

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur

et de la recherche scientifique



Université ABBES LAGHROUR - KHENCHELA -

Faculté : Lettres et Langues

Département : Littérature et langue françaises

Spécialité : Didactique des langues- Langue appliquée



Thème :

***Les procédés explicatifs adoptés par les enseignants du secondaire afin
d'optimiser leurs stratégies d'enseignement en FLE.***

Cas des enseignants de la 1^{ère} année secondaire

***Mémoire présenté au département de littérature et langue françaises pour
l'obtention du diplôme de Master***

**Présenté par :
Chebbout Hassen**

Devant les membres du jury :

Présidente : Mme. Oueld Amar Hassina M.A.A Université Abbès Laghrour Khenchela.

Examineur : Mr. Hachani Salaheddine M.A.A Université Abbès Laghrour Khenchela.

Rapporteur : Mr. Krazi Nacer M.A.A Université Abbès Laghrour Khenchela.

Année universitaire : 2017 / 2018

DEDICACE

Aucune dédicace ne pourrait exprimer mon amour à :

Un homme qui a sacrifié sa vie pour que je sois ce que je suis.....MON PERE

Une femme battante, celle qui m'a donné toute la tendresse du monde.....MA MERE

Celle qui m'a assisté dans les moments difficiles, qui m'a donné l'amour et le sourireMA FEMME

Mes valeureux frères...Boumedienne, Salim, Housseyn et Farouk

Mes précieuses sœurs.....Souade, Moufida et Fatima Ezzohra

Mes neveux et mes nièces.....Khadidja, Sifou, Oumaima, Khawla, Meriem, Mohammed Islam, Linda, Yasser, Yahia, Assil, Abd El Jalil, Anis, Chahd, Hadjer, Zakariya et Moatez.

Toute ma famille, ma belle famille et tous ceux qui me sont chers.

Mes amis qui m'ont vraiment encouragé.....Atmane, Fouad, Amir et Adnane.

Je dédie ce travail.

Hassen

Remerciement

Louange à Dieu qui m'a donné le courage, la puissance, et la patience pour terminer ce modeste travail.

Je tiens à remercier :

- ✓ Tous les enseignants du département de langue française, pour leur dévouement, leurs orientations et la qualité de la formation qu'ils nous ont offerts.*
- ✓ Mon directeur de recherche, Mr. Krazi Nacer pour ses conseils et ses encouragements.*
- ✓ Les membres du respectueux jury pour avoir pris temps et soin d'évaluer ce modeste mémoire.*
- ✓ Les enseignants lors de mon stage, pour leur chaud accueil et leur coopération inestimable.*
- ✓ Je remercie enfin, toute personne ayant participé de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail et spécialement Mr. Siafa Atmane.*

Table des matières

Table des matières :

Titre	Page
Introduction générale	03
❖ Première partie : Le cadre conceptuel.	
➤ Premier chapitre : La notion de stratégies d'enseignement.	
Introduction	06
1. Qu'est ce que « enseigner » ?	06
1.1. La conception classique	06
1.2. La conception moderne	06
1.3. Autres formes d'enseignement	07
2. La notion de « stratégie d'enseignement »	07
2.1. Comment élaborer une stratégie d'enseignement ?	08
2.2. Quelques exemples de stratégies d'enseignement	08
2.3. Comment choisir un style d'enseignement ?	09
2.3.1. Le style d'apprentissage des étudiants	09
2.3.2. La nature des objectifs	10
2.3.3. Le degré de motivation des apprenants	10
2.3.4. La capacité des apprenants	10
➤ Deuxième chapitre : Les procédés explicatifs.	
Introduction	11
1. La notion d'explication	11
2. Le concept de « procédé explicatif »	12
3. Typologie des procédés explicatifs	13
3.1. La comparaison	13
3.2. La reformulation	14
3.3. La définition	14
3.4. L'exemple	15
3.5. L'illustration	15
3.6. Le discours rapporté	16
3.7. La synonymie	16
3.8. La précision	16
3.9. La gestuelle	17
Conclusion	17
❖ Deuxième partie : Le cadre pratique.	
➤ Premier chapitre : Présentation du protocole d'enquête.	
Introduction	18
1. Lieu de l'enquête	18
2. Description des enseignants	18
2.1. Enseignante (01)	19
2.2. Enseignante (02)	19
2.3. Enseignant (03)	19
3. Présentation de l'échantillon	20

4. Déroulement de l'enquête	20
5. Description de la séance de la compréhension de l'oral	21
5.1. La démarche	21
5.1.1. La première écoute	22
5.1.2. La deuxième écoute	22
5.1.3. La troisième écoute	22
5.2. Les objectifs	23
5.3. Les supports	23
6. Outil de l'analyse : la grille d'observation	23
7. Convention de transcription des cours	24
➤ Deuxième chapitre : Analyse et interprétation des résultats.	
1. Grilles d'observation de l'utilisation des procédés explicatifs par l'enseignante (P1) dans la classe (01)	25
1.1. Graphique (01)	28
1.2. Le commentaire	29
2. Grilles d'observation de l'utilisation des procédés explicatifs par l'enseignante (P2) dans la classe (02)	30
2.1. Graphique (02)	33
2.2. Le commentaire	34
3. Grilles d'observation de l'utilisation des procédés explicatifs par l'enseignant (P3) dans la classe (03)	35
3.1. Graphique (03)	37
3.2. Le commentaire	38
4. Diagramme récapitulatif des usages des procédés explicatifs par les trois enseignants	39
5. Utilisation des procédés explicatifs par l'ensemble des enseignants	41
6. Le bilan général	43
Conclusion générale	44
Références bibliographiques	46
Annexes	48

Introduction générale

Introduction générale :

Les diverses recherches menées en éducation connaissent un développement qui a permis de susciter une somme de réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Singulièrement avec les nouveaux courants de recherche qui donnent lieu à une détermination et à une création avec originalité dans le monde de l'éducation, qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement conduites vers l'investigation appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Parlant de l'enseignement c'est mettre en vue un défi qu'il n'est pas aisé d'agrémenter dans la mesure où les contenus de formation, voire les manuels scolaires sont souvent en état d'évolution, raison pour laquelle on demande aux formateurs de préparer des catégories entières (apprenants) aux mutations, de l'état de l'incompréhension à celui de l'acquisition et la compréhension, de les rendre aptes à s'inscrire dans les profonds changements en cours ou à venir, sans pour autant qu'on sache trop bien comment ces changements ou ces mutations devront être faits, le plus souvent. Par ailleurs, on demande de développer des capacités d'explication et d'acquisition et à la fois d'apprentissage, d'adaptation, d'expression.

