel informatique. - Dépend d'internet. - Créé après l'internet. - Se constitue de fichiers et de documents. - Est un système qui permet de naviguer sur internet. - Il existe plusieurs sites web. - A popularisé l'internet.

Tableau N°8 : Différence entre l'internet et le site web

e. Le vidéoprojecteur

Le vidéoprojecteur projette sur écran des images fixes ou animées issues de tous types de supports : télévision, ordinateur, tablette, appareil photo, lecteur DVD, etc. Il peut projeter tout type d'animations : des diaporamas, des films, des vidéos, etc.

Autrefois, le vidéoprojecteur sert à projeter des films aux cinémas. Ce temps est désormais révolu. Aujourd'hui, il est souvent utilisé pour des présentations professionnelles. Il accompagne certaines écoles, les universités, les entreprises, etc.

Les trois composantes d'un vidéoprojecteur sont :

- Un boîtier renfermant une lampe ;
- Un système qui permet la transmission d'images ;
- Une connectique (sans ou avec fil).

Le vidéoprojecteur LED est le plus performant en matière de présentations professionnelles grâce notamment aux lampes LED de haute performance qui remplacent les lampes traditionnelles Ultra Haute Pression (UHP). Ce qui donne une luminosité très puissante, des images naturelles, un vidéoprojecteur plus silencieux, moins chauffé et économise de l'énergie.

Comment fonctionne un vidéoprojecteur ?

Généralement, les vidéoprojecteurs fonctionnent par des télécommandes. Les modèles classiques se relient aux ordinateurs par des câbles HDMI, or que les modèles récents sont équipés du Bluetooth qui ne nécessite pas de câbles pour relier ces deux appareils. Les derniers modèles de vidéoprojecteurs (LED) qui nous y proposer sont équipés du Wifi qui nécessite la présence de l'internet.

Quelque soit les modèles des vidéoprojecteurs utilisés (câble, Bluetooth ou Wifi) leur fonctionnement reste le même : suite à la lampe du vidéoprojecteur, l'image traverse une source lumineuse puis reflétée dans les miroirs qui constituent les couleurs des images qui se projettent par la suite sur l'écran.

f. La télécommunication

La télécommunication est un mot utilisé pour la première fois en 1904. C'est une communication électronique qui assure une transmission rapide et à distance des données de nature différente suite aux moyens technologiques. Celle-ci comprend la transmission à distance de toutes natures : écrits, sons, signes, images, signaux, vidéos, enregistrements, etc.

Elle nécessite la présence de trois éléments : (1) un émetteur qui transmet les informations de toute nature à distance ; (2) une ligne de transmission qui relie un émetteur à un récepteur ; (3) un récepteur reçoit les informations transmises par un émetteur.

La télécommunication se fait par l'une des applications suivantes : le téléphone, la télévision, la radio, l'internet, le réseau mobile, la navigation, le radar et les applications militaires.

À quoi sert le secteur de la télécommunication ?

- Les entreprises utilisent la télécommunication pour les ventes et les achats en lignes. C'est ce qui s'appelle actuellement l'« e-commerce ». L'e-commerce est une solution pour effectuer des ventes plus rapides, conquérir un nombre important de clients, interaction limitée avec le client... Ce qui engendre des augmentations de revenus de ces entreprises ;
- Le secteur éducatif utilise la télécommunication pour permettre aux enseignants et aux élèves de communiquer entre eux en dehors de la classe sur les activités d'apprentissage ;
- La télécommunication renforce les relations entre les amis et les familles quelque soit la distance qui les sépare.

Les acteurs en tant que gestionnaires de la technopédagogie ont une influence significative pour l'usage du numérique. C'est de ces acteurs que nous parlerons ci-après.

4. Acteurs

Les chercheurs de la didactique des usages numériques, le personnel enseignant, le personnel scolaire administratif, les apprenants, les parents des apprenants, les inspecteurs, le ministère de l'éducation ont tous une part de responsabilité dans l'utilisation de la technologie en contexte scolaire. Les technologies :

Peuvent devenir un puissant levier de changement lorsque les nouvelles orientations sont minutieusement planifiées, que le personnel et les systèmes de soutien sont préparés adéquatement et que l'on prévoit des ressources suffisantes pour leur mise en œuvre et leur entretien (VENEZKY et DAVIS, 2002, p. 20).

Effectivement, les acteurs du secteur éducatif jouent un rôle très important vis-à-vis de la mobilisation des technologies. La coopération entre ces acteurs est nécessaire pour garantir un meilleur usage et des meilleures pratiques éducatives liées aux technologies.

L'état a le rôle de promoteur en matière d'usage des technologies pour l'éducation : faciliter les partenariats publics-privés (PPP) en vue de mener des actions en faveur de toutes les écoles. Ces partenariats peuvent se faire, par exemple, entre :

- L'état et les opérateurs de la télécommunication pour bénéficier les établissements scolaires d'un abonnement internet ;
- L'état et entreprises TIC ce qui facilite la mise en place des matériaux technologiques dans les établissements scolaires (ordinateurs, tablettes, etc.).

D'ici, nous remarquerons qu'une mise en œuvre réussite des technologies nécessite inévitablement l'implication d'une multitude d'acteurs. Cette implication est aussi importante que la technologie elle-même. Aucun miracle ne peut découler d'une simple présence de la technologie en classes.

Bilan

Guider l'usage de la technologie en pédagogie est désormais la responsabilité du système éducatif. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressés au cours de ce chapitre à la position que tient la technologie en éducation.

Désormais, les mesures proposées par les chercheurs en didactique de la littérature numérique visent à mettre la technologie au service de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, le système éducatif sera formé « par la technologie ». Formé « par la technologie » renvoie à l'usage de la technologie comme un moyen d'enseigner et comme un soutien à l'apprentissage.

Les apprenants d'aujourd'hui sont au cœur de ce changement, c'est de leur réussite qu'il est question : la technologie doit être une ressource à leur service.

CHAPITRE IV

La technopédagogie et la capsule pédagogique : un fait d'actualité

Introduction partielle

Le contexte de la technopédagogie et de la capsule pédagogique est un fait d'actualité qui mérite d'être bien défini. C'est pourquoi, ce présent chapitre nous permettra de mettre en lumière les orientations théoriques de leur conception, mais surtout il nous permettra d'explicitier encore mieux nos intentions de recherche. Nous commençons par définir la technopédagogie. Puis, nous définirons la capsule pédagogique. Ensuite, nous aborderons ses différents types, avant d'étudier les étapes et les outils de sa réalisation. En dernier lieu, nous présenterons un aperçu de l'effet de l'usage de la capsule pédagogique en contexte scolaire.

1. Qu'est-ce que la technopédagogie ?

Le domaine « Techno-pédagogique » provient par descendance de l'association de deux perspectives : technologiques et pédagogiques. C'est « *des technologies et des pédagogies en interaction* » (LEBRUN et al., 2016, p. 1). Ce concept est introduit, depuis plusieurs années, au champ des sciences de l'éducation.

La technopédagogie est aussi employée pour indiquer la science qui s'intéresse à l'étude des stratégies d'enseignements intégrant les nouvelles technologies. L'objectif de cette science est d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage par la mise en œuvre de ressources, de systèmes et d'outils technologiques. Les technopédagogues

veillent à varier et à adapter les stratégies d'enseignements en fonction des moyens technologiques qui sont en évolution constante et de rendre ainsi les activités d'apprentissage plus simplifiées et plus attrayantes.

Le domaine de la technopédagogie, c'est enseigner par les outils technologiques, chose qui maintient un enseignement-apprentissage autre que celui d'autrefois. Ce domaine donne la possibilité de fusionner les innovations technologiques avec les théories pédagogiques.

Intégrer de la technologie en éducation adhère à une pédagogie nouvelle, coopérative et active en vue d'acquérir des formes variées d'apprentissages basées sur des problématiques concrètes en fonction des besoins des apprenants que DUQUET et BOUCHARD présentent comme :

Un moyen d'enseignement et d'apprentissage dont le potentiel repose entièrement sur la capacité des acteurs éducatifs à s'en servir et à les exploiter à bon escient pour mieux atteindre les objectifs de la formation propre à l'éducation (2000, p. 24).

Ce qui signifie que l'union entre la technologie et la pédagogie doit être accompagnée avec le développement des compétences technopédagogique. Sinon cette union peut devenir une source d'échec qui met en péril la scolarisation des élèves. JEFFERSON et EDWARD rejoignent nos propos en disant que regrouper la technologie et la pédagogie « *dans la salle de classe favorise l'apprentissage, mais ce bénéfice dépend en grande partie de l'utilisation qui en est faite par l'enseignant ou l'enseignante* » (2000, p. 137).

Jusqu'à présent, la technologie à l'école fait encore peur à la communauté éducative. Elle est souvent la source de nombreux préjugés et de nombreux questionnements :

- Avec quels outils technologiques peut-on valoriser les pratiques enseignantes ?
Comment utiliser ces outils ?
- En quoi la technologie facilite le processus d'enseignement-apprentissage ?
- Quelles sont les conditions de la mobilisation réussie de la technologie en classe ?
- Quelles sont les limites de l'usage de la technologie en pédagogie ?

1.1. Les compétences technopédagogiques

Pour BELMOUDENE (2021), les compétences technopédagogiques sont en nombre de quatre catégories, à savoir :

- La compétence technique ;
- La compétence pédagogique ;
- La compétence pratique ;

- La compétence scientifique.

De cet aperçu, nous essayerons de présenter ci-après les quarts grandes catégories des compétences technopédagogiques.

- **La compétence technique :**

La compétence technique regroupe cinq thèmes qui se considèrent prioritaire pour garantir un meilleur usage des nouvelles technologies en contexte scolaire : (1) savoir effectuer les manipulations de base ; (2) comprendre le fonctionnement des outils numérique, notamment le fonctionnement de l'ordinateur ; (3) connaître les principes de la sécurité informatique ; (4) comprendre le fonctionnement et l'utilisation du système d'exploitation et (5) savoir installer et désinstaller les programmes.

- **La compétence pédagogique :**

Comme la compétence technique, la compétence pédagogique est aussi prioritaire. Elle regroupe quatre thèmes qui doivent être maîtrisés : (1) avoir un vocabulaire riche en technologie pédagogie (expérimentation assistée par ordinateur « EAPO », Advanced Planner and Optimizer « APO », Integrated Business Planning « IBP », etc.) ; (2) savoir faire une scénarisation pédagogique ; (3) concevoir des scénarisations pédagogiques et (4) savoir exploiter le dispositif d'apprentissage E-learning.

- **La compétence pratique :**

Comparée aux autres compétences, la compétence pratique regroupe plus de thèmes qui doivent obligatoirement être très bien maîtrisés : (1) maîtriser les trois principaux programmes d'un ordinateur (Microsoft Word, Microsoft Excel et Power Point) ; (2) maîtriser les techniques de montage vidéo ; (3) maîtriser les techniques de montage de son et de traitement d'images ; (4) savoir exploiter la plateforme Massive open online course « MOOC » ; (5) maîtriser les techniques d'usage des moteurs de recherche ; (6) savoir créer un site Web et (7) savoir réaliser un projet technopédagogique (concevoir un cours en ligne par vidéo, etc.).

➤ **La compétence scientifique :**

La compétence scientifique est non prioritaire et elle ne doit pas forcément être maîtrisée. Cette compétence regroupe les deux thèmes suivants : (1) connaître le vocabulaire approprié à l'algorithme (ensemble de règles à suivre pour résoudre un ou des problèmes de manière systématique) et (2) comprendre le langage de programmation (Java, C++, etc.).

En somme, les quatre compétences technopédagogiques représentent l'élément moteur pour une mobilisation significative de la technologie en éducation.

1.2. Qu'apporte la technopédagogie aux enseignants et aux apprenants ?

Aujourd'hui, de nombreux chercheurs comme PROUST-ANDROWKHA, MEYER et DESROCHERS (2022) ; CHANDINI (2021) ; MISEUR (2022) parlent de l'accompagnement technopédagogique des enseignants et des apprenants dans le secteur éducatif. Qu'apporte cet accompagnement.

a. Aux enseignants

La technopédagogie influence fortement les modèles d'enseignements et invite les enseignants à assurer des pratiques enseignantes hautement modernisées (PERAYA, 2011). La technopédagogie responsabilise davantage les enseignants qui doivent non seulement complémentariser entre les démarches technologiques et les démarches pédagogiques, mais aussi ils doivent être à la pointe des nouveaux outils technologiques qui offrent des fonctionnalités multiples capables d'améliorer les pratiques pédagogiques.

Pour CHARLIER, DAELE et DESCHRYVER « *il faut former les enseignants* » (2002, p. 346) aux modèles technopédagogiques pour mieux reconfigurer leurs pratiques professionnelles (AUDET, 2012, p. 58) Suivre une formation en matière de la technopédagogie est donc une nécessité urgente pour des pratiques enseignantes variées et enrichissantes axées sur les différentes possibilités audiovisuelles: concevoir des meilleures présentations (des cours bien présentés, claires et lisibles), rendre

l'enseignement intéressant en insérant des documents visuels attractants et diffuser des documents variés (sons, images, vidéos, etc.).

b. Aux apprenants

En 2011, DE VILLERS souligne que :

La technopédagogie n'est pas qu'un outil au service d'une diffusion de connaissances, ou un moyen de favoriser un apprentissage rapide et durable ; elle est réellement une compétence en soi qui fait appel au jugement de l'enseignant afin de maximiser l'impact d'une situation d'apprentissage donné en tenant compte à la fois du potentiel de chaque outil technologique qu'il va privilégier pour susciter l'engagement cognitif et émotionnel des élèves (2006, p. 137).

Ce qui signifie que la technopédagogie accompagne les apprenants dans leur parcours scolaire en leur favorisant un meilleur environnement d'apprentissage qui ouvre la voie vers de nouvelles perspectives d'apprentissage plus stimulantes et des expérimentations très intéressantes grâce notamment à ses multiples opportunités qui sont en pleine évolution, nous citons :

- Favoriser un apprentissage multisensoriel ;
- Apprendre de manière fluide et intuitive ;
- Présenter des cours riches en contenus audiovisuels ;
- Encourager l'apprentissage interactif ;
- Présenter des contenus variés riches en animations et couleurs.
- Diffuser des contenus d'une manière intuitive et active, etc.

Pour GASHMARDI et SADEGHPOUR les effets de la technopédagogie sur les apprenants se résument en quatre points : « *moins découragés [...] être actif et à participer [...] à s'approprier plus facilement du sujet* » (2018, p. 85).

L'importance de la technopédagogie « *pour le système éducatif scolaire est certaine et indéniable, par ce que cette intégration peut enrichir toute sorte d'interaction entre les apprenants et entre les apprenants et la machine ce qui provoque une sorte de motivation chez eux* » (Al-WARAA, 2019, p. 173). Les propos de cet auteur montrent que la technopédagogie est motivante, chose qui favorise l'interaction en classe et renforce ainsi l'intérêt des apprenants vis-à-vis du contenu enseigné.

La technopédagogie assure également l'apprentissage à distance. C'est-à-dire elle accompagne les apprenants même en dehors des écoles. D'ailleurs, durant l'année scolaire 2019-2020 la Covid-19 a entraînée les fermetures des établissements scolaires, mais la continuité pédagogique a quand même pu être assurée suite à la mise en ligne des cours via des supports technologiques.

En résumé, la technopédagogie assure une forme d'apprentissage moderne. Cet apprentissage se tient en présentiels ou/et en distanciels et engendre un changement bénéfique pour les apprenants. Il permet de/ d' :

- Remplacer l'apprentissage traditionnel ;
- Passer d'un apprentissage passif à un apprentissage actif ;
- Moderniser l'apprentissage ;
- Apprendre même en dehors des classes, etc.

D'où la nécessité d'aborder la thématique clé de notre recherche à savoir : les capsules pédagogiques.

2. Les capsules pédagogiques

Le mot capsule provient du Canada pour désigner toute présentation orale, écrite ou audiovisuelle d'un document. Au fil du temps ce mot a évolué pour donner naissance au concept de « la capsule pédagogique » appelée aussi la capsule vidéo ou simplement la vidéo éducative. C'est une vidéo courte et scénarisée sur laquelle il est possible à l'enseignant d'afficher ses cours sous forme de documents audiovisuels. Il s'agit d'un procédé technologique qui assure des apprentissages qui se tiennent en présentiels ou/et en distanciels. Il permet de présenter un cours, de préparer un cours ou encore de compléter un cours achevé.

La capsule pédagogique est considérée comme « *un support d'apprentissage et de communication pour transférer des connaissances, visualiser un processus ou encore analyser une situation* » (AMMAR, 2019, p. 2).

Ce procédé technologique est une séquence courte, scénarisée qui apporte des informations sur un sujet ou sur un thème donné. Il peut prendre plusieurs formes : un tutoriel vidéo, un diaporama commenté, une conférence enregistrée, un cours en ligne, etc. Il se réalise à l'aide de nombreuses applications disponibles sur la toile comme : Moovly, PowToon, Tellagami, etc.

La capsule pédagogique est très facile à manier par les enseignants (mettre en pause ou répétition ou encore défilement). Elle permet d'avoir accès à l'information à tout moment.

Parmi les spécificités d'une capsule pédagogique, nous citons:

La forme :

- Une priorité absolue aux illustrations par des images, des schémas, etc ;
- Une diction bien claire ;
- Un enregistrement clair et scénarisé ;
- Un contenu structuré ;
- Une présentation visuelle allégée ;
- Une animation synchrone avec le discours.

Le fond :

- Présentation d'un objectif pédagogique clair ;
- Une durée de 2 à 10 minutes maximum ;
- Une structure claire ;
- Centration sur les idées et les notions clés ;
- Une conclusion et une organisation.

2.1. Typologie des capsules pédagogiques

Nous comptabilisons six types de capsules pédagogiques : une animation 2D, une animation 3D, une animation sur tableau blanc, un Tutoriel vidéo ou screencast, un

Diaporama avec commentaire et une vidéo interactive, que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

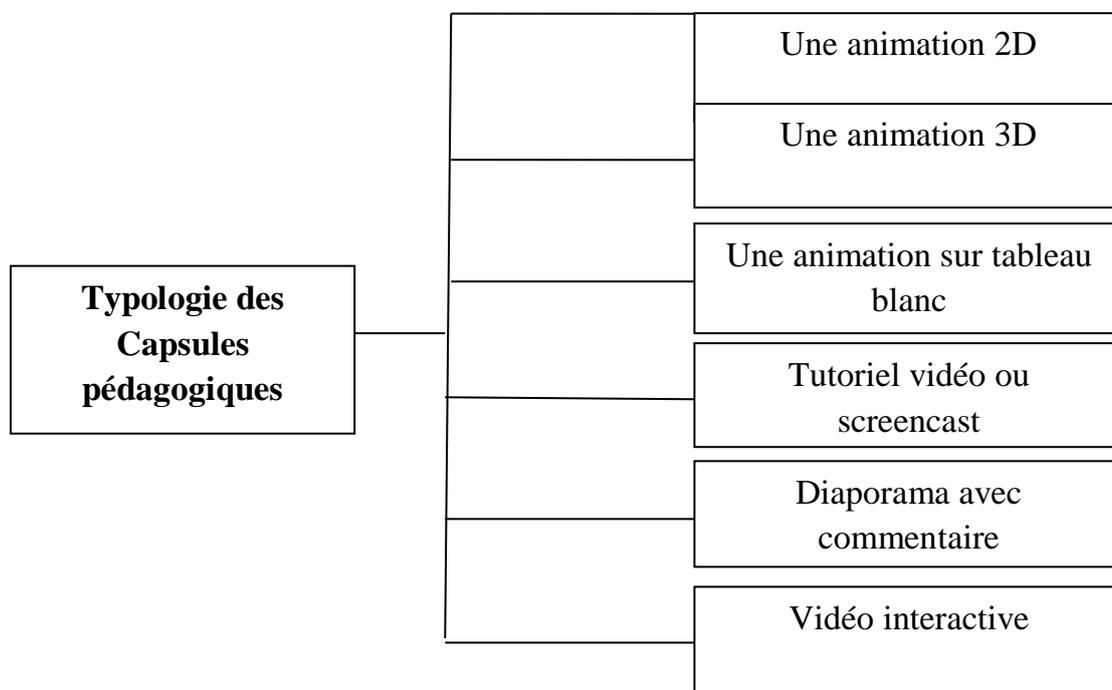


Figure N°07 : Typologie des capsules pédagogiques

a. Une animation 2D

Une animation 2D est une technique qui consiste à donner une impression de mouvements aux éléments dans un espace bidimensionnel. Elle permet de créer des effets de déplacement et redonne vie aux éléments fixes. Une animation 2D donne l'illusion d'un mouvement continu aux différentes images fixes dessinées séparément. Ces mouvements sont planifiés dans une succession de 25 images fixes par seconde d'animation.

La figure suivante montre un modèle d'animation d'un personnage 2D :

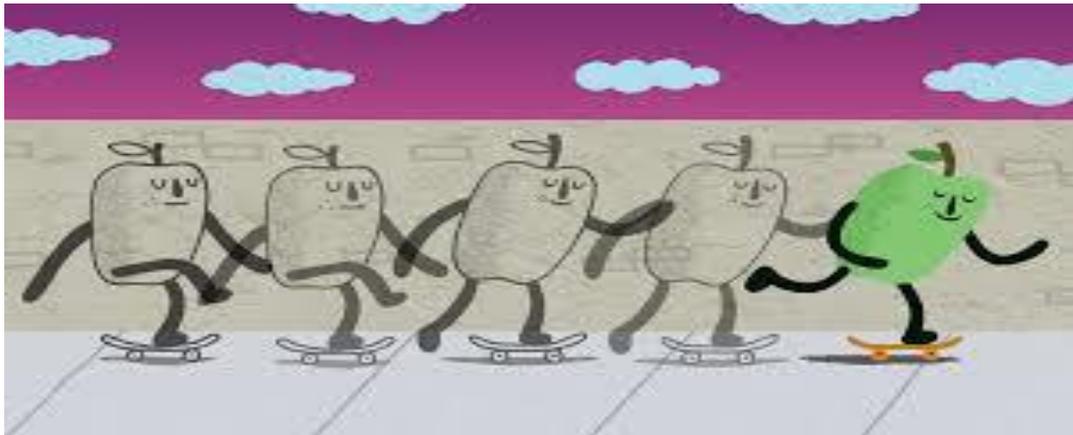


Figure N°08 : Modèle d'animation d'un personnage 2D. Repéré à <https://www.xp-pen.fr/Uploads/forum/images/2021/05/14/1620964666531749.jpg>

L'animation 2D peut réaliser des capsules :

- À la main : les éléments sont dessinés entièrement à la main ;
- À l'ordinateur : les éléments sont dessinés et animés par l'ordinateur ;
- À la main et à l'ordinateur : les éléments sont dessinés à la main et leur animation se fait par l'ordinateur.

Une scène d'animation 2D offre des possibilités créatives infinies: disponibilité de différents types de personnages, des couleurs à choix multiples, différents styles de dessins (dessins gestuels, dessins automatiques, dessins en perspective, etc.).

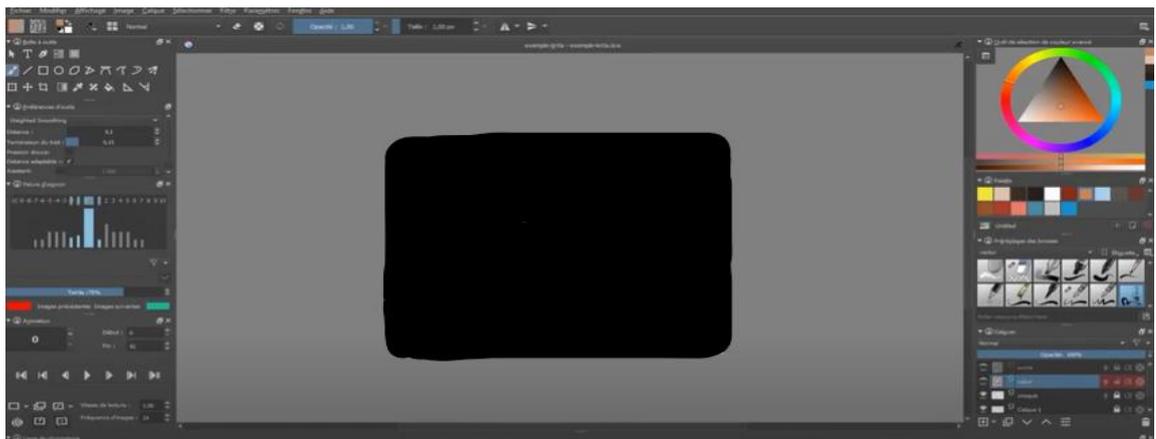


Figure N°09 : Options disponibles de l'animation 2D. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=oDSsyElDroM&pp=ygUIZmVuZXRyZSBkKj2VkaXRpb24gZGUgbOKAmWFuaW1hdGlvbiAyRA%3D%3D>

b. Une animation 3D

Une animation 3D est une technique qui place les éléments dans un espace 3 dimensions pour créer l'illusion du mouvement. 3ds Max, Maya, Blender sont les logiciels les plus utilisés pour faire des animations 3D. Ils sont très sophistiqués, modernes et entièrement interactifs avec leur utilisateur. Ils permettent de manier plusieurs actions : créer des mouvements aux éléments, animer les images statiques, déplacer automatiquement les éléments en trois dimensions, etc.

L'animation 3D comporte trois principales bibliothèques :

- La bibliothèque de média : permet d'ajouter des propos médias, de faciliter les interactions aux éléments 3D, d'enregistrer la voix de l'utilisateur, de choisir une langue parmi les 24 disponibles (pour le français une voix d'homme et une voix de femme sont disponibles) ;
- La bibliothèque d'effet : permet d'effectuer quatre fonctions (une fonction de zoom, une fonction de redimensionnement, une fonction titre et une fonction estompée) ;
- La bibliothèque d'enregistrement : permet de joindre les fichiers enregistrés dans la bibliothèque de l'ordinateur en quelques secondes.

Quelle est la différence entre l'animation 2D et l'animation 3D ? Pour y répondre, nous avons tracé le tableau qui suit :

Animation 2D	Animation 3D
<ul style="list-style-type: none">- Les visuels créés sont irréalistes.- Traite que la longueur et la largeur.- Difficile à manier (les utilisateurs doivent manipuler les images une par une).- Peut se réaliser manuellement.- Gère des éléments dans un espace	<ul style="list-style-type: none">- Les visuels créés donnent une sensation réaliste.- Traite la longueur, la largeur et la hauteur.- Facile à manier.- Ne se réalise qu'automatiquement.- Gère des éléments en 3 dimensions.

bidimensionnel. - Principalement utilisée pour créer les capsules d'infodivertissement et les capsules éducatives.	- Principalement utilisée pour des productions hautes gamme.
---	--

Tableau N°9: Différence entre l'animation 2D et l'animation 3D

c. Une animation sur tableau blanc

Une animation sur tableau blanc est une technique d'animation qui s'utilise pour présenter les informations essentielles d'un thème donné d'une manière simple, captivante et par des explications ludiques. Cette animation nécessite un temps relativement long pour produire une vidéo qui s'étale sur une durée maximale de 2 minutes.

Une animation sur le tableau blanc se limite à un seul message et à un seul objectif. Elle répond d'une manière très simplifiée aux besoins d'un public cible. Elle doit être rythmée afin que le spectateur dispose de suffisamment de temps pour lire et comprendre son contenu.

MySimpleShow, Renderforest, Animatron, RawShorts et Vyond sont les logiciels les plus utilisés pour réaliser des animations sur tableau blanc. Nous les définissons ainsi :

MySimpleShow : est un programme en ligne qui fournit des didacticiels vidéo, produit des vidéos à des fins multiples, permet d'ajouter des animations manuelles, permet d'ajouter des sous-titres et de joindre tout type de document enregistré sur l'ordinateur de l'utilisateur.

Renderforest : est un outil accessible sur divers navigateurs web. Il offre une collection de modèle vidéo très vaste et une bibliothèque de musique très variée. Il permet également d'insérer plusieurs scènes dans une seule vidéo.

Animatron : est un programme gratuit qui permet d'ajouter une voix-off à la vidéo. Il offre une gamme de personnage animés très large, des clips audio et des images libres de droits et une collection d'autocollants.

RawShorts : est un logiciel gratuit accessible sur plusieurs navigateurs web. Il aide à créer des vidéos à partir des modèles prédéfinis et de partager des vidéos sur les différents sites internet (Facebook, Youtub, twitter, etc.).

Vyond : est un créateur de vidéo en ligne qui propose diverses animations de scène en offrant une gamme de personnages de différentes professions (les travailleurs industriels, les travailleurs de la santé, les travailleurs du secteur éducatif, etc.).

En somme, chaque logiciel mentionné présente des fonctions variées pour pouvoir produire des animations sur tableau blanc de qualité.

d. Tutoriel vidéo ou Screencast

Tutoriel vidéo ou Screencast vient du mot « vidéographie ». C'est une technique qui consiste à enregistrer tous les documents disponibles sur l'écran de l'ordinateur (vidéos, images, etc.). Le Screencast permet d'enregistrer l'écran et les actions de l'utilisateur pour créer des tutoriels explicatifs.

Screencast est une succession de captures d'écran qui contient généralement de l'audio. Il est souvent utilisé à des fins éducatives. Il a l'avantage d'assurer des enseignements à distance. Voici les bonnes raisons de la mobilisation de Screencast : Gain d'argent (entièrement gratuit), facile à manipuler (il suffit d'installer le programme de capture), gain de temps et il n'a pas besoin d'équipements (seulement un ordinateur et un microphone).

CamStudio et Webinaria sont les deux meilleurs programmes de capture d'écran à utiliser pour pouvoir réaliser des tutoriels vidéo de qualité. Nous les définissons ainsi :

- CamStudio : est un logiciel de capture d'écran gratuit. Il offre de nombreuses options qui permettent d'éditer et de personnaliser des vidéos de haute qualité.

- Webinaria : est un outil entièrement gratuit. Il contient moins de fonctionnalités que le logiciel CamStudio, mais il reste idéal pour produire des vidéos simples et moins exigeantes.

e. Vidéos interactives

La vidéo interactive est un système vidéo qui fait intervenir l'utilisateur et les spectateurs par des simples cliques sur des pictogrammes qui apparaissent lors de la diffusion de la vidéo. Cette intervention s'organise autour des thèmes donnés suite à des quizz à remplir, d'image à classer, d'infographies, de questions à choix multiples, de zone de texte, des documents en version PDF, des dessins figuratifs, etc.

La diffusion de la vidéo interactive se fait sur des sites web et sur des plateformes elearning. Le contenu de cette vidéo se distingue d'autres contenus audiovisuels en raison de:

- La possibilité d'intégrer une voix-off qui s'adresse directement aux spectateurs.
- La complexité de sa réalisation qui exige une compréhension approfondie de la technologie vidéo.
- L'exigence d'une approche créative pour avoir des vidéos attrayantes.
- La difficulté de créer des contenus convaincants pour permettre aux spectateurs d'interagir facilement avec ces contenus.

f. Diaporama avec commentaire audio

Un diaporama avec commentaire audio est une technologie multimédia qui permet de partager des contenus créés sur le logiciel Microsoft PowerPoint. Il peut inclure tout type de documents audio-visuels avec la fonction glisser – déposer.

La création d'un diaporama avec commentaire audio nécessite un enregistrement sonore clair de 5 à 10 minutes, un contenu clairement défini qui ne doit pas être très chargé mais il doit être illustré par des informations visuelles (photos, graphiques, schémas et autres).

Comment créer un diaporama avec commentaire audio ?

Le principe de la création d'un diaporama avec un commentaire audio est assez simple :

Étape 1 : Lancer le fichier Microsoft PowerPoint depuis un ordinateur pour afficher la première fenêtre PowerPoint :

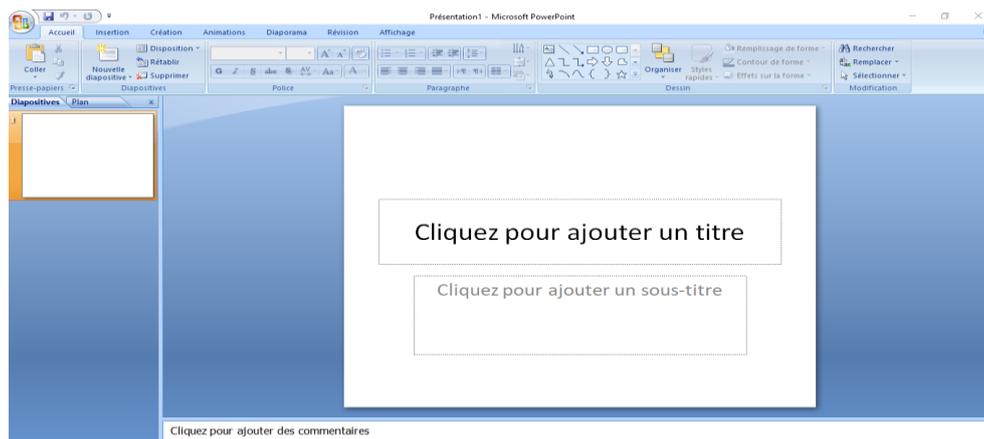


Figure N°10 : Première fenêtre de PowerPoint. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=_XYto64VDto&pp=ygUfZmVuZXRyZSBkJ2VkaXRpb24gZGUgcG93ZXJwb2ludA%3D%3D

L'écran de PowerPoint est composé de plusieurs fenêtres sur lesquelles il est possible d'insérer les contenus personnels ou bien les contenus tirés du Web à l'aide de multiples options citées dans la figure N°11 :

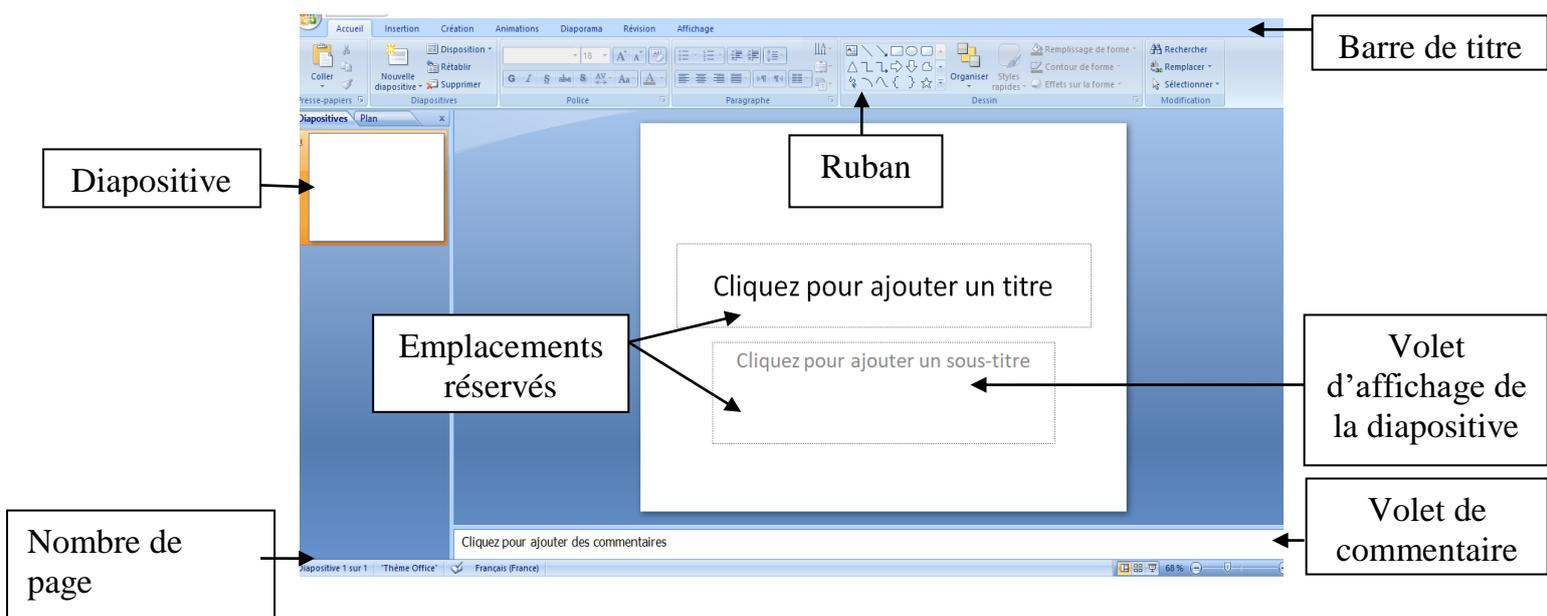


Figure N°11 : Quelques options proposées par la fenêtre PowerPoint. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=_XYto64VDto&pp=ygUfZmVuZXRyZSBkJ2VkaXRpb24gZGUGcG93ZXJwb2ludA%3D%3D

Étape 2 : Les commentaires audio s'insèrent simplement par des cliques sur le microphone du fichier PowerPoint. Une fois l'enregistrement est terminé une petite fenêtre apparaît sur l'écran de l'ordinateur qui permet de démarrer l'enregistrement, de le mettre en pause ou encore de l'avancer.

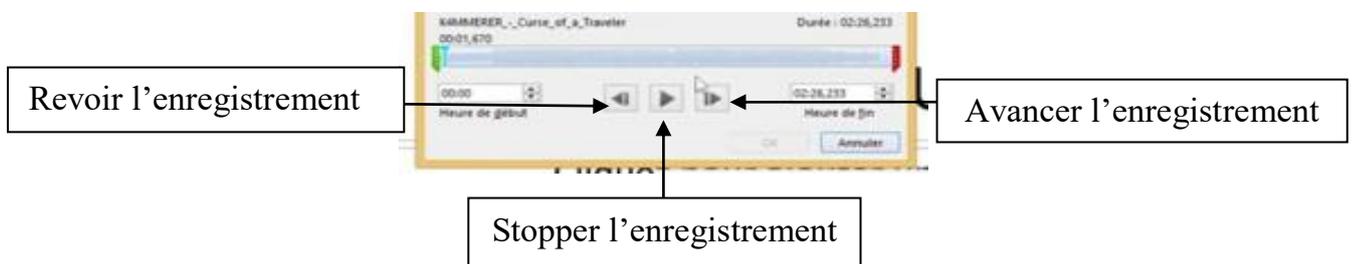


Figure N°12: Fenêtre de l'enregistrement audio. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=_XYto64VDto&pp=ygUfZmVuZXRyZSBkJ2VkaXRpb24gZGUGcG93ZXJwb2ludA%3D%3D

Étape 3 : Une fois la création du diaporama avec commentaire audio est achevée, il est possible de le diffuser grâce à l'option « diffuser le diaporama » qui s'affiche dans le sous-menu de la fenêtre de PowerPoint.



Figure N°13: Icône pour diffuser le diaporama. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=_XYto64VDto&pp=ygUfZmVuZXRyZSBkJ2VkaXRpb24gZGUGcG93ZXJwb2ludA%3D%3D

Cependant, nous ne pouvons pas parler des types de la capsule pédagogique sans évoquer les étapes clés de sa création, C'est ce qui sera expliqué ci-après.

3. La création d'une capsule pédagogique

Les étapes clés de la création d'une capsule pédagogique sont en nombre de cinq :

- Scénarisation ;
- Tournage ;
- Montage ;
- Encodage ;
- Diffusion.

3.1. Scénarisation

La scénarisation est la première étape du processus de l'élaboration d'une capsule pédagogique. Elle décrit de manière détaillée le déroulement de l'activité d'apprentissage (identification du sujet, définition des objectifs, planification des tâches d'apprentissage et modalités d'évaluation).

La scénarisation d'une capsule pédagogique se déroule en trois actions :

- (1) Clarification du sujet et des objectifs de la capsule pédagogique en répondant de manière pertinente aux deux questionnements « quoi » et « pourquoi » ;
- (2) Choix du contenu à mettre en scène. Ce contenu doit être soigneusement illustré et il ne doit pas montrer trop de textes ;
- (3) Récapitulation des principaux points abordés.

Il est recommandé de concevoir un Storyboard pour guider la scénarisation d'une capsule pédagogique. Le Storyboard est un document papier ou encore un fichier numérique sur lequel il est possible de tracer un plan d'action par des dessins. Il permet de synthétiser les principales scènes clés qui composeront la capsule pédagogique.

3.2. Tournage

Le tournage est la deuxième étape du processus de l'élaboration d'une capsule pédagogique. Cette étape est particulièrement importante et nécessite la maîtrise des quatre règles du tournage que nous définissons ainsi:

- (1) La stabilisation : a pour effet de compenser le contenu inséré dans la capsule pédagogique. C'est ce qui la rend plus expressive et agréable à regarder ;
- (2) La lumière : contribue à créer de l'ambiance lumineuse pour chaque élément inséré dans la capsule pédagogique ;
- (3) La composition : a pour effet de diriger le regard du public vers une cible particulière pour mieux expliciter les éléments insérés ;
- (4) Le focus : consiste à améliorer la tonalité des illustrations insérées (claires, sombres, floues, etc.) et le choix d'angle de prise de vues de ces illustrations (du bas, du haut, etc.) en fonction de l'intention créative à vouloir atteindre.

3.3. Montage

Le montage est l'organisation des séquences d'images pré-établies. Cette étape est chronophage, mais elle ne nécessite pas un matériel professionnel ou encore de suivre une formation de montage vidéo pour pouvoir le faire. Il suffit de télécharger des applications de montage vidéo disponibles sur internet pour pouvoir organiser le contenu de la capsule (sons et images) pré-enregistré.

Le Storyboard établi précédemment facilite la réalisation du montage puisqu'il :

- Présente le plan à suivre ;
- Présente les illustrations à insérer ;
- Facilite le processus de production ;
- Structure le contenu de la capsule en partie et en sous-parties.

3.4. Encodage

L'encodage est l'étape la plus simple de ce processus à cinq parties. Il consiste à convertir des fichiers vidéo en un format numérique. Le but de ceci est de préparer la capsule à la diffusion. Les formats privilégiés pour encoder les vidéos éducatives sont MP4 et WEBM reconnus pour leurs qualités de stockage.

Lors de l'encodage d'une capsule pédagogique, il est conseillé de :

- Accroître un encodage de meilleure qualité pour ne pas ruiner la qualité d'images ;

- Assurer une visualisation fluide ;
- Éviter de changer ou de modifier le contenu pré-établi.

3.5. Diffusion

La diffusion est une technique de propagation des fichiers audiovisuels auprès d'un public. Une capsule pédagogique ne se diffuse pas comme une image puisqu'elle est beaucoup plus volumineuse. Sa diffusion nécessite des appareils de visualisation très sophistiqués. Par exemple : le data-show qui permet la projection agrandie du contenu de la capsule sur un écran.

La diffusion de la capsule pédagogique peut également se faire par le biais des plateformes grandes publiques (Dialymotion, Youtube, Vimeo, etc) ou encore via des sites et des comptes sociaux (Instagrame, Facebook, Tik Tok, Twitter, Lindeln, etc.). La capsule pédagogique diffusée sur internet peut être protégée par un mot de passe et elle peut être réalisée par divers outils, c'est ce qui sera montré dans la partie suivante.

4. Les outils de la réalisation des capsules pédagogiques

Moovly, Pow Toon, Tellagami et Stop Motion sont les outils les plus fréquemment utilisés pour réaliser les capsules pédagogiques.

4.1. Moovly

Moovly est un logiciel d'animation qui propose trois types d'abonnements : une version gratuite et deux versions payantes. La version gratuite est largement suffisante pour créer des capsules pédagogiques assez simple et courtes.

Pour accéder au logiciel Moovly, il faut :

- Taper dans le navigateur cette adresse : « **Moovly.com** » ;
- Créer un compte Moovly : il est préférable de lui associer un « profil gratuit enseignant » pour avoir une vaste collection d'objets à insérer.



Figure N°14 : Modèle d'inscription au compte Moovly. Repéré à <https://www.youtube.com/shorts/seRdmCySxuA>

Avoir un compte Moovly permet d'accéder à la fenêtre d'édition illustrée dans la figure N°15.

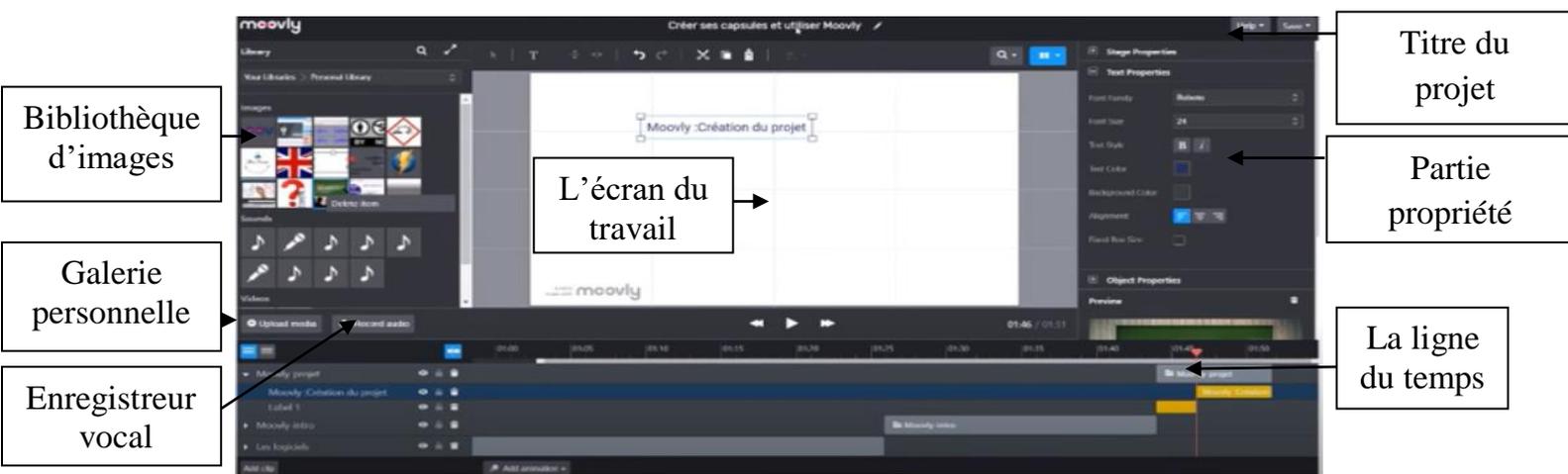


Figure N°15 : Fenêtre d'édition de Moovly. Repéré à <https://www.youtube.com/shorts/seRdmCySxuA>

En haut de cette fenêtre s'affiche le titre de la capsule pédagogique. À droite, se trouve la galerie des images personnelles, l'enregistreur vocal et la bibliothèque d'images qui compte plus de 700 images. Au centre, se trouve l'écran du travail. À gauche, s'affiche la partie propriété qui permet de changer la police, la taille, la couleur et l'orientation du texte. En bas de la fenêtre, s'affiche la ligne du temps qui permet d'animer tout le contenu de la capsule pédagogique.

4.2. PowToon

PowToon est un service en ligne qui crée des vidéos. Il propose deux versions (l'une gratuite et l'autre payante). La version gratuite donne la possibilité de créer des vidéos à partir d'un modèle existant. Ce modèle réalise des vidéos de courte durée et ses possibilités sont limitées. L'accès à ce service se fait par le lien « **PowToon.com** ».

La figure N°16 illustre la fenêtre d'édition de PowToon.

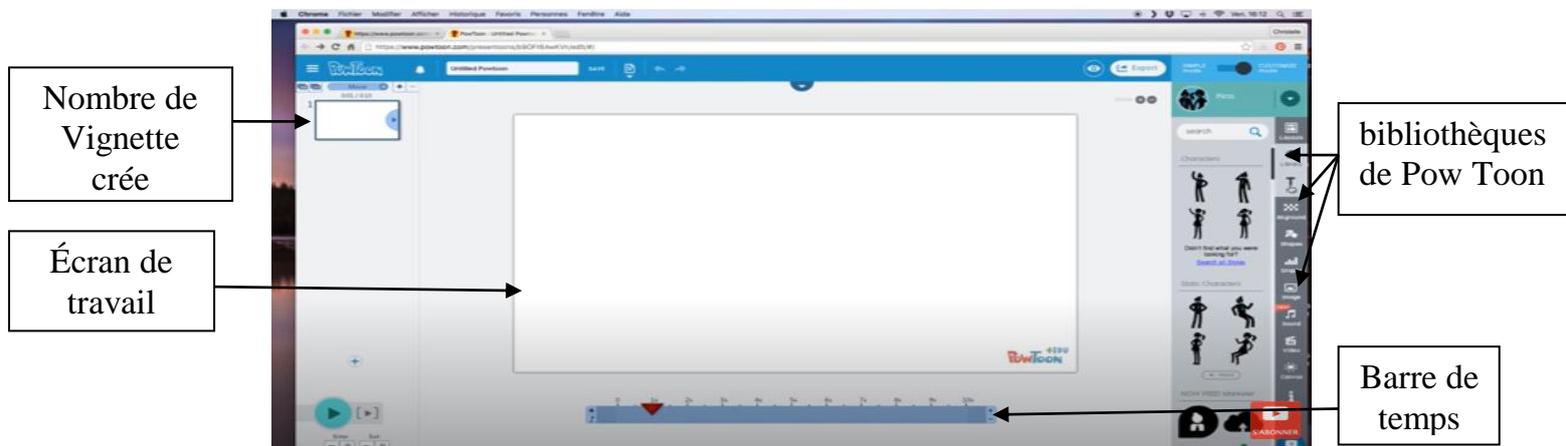


Figure N°16 : Fenêtre d'édition de PowToon. Repéré à

https://www.youtube.com/watch?v=oR__WIK_yqk&pp=ygUKcG93b29uLmNvbQ%3D%3D

La fenêtre d'édition de PowToon affiche l'écran de travail au milieu, sur sa droite se présente les diverses bibliothèques (la bibliothèque d'images, la bibliothèque d'autocollants, la bibliothèque d'effets, la bibliothèque de musique, etc.). À gauche, s'affiche la galerie des vignettes prédéfinies. En bas de l'écran, se trouve la barre de temps qui gère les effets des objets qui apparaissent sur l'écran de travail.

4.3. Tellagami

Tellagami est une application qui crée tous types de vidéos. Elle permet de faire parler un avatar qui présente le contenu de ces vidéos. Cette application est téléchargeable sur l'adresse web : « **Tellagami.com** ».

La fenêtre d'édition de tellagami affiche un avatar déjà près à l'emploi (voir la figure N°17).



Figure N°17 : Fenêtre d'édition de Tellagami. Repéré à

<https://www.youtube.com/watch?v=mVNo7pp8g7Q&pp=ygUNdGVsbGVnYW1pLmNvbQ%3D%3D>

Les nombreuses options disponibles sur l'application Tellegami permettent d'agrandir, de rétrécir ou encore de déplacer l'avatar qui s'affiche sur la fenêtre d'édition. Il est également possible d'arranger son caractère, de modifier son visage et de modifier son apparence.

Aussi, l'application tellagami permet :

- D'importer des images directement du Web ;
- De réaliser un tableau blanc sur lequel il est possible de rédiger des textes après avoir choisi l'épaisseur et la couleur du stylo ;
- D'ajouter un fond d'écran ;
- D'enregistrer un message vocal en utilisant une voix disponible dans l'application ou encore par l'enregistrement de la voix du créateur.

4.4. Stop Motion

Stop Motion est une technique d'animation qui consiste à animer des images fixes en trois dimensions. Ces images se réalisent à la main. C'est pourquoi, la création d'une capsule pédagogique par cet outil demande du temps et de la patience.

Les personnages de Stop Motion sont appelés des poupettes. Elles sont fabriquées par des squelettes métalliques qui ressemblent aux articulations d'un corps humain. Ces squelettes se recourent de mousse ou de silicone pour simuler les muscles et la peau.

Comment réaliser une capsule pédagogique en stop motion ?

Pour la réaliser, il faut :

- Savoir exactement où et comment la scène se dérouler ;
- Réaliser à l'avance tous les objets qui apparaîtront sur scène ;
- Penser au rythme des mouvements de ces objets ;
- Fixer tous les éléments de décoration pour qu'ils ne bougent pas à chaque décomposition du mouvement des personnages ;
- Fixer l'appareil photo et régler la lumière avant de commencer l'enregistrement de la capsule pédagogique.

Ainsi, nous proposons une réflexion sur la capsule pédagogique en contexte scolaire.

5. La capsule pédagogique en contexte scolaire

La capsule pédagogique est un sujet d'actualité. Il est très abordé par les chercheurs en science de l'éducation comme GIANNAKOS (2015) et PELTIER (2016) qui ont récemment proposé un état de l'art de son introduction dans les écoles. Ces chercheurs évoquent fortement ses atouts aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

La mobilisation des capsules pédagogiques en classes permet de multiples pistes d'exploitation (QUANQUIN et JACQUES, 2019, p. 40) qui profitent ses utilisateurs (enseignants et apprenants) de ses diverses opportunités (LEDOUX et all, 2019). Les capsules pédagogiques semblent être un bon moyen pour présenter des contenus dynamiques, de les sauvegarder, de les partager ou encore de les archiver (VOULGRE et BARON, 2017). Elles poussent les apprenants à progresser dans leurs pratiques d'apprentissage et dans leurs expériences pédagogiques (Ibid. p. 66).

Après avoir mené une étude comparative sur l'enseignement par capsule pédagogique et par enseignement traditionnel, JEANMAIRE et KIM (2019) conclut que la réussite

des apprenants ayant suivi un apprentissage assisté par les capsules pédagogiques était significativement mieux que celui des apprenants qui ont reçu un apprentissage traditionnel.

Dans le même sens, en se référant à l'étude antérieure réalisée en 2021 par MEUNIER et THONARD, nous pouvons avancer que la mise en œuvre d'un dispositif numérique basé sur les capsules pédagogiques accompagnée de stratégies d'enseignements appropriées influence positivement les méthodes d'enseignement.

Les résultats de l'expérimentation réalisée par MENEA en 2022 sur le rôle de l'usage des capsules pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage révèlent que leur emploi en classe « *favoriserait le travail en autonomie, offrirait la possibilité d'avoir un rythme propre de travail [...]* » (2022, p. 13) elle ajoute que leur intégration en classe facilite la « *structuration progressive des connaissances [...]* » (Ibid.).

Quant au profit majeur de la capsule pédagogique sur lequel s'entendent les chercheurs reste la motivation des apprenants (BÉCHARD, 2020; ALAVA, 2015 ; entre autres). Mais de quelle motivation parlons-nous ? De celle des apprenants envers le procédé technologique lui-même ou de leur motivation vis-à-vis du contenu de ce procédé ?

La mobilisation des capsules n'est pas le passage d'un document papier à un document numérique, mais cette mobilisation doit être guidée par l'enseignant. Une capsule pédagogique « *mal conçue pourrait provoquer l'effet inverse à celui attendu* » (BÉCHARD, 2020, p. 55).

En plus de la signalisation, la segmentation, l'élagage et les modalités appariées, de quelques éléments sont à considérer pour avoir une vidéo pédagogique efficace afin de s'assurer de la participation active des apprenants et ainsi augmenter leur réussite scolaire (Ibid.).

C'est-à-dire qu'il faut veiller au respect d'une utilisation active de la capsule pédagogique en classe pour pouvoir exploiter son plein potentiel :

- Découper le contenu de la capsule pédagogique en courtes scènes et de le diffuser en petites portions. Cela permet de présenter de manière fluide et intuitive les contenus à enseigner en éliminant toutes les informations supplémentaires, jugées inutiles pour atteindre l'objectif de l'apprentissage visé ;

- Intégrer dans une capsule pédagogique des fichiers audiovisuels variés. Cela facilite l'activité d'enseignement/apprentissage en classe à travers une fusion des théories pédagogiques avec des innovations technologiques ;
- Diffuser le contenu sous forme de scènes afin de maintenir l'intérêt des élèves en leur procurant du plaisir à s'engager réellement dans le mécanisme d'apprentissage ;
- Marquer un arrêt entre chaque scène diffusé pour encourager l'interaction entre l'enseignant – les apprenants et la capsule pédagogique (LEDOUX et all, 2019).

Bilan

Le domaine de la technopédagogie fait de plus en plus ses preuves quant à son efficacité au sein des établissements scolaires. Ce domaine s'appuie spécifiquement sur la mise en œuvre des capsules pédagogiques qui sont destinées à être un outil pédagogique hautement efficace pour pouvoir garantir un enseignement-apprentissage de qualité. Étant interactives, dynamiques, courtes et, bien sûr, efficaces.

Après avoir tenté de comprendre ce que disaient les chercheurs du domaine de la didactique sur la technopédagogie, sur les capsules pédagogiques et sur le comment et le pourquoi concevoir une capsule pédagogique. Nous avons constaté que ces chercheurs les considèrent comme des nouvelles opportunités pour les écoles (BOUMAZGUIDA et all, 2022; OLRYS et all, 2021).

Il serait intéressant de pousser un plus loin ces constatations et de voir si ces opportunités pourraient s'appliquer dans le domaine de la didactique du FLE. Ainsi, il serait intéressant de réfléchir comment les capsules pédagogiques stimulent l'engagement et l'apprentissage des apprenants de FLE.

Certes, les capsules pédagogiques sont au service de la technopédagogie, mais il reste encore beaucoup de travail pour les amener à leur maximum d'efficacité et de favoriser ainsi l'apprentissage des apprenants – et en particulier ceux de FLE.

Conclusion de la partie théorique

Les orientations théoriques de notre sujet de recherche sont désormais réunies. En effet, nous avons commencé par la présentation du processus de l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous avons pris soin de contraster les atouts et les limites de ce processus. Aussi, nous avons parlé de la grammaire, nous avons donné un aperçu quant au déroulement de la situation de l'enseignement- apprentissage de la grammaire en Algérie - et en particulier dans le cycle moyen, ce qui nous a permis de dire que cet enseignement est à revoir. Par la suite, nous avons parlé du passage de la technologie éducative à la technologie pour l'éducation, nous avons introduit les éléments justificatifs de ce passage. Finalement, nous avons présenté le potentiel du domaine de la technopédagogie et celui des capsules pédagogiques en contexte éducatif.

Cependant, comme nous l'avons vu, les défis de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ainsi que ceux de la mise en œuvre des capsules pédagogiques en éducation restent importants, mais peu pris en compte en Algérie. C'est pourquoi, dans ce qui suit nous proposons de mettre la capsule pédagogique au service de l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui pourrait être une méthode appropriée dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire au cycle moyen, et aux classes de la 4^{ème} année moyenne particulièrement.

DEUXIÈME PARTIE
Expérimentation, résultats et réflexions

CHAPITRE I

Méthodologie de recherche

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous présentons le protocole général de notre présente recherche qui s'est déroulée en deux phases : (1) recherche exploratoire; (2) et recherche approfondie. Nous présentons le lieu et le public de notre recherche, avant de présenter nos données collectées.

1. Protocole général de la recherche

Afin de valider l'intérêt de notre sujet de thèse, nous avons amorcé notre recherche par une pré-enquête qui s'est déroulée par des entretiens exploratoires.

La phase exploratoire est une étape clé pour la réussite de notre étude approfondie qui comporte deux étapes :

- (1) Une étude, à la fois, analytique et comparative de deux situations d'enseignement-apprentissage de la grammaire (l'une traditionnelle et l'autre par les capsules pédagogiques) ;
- (2) Une étude quantitative par des questionnaires post-expérimentation destinés à l'ensemble de notre échantillon.

Dans ce qui suit, nous détaillerons, par étapes notre méthodologie de recherche :

➤ **Étape 1 :** la pré-enquête qui s'est déroulée par des entretiens exploratoires s'est réalisée auprès de 12 enseignants de FLE du cycle moyen.

➤ **Étape 2 :** au sujet de l'étude approfondie, une multitude d'instruments de collecte de données a été intégrée :

- (1) Nous analyserons les fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins. Puis, nous analyserons les capsules pédagogiques. L'objectif de ces analyses est de voir la méthode pédagogique de chaque enseignant pour assurer

deux séances de grammaire aux élèves de la 4^{ème} AM (la proposition subordonnée de cause et de conséquence et la proposition subordonnée du but).

- (2) Nous observerons le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage de deux séances de grammaire en classes témoins puis en classes expérimentales. La séance n°1 porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence et la séance n°2 s'articule autour de la proposition subordonnée du but. L'objectif de ces observations est de voir les pratiques enseignantes et les modèles pédagogiques des enseignants vis-à-vis de l'activité grammaticale. Aussi, nous évaluerons la qualité d'interaction (interactions entre enseignant- élève et interactions entre les élèves) telle qu'elle est vécue en classes observées (témoins et expérimentales).
- (3) Nous analyserons les productions écrites réalisées par l'ensemble de notre échantillon. Cette analyse a pour effet de comparer et d'évaluer le niveau des élèves enseignés traditionnellement à celui des élèves enseignés par les capsules pédagogiques.

➤ **Étape 3 :** Nous distribuons deux questionnaires post-expérimentation. L'un adressé aux élèves des classes témoins et l'autre destiné aux élèves des classes expérimentales. Les réponses obtenues de ces questionnaires nous permettront de voir les appréciations et/ou les dépréciations des élèves vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage grammatical reçu. Ils pourront également donner d'amples éclaircissements qui nous permettront de valider ou non nos hypothèses de notre recherche.

Nous résumons les étapes de notre méthodologie de recherche ainsi :

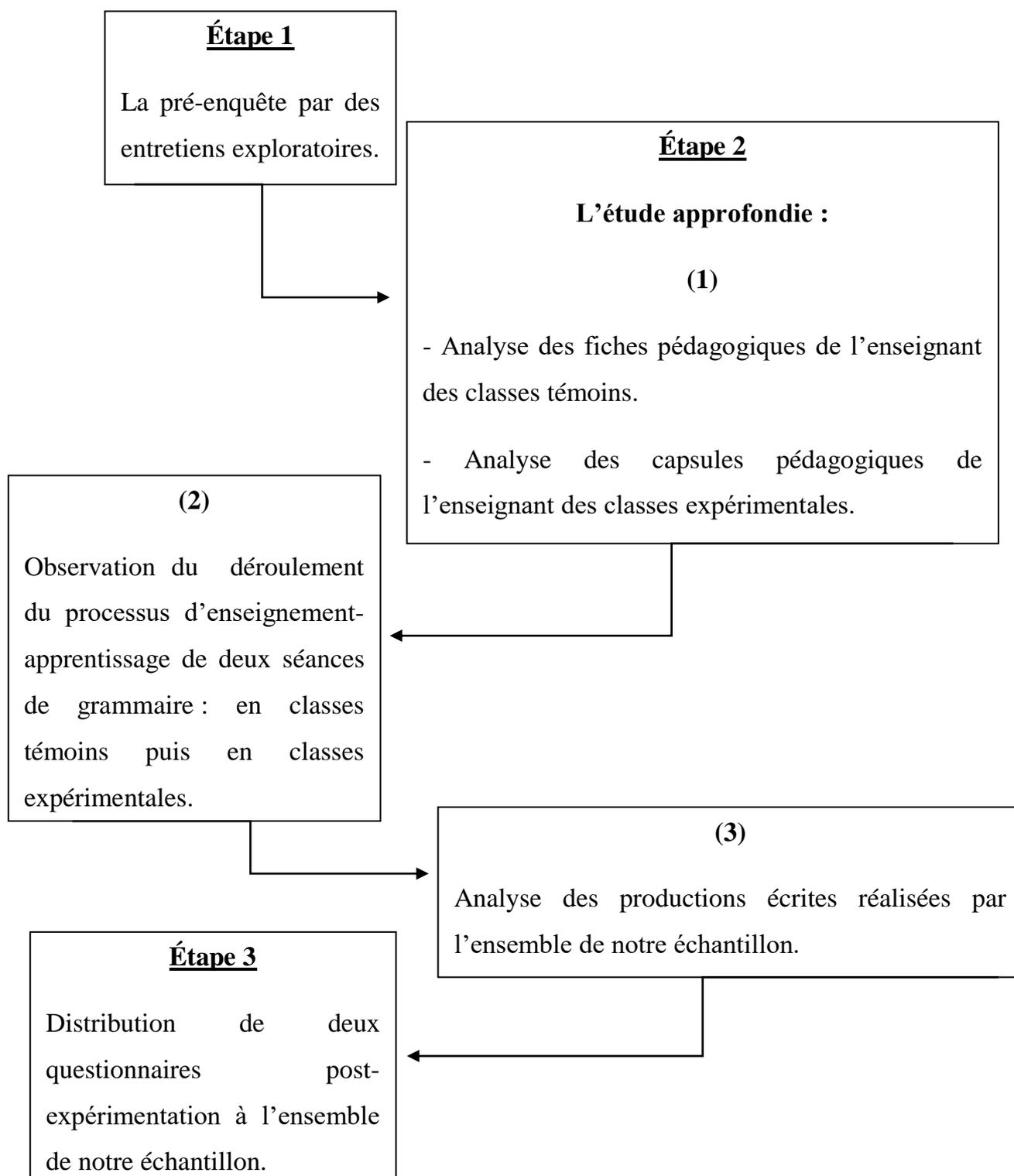


Figure N°18 : Étapes de la méthodologie de recherche

1.1. Lieu de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée dans le collège de FELKAÏ Hocine de la commune d'Aokas située à 23 kilomètres du chef lieu de la wilaya de Béjaïa. Notre choix s'est porté sur cette école pour des raisons d'accessibilité et de regroupement pédagogique. Cette école compte environ trente élèves par classe. Elle rassemble à elle seule 5 classes de la quatrième année moyenne. En effet, en choisissant cette école nous avons eu l'opportunité de questionner des classes homogènes composées d'élèves à niveaux multiples. Cette homogénéité a pu, dans certains cas, être mise en perspective puisqu'elle présente des caractéristiques variées qui offraient des résultats clairs avec une plus grande valeur.

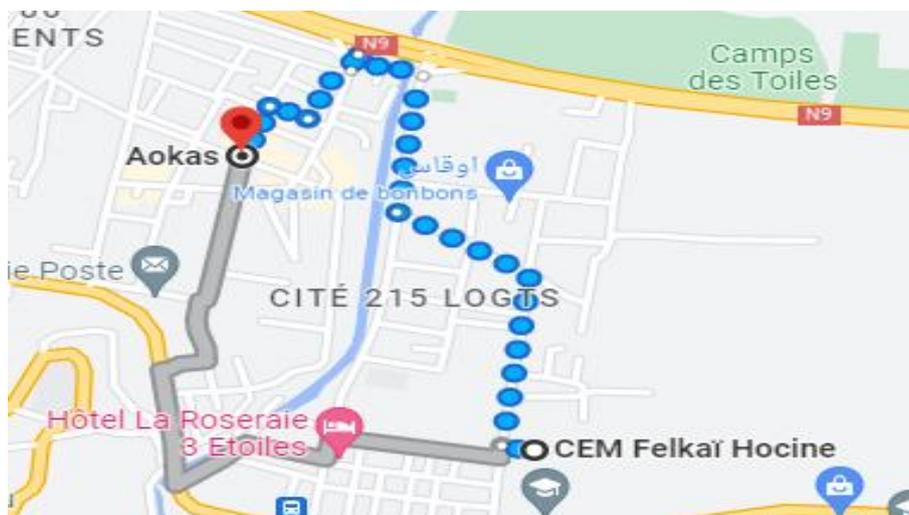


Figure N° 19: Localisation par le GPS le « CEM FELKAÏ Hocine – Aokas- »

1.2. Participants

Le public soumis à notre expérimentation est composé d'élèves de la quatrième année moyenne du collège Felkai Hocine - Aokas - Bejaia. Quatre classes ont participé à cette expérimentation (deux classes témoins et deux classes expérimentales).

Notre échantillon n'était pas choisi selon des critères particuliers, il était attendu qu'il soit homogène composé d'élèves à niveau d'apprentissage multiples.

2. La collecte de données

Dans le cadre de notre recherche, une multitude d'instruments de collecte de données a été intégrée :

2.1. L'entretien exploratoire

Aucune recherche préalable n'est à signaler sur notre sujet d'étude, l'exploitation de la capsule pédagogique en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire. C'est pourquoi, nous avons entamé par une pré-enquête qui s'est déroulée par des entretiens exploratoires.

- **Conditions de l'entretien**

Pour mieux expliquer les conditions de l'entretien mené lors de notre phase exploratoire, nous reprendrons la présentation de MIALARET (2004, p. 53) en décrivant, d'abord, la situation du sujet de l'entretien, puis le lieu et le moment de son déroulement et enfin, nous aborderons le sujet et les modalités de celui-ci.

- **La situation du sujet**

Nous avons établi un contact direct avec quelques enseignants de FLE au cycle moyen. Nous leur avons demandé de bien vouloir participer à notre entretien en précisant que celui-ci resterait anonyme. Certains d'entre eux souhaitent savoir s'ils devraient préparer quelque chose avant de se rendre à cet entretien. Nous avons répondu « non ».

- **Le lieu et le moment**

Nous avons souhaité, s'entretenir avec les enseignants dans un endroit ailleurs, loin de la classe et de l'école. En effet, nous estimons qu'un endroit agréable et tranquille, pour en discuter, permettrait aux enseignants d'être à l'aise et de récolter ainsi des réponses authentiques. D'ailleurs, c'est ce que nous avons fait, en leur laissant le choix de proposer des rencontres. Tous les enseignants ont opté pour s'entretenir autour d'un café. Ce fut un moment convivial et nous n'avons remarqué aucun signe de fatigue de leur part.

Nous avons volontairement réalisé notre entretien en mois de mai. L'année scolaire est presque écoulée à ce moment-là. Pour nous, le choix de la période de l'entretien vis-à-vis de l'année scolaire est assez important. Une fin d'année laisse supposer que les enseignants aient élaboré leur pratique d'enseignement. Effectivement, en fin d'année, les enseignants ont utilisé leurs capsules pédagogiques, s'ils en font usage. Cette période nous semble propice pour notre pré-enquête.

- **Le sujet et les modalités de l'entretien**

Le sujet est double : l'usage des capsules pédagogiques et son effet en situation de classe.

Pour de meilleurs résultats, un soin particulier est porté à la mise au point de notre entretien semi-directif. Nous nous sommes entretenus avec le moins possible et en minimisant les questions posées. Celles-ci doivent être faciles à comprendre afin d'éviter toute confusion. Nous étions entièrement disposés à écouter la personne interrogée, sans jamais juger.

Notre ambition était de pousser les enquêtés à se prononcer librement sur les sujets interrogés sans limiter l'étendue possible des réponses. Nous voulons les engager à nous parler de leurs pratiques, en nous convainquant avec des exemples à la clé.

- **Thèmes de l'entretien**

Dans ce qui suit, nous présenterons les thèmes que nous abordons dans nos entretiens exploratoires :

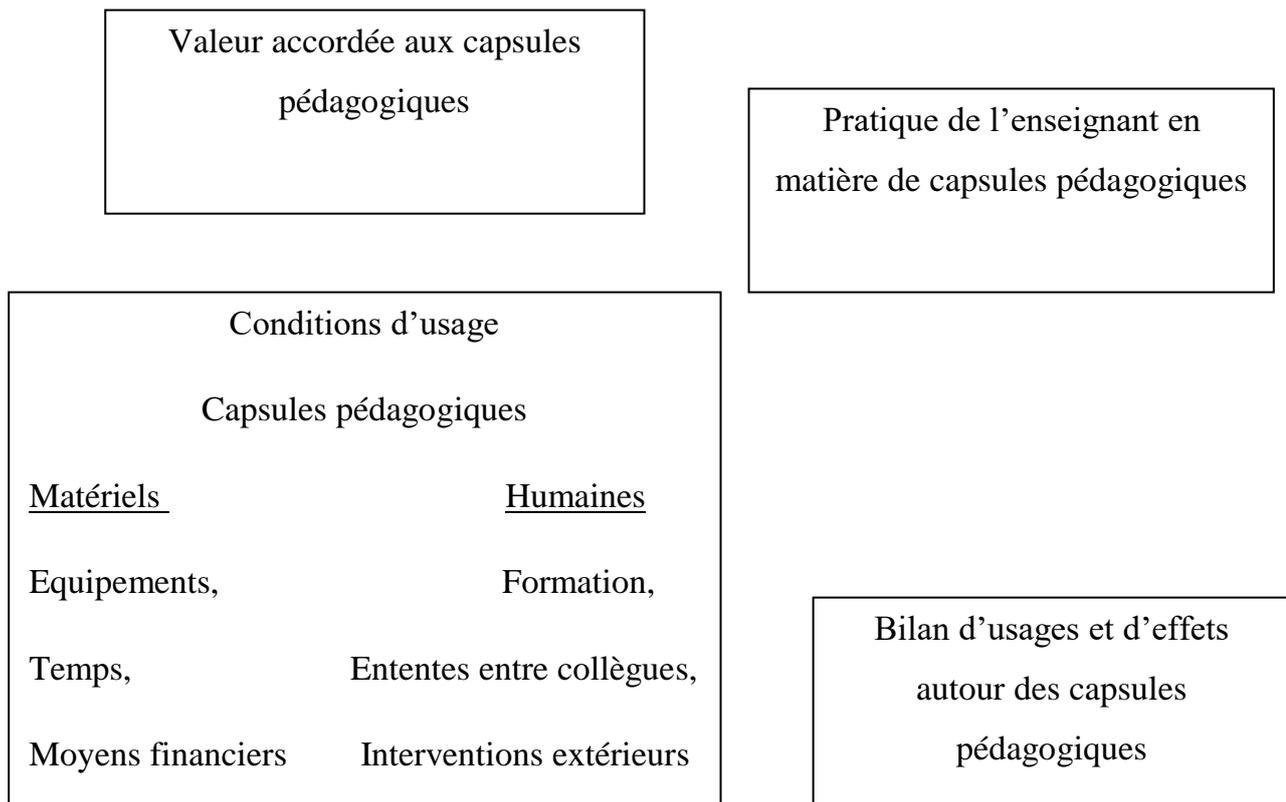


Figure N°20 : Thèmes d'entretien exploratoire

2.2. Analyse des outils utilisés par les enseignants de grammaire

Nous avons tracé comme objectif de voir les grandes lignes prévues par les enseignants pour assurer deux séances de grammaire aux élèves de la 4^{ème} AM (la proposition subordonnée de cause et de conséquence et la proposition subordonnée du but). Nous avons analysé les fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins qui portent sur :

- La fiche numéro N°1 porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence.
- La fiche numéro N°2 porte sur la proposition subordonnée du but.

Puis, nous avons analysé les capsules pédagogiques de l'enseignant des classes expérimentales qui seront mises en œuvre en classes expérimentales, l'une porte sur la thématique de la subordonnée de cause et de conséquence et l'autre s'articule autour de la subordonnée du but.

2.3. L'observation

Après avoir analysé les outils utilisés par les enseignants de grammaire, nous avons observé le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage de deux séances grammaticales. La séance N°1 porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence et la séance N°2 s'articule autour de la proposition subordonnée du but. Ces observations seront effectuées :

- (1) D'abord, en classes témoins ;
- (2) Puis, en classes expérimentales.

L'objectif de ces observations est de voir les pratiques enseignantes et les modèles pédagogiques adaptés par les enseignants des classes témoins et les classes expérimentales vis-à-vis de l'activité grammaticale. Aussi, nous évaluons la qualité d'interaction (interactions entre enseignant- élève et interactions entre les élèves) telle qu'elle est vécue en classes observées (témoins et expérimentales). Nous soumettrons :

- (1) En premier lieu : l'activité grammaticale qui porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence.
- (2) En deuxième lieu : l'activité grammaticale qui porte sur la proposition subordonnée du but.

Pour observer ces séances, nous avons établi des grilles d'observations (voir l'annexe). Nous nous sommes inspiré de deux grilles trouvées sur la toile, à savoir : une grille d'observation en classe et une grille d'observation d'une activité pédagogique, tout en leurs apportant quelques retouches afin de les adapter en fonction de nos objectifs de recherche.

2.4. Analyse des productions écrites

Toujours en essayant de répondre à notre sujet de thèse, nous avons jugé qu'il est important d'analyser les productions écrites réalisées par les élèves des classes témoins et celles réalisées par les élèves des classes expérimentales. Cela nous permettra de comparer et d'évaluer le niveau des élèves enseignés traditionnellement au niveau des élèves enseignés par la capsule pédagogique.

La consigne de la production écrite proposée aux élèves des classes témoins et aux élèves des classes expérimentales est la même. Elle aborde le sujet de la protection de l'environnement: « Il est nécessaire de protéger votre environnement pour garantir un meilleur avenir pour l'humanité * rédigez un texte argumentatif pour sensibiliser vos camarades à protéger leur environnement».

La consigne proposée est d' :

- Employer la proposition subordonnée de cause et de conséquence.
- Employer la proposition subordonnée du but.

Notre analyse portera seulement sur l'emploi des articulateurs logiques de cause, de conséquence et du but.

Pour instrumenter la démarche d'évaluation des productions écrites, nous avons établi une grille d'analyse en nous inspirant de celle réalisée par SÉGUY et TAUVERON (1991) (voir l'annexe). Cette même grille a été utilisée pour évaluer les rédactions de tous les élèves de notre échantillon (élèves des classes témoins et élèves des classes expérimentales).

Dans ce qui suit, nous tenterons d'analyser la grille utilisée pour évaluer :

- (1) D'abord, les productions écrites des élèves des classes témoins ;
- (2) Puis, les productions écrites des élèves des classes expérimentales.

3.5. Les questionnaires post-expérimentation

Le questionnaire post-expérimentation est défini comme une évaluation de l'efficacité d'une expérimentation après sa réalisation. Ce questionnaire est relativement bref, administré aux participants à une expérience.

Le choix d'adopter des questionnaires post-expérimentation n'est pas une affaire de hasard mais cet outil de collecte de données complète les outils que nous avons utilisé lors de notre précédent chapitre, sous forme : « d'analyse des documents de l'enseignant », « d'observations directes » et « d'analyse des écrits des élèves ». Ces

questionnaires servent à obtenir des précisions quant au degré de satisfaction de chaque élève (élèves des classes témoins et élèves des classes expérimentales) suite à son expérience relative à l'enseignement/apprentissage de la discipline grammaticale.