Tout au long de sa formation, l'enseignant apprend à écrire, à exprimer ses idées, mais aussi apprend à améliorer ses activités et animations -en classe- en y ajoutant des **précisions supplémentaires**, par l'emploi d'adjectifs et d'adverbes ou bien d'autres moyens s'il y a lieu. C'est, ce qu'on appelle les « **procédés explicatifs** » qui sont tout simplement des outils servant à apporter des explications additionnelles afin d'enrichir ses supports et faciliter la compréhension. De plus, cela peut être fort utile pour assurer la crédibilité des propos de l'enseignant et les rendre plus accessibles.

Il existe plusieurs types de procédés et chaque enseignant possède ses propres styles et ses propres procédés susceptibles de le rendre plus efficace en matière d'explication.

Dans le cadre de la préparation de notre mémoire de master II en Didactique sous l'intitulé « **Les procédés explicatifs adoptés par les enseignants du secondaire afin d'optimiser leurs stratégies d'enseignement en FLE. Cas des enseignants de la 1^{ère} année secondaire** » ; nous allons exploiter ces données et instaurer notre corpus qui sera formé ainsi :

Nous comptons prendre trois enseignants du cycle secondaire de la wilaya d'Oum El Bouaghi, dont les manières d'explication sont différentes l'une de l'autre.

Concernant les motivations qui nous ont poussés pour prendre ces trois enseignants comme corpus d'analyse s'expliquent par :

- ❖ L'hétérogénéité démontrée, dès le début d'année, des résultats des apprenants entre dégradation et nette amélioration d'un enseignant à l'autre notamment dans l'activité de la compréhension de l'oral.
- ❖ La variété de sexe, d'âge et d'expérience des enseignants.
- ❖ Concernant le choix de l'activité de la compréhension de l'oral se justifie par la présence de cette dernière comme activité qui peut faire de l'élève un auditeur autonome, en lui donnant de nouvelles techniques d'écoute, de compréhension et d'expression ce qui va dans le sens de notre analyse.

A propos de l'objectif escompté de cette investigation, il s'agit de discerner et d'évaluer les résultats des apprenants partant des choix de leurs enseignants des divers procédés explicatifs et voir à quel point ces derniers interviennent dans la qualité d'explication et d'illustration des cours en classe, ce qui nous met devant un questionnement formant notre problématique qui s'émet ainsi : Quelles sont et les procédés explicatifs adoptés par les enseignants du secondaire afin d'optimiser leurs stratégies d'enseignement en FLE ? Par voie de conséquence, quels sont les critères qui gèrent le choix des enseignants quant à leurs procédés explicatifs, varient-ils selon : l'âge, le sexe et l'expérience professionnelle ?

Nous formulons les hypothèses suivantes :

- Le recours à l'exemplification, la reformulation et à la définition demeurent les procédés les plus usités de la part de l'enseignant parce que, à notre avis, ils sont les plus propices pour faciliter la compréhension des contenus linguistiques.
- Les procédés explicatifs varient selon l'âge, le sexe et surtout l'expérience de l'enseignant. Ils aident l'apprenant en classe, le motivent, provoquent une interaction, facilitent l'appropriation des savoirs, de sorte qu'il comprendra mieux le contenu du cours et renforcent également sa mémorisation.

Nous allons choisir la compréhension de l'oral pour en faire l'activité d'analyse en question, en premier lieu nous allons classer les enseignants à partir des procédés utilisés dans l'explication de leurs cours et, également les résultats obtenus, à savoir les taux des apprenants qui ont réussi à disséquer le support sans embarras.

Nous analyserons ces données à partir des méthodes et procédés optés par chacun de nos éléments du corpus ; nous ferons une grille d'observation qui sera établie sous forme de séances où nous assisterons au cours des trois membres avec prise et analyse de situation.

Notre travail sera articulé en deux parties distinctes mais complémentaires :

Dans une première partie dite **théorique**, nous allons mettre en lumière dans un premier chapitre les notions d'enseignement et de stratégies ou styles d'enseignement. Dans un deuxième chapitre, nous effectuerons la nomenclature théorique des procédés explicatifs les plus usités par les enseignants d'un point de vue théorique.

Dans une deuxième partie se veut **pratique** et elle porte sur les axes suivants :

Dans un premier temps, une présentation du protocole expérimental réparti sur deux descriptions fondamentales :

Une première : il s'agit d'une présentation des lieux et des contextes où se sont déroulées les séances d'observation.

Une deuxième : porte sur la présentation des participants où nous allons exposer nos trois enseignants avec les différents procédés utilisés pendant la séance de la compréhension de l'oral.

Dans un second temps, nous entamerons l'enquête proprement dite, en premier lieu nous montrerons comment cette dernière s'est déroulée ensuite nous présenterons la séquence de la compréhension de l'oral.

En dernier nous aboutirons à l'analyse et l'interprétation des résultats à partir des cours présentés par les enseignants sujets de notre corpus.

Nous nous annoncerons finalement en présentant une conclusion générale dans laquelle nous ferons le bilan de notre investigation.

Première partie

Le cadre conceptuel

Premier chapitre

La notion de stratégie d'enseignement

Premier Chapitre : La notion de stratégie d'enseignement.

Introduction :

La manière d'enseigner change d'un professeur à un autre suite à des facteurs intra ou extra pédagogiques. Pour cela, l'enseignant doit actualiser de façon permanente ses stratégies d'enseignement et les procédés explicatifs qu'il utilise pour mieux assurer l'apprentissage et l'assimilation du savoir transmis par ses apprenants.

1. Qu'est-ce qu'enseigner ?

1.1. Conception classique :

Poser cette question à des enseignants débutants voire même à des enseignants chevronnés les plonge souvent dans un certain embarras.

La première réponse qui surgit spontanément (et surtout en *credo pédagogique*), enseigner c'est faire des hommes, enseigner c'est apprendre, enseigner c'est créer des adultes dynamiques. Ces réponses sont parfaitement légitimes mais constituent plus une axiologie qu'une réponse précise. Un autre type de réponse observable surtout chez les enseignants débutants est concrétisé par l'exemple suivant : « *enseigner, c'est transmettre mon savoir ou encore enseigner, c'est transmettre mon message* ». Là aussi, cette conception est parfaitement légitime mais jusqu'à un certain point. Enseigner c'est transmettre, bien sûr, mais surtout à l'heure actuelle, à l'heure des médias, on peut se demander s'il ne s'agit pas d'une certaine réduction de l'acte d'enseigner.