Les questionnaires post-expérimentation auxquels les participants ont répondu étaient distribués par un contact direct (questionnaires papiers). Le contact direct, nous a permis de rencontrer les enquêtés et de leur expliquer l'importance de leur participation et l'usage qui allait être fait de leurs réponses. Et ce, pour rendre leur participation plus significative. Nous avons demandé aux participants de nous livrer leurs avis en toute liberté sans aucune retenue.

Pour de meilleurs résultats, un soin particulier est porté à la mise au point de nos questionnaires post-expérimentation. Ces questionnaires doivent communiquer des questions faciles à comprendre, précises et posées dans un ordre logique. C'est pourquoi, nous avons préalablement testé nos questionnaires auprès de 5 apprenants pour nous communiquer leur impression sur la pertinence de nos questionnaires en général. Quelques ajustements étaient apportés à nos questionnaires avant d'inviter l'ensemble de notre échantillon à y répondre.

La répartition des questions utilisées dans les deux questionnaires post-expérimentation était la même. Ces questionnaires se divisent en deux volets : le premier volet s'intitule « portrait sur le cours appris » et le deuxième volet s'intitule « opinion sur l'efficacité de l'enseignement-apprentissage reçu ». Ces questionnaires contiennent des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions ouvertes ont pour effet de laisser assez de liberté aux répondants d'aborder de nouveaux éléments non évoqués par les questions fermées.

Dans ce qui suit, nous soumettrons :

- (1) En premier lieu : le questionnaire post-expérimentation destiné aux élèves des classes témoins ;
- (2) En deuxième lieu : le questionnaire post-expérimentation destiné aux élèves des classes expérimentales.

Nous avons résumé le protocole général de notre recherche dans le tableau suivant :

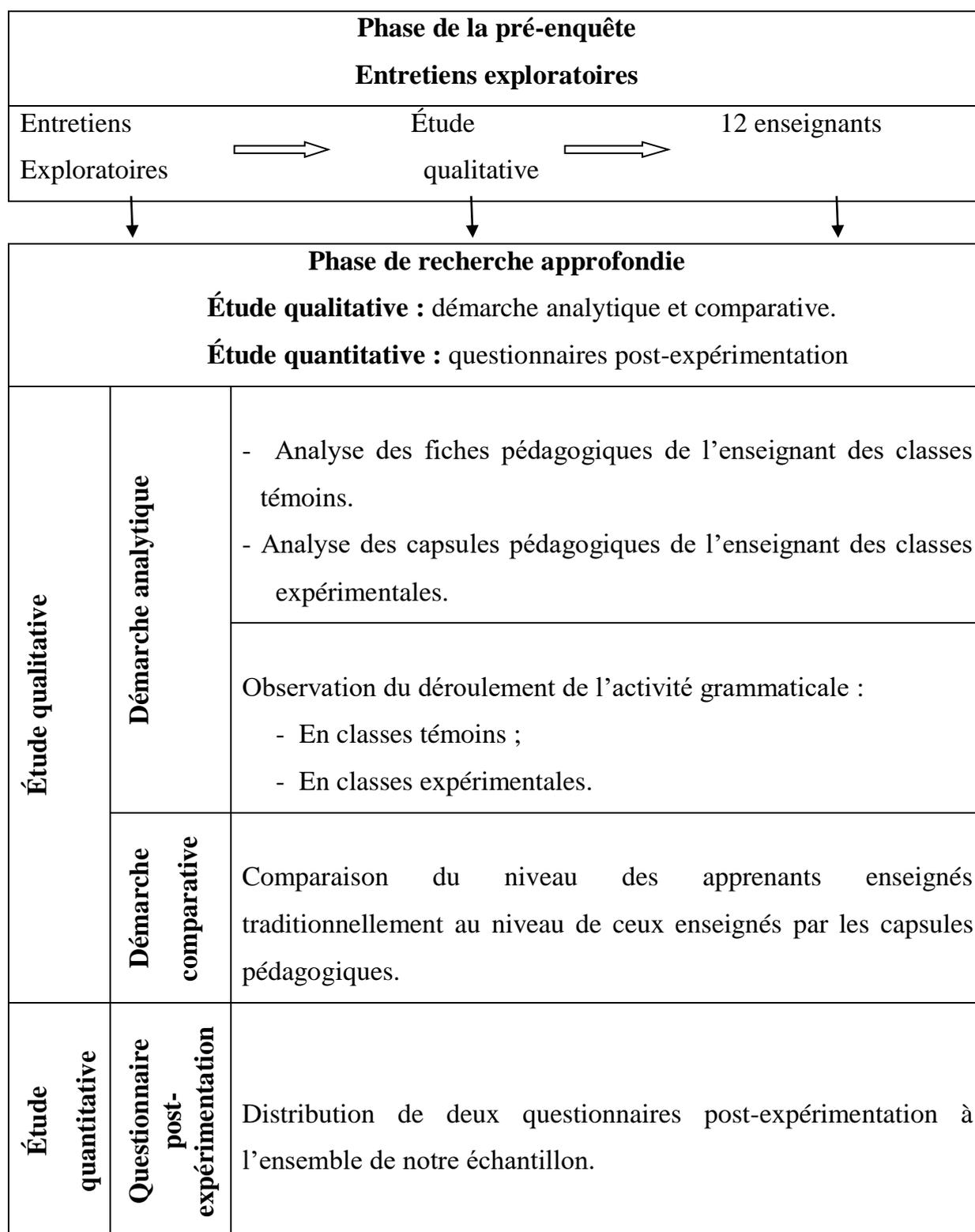


Figure N°21 : Présentation de la méthodologie de recherche

Bilan

Ce chapitre met en lumière les orientations méthodologiques à suivre afin de réaliser notre projet d'étude. Ces orientations ont été retenues pour résoudre le problème associé à notre problématique de recherche, pour montrer l'impact de l'exploitation des capsules pédagogiques en classe de FLE et en situation d'enseignement – apprentissage de la grammaire.

Les résultats de notre expérimentation seront présentés, par segments, tout au long de cette partie pratique, et groupés à la fin du présent document.

Chapitre II

Recherche exploratoire

Introduction partielle

Ce chapitre présentera la phase de la pré-enquête qui se déroulera par des entretiens exploratoires. Cette phase apparaît comme une étape clé pour la réussite de notre étude approfondie. Dans ce qui suit, nous exposons le fondement des questions de ces entretiens ainsi que le déroulement détaillé de la collecte des données et tous les résultats obtenus de la pré-enquête.

1. Fondement des questions de l'entretien

Les questions de notre entretien sont en lien direct avec chaque thème cité précédemment (voir le chapitre méthodologique). Souvent, on les modifie en situation d'entretien. La première question que nous avons préparé porte sur le large thème de la pédagogie pratiquée en situation d'enseignement/apprentissage.

« Comment décrivez-vous les principaux axes de votre pédagogie ? »

Nous avons commencé l'entretien par une vaste question sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Nous pensions, qu'on faisant cela, les répondants pouvaient dès le départ signaler une pédagogie basée sur le numérique, notamment sur les capsules pédagogiques. Si tel n'était pas le cas, dans la deuxième question, nous avons nous-mêmes soulevé le thème de la capsule pédagogique.

« Pouvez-vous nous parler des capsules pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage ? »

Nous avons intentionnellement formulé « des capsules pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage » et évité la personnalisation « de vos capsules pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage ». Ceci permettra aux enquêtés de se prononcer sur le sujet même s'ils ne mobilisent pas de capsule pédagogique en situation d'enseignement/apprentissage.

Par la suite, nous avons posé une question relative à la formation des enseignants :

« Pouvez-vous nous parler de la formation reçue sur les capsules pédagogiques en situation de classe ? »

L'objectif de cette question était de contextualiser les conditions d'épanouissement des capsules pédagogiques en situation de classe, est-ce en relation avec la formation reçue ?

La quatrième question s'adresse aux enseignants qui utilisent les capsules pédagogiques en classe :

« Pouvez-vous nous parler de l'usage que vous faites des capsules pédagogiques en situation de classe ? »

« Pouvez-vous nous dire pour quel usage avez-vous recours aux capsules pédagogiques ? »

« Pratiquez-vous encore cet usage ? Pourquoi ? »

Pour les enseignants qui ne mobilisent pas les capsules pédagogiques en classe, la question est directe :

« Aimerez-vous réaliser vos séances d'enseignement futures par les capsules pédagogiques ? Pourquoi ? »

Nous avons fait apparaître le thème d'usage de ces capsules et de son impact qu'en fin d'entretien.

1.1. Échantillon de l'étude préalable

Nous avons pu s'entretenir avec douze enseignants de FLE du cycle moyen. Nous les avons sollicités sur une base volontaire en vue de répondre à nos questions. Notre préoccupation majeure était de choisir des participants qui présentent des caractéristiques très variées. Ceci a pour effet d'expliquer certaines données et d'en tirer des résultats intéressants. Nous nous sommes entretenus avec des femmes et des hommes, des jeunes et des moins jeunes, des expérimentés et des moins expérimentés dans le métier. La population de notre phase exploratoire se compose d'enseignants qui exercent leur métier dans des classes de tailles différentes quant au nombre

d'élèves: grande et petite. Ces variables pourraient être assez importantes, afin de savoir si l'usage des capsules pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage pourrait dépendre du profil général de chaque enseignant interrogé.

Nous avons recueilli les propos de douze enseignants. Avant chaque entretien, l'enseignant concerné complète une fiche signalétique qui nous a permis de recenser les profils de notre échantillon exploratoire.

➤ **Caractéristiques personnelles**

	25 à 40 ans	Plus de 40 ans	Total
Femme	5	4	9
Homme	3	0	3

Tableau N°10 : Répartition de l'échantillon par sexe et par âge

Sur douze enseignants, neuf sont des femmes et trois sont des hommes. Huit sont dans la tranche d'âge de 25 à 40 ans et quatre ont plus de 40 ans.

➤ **Expérience professionnelle**

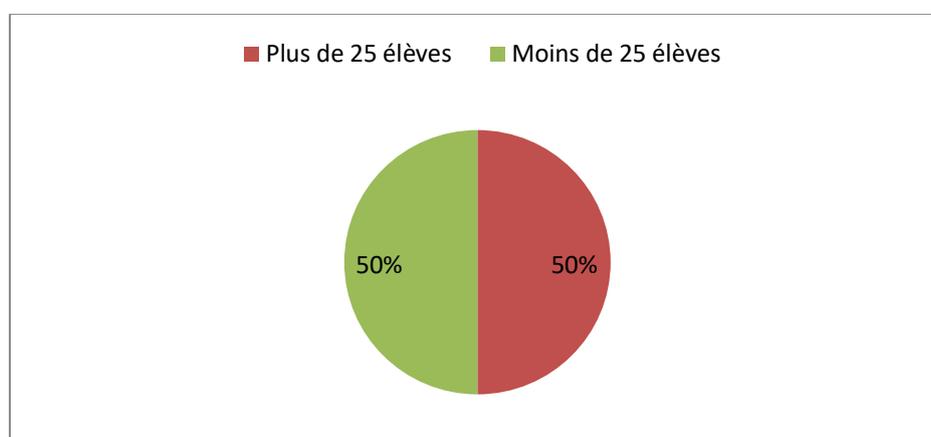


Figure N°22: Répartition de l'échantillon par ancienneté dans le métier et dans l'école

Notre échantillon est composé d'un enseignant qui a plus de 15 ans d'ancienneté, de cinq enseignants qui ont de 5 à 15 ans dans le métier et de six enseignants qui ont moins de 5 ans d'ancienneté.

Sept sur douze enseignants ont moins de 8 ans d'expérience dans la même école et les cinq autres enseignants sont en poste depuis plus de huit ans. Il nous est paru nécessaire de recueillir le nombre d'années d'expérience dans une école afin de bonifier la pré-enquête et de récolter des résultats intéressants.

➤ **Situation de l'enseignant vis-à-vis de sa classe**

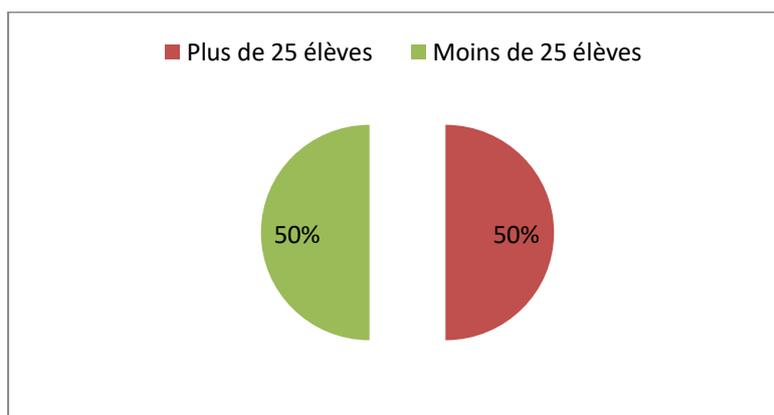


Figure N°23: Répartition de l'échantillon par nombre d'élèves par classe

Quant au nombre d'élèves par classe, il est démontré que les six enseignants de classes chargées comptent un effectif de plus de 25 élèves. Les six autres enseignants ont des classes de moins de 25 élèves. Pour nous, cet élément est nécessaire car il pourrait être un facteur d'analyse de la pratique de l'usage des capsules pédagogiques.

➤ **Tableau synoptique de notre échantillon exploratoire**

Nous avons précédemment dressé le profil général du corpus de l'échantillon exploratoire. Dans ce qui suit, nous allons détailler dans un tableau le profil par enseignant

Enseignants	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
Sexe	F	F	H	F	F	F	F	H	F	H	F	F
Age	27	32	33	42	41	31	29	30	44	35	28	42
Ancienneté dans le métier	1	4	13	14	14	4	3	2	17	14	2	14

Ancienneté dans l'école	1	3	9	9	11	3	3	2	5	10	2	10
Nombre d'élèves par la classe	30	20	18	34	28	29	15	15	21	32	29	19

Tableau N°11 : Synthèse de l'échantillon exploratoire

2. Collecte de données de la pré-enquête par entretiens exploratoires

Nous obtiendrons les propos de 12 enseignants, nous les nommons : E1, E2 ; E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 et E12 dans l'ordre de passation des entretiens. Lors des entretiens que nous avons fait passer à ces enseignants, nous nous sommes intéressés non seulement à leur propos, mais aussi à leur expression. Exemple : les enseignants : E3, E8, E10 et E12 répétaient leurs dires plusieurs fois afin de montrer l'importance de certains points qu'ils avançaient. D'autres : E1, E5 et E9 illustraient à chaque fois leurs paroles en donnant des exemples vécus, cela donne de l'assurance à leurs paroles. Quant aux enseignants : E2 et E11 montraient un malaise lorsqu'ils s'entretenaient, d'ailleurs, plusieurs fois, ils nous demandaient si « cela répond à ce que vous attendez... ? ». Les enseignants E4, E6 et E7 répondaient brièvement à nos questions (courtes phrases directes).

Les données collectées de notre phase exploratoire seront analysées en deux temps : dans un premier temps, nous recueillerons les contenus spécifiques de chaque entretien, nous ressortirons les catégories particulières de chaque enquêté sur le sujet de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous allons présenter les points d'ancrage et les oppositions entre les enseignants interrogés. C'est ainsi que nous synthétiserons les résultats de notre pré-enquête.

3. Principaux résultats

3.1. Propos des enseignants

➤ Nous avons demandé aux douze enseignants de notre échantillon de décrire les principaux axes de leur pédagogie. L'E5, l'E7 et l'E12 ont directement parlé de la pédagogie centrée principalement sur le numérique :

- « [...] sur le numérique et plus particulièrement sur les capsules pédagogiques » (E5).
- « Les outils numériques sont souvent présents dans mes pratiques enseignantes » (E7).
- « [...] les outils informatiques et les nouvelles technologies » (E12).

➤ Les réponses obtenues à la question : « Pouvez-vous parler des capsules pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage ? », montrent que la plupart des enseignants interviewés insistent sur l'importance de la présence de la capsule pédagogique en classe. À ce propos, un enseignant déclare : « l'effet des capsules pédagogiques en situation d'enseignement/apprentissage est certainement positif [...] » (E8). Un autre enseignant témoigne : « De nos jours, la capsule en classe devient importante. D'ailleurs de nombreux enseignants ont passé de l'enseignement par des supports classiques à l'enseignement par des capsules pédagogiques » (E10).

Suite aux réponses des enquêtés, nous avons confirmé que 11 enseignants sur 12 mobilisent la capsule pédagogique en situation d'enseignement-apprentissage du FLE. Nous en citons quelques-uns de leurs propos :

- « La capsule pédagogique est un facteur primordial pour la réussite de l'enseignement du FLE [...] j'enseigne souvent par l'usage de la capsule pédagogique » (E1).
- « Les capsules pédagogiques en classe sont certainement bénéfiques pour les apprenants, je les utilise d'ailleurs » (E6).

➤ Lors de nos entretiens, nous avons abordé la question relative à la formation des enseignants vis-à-vis de la mise en œuvre de la capsule pédagogique en classe. Les réponses obtenues indiquent que quatre enseignants sur douze ont bénéficié d'une formation sur l'utilisation des vidéos éducatives. Cependant, parmi ces quatre

enseignants, trois estiment que cette formation était bénéfique en disant : « *je peux désormais enseigner à l'aide des capsules pédagogiques [...] je suis assez satisfait de cette formation* » (E1).

En revanche, l'E12 est insatisfaite de la formation bénéficiée. Pour elle, cette formation ne lui a pas permis d'exploiter le plein potentiel de la capsule pédagogique : « *je me suis auto-formée, c'est-à-dire j'ai téléchargé des vidéos qui montrent les étapes de la réalisation des capsules pédagogiques* » (E12). En ce sens, nous pouvons constater que pour cette enseignante la mise en œuvre de la capsule pédagogique n'est pas soutenue par des formations assez satisfaisantes. Ainsi, le besoin de cette formation est pressant pour des pratiques pédagogiques plus axées sur l'apprenant.

➤ Les réponses données à la question : « pouvez-vous nous parler de l'usage que vous faites des capsules pédagogiques en situation de classe ? » diffèrent d'un répondant à un autre. Certains d'entre eux (E2, E5, E1 et E10) affirment qu'ils ne travaillent qu'avec leurs propres capsules pédagogiques. Voici leurs propos :

- « *Je prépare ma propre capsule pédagogique avant de me rendre en classe* » (E10).
- « *En ce qui me concerne, je préfère réaliser seule mes propres capsules pédagogiques, d'ailleurs, depuis que j'ai commencé à enseigner par ces capsules, j'ai utilisé une seule fois une capsule prête à l'emploi* » (E5).

Les enseignants 3, 4, 6, 7, 8, 11 et 12 parlent des capsules pédagogiques prêtes à l'emploi. À cet effet, l'un des enseignants précise : « [...] *j'apprécie les capsules initiées par mes collègues surtout celles réalisées par ceux qui viennent d'entamer leur carrière* » (E4).

Pour l'année scolaire en question, les deux tiers des enseignants interrogés ont fait appel à la capsule pédagogique au moins une fois :

- « *Oui, au cours de cette année, je les ai utilisées plusieurs fois* » (E10).
- « *Oui, pour la présente année scolaire j'ai utilisé la capsule pédagogique assez souvent pour présenter mes séances d'enseignements* » (E11).
- « *Oui cette année j'ai utilisé la vidéo, des dizaines de fois* » (E12).

Les raisons du recours aux capsules pédagogiques pour assurer les séances d'enseignements diffèrent d'un enseignant à l'autre. Voici quelques-unes :

- « *Je trouve que le rendement scolaire est meilleur avec la capsule pédagogique* » (E3).
- « *Vu ses avantages, liés aux élèves, aux enseignants mais aussi au système éducatif algérien en général* » (E4).
- « *En quelques mots, les capsules pédagogiques favorisent un enseignement de qualité* » (E5).
- « *Pour assurer un apprentissage plus adapté au niveau et au rythme de chaque élève* » (E7).
- « *L'usage de la capsule ou l'usage du numérique en général motive les apprenants à l'apprentissage* » (E12).

➤ Par ailleurs, les témoignages des interviewés confirment leur envie de réaliser les séances d'enseignements futurs par les capsules pédagogiques. Ainsi, les enseignants précisent :

- « *La capsule pédagogique s'utilise pour assurer diverses activités : orthographe, vocabulaire, expression écrite etcetera* » (E1).
- « *Le numérique s'impose aujourd'hui dans tous les domaines particulièrement dans le domaine éducatif. Il nous offre plusieurs possibilités et il influence positivement l'apprentissage* » (E10).
- « *Je suis convaincue de leur rôle et de leur intérêt vis-à-vis de l'apprentissage des élèves* » (E11).
- « *On assure un enseignement meilleur, un enseignement où les apprenants sont actifs et créatifs* » (E12).

3.2. Le terme « capsule pédagogique »

L'étude exploratoire constitue une étape préparatoire à notre étude ultérieure. Au cours des entretiens que nous avons réalisés auprès de douze enseignants, nous avons remarqué la contradiction suivante : le mot « capsule pédagogique » était naturellement prononcé par certains enseignants interrogés, tandis que pour d'autres ce mot n'était pas venu spontanément. Cette contradiction nous paraît intéressante, précisons cela :

En effet, pendant nos entretiens, nous avons attendu à entendre le terme « capsule pédagogique » se prononce spontanément par l'ensemble des enseignants interrogés. Ceci n'était pas le cas, puisque certains d'entre eux ne placent pas la capsule pédagogique comme le procédé principal de leurs pratiques pédagogiques. En revanche, lorsque nous entamons le sujet, tous les enquêtés ont parlé des capsules pédagogiques. Sans être une clé de voûte, la capsule pédagogique est tout de même une réalité pour les enseignants rencontrés.

Quelle que soit la façon de formuler leurs propos, le souci de la plupart des interviewés est la nécessité de moderniser les pratiques enseignantes suite à l'usage du numérique, - et en particulier à l'usage des capsules pédagogiques :

- « Améliorer et moderniser l'enseignement » (E5) ;
- « C'est trop lourd d'enseigner par les supports classiques » (E8) ;
- « Ce sont des supports qui ont duré plusieurs années, ils ont fait leurs temps » (E10) ;
- « Il faut abandonner les méthodes d'enseignements classiques » (E11), etc.

3.3. Les modes d'action vis-à-vis de la capsule pédagogique

Suite aux réponses des enquêtés, nous avons classé les répondants dans deux catégories : la première en mode d'action « créateur de capsule » et la deuxième en mode d'action « utilisateur de capsule ».

- **Le créateur de capsule** est l'enseignant qui produit ses propres capsules pédagogiques.
- **L'utilisateur de capsule** est l'enseignant qui se satisfait par l'usage des capsules pédagogiques prêtes à l'emploi.

3.4. Formation aux usages des capsules pédagogiques

Nous avons distingué trois catégories d'enseignants en matière de formation professionnelle pour mettre en œuvre les capsules pédagogiques en classes: (1) des enseignants non-formés, (2) des enseignants formés et (3) des enseignants en attente d'une formation.

➤ **Les enseignants non-formés**

E2, E3 et E8 sont des enseignants non-formés à la mobilisation de la capsule pédagogique en situation d'enseignement-apprentissage. Ils affirment :

- « *Je n'ai reçu aucune formation sur la mobilisation du numérique en classe* » (E2).
- « *Je ne suis pas formé pour enseigner avec le numérique* » (E3).
- « *Non, je n'ai fait aucune formation préalable sur l'usage des capsules ni sur leur intérêt pédagogique* » (E8).

➤ **Les enseignants formés**

L'E1, l'E4, l'E10 et l'E12 sont des enseignants formés à l'utilisation des capsules pédagogiques en classes.

E1 mentionne les avantages de suivre une formation professionnelle sur les capsules pédagogiques :

- « *Grâce à la formation que j'ai suivie, je peux désormais enseigner à l'aide des capsules pédagogiques. Au cours de cette formation, les formateurs ont beaucoup insisté sur le pourquoi et le comment intégrer ces capsules en situation d'enseignement/apprentissage. Je suis assez satisfaite de cette formation* » (E1).

E4 présente, tout au long de l'entretien, les bienfaits de faire une formation professionnelle sur la mobilisation de la capsule pédagogique:

- « *Avant d'utiliser les capsules pédagogiques, il faut suivre une formation [...] pour acquérir des nouveaux savoirs, de nouvelles compétences et de profiter ainsi de leur plein potentiel* » (E4).
- « *Une formation répond a plusieurs objectifs pédagogiques et aide les enseignants à assurer des enseignements meilleurs* » (E4).

E12 insiste sur l'autoformation et sur la nécessité d'avoir son propre matériel pour pouvoir produire des capsules pédagogiques originales :

- « *J'ai téléchargé des vidéos qui montrent les étapes de la réalisation des capsules pédagogiques et qui expliquent la façon dont il faut les utiliser en classe* » ;

- « *Je suis membre d'un groupe Facebook où j'apprends plusieurs astuces utiles pour la création des vidéos éducatives. Les membres de ce groupe ont les mêmes préoccupations: se communiquer pour perfectionner nos réalisations vidéos* » ;
- « *J'ai mes propres outils, comme : ordinateur, data show, microphone qui me permettent de travailler tranquillement et d'être ainsi dépendant des outils de l'école dans laquelle je travaille* » (E12).

➤ **Les enseignants en attente d'une formation**

E5, E6, E7 et E11 sont en attente d'une formation sur l'usage du numérique en éducation. Ces enseignants ont besoin de stimulation pour pouvoir mettre en œuvre les procédés technologiques au sein de leurs classes :

- « *Une formation sur les capsules pédagogiques serait très avantageuse pour moi* » (E5).
- « *Je n'ai suivi aucune formation, mais d'ici l'année prochaine je le ferai* » (E7).

E6 pense qu'elle peut tirer profit des expériences de ses collègues et elle est prête à interagir avec eux :

- « *J'aimerais bien que mes collègues qui travaillent par ces vidéos partagent leurs expériences avec moi [...] c'est par échange des savoirs et des savoirs-faires entre collègues que je pourrai utiliser aisément les vidéos éducatives* » (E6).

E9 cherche de l'aide pour acquérir des compétences nouvelles en termes de l'usage des capsules pédagogique.

- « *[...] Une formation sur ça m'aiderai sûrement* » ;
- « *J'ai besoin d'être stimulée [...]* » ;
- « *Je suis pour le travail en équipe* » ;
- « *Les conversations d'échanges sont riches [...]* ».

Ces enseignants (E5, E6, E7 et E11) pensent que les pratiques collaboratives entre collègues sont une sorte de formation qui leur permettent de renforcer leurs connaissances en matière d'expérimentation et d'usage des capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage du FLE.

4. Catégorisation des résultats exploratoires vis-à-vis de notre objet d'étude

En croisant les données précédemment citées (les deux modes d'action avec les trois catégories d'enseignants en matière de formation sur les capsules pédagogiques), nous obtiendrons six catégories d'enseignants, à partir de leurs témoignages, nous détaillons leurs profils, ainsi :

- Les créateurs non-formés ;
- Les créateurs formés ;
- Les utilisateurs non-formés ;
- Les utilisateurs formés ;
- Les adaptatifs ;
- Les idéalistes.

		Modes d'action	
Formation aux usages des capsules pédagogiques		Les créateurs de capsules	Les utilisateurs de capsules
	Non-formés	Les créateurs non-formés E2	Les utilisateurs non-formés E8 – E3
	En attente d'une formation	Les adaptatifs E5	Les idéalistes E6, E7, E11
	Formés	Les créateurs formés E1, E10	Les utilisateurs formés E12, E4

Tableau N°12: Récapitulatif des profils d'enseignants

Remarque : l'E9 n'est ni créatrice ni utilisatrice de la capsule pédagogique, mais elle est en attente de formation sur ce sujet.

4.1. Les créateurs non-formés

Les créateurs non-formés sont les enseignants qui arrivent à produire leurs propres capsules pédagogiques même s'ils n'ont fait aucune formation sur ça. C'est le cas de l'E2.

E2 déclare : *« il m'est arrivée de créer moi-même les contenus de mes capsules pédagogiques »* (E2).

L'engagement de l'E2 dans la création de ses vidéos éducatives est un choix personnel. Il relève de son expérience vécue.

- *« Mon engagement pour créer les capsules pédagogiques relève de ma propre expérience. Suite à mes expérimentations, je pense que l'usage des vidéos en classe aide à rendre l'apprentissage authentique et naturel pour les élèves, en insérant par exemple : des images réelles, les sons des enseignants, des séances vidéo, etcetera. Ceci a donc pour effet de faire vivre en classe des situations d'apprentissage liées à la réalité quotidienne des élèves »* (E2).

4.2. Les créateurs formés

Tels que l'E1 et l'E10, les créateurs formés renvoient aux enseignants qui ont suivi une formation sur la création et la mobilisation des capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage.

- *« J'ai suivi à la lettre les consignes dictées par mes formateurs, mais au fil du temps j'ai pu découvrir et expérimenter seule de nouvelles techniques créatives au service des apprentissages en classe par la capsule pédagogique »* (E1).

E10 affirme :

- *« Mon but n'était pas seulement l'usage des vidéos dans ma classe mais je veux les produire moi-même avec des contenus uniques surtout que j'ai suivi une formation d'une durée de 6 mois sur l'intégration pédagogique du numérique »* (E10).

E10 ajoute :

- « *Ça fait un moment que je n'ai pas eu recours aux capsules vidéos déjà prêtes à l'emploi [...] je prépare ma propre capsule pédagogique avant de me rendre en classe. C'est important pour moi de travailler avec les vidéos que j'ai moi-même réalisé* » (E10).

Cependant, ces enseignants encouragent clairement leurs collègues à être des créateurs des capsules pédagogiques :

- « *Ce qui est important, c'est surtout de pouvoir travailler avec les vidéos que nous avons nous-mêmes réalisées* » (E1).
- « *Ça me fait du bien de sentir que j'enseigne par ma propre vidéo éducative dans laquelle j'ai inséré mon propre contenu et mes propres idées* » (E10).

4.3. Les utilisateurs non-formés

Les utilisateurs non-formés, comme l'E3 et l'E8 sont des mobilisateurs de la capsule pédagogique sans avoir fait aucune formation préalable.

- « *Je ne suis qu'un utilisateur de capsule vidéo* » (E3) ;
- « *On éprouve beaucoup de difficultés à créer nos propres capsules pédagogiques* » (E3) ;
- « *Je n'utilise pas toutes les capsules de mes collègues, je fais le tri, en examinant attentivement le contenu de chacune d'elles* » (E3) ;
- « *Mes collègues me montrent leur propre vidéos et ils me disent : tu peux les utiliser si tu veux* » (E8).

4.4. Les utilisateurs formés

L'E4 et l'E 12 utilisent les capsules pédagogiques prêtes à l'emploi, malgré qu'elles ont suivi une formation sur l'intégration pédagogique du numérique :

- « *J'emprunte les vidéos éducatives réalisées par mes amis, c'est des vidéos bien faites* » (E4).
- « *Je ne suis pas innovante, j'utilise celles préparées par mes collègues* » (E12).

E12 envisage de produire ses propres vidéos éducatives. D'ailleurs, elle a les moyens matériels suffisants pour pouvoir le faire aisément :

- « *J'ai mes propres outils comme : ordinateur, data show, microphone qui me permettent de travailler tranquillement et d'être ainsi dépendante des outils de l'école dans laquelle je travaille* » (E12).

4.5. Les adaptatifs

Les adaptatifs renvoient aux enseignants qui réalisent seuls leurs capsules pédagogiques, même s'ils sont en attente d'une formation sur ça. C'est le cas de l'enseignante E5.

- « *Pour le moment, je n'ai fait aucune formation sur le numérique, mais j'envisage de la faire très prochainement* » ;
- « *Je préfère réaliser seule mes propres vidéos parce que je suis la seule personne qui connaît le niveau de ma classe* » (E5).

4.6. Les idéalistes

Les idéalistes (E6, E7 et E11) se contentent d'utiliser les capsules pédagogiques prêtes à l'emploi et ils sont en attente d'une formation sur l'usage pédagogique des capsules :

- « *Les vidéos que j'utilise ne m'appartiennent pas mais je suis en attente d'une formation sur ce sujet* » (E6) ;
- « *J'aimerais bien suivre une formation qui me permettra d'être non seulement utilisatrice mais aussi initiatrice de la capsule pédagogique*» (E7) ;
- « *Je travaille souvent par les vidéos diffusées sur la toile, même si je n'ai fait aucune formation, j'ai appris seule en regardant les vidéos sur Youtub surtout celles réalisées par les canadiens [...] je voudrai m'inscrire à une formation dans les brefs délais* » (E11) ;

Pour les idéalistes, suivre une formation sur la mise en œuvre des capsules pédagogiques est jugée utile. Pour eux, le recours à cette formation est une nécessité dont ils ne peuvent s'en passer.

5. Des éléments renforçant la description des profils

Le tableau qui suit reprendra les séances assistées par les capsules pédagogiques citées par les enseignants interviewés.

Ce tableau certifie le mode d'action des enseignants. Nous notons la domination de la séance grammaticale assurée par les capsules dans le cas : « des créateurs non-formés », « des créateurs formés », « des utilisateurs non-formés » et « des idéalistes ».

	Mode d'action		
Formations aux usages des capsules pédagogiques		Les créateurs de capsules	Les utilisateurs de capsules
	Individualistes	Les créateurs non formés Orthographe Vocabulaire Expression écrite Grammaire	Les utilisateurs non formés Grammaire Lexique
	Dans l'attente de formation	Les adaptatifs Correction de contrôles	Les idéalistes Grammaire Conjugaison (passé composé, imparfait)
	En formation	Les créateurs formés Vocabulaire (verbes de paroles) Orthographe (les adverbes) Toutes les séances de FLE	Les utilisateurs formés Plusieurs activités

Tableau N°13: Récapitulatif des séances assurées par les capsules pédagogiques

Bilan

Notre étude exploratoire, a pu éclairer plusieurs points. Avant toute chose, l'intérêt de notre sujet d'étude nous paraît justifié. Les entretiens exploratoires montrent que la majorité d'enseignants a associé leurs pratiques pédagogiques aux capsules pédagogiques. Certains enseignants mobilisent leurs propres capsules pédagogiques, ils travaillent par des capsules originales. Or que d'autres enseignants mobilisent les capsules prêtes à l'emploi sans qu'ils ne leur apportent aucune modification. Faut-il parler des capsules créées ou utilisées ? Ont-elles le même impact en situation d'enseignement/apprentissage ?

CHAPITRE III

Recherche approfondie

Introduction partielle

Au sujet de l'étude approfondie, une multitude d'instruments de collecte de données a été intégrée, c'est ce que nous présenterons tout au long de ce chapitre. Nous analyserons dans un premier temps les outils utilisés par les enseignants de grammaire. Nous procéderons par la suite à l'observation du déroulement de deux séances de grammaire en utilisant une grille d'observation qui sera présentée au cours du présent chapitre. Nous analyserons ensuite les productions écrites de l'ensemble de notre échantillon. Et ce, en élaborant une grille d'analyse inspiré de celle réalisée par SÉGUY et TAUVERON (1991) qui sera détaillée ultérieurement. Chacune de ces parties de chapitre s'achèvera par un bilan qui fait la synthèse des résultats obtenus.

1. Analyse des outils utilisés par les enseignants de la grammaire

À travers ce chapitre, nous analyserons les fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins. Puis, nous analyserons les capsules pédagogiques de l'enseignant des classes expérimentales. L'objectif de ces analyses est de voir la méthode pédagogique de chaque enseignant pour assurer deux séances de grammaire aux élèves de la 4^{ème} AM (la proposition subordonnée de cause et de conséquence et la proposition subordonnée du but).

1.1. Fiches pédagogiques

Nous avons tracé comme objectif de voir les grandes lignes prévues par l'enseignant pour assurer deux séances de grammaire :

Voici ci-après les fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins :

- La fiche numéro N°1 porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence.
- La fiche numéro N°2 porte sur la proposition subordonnée du but.

Fiche pédagogique N°1 :

Niveau : 4 AM

Projet 01 : réaliser à l'occasion du 5 juin ; journée internationale de l'environnement...

Séquence 02 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral.

Activité : grammaire

Leçon : l'expression de cause et de conséquence

Objectif : Identifier et employer l'expression de cause et de conséquence

Support : texte page 50

Déroulement de la séance

1- Démarches à suivre

- Lecture du texte
- Identifiez le problème posé dans cet énoncé ?
- Relevez la thèse soutenue dans cet énoncé ?
- Justifiez votre réponse ?
- Pourquoi l'eau du robinet dégage-t-elle une odeur de Javel ?

Observation et analyse : A porter au tableau

1- Lecture de la phrase

2- Identification et explication du rapport logique exprimé dans la phrase

L'eau du robinet dégage une odeur de Javel parce qu'elle a du chlore.

P. Principale

P.S de cause

L'eau du robinet dégage une odeur de Javel

car elle a du chlore.

P. indépendante

P. indépendante de

cause

L'eau du robinet dégage une odeur de Javel à cause du chlore.

GN

GV

GP de

cause

- Commencez cette phrase par : l'eau du robinet a du chlore.

➤ Que remarquez-vous ?

➤ Exprimez-la autrement.

L'eau du robinet a du chlore donc elle dégage une odeur.

-----si bien qu'elle dégage une odeur.

- La cause et la conséquence sont des relations logiques.

Retenir : exprimer la cause, c'est indiquer la raison.

Exprimer la conséquence, c'est indiquer l'effet d'un raisonnement.

	Conjonctions de subordination	Conjonctions de coordination	Verbes, locutions verbales	Prépositions
Cause	Comme parce que	En effet Car	Résulte de	Grace à En raison de
Conséquence	Si bien que De sorte que	C'est pourquoi Donc	Amène	Au point de

Activité 1 : complétez les phrases suivantes par « grâce à » ou « à cause de »

- sa famille, il a pu avoir une bonne éducation.
- ses amis, il a pu comprendre ses cours.
- Il a pu devenir mannequin son physique.
- Cet oiseau est mon préféré la couleur de ses plumes.

Activité 2 : complétez les phrases suivantes avec les articulateurs de cause ou/ et de conséquence.

- Les forêts doivent être sauvegardées c'est le poumon des êtres vivants.
- Les animaux marins meurent les mers contiennent des déchets.
- L'air est pollué il faut aménager des espaces verts.
- J'aime visiter ma tentedes plats qu'elle me prépare.

Activité 3 : exprimez la cause puis la conséquence.

- Elle a eu le BEM. Elle a beaucoup travaillé.
- Visiter cinq pays en une année. Etre riche.

Figure N°24: Fiche pédagogique N°1 « la proposition subordonnée de cause et de conséquence »

Fiche pédagogique N°2 :

Niveau : 4 AM

Projet 03 : réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs

Séquence 02 : Argumenter pour inciter à la découverte.

Activité : grammaire

Leçon : l'expression de but

Objectif : Identifier et employer l'expression de but

Support : texte page 151

Déroulement de la séance

2- Démarches à suivre

- Lecture du texte
- Qui est le personnage principal de ce texte ?
- De quoi parle ce personnage ?
- Justifiez votre réponse ?

Observation et analyse : A porter au tableau

3- Lecture de la phrase

4- Identification et explication du rapport logique exprimé dans la phrase

Le parc naturel a été créé pour que la faune et la flore soient protégées.

S1

PP

S2

P.S du

but

- Quel est le rapport logique exprimé dans la phrase ?
- Quel est l'articulateur utilisé pour exprimer le but ?
- Remplacez cet articulateur par : afin que – afin de

Retenir : le but peut être exprimé dans une phrase simple à l'aide de :

- a- Un GN introduit par : pour – de peur de – en vue de.
- b- Un infinitif ou un groupe infinitif par : pour - de crainte de – afin de.

Activité 1 : complétez les phrases avec : pour – de peur de – de peur que - afin que

- Je me suis rendu chez ma copine ... lui souhaiter un joyeux anniversaire.
- J'ai pris de l'argent Je rate le transport scolaire.
- Fais du sport Etre en bonne santé.
- Je fais mes devoirs à la maison Mon enseignant soit satisfait.
- Il voyage en Franceperfectionner son français.

Activité 2 : proposez des phrases personnelles de façon à exprimer le but.

Figure N°25: Fiche pédagogique n°2 « la proposition subordonnée du but »

1.1.1. Analyse des deux fiches pédagogiques

Nous avons émis un certain nombre de remarques :

Ces fiches sont structurées de la même façon. Elles sont réparties en cinq parties.

➤ Analyse de la partie N°1 :

La partie N°1 définit principalement les points suivants :

Niveau	Projet	Séquence	Activité	Leçon	Objectif	Support
--------	--------	----------	----------	-------	----------	---------

L'auteur de ces deux fiches pédagogiques précise l'unité dans laquelle les séances grammaticales s'inscrivent. Ces fiches travaillent deux séances grammaticales différentes, mais leur finalité est la même. Ces séances ont pour objectif de permettre à l'apprenant d'identifier les rapports logiques étudiés puis de les employer correctement. Elles semblent être assurées de manière traditionnelle et par des supports ordinaires.

➤ Analyse de la partie N°2

La partie N°2 des deux fiches pédagogiques illustre ces éléments:

Déroulement de la séance	Démarche à suivre	Lecture du texte	Questions sur le texte
--------------------------	-------------------	------------------	------------------------

Une telle partie devrait être évitée. L'enseignant devrait proposer une partie beaucoup plus intéressante ayant un lien direct avec l'intitulé de la séance grammaticale à enseigner. En effet, cette partie ne travaille pas les points des langues en question. Elle ne touche ni l'expression de cause et de conséquence ni l'expression du but. Nous pouvons prévoir la partie N°2 pour travailler l'activité de compréhension d'un texte.

➤ **Analyse de la partie N°3**

Observation analyse	et	Lecture de la phrase	Identification et explication du rapport logique
------------------------	----	-------------------------------	---

De la partie N°3, destinée à l'identification et à l'explication du rapport de cause, de conséquence et du but, nous remarquons l'absence d'exemples cohérents et variés pour travailler les points de langue en question. Ces séances s'appuient seulement sur l'explication d'un seul exemple. Nous pensons que cet enseignant se sert de la grammaire telle qu'un objectif en soi sans la mettre en aucun moment au service de sens. C'est-à-dire il n'explique pas l'influence de ces rapports logiques sur le discours argumentatif.

➤ **Analyse de la partie N°4**

Retenir

Il est vrai que la partie N°4 doit renforcer la partie N°3 où l'enseignant récapitule les points importants de la séance sous forme de règle à retenir. Néanmoins, cette récapitulation se limite à quelques phrases seulement. Cela pourrait poser un problème pour les apprenants qui réaliseront les activités proposées dans la partie N°5.

➤ **Analyse de la partie N°5**

Activités

Les activités proposées par l'enseignant des classes témoins se ressemblent. Elles peuvent être effectuées oralement.

En somme, l'auteur des deux fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins se sert de la grammaire telle qu'un objectif en soi sans la mettre en aucun moment au service de sens. Cet auteur s'appuie fortement sur les méthodes traditionnelles de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

1.2. Les capsules pédagogiques

Ci-après, nous analyserons les deux capsules pédagogiques qui seront mises en œuvre en classes expérimentales, l'une porte sur la thématique de la subordonnée de cause et de conséquence et l'autre s'articule autour de la subordonnée du but.

1.2.1. La capsule pédagogique N°1 « la subordonnée de cause et de conséquence »

La capsule pédagogique N°1 (la subordonnée de cause et de conséquence) s'étale sur une durée de 15 minutes. Elle est animée par le logiciel Powtoon et elle est composée de quatorze vignettes.

➤ Analyse de la vignette N°1



Figure N°26 : Modèle de la vignette N°1

La première vignette a un fond d'image uni. Le titre de la séance est en gras et il est aligné au milieu de l'écran. Ce titre est donné sous forme de question « la cause et la

conséquence, qu'est-ce que c'est ? ». Les objectifs de la séance sont alignés en bas de l'écran. Ces objectifs semblent promoteurs pour permettre aux élèves d'identifier et d'employer correctement les outils de la subordonnée de cause et de conséquence. Deux images de couleurs jaune et rouge ont été également insérées dans cette première vignette, ce choix de couleur doit certainement attirer l'attention des élèves.

➤ **Analyse de la vignette N°2**

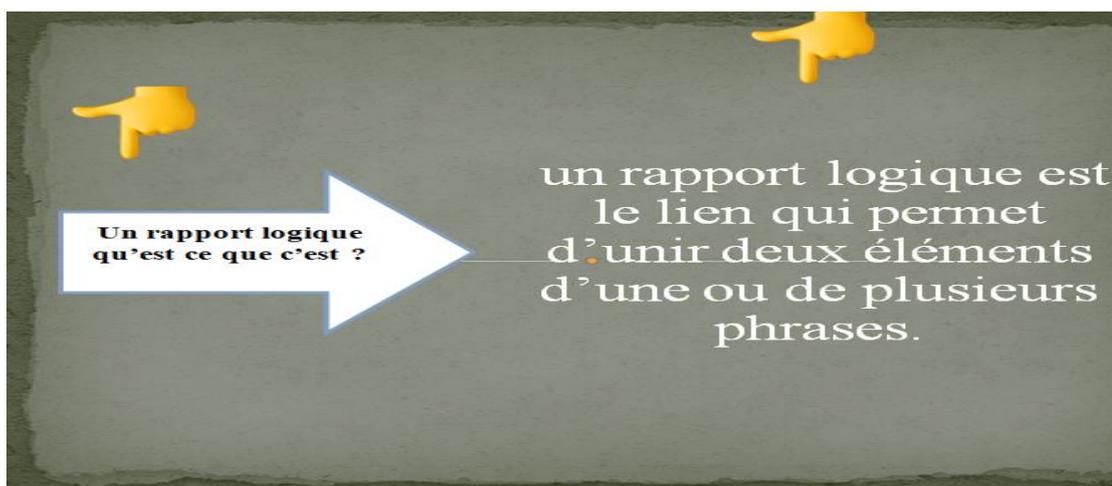


Figure N°27 : Modèle de la vignette N° 2

Les éléments de la vignette N°2 sont insérés par une main de couleur jaune. Le titre de cette vignette « un rapport logique qu'est-ce que c'est ? » est écrit dans une forme de flèche en gras et en italique. Le terme « rapport logique » est défini avant de traiter la question de l'expression de cause et de conséquence. Cette présentation valorise le contenu de la vignette N°2.

➤ **Analyse de la vignette N°3**

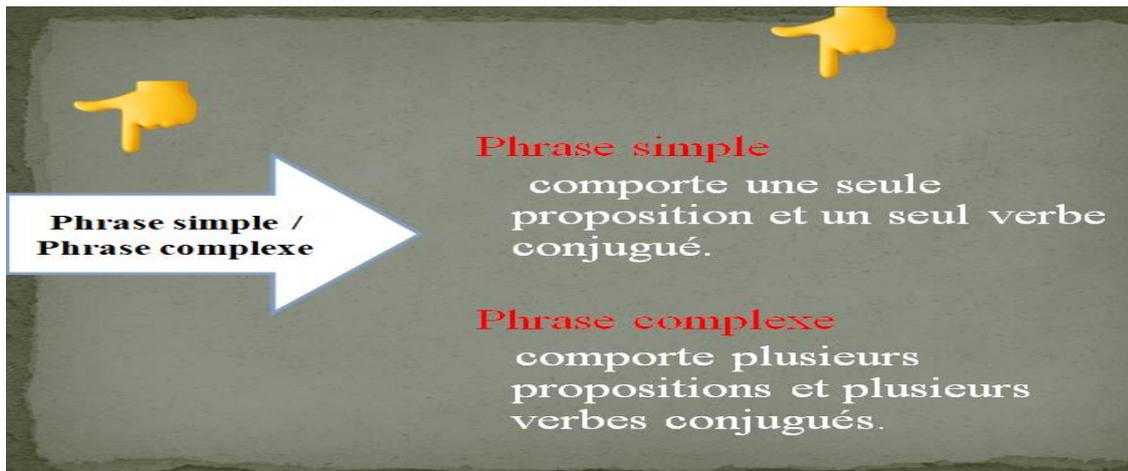


Figure N°28 : Modèle de la vignette N° 3

La vignette N°3 est présentée de la même manière que la vignette N°2. Elle contient deux blocs, un bloc « titre » écrit dans une forme de flèche et un bloc « contenu ». Là aussi, le rapport logique en question n'est pas encore défini. Nous supposons qu'il est opportun de commencer ainsi afin de mieux comprendre le cours donné.

➤ **Analyse de la vignette N°4**



Figure N°29 : Modèle de la vignette N°4

Le fond d'image attribué à la vignette n°4 est de couleur unie. Elle diffuse deux images, l'une correspond à une personne entraîne de jeter une bouteille d'eau et l'autre montre une pollution plastique. Entre ces deux images deux flèches de couleur rouge placées dans le sens inverse, c'est ainsi que l'enseignant compte montrer aux apprenants la relation qui unit la cause à la conséquence.

➤ **Analyse de la vignette N°5**

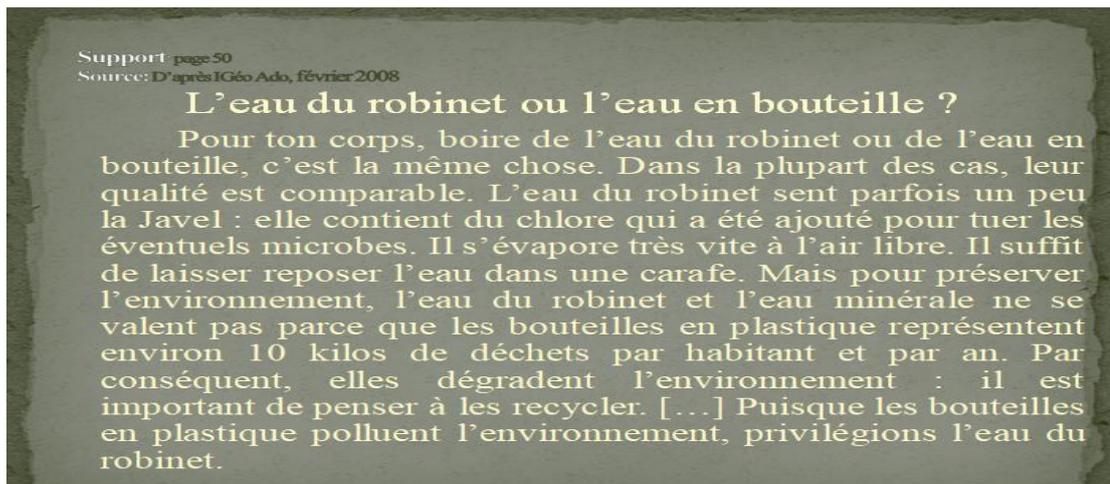


Figure N°30 : Modèle de la vignette N° 5

Cette vignette est redimensionnée en format d'écran large, elle expose le texte support qui va être utilisé pour travailler le rapport logique en question. Ce texte est écrit en Times New Roman, taille de caractère 12 avec un interligne de 1,5 afin qu'il soit lisible par l'ensemble de la classe. Nous estimons que la visualisation de cette vignette doit être agréable, car l'ensemble de la séance à présenter se base sur ce support.

➤ **Analyse de la vignette N°6 et N°7**

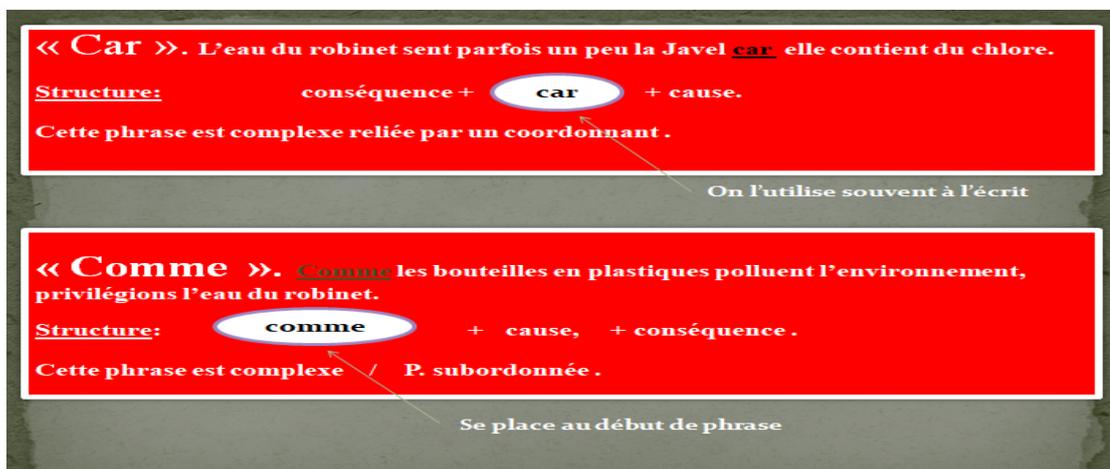


Figure N°31: Modèle de la vignette N°6

« Parce que ». Pour préserver l'environnement, l'eau du robinet et l'eau minérale e se valent pas **parce que** les bouteilles en plastique représentent environs 10 kilos de déchets par habitant et par an.

Structure: conséquence + **parce que** + cause.

Cette phrase est complexe / P. subordonnée.

Utilisé souvent à l'écrit

« À cause de ». L'eau du robinet sent parfois un peu la Javel à cause du chlore.

Structure: conséquence + **à cause de** + nom (cause).

Attention: cette expression de cause fait toujours allusion à une cause négative. **Phrase simple.**

Suivit d'un nom ou d'un GN

Figure N°32: Modèle de la vignette N°7

Les vignettes N° 6 et 7 diffusent quatre blocs « contenus » qui sont organisés dans des rectangles. Chaque rectangle présente un exemple de la subordonnée de cause suivi d'une structure explicative afin de mieux expliquer cet exemple. La présentation de cette vignette est très vivante suite à l'organisation de son contenu.

➤ **Analyse de la vignette N°8**

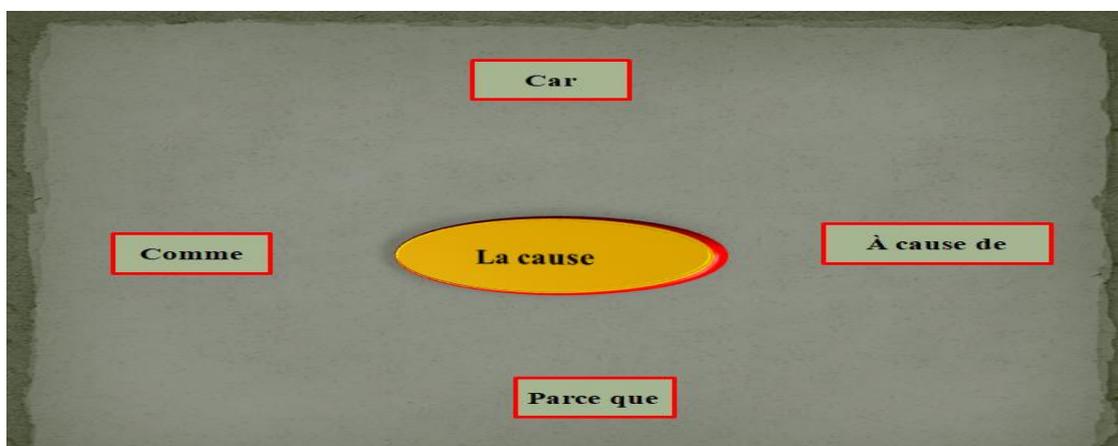


Figure N°33: Modèle de la vignette N°8

La vignette N°8 récapitule les connecteurs logiques à user pour exprimer la proposition subordonnée de cause. L'arrière-plan de cette vignette est assez simple, son titre « La cause » est placé au milieu de l'écran. Il est entouré de quatre sous-titres : « car », « comme », « à cause de » et « grâce à » ; qui apparaissent petit à petit, l'un après l'autre avec un effet d'entrée clignotant.

➤ Analyse de la vignette N°9 et N°10

« Par conséquent ». Les bouteilles en plastique représentent environ 10 kilos de déchets par habitants et par an **par conséquent** elle dégradent l'environnement.
Structure: cause + **par conséquent** + conséquence.
Phrase complexe.
Utilisé souvent à l'écrit

« Donc ». Les bouteilles en plastiques polluent l'environnement **donc** privilégions l'eau du robinet.
Structure: cause + **donc** + conséquence.
Phrase complexe.
Utilisé souvent à l'oral

Figure N°34: Modèle de la vignette N°9

« Si bien que ». L'eau du robinet contient du chlore **si bien que** elle sent parfois un peu la Javel.
Structure: cause + **si bien que** + conséquence.
Phrase complexe.

« Au point de ». Les bouteilles en plastique représentent environ 10 kilos de déchets par habitants et par an **au point de** dégrader l'environnement.
Structure: cause + **au point de** + conséquence.
Phrase simple.

Figure N°35: Modèle de la vignette N°10

Les vignettes N°9 et 10 présentent quatre exemples de la subordonnée de conséquence. Une structure explicative est donnée après chaque exemple cité. Ces exemples sont coloriés et leur écriture ressemble beaucoup plus à l'écriture à la main. Nous supposons que ce type d'écriture permet aux apprenants d'être à l'aise et rendre la présentation visuelle agréable.

➤ **Analyse de la vignette N°11**

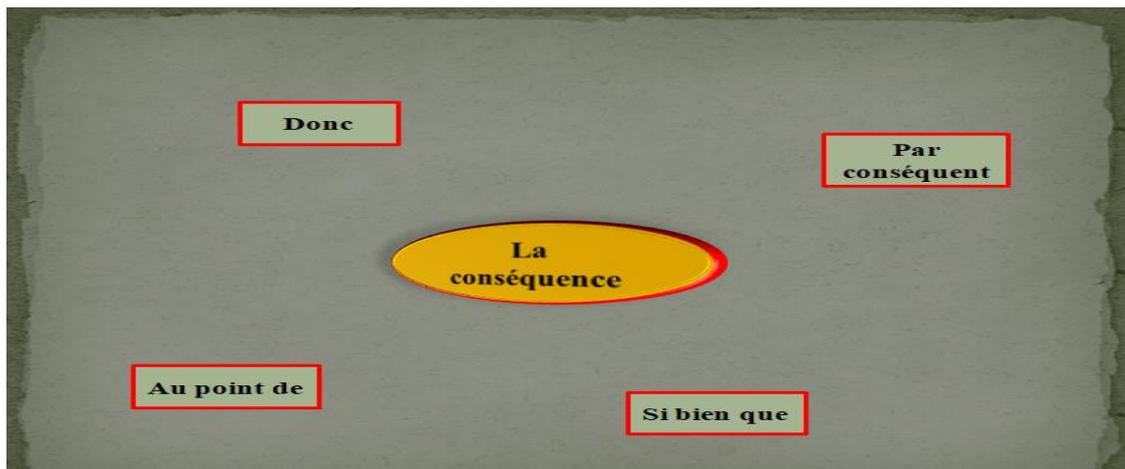


Figure N°36: Modèle de la vignette N°11

La vignette N°11 expose les connecteurs logiques à utiliser pour exprimer la subordonnée de conséquence. La taille de la police du titre « la conséquence » est augmentée à 16 et il est entouré de quatre sous-titres : « donc », « par conséquent », « si bien que » et « au point de ». Ces sous titres apparaissent l’un après l’autre de haut de la vignette avec un effet d’entrée clignotant.

➤ **Analyse de la vignette N°12**

Récapitulation

Cause		Conséquence	
Phrase simple	Phrase complexe	Phrase simple	Phrase complexe
Grâce à À cause de	Parce que Comme Puisque Car	Au point de de	Donc C’est pourquoi Par conséquent Si bien que

Figure N°37: Modèle de la vignette N°12

La vignette N°12 récapitule les points importants évoqués précédemment. Le titre de la présente vignette apparaît en premier avec un effet rebondir pendant une durée

d'une seconde. Le sous-titre présenté sous forme de tableau apparait après le titre avec une animation fondue pendant une demi-seconde.

➤ **Analyse de la vignette N°13 et N° 14**

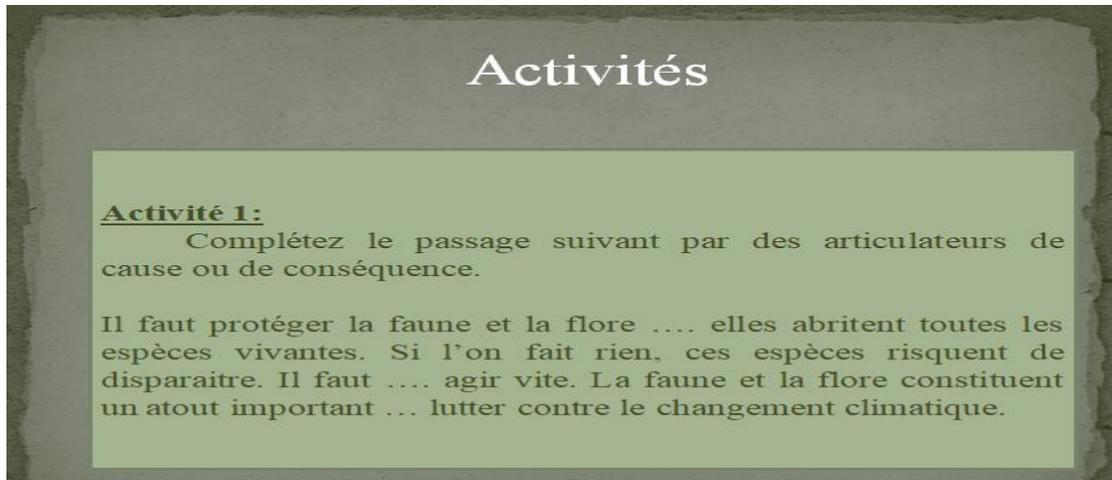


Figure N°38: Modèle de la vignette N°13

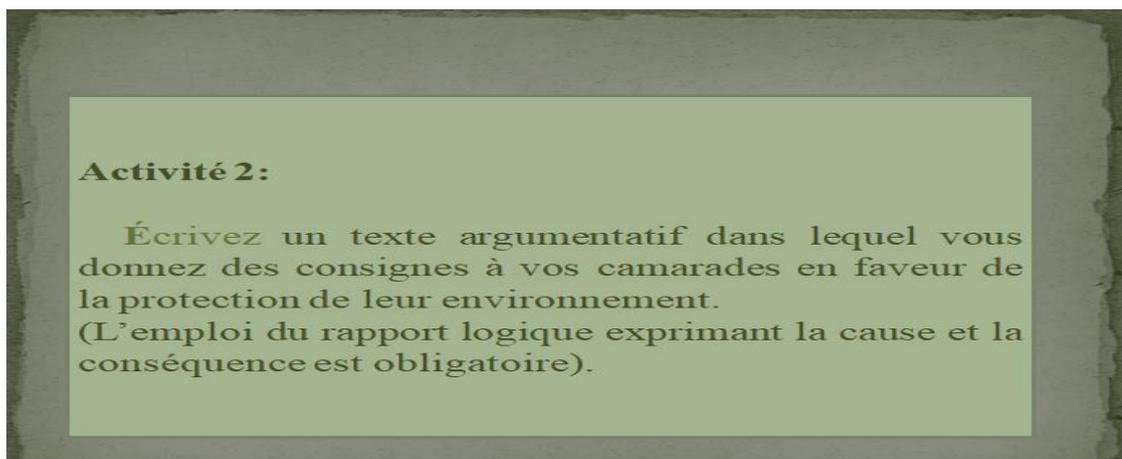


Figure N°39: Modèle de la vignette N°14

Les deux vignettes (N°13 et N°14) proposent aux apprenants deux activités qui sont en lien direct avec le cours donné, leurs consignes sont claires. La première activité travaille la proposition subordonnée de cause et de conséquence. La deuxième activité est une activité de synthèse qui permet aux apprenants de regrouper tous leurs acquis vis-à-vis du cours appris.

1.2.2. Synthèse du déroulement de la capsule pédagogique N°1

Nous synthétiserons le déroulement de la capsule pédagogique n°1 qui sera diffusée en classes expérimentales ainsi :

Partie	Durée	Description
Vignette n°1	33 secondes	Présentation de titre et des objectifs de la séance.
Vignette n°2	14 secondes	Définition du terme « rapport logique ».
Vignette n°3	18 secondes	Distinction entre la phrase simple et le phrase complexe.
Vignette n°4	40 secondes	Présentation de la relation qui unie la cause et la conséquence.
Vignette n°5	3 minutes	Diffusion du texte support de la séance.
Vignette n°6 et n°7	2 minutes	Illustrations d'exemples exprimant la cause
Vignette n°8	30 secondes	Présentation des connecteurs logiques exprimant la cause.
Vignette n°9 et n°10	2 minutes	Illustrations d'exemples exprimant la conséquence.
Vignette n°11	29 secondes	Présentation des connecteurs logiques exprimant la conséquence.
Vignette n°12	2 minutes	Récapitulation des points importants précédemment abordés.
Vignette n°13 et n°14	3 minutes et 16 secondes	Proposition des activités à réaliser.

Tableau N°14 : Description de la capsule pédagogique N°1

1.2.3. La capsule pédagogique n°2 « la subordonnée du but »

La capsule pédagogique N°2 parle de la proposition subordonnée du but. Elle est réalisée par le logiciel d'animation Powtoon et elle s'étale sur une durée de 15 minutes. Cette capsule contient neuf scènes avec des transitions variées pour passer d'une scène à une autre.

➤ Analyse de la scène N°1

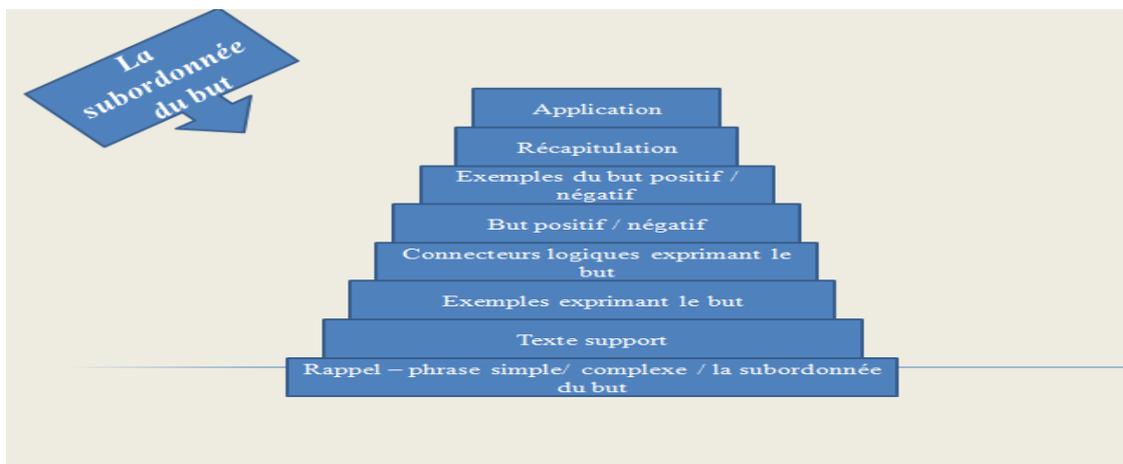


Figure N°40 : Modèle de la scène N°1

Le titre de la scène N°1 est placé en haut de l'écran. Il est redimensionné en gras et en italique. Huit rectangles colorés en bleu apparaissent l'un après l'autre de bas en haut. Leur arrivée donne l'impression de voir huit marches d'escalier alignées au centre de l'écran. Ce choix de présentation permet de motiver les apprenants.

➤ **Analyse de la scène N°2**

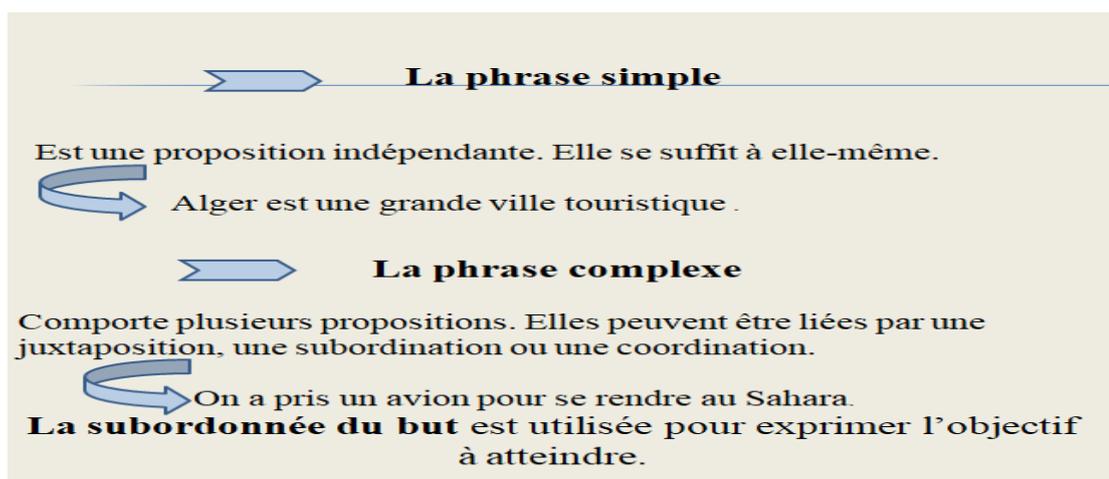


Figure N°41 : Modèle de la scène N°2

Trois blocs « titres » et trois blocs « contenus » sont insérés dans la scène N°2. Quatre flèches bleues et épaisses s'affichent également sur cette scène. Ces flèches sont placées en direction des différents blocs insérés. Cette présentation est simple et clair, cela permet aux apprenants de lire et de comprendre facilement les données diffusées.

➤ **Analyse de la scène N°3**

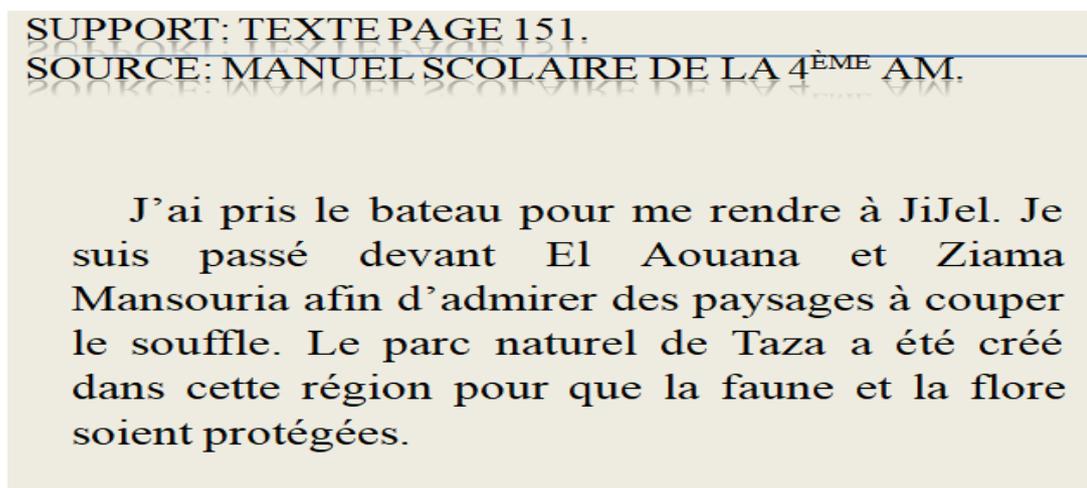


Figure N°42 : Modèle de la scène N°3

La zone de travail de la scène N°3 est redimensionnée en format d'écran large. Les éléments de cette scène s'insèrent par une animation « balayer ». Le minutage choisi pour cette animation est moyen. Nous estimons que ce choix de format d'écran ainsi

que le choix du minutage attribué à l'animation des objets diffusés est parfait puisque la scène N°3 expose le texte support sur lequel les apprenants devront travailler tout au long de la séance en question.

➤ **Analyse de la scène N°4**

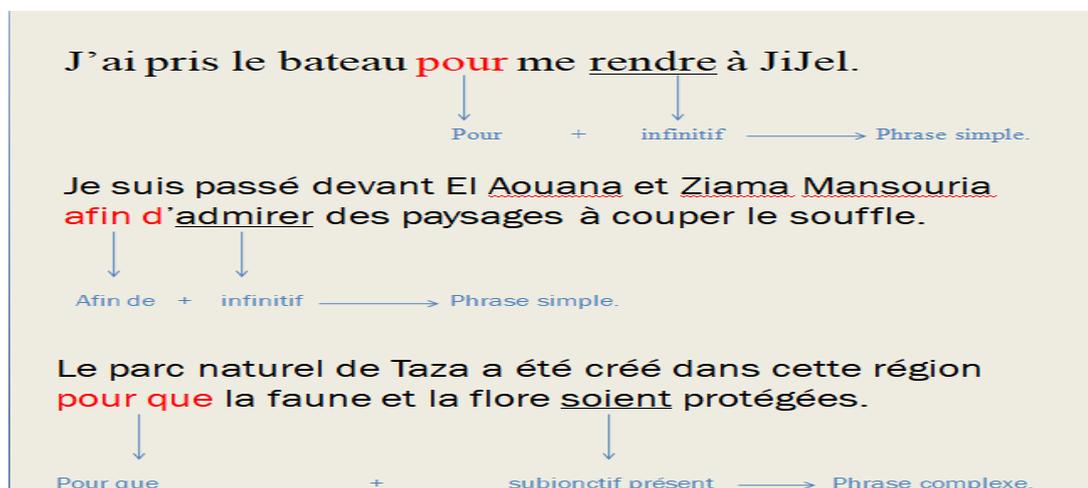


Figure N°43 : Modèle de la scène N°4

La scène N°4 montre des exemples de la proposition subordonnée du but. Ces exemples sont tirés du texte support diffusé dans la précédente scène. Ils ont différents effets d'animation. Le premier exemple est diffusé par un effet d'entrée « arrivée latérale ». Le deuxième exemple a un effet d'entrée « fondu ». L'entrée du troisième exemple est brusque. Ces animations d'entrées permettent de dynamiser la présentation de la capsule pédagogique.

➤ **Analyse de la scène N°5**

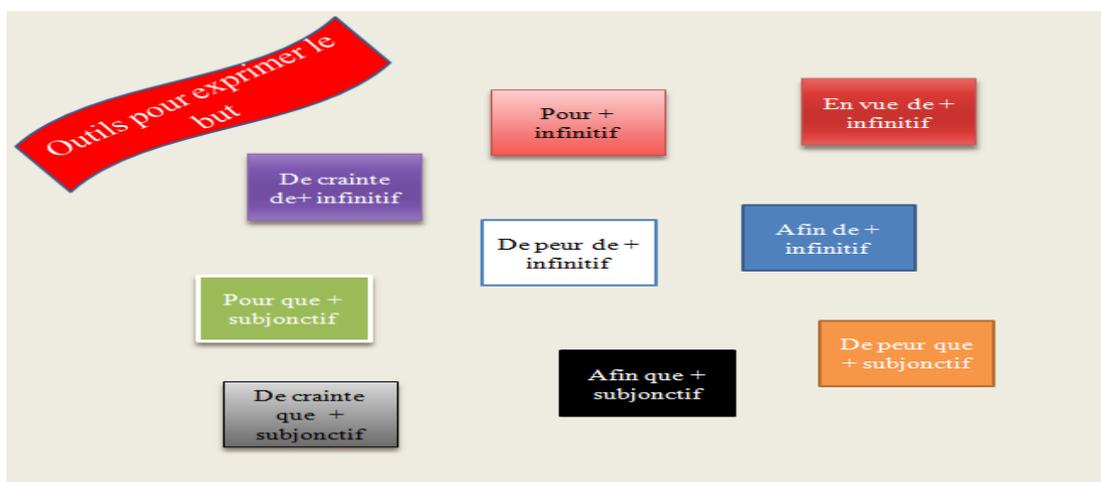


Figure N°44: Modèle de la scène N°5

La scène N°5 présente les connecteurs logiques à user pour exprimer la proposition subordonnée du but, son arrière-plan est de couleur claire sans contour. Neuf carrés de couleurs différentes sont diffusés par cette scène par un effet d'entrée spirale et clignotant. L'objectif de cet effet est de présenter une scène très attractante et de susciter ainsi l'intérêt des élèves.

➤ **Analyse de la scène N°6**

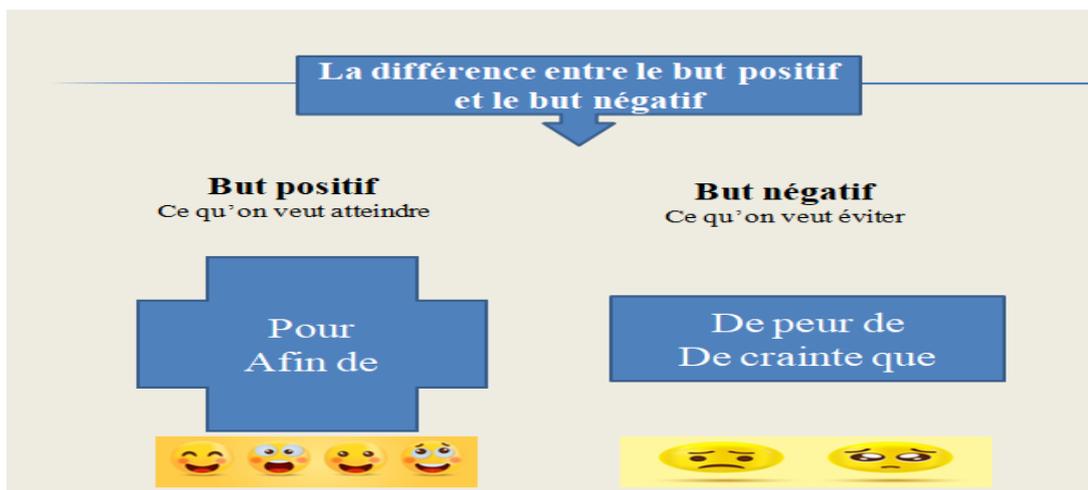


Figure N°45: Modèle de la scène N°6

L'objectif de la scène N°6 est de montrer aux élèves la différence entre le but négatif et le but positif. Deux signes « + » et « - » sont placés au même niveau. Le signe plus (+) montre les outils à utiliser pour exprimer le but positif et le signe moins (-) montre

les outils à user pour exprimer le but négatif. Des emojis tristes et d'autres heureux de couleur jaune sont placés au-dessous de ces signes.