1.2. Conception moderne :

Si on consulte, au hasard, un dictionnaire moderne de pédagogie, on trouve des définitions qui transcendent la conception classique de l'axe d'enseigner, conception « *qui reste légitime, bien sûr, mais qu'il convient peut-être de dépasser* »¹. Prenons, par exemple, le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre Larousse 1988 ; on y lit la définition : « *enseignement processus de communication en vue de susciter l'apprentissage.* »². Dans cette perspective, enseigner devient un concept beaucoup plus extensif ; « *enseigner, n'est pas seulement transmettre une information mais c'est surtout provoquer ou encore organiser ou encore faciliter ou gérer un apprentissage* »³. Nous retiendrons surtout la notion de gestion des apprentissages car, après tout, le terme de gestion englobe à la fois la facilitation et d'organisation de l'apprentissage.

¹SALINS (G.-D. de), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 2e éd, Paris, ESF, 1998, P18.

²O'NEILL (C.), *Les interactions verbales - 3/ Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin, 1998, P12.

³PENDANX (M.), *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier Didier, Crédif, 1993, P13.

1.3 Autres formes d'enseignement :

1.3.1 On peut dire qu'enseigner n'est pas seulement parler comme disent les anglo-saxons « *teaching is not telling* »⁴. On pourrait même dire qu'un enseignant peut être parfaitement silencieux dans sa classe et être en train d'enseigner dans la mesure où il organise une situation d'apprentissage. Rappelons-nous **Célestin Freinet**, qui, revenu de la guerre 14-18 gazé, a tout à fait rénové la pédagogie de l'enseignement fondamental parce qu'il était incapable de tenir de long discours.

1.3.2 « *Enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre ou acheter* »⁵. Qu'est-ce que vendre ? C'est parler ou vouloir convaincre le client, mais plus fondamentalement vendre c'est provoquer l'achat, s'il n'y a pas d'achat, il n'y a pas de vente. De même, s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom.

1.3.3 Un bon enseignant est donc un « organisateur de situations d'apprentissage »⁶. En fait, un enseignant, c'est quelqu'un qui fait du management, c'est à dire qui coordonne les activités de certaines personnes en vue d'atteindre des objectifs dûment définis. L'enseignant est un manager et pas simplement un dispensateur d'informations.

2. La notion de stratégie d'enseignement :

*« Une stratégie d'enseignement est un ensemble organisé de méthodes (modes d'intervention et formules pédagogiques) et de ressources (matérielles, humaines, environnementales) que l'enseignant utilise de façon délibérée en vue d'atteindre avec ses élèves les objectifs d'apprentissage poursuivis. Choisir une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement selon des principes définis et conformément à un modèle d'enseignement. Cependant, il n'existe pas de stratégie parfaite pour chacune des situations potentielles, seulement des décisions plus ou moins adaptées aux contextes, aux élèves et aux objectifs visés. »*⁷

⁴POIRIER-PROULX (L.), *La Résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

⁵SALINS (G.-D. de), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 2e éd, Paris, ESF, 1998, P18.

⁶POIRIER-PROULX (L.), PORCHER (L.), *Manières de classe*, Paris, Alliance française - Didier, 1987 (coll. « Fenêtres sur cours »), P16.

⁷GILLES Chamberland, LOUISE Lavoie et DANIELLE Marquis, *Vingt formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995.

L'enseignant professionnel doit donc être en mesure d'analyser la situation dans laquelle s'inscrit son action, ce qui implique la compétence à :

- bien percevoir les composantes de la situation éducative;
- reconnaître ses propres représentations de la situation et celles des autres personnes impliquées (élèves, parents, collègues, direction...);
- distinguer ce qui peut être changé de ce qui ne peut pas l'être dans la situation;
- anticiper les conséquences potentielles de ses décisions;
- interpréter sans parti pris ses relations avec les élèves;
- être en mesure d'expliquer ce qui se passe dans la classe à l'aide de théories sur l'enseignement et sur l'apprentissage;
- envisager des alternatives pour la même situation.

2.1. Comment élaborer une stratégie d'enseignement ?

Quelques principes fondamentaux pour l'élaboration d'une stratégie d'enseignement.

Une stratégie d'enseignement doit être planifiée après une étude minutieuse de la situation pédagogique et avant celle-ci.

Une même stratégie d'enseignement ne peut convenir à toutes les disciplines, matières, objectifs et contenus d'apprentissage.

Chaque stratégie devrait trouver le moyen de respecter les différences individuelles d'apprentissage (besoins et caractéristiques).

La répétition trop fréquente d'une même stratégie d'enseignement peut entraîner un effet de saturation et de rejet.

2.2. Quelques exemples de stratégies d'enseignement :⁸

<i>Stratégies</i>	<i>Avantages</i>	<i>Inconvénients</i>	<i>A Retenir</i>
<i>L'exposé</i>	- Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps. - Permet de transmettre des informations structurées.	- Difficulté de maintenir l'attention de tous les apprenants. - Difficulté pour évaluer la compréhension des apprenants.	- Préparer soigneusement la structure du discours. - Prépare de petites activités pour stimuler l'attention des élèves (questions, discussions, exercices).
<i>Questionnement</i>	- Permet d'évaluer la compréhension. - Permet d'ouvrir une discussion. - Aide les élèves à identifier eux-mêmes leurs difficultés dans le cours (métacognition).	- Pas facile de faire participer tous les élèves. - Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu).	- Bien préparer les questions et planifier les moments où elles seront posées aux élèves. - Varier les méthodes en demandant aux élèves de se répondre l'un à l'autre.

⁸GILLES Chamberland, LOUISE Lavoie et DANIELLE Marquis, *Vingt formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995.

<i>Discussion</i>	- Permet de stimuler la réflexion des élèves. - Permet d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des apprenants.	- Pas facile de faire participer tous les élèves. - Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu).	- Bien préparer le sujet de la discussion et le cadre (règles de fonctionnement). - Gérer les échanges entre les élèves.
<i>Projet de groupe</i>	- Permet de développer des compétences de collaboration chez les élèves. - Permet un enseignement réciproque.	- Difficulté d'évaluer les contributions individuelles. - Difficulté de certains groupes de s'organiser. - L'accompagnement des groupes peut prendre beaucoup de temps.	- Proposer des étapes intermédiaires de travail. - Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité.
<i>Travail individuel</i>	- Permet aux élèves de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse. - Permet un enseignement réciproque.	- Certains élèves peuvent se sentir perdus face au travail à réaliser. - la gestion et l'accompagnement individuel peuvent prendre beaucoup de temps.	- Proposer des étapes intermédiaires de travail. - Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité.

2.3. Comment choisir un style d'enseignement ?

Les recherches sur l'efficacité comparée des divers styles d'enseignement restent relativement rares et limitées. A première vue, tous les styles se valent. Mais, est-ce bien exact ?