➤ **Analyse de la scène N°7**

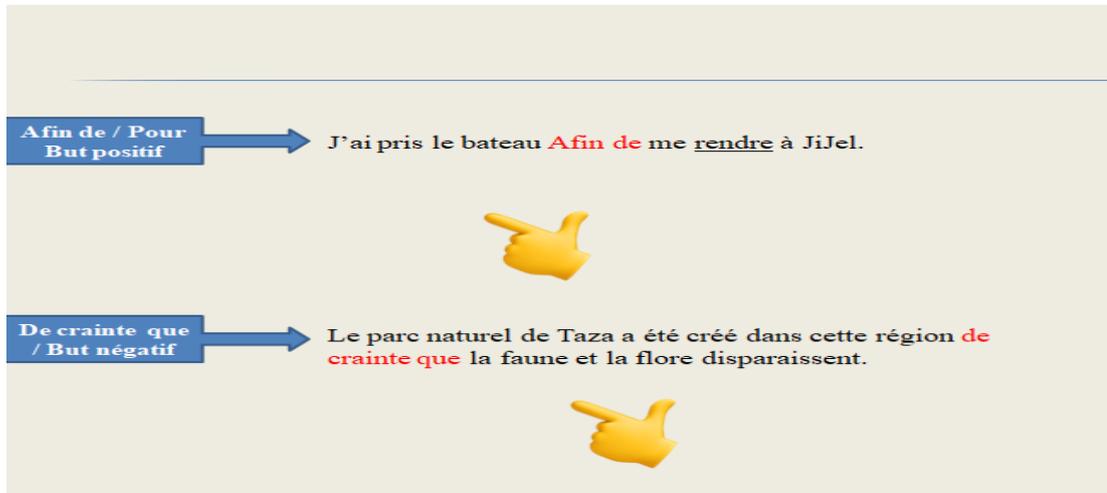


Figure N°46 : Modèle de la scène N°7

La scène N°7 propose des exemples illustrant le but positif et le but négatif. Ils sont glissés sur la fenêtre d'édition par une main de couleur jaune sur une durée d'une seconde. Des animations de sorties sont rajoutées aux contenus de cette scène pour permettre aux apprenants d'être actifs.

➤ **Analyse de la scène N°8**

RÉCAPITULATION

La subordonnée du but est utilisée pour exprimer l'objectif à atteindre.

L'intention
La finalité
La visée

➤ But à atteindre ➤ Ce que je veux

L'idée du but peut être exprimé:

- (1) Dans une phrase simple à l'aide des connecteurs logiques suivants: **pour**, **en vue de**, **de crainte de**, **de peur de** et **afin de**.
- (2) Dans une phrase complexe à l'aide des connecteurs logiques suivant: **pour que**, **afin que**, **de peur que** et **de crainte que**.

Figure N°47 : Modèle de la scène N°8

Le contenu de la scène N°8 est clair et facile à comprendre puisqu'elle récapitule tous les points importants abordés dans les précédentes scènes.

➤ **Analyse de la scène N°9**

Applications

Activité 1

Complétez le texte suivant de manière à exprimer le but.
Oran est un lieu magnifique passer des vacances de rêves. Mes parents économisent de l'argent ... visiter cette ville. ... découvrir la richesse du patrimoine Algérien. profiter de sa douceur de vivre.

Activité 2

Rédiger un court paragraphe pour inciter votre camarade à visiter une région de votre choix.
(L'emploi de l'expression du but est obligatoire).

Figure N°48 : Modèle de la scène N°9

Deux activités sont proposées dans la scène N°9. Dans la première activité les apprenants sont appelés à compléter un texte de manière à exprimer le but. La deuxième activité est une activité de synthèse qui permet de regrouper tous les acquis des élèves vis-à-vis du cours appris.

1.2.4.Synthèse du déroulement de la capsule pédagogique N°2

Nous synthétiserons le déroulement de la capsule pédagogique N°2 qui sera diffusée en classes expérimentales ainsi :

Partie	Durée	Description
Scène n°1	37 secondes	Présentation du titre et du plan de déroulement de la séance.
Scène n°2	1 minute et 40 secondes	Rappel de la phrase simple et de la phrase complexe
Scène n°3	3 minutes et 26 secondes	Diffusion du texte support.
Scène n°4	2 minutes	Illustration d'exemples exprimant le

		but.
Scène n°5	1 minute	Présentation des connecteurs logiques exprimant le but.
Scène n°6	1 minute	Différence entre le but positif et le but négatif.
Scène n°7	1 minute et 12 secondes	Illustration d'exemples exprimant le but positif et le but négatif.
Scène n°8	1 minute et 5 secondes	Récapitulation des points importants précédemment abordés.
Scène n°9	3 minutes	Proposition des activités à réaliser.

Tableau N°15 : Description de la capsule pédagogique N°2

Bilan

Nous résumons ci-après les principaux résultats obtenus de l'analyse des outils des enseignants de la grammaire :

- Les deux fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins sont structurées de la même façon. Chaque fiche comporte cinq parties qui définissent les tâches importantes à mettre en œuvre en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire. L'enseignant de ces classes :
 - Se sert de la grammaire telle qu'un objectif en soi sans la mettre en aucun moment au service de sens.
 - S'appuie fortement sur les méthodes traditionnelles de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

- Les capsules pédagogiques de l'enseignant des classes expérimentales, ne sont pas structurées de la même manière. La capsule pédagogique de la séance n°1 est composée de quatorze vignettes. La capsule pédagogique de la séance n°2 contient neuf scènes. L'enseignant de ces classes :
 - S'éloigne des méthodes traditionnelles de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

- S'appuie sur un enseignement-apprentissage grammatical modernisé.

2. Observation du déroulement des séances de grammaire

Dans ce qui suit, nous observerons le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage de deux séances grammaticales. La séance n°1 porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence et la séance n°2 s'articule autour de la proposition subordonnée du but. Ces observations seront effectuées :

- (1) D'abord, en classes témoins ;
- (2) Puis, en classes expérimentales.

L'objectif de ces observations est de voir les pratiques enseignantes et les modèles pédagogiques adaptés par les enseignants des classes témoins et les classes expérimentales vis-à-vis de l'activité grammaticale. Aussi, nous évaluons la qualité d'interaction (interactions entre enseignant- élève et interactions entre les élèves) telle qu'elle est vécue en classes observées (témoins et expérimentales). Nous soumettrons :

- (1) En premier lieu : l'activité grammaticale qui porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence.
- (2) En deuxième lieu : l'activité grammaticale qui porte sur la proposition subordonnée du but.

2.1. Déroulement de l'activité grammaticale en classes témoins

Les élèves faisant objet d'observation sont ceux de deux classes de la 4^{ème} année moyenne du collège FELKAÏ Hocine - Aokas - Bejaia. La première classe regroupe 19 élèves, parmi eux 11 filles. La deuxième classe compte 20 élèves dont 8 garçons et 12 filles. Tel qu'il est explicité dans le tableau suivant :

Cycle moyen : 4 ^{ème} AM (Collège FELKAÏ Hocine)	Classes témoins	Filles	Garçons
	Classe 1	11	8
	Classe 2	12	8

Pour observer ces séances, nous avons établi des grilles d'observations. Nous nous sommes inspiré de deux grilles trouvées sur la toile, à savoir : une grille d'observation en classe et une grille d'observation d'une activité pédagogique, tout en leurs apportant quelques retouches afin de les adapter en fonction de nos objectifs de recherche.

2.1.1. Grille d'observation de la séance grammaticale N°1, en classes témoins

Dans ce qui suit, nous observerons la séance grammaticale N°1, en classe témoin 1 puis en classe témoin 2. Cette séance porte sur la subordonnée de cause et de conséquence.

a. Grille d'observation de la séance grammaticale n°1, en classe témoin 1

	Activité	Grammaire
Séance N°1		
Classe témoin 1	Leçon	L'expression de cause et de conséquence
	Objectif	Identifier et employer l'expression de cause et de conséquence
	Support	Texte page 50
Déroulement de la séance Gestion du temps	Démarches à suivre	<p>10 minutes</p> <p>-Lecture silencieuse du texte page 50 par l'ensemble de la classe.</p> <p>-Lecture du texte à haute voix par deux élèves.</p> <p>-Prise de parole par l'enseignant pour interroger les élèves sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le problème posé dans le texte. - La thèse défendue dans le texte. - La raison pour laquelle l'eau du robinet dégage-t-elle une odeur du Javel.

	<p>Observation et analyse</p>	<p>10 minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'enseignant note au tableau la réponse de la dernière question posée. -Il demande à deux élèves de lire la phrase notée au tableau. -En s'appuyant sur cette phrase, l'enseignant explique que le rapport logique exprimé dans celle-ci est la cause. -Il explique également que le rapport logique de cause peut être exprimé par plusieurs connecteurs logiques. -Pour plus d'exemples, il demande aux élèves de remplacer le connecteur de cause noté au tableau par « car » et « à cause de ». -Pour passer de l'expression de cause à l'expression de conséquence, l'enseignant demande aux élèves de commencer la phrase précédente par « l'eau du robinet a du chlore ». -En s'appuyant sur les réponses des apprenants, l'enseignant explique l'expression de conséquence.
	<p>Trace écrite</p>	<p>30 minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les apprenants recopient les exemples illustratifs sur leurs cahiers. -Ils notent également sur leurs cahiers les consignes dictées par leurs enseignants. -Activité 1 : complétez les phrases données par « grâce à » ou « à cause de ». -Pour les activités 2 et 3, les élèves continuent à la maison.

Mise en œuvre pédagogique	Prise de parole	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignant monopolise la parole. -Prise de parole par les bons élèves seulement. -Les bons éléments prennent la parole que si l'enseignant le permet. -Les élèves se limitent à répondre aux questions posées.
	Supports pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> -Livre scolaire. -tableau. -Craie de différentes couleurs.
Interaction en classe	Enseignant-élèves	<ul style="list-style-type: none"> -Enseignant autoritaire. -Il exploite uniquement la langue française. -Il parle qu'avec les bons éléments. -Il préfère le silence en classe
	Elèves-élèves	-Absence d'interaction.
Comportement des élèves	Vis-à-vis de leurs participations	-Prise de parole par les mêmes éléments.
	Vis-à-vis de leurs attitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Ils sont calmes. -Ils ne sont pas motivés. -Déplacement de deux élèves vers le tableau pour souligner le connecteur logique en question.
Traitement de la séance donnée	La proposition subordonnée de cause et de conséquence	<ul style="list-style-type: none"> -Adoption d'un modèle passif. -Contenu limité à quelques phrases. -Contenu limité à quelques connecteurs logiques. -Adoption d'un enseignement grammatical traditionnel. -Utilisation des supports pédagogiques ordinaires.

Tableau N°16 : Grille d'observation de la séance grammaticale N°1, en classe témoin 1

b. Grille d'observation de la séance grammaticale N°1, en classe témoin 2

	Activité	Grammaire
Séance N°1 Classe témoin 2	Leçon	L'expression de cause et de conséquence
	Objectif	Identifier et employer l'expression de cause et de conséquence
	Support	Texte page 50
Déroulement de la séance Gestion du temps	Démarches à suivre	<p align="center">12 Minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lecture magistrale du texte par l'enseignant. -Lecture du texte à haute voix par trois élèves à tour de rôle. -Les apprenants ont pour tâche de répondre à quatre questions relatives à la compréhension du texte.
	Observation et analyse	<p align="center">15 minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'enseignant note au tableau la réponse de la dernière question posée par l'enseignant. -Lecture de la phrase notée au tableau par quelques élèves. -L'enseignant communique le titre et les objectifs de la leçon. -Il présente également les outils qui peuvent être utilisés pour exprimer la cause. -L'enseignant demande aux apprenants de remplacer le connecteur logique noté au tableau par d'autres connecteurs exprimant la cause.

		<p>-Pour passer de l'expression de cause à l'expression de conséquence, l'enseignant présente les outils qui peuvent être utilisés pour exprimer la conséquence.</p> <p>- En s'appuyant sur l'exemple précédent, l'enseignant demande aux apprenants d'exprimer la conséquence.</p> <p>-L'enseignant trace un tableau récapitulatif des points important qu'il a évoqué oralement.</p>
	Trace écrite	<p>10 minutes</p> <p>-Les élèves recopient sur leurs cahiers tout ce qui est noté au tableau.</p> <p>-Activité 1 corrigée en classe.</p> <p>-Les deux autres activités seront réalisées à la maison par les élèves.</p>
Mise en œuvre pédagogique	Prise de parole	<p>-Temps de réflexion donné aux élèves est limité.</p> <p>-Prise de parole insuffisante aux élèves.</p> <p>-Usage de la langue maternelle interdit.</p>
	Supports pédagogiques	<p>-Livre scolaire.</p> <p>-Tableau.</p> <p>-Craie de différentes couleurs.</p>
Interaction en classe	Enseignant-élèves	<p>-Enseignant monopolisateur.</p> <p>-Il encourage les mêmes élèves à participer.</p> <p>-Il interrompt les élèves.</p> <p>-Parole partagée qu'avec quelques élèves.</p>
	Elèves-élèves	-Absence d'interaction.

Comportement des élèves	Vis-à-vis de leurs participations	-Manque de motivation. -Manque de participation.
	Vis-à-vis de leurs attitudes	-Élèves calmes. -Manque de concentration. - Déplacement interdit en classe. -Lever la main pour la prise de parole en classe
Traitement de la séance donnée	La proposition subordonnée de cause et de conséquence	-Apprentissage basé sur des phrases. -Apprentissage grammatical classique. -Adoption des supports pédagogiques ordinaires.

Tableau N°17 : Grille d’observation de la séance grammaticale N°1, en classe témoin 2

c. Commentaire sur les deux grilles d’observations de la séance grammaticale N°1, en classes témoins 1 et 2

En effectuant ces observations, nous avons constaté que la séance grammaticale N°1 qui porte sur la proposition subordonnée de cause et de conséquence, est assurée en classes témoins 1 et 2 de la même façon, principalement en ce qui concerne les supports pédagogiques utilisés, les pratiques enseignantes et les modèles pédagogiques adaptés.

De ces observations, nous avons remarqué que seules quelques caractéristiques de l’expression de cause et de conséquence liées à quelques exemples sont abordées. En agissant ainsi, l’enseignant n’aide pas les apprenants à caractériser la notion étudiée sous d’autres formes d’usage. Il s’agit là, du cloisonnement des structures de grammaire qui sert, d’après les élèves, qu’à elles-mêmes.

Une telle stratégie d’enseignement, laisse à penser que le savoir acquis par les apprenants se résume à la lecture d’exemples cités par l’enseignant et à la mémorisation de la règle qu’il a dictée. En ce sens, l’apprenant ne peut garder en tête que le mécanisme du fonctionnement relatif à la situation initiale. Ce qui fait que cet

enseignement n'est lié ni aux finalités discursives ni aux conditions d'usage des savoirs.

Nous avons également remarqué un manque d'interactions entre enseignant-élèves et une absence d'interactions entre élèves-élèves, un manque de motivation et de participation de ces élèves en classe. Généralement, ils se contentent par des réponses limitées à quelques mots. Cela est dû peut-être à l'attitude de l'enseignant qui empêche inconsciemment les élèves à s'exprimer librement puisqu'il élabore seul la quasi-totalité du cours, mais surtout au fait que cet enseignant ne donne pas assez de temps aux élèves pour réfléchir.

Le nombre d'activités proposé en classe est insuffisant. L'enseignant se contente par la correction d'une seule activité en classe, or que c'est la phase d'exorcisation qui pousse les élèves à consolider et à mettre en pratique les savoirs qu'ils viennent d'acquérir.

Cela nous amène à conclure que ce type d'enseignement grammatical ne met pas l'élève au centre de son apprentissage et ne permet donc pas à l'ensemble de la classe de bien assimiler le contenu du cours donné. Seuls les apprenants à fort niveau d'apprentissage pourront identifier et maîtriser ce contenu et de le réemployer par la suite dans d'autres situations de communication. C'est pourquoi, la conception d'enseignement/apprentissage de l'expression de cause et de conséquence en classes témoins est à revoir.

2.2. Grilles d'observations de la séance grammaticale N°2, en classes témoins 1 et 2

Après avoir observé la séance grammaticale N°1, dans ce qui suit, nous observerons la séance grammaticale N°2, en classe témoin 1 puis en classe témoin 2. Celle-ci porte sur la subordonnée de but.

a. Grille d'observation de la séance grammaticale N°2, en classe témoin 1.

Séance N°2	Activité	Grammaire
Classe témoin 1	Leçon	L'expression de but
	Objectif	Identifier et employer l'expression de but
	Support	Texte page 151
Dérroulement de la séance	Démarches à suivre	<p style="text-align: center;">10 Minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lecture du texte par trois élèves. -Explication du texte par l'enseignant. -Questionnement sur la compréhension du texte.
Gestion du temps	Observation et analyse	<p style="text-align: center;">15 minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pour parler de l'expression du but, l'enseignant note au tableau une phrase relevée du texte. -L'enseignant annonce l'objectif de la séance. -L'enseignant demande : <ul style="list-style-type: none"> - Le rapport logique exprimé dans la phrase. -L'articulateur utilisé pour exprimer ce rapport. - Remplacer cet articulateur par « afin que » - « afin de ». -L'enseignant note au tableau les réponses données.
	Trace écrite	<p style="text-align: center;">10 minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les élèves notent les exemples illustratifs. -Les élèves notent la règle dictée par

		<p>l'enseignant.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Activité 1, les élèves notent les réponses sur leurs cahiers. -Activité 2, l'enseignant se contente par des réponses collectives.
Mise en œuvre pédagogique	Prise de parole	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignant pose beaucoup de questions. - La quasi-totalité des réponses est donnée par l'enseignant. - Absence de prise de parole des élèves faibles. -Usage de la langue française seulement.
	Supports pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> -Livre scolaire. -Tableau. -Craie.
Interaction en classe	Enseignant-élèves	<ul style="list-style-type: none"> -Enseignant spontané avec les meilleurs éléments. -Il sollicite les bons élèves à prendre la parole.
	Elèves-élèves	<ul style="list-style-type: none"> -Les bons éléments qui prennent la parole. -C'est interdit.
Comportement des élèves	Vis-à-vis de leurs participations	<ul style="list-style-type: none"> -Participation bruyante pour les meilleurs élèves. -Absence de participation pour les élèves faibles.
	Vis-à-vis de leurs attitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Généralement calmes. -Absence de concentration pour les élèves faibles. -Absence de motivation pour les élèves faibles. -Concentration et motivation moyennes pour

		les bons élèves.
Traitement de la séance donnée	La proposition subordonnée de but	-L'enseignant fait appel à un enseignement grammatical traditionnel. -Il fait appel à des supports ordinaires. -Il assure un apprentissage basé sur des phrases isolées. -Absence d'exemples variés. -Règle donnée par l'enseignant et non pas déduite par les élèves.

Tableau N° 18 : Grille d'observation de la séance grammaticale N°2, en classe témoin 1

b. Grille d'observation de la séance grammaticale N°2, en classe témoin 2

	Activité	Grammaire
Séance N°2 Classe témoin 2	Leçon	L'expression de but
	Objectif	Identifier et employer l'expression de but
	Support	Texte page 151
Déroulement de la séance	Démarches à suivre	11 Minutes -Lecture silencieuse du texte. -L'enseignant interroge les élèves:
Gestion du temps		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qui est le personnage principal de ce texte ? ➤ De quoi parle ce personnage ? - Justifiez votre réponse.
	Observation et analyse	15 minutes -L'enseignant note au tableau une phrase relevée du texte. -À tour de rôle, trois élèves lisent la phrase.

		<p>-L'enseignant demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le rapport logique exprimé. -L'articulateur utilisé pour exprimer ce rapport. <p>-L'enseignant explique que l'expression de but peut être exprimée par d'autres connecteurs logiques.</p> <p>-L'enseignant demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remplacer cet articulateur par « afin que » - « afin de ». <p>-L'enseignant note au tableau la règle à retenir.</p>
	Trace écrite	<p>10 minutes</p> <p>-Les élèves notent sur leurs cahiers tout ce qui est noté au tableau.</p> <p>-Activités 1 et 2 sont corrigées en classe et notés dans les cahiers des apprenants.</p>
Mise en œuvre pédagogique	Prise de parole	<p>-L'enseignant répète ses explications.</p> <p>-Il s'empare de la parole.</p> <p>-Il ne donne aucune opportunité aux élèves faibles pour s'exprimer.</p> <p>-Aucun effort de la part des élèves pour prendre la parole.</p>
	Supports pédagogiques	<p>-Livre scolaire.</p> <p>-Tableau.</p> <p>-Craie.</p>

Interaction en classe	Enseignant-élèves	-Enseignant n'incite pas les élèves à prendre la parole. -Il préfère les élèves qui lèvent le doigt pour parler. -Quand un élève se trompe, l'enseignant donne tout de suite la bonne réponse.
	Elèves-élèves	-Très rare.
Comportement des élèves	Vis-à-vis de leurs participations	-Participation moyenne pour les bons élèves. -Manque de participation pour les élèves faibles.
	Vis-à-vis de leurs attitudes	-Généralement à l'aise. -La plupart des élèves sont concentrés.
Traitement de la séance donnée	La proposition subordonnée de but	-Un enseignement/apprentissage grammatical traditionnel. -Des supports ordinaires. -Apprentissage par phrases isolées. -Apprentissage basé sur quelques exemples.

Tableau N° 19 : Grille d'observation de la séance grammaticale N°2, en classe témoin

2

c. Commentaire sur les grilles d'observations de la séance grammaticale N°2, en classes témoins 1 et 2

La séance grammaticale N°2, qui porte sur la proposition subordonnée de but est effectuée de la même façon en classes témoins 1 et 2.

Tout d'abord, nous avons constaté que la totalité de la séance n°2 était basée sur quelques exemples, voir un seul exemple. Ce qui fait que la grammaire n'est pas enseignée en tant qu'outil d'expression. Dans ce cas, la grammaire proposée aux

élèves est détachée du contexte. C'est ce qui empêche ces élèves à employer leurs acquis grammaticaux dans des situations communicationnelles particulières.

L'apprentissage se fait à partir des supports ordinaires, ce qui fait que les élèves se désintéressent du thème de la séance. Il est à préciser qu'il est cependant clair que ces supports ne sont plus favorables ni pour s'engager dans un enseignement/apprentissage de qualité ni pour impliquer et motiver tous les élèves d'une classe. Donc, il se voit urgent un penchant vers d'autres supports pédagogiques, par exemple, vers des supports technopédagogiques qui donnent un nouveau souffle à l'éducation d'aujourd'hui.

Centration sur les meilleurs élèves, manque d'interactions, manque de motivation, manque de concentration, enseignant autoritaire, la grammaire non enseignée en tant qu'outil de communication..., tant de données qui nous poussent à affirmer que l'enseignement/apprentissage de l'activité grammaticale en classes témoins est traditionnel. Cet enseignement reste insatisfaisant à nos yeux.

2.2.1. Observation du déroulement de l'activité grammaticale N°1 en classes expérimentales 1 et 2

Après avoir observé le déroulement de l'activité grammaticale en classes témoins. Cependant, nous observerons le déroulement de l'activité grammaticale en classes expérimentales de la 4^{ème} année moyenne du collège FELKAÏ Hocine - Aokas - Bejaia. Ces classes regroupent 39 élèves.

Cycle moyen : 4^{ème} AM (Collège FELKAÏ Hocine)	Classes expérimentales	Filles	Garçons
	Classe 1	13	6
	Classe 2	9	11

Le tableau qui suit correspond aux points forts du déroulement de deux séances grammaticales (N°1 et N°2) en classes expérimentales (numéro de la vignette,

interactions entretenues entre enseignant- élèves / élèves-élèves, ressources indiquées sur la vignette en question, etc.).

2.2.2. Observation de la séance grammaticale N°1, en classes expérimentales 1 et 2

Dans ce qui suit, nous présenterons le déroulement de la séance grammaticale N°1, assurée par la capsule pédagogique, en classe 1 et en classe 2, qui traite la thématique de la subordonnée de cause et de conséquence.

Précisons que la séance grammaticale N°1 est assurée en classes expérimentale 1 et 2 par la même capsule pédagogique.

a. Observation du déroulement de la séance grammaticale N°1 en classes expérimentales 1 et 2 par capsule pédagogique

Scène	Déroulement	Ressource
-1-	<p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc titre (sous forme de question)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de trois images (l'une derrière l'autre)</p> <p>-L'enseignant teste les pré-acquis des élèves. -Prise de parole par les élèves.</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du deuxième bloc contenu (Objectifs de la séance)</p> <p>-Lecture des objectifs.</p>	<p>Deux blocs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloc titre. - Bloc contenu. <p>Trois images:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deux de couleur jaune. - Une de couleur jaune et rouge.
-2-	<p style="text-align: center;">Diffusion de la première image Diffusion du premier bloc titre (un rapport logique qu'est-ce que c'est ?)</p> <p>-L'enseignant questionne les élèves sur la signification du terme « rapport logique ». -À l'aide des élèves, l'enseignant définit le « rapport</p>	<p>Deux blocs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloc titre. - Bloc contenu. <p>Deux images de couleur jaune.</p>

	<p>logique ».</p> <p>Diffusion de la deuxième image Diffusion du deuxième bloc contenu (définition donnée au rapport logique)</p> <p>-Lecture orale de la définition par les élèves.</p>	
-3-	<p>Diffusion de la première image Diffusion du premier bloc titre (phrase simple / phrase complexe)</p> <p>-L'enseignant sollicite les élèves, relevez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La phrase simple. - La phrase complexe. <p>Diffusion de la deuxième image Diffusion du deuxième bloc contenu (définition donnée aux phrases : simple et complexe)</p> <p>-Lecture du deuxième contenu par les élèves à haute voix.</p>	<p>Deux blocs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloc titre. - Bloc contenu. <p>Deux images de couleur jaune.</p>
-4-	<p>Diffusion de deux images (placées face à face au milieu de la fenêtre)</p> <p>Diffusion de deux formes (deux flèches s'inscrivant dans le sens inverse)</p> <p>-En s'appuyant sur les éléments diffusés, l'enseignant présente la relation qui unit la cause et la conséquence.</p> <p>Diffusion de deux blocs contenus</p> <p>-Lecture de ces contenus par les apprenants.</p>	<p>Deux blocs contenus.</p> <p>Deux images avec couleurs.</p> <p>Deux formes.</p>
	<p>Diffusion du bloc titre Diffusion du bloc contenu</p> <p>-Lecture orale par l'enseignant.</p> <p>-Lecture orale par les élèves.</p> <p>-En s'appuyant sur ce support, l'enseignant demande de relever :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'expression de cause. -Les connecteurs utilisés pour exprimer ce rapport 	<p>Deux blocs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un bloc titre. - Un bloc contenu.

-5-	<p>logique.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les élèves donnent des réponses personnelles. -L'enseignant fait parler l'ensemble de la classe. -En s'appuyant sur le même support, l'enseignant incite les élèves à relever : <ul style="list-style-type: none"> -L'expression de cause. -Les connecteurs utilisés pour exprimer ce rapport logique. -Les élèves prennent la parole. -L'enseignant encourage la participation de tous les élèves. 	
-6-	<p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc contenu (exemple illustratif tiré du support diffusé dans la scène n°5 « expression de cause par le connecteur car »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de la première forme (car)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier sous-titre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explication de l'enseignant, tout en essayant de ne pas s'emparer de la parole. -Les apprenants prennent le temps de comparer leurs réponses à celles de leur enseignant. <p style="text-align: center;">Diffusion du deuxième bloc contenu (exemple illustratif tiré du même support « expression de cause par le connecteur comme »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de la deuxième forme (comme)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier sous-titre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explication détaillée par l'enseignant sur le contenu du deuxième bloc inséré avec une qualité du son optimale. -L'enseignant accorde aux apprenants l'opportunité de réfléchir et d'assimiler le contenu diffusé. 	<p>Deux blocs contenus. Deux formes. Deux blocs sous-titres.</p>
-7-	Diffusion du premier bloc contenu	Deux blocs contenus.

	<p>(exemple illustratif tiré du support diffusé en scène n°5 « expression de cause par le connecteur parce que »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de la première forme (parce que)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier sous-titre</p> <p>-Pour commenter ces éléments insérés dans la scène 7, l’enseignant s’est enregistré de manière à ce que cet enregistrement arrive automatiquement dès le lancement de celle-ci.</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du deuxième bloc contenu (exemple illustratif tiré du même support « expression de cause par le connecteur à cause de »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de la deuxième forme (à cause de)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier sous-titre</p> <p>-Explication de l’enseignant en répétant que cette expression de cause fait allusion à une cause négative. -L’enseignant accorde beaucoup d’importance à l’animation des éléments diffusés.</p>	<p>Deux formes. Deux blocs sous-titres.</p>
-8-	<p style="text-align: center;">Diffusion de la première forme (placée au milieu de la fenêtre)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion des autres quatre formes (placées autour de la première forme diffusée).</p> <p>-Pour des explications supplémentaires, l’enseignant récapitule les connecteurs logiques à user pour exprimer la cause. -Il renforce l’usage correct des connecteurs logiques à utiliser pour exprimer la cause -Une expérience d’écoute agréable.</p>	Cinq formes
	<p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc contenu (exemple illustratif tiré du support inséré dans la scène n°5</p>	<p>Deux blocs contenus. Deux formes.</p>

<p>-9-</p>	<p>« expression de conséquence par le connecteur par conséquent »)</p> <p>Diffusion de la première forme (par conséquent)</p> <p>Diffusion du premier sous-titre</p> <p>-Explication de l'exemple formulé par le connecteur « par conséquent ».</p> <p>-L'enseignant va jusqu'à proposer une structure explicative après l'exemple cité.</p> <p>-Les apprenants sont incités à s'autocorriger en comparant leurs réponses à celles de leur enseignant.</p> <p>Diffusion du deuxième bloc contenu (exemple illustratif du même support « expression de conséquence par le connecteur donc »)</p> <p>Diffusion de la deuxième forme (donc)</p> <p>Diffusion du premier sous-titre</p> <p>-L'enseignant se focalise principalement sur la structure à suivre pour réemployer correctement le connecteur logique en question.</p>	<p>Deux blocs sous-titres.</p>
<p>-10-</p>	<p>Diffusion du premier bloc contenu (exemple illustratif tiré du support inséré dans la scène n°5 « expression de conséquence par le connecteur si bien que »)</p> <p>Diffusion de la première forme (si bien que)</p> <p>Diffusion du premier sous-titre</p> <p>-L'enseignant donne assez de temps aux élèves pour voir et mémoriser la structure de l'exemple donné.</p> <p>-Les élèves semblent motivés et concentrés.</p> <p>Diffusion du deuxième bloc contenu</p>	<p>Deux blocs contenus. Deux formes. Deux blocs sous-titres.</p>

	<p>(exemple illustratif du même support « expression de conséquence par le connecteur au point de »)</p> <p>Diffusion de la deuxième forme (au point de)</p> <p>Diffusion du premier sous-titre</p> <p>-L'enseignant accorde du temps aux élèves pour découvrir eux-mêmes la structure d'usage du connecteur logique en question.</p> <p>-Il accorde beaucoup d'importance à la participation des élèves.</p>	
-11-	<p>Diffusion de la première forme (placée au milieu de la fenêtre)</p> <p>Diffusion des autres quatre formes (placées autour de la première forme diffusée).</p> <p>-En s'appuyant sur les contenus de ces formes, l'enseignant demande aux élèves d'identifier la structure d'usage de ces connecteurs.</p> <p>-Les élèves sont invités à employer oralement les connecteurs insérés dans cette vignette dans des phrases personnelles.</p> <p>-Prise de parole par l'ensemble de la classe.</p>	Cinq formes
-12-	<p>Diffusion du bloc titre (récapitulation)</p> <p>Diffusion du tableau</p> <p>-L'enseignant récapitule l'ensemble des points importants précédemment abordés.</p> <p>-Il demande de lui donner, oralement, la structure d'emploi de chaque connecteur visualisé dans la scène n°12.</p> <p>-Les élèves essaient d'appliquer leur acquis.</p> <p>-Ils se corrigent entre eux.</p>	<p>Un bloc titre</p> <p>Un tableau</p>

-13-	<p style="text-align: center;">Diffusion du bloc titre (activités)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du bloc contenu</p> <p>-Activité 1 : les élèves doivent compléter un texte argumentatif par des articulateurs de cause et de conséquence.</p> <p>-L'enseignant accorde beaucoup d'importance à la correction des activités en classe.</p> <p>-Il ne procède pas par une correction immédiate aux erreurs données.</p>	<p>Deux blocs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un bloc titre. - Un bloc contenu.
-14-	<p style="text-align: center;">Diffusion du bloc contenu (activité 2)</p> <p>-Il s'agit d'écrire un texte argumentatif (usage obligatoire du rapport de cause et de conséquence).</p> <p>-Les élèves sont invités à employer l'expression de cause et de conséquence dans un texte argumentatif.</p> <p>-Ils semblent capables de réaliser aisément cette activité.</p> <p>-L'enseignant fait travailler les élèves y compris les faibles.</p>	<p>Un bloc contenu</p>

Tableau N°20 : Déroulement de la séance grammaticale N°1 en classes expérimentale 1 et 2

b. Commentaire sur l'observation du déroulement de la séance N°1 en classes expérimentales 1 et 2

La séance N°1 en classes expérimentales 1 et 2 est assurée par la capsule pédagogique. La mise en œuvre de celle-ci est faite d'une manière simplifiée et schématisée par des images mouvementées avec un rythme pas très élevé pour permettre aux apprenants de bien saisir les informations projetées.

Ainsi, nous avons aperçu que cet enseignement est centré sur les élèves. Il ne s'agit plus d'un enseignement qui met l'élève en position d'écoute seulement, mais il essaye de dynamiser les apprenants et de captiver leur attention.

D'ici, nous trouvons que la mise en œuvre de la capsule pédagogique était faite d'une manière intuitive et active, avec l'implication et l'interaction entre élèves, enseignant et capsule pédagogique. Le contenu de cette capsule est diffusé sous forme de scènes. Un arrêt était marqué entre chaque scène. Cet arrêt porte principalement sur les interventions verbales entre enseignant- élèves / élèves- élèves.

Comme nous l'avons constaté, l'activité grammaticale profite des avantages de la capsule pédagogique, celui d'un support qui a tendance à motiver les élèves et à les impliquer dans leur apprentissage, suite notamment aux diverses possibilités qu'elle offre (animations variées, scènes attractantes, couleurs différentes, etc.). L'enseignant profite également de ces avantages, en envisageant une technique d'enseignement active qui répond aux besoins réels de ses élèves.

2.2.3. Observation de la séance grammaticale N°2, en classes expérimentales 1 et 2

Après avoir observé la séance grammaticale N°1, dans ce qui suit, nous observerons la séance grammaticale N°2, assurée par la capsule pédagogique, en classes expérimentales 1 et 2. Cette séance traite la thématique de la subordonnée du but.

Mentionnons que la séance grammaticale N°2 est assurée en classes expérimentales 1 et 2 de la même façon et par la même capsule pédagogique.

a. Observation du déroulement de la séance N°2 en classes expérimentales 1 et 2 par capsule pédagogique

Scène	Déroulement	Ressource
-1-	<p align="center">Diffusion de la première forme (titre : la subordonnée du but)</p> <p align="center">Diffusion de huit formes (l'une derrière l'autre)</p> <p>-L'enseignant présente le plan du déroulement de la séance. -Il accorde aux élèves l'opportunité de lire le contenu de chaque forme diffusée.</p>	<p>Neuf formes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une forme titre. - Huit formes sous-titres.

	-Les élèves semblent stimulés par cette présentation.	
-2-	<p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc titre (phrase simple)</p> <p>-L'enseignant interroge les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est ce-que c'est qu'une phrase simple ? - Illustrez vos propos par des exemples. <p>-Les élèves proposent des réponses.</p> <p>-L'enseignant met le point sur certaines fautes.</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc contenu (Définition + exemple de la phrase simple)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de la première forme (Flèche)</p> <p>-Lecture et explication du contenu diffusé par l'enseignant.</p> <p>-Lecture orale de ce contenu par les élèves.</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc titre (phrase complexe)</p> <p>-Questionnement sur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La phrase complexe. - Exemples illustratifs d'une phrase complexe. <p>-Réponses des élèves.</p> <p>-Quelques remarques de l'enseignant (liées aux exemples donnés).</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc contenu (Définition + exemple de la phrase complexe)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de la première forme (Flèche)</p> <p>-Lecture explicative du contenu par l'enseignant.</p> <p>-Prise de parole par les élèves (sans aucune peur).</p> <p>-Les élèves semblent motivés par ce type d'apprentissage.</p>	<p>Quatre blocs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deux blocs titres. - Deux blocs contenus. <p>Quatre formes.</p>
	Diffusion du bloc titre	Deux blocs :

<p>-3-</p>	<p style="text-align: center;">Diffusion du bloc contenu</p> <p>-Lecture magistrale par l'enseignant. -Lecture à haute voix par les élèves. -S'appuyant sur ce texte, les élèves ont pour tâche de relever :</p> <p style="padding-left: 40px;">-L'expression du but. -Les connecteurs utilisés pour exprimer ce rapport logique.</p> <p>-Participation obligatoire par l'ensemble de la classe. -Interactions autorisées entre les élèves (à propos du sujet de la séance en question). -Participation spontanée par les élèves y compris les faibles. -Élèves motivés à la prise de parole.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un bloc titre. - Un bloc contenu.
<p>-4-</p>	<p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc contenu (exemple illustratif tiré du texte support diffusé dans la scène n°3 « expression du but par le connecteur pour »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de quatre formes (Trois flèches et un trait)</p> <p>-L'enseignant expose la structure correcte de l'emploi du connecteur logique « pour ». -Les éléments insérés dans cette scène ont différents effets.</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du deuxième bloc contenu (exemple illustratif relevé du texte support diffusé dans la scène n°3 « expression du but par le connecteur afin de »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de quatre formes (Trois flèches et un trait)</p> <p>-L'enseignant exploite le texte support diffusé dans la scène n°3. -Il donne quelques clarifications. -Le minutage d'animation attribué à ces éléments est</p>	<p>Trois blocs contenus. Douze formes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neuf flèches. - Trois traits.

	<p>moyen.</p> <p>-Présentation simple et clair.</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du troisième bloc contenu</p> <p>(exemple illustratif relevé du texte support diffusé dans la scène n°3 « expression du but par le connecteur pour que »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion de quatre formes</p> <p style="text-align: center;">(Trois flèches et un trait)</p> <p>-Beaucoup d'importance est accordée à l'usage correct de ce connecteur logique dans un énoncé.</p> <p>-Présentation attractante, attire l'attention des élèves.</p>	
-5-	<p style="text-align: center;">Diffusion de la première forme</p> <p style="text-align: center;">(placée en haut à gauche de la vignette « titre »)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion des neufs formes</p> <p style="text-align: center;">(l'une derrière l'autre de couleurs différentes).</p> <p>-Pour plus de clarifications, l'enseignant récapitule les outils d'expression du but.</p> <p>-Attribution d'un effet d'entrée clignotant pour chaque forme insérée dans cette vignette.</p> <p>-Présentation dynamique et mouvementée.</p>	<p>Dix formes de différentes couleurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une forme titre. - Neufs formes sous-titres.
-6-	<p style="text-align: center;">Diffusion de la première forme</p> <p>(« titre » La différence entre le but positif et le but négatif)</p> <p>-Question de l'enseignant.</p> <p>-L'enseignant fait participer la quasi-totalité de la classe.</p> <p style="text-align: center;">Diffusion des autres éléments composant la scène n°6</p> <p style="text-align: center;">(deux blocs contenus, deux signes et des émois).</p> <p>-L'enseignant fait la comparaison entre le but positif et le but négatif.</p> <p>-Animation variée pour permettre aux élèves d'être actifs.</p> <p>-Élèves calmes et concentrés.</p>	<p>Deux blocs contenus.</p> <p>Une forme.</p> <p>Deux signes : (+) et (-).</p> <p>Des émois.</p>
	Diffusion de la première image	Deux blocs contenus.

<p>-7-</p>	<p>(une main de couleur jaune)</p> <p>Diffusion de la première forme (afin de / pour –but positif-)</p> <p>Diffusion du premier contenu (exemple illustratif)</p> <p>-Présentation du contenu par l’enseignant. -Les élèves essaient de relever du texte (scène 3) des exemples illustrant le but positif. -Les élèves s’expriment aisément. -Pour plus d’informations, l’enseignant rappelle le but positif.</p> <p>Diffusion de la deuxième image (une main de couleur jaune)</p> <p>Diffusion de la deuxième forme (de crainte que - but négatif -)</p> <p>Diffusion du deuxième contenu (exemple illustratif)</p> <p>-Pour plus d’informations, l’enseignant rappelle le but positif et le but négatif à partir des éléments intégrés dans cette présente vignette. -Les élèves proposent des exemples illustratifs du but négatif et du but positif. -Des animations de sorties sont rajoutées à cette présente scène.</p>	<p>Deux formes. Deux images.</p>
<p>- 8 -</p>	<p>Diffusion du premier bloc contenu (titre)</p> <p>Diffusion du deuxième bloc contenu Diffusion de la forme (flèche)</p> <p>-Il s’agit de récapituler les points importants abordés dans les précédentes scènes.</p>	<p>Deux blocs contenus. Une forme.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les acquis de la séance en question. -Des effets d'entrée sont attribués aux éléments diffusés dans cette vignette. -Élèves actifs. 	
-9-	<p style="text-align: center;">Diffusion de la forme (titre)</p> <p style="text-align: center;">Diffusion du premier bloc contenu (activité 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explication de la consigne. -Il s'agit de compléter un paragraphe par les outils de l'expression du but. -La majorité des élèves participent spontanément. -Ils semblent stimulés par cette façon de réaliser les activités. <p style="text-align: center;">Diffusion du deuxième bloc contenu (activité 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Il s'agit de rédiger un paragraphe dans lequel les élèves doivent utiliser l'expression du but. -Il semble que cet enseignement apporte une plus grande motivation aux élèves. -Il favorise l'accessibilité à l'information. -Il captive mieux l'attention des élèves. 	<p>Deux blocs contenus. Une forme.</p>

Tableau N°21 : Déroulement de la séance grammaticale N°2 en classes expérimentale 1 et 2

b. Commentaire sur l'observation du déroulement de la séance N°2 en classes expérimentales 1 et 2

De l'observation menée en classes expérimentales 1 et 2 durant le déroulement de la séance N°2, nous avons pu tirer les remarques suivantes :

C'est une séance qui s'appuie sur un enseignement/apprentissage grammatical par l'usage de la capsule pédagogique. Les élèves semblent curieux de découvrir non seulement le contenu de la capsule pédagogique, mais aussi de voir la manière dont ce contenu se diffuse (présentation, structuration et illustration utilisées).

Pour la réussite de ce type d'enseignement, l'enseignant doit être un organisateur de l'interaction entre élèves – enseignant – capsule pédagogique. Il doit piloter et guider la diffusion de la capsule en classe, tel qu'on l'a vu en classes expérimentales 1 et 2 où l'enseignant :

- Diffuse le contenu de la capsule sous forme de scène;
- Marque un arrêt entre chaque scène ;
- Diffuse le contenu de chaque scène en parties ;
- Marque un arrêt entre les parties des scènes.

Ces arrêts portent sur :

- La prise de parole de l'enseignant :
 - Présentations et explications du contenu diffusé ;
 - Questionnements ;
 - Rappels de certains points importants ;
 - Clarifications de certains points particuliers, etc.
- La prise de parole des élèves :
 - Participations
 - Réponses aux questionnements posés ;
 - Propositions d'exemples illustratifs ;
 - Récapitulations, etc.

Bilan

Du déroulement du processus d'enseignement/apprentissage de la séance grammaticale N°1 (la proposition subordonnée de cause et de conséquence) et de la séance grammaticale N°2 (la proposition subordonnée du but) en classes témoins et en classes expérimentales, nous avons émis les remarques suivantes :

L'activité grammaticale en classes témoins se fait par un enseignement traditionnel puisqu'elle repose sur :

- Des supports ordinaires (tableau, craie, livre scolaire) ;
- Centration sur le contenu et non pas sur l'élève ;
- Une grammaire détachée d'une situation de communication ;
- Enseignant autoritaire.

Comme nous l'avons aperçu, dans la réalité des classes, la méthode traditionnelle de l'enseignement /apprentissage grammatical, cause des problèmes d'interactions, de motivation et de concentration chez les élèves.

L'enseignement/ apprentissage de l'activité grammaticale en classes expérimentales, s'est appuyé sur la mise en œuvre des capsules pédagogiques. C'est un enseignement qui :

- Met au centre l'apprenant;
- Donne à l'enseignant le rôle d'un organisateur de l'interaction entre élèves-enseignant - capsule;
- Est assuré de manière active, avec l'implication et l'interaction entre élèves, enseignant et capsule.
- A pour objectif d'installer chez les élèves des savoir-faire communicatif.
- Se base sur l'activité d'auto et d'inter-correction.

Suite à ce qui est observé, nous pouvons avancer que l'enseignement de l'activité grammaticale par la capsule pédagogique a tendance à motiver les élèves et à les impliquer dans leur apprentissage. Et ce, grâce aux diverses possibilités qu'offre la capsule pédagogique (animations variées, scènes attractantes, couleurs différentes, etc.).

3. Analyse des productions écrites

Toujours en essayant de répondre à notre sujet de thèse, nous avons jugé qu'il est important d'analyser les productions écrites réalisées par les élèves des classes témoins et celles réalisées par les élèves des classes expérimentales. Cela nous permettra de comparer et d'évaluer le niveau des élèves enseignés traditionnellement au niveau des élèves enseignés par la capsule pédagogique.

La consigne de la production écrite proposée aux élèves des classes témoins et aux élèves des classes expérimentales est la même. Elle aborde le sujet de la protection de l'environnement: « Il est nécessaire de protéger votre environnement pour garantir un meilleur avenir pour l'humanité * rédigez un texte argumentatif pour sensibiliser vos camarades à protéger leur environnement ».

La consigne proposée est d' :

- Employer la proposition subordonnée de cause et de conséquence.
- Employer la proposition subordonnée du but.

Notre analyse portera seulement sur l'emploi des articulateurs logiques de cause, de conséquence et du but.

Pour instrumenter la démarche d'évaluation des productions écrites, nous avons établi une grille d'analyse en nous inspirant de celle réalisée par SÉGUY et TAUVERON (1991). Cette même grille a été utilisée pour évaluer les rédactions de tous les élèves de notre échantillon (élèves des classes témoins et élèves des classes expérimentales).

Dans ce qui suit, nous tenterons d'analyser la grille utilisée pour évaluer :

- (1) D'abord, les productions écrites des élèves des classes témoins ;
- (2) Puis, les productions écrites des élèves des classes expérimentales.

3.1. Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes témoins

Dans le but de vérifier nos hypothèses de départ, notre grille d'analyse est axée sur les éléments les plus importants :

Numéro de copie	Outils grammaticaux							
	Cause			Conséquence		But		
	Car	Parce que	A cause de	Donc	C'est pourquoi	Pour	Afin que	Afin de
1	++	-	-	+	-	+	-	-
2	+	+	-	++	-	+	+	+
3	+	-	-	-	-	+	-	-
4	-	+	-	+	-	-	-	-
5	+	-	-	-	-	-	-	+
6	+	-	-	-	-	+	+	-
7	+	+	-	-	-	-	-	+
8	+	-	-	+	-	-	-	-
9	++	-	-	+	-	-	-	-
10	-	+	-	+	-	+	+	-
11	-	+	-	+	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	-	-	-
13	+	-	-	-	-	-	-	+
14	+	+	-	+	-	-	-	+
15	-	+	-	+	-	+	-	-
16	+	-	-	+	-	+	-	-
17	+	-	-	+	-	-	-	+
18	-	-	+	-	-	-	-	+
19	+	-	-	-	-	-	-	-
20	-	+	-	+	-	-	-	-
21	+	-	-	+	-	-	-	+
22	-	+	+	-	-	+	-	-
23	+	-	-	-	+	-	-	++
24	+	+	-	+	+	+	-	-
25	+	-	+	+	-	-	-	+
26	+	-	-	-	+	++	-	-
27	+	-	+	++	-	-	-	+
28	+	+	-	+	-	+	-	-
29	+	-	-	-	-	+	-	-
30	+	+	-	-	-	+	-	-

31	-	+	-	-	-	+	+	-
32	-	+	-	-	+	-	+	+
33	+	-	+	-	-	++	-	-
34	-	+	-	-	+	-	-	-
35	+	-	-	-	-	+	-	+
36	-	-	-	-	-	-	+	-
37	+	-	-	-	+	+	-	-
38	-	-	-	-	-	+	-	+
39	+	-	-	-	+	-	-	+

Tableau N° 22 : Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes témoins

Avant d'analyser les données recueillies, nous précisons que dans cette grille:

- Les expressions de cause varient entre les connecteurs suivants :
 - Parce que ;
 - Car ;
 - À cause de.
- Les expressions de conséquence varient entre ces connecteurs:
 - Donc ;
 - C'est pourquoi.
- Les expressions du but varient entre trois connecteurs:
 - Pour ;
 - Afin que ;
 - Afin de.

3.1.1. Analyse des résultats

De la grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes témoins, nous avons remarqué qu'en employant les connecteurs de l'expression de cause, de conséquence et du but dans leurs écrits, ces élèves ont réussi à respecter la consigne donnée. Tel qu'il est explicité dans le tableau suivant :

Nombre d'usage	Outils grammaticaux							
	Cause			Conséquence		But		
	Car	Parce que	A cause de	Donc	C'est pourquoi	Pour	Afin que	Afin de
	29	15	5	19	7	20	6	11

Tableau N°23 : Outils grammaticaux utilisés dans les rédactions des élèves des classes témoins

a. L'expression de cause

Il est vrai que les apprenants enseignés traditionnellement ont réussi à utiliser dans leurs écrits les connecteurs de l'expression de cause, mais la plupart d'entre eux n'ont pas respecté la structure correcte de leurs usages (voir le tableau ci-après).

Cause	Type d'usage		Nombre
	correct	Erroné	
Car	23	6	29
Parce que	10	5	15
A cause de	2	3	5

Tableau N°24 : Nombre de connecteurs de l'expression de cause (correct et erronés)

De ce tableau, plusieurs usages erronés des connecteurs « car », « parce que » et « à cause de » ont été relevés. Dans ce qui suit, nous essayerons de voir pourquoi cette défaillance en grammaire, notamment en expression de cause.

➤ **Le connecteur logique « car »**

En observant le tableau ci-dessus, on note que le connecteur logique « car » est le plus utilisé par les élèves des classes témoins (60 %). Nous supposons que l'usage de ce connecteur facilite la tâche aux élèves, vu que son emploi n'est accompagnée par aucune ponctuation. Malgré que le connecteur « car » est le plus facile à réutiliser, mais nous avons relevé 6 usages erronés de celui-ci. L'erreur réside dans son emplacement, certains élèves le place au début de la phrase.

De ce fait, il convient de dire que malgré la simplicité de la construction des phrases par le connecteur « car » sa réutilisation n'est pas encore maîtrisée par l'ensemble des élèves des classes témoins.

➤ **Le connecteur logique « parce que »**

Alors qu'il fait parti des connecteurs logiques les plus important pour exprimer la cause, le connecteur « parce que » n'est pas souvent utilisé par les élèves. Nous enregistrons seulement 18 utilisations de celui-ci dont 9 sont erronées. Dans certaines copies, on remarque que le connecteur logique « parce que » est inexistant pour la simple raison : les élèves pensent qu'en utilisant ce connecteur, ils doivent faire appel au subjonctif, chose qu'ils évitent.

➤ **Le connecteur logique « à cause de »**

Le connecteur « à cause de » est le moins utilisé par les élèves des classes témoins (10%). Généralement l'emploi de ce connecteur est bâclé. En effet, 7 copies souffrent de cet usage. Normalement, « à cause de » doit être utilisé pour exprimer une cause positive, alors que les élèves l'utilisent pour exprimer une cause négative. Nous supposons que ces élèves ont des difficultés à former une phrase dans un sens négatif.

En ce sens, il est important de mentionner les détails suivants :

- Présence très limitée des connecteurs logiques de l'expression de cause dans les rédactions des élèves enseignés traditionnellement non seulement par rapport au nombre de connecteurs logiques existant dans le programme scolaire de ces élèves mais aussi par rapport au besoin d'un texte argumentatif.
- Emploi erroné de la plupart des connecteurs de cause employés par les élèves des classes témoins. Ces élèves éprouvent d'énormes difficultés à les placer correctement dans un énoncé.

b. L'expression de conséquence

Le tableau ci-après donne un aperçu sur les outils de l'expression de conséquence utilisés par les élèves des classes témoins.

Conséquence	Type d'usage		Nombre
	Correct	Erroné	
Donc	10	9	19
C'est pourquoi	2	5	7

Tableau N°25 : Nombre de connecteurs de l'expression de conséquence (correct et erronés)

Les élèves enseignés traditionnellement se limitent à l'usage de deux connecteurs logiques de l'expression de conséquence : « donc » et « c'est pourquoi ». Pourquoi cette limitation d'usage ?

➤ Le connecteur logique « donc »

Le connecteur « donc » est très utilisé dans les écrits des élèves (27 fois). D'ailleurs, certains élèves l'ont réintroduit plusieurs fois dans leurs copies, cela peut être justifié ainsi :

- Par ce connecteur, les élèves formulent facilement l'expression de conséquence, sans qu'ils soient dérangés par les diverses normes de la grammaire française.
- « Donc » est utilisé par les élèves dans leurs expressions orales de tous les jours.

Malgré que le connecteur « donc » est un bon moyen pour éviter les erreurs, vu qu'il est parmi les connecteurs les plus facile à employer pour exprimer la conséquence, nous avons quand même remarqué que certains élèves l'utilisent pour exprimer la cause. C'est-à-dire ils n'ont pas bien saisi l'intérêt de ce connecteur et ils le réutilisent sans qu'ils ne réfléchissent au sens.

➤ **Le connecteur logique « c'est pourquoi »**

L'usage du connecteur logique « c'est pourquoi » n'est pas favorisé dans les productions écrites des élèves des classes témoins. Sur 16 utilisations 9 sont erronés. D'ici nous pouvons dire que le savoir des élèves en terme d'usage de ce connecteur est très limité en raison de la qualité d'enseignement reçu (enseignement qui ne favorise pas des savoirs-faires).

c. L'expression du but

De l'analyse des écrits des élèves des classes témoins, nous avons pu tracer le tableau suivant :

But	Type d'usage		Nombre
	correct	Erroné	
Pour	14	6	20
Afin de	6	5	11
Afin que	0	6	6

Tableau N°26 : Nombre de connecteurs de l'expression du but (correct et erronés)

Pour exprimer le but, les élèves ont fait appel aux connecteurs logiques suivants : « pour », « afin de » et « afin que ». L'emploi de ces connecteurs n'est pas toujours correct.

➤ **Le connecteur « pour »**

D'après ce tableau, « pour » est le connecteur le plus présent dans les rédactions des élèves. Dans certaines copies ce connecteur a été réutilisé plusieurs fois (voir la copie 3 et la copie 5). Le connecteur « pour » doit être suivi par un verbe à l'infinitif, ce qui justifie en quelque sorte le choix de ces élèves.

Malgré que le connecteur « pour » est facile à utiliser dans une phrase, dans certaines copies, son utilisation est erronée. En effet, après le connecteur « pour », les élèves emploient le participe passé du verbe en question au lieu de son infinitif. Pour ces

élèves, le cours donné sur l'expression du but n'est pas maîtrisé et les données relevées de leurs copies ne font que le confirmer.

➤ **Le connecteur « afin de »**

De l'ensemble des rédactions analysées, nous pouvons dire que les élèves ont montré une connaissance plus au moins satisfaisante de l'utilisation du connecteur « afin de ». Ces élèves ont tendance à bien le placer et de formuler facilement des énoncés corrects.

L'usage erroné du connecteur « afin de » est enregistré une seule fois, et ce dans la copie N°2 où il est utilisé pour exprimer la conséquence et non pas pour exprimer le but (voir la copie 2).

➤ **Le connecteur « pour que »**

Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à employer correctement le connecteur « pour que ». Sur 9 utilisations aucune n'est juste. Normalement, ce connecteur doit être suivi par un verbe conjugué au subjonctif, alors que les élèves utilisent l'infinitif.

De ce constat, nous pouvons dire que la plupart des élèves évitent le recours au connecteur « pour que », parce qu'ils savent que le verbe qui vient après ce connecteur se met au subjonctif, chose qu'ils évitent.

3.1.2. Synthèse

Nous accompagnons à l'analyse des productions écrites des élèves des classes témoins, une brève synthèse qui résume notre description générale:

L'expression de cause, de conséquence et du but se limitent à l'usage de quelques connecteurs et leur utilisation est souvent erronée.

Concernant l'expression de cause, les élèves ont induit dans leur écrit trois connecteurs seulement, à savoir : « car », « parce que » et « à cause de ». Comparé aux deux autres connecteurs, « car » est le plus employé et son emploi est plus au moins maîtrisé par les élèves des classes témoins. Quant aux connecteurs « parce que » et « à cause de », les élèves ont montré une faible connaissance de leurs utilisations, on est sur le point de

dire que certains élèves le place au hasard en raison de la qualité d'enseignement reçu. Cet enseignement est donc à revoir.

« Donc » et « c'est pourquoi » sont les deux connecteurs utilisés pour exprimer la conséquence. Le connecteur « donc » a été employé par la quasi-totalité des élèves des classes témoins, certains d'entre eux ne l'ont pas exploité correctement. La réutilisation du connecteur « c'est pourquoi » pose également problème à ces élèves. Ce problème relève de la méthode d'enseignement traditionnel de la grammaire (évoquée dans les parties précédentes de notre présente recherche). Cette méthode se base beaucoup plus sur un processus de mémorisation de la règle grammaticale et non pas sur un processus opérationnel pour l'application de cette règle. C'est pourquoi il faut revoir la conception de l'enseignement grammatical en classes témoins.

Alors qu'il existe divers connecteurs logiques de l'expression du but, les élèves se sont contentés d'utiliser uniquement: « pour », « afin de » et « afin que ». Généralement, ces connecteurs sont mal placés. Les élèves n'ont pas fait l'effort de varier et d'enrichir leur production par les différents marqueurs de l'expression du but, en raison du peu d'informations qu'ils ont vis-à-vis de l'emploi d'autres connecteurs logiques de l'expression du but. Ce qui fait que le recours à un nouvel enseignement/apprentissage de la grammaire est une nécessité urgente.

3.2. Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales

Rappelons que c'est la même grille d'analyse qui a été utilisée pour évaluer aussi bien les rédactions des élèves des classes témoins que celles des élèves des classes expérimentales. La grille suivante présente les connecteurs logique d'expression de cause, de conséquence et du but trouvés dans les productions écrites des élèves des classes expérimentales.

➤ **Grille d'analyse (proposition subordonnée de cause et proposition subordonnée de conséquence)**

Numéro de copie	Outils grammaticaux								
	Cause					Conséquence			
	Car	Parce que	A cause de	Comme	Grâce à	donc	C'est pourquoi	Au point de	De sorte que
1	+	+					+		
2	+		+			+		+	
3	+	+				+			
4	+	+			+	+			
5	+		+				+		
6	+	+				+			+
7	+	+					+		
8	+	+			+		+		
9	+	+				+			
10	+	+				+			+
11	+		+		+		+		
12	+		+				+		
13	+	+				+			
14	+		+		+	+			+
15	+		+				+		
16	+		+				+		
17	+		+		+	+		+	+
18	+		+			+		+	
19	+		+		+	+		+	
20	+	+					+		
21	+	+					+		
22	+		+				+	+	
23	+		+			+			+
24	+			+			+		
25	+			+		+			
26	+			+				+	
27	+	+				+	+		
28	+	+					+		
29	+			+			+		
30	+			+		+			
31	+			+				+	

32	+	+				+			
33	+	+				+			
34	+	+				+			
35	+			+		+			
36	+	+				+			
37	+			+		+			
38	+			+				+	
39	+	+						+	
40	+	+						+	

Tableau N° 27 : Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales « proposition subordonnée de cause et de conséquence »

➤ **Grille d'analyse (proposition subordonnée du but)**

Numéro de Copie	Outil grammatical			
	But			
	Pour	Afin de	Afin que	En vue de
1	+		+	
2	+		+	
3	+			
4	+			
5	+			
6		+		
7			+	
8	+			
9	+			
10		+		
11		+		
12		+		
13			+	
14			+	
15	+			
16		+		
17	+			
18	+		+	
19		+	+	
20	+			
21	+			
22			+	

23		+		
24	+			+
25	+			+
26	+			+
27	+			+
28	+			+
29	+			+
30			+	
31		+		
32		+		
33	+			
34	+			
35		+		
36		+		
37		+		
38	+			
39	+			
40	+			

Tableau N° 28 : Grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales « proposition subordonné du but »

3.2.1. Analyse des résultats

De l'observation de la grille d'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales, nous avons constaté que ces élèves ont réussi à respecter la consigne proposée par leur enseignant. Ils ont pu introduire dans leurs écrits les connecteurs logiques de la proposition subordonnée de cause, de conséquence et du but dans leurs écrits.

- Les expressions de cause varient entre les connecteurs suivants:
 - Parce que ;
 - Car ;
 - À cause de ;
 - Comme ;
 - Grace à.
- Les expressions de conséquence varient entre ces connecteurs:

- Donc ;
 - C'est pourquoi ;
 - Au point de ;
 - De sorte que.
- Les expressions du but varient entre ces quatre connecteurs:
- Pour ;
 - Afin que ;
 - Afin de ;
 - En vue de.

Nombre d'usage	Outils grammaticaux								
	Cause					Conséquence			
	Car	Parce que	A cause de	Comme	Grace à	Donc	C'est pourquoi	Au point de	De sorte que
	40	19	10	9	6	21	15	10	5

Nombre d'usage	Outil grammatical			
	But			
	Pour	Afin de	Afin que	En vue de
	23	12	9	6

Tableau N°29 : Outils grammaticaux utilisés dans les rédactions des élèves des classes témoins

a. L'expression de cause

Les connecteurs de l'expression de cause proposés dans les productions des élèves expérimentales sont variés, elles contiennent 84 connecteurs classés ainsi :

Cause	Type d'usage		Nombre
	Correct	Erroné	
Car	40	0	40
Parce que	19	0	19
A cause de	8	2	10
Comme	7	2	9

Grace à	3	3	6
---------	---	---	---

Tableau N°30 : Nombre de connecteurs de l'expression de cause (correct et erronés)

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons au type et au nombre de structures de connecteurs logiques de l'expression de cause utilisés en classes expérimentales, mais aussi au taux d'usage correct et erroné de chaque structure évoquée.

➤ **Le connecteur logique « car »**

Il s'est avéré que le connecteur « car » est employé correctement par tous les élèves des classes expérimentales, ce qui représente un taux de 100 %. Cela explique que le travail théorique sur l'utilisation du connecteur « car » pour exprimer la cause est réussie. Ce résultat nous montre clairement que l'enseignement de l'activité grammaticale proposée aux deux classes expérimentales est satisfaisant comparé à l'enseignement proposé aux classes témoins.

➤ **Le connecteur logique « parce que »**

« Parce que » est très présent dans les écrits des élèves enseignés par la capsule pédagogique. Sur 19 utilisations, aucune n'est erronée. C'est-à-dire ces élèves ne trouvent aucune difficulté à placer correctement ce connecteur. Ils parviennent à bien former des phrases grammaticalement correctes.

➤ **Le connecteur logique « à cause de »**

Sur un nombre de 10 usages du connecteur « à cause de », deux usages seulement sont erronés, ce qui représente un taux de réussite de 20 %. Cela ne peut que signifier que l'emploi de cet outil est bel et bien maîtrisé par la quasi totalité des élèves enseignés par la capsule pédagogique. Cet enseignement représente donc un choix adéquat pour permettre aux élèves de réutiliser correctement le connecteur logique « à cause de ».

➤ **Le connecteur logique « comme »**

9 élèves sur 11 ont pu introduire correctement le connecteur « comme » dans leurs écrits, ce qui représente un pourcentage de 81 %. Précisons que ce connecteur n'a pas été évoqué par les élèves des classes témoins. Alors, on peut dire que le résultat obtenu des classes expérimentales indique de nettes améliorations vis-à-vis du résultat obtenu des classes témoins.

➤ **Le connecteur logique « grâce à »**

Le connecteur « grâce à » est retrouvé 6 fois dans les copies des élèves des classes expérimentales, dont trois sont erronés. Il est à préciser que ce connecteur n'est pas du tout évoqué par les élèves des classes témoins. C'est pourquoi, nous avançons que le niveau des élèves enseignés par la capsule pédagogique est nettement progressé par rapport au niveau des élèves enseignés traditionnellement.

À la lumière des analyses de l'emploi des connecteurs logiques de l'expression de cause en classes expérimentales, nous allons émettre les jugements suivants :

- Pour exprimer la proposition subordonnée de cause, les élèves ont pu varier entre les structures suivantes: « car », « parce que », « à cause de », « comme » et « grâce à ».
- Seulement quelques erreurs liées à l'usage des connecteurs « comme », « à cause de » et « grâce à » sont enregistrées.
- En gros, les résultats sont satisfaisants vis-à-vis de l'usage des outils de l'expression de cause par les élèves des classes expérimentales, cela ne peut être qu'en raison d'un enseignement adéquat de la proposition subordonnée de cause.

b. L'expression de conséquence

Les connecteurs de la proposition subordonnée de conséquence sont très présents dans les rédactions des élèves des classes expérimentales, nous les avons répartis sur le tableau suivant:

Conséquence	Type d'usage		Nombre
	Correct	Erroné	
Donc	21	0	21
C'est pourquoi	15	0	15
Au point de	7	3	10
De sorte que	2	3	5

Tableau N°31 : Nombre de connecteurs de l'expression de conséquence (correct et erronés)

Il en ressort que les élèves enseignés par la capsule pédagogique ont réussi à intégrer dans leurs écrits 4 structures de l'expression de conséquence, à savoir : « donc », « c'est pourquoi », « au point de » et « de sorte que ».

➤ **Le connecteur logique « donc »**

29 élèves ont réussi facilement à produire des phrases par le connecteur « donc ». Ce constat montre que les élèves des classes expérimentales n'ont aucune difficulté à exprimer la conséquence par ce connecteur. Il est clair que l'enseignement proposé à ces classes a donné des résultats satisfaisants comparé à l'enseignement proposé aux classes témoins. Donc, le choix de cet enseignement a été bien fait.

➤ **Le connecteur « c'est pourquoi »**

15 élèves ont introduit correctement le connecteur « c'est pourquoi », ce qui représente un taux de réussite de 100 %. Les élèves enseignés par la capsule pédagogique arrivent à mobiliser convenablement leurs acquis liés à la réutilisation de ce connecteur dans toutes les situations. Ils ne se sont pas contentés à mémoriser les règles acquises, mais ils ont pu acquérir un savoir faire-pratique.

➤ **Le connecteur « au point de »**

Nous retiendrons que 90% des écrits des élèves respectent et reprennent la structure correcte de l'usage du connecteur logique « au point de ». Une minorité d'apprenants, soit environ un pourcentage de 10 % a des difficultés à organiser convenablement

leurs phrases par l'emploi de ce connecteur. C'est-à-dire ils n'arrivent pas à relier convenablement la proposition subordonnée à la proposition principale.

➤ **Le connecteur « de sorte que »**

Sur 40 élèves, 5 élèves seulement ont utilisé le connecteur « de sorte que » pour exprimer la conséquence. Ces utilisations sont souvent erronées. Normalement, ce connecteur doit être suivi par un verbe conjugué au subjonctif et non pas par un verbe à l'infinitif. Ce qui veut dire que ces élèves ont des difficultés en conjugaison et non pas en grammaire.

Visant à connaître le niveau des élèves enseignés par les capsules pédagogiques, en terme d'usage des connecteurs logiques de la subordonnée de conséquence, nous avons remarqué que :

- Des écrits aux connecteurs logiques de l'expression de conséquence sont riches et variés: « donc », « c'est pourquoi », « au point de » et « de sorte que ».
- La quasi-totalité des élèves parvient à placer correctement les connecteurs de la subordonnée de conséquence ;
- Les résultats obtenus sont très satisfaisants. Le cours assuré en classes expérimentales portant sur l'expression de conséquence est de qualité et les données relevées des copies des élèves de ces classes ne fond que le confirmer.

c. L'expression du but

Suite à l'analyse des rédactions des élèves enseignés par la capsule pédagogique, nous avons établi le tableau ci-dessous :

But	Type d'usage		Nombre
	correct	Erroné	
Pour	23	0	23
Afin de	12	0	12
Afin que	7	2	9
En vue de	6	0	6

Tableau N°32 : Nombre de connecteurs de l'expression du but (correct et erronés)

Pour exprimer la proposition subordonnée du but, les élèves des classes expérimentales ont utilisé les connecteurs suivants: « pour », « afin de », « afin que » et « en vue de ».

➤ **Le connecteur « pour »**

Le connecteur « pour » est très présent dans les copies des élèves. Dans certaines copies, ce connecteur a été réintroduit au moins deux fois. Pour cet élément, nous n'avons enregistré aucun usage erroné.

Formuler des phrases par ce connecteur est une tâche qui s'avère facile à tous les élèves des classes expérimentales. Ils ont une maîtrise parfaite quant à l'usage du connecteur « pour » afin d'exprimer la conséquence.

➤ **Le connecteur « afin de »**

Comme le connecteur « pour », l'usage du connecteur « afin de » est maîtrisé par l'ensemble des élèves des classes expérimentales. D'ailleurs, sur 40 copies, nous n'avons enregistré aucun usage erroné. De ce résultat, on ne peut pas nier l'importance de l'enseignement proposé aux classes expérimentales.

➤ **Le connecteur « afin que »**

20% est le nombre total d'emploi erroné du connecteur « afin que » dans les productions écrites des élèves des classes expérimentales, ces élèves ont tendance à utiliser le mode infinitif à la place du mode subjonctif. Nous estimons que ces erreurs relèvent du faible niveau des élèves en conjugaison et non pas en grammaire. Ces erreurs auraient pu être évitées si les élèves maîtrisaient la conjugaison du mode subjonctif.

➤ **Le connecteur « en vue de »**

Le connecteur logique « en vue de » est introduit 6 fois dans les écrits des élèves enseignés par la capsule pédagogique. Ce connecteur n'a pas été retrouvé dans les

productions des élèves enseignés traditionnellement. D'ici nous remarquerons qu'il y a bel et bien une amélioration entre ces deux enseignements (entre les classes expérimentales et les classes témoins).

3.2.2. Synthèse

Dans ce qui suit, nous présenterons une brève synthèse qui résume les éléments importants constatés lors de l'analyse des productions écrites des élèves des classes expérimentales:

Tous les élèves des classes expérimentales ont pu respecter la consigne proposée par leur enseignant. Ils ont pu introduire dans leurs écrits la proposition subordonnée de cause, la proposition subordonnée de conséquence et la proposition subordonnée du but. Pour exprimer la cause, les élèves ont utilisé les connecteurs logiques suivants : car, parce que, à cause de et comme. Pour exprimer la conséquence, ces élèves ont fait appel aux connecteurs donc, c'est pourquoi, au point de et de sorte que. Et pour exprimer le but, ces élèves ont choisi d'intégrer dans leurs écrits les connecteurs pour, afin de, afin que et en vue de.

Il est à constater que le taux d'erreurs relevé des copies des élèves des classes expérimentales est beaucoup moins faible comparé au taux d'erreurs relevé des copies des élèves des classes témoins. En effet, en classes expérimentales, il y a eu au total 15 erreurs, tandis qu'en classes témoins il y a eu que 45 erreurs.

Ces résultats ont démontré l'importance de l'enseignement par la capsule pédagogique. Cet enseignement est satisfaisant et il offre l'occasion aux apprenants de réduire leurs fautes grammaticales et d'accorder plus d'importance à la grammaire dans l'apprentissage du français. D'ailleurs, la grammaire est un élément nécessaire pour une bonne maîtrise de la langue française.

Ainsi, l'enseignement de la grammaire par la capsule pédagogique permet d'apporter des solutions aux problèmes posés par la grammaire française, notamment aux problèmes de la réutilisation des connecteurs logiques de subordonné de cause, de conséquence et du but. Cet enseignement développe une attitude active dans

l'apprentissage des élèves. Ces élèves deviennent petit à petit autonomes et corrigent ainsi leurs erreurs.

Bilan

Nous avons analysé, lors de la présente partie, les productions écrites réalisées par les élèves des classes témoins et celles réalisées par les élèves des classes expérimentales. Cette analyse nous a permis de comparer et d'évaluer le niveau des élèves enseignés traditionnellement au niveau des élèves enseignés par la capsule pédagogique. Pour instrumenter la démarche d'évaluation de ces productions écrites, nous avons établi une grille d'analyse.

Notre grille d'analyse recense le nombre d'outils utilisés pour exprimer la proposition subordonnée de cause, la proposition subordonnée de conséquence et la proposition subordonnée du but. Cette grille nous a également donné un aperçu sur le nombre d'usage correct et erroné de chaque outil introduit dans les productions écrites des élèves des classes témoins et dans les productions des élèves des classes expérimentales.

Les résultats de cette analyse montrent que l'enseignement de la grammaire est meilleur par la capsule pédagogique que par un enseignement traditionnel. Et ce, pour les raisons suivantes :

- Contrairement aux élèves des classes témoins, ceux des classes expérimentales ont pu enrichir leurs productions écrites par différents outils de l'expression de cause, de conséquence et du but.
- Le taux d'erreurs relevé des copies des élèves des classes expérimentales est beaucoup moins faible au taux d'erreurs relevé des copies des élèves des classes témoins.
- Le niveau des élèves enseignés par la capsule pédagogique est nettement progressé comparé au niveau des élèves enseignés traditionnellement.

CHAPITRE IV

Questionnaires post-expérimentation

Introduction partielle

À travers ce chapitre, nous comptons analyser deux questionnaires post-expérimentation adressés aux élèves de la 4^{ème} année moyenne avec lesquelles nous avons mené notre expérimentation. Par ces questionnaires, il est question de voir les perceptions de ces élèves quant à l'enseignement-apprentissage grammatical reçu et de collecter ainsi les raisons et les explications de ces perceptions.

Ces questionnaires post-expérimentation pourront nous donner d'amples éclaircissements qui nous permettront de valider ou non les hypothèses de notre recherche.

1. Questionnaire post-expérimentation des classes témoins

Avant de distribuer le questionnaire post-expérimentation aux élèves des classes témoins, nous leur avons exposé une courte présentation afin de les mettre à l'aise et pour les encourager à répondre spontanément à toutes les questions posées.

La forme de notre présentation est la suivante :

«Bonjour chers apprenants de la 4^{ème} AM classe de FLE, nous effectuons une thèse à l'université d'Alger sur le thème du numérique. Notre sujet porte particulièrement sur l'impact de l'usage des capsules pédagogiques sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Notre travail de recherche est assis sur une expérimentation dont vous faites partie. Pour mener à bien ce travail, vos réponses seront indispensables à ce présent questionnaire. C'est pourquoi, je désire avoir un nombre important de réponses. Les réponses recueillies dans le cadre de celui-ci sont anonymes.

Merci pour votre collaboration ».

Suite à cette présentation, certains élèves nous ont interpellés sur des questions relatives à notre présentation et non pas au questionnaire lui-même, ce qui a été d'ailleurs souhaitable afin de ne pas guider les réponses des élèves.

Les interventions des apprenants étaient de type:

- Est-ce que c'est difficile de faire un travail de recherche?
- Combien de temps faut-il pour finir votre travail de recherche ?
- Comment vous aller étudier ces questionnaires ?
- C'est vraiment un très bon sujet de recherche, vous allez proposer ce questionnaire à d'autres élèves à part nous ?
- Qu'est-ce que vous voulez dire par le mot anonyme ?

1.1. Résultats du questionnaire post-expérimentation des classes témoins

Ci-après, nous présenterons les résultats obtenus de l'analyse du questionnaire post-expérimentation qui a été distribué à 39 élèves des classes témoins. Ce questionnaire comporte 6 questions fermées et 7 questions ouvertes.

1.1.1. Portrait sur le cours appris

a. Supports utilisés pour enseigner la grammaire

En répondant à la question « votre enseignant utilise quel support pédagogique en séance de la grammaire ? » les apprenants ont mentionné que l'enseignement-apprentissage de la grammaire est assuré par des supports traditionnels. Le livre scolaire, les documents imprimés, la craie et le tableau sont les quatre supports cités par les apprenants.

- « *L'enseignant utilise toujours la craie et le tableau* » (Questionnaire N°5).
- « *On lit les textes et on répond aux activités trouvées dans notre livre scolaire* » (Questionnaire N°11).
- « *De temps en temps, notre enseignant nous distribue des documents papiers* » (Questionnaire N°19).

b. Qualification du support utilisé pour enseigner la grammaire

« Comment qualifiez-vous le support utilisé par votre enseignant pour vous enseigner la grammaire ? ».