En fait, ces mesures comparatives s'appuient, le plus souvent, sur la mesure de la performance scolaire (*achèvement test*)⁹: on s'en tient donc aux objectifs cognitifs de niveau inférieur, sans tenir compte des changements d'attitudes. Dans ces conditions, il est vrai qu'il n'y a guère *d'arguments probants* en faveur de l'une ou l'autre façon d'enseigner. Alors comment choisir ?

« Quatre critères doivent être retenus :

- *Le style d'apprentissage des étudiants ;*
- *La nature des objectifs éducatifs ;*
- *Le degré de motivation des apprenants ;*
- *La capacité des apprenants. »*¹⁰

2.3.1. Le style d'apprentissage des étudiants :

La découverte de votre style d'apprentissage préférentiel (avec vos points forts et vos points faibles) vous aidera à optimiser vos propres apprentissages et à mieux percevoir la diversité et la complémentarité des réactions des autres face à un problème.

⁹GUMPERZ (J.), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987, p8.

¹⁰TAGLIANTE (C.), *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 1992, p19.

2.3.2. La nature des objectifs éducatifs :

En principe, tous les styles conviennent pour réaliser des objectifs cognitifs de restitution. Le choix dépend alors des circonstances (budgets, horaires...) et des préférences personnelles de l'enseignant.

Les objectifs socio-affectifs de haut niveau (esprit critique, capacité de travail en groupe,...) « sont atteints plus aisément par les styles incitatifs et associatifs »¹¹ faisant appel à des stratégies telles que discussions de groupe, méthode des cas.

Quant aux objectifs psychomoteurs en sciences (par exemple le titrage, les manipulations...), ils requièrent nécessairement le recours à tous les styles et à de multiples stratégies comme la démonstration, les travaux pratiques et même le drill (la recherche de compétences).

2.3.3. Le degré de motivation des apprenants :

Une stratégie d'enseignement est opportune si elle induit chez l'étudiant un sentiment de réussite, de progrès personnel, de responsabilité...

« Les stratégies centrées sur l'étudiant favorisent ces attitudes et induisent ainsi un apprentissage intrinsèquement motivant. Il convient pourtant de préparer progressivement les étudiants à ces stratégies moins directives. »¹²

Le professeur donnera d'abord un " cadre général " et des informations fondamentales puis il s'orientera vers un style de plus en plus associatif.

2.3.4. La capacité des apprenants :

Peu de recherches expérimentales existent dans ce domaine. Il semblerait selon (Davies, 1971 et Dupont, 1982)¹³ que :

- les étudiants moins " performants " préféreraient au départ un enseignement plus directif et plus formalisé;
- les étudiants " plus performants " ou " très performants " préféreraient des stratégies plus associatives;

C'est dans ce sens qu'on a pu dire et écrire que la pédagogie non-directive « renforce parfois les handicaps cognitifs »¹⁴

¹¹PERRENOUD (Ph.), *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998, P14.

¹²KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Hachette, 1982, P11.

¹³Davies et Dupont, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997 (coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques »).

¹⁴HALL (E.T.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris Minuit, 1989, P9.

Deuxième chapitre

Les procédés explicatifs

Deuxième Chapitre : Les procédés explicatifs.

Introduction :

Le présent chapitre sera consacré à la collecte du cadrage théorique qui tourne autour de la notion d'explication, nous tenterons de définir cette notion de manière générale, puis, nous examinons son usage dans un cadre purement didactique c'est-à-dire l'explication dans la classe de français langue étrangère. Dans un deuxième temps nous verrons ce que c'est les procédés explicatifs et établir une typologie de ces derniers afin de savoir comment se présentent les outils explicatifs mis à la disposition des enseignants en vue d'aider les apprenants à mieux comprendre les explications en classe.

1. La notion d'explication :

Nous tenterons de mettre la lumière sur la notion clé de notre mémoire à savoir l'explication et nous commencerons par la définir du point de vue de BERGERON et HARVEY, ces derniers estiment que le concept d'explication comme :

« l'explication survient lorsqu'un problème de compréhension d'un phénomène ou d'adhérence du récepteur apparaît dans l'interaction et la perturbe. La prise de conscience de ce phénomène correspond à la phase de questionnement dans la séquence explicative [...]. Motivé par le désir de faire comprendre, l'enseignant cherche à établir donc un consensus avec les apprenants afin d'être bien reçu »¹⁵

Selon cette définition, il paraît évident que l'explication est étroitement liée à la notion de problème, elle est synonyme de clarification et intervient lors de l'incompréhension. A notre sens l'explication limite les mauvaises interprétations et anime les interactions en classe de langue.

En didactique des langues le terme explication renvoie soit à l'activité de l'enseignant soit à une phrase (ou à un moment) de la leçon ou de l'unité didactique soit à une séquence éventuellement courte d'interaction.

« la problématique de l'explication est circonscrite prioritairement par trois questions : qu'est-ce que? comment? et pourquoi? »¹⁶

¹⁵BERGERON et HARVEY, « Le fonctionnement de l'explication dans le processus d'acquisition du sens en classe de langue », Genève, 2013, P107, in <http://archive-ouverte-unige.ch> consulté le 12/12/2017.

¹⁶CUQ (J.P.), dictionnaire de didactique du français langue étrangère, éd. CLE Internationale, 2003. P 98.

Le « qu'est-ce que » est omniprésent en classe de FLE par les qu'est-ce que ça veut dire ?, qu'est-ce que vous comprenez ? et qu'est-ce que tu veux dire ? des questions presque automatiques quand il s'agit d'expliquer.

Le « comment » en explication se manifeste avec des locutions du genre comment dit-on ?, comment peut-on ? et comment ça marche ?, il s'agit du fonctionnement d'un phénomène, d'un fait de langue, d'une règle grammaticale, d'une machine, etc.

Le « pourquoi » intervient aussi fréquemment avec l'explication des causes et des raisons liées à un phénomène langagier, il intervient généralement suite à des réponses courtes et évidentes

Selon CHARAUDEAU et MANGUENON¹⁷ l'explication a des formes diverses et revêt trois aspects :

- Elucidation du sens : d'un mot, d'une unité lexicale, d'un fait ou d'un indice culturel.
- L'explicitation de règles ou de modes de fonctionnement.
- L'exposé explicatif : visant à introduire de nouveaux savoirs.

A travers nos lectures nous avons compris qu'une petite partie des techniques d'explication est incluse dans les manuels scolaire et les ouvrages de référence tandis que la majorité des cas elle est observable en classe et est le résultat de l'ensemble des interactions entre l'enseignant et ses apprenants selon le contexte que fournissent les progressions des cours.

Nul ne peut nier que l'explication recouvre une grande partie de la séquence didactique, elle est quasiment présente et se manifeste selon des procédés divers que nous allons traiter dans le titre qui va suivre.

2. Le concept de procédé explicatif :

L'acte d'enseignement/apprentissage de FLE exige l'utilisation, l'application de certaines techniques et l'exploitation des outils d'apprentissage en classe de langue, pour faciliter l'explication et la compréhension des textes.

Les procédés explicatifs sont un ensemble de moyens qui permettent de formuler une explication claire. En effet, la plupart des textes dans tous les domaines scientifiques présentent souvent des termes précis et savants et des concepts complexes inconnus des lecteurs que les procédés explicatifs peuvent rendre plus accessibles.

¹⁷CHARAUDEAU (P.) MAINGNENEAU (D.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, SEUIL Paris 2002. P 101.

3. Typologies des procédés explicatifs :

Ces procédés sont définis en étant :

« *Des outils pour apporter des explications supplémentaires afin d'enrichir vos textes ainsi en faciliter la compréhension. De plus dans le cadre d'un texte informatif ou argumentatif, cela peut être fort utile pour assurer la crédibilité de vos propos en précisant vos références par exemple.* »¹⁸

Il y a différents procédés explicatifs. Afin de retenir les plus connus, il existe un truc mnémotechnique qui consiste à retenir la première lettre de chaque procédé. Ainsi, il est possible de mémoriser les procédés explicatifs à partir du mot.

CIDRE:

19

Comparaison

Illustration

Définition

Reformulation

Exemple

Nous allons traiter une dizaine de procédés que nous avons jugé comme plus pertinents en classe de FLE et nous commençons par le procédé de comparaison ;

3.1. La comparaison :

Le procédé de comparaison consiste à rapprocher deux faits, deux objets ou deux éléments où il y a « *un rapport d'analogie et établit entre ces deux idées ou ces deux objets. La comparaison comprend toujours au moins deux termes (un comparé et un comparant). La comparaison s'opère grâce à un terme comparant* »²⁰

Dans la comparaison, on établit un parallélisme entre deux réalités, entre le comparé et le comparant en sortant les ressemblances et les différences entre les deux éléments, en d'autre terme, les convergences et les divergences. La comparaison se fait par les expressions suivantes : *au même que, tel que, à la manière de, plus que, moins que, comme...*

Exemples :

- **Tout comme les Tigres**, les chats fit partie de la famille des félins (ressemblance).
- Le cœur fonctionne **de la même façon qu'**une pompe qui pousserait le sang dans les artères (ressemblance).
- **Contrairement aux** Algonquiens, les nations iroquoiennes sont sédentaires (différence).

¹⁸La définition des procédés explicatifs in : www.lacroiseef.wordpress.com ,consulté le 22 /12/2017.

¹⁹<http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1104.aspx> , consulté le 22 /12/2017.

²⁰La comparaison in : www.etudes-litteraire.com ,consulté le 25/12/2017.

3.2. La reformulation :

Ce procédé est fréquemment utilisé par les enseignants de FLE, il s'agit en fait de donner des explications, des mots ou des parties de phrases afin de dire autrement, et de bien faire comprendre le contenu avec d'autres termes de même sens, en utilisant les synonymes et les analogies...etc. autrement dit, la reprise et la présentation d'une autre explication sous une façon et une manière différente.

Pour reformuler, l'enseignant utilise les expressions suivantes : bref, en d'autres mots, à dire la même chose en d'autres mots, autrement dit, c'est-à-dire, en d'autres termes, pour être plus claire, en résumé...etc.

La reformulation permet la reprise d'une explication sous une forme différente. Généralement, lorsqu'on reformule, on emploie des termes plus simples afin de rendre la compréhension plus facile.

ARCAND et BOURBEAU voient que :

« La reformulation exprime autrement le contenu qu'elle reprend. Quelques formules l'introduisent : X ou, pour être plus claire, Y ; X ou, si vous préférez, Y ; X ou, plus simplement, Y, La reformulation a tantôt le même sens quel'élément expliqué, tantôt un sens contraire, tantôt un sens plus général ou plus restreint. »²¹

La reformulation sert à donner des explications des mots ou des parties de phrases afin de dire autrement, et de bien faire comprendre le contenu avec d'autres termes de même sens, en utilisant, les synonymes et les analogies...etc. autrement dit, la reprise et la présentation d'une autre explication sous une façon et une manière différente.

3.3 La définition :

Ce procédé consiste à « Donner le sens d'un mot à l'intérieur d'un contexte » ARCAND R. et BOURBEAU N. affirment que la définition :

«Permet de distinguer clairement un objet de tous les autres .avec elle, l'émetteur (enseignant en classe) se sert de mots simples dans deux buts : Pour révéler le contenu d'un mot qu'il suppose inconnu de ses récepteurs.(les apprenants). Pour préciser le sens d'un terme même connu, afin de s'assurer que les récepteurs lui accordent la même valeur que lui»²²

Donc, elle permet de clarifier la signification d'un mot dans le texte par rapport aux autres mots, de décrire les choses et les phénomènes, en donnant leurs caractéristiques et leurs spécificités. Le procédé de définition exprime le sens exact des mots. Il sert à expliquer un mot rare ou relevant d'un

²¹ARCAND (R.) et BOURBEAU (N.), «La communication efficace », éd. CEC, Canada, 1995, P 161.

²²Idem. P165.

domaine de spécialité apparaissent. Pour définir un mot ou un phénomène, on utilise généralement : *est...c'est, les parenthèses, deux virgules, celui qui, acte de ... et sorte de...*

3.4. L'exemple :

Ce procédé consiste à : « *expliquer ou illustrer une information* ».

L'exemplification est très usitée en classe de langue, elle intervient pour donner à l'apprenant quelques précisions, pour argumenter des informations données par une sorte d'application concrète dans la vie de tous les jours, et pour permettre aux enseignants de confirmer les explications des éléments enseignés. Finalement l'exemple est là pour permettre à l'apprenant de comprendre d'une manière concrète les explications théoriques susceptibles d'être difficile à saisir.

Selon MANZOTTI :

« Le but du segment ayant la fonction d'exemplification est de faciliter la tâche du destinataire, tâche qui peut consister dans le fait d'accepter la vérité d'une assertion, d'exécuter une demande, de répondre à une question ou simplement de comprendre à fond une affirmation ou d'en mesurer la portée »²³

Pour donner des exemples, on se voit contraint d'utiliser des expressions comme: *par exemple, c'est le cas de, tel que, comme, en effet, ...etc.*

3.5. L'illustration :

Ce procédé consiste à appuyer l'explication des idées ou des textes sur des photos, des schémas, des cartes et des références.

L'illustration, c'est le fait de rendre les textes plus claire et concret à partir des graphiques illustrées pendant l'explication. Car, selon ARCAND et BOURBEAU :

« [...] Dans les nombreux cas où la situation de communication n'exige pas qu'on fournisse une multitude de détails, il vaut mieux choisir le graphique. »²⁴

En effet, les graphiques sont des éléments qui permettent de comprendre facilement et d'appuyer sur l'explication des textes, et des phénomènes qui sont difficiles à expliquer en mot ou avec des expressions, elles permettent d'expliquer et de saisir les informations présentées aux apprenants dans les textes étudiés en classe de langue.

²³Par exemple : une procédure d'exemplification in :<http://perso.ens-lyon.fr> , consulté le 22/02/2017.

²⁴ARCAND (R.) et BOURBEAU (N.), «La communication efficace », éd. CEC, Canada, 1995, P 289.

3.6. Le discours rapporté :

On parle d'un discours rapporté quand : « *une personne rapporte les paroles d'une autre personne ou bien ses propres paroles* ». ²⁵

Autrement dit, le discours rapporté consiste à répéter les propos, les mots, mais aussi les expressions qu'une autre personne a dites.

Nous avons trois types de discours rapporté :

- **Le discours rapporté direct** : C'est simplement le fait de répéter les mêmes paroles d'une personne, en disant ce qu'il a dit tel qu'il est.
- **Le discours rapporté indirect** : C'est l'utilisation d'un verbe introducteur suivi d'une phrase complétive.
- **Le discours rapporté libre** : C'est l'interprétation des propos d'une autre personne.

3.7. La synonymie :

Les synonymes sont des procédés que l'enseignant utilise pour renforcer ses explications en classe de langue, en donnant un sens équivalant à ces mots. Ils sont définis comme étant :

« [...] *des mots qui appartiennent à la même catégorie grammaticale (nom, verbe, adjectifs, etc.) et dont la signification est plus ou moins voisine ; on peut les interchanger dans un texte sans modifier fondamentalement le sens global de celui-ci ; mais puisque aucun mot n'a exactement le même sens qu'un autre, remplacer un mot par un synonyme revient à introduire dans le texte une nuance de sens.* » ²⁶

Nous constatons que les synonymes ne changent pas le sens du discours oral, car, ils ont la même catégorie grammaticale. En outre, les synonymes aident à l'enrichissement de l'explication, de définir les mots utilisés et d'éviter la répétition, de plus, ils permettent aux apprenants d'enrichir leur lexique mental en langue étrangère et par la suite d'utiliser ce vocabulaire dans de nouvelles situations de communication et de connaître également les registres de langue à partir des explications de l'enseignant.

3.8. La précision :

Selon ARCAND et BOURBEAU, l'ajout d'une précision c'est quand : « *Dès que l'émetteur s'aperçoit que son message peut être ambigu, il ajoute une précision qui lève toute équivoque. La précision apparaît au début, à la fin ou à la suite d'une phrase* ». ²⁷

²⁵Le discours rapporté in : www.intertaal.nl/le-discours-rapporté.html , consulté le 26/03/2017.

²⁶Saisir les nuances des mots, Leçon 12-Antonymes et synonymes, www.ccdmd.qc.ca/media/lect , PDF.

²⁷ARCAND, (R.) et BOURBEAU (N.), «La communication efficace », éd. CEC, Canada, 1995, P 163.

En effet, dans l'explication d'un mot, d'une expression ou d'un discours, l'enseignant se voit obligé d'ajouter des précisions pour enlever toute ambiguïté et équivoque. La précision, permet aux apprenants de différencier un mot d'un autre selon le contexte choisi et bien déterminer le sens ou la signification précise du discours oral ou des mots à expliquer.

3.9. La gestuelle :

C'est une pratique pédagogique presque naturelle, l'être humain utilise très souvent le langage du corps. Les gestes sont des actions du corps avec lesquels l'enseignant développe les compétences de l'apprenant, il les opère pour transmettre un savoir, gérer sa classe, motiver les apprenants et créer une interaction pour faciliter la compréhension.

Conclusion :

A l'issue de ce chapitre nous pouvons affirmer qu'il ya une multitude de procédés utilisés par les enseignants de langue afin de faciliter la compréhension des apprenants, nous avons choisi les plus importants et nous irons les chercher le long de notre expérimentation, nous tenterons de savoir quels sont les procédés les plus récurrents et comment varient-ils dans les pages qui vont suivre.

Deuxième partie

Le cadre pratique

Premier chapitre

Présentation du protocole d'enquête

Introduction :

Nous avons axé notre travail de recherche sur l'analyse des procédés d'explication et stratégies d'enseignements dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses citées dans l'introduction générale, nous sommes allées sur terrain pour vérifier l'utilisation des procédés explicatifs par les enseignants en classe de FLE pendant la séance de la compréhension de l'oral. Nous avons tenté d'évaluer la fiabilité des procédés explicatifs en classe ainsi que leurs fréquences d'emploi selon plusieurs enseignants.

1. Lieu de l'enquête :

Le lycée où nous avons réalisé notre expérience est appelé Delfi Ibrahim, il se situe dans la commune de F'kirina, wilaya d'Oum El Bouaghi, il est le seul lycée de la commune.

D'après le directeur, ce lycée a ouvert ses portes en 2002, petit de part sa superficie, il se compose d'un bloc administratif, 05 laboratoires, 02 salles d'informatique, une bibliothèque, une salle de professeurs, 16salles de cours, une salle de sport pas encore exploitée, un terrain de sport, sans oublier la cours, le réfectoire et quelques logements de fonction.

Le lycée comprend cette année 16 classes réparties en 3 niveaux, où le nombre d'élèves est de 438, aussi le corps enseignant se compose d'une trentaine d'enseignants supervisés par un directeur, un conseiller pédagogique ainsi que des adjoints d'éducation.

Les classes dans lesquelles nous avons assisté sont des classes de 1ère année secondaire lettres et sciences.

2. Description des enseignants :

Nous nous sommes présentés au directeur de l'établissement munis de l'autorisation signée par notre chef de département, dans le but de pouvoir réaliser notre expérimentation. Afin de varier les résultats, nous avons cherché des enseignants qui ont des expériences professionnelles disparates.

Nous nous sommes rapprochée de 3 enseignants âgés entre 31 et 47 ans, afin d'avoir des points de vue différents et de diverses façons de voir les choses lors de l'enseignement d'une langue.