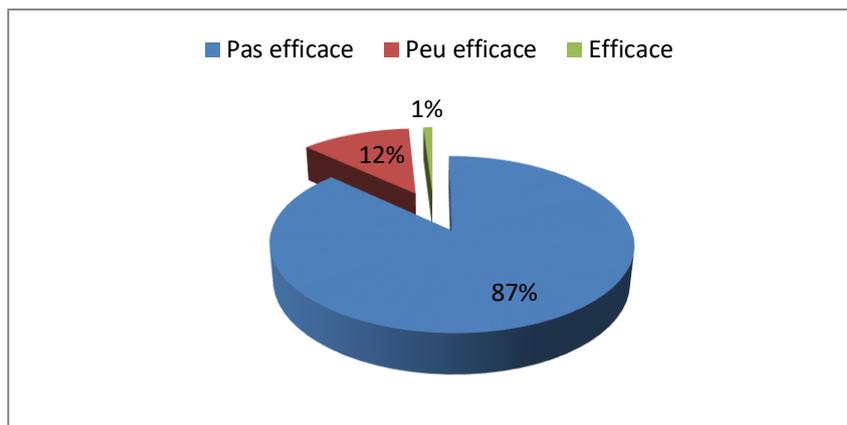


Figure N°49 : Qualification du support utilisé pour enseigner la grammaire

D'après les réponses des apprenants, les supports utilisés en situation d'enseignement-apprentissage grammatical ne sont « pas efficaces ». La principale raison de cette inefficacité reste le côté traditionnel de ces supports.

Voici certaines réponses déclarées par les élèves :

- « *Les élèves des pays développés sont enseignés par les ordinateurs* » (Questionnaire N°6) ;
- « *C'est des supports anciens* » (Questionnaire N°1) ;
- « *On peut apprendre mieux si on est enseigné comme à l'étranger* » (Questionnaire N°13) ;
- « *Je pense qu'on peut apprendre mieux avec d'autres supports meilleurs que le tableau et la crie* » (Questionnaire N°17) ;
- « *En Europe, les élèves utilisent les tablettes en classe* » (Questionnaire N°9).

c. Intérêt des élèves au contenu du cours grammatical

« En séance de la grammaire, est-ce que vous ressentez un certain manque d'intérêt pour le contenu enseigné ? ». Le graphique suivant représente les résultats obtenus par cette question.

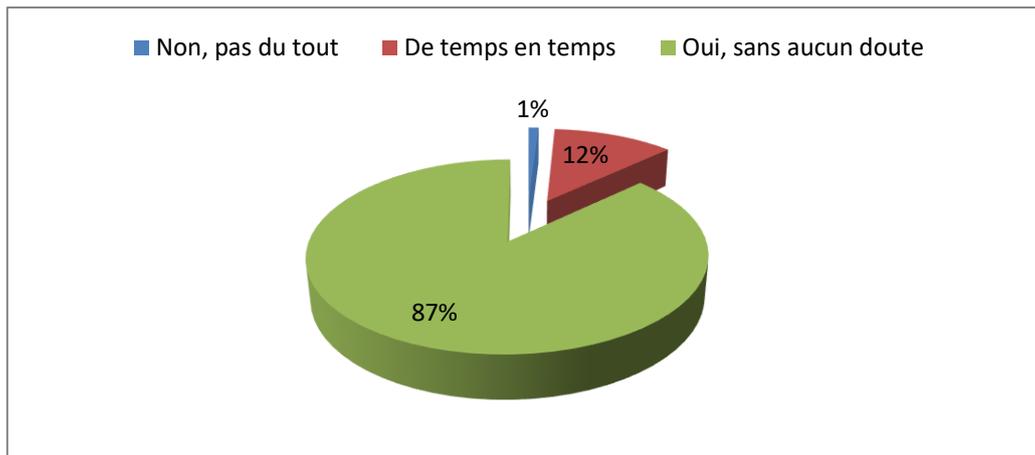


Figure N°50: Intérêt des élèves au contenu du cours grammatical

La figure N°50 montre que le pourcentage des élèves qui ressentent un manque d'intérêt au contenu grammatical enseigné traditionnellement, est très important.

Pour mieux expliquer ces résultats, nous avons demandé aux élèves « quelles sont les principales raisons de ce manque d'intérêt ? ». La quasi-totalité des répondants ont indiqué que le fait d'apprendre la grammaire, à chaque fois, de la même méthode et par les mêmes supports les ennue.

- « *Notre enseignant nous oblige toujours à ramener le livre du français* » (Questionnaire n°2) ;
- « *On doit noter dans notre cahier toutes les règles grammaticales qui se trouvent dans notre livre* » (Questionnaire n°10) ;
- « *J'arrive souvent à comprendre le premier exemple noté par l'enseignant au tableau, mais après ça deviens très difficile pour comprendre les autres exemples*» (Questionnaire n°14).

d. Intérêt des élèves pour apprendre la discipline grammaticale

La figure suivante présente la qualification de l'intérêt des apprenants des classes témoins pour l'apprentissage de la grammaire.

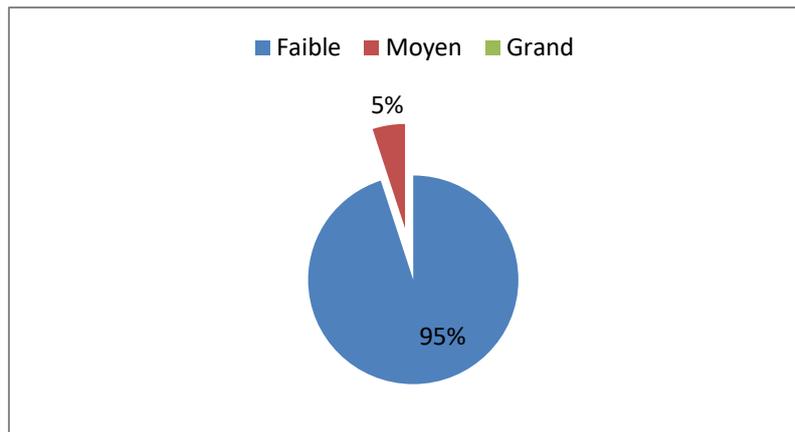


Figure N°51: Intérêt des apprenants pour l'apprentissage de grammaire

Sur un total de 39 élèves, 37 ont déclaré avoir un « faible » intérêt pour l'apprentissage de la discipline grammaticale, alors que 2 élèves ont affirmé avoir un intérêt « moyen » vis-à-vis de cet apprentissage. Nous estimons que ces 2 élèves ont un bon niveau en langue française, notamment en grammaire.

Voici certains témoignages des répondants :

- « *Je n'ai aucune envie de suivre le cours de grammaire* » (Questionnaire n°4) ;
- « *Je ne suis pas motivé pour apprendre la grammaire* » (Questionnaire n°11) ;
- « *Déjà la grammaire est difficile, plus rien ne me pousse à l'apprendre* » (Questionnaire n°13) ;
- « *Rien ne m'encourage à apprendre la grammaire* » (Questionnaire n°16) ;
- « *J'ai plus d'envie à apprendre autre chose que la grammaire* » (Questionnaire n°18).

1.1.2. Opinion sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage suivi

a. Qualification de l'enseignement/apprentissage grammatical reçu

Nous avons demandé aux élèves « comment qualifiez-vous l'enseignement/apprentissage grammatical reçu ? ». Le graphique suivant représente les résultats de cette question :

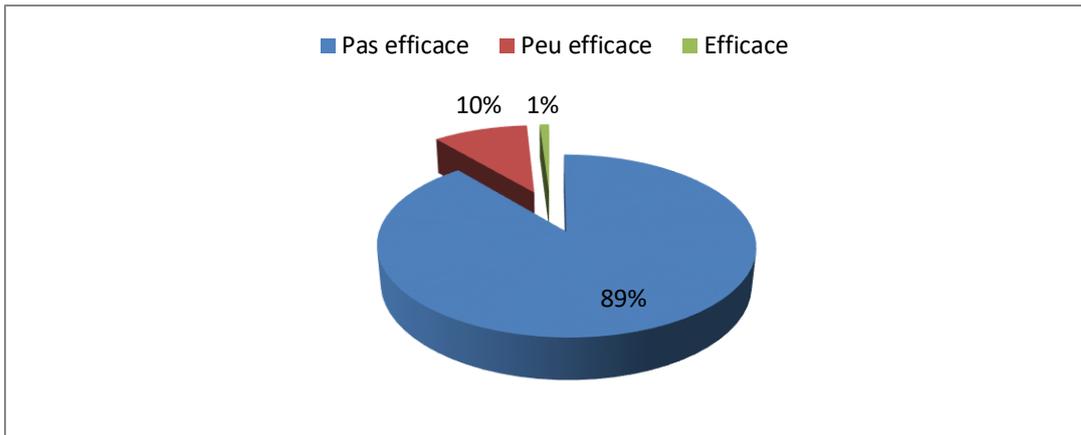


Figure N°52: Qualification de l’enseignement/apprentissage grammatical reçu

Pour la plupart des élèves des classes témoins, l’enseignement/apprentissage de la grammaire n’est « pas efficace ». Les résultats montrés à la figure précédente semblent être confirmés par les explications fournies par les élèves :

- « *Cet enseignement m’ennuie* » (Questionnaire n°4) ;
- « *Je n’ai pas envie de suivre le cours* » (Questionnaire n°10) ;
- « *Un enseignement qui n’attire pas mon attention* » (Questionnaire n°15) ;
- « *J’ai beaucoup de difficultés à suivre le cours, malgré les efforts que je fournis* » (Questionnaire n°26) ;
- « *J’ai hâte que le cours se termine* » (Questionnaire n°3).

b. De nouveaux supports pour apprendre la grammaire

La totalité des apprenants ont répondu par « oui » à la question suivante : «souhaitez-vous être enseigné par d’autres supports pédagogiques en séance de la grammaire ? ». Autrement dit, les apprenants sont très stimulés à l’idée de renouveler les supports traditionnels utilisés pour enseigner la grammaire en classes témoins.

Les résultats obtenus sont montrés à la figure qui suit :

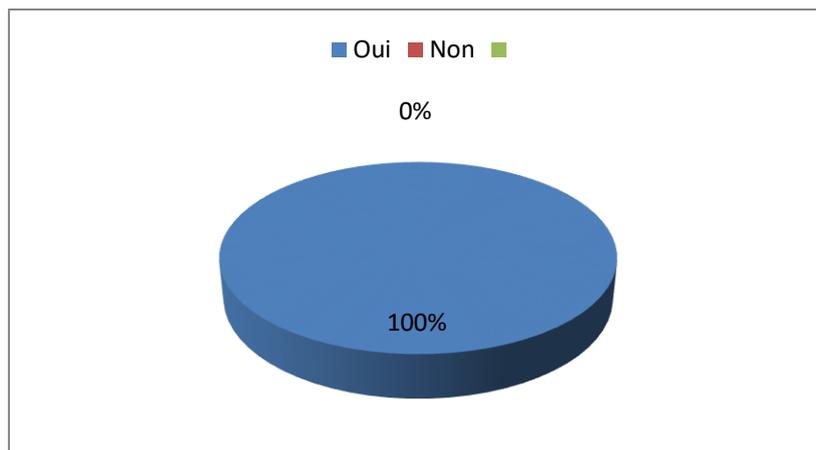


Figure N°53: Perception des apprenants sur le renouvellement des supports ordinaires

Ainsi, les apprenants pensent que si leur concentration et leur participation en classe sont faibles et s'ils sont passifs lors d'un cours assuré par des supports traditionnels, par conséquent, leur motivation sera meilleure dans le cas où de nouveaux supports d'apprentissage sont mis en œuvre en classe, notamment pour l'apprentissage de la grammaire.

Parmi les réponses données par les apprenants nous avons :

- « *Je veux quelque chose qui va m'aider à me concentrer davantage* » (Questionnaire n°12) ;
- « *Ça doit être sûrement mieux avec un nouveau support* » (Questionnaire n°14) ;
- « *En ce moment, j'ai de très grandes difficultés d'apprentissage donc vaut mieux changer de support* » (Questionnaire n°17) ;
- « *J'aimerais bien voir de nouvelles choses dans ma classe* » (Questionnaire n°15).

c. Le rendement scolaire

En répondant à la question « pensez-vous que l'utilisation de nouveaux supports pour enseigner la grammaire améliorera vos résultats scolaires ? » les apprenants interrogés pensent que l'apprentissage de la grammaire par de nouveaux supports pédagogiques améliorera leur résultat scolaire. La figure suivante montre les résultats obtenus :

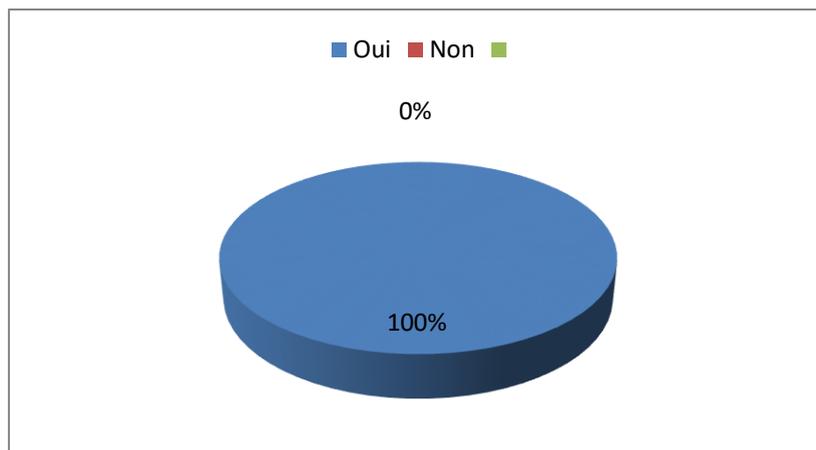


Figure N°54 : Perception des élèves sur leur rendement scolaire

D'après les élèves, l'utilisation de nouveaux supports pour apprendre la grammaire aura une influence positive sur leur rendement scolaire :

- « *J'aurai des résultats enfin satisfaisants en grammaire* » (Questionnaire n°21) ;
- « *Ma moyenne sera meilleure* » (Questionnaire n°10) ;
- « *Ça me permettra d'être plus attentif en classe et d'avoir de bonnes notes* » (Questionnaire n°18) ;
- « *Je vais avoir envie d'étudier et d'apprendre les règles grammaticales* » (Questionnaire n°16).

1.1.3. Discussion

Les données obtenues par le questionnaire post-expérimentation distribué auprès de 39 élèves des classes témoins montrent qu'en situation d'enseignement-apprentissage grammatical, l'enseignant met en œuvre des supports classiques, à savoir : le livre scolaire, les documents papiers, le tableau et la craie.

Les élèves des classes témoins perçoivent que l'enseignement-apprentissage de la grammaire n'est pas efficace. Ils sont très nombreux à mentionner que la cause principale de cette inefficacité reste le côté traditionnel des supports utilisés. Ainsi, ces élèves affichent des avis partagés quant au manque de motivation et d'intérêt comme barrière à l'assimilation du contenu grammatical enseigné traditionnellement.

S'agissant de l'usage de nouveaux supports pour enseigner la grammaire, il a été vu que les élèves sont nombreux à souhaiter découvrir de nouveaux supports et de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Ceci est donc un bon indicateur de la motivation accrue des élèves à intégrer des supports modernes (supports numériques) en classe.

Il paraît que l'intégration de nouveaux supports en situation d'enseignement-apprentissage grammatical permettra aux apprenants d'avoir plus d'envie pour se concentrer, pour participer et pour suivre le cours dans son intégralité. En effet, pour les élèves le fait d'utiliser de nouveaux supports pour apprendre la grammaire leur permettra certainement d'avoir de meilleurs résultats scolaires.

2. Questionnaire post-expérimentation des classes expérimentales

Afin de mettre les élèves des classes expérimentales à l'aise et de les encourager ainsi à répondre en toutes spontanéités à nos interrogations, nous avons précédé la distribution du questionnaire post-expérimentation par la même présentation faite aux élèves des classes témoins.

Rappelons que la forme de notre présentation est la suivante :

«Bonjour chers apprenants de la 4^{ème} AM classe de FLE, nous effectuons une thèse à l'université d'Alger sur le thème des numériques. Notre sujet porte particulièrement sur l'impact de l'usage des capsules pédagogiques sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Notre travail de recherche est assis sur une expérimentation dont vous faites partie. Pour mener à bien ce travail, vos réponses seront indispensables à ce présent questionnaire. C'est pourquoi, je désire avoir un nombre important de réponses. Les réponses recueillies dans le cadre de celui-ci sont anonymes.

Merci pour votre collaboration ».

Même en classes expérimentales, certains élèves nous ont posé des interrogations liées uniquement à notre présentation.

Les questionnements des apprenants étaient de type:

- Qu'est-ce que c'est qu'un travail de recherche?

- Qu'est-ce que vous allez faire de ce travail de recherche ?
- Au futur, j'aimerais bien faire un travail de recherche comme vous, combien d'années dois-je étudier ?
- Est-ce que c'est difficile de faire un travail de recherche ?
- Allez-vous nous présenter les résultats de votre travail de recherche ?

2.1. Résultats obtenu du questionnaire post-expérimentation des classes expérimentales

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats obtenus du questionnaire post-expérimentation distribué à 40 élèves des classes expérimentales. Ce questionnaire comporte 8 questions fermées et 8 questions ouvertes.

2.1.1. Portrait sur le cours appris

a. Qualification du support utilisé pour apprendre la grammaire

La première question du questionnaire post-expérimentation a eu pour objectif de demander aux élèves si, selon eux, le support utilisé en séance de la grammaire est efficace ou non. La figure qui suit montre les résultats obtenus :

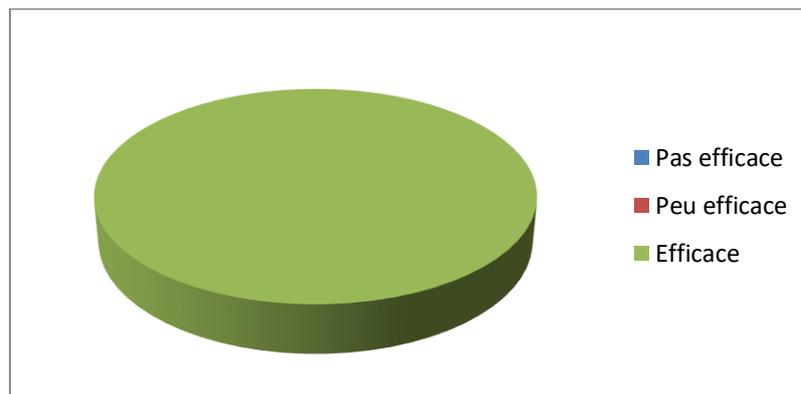


Figure N°55: Qualification du support utilisé pour apprendre la grammaire

Cependant, les explications données par les élèves par rapport à ce point étaient similaires. Le support utilisé en classes expérimentales est perçu comme un vecteur efficace en séance de la grammaire :

- « *Ce support est efficace afin de bien comprendre la leçon* » (Questionnaire n°1) ;
- « *J'aime apprendre avec un support numérique* » (Questionnaire n°5) ;
- « *Je sens que maintenant je comprends mieux le cours* » (Questionnaire n°9) ;
- « *Ce support est efficace parce que j'arrive à suivre très attentivement le cours* » (Questionnaire n°17) ;
- « *Grâce à ce support j'apprends mieux et vite le cours de grammaire* » (Questionnaire n°25).

b. Impact de la capsule pédagogique sur l'envie des apprenants de suivre le cours

« Est-ce que votre envie de suivre le cours augmente ? » Le graphique suivant représente les résultats obtenus :

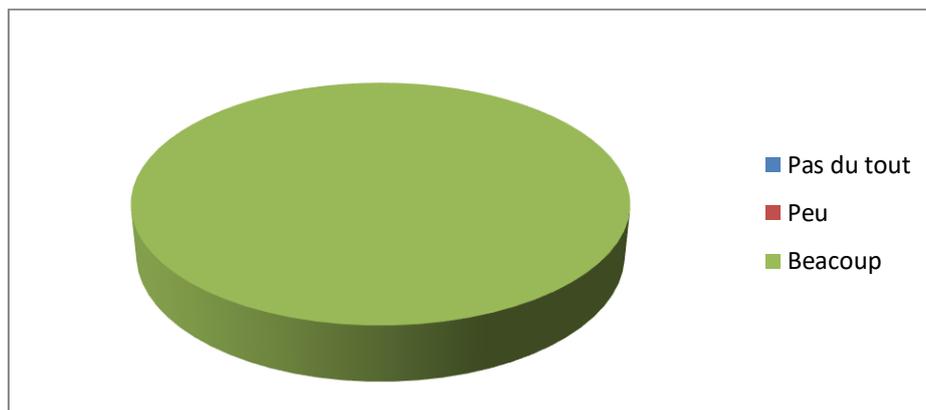


Figure N°56 : Impact de la capsule pédagogique sur l'envie des apprenants de suivre le cours

Les résultats montrés par la figure précédente confirment que l'envie de suivre le cours de grammaire augmente chez les apprenants lorsqu'il est assuré par la capsule pédagogique. Ainsi, les causes de cette envie augmentée diffèrent d'un répondant à l'autre :

- « *Je me sens attiré par ce support* » (Questionnaire n°3) ;
- « *ça me permet d'apprendre encore et encore* » (Questionnaire n°6) ;
- « *À chaque fois je découvre de nouvelles choses* » (Questionnaire n°11) ;
- « *Je suis motivé de plus en plus* » (Questionnaire n°16) ;
- « *J'ai envie de plus en plus de suivre le cours* » (Questionnaire n°27).

c. Perception des élèves vis-à-vis du contenu enseigné par la capsule pédagogique

En répondant à la question : « est-ce que vous ressentez un certain manque d'intérêt pour le contenu enseigné ? Les résultats montrent que la plupart des élèves ne ressentent « pas du tout » un manque d'intérêt pour le contenu grammatical enseigné par la capsule pédagogique.

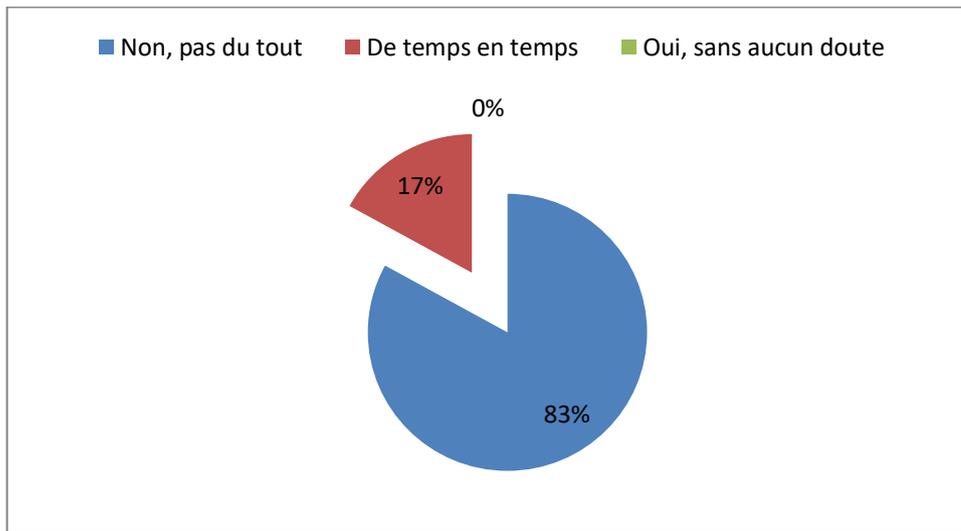


Figure N°57: Perception des élèves vis-à-vis du contenu enseigné par la capsule pédagogique

Les causes les plus notées sont les suivantes :

- « *Je me sens impliqué dans le contenu du cours* » (Questionnaire n°2) ;
- « *Ce contenu capte bien mon attention durant la séance* » (Questionnaire n°7) ;
- « *La capsule pédagogique me donne envie de suivre jusqu'à la fin le cours* » (Questionnaire n°10) ;
- « *J'arrive à me concentrer sur le contenu de la leçon jusqu'à la fin* » (Questionnaire n°13) ;
- « *Je suis vraiment concentré sur tout le contenu du cours* » (Questionnaire n°29).

d. Intérêt des élèves pour l'apprentissage de la grammaire

« Comment qualifiez-vous votre intérêt pour apprendre la grammaire? »

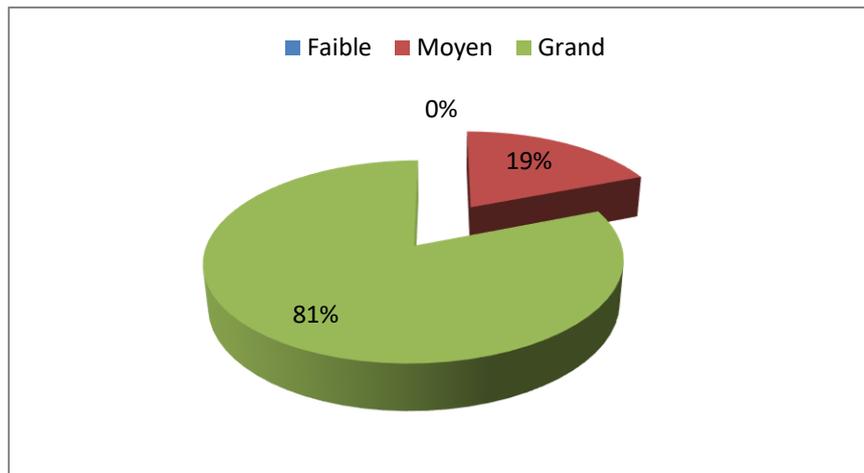


Figure n°58 : qualification de l'intérêt des élèves pour apprendre la grammaire

Le graphique ci-dessus présente la qualification de l'intérêt des élèves pour l'apprentissage de la grammaire. La quasi-totalité des répondants constatent un « grand » intérêt.

Le principal facteur qui attire les élèves à l'apprentissage de la grammaire reste le caractère numérique de la capsule pédagogique. Aussi, le fait que la capsule pédagogique permet de meilleures présentations audio-visuelles des contenus du cours grammatical.

Voici certaines réponses données par les élèves :

- « *La capsule pédagogique nous offre la possibilité de voir différentes couleurs* » (Questionnaire n°1) ;
- « *Notre cours grammatical est riche. L'enseignant nous montre beaucoup d'images et beaucoup de couleurs* » (Questionnaire n°26) ;
- « *Je m'intéresse mieux à la grammaire parce que l'enseignant nous présente bien les exemples et les exercices* » (Questionnaire n°30) ;
- « *Dans le cours de grammaire il y a des images différentes, des couleurs différentes, beaucoup de nouvelles choses* » (Questionnaire n°10).

2.1.2. Opinion sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage reçu

a. Qualification de l'enseignement-apprentissage grammatical reçu

Nous avons demandé aux apprenants, quelle était leur qualification vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage grammatical reçu. Le graphique ci-après montre que pour l'ensemble des élèves, l'enseignement-apprentissage grammatical assuré par la capsule pédagogique est efficace.

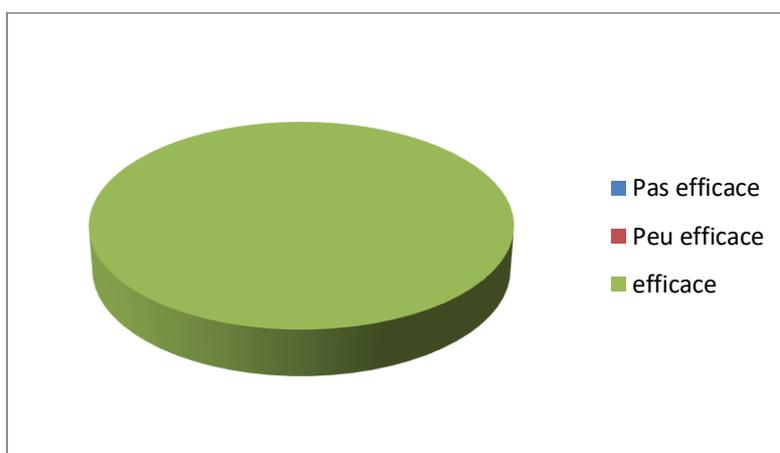


Figure N°59: Qualification de l'enseignement-apprentissage grammatical assuré par la capsule pédagogique

Les causes de cette efficacité diffèrent d'un élève à l'autre. Voici quelques-unes :

- « L'enseignement-apprentissage de la grammaire par la capsule pédagogique me permet de faire des exercices de la grammaire facilement » (Questionnaire n°2) ;
- « Je vais faire moins de fautes de grammaire » (Questionnaire n°6) ;
- « J'ai bien assimilé le contenu de la séance » (Questionnaire n°25) ;
- « Je sens que maintenant je suis capable de répondre aux exercices proposés par l'enseignant » (Questionnaire n°33) ;
- « J'ai compris tout le cours du début jusqu'à la fin » (Questionnaire n°20).

b. Effet de la capsule pédagogique sur le niveau des élèves en grammaire

Les réponses données à la question : « est-ce que l'enseignement-apprentissage par la capsule pédagogique améliore votre niveau en grammaire ? » montrent que parmi les 40 élèves interrogés, 36 affirment que l'enseignement-apprentissage par la capsule pédagogique améliore beaucoup leur niveau en grammaire. Pour 4 élèves, leur niveau en grammaire est plus au moins amélioré suite à l'apprentissage par la capsule pédagogique.

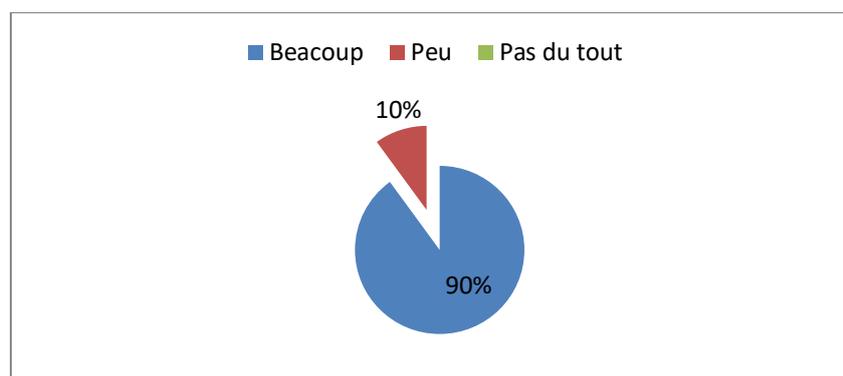


Figure N°60 : Effet de la capsule pédagogique sur le niveau des élèves en grammaire

Pour ces élèves, les raisons de cette amélioration du niveau sont :

- « *Je pense que désormais je peux faire tous les exercices justes* » (Questionnaire n°4) ;
- « *Avant je fais beaucoup d'erreurs, je pense que maintenant je vais faire moins* » (Questionnaire n°8) ;
- « *J'arrive à répondre aux questions posées* » (Questionnaire n°10) ;
- « *Sur trois exercices, j'ai fait que deux fautes* » (Questionnaire n°27) ;
- « *j'espère que je ne ferai plus d'erreurs en grammaire* » (Questionnaire n°6).

c. Le rendement scolaire

Nous avons demandé aux élèves à quelle fréquence leur rendement scolaire peut être amélioré par l'utilisation de la capsule pédagogique en grammaire. Les résultats obtenus sont présentés dans le graphique qui suit :

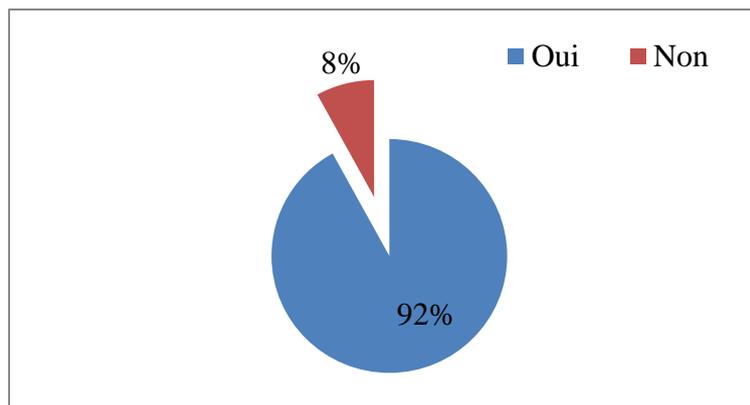


Figure N°61 : Perception des élèves sur leur rendement scolaire

La figure N°61 indique que le pourcentage des apprenants qui perçoivent que la capsule pédagogique améliore leur rendement scolaire est élevé.

D'après ces élèves, les transformations induites par l'utilisation de la capsule pédagogique sur le rendement scolaire en grammaire sont :

- « Mes résultats en grammaire seront certainement bons parce qu'avant j'ai de très mauvaises notes » (Questionnaire n°11) ;
- « Notre enseignant a une bonne méthode de travail » (Questionnaire n°3) ;
- « Parce que désormais j'ai confiance en moi et en mes capacités » (Questionnaire n°31) ;
- « Je sens que je suis très impliqué dans mes apprentissages grammaticaux » (Questionnaire n°32) ;
- « Mon niveau en grammaire a évolué donc je vais réussir mieux » (Questionnaire n°35).

d. Perception des apprenants sur leur apprentissage grammatical futur

À la fin de ce questionnaire post-expérimentation, nous avons abordé la question de l'enseignement-apprentissage grammaticale futur par l'utilisation de la capsule pédagogique. Les élèves interrogés ont indiqué que dorénavant ils souhaitent apprendre la grammaire qu'avec la capsule pédagogique.

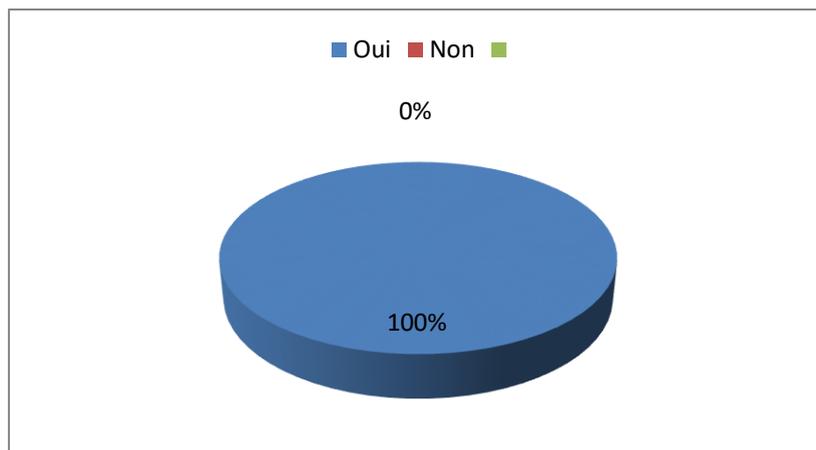


Figure N°62: Perception des apprenants sur leur apprentissage grammatical futur

Afin de mieux expliquer ce résultat, nous avons demandé aux apprenants, pourquoi souhaitent-ils à l'avenir apprendre la grammaire qu'avec la capsule pédagogique. La principale raison citée par ces élèves reste la qualité de l'enseignement-apprentissage de la grammaire assurée par la capsule pédagogique.

Voici quelques-unes des réponses données :

- « Avec la capsule pédagogique je comprends plus vite et mieux » (Questionnaire n°7) ;
- « L'apprentissage par la capsule pédagogique est une expérience que j'aimerais revivre encore » (Questionnaire n°18) ;
- « Elle a plusieurs avantages par exemple j'apprends mes leçons plus rapidement » (Questionnaire n°40) ;
- « L'enseignement par la capsule pédagogique est meilleur » (Questionnaire n°12) ;
- « Je valide l'apprentissage de la grammaire par la capsule pédagogique c'est pour ça je veux que notre enseignant nous enseigne toujours par cette méthode » (Questionnaire n°38).

2.1.3. Discussion

L'analyse du questionnaire post-expérimentation a permis de faire le point sur l'impact de l'utilisation de la capsule pédagogique sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe de la 4^{ème} année moyenne.

Les résultats obtenus du premier volet de ce questionnaire montrent que la capsule pédagogique constitue un facteur efficace pour apprendre la grammaire grâce à son

caractère numérique. De plus, les apprenants s'accordent sur le fait que la capsule pédagogique apporte avant tout un meilleur apprentissage multisensoriel, ce qui permet d'augmenter leur envie de suivre le cours de grammaire et d'assimiler ainsi le contenu de ce cours.

Pour les élèves des classes expérimentales, la capsule pédagogique provoque une certaine curiosité qui leur donne envie d'apprendre la grammaire. Parmi les facteurs qui stimulent la curiosité de ces élèves sont : présentations audio-visuelles des contenus du cours de grammaire, enrichissement du contenu des cours par des textes et des images mouvementées et coloriées, etc.

Dans le deuxième volet du questionnaire post-expérimentation, les apprenants des classes expérimentales ont déclaré avoir bénéficié d'un enseignement grammatical de qualité. Dû à différentes causes, les élèves ont montré leurs satisfactions vis-à-vis de cet enseignement. La principale cause est : l'effet de la capsule pédagogique sur le niveau et le rendement scolaire des élèves.

En résumé, il est opportun d'affirmer que les apprenants des classes expérimentales souhaitent qu'à l'avenir, la séance de la grammaire soit assurée qu'avec la capsule pédagogique. La principale raison qui a motivé ce choix reste la qualité de l'enseignement-apprentissage de la grammaire assurée par la capsule pédagogique.

Bilan

Ce présent chapitre s'est effectué à l'aide de deux questionnaires post-expérimentation. Ces questionnaires étaient adressés aux élèves de la 4^{ème} année moyenne avec lesquels nous avons mené notre expérimentation.

Voici un bilan des principaux résultats obtenus :

En classes témoins, l'enseignement-apprentissage de la grammaire s'appuie sur des supports ordinaires. Les élèves affichent un faible intérêt à cet enseignement et un manque de motivation au contenu grammatical enseigné traditionnellement. De plus, ces élèves ont déclaré avoir un faible niveau d'apprentissage en grammaire et leur rendement scolaire vis-à-vis de cette discipline ne cesse de baisser. Pour eux, la raison

principale de cette situation reste le côté traditionnel des supports utilisés. C'est pourquoi, les élèves des classes témoins souhaitent de découvrir de nouveaux supports pédagogiques et de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage de la grammaire.

En classes expérimentales, l'enseignement-apprentissage de la grammaire se base sur la capsule pédagogique. Pour les élèves, ce procédé technologique constitue un facteur efficace pour apprendre la grammaire. Grâce à l'effet de l'usage de la capsule pédagogique.

Parmi ces effets :

- Bénéficier d'un enseignement de qualité ;
- Avoir un niveau d'apprentissage meilleur;
- Avoir un meilleur rendement scolaire.

C'est pourquoi, les élèves des classes expérimentales souhaitent qu'à l'avenir, la séance de la grammaire soit assurée qu'avec la capsule pédagogique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les outils technologiques percent de plus en plus dans les établissements scolaires algériens. Les recherches sur ce sujet sont nombreuses, mais celles qui s'intéressent particulièrement aux capsules pédagogiques le sont moins. Cette réalité a encouragé la réalisation de la présente étude qui a permis de répondre à l'objectif général qui cible à évaluer l'impact de l'exploitation des capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire. Il faut rappeler que les objectifs poursuivis par cette étude étaient d' :

- Évaluer les défis pédagogiques posés par les capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire.
- Évaluer les défis technologiques posés par les capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Ces objectifs ont découlé d'une recension de notre expérience sur le terrain et des travaux antérieurs sur :

- (1) L'intégration du numérique, notamment des capsules pédagogiques en éducation ;
- (2) La situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire en Algérie.