2.1. Enseignante (01) :

Madame B. Sabrina, âgée de 47 ans, mariée et mère de 3 enfants, elle est calme et gentille, au même temps stricte et dynamique avec ses élèves, elle a 22 ans de travail, assurant 14 séances par semaines et 2 niveau, les 1^{ère} As et les 3^{ème} As, elle confirme que malgré le fait que son travail soit fatigant surtout avec l'effectif et la discipline, elle continue à adorer de tout cœur son métier et elle y est toujours motivée et enthousiaste.

Madame B. Sabrina sait parfaitement tenir ses classes en faisant travailler ses élèves, en les sollicitant et en les encourageant, elle déclare : « pour moi, la réussite d'un enseignant c'est d'abord établir de bons rapports avec ses élèves, quand je maîtrise les outils de la langue, je peux communiquer avec eux, j'explique bien mon cours en utilisant correctement les supports pédagogiques et en vérifiant le travail, j'atteins mon objectif facilement. »

2.2. Enseignante (02) :

Madame K. Imen, âgée de 40 ans, divorcée, vit avec son unique enfant de 10 ans, son expérience s'étale sur 17 ans de travail et elle est prête à donner plus. Pour elle, un enseignant de langue doit s'efforcer de préparer l'apprenant à des interactions multiples et à prendre conscience de l'existence d'autres peuples, d'autres cultures, en lui faisant acquérir des compétences interculturelles et en le préparant à des interactions multiples.

Madame K. Imen, confirme que si l'opportunité lui en serait favorable de changer le palier elle choisirait celui du primaire, car ça reste pour elle le meilleure palier pour donner une véritable base, et pour former les élèves dès leur jeune âge, les enseigner depuis leur première année et connaître leur niveau, elle insiste aussi que le milieu familial de l'élève et la discipline jouent un rôle notable dans l'acquisition de la langue en disant que : « le rôle du milieu extrascolaire devrait par conséquent être vu comme un paramètre supplémentaire et parfois crucial pour les processus d'étude en classe, s'il fait naître la motivation. Cette dernière est généralement considérée comme le facteur-clé de la réussite, de l'apprentissage d'une langue et de l'apprentissage langagier en général, si les élèves ne comprennent pas la langue, c'est à cause du vocabulaire et du bagage linguistique. »

2.3. Enseignant (03) :

Monsieur B. Ettayeb, âgé de 31 ans, un normalien P.E.S (Professeur D'Enseignement Secondaire), il a 07ans d'expérience. Pour lui, le meilleur palier est le moyen, parce que les élèves sont très jeunes et on peut encore les contrôler.

Monsieur B. Ettayeb affirme que : « mes élèves sont d'abord mes enfants, je partage avec eux : leurs désirs, leurs rêves et surtout leurs difficultés en langue, je les aide à exprimer leurs idées et à

expliciter leurs conceptions, aussi, je leur permets de faire des erreurs et je leur montre comment elles peuvent être bénéfiques. »

De plus, il insiste sur le rôle de l'enseignant en disant : « il est important d'avoir une forte personnalité et un contrôle sur la classe, puis interviennent les connaissances et les compétences, d'une autre façon, l'enseignant qui sait comment tenir le contrôle de la classe et fait le guide de ses élèves réalisera sans doute la réussite de ces derniers »

3. Présentation de l'échantillon :

Pour réaliser notre travail, nous avons choisi comme échantillon la séance de la compréhension de l'oral dans des classes de la première année secondaire, elles comptent un nombre de 31 à 35 apprenants (filles et garçons) âgés entre 15 et 17 ans, ces derniers ont des capacités et des compétences qui se diffèrent d'un apprenant à un autre. Cela renvoie aux facteurs familiaux, sociaux et culturels, aussi des facteurs personnels à titre d'exemple la volonté et la motivation.

Les classes sont parfaitement hétérogènes, au dire des enseignants, quelques apprenants sont excellents, d'autre sont moyens et une bonne moitié ayant des insuffisances, il ya ceux qui comprennent le sens de ce que dit l'enseignant dès la première explication mais la majorité nécessitent des reformulations et des explications diverses et variées.

Nous avons opéré cette étude afin d'observer le rôle des procédés explicatifs utilisés dans l'activité de la compréhension de l'oral dans une classe de 1^{ère} année secondaire, car elle est l'une des étapes les plus fondamentales de la communication et ne peut pas être laissée au hasard, en plus, la compréhension vient avant l'expression, où l'élève doit avoir entendu la langue et doit être capable d'envoyer et recevoir des messages significatifs.

4. Déroulement de l'enquête :

Nous avons assisté à trois cours avec trois enseignants différents après les avoir contactés et avoir leurs emplois du temps, nous avons choisi de faire des enregistrements afin d'avoir des résultats fiables et précis. Les enregistrements ont été réalisés durant le dernier trimestre, le magnétophone (Smartphone) a été confié à l'enseignant en lui recommandant de placer l'appareil sur le bureau et de bien vouloir limiter ses déplacements afin d'obtenir une qualité de son meilleure.

L'enseignant nous a permis de s'installer au fond de la classe pour ne pas gêner l'attention des apprenants en nous apportant une table et une chaise.

Malgré notre présence, les enseignants étaient tout-à-fait spontanés et naturels, ce qui montre leur habileté à expliquer un cours sans la moindre difficulté. Non seulement ils s'occupaient de leurs tâches essentielles face à l'auditoire mais tous les trois nous encourageaient à prendre le plus de notes possibles.

En effet, La tâche d'enregistrement consiste en la mise en marche de l'appareil dès l'entrée en classe, l'enseignant n'a pas à surveiller le bon fonctionnement ni la durée de l'enregistrement puisque nous avons veillé à s'équiper de Smartphones capables d'enregistrer plusieurs heures. A la fin du cours, l'enseignant enquêté nous remet l'appareil que l'on soumettra plus tard à de nombreuses écoutes permettant sa transcription orthographique.

Après avoir décrit notre outil d'investigation en l'occurrence une observation non participante à travers laquelle nous tenterons de dégager les différents procédés explicatifs, nous allons par la suite passer à la transcription des cours lors d'une séance de compréhension de l'oral, c'est une séance majeure dans l'avancement de chaque unité didactique dans le cycle qui nous intéresse, nous avons opté pour la transcription, parce qu'à travers cette dernière nous pouvons dégager les procédés explicatifs respectifs pour chaque enseignant, et ce, à travers les traces qu'il laisse pendant l'explication de son cours de compréhension de l'oral.

Avant de se lancer dans ce volet de recherche nous allons essayer de décrire le déroulement de la séance de compréhension de l'oral du point de vue pédagogique et tel qu'il a été édicté par le ministère de tutelle.

Dans une deuxième phase, nous avons travaillé sur la transcription des enregistrements en suivant des signes de prosodies pour chacun des mots prononcés, les reformulations et hésitations. Pour faire la transcription on a choisi l'orthographique, plus facile à lire et pas trop chargée de notations qui tiennent compte de certains aspects de la prononciation.

5. Description de la séance de la compréhension de l'oral :

5.1. La démarche :

Nous avons décrit la séance de compréhension de l'oral à partir des points essentiels trouvés dans Le Document D'accompagnement Pédagogique qui se définit comme un document qui explique clairement le déroulement des projets pédagogiques, les séquences et les activités, la manière d'entamer le projet et aussi comment se fait l'évaluation de l'élève durant l'année scolaire. Dans le document d'accompagnement du programme se trouve des exemples de grilles d'analyse et comment

faut-il construire un questionnaire d'évaluation, des exemples d'exercices et de démarches et même quelques méthodes d'enseignement.

L'acte d'écouter n'est pas toujours garanti pour les apprenants, et surtout dans le cas d'une langue étrangère, dans la compréhension de l'oral, nous nous trouvons face à plusieurs écoutes d'un seul document sonore (enregistrement ou texte lu par l'enseignant). Chaque écoute doit être précédée d'une ou de plusieurs consignes qui se suivent et ne se ressemblent pas. Chaque enseignant développe ses propres procédés en fonction du manuel employé, de son expérience et du public auquel il fait face. Cependant, les points communs sont nombreux d'une salle de classe à l'autre et dessinent une trame générale.

5.1.1. La 1ère écoute :

Nous pouvons demander aux élèves de focaliser leur attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions à travers lesquelles ils peuvent repérer des informations portant sur le lieu (où cela se passe-t-il?), sur les personnages (qui parle à qui?), sur l'objet (de quoi les personnages parlent-ils?).

Ces questions sont tout simplement des exemples qui vont aider les apprenants, Ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute pour comprendre, dans un premier temps, la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Chaque information devra ensuite être justifiée lors de la deuxième écoute, grâce à des indices contenus dans les énoncés oraux.

5.1.2. La 2ème écoute :

Confirmer ou infirmer les réponses données par les élèves lors de la 1ère écoute, d'une autre manière, nous pouvons leur demander de vérifier leurs hypothèses et de répondre à des questions de structuration du discours, d'écouter attentivement le document sonore (enregistrement ou texte lu par l'enseignant) pour réaliser la tâche que l'enseignant leur a donnée (exemple : trouver comment est décrit l'un des personnages, trouver ce que font tous les personnages, ...)

5.1.3. La 3ème écoute:

Il s'agit d'un approfondissement de l'analyse pour une meilleure compréhension, c'est l'étape au cours de laquelle les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont compris ; ils partagent leurs impressions et expriment leurs sentiments.

5.2. Les objectifs :

Les activités de compréhension orale aideront les apprenants à acquérir des stratégies d'écoute à être capable de : repérer des informations, prendre des notes, découvrir le lexique en situation, reconnaître des sons, repérer des mots-clés, comprendre globalement, comprendre en détails, reconnaître des structures grammaticales en contexte, ...etc.

5.3. Les supports :

Pour faciliter l'accessibilité aux documents supports choisis, un travail de préparation pré-pédagogique s'impose. L'enseignant(e) doit veiller à la qualité et le débit du son ainsi qu'à la longueur du support (On peut subdiviser le document support en séquences si ce dernier est trop long).

Les supports doivent être audio : des cassettes, des CD, la voix de l'enseignant(e) à défaut de moyens.

6. Outil de l'analyse : la Grille d'observation :

Nous avons préparé une grille qui contient tous les procédés explicatifs que nous avons cité dans la partie théorique, afin de vérifier et connaître la fiabilité des procédés explicatifs en classe, nous présentons la grille toute vierge et nous essayerons de la compléter avec les interactions verbales enregistrées pendant le cours.

le procédé explicatif :	Introduit grâce à :	Le nombre de répétition :	Réaction des apprenants après explication :	
			positive	négative
La description				
La définition				
La comparaison				
L'exemplification				
La précision				
Le discours rapporté				
Synonymie/ Antonymie				
La reformulation				
l'illustration				
L'aspect gestuel				

7. Conventions de transcription des cours :

Nous avons transcrit les trois cours enregistrés en se basant sur le modèle de transcription ci-dessous, et nous avons effectué quelques modifications afin de l'adapter à notre corpus.

1- Les interactants sont indiqués par :

P01 : professeur cours01 (madame B. SABRINA)

P02 : professeur cours02 (madame k. IMEN)

P03 : professeur cours03 (monsieur B. ETTAYEB)

2- Les pauses et interruptions sont marquées par: /. / pause courte ; /.. /pause moyenne ; /.../pause longue.

3- XXX : suite de syllabes incompréhensibles car inaudibles.

4- Les marques d'intonation :

↑ : marque l'intonation d'une question.

5- () : Les remarques du transcripateur sont entre parenthèses.

6- [] Les énoncés produits en une autre langue que la langue cible sont notés entre crochets.

7- La traduction des énoncés est annoncée par l'ouverture de parenthèses et par trad., elle est notée entre guillemets et en italique.

Pour transcrire les phonèmes particuliers on a recours aux graphèmes suivants :

dʒ	ج	ʔ	أ
ħ	خ	j	ي
h	ه	ʃ	ش
ʕ	ع	W	و
ɣ	غ	θ	ث
q	ق	h	ح

Deuxième chapitre

Analyse et interprétation des résultats

1. Grilles d'observation de l'utilisation des procédés explicatifs par l'enseignante (P01) dans la classe (01) :

Le procédé : la reformulation		
1- Ça veut dire il traite quoi ce texte ? 2- C'est-à-dire on parle d'un combattant qui a donné sa vie pour l'indépendance. 3- Bio veut dire vie et graphie c'est l'écriture. 4- Il fut renvoyé de l'école, qu'est-ce que ça veut dire ? 5- Guillotiné, c'est-à-dire a été condamné à mort par une guillotine.		

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Ça veut dire	05 fois	+
2- C'est-à-dire		+
3- Veut dire		+
4- Qu'est ça que ça veut dire		+
5- C'est-à-dire		+

Le procédé : la définition		
1- C'est celui qui fait l'installation de gaz et d'eau. 2- C'est [sebbak] en arabe. 3- C'est raconter une vie de quelqu'un. 4- C'est donner des informations sur une personne. 5- Est un grand combattant de la révolution algérienne. 6- Est un grand héro. 7- Patriotisme est un mot de la même famille que patrie. 8- L'attachement c'est être attacher et coller dans un groupe de personne. 9- Ahmed Zabana est un indépendantiste algérien. 10- Guillotine, c'est une machine ou