Bien que, pour un nombre important de chercheurs, l'introduction des outils technologiques en éducation est désormais une évidence (APPETITO, 2017, 20). La réalité en classes montre que cette introduction n'est pas sans défis. Chose qui nous a motivé à vouloir comprendre puis expliquer ces défis pour permettre aux acteurs de l'éducation de faire face aux défis rencontrés et de garantir ainsi la réussite de l'introduction des capsules pédagogiques. Il est aussi important de préciser qu'une introduction réussie de cet outil technologique pourrait avoir une influence positive sur l'enseignement-apprentissage des élèves (MASTAFI et al, 2018, p. 13).

Il a été aussi vu que l'apprentissage de la grammaire a depuis toujours posé problème, surtout que cette discipline est considérée comme une locomotive du perfectionnement de la langue « *la grammaire a toujours été considérée comme l'un des piliers de*

l'enseignement français ; l'apparition d'activités nouvelles, explication de textes, histoire littéraire, ...n'a réellement battue en brèche cette primauté » (COMBETTES, 1982, p. 3). Elle est une matière indispensable voir nécessaire pour comprendre et analyser le fonctionnement de la langue. D'ailleurs, COSTES précise que « *grammaire et enseignement des langues ont des histoires étroites mêlées* » (1980, p. 267). Ces quelques précisions nous permettent de justifier les raisons qui nous motivent à vouloir proposer un enseignement-apprentissage de qualité permettant une utilisation efficace de la discipline grammaticale. Il convient aussi de souligner qu'un meilleur enseignement-apprentissage grammatical pourrait avoir un impact non négligeable sur le niveau ainsi que sur la réussite scolaire des apprenants (GUILMOIS, 2019, 225).

Il a été vu dans la problématique que certaines recherches estiment que les outils technologiques sont un facteur motivationnel qui donne envie aux apprenants d'apprendre (DENOUEL, 2017, p. 82). Les capsules pédagogiques utilisées en classe ont d'ailleurs permis de constater que l'utilisation de leur plein potentiel pouvait motiver et aider les apprenants dans le cadre de leur cheminement scolaire (BÉCHARD, 2020). Ces mêmes recherches estiment qu'une poursuite de ces études validera encore mieux ces constatations.

En ce qui concerne la deuxième dimension de la problématique, soit l'utilisation des supports traditionnels en situation d'enseignement-apprentissage de la grammaire, il a été montré que ces supports présentent une barrière à l'assimilation du contenu enseigné, ce qui peut être un frein aux progrès des élèves, surtout des élèves qui sont en difficultés d'apprentissage. Les capsules pédagogiques, bien qu'elles n'assurent pas elles-mêmes un bon niveau scolaire, elles permettent toutefois, grâce à ses spécificités audiovisuelles, de moderniser les pratiques enseignantes et d'améliorer ainsi le niveau des élèves (PERAYA, 2017). Le recours aux capsules pédagogiques pourrait donc être un choix adéquat pour permettre aux apprenants d'augmenter leur niveau en grammaire.

Il a aussi été vu que les capsules pédagogiques peuvent constituer une piste de solution aux problèmes d'échecs et de difficultés scolaires. Il est connu que l'échec scolaire est un véritable fléau. Pour un nombre croissant d'auteurs, les outils technologiques

agirait comme un facteur d'engagement des élèves envers l'école (FERONE, 2019, p. 64). Ils amélioreraient les résultats scolaires des élèves (BIBEAU, 2007). L'utilité de comprendre mieux l'impact de l'exploitation des capsules pédagogiques en classe prend encore une fois tout son sens.

Ces trois problèmes : manque de motivation chez les élèves, supports ordinaires qui freinent le progrès des élèves ainsi que l'échec scolaire peuvent être en partie solutionnés par la mise en œuvre des capsules pédagogiques. Ceci a constitué une motivation à vouloir comprendre l'impact de l'exploitation des capsules pédagogiques en situation d'enseignement-apprentissage du FLE, notamment de la grammaire.

Tel qu'il a été mentionné dans certaines recherches, il ne s'agit pas de remplacer les documents papiers par les documents numériques, mais une émergence de nouvelles méthodes d'enseignement devrait s'imposer (DUMEZ-FÉROC et BAKER, 2006, p. 2). Cela ne veut pas dire que les méthodes dites traditionnelles doivent disparaître au profit des technologies ; il est plutôt nécessaire de voir comment et pourquoi les outils technologiques pourraient mieux bonifier les situations d'enseignement-apprentissage. Ceci nous a permis d'avancer que les outils technologiques, notamment les capsules pédagogiques modifiaient le contexte ordinaire d'enseignement-apprentissage de la grammaire et assureraient ainsi un meilleur usage pédagogique.

La présente recherche s'est déroulée dans une école publique de la wilaya de Bejaia, notamment de la commune d'Aokas « collège Felkai Hocine ». Quatre classes ont participé à ce projet de recherche (deux classes témoins et deux classes expérimentales). C'est, surtout, les apprenants qui sont visés par cette recherche, puisqu'ils sont amenés à témoigner de l'impact de l'enseignement-apprentissage qu'ils ont reçu.

Pour expliquer encore mieux la pertinence de ce présent projet de recherche, il a été vu qu'une phase de la pré-enquête qui s'est déroulée par des entretiens exploratoires a été réalisée auprès de 12 enseignants de FLE du cycle moyen. Ces enseignants ont confirmé que l'usage de la capsule pédagogique se vit au sein des classes algériennes. Cette phase exploratoire est une étape clé pour la réussite de l'étude approfondie.

Au sujet de l'étude approfondie, une multitude d'instruments de collecte de données a été intégrée :

- (1) Nous analyserons les fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins. Puis, nous analyserons les capsules pédagogiques de l'enseignant des classes expérimentales. L'objectif de ces analyses est de voir la méthode pédagogique de chaque enseignant pour assurer deux séances de grammaire aux élèves de la 4^{ème} AM (la proposition subordonnée de cause et de conséquence et la proposition subordonnée du but).
- (2) Observations du déroulement du processus d'enseignement-apprentissage de deux séances grammaticales en classes témoins puis en classes expérimentales. L'objectif de ces observations est de voir les pratiques enseignantes et les modèles pédagogiques adoptés vis-à-vis de l'activité grammaticale.
- (3) Analyse des productions écrites réalisées par les élèves des classes témoins et celles réalisées par les élèves des classes expérimentales afin de comparer et d'évaluer le niveau des élèves enseignés traditionnellement au niveau des élèves enseignés par les capsules pédagogiques.
- (4) Analyse des questionnaires post-expérimentation. L'un adressé aux élèves des classes témoins et l'autre destiné aux élèves des classes expérimentales. Par ces questionnaires, il est question de voir leurs appréciations et/ou leurs dépréciations vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage grammatical reçu.

Les résultats obtenus de l'analyse des données (qualitatives et quantitatives) ont permis de répondre aux objectifs spécifiques de ce projet de recherche ainsi qu'à l'objectif général de ce même projet.

À propos du premier type de donnée, soit des données relatives à l'analyse des fiches pédagogiques de l'enseignant des classes témoins et à l'analyse des capsules pédagogiques de l'enseignant des classes expérimentales, les principaux résultats ont montré que :

- Les fiches pédagogiques préparées par l'enseignant des classes témoins pour pouvoir assurer les deux séances de la grammaire (la proposition subordonnée

de cause et de conséquence et la proposition subordonnée du but) sont structurées de la même façon (voir le chapitre III de la partie pratique). Il en ressort toutefois que cet enseignant s'appuie sur des supports traditionnels et le contenu de ces fiches comporte un certain nombre d'insuffisances et de dysfonctionnements à l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

- Par ailleurs, il est démontré que l'enseignement-apprentissage grammatical en classes expérimentales s'appuie sur l'usage des capsules pédagogiques. Ces capsules utilisées en séance n°1 et en séance N°2 ne sont pas structurées de la même manière (voir le chapitre III de la partie pratique). D'après leur contenu, l'enseignant s'éloigne d'un enseignement traditionnel de la grammaire et il adopte un enseignement modernisé par l'usage d'un procédé technopédagogique. Cela pourrait permettre, ultérieurement, l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Au sujet du deuxième type de donnée, soit les observations, effectuées en classes témoins et en classes expérimentales, sur le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage de deux séances grammaticales, plusieurs résultats intéressants ont été découverts. Il a été vu qu' :

- En classes témoins, l'enseignement-apprentissage de la grammaire se repose sur : des supports ordinaires (tableau, craie, livre scolaire), une grammaire détachée d'une situation de communication, un enseignant autoritaire et une concentration sur le contenu et non pas sur l'élève. Cette méthode traditionnelle de l'enseignement grammatical cause des problèmes de compréhension, de motivation, d'interaction et de concentration chez les apprenants des classes témoins.
- En classes expérimentales, l'enseignement-apprentissage de la grammaire s'appuie sur la mise en œuvre des capsules pédagogiques. C'est un enseignement qui : met au centre l'apprenant et qui donne à l'enseignant le rôle d'un organisateur de l'interaction entre : élève – enseignant - capsule pédagogique. Il a également été vu que l'enseignement par ce procédé technologique est assuré d'une manière active, avec l'implication et

l'interaction entre élève – enseignant - capsule pédagogique. L'objectif de cet enseignement est d'installer chez les élèves des savoirs-faire communicatifs. Il se base sur l'activité d'autocorrection et d'inter-correction. Suite à ce qui a été observé, il est possible d'avancer que les opportunités qu'offre la capsule pédagogique (contenus riches et variés qui s'appuie sur : des animations variées, des scènes attractantes, des couleurs différentes, etc.) ont tendance à motiver les élèves et à les impliquer davantage dans leur apprentissage grammatical.

Le troisième type de donnée, soit les données relatives à l'analyse des copies des élèves de notre échantillon, a été riche. Il a été prouvé que l'enseignement de la grammaire est meilleur avec la capsule pédagogique qu'avec un enseignement traditionnel. Et ce, pour les raisons suivantes :

- Contrairement aux élèves des classes témoins, ceux des classes expérimentales ont pu enrichir leurs productions écrites par de différents outils de l'expression de cause, de conséquence et du but ;
- Le taux d'erreurs relevé des copies des élèves des classes expérimentales est beaucoup moins élevé comparé à celui des élèves des classes témoins ;
- Le niveau des élèves enseignés par la capsule pédagogique est nettement progressé par rapport à celui des élèves enseignés traditionnellement.

Dans le cadre du dernier type de donnée, soit des données relatives aux questionnaires post-expérimentation, plusieurs résultats méritent d'être soulignés. Ces résultats étaient déjà présentés dans (le chapitre IV de la partie pratique) ils vont être rappelés ci-après :

- Les élèves des classes témoins affichent :
 - Un faible intérêt et un manque de motivation au contenu grammatical ;
 - Un faible niveau d'apprentissage en grammaire et leur rendement scolaire vis-à-vis de cette discipline ne cesse de baisser.

Les résultats quantitatifs ont montré que pour les élèves, la raison principale de cette situation reste le côté traditionnel des supports utilisés en classes témoins. Il semble

toutefois que ces mêmes élèves souhaitaient de découvrir et apprendre la grammaire par de nouveaux supports pédagogiques.

- Les élèves des classes expérimentales déclarent, la capsule pédagogique :
 - Constitue un facteur efficace pour apprendre la grammaire ;
 - Permet de bénéficier d'un enseignement de qualité ;
 - Permet d'avoir un niveau d'apprentissage meilleur ;
 - Permet d'avoir un meilleur rendement scolaire.

Enfin, il a été vu que ces élèves souhaitaient qu'à l'avenir, la séance de la grammaire soit assurée qu'avec la capsule pédagogique.

Les résultats finaux de ce projet de recherche sont en lien avec les nombreux éléments avancés dans la problématique. Ainsi, les capsules pédagogiques représentent un avantage à l'égard de la motivation des apprenants de la 4^{ème} AM. Elles assurent un apprentissage de qualité avec des contenus riches, variés et présentés d'une manière intuitive et active (hypothèse1). Suite aux résultats obtenus, la présence de la capsule pédagogique en séances de la grammaire est considérée comme un indicateur parfait pour renouveler les méthodes dites traditionnelles et de moderniser ainsi les pratiques enseignantes (hypothèse2). Par cette recherche, il a été confirmé que l'usage de la capsule pédagogique améliore certainement le niveau des élèves en grammaire y compris les élèves qui sont en difficultés d'apprentissage. Cet usage induit des transformations significatives sur leur rendement scolaire et il peut même être une solution favorable pour faire face à l'échec scolaire (hypothèse 3). La découverte de ces multiples atouts donne sens à cette présente recherche doctorale.

En définitive, les avantages qu'apportent les capsules pédagogiques sont nombreux, et tel qu'il a été vu, ceux-ci peuvent avoir divers impacts positifs sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Le système éducatif algérien doit reconnaître l'apport des outils technologiques, notamment à travers les capsules pédagogiques, dans la scolarisation des élèves. Plusieurs pays ont déjà recommandé cet enseignement par la capsule pédagogique, et certains l'ont même adopté pour assurer plusieurs disciplines scolaires. Ainsi, si l'Algérie souhaite être compétitive sur l'échelle internationale en ce

qui concerne la pédagogie, elle doit prendre des procédures afin d'y arriver. Les capsules pédagogiques ne sont pas l'unique possibilité existante afin d'y arriver, mais elles peuvent probablement résoudre l'équation.

À ce stade, l'ensemble des éléments pertinents de la présente recherche doctorale ont été exposés. L'objectif d'identifier l'impact de l'exploitation des capsules pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire a bien été atteint. Cette modeste recherche terminera en :

- (1) Suggérant certaines autres pistes de recherches ;
- (2) Evoquant certaines recommandations tirées du contenu de cette présente thèse de doctorat.

1. Autres pistes de recherches

La recherche documentaire menée pour réaliser la présente thèse de doctorat a permis de constater que même si les études s'intéressent de plus en plus au sujet des capsules pédagogiques et des procédés technologiques plus généralement, des manques existent encore. D'autre part, le sujet lui-même est en évolution permanente, ce qui renforce la nécessité de renouveler constamment les recherches pour pouvoir tenir compte des plus récents défis de la capsule pédagogique en situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, certaines pistes de recherches s'avèreraient intéressantes, en l'occurrence :

- S'intéresser aux perceptions des enseignants sur l'impact de l'exploitation des capsules pédagogiques sur la motivation et le rendement scolaire des élèves ;
- Étudier des cas exemplaires de l'usage des capsules pédagogiques par les enseignants pour assurer les disciplines du FLE, autre que la grammaire. Et ce, afin d'identifier encore mieux les éléments déterminants dans le succès de l'exploitation des capsules pédagogiques en classe.

D'autres recherches futures portant sur les capsules pédagogiques pourraient vraisemblablement garantir d'autres réussites des capsules pédagogiques en classe de FLE.

Dans ce qui suit, quelques recommandations seront finalement présentées.

2. Recommandations

Suite à ce qui a été communiqué au terme de la présente thèse de doctorat, il paraît utile de présenter des recommandations à suivre pour la réussite de l'exploitation des capsules pédagogiques en classes.

1	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser des capsules pédagogiques originales sur lesquelles il est possible à l'enseignant d'afficher ses cours qui répondent entièrement aux niveaux et aux besoins de ses apprenants.
2	<ul style="list-style-type: none">- La capsule pédagogique doit s'étaler sur une durée maximale de 15 minutes. Une meilleure attention est maintenue pendant 15 minutes. Au-delà de cette durée, la concentration de l'apprenant diminue.
3	<ul style="list-style-type: none">- La capsule pédagogique doit être agréable à visionner : découpée en parties avec un contenu net et mouvementé. Ce contenu doit être accompagné d'explications brèves et explicites.
4	<ul style="list-style-type: none">- La présence de l'enseignant devrait être active. Il doit être prêt à marquer des arrêts lors de la diffusion de la capsule pédagogique pour permettre des interactions entre enseignant – élève - capsule pédagogique.
5	<ul style="list-style-type: none">- Les compétences à l'exploitation des capsules pédagogiques sont essentielles. Effectivement, l'enseignant ne doit pas se contenter d'utiliser la capsule pédagogique comme un moyen de présentation des contenus, mais il doit profiter du plein potentiel de la capsule pédagogique.

6	<ul style="list-style-type: none"> - Varier les outils de réalisation de la capsule pédagogique : Moovly, Pow toon, Tellegami, Stop Motion, etc. (voir le chapitre IV de la partie théorique)
7	<ul style="list-style-type: none"> - Varier les types de la capsule pédagogique : une animation 2D, une animation 3D, Une animation sur tableau blanc, Diaporama avec commentaire, etc. (voir le chapitre IV de la partie théorique)
8	<ul style="list-style-type: none"> - Le visionnement de la capsule pédagogique doit se faire sur divers logiciels de projection selon la préférence de l'enseignant.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer des formations continues aux enseignants pour leur permettre d'exploiter efficacement la capsule pédagogique.
10	<ul style="list-style-type: none"> - Un soutien technique devrait être assuré par les écoles en vue de stimuler les enseignants à utiliser les capsules pédagogiques en classe.

Tableau N°33: Recommandations

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BERTOCCHINI, P & COSTANZO, E. (2008), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE international.
- BERTOCCHINI, P & COSTANZO, E. (1989). *Manuel d'autoformation*. Hachette: Paris.
- COSTES, D. (1980). *Didactiques du français langue étrangère le mouvement des idées*. P lyc. Stage d'aix.
- CUQ, J-P & GRUCA, I. (2017). *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble : PUG, Collection : DIDACTIQUE (FLE).
- GOYER, S., VILLENEUVE, S & RABY, C. (2005). *L'impacte des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés*. Montréal : CRIFPE.
- HÉBERT, L. (2018). *Introduction à la sémiotique*. Signo, URL : <http://www.signosemio.com/introduction-semiotique.pdf>
- KARSENTI, T & BUGMANN, J. (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- MARTINEZ, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. PUF, Paris.
- MELODY, D & EL KAAMOUCHE-ZIANI, N. (2019). *Livre blanc d'aide à la conception de capsules vidéo pédagogiques*. Marseille : OpenEdition Press.
- MIALARET, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris, PUF, Que sais-je ?
- POLICKÁ, A. (2014). *Initiation à la lexicologie française*. Masarykova univerzita.
- PORCHER, L. (1995). *Le Français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C & RIOUL, R. (2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris, 4^e Edition Quadrige, Puf.
- TRICOT, A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*. Belin.
- UNESCO. (2011). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*. Paris: UNESCO.

- VENEZKY, R- L & DAVIS, C. (2002). *Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World*. Paris: OECD/CERI.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- VIGNER, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Articles

- ALAVA, S. (2015). Les usages vidéo des jeunes, quels intérêts pédagogiques ?, *Agence usage*, URL : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/les-usagesvideo-des-jeunes-quels-interets-pedagogiques.html>
- ALLAIRE, D. (1988). Questionnaires: mesure verbale du comportement, *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3, 229-275.
- AL-WARAA, D. (2019). Les TIC dans l'enseignement/apprentissage: Quelles conditions pour une intégration réussie?, *Tishreen University Journal-Arts and Humanities Sciences Series*, 41(6).
- AMARA, M et BOUAZRI IDJENADENE, F. (2022). La capsule pédagogique comme source de motivation et comme procédé technologique d'apprentissage de la grammaire. *Action Didactique*, 6 (1), 250-259.
- AMARA, M et BOUAZRI IDJENADENE, F. (2023). L'effet de la mise en œuvre de la capsule pédagogique sur les pratiques pédagogiques dans les collèges publics algériens. *Revue TOBNA Etudes Scientifiques et Académiques*, 2 (6), 1767- 1780.
- AMMAR, S. (2019). Quelle est la place de la vidéo dans une stratégie de pédagogie active ?, *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284015>.
- APPETITO, P. (2017). Le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues : de nouvelles perspectives didactiques, *Studii de Știință și Cultură*, 13(2), 9-20.
- ASLIM YETİŞ, V. (2011). Internet pour l'approche communicative?, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>

- BALIN, R. (2010). Une approche globale de l'apprentissage scolaire, *Québec français*, (85), 44-49.
- BARON, G-L. (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire: regard rétrospectif et perspectives, *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 52(1), 103-122.
- BELMOUDENE, A. (2021). Analyse de besoins en techno pédagogie chez les étudiants universitaires : cas des étudiants de la Faculté des Sciences de l'Education, *Revue de la faculté des Science de l'Education*, N°9 et 10, 65-81.
- BEN-AYED, C & BROCCOLICHI, S. (2001). Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec, *Diversité*, 127(1), 35-50.
- BÉGIN, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67, <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- BÉLANGER, D. (2013). Un exemple appliqué de classe inversée, *Pédagogie collégiale vol. 27, no 1, automne 2013*.
- BIBEAU, R. (2007). Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves, *Revue de l'EPI*, 94.
- BISHOP, M-F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition?, *Synergies France*, 6, 19-26.
- BLANCHET, P. (2007). Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques, *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1, 1-66.
- BLANDIN, B. (2017). Les environnements numériques, Paris : Dunod, 607-627, URL : <https://www.researchgate.net/publication/321875470>
- BOGDANKA, P-L. (2015). Pour une grammaire de la parole, *Théories et pratiques*, URL: <https://www.researchgate.net/publication/283720427>
- BOGDANKA, P-L. (2014). In Les Etudes françaises aujourd'hui. Pourquoi étudier la grammaire aujourd'hui ? *Théories et pratiques*, URL : <https://www.researchgate.net/publication/283720427>.

- BOUAZRI IDJENADENE, F. (2022). Perspective d'innovation à l'université Algérienne (La pédagogie inversée comme source de motivation à l'autonomie). *Revue Elmofakir*, 6 (1), 457-475.
- BOUMAZGUIDA, K., TEMPERMAN, G & DE LIÈVRE, B. (2022). Quels outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride?, *Recherches en éducation*, (46).
- BOURRADOU, M & HADJAD, N. (2018). L'enseignement de la grammaire Quelle grammaire pour JuL ? *Français langue étrangère à Adrar*, 1-10.
- BOUTIN, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame Paradigmatique, *Connexions*, <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- CHANDINI, M. (2021). Nouvelles médiations technopédagogiques en contexte de pandémie: Résilience et initiatives endogènes au Cameroun, *Éducation Permanente*, (4), 159-169.
- CHARLIE, B., DAELE, A et DESCHRYVER, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 28 ; n°2, URL : <http://id.erudit.org/iderudit/007358ar.DOI:10.7202/007358ar>
- CHARTRAND, S-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*.
- CHERVEL, A. (1977). Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, *Histoire de la grammaire scolaire*, *Revue française de pédagogie*.
- COLLIN, S. (2021). L'éducation à la citoyenneté numérique: pour quelle (s) finalité (s)?, *Éducation et francophonie*, 49(2).
- COMBETTES, B. (1982). Grammaire et enseignement du français, *Pratiques*, 33(1), 3-11.
- COURTILLON, J. (1990). La grammaire sémantique dans l'approche communicative, *Français dans le monde. Recherches et applications*, (7), 113-122.

- ĐE, T-Q. (2014). La Morphologie Éléments essentiels pour former le sentiment linguistique des apprenants vietnamiens, *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (6), 33-59.
- DEL OLMO, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 23 N°1, DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>
- DENOUEL, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves, *Hermès*, (2), 80-86.
- DESSUS, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité: Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité, *Revue française de pédagogie*, 164(3), 139-158.
- DE SMET, C., BOURGONJON, J., DE WEVER, B., SCHELLENS, T & VALCKE, M. (2012). Researching instructional use and the technology acceptance of learning management systems by secondary school teachers, *Computers & Education*, 58(2), 688-696.
- DE VILLERS, D. (2006). Pédagogie lasallienne et approche technopédagogique dans l'éducation secondaire en Amérique Du Nord, *Numérique Recherche lasallienne* (13), 133-154.
- DURET, C & ROMERO, M. (2022). L'activité de conception de scénarios pédagogiques intégrant le numérique comme démarche créative dans la formation des enseignants, *Revue internationale du CRIRES*, 6(3), 46-65.
- EL BAKI, H. (2013). Pratiques syntaxiques observées en expression orale et écrite réalisée à partir d'un récit libre par des élèves de sixième année du cycle primaire.
- ELMARAGHY, N-N. (2022). Programme proposé basé sur l'infographie interactive selon l'approche par compétence pour développer l'apprentissage de la grammaire française auprès les étudiants de FLE, *مجلة القراءة والمعرفة*, 22(252)
- FARZ, L. (2015). Impact d'une approche d'enseignement/apprentissage mixte sur les résultats des apprenants. Cas d'un cours de bases de données, *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 55 (1), 61-74, DOI : <https://doi-org/10.3406/spira.2015.1737>

- FERONE, G. (2019). Numérique et apprentissages: prescriptions, conceptions et normes d'usage, *Recherches en éducation*, (35), URL : <http://journals.openedition.org/ree/1312>
- FLEURY, M. (1975). La recherche en technologie éducative : quelques orientations, *Revue des sciences de l'éducation*, 1(1), 71–75.
- FOUGEROUSE, M-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, (2), 165-178.
- GASHMARDI, M & SADEGHPOU, R. (2018). La pédagogie inversée en FLE: impact sur l'apprentissage des enfants, *Plume*, (27), 71-88.
- GIANNAKOS, M-N. (2015). Exploring the video-based learning research: A review of the literature, *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 91-95.
- GRAVELLE, F., MASSE-LAMARCHE, M-H., MONETTE, J., GAGNON, C., MONTREUIL, F & LACHANCE-DEMERS, L-P. (2022). Importance du plan stratégique et du rôle de la gouvernance scolaire pour faciliter la transformation de l'éducation à l'ère du, *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 39(39).
- GUO, P-J., KIM, J & RUBIN, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos, In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*, 41-50, Url: <http://groups.csail.mit.edu/uid/other-pubs/las2014-pguo-engagement.pdf>
- GUILBAULT, M & VIAU-GUAY, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur: état des connaissances scientifiques et recommandations, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33 (1)), URL : <http://journals.openedition.org/ripes/>
- GÚNDAY, R. (2017). Quelle Demarche Suivre en Didactique de Langue Etrangere: La Grammaire Implicite ou La Grammaire Explicite? *Humanitas*, 5(10), 247-262.
- HÉROLD, J-F. (2019). Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité de l'élève en classe, *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 82–107, <https://doi.org/10.7202/1064607a>

- HIRTT, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39(1), 1-3.
- HUONG, D-A. (2010). Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues étrangères, *Synergies Pays Riverains du Mékong*, (1), 175-183.
- INEDUC. (2018). environnement numérique, EspacesTemps. Net, Travaux, URL : <https://www.espacestemps.net/articles/environnement-numerique/>
- JEANMAIRE, G et KIM, D. (2019). Les vertus d'une pédagogie hybride, en présence et à distance: pour une approche différenciée de l'enseignement du français langue étrangère, *Synergies Turquie*, 12, 253-267.
- JEFFERSON T, EDWARD S-D. (2000). Technology implies LTD and FTE, *Pan-Canadian Education Research Agenda*, June, P. 137.
- KOLB, D-A. (1984). Experience as the source of learning and development, *Upper Sadle River: Prentice Hall*.
- LAVOIE, C. (2020). L'effet de la tablette tactile sur l'acquisition des relations sémantiques, *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 52-70.
- LEBRUN, M. (2016). Classes inversées, retour sur un phénomène précurseur (1). *The Conversation*, URL: <https://theconversation.com/classes-inversees-retour-sur-un-phenomene-precurseur-1-66062>
- LEBRUN, M., LISON, C & BATIER, C. (2016). Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32, 32, 1.
- LEDOUX, I., VINCELETTE, C., LAVOIE, S., MARCEAU, M., BILODEAU, C & GOSELIN, É. (2019). Intégration d'une capsule pédagogique au briefing d'étudiants en sciences infirmières en contexte de simulation de soins d'urgence: acceptabilité et effets sur l'anxiété situationnelle et le travail d'équipe, *Science of Nursing and Health Practices*, 2(2), 1-13.
- LILY, K. (2020). La place de la grammaire en langue de spécialité: cas du français pour le tourisme, l'hôtellerie et la restauration dans les universités

kenyanes, *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(17-3).

- MANEA, R-M. (2021). La capsule vidéo «moyen de transfert» de la connaissance en FLE d'une situation A à A n+ 1 situations: chausser de nouvelles lunettes sur le monde à l'ère du numérique, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology & Cultural Studies*, 14(2), 143-160, URL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03527206>
- MASSOU, L. (2022). Mutualisation des ressources pédagogiques numériques pour l'hybridation: vers l'éducation ouverte?, *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 38 (38).
- MASTAFI, M., MABROUR, A & BALLE, F. (2018). Intégration des TIC dans l'enseignement: quels déterminants de résistance au changement chez les enseignants?, *Revue Scientifique internationale de l'Education et de la Formation*. VOL.3, N° 6, 13-23.
- MERCIER, C. (2020). Accompagner les élèves avec autisme dans des espaces coéducatifs avec un outil numérique de planification, *Traduction et Langues*, 19(1), 74-84.
- MEUNIER, D & THONARD, A. (2021). Un MOOC sur l'enseignement du français langue étrangère: quelle médiation des savoirs?, *Médiations et médiatisations*, 7, 56-68.
- MISEUR, L. (2022). Catalyseur et révélateur de besoins techno-pédagogiques, impacts de la crise sur l'accompagnement des enseignants, des étudiants et le développement d'un écosystème numérique institutionnel, *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 40(40).
- MIZI, K & AMMOUDEN, A. (2019). Les genres discursifs, les technologies de l'information et de la communication et la motivation en classe de français. *Synergies Pays Scandinaves*, (14), 163-172.
- Morin, B & SAINT-ONGE, M. (1987). qu'est-ce que l'enseignement?, *Prospectives*, vol. 23, no 1. 1987, p. 38-46.

- OLMO, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 35(1).
- OLRYS, P., MÉTRAL, J-F & CHRÉTIEN, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle: statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale, *Savoirs*, 55(1), 59-75.
- PERAYA, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo: un renouveau de la télévision éducative? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (17), URL : <https://doi.org/10.4000/dms.1738>
- PERAYA, D. (2015). La classe inversée peut-elle changer l'école?, *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne.*, (6), 8-9, URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:48214>
- PERAYA, D. (2011). La posture de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique: complexité et déplacements, *Former à distance des formateurs: stratégies et mutualisation dans la francophonie*, 41-50.
- PUREN, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, *Langues modernes, APLV*.
- QUANQUIN, V & JACQUES, U. (2019). Réalisateurs de capsules pédagogiques et contributeurs à un dispositif hybride : quels sont les impacts de ce double rôle pour les apprenants, In *Education 4.1! Distances, médiations des savoirs et des formations*. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01991280>
- SAINT-PIERRE, L. (2015). L'étude et les stratégies d'apprentissage, *Pédagogie collégiale*, 5, 2, 15-2.
- SCHNEUWLY, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école, *Psychologie et éducation*, (21), 25-37.
- SMITH, A. (2007). La linguistique et la variété de ses grammaires, *LETRAS* (42), 9-21.
- SOURISSEAU, J. (2013). L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville, *Synergies Roumanie*, (8), 15-30.

- TAŠNER, V & GABER, S. (2018). Lev Vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (79), 109-116, <https://doi.org/10.4000/ries.7089>
- VILLEMONTAIX, F & NOGRY, S. (2016). Usages de tablettes à l'école primaire: quelles contraintes sur l'activité pédagogique?, *Recherche & formation*, 79-92.
- VOULGRE, E & BARON, G-L. (2017). Capsules vidéo et enseignement: Une étude de cas sur le MOOC EFAN, *éducation & Formation*, 66.
- WASTON, J- B. (1913). Psychology as the behaviorist views it, *Psychological review*, 20(2).
- WEBER, C. (2018). Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ?
- WRIGHT, C-R., LOPES, V., MONTGOMERIE, C-T., REJU, S-A & SCHMOLLER, S. (2014). Selecting a learning management system: Advice from an academic perspective. *Educause Review*, 2(3), 1-18.

Dictionnaires

- COSTE, D & GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris : Jean Pencreac'h.
- DUBOIS, J., JOUANNON, G & LAGANE, R. (1961). *Grammaire française*. Paris, Librairie Larousse.
- MARCHAND, F. (1999). *Dictionnaire du professeur des écoles : enseignant du français*. Paris, Guides.
- MOUNIN, G. (2004). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris, PUF, 4^e édition « Quadrige ».

Thèse

- BÉCHARD, J. (2020). *Conception d'une capsule vidéo pédagogique interactive dans le cadre d'un cours de chimie de cinquième secondaire à la formation générale des adultes*. Université de Sherbrooke, URL : <https://savoirs.usherbrooke.ca>.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement: synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Université Laval.
- BROCHIER, A. (2017-2018). *L'impact des modalités d'utilisation de la vidéo sur l'efficacité de l'apprentissage en langue vivante*. Université Grenoble Alpes.
- CHEKROUN, H. (2014-2015). *L'impact des TICE dans la motivation et la réussite scolaire chez les apprenants en cycle secondaire*. Université de Tlemcen.
- GUILMOIS, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire: Quelle alternative pour apprendre les mathématiques?*. Université des Antilles.
- GÜLMEZ, G. (1993). *Méthodes d'enseignement du français langue étrangère*. Anadolu Üniversitesi Yayınları : Eskişehir.
- HENKA, N. (2020). *Conceptualisation des exercices grammaticaux dans les manuels scolaires du français du moyen en Algérie : l'esprit de la réforme*. (Doctoral dissertation, Université Kasdi Merbah Ouargla).
- PELTIER, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur*. Université de Genève, URL : <https://archibe-ouverte.unige.ch/unige:85010>
- ROCH, M-J. (2016). *Les conceptions de l'apprentissage selon les futur(e)s enseignant(e)s*. Mémoire de maîtrise. Montréal : université de Québec de Montréal
- ZEBIRI, A. (2019). *Enseignement et apprentissage de la grammaire entre prescriptions didactiques et réalisations pédagogiques*. Université d'Alger2 Abou ElKacem Saadallah, URL: <http://localhost:8080/xmlui/handle/20.500.12387/1953>

Rapports et colloques

- ALPHABÉTISATION, E. F. À. B., & DIDACTIQUES, L. E. P. (2022). *En Algérie, l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)*

destiné aux apprenants adultes peu ou non scolarisés est récent. Géographiquement, il est également limité car l'alphabétisation est principalement orientée vers la langue arabe. *Revue Multilinguales* Volume, 10(2), 24-57.

- AUDET, L. (2012). *Profil, bilan et perspectives. Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone*. Montréal : REFAD.
- BECCHETTI-BIZOT, C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*. Rapport N° 2017- 056/rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale .igne(inspection générale de l'éducation nationale/France.
- DUMEZ-FÉROC, I & BAKER, M. (2006). *Des dispositifs de communication multicanaux au service de l'apprentissage collaboratif en classe: le projet LEAD*. In *Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau*.
- DUQUET, D & BOUCHARD, S. (2000). *Conseil supérieur de l'éducation : Education et n les nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Rapport annuel 1999 – 2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy, Québec, URL : <http://www.cse.qouv.qc.ca/Fichiers/documents/publications/Rapports/Annuel/rapannoo.PDF>
- FTITA, A & VECCHIATO, S. (2023). *La didactique du FLE et ses disciplines contributoires*. *Action didactique*, 6(1), 10-33
- PABA, J-f. (2016). *Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétence*. URL : https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/160928_guide_pratique_sur_l-ape
- PROUST-ANDROWKH, S., MEYER, F & DESTOCHERS, M-È. (2022). *Adaptation du questionnaire sur le savoir technopédagogique disciplinaire en vue de l'intégrer à un dispositif d'auto-formation sur l'enseignement à distance*. In 9ième colloque international en éducation.

Sitographie

- <https://www.xppen.fr/Uploads/forum/images/2021/05/14/1620964666531749.jpg>. Consulté le 25/07/2020.

- <https://www.youtube.com/watch?v=oDSsyElDroM&pp=ygUIZmVuZXRyZSBkJ2VkaXRpb24gZGUgbOKAmWFuaW1hdGlubiAyRA%3D%3D>. Consulté le : 13/09/2020.
- https://www.youtube.com/watch?v=_XYto64VDto&pp=ygUfZmVuZXRyZSBkJ2VkaXRpb24gZGUgcG93ZXJwb2ludA%3D%3D. Consulté le 29/04/2021.
- <https://www.youtube.com/shorts/seRdmCySxuA>. Consulté le 10/05/2022.
- https://www.youtube.com/watch?v=oR__WIK_yqk&pp=ygUKcG93b29uLmNvbQ%3D%3D. Consulté le 24/12/2022.
- <https://www.youtube.com/watch?v=mVNo7pp8g7Q&pp=ygUNdGVsbGVnYW1pLmNvbQ%3D%3D>. Consulté le 21/02/2021.

تأثير العمليات التكنولوجية على تعليمية - تعلمية قواعد اللغة الفرنسية. حالة تلاميذ السنة الرابعة متوسط - متوسطة فلكاى حسين اوقاس بجاية

ملخص: وفقا لأحدث ما توصلت إليه البحوث التربوية و التعليمية، فإن استغلال العمليات التكنولوجية في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية فعالة لتعلم المتعلمين. و مع ذلك، فإن هذه الفعالية تعتمد على الأساليب التي يستخدمها الأستاذ لتحقيق هدف التعلم الخاص به. كان الهدف من التجربة التي أجريناها خلال حصص قواعد اللغة الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط هو معرفة طرق تصميم و تشغيل الكبسولة التعليمية لتعزيز عملية تعليمية - تعلمية ناجعة لقواعد اللغة الفرنسية.
كلمات مفتاحية: تعليمية - تعلمية القواعد، كبسولة تعليمية، أداة رقمية، تأثير، تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

L'impact des outils numériques sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE. Cas de la 4^{ème} AM CEM FELKAÏ Hocine Aokas Bejaia

Résumé : Selon l'état de l'art, l'exploitation des outils technologiques dans l'enseignement du FLE est efficace pour l'apprentissage des apprenants. Cependant, cette efficacité dépend des modalités d'exploitation choisies par l'enseignant pour atteindre son objectif d'apprentissage. L'expérimentation que nous avons menée lors des séances de grammaire destinées aux élèves de la 4^{ème} AM avait pour objectif de voir les modalités de conception et d'exploitation de la capsule pédagogique pour favoriser l'enseignement-apprentissage de la grammaire.

Mots-clés : enseignement-apprentissage de la grammaire, capsule pédagogique, outil numérique, impact, élèves de la 4^{ème} AM.

The impact of digital tools on the teaching/learning of grammar in the FLE classroom. Case of the 4th AM CEM FELKAÏ Hocine Aokas Bejaia

Abstract: According to the state of the art, the exploitation of digital tool in the teaching of the FLE is beneficial for the learning of the learners. However, this effectiveness depends on the modalities of exploitation by the teacher to reach his learning objective. The experiment we conducted during grammar sessions for 4th AM students had the effect of seeing the modalities of the design and exploitation of the educational capsule to promote the teaching-learning of grammar.

Keywords: teaching-learning of grammar, educational capsule, digital tool, impact, 4th AM students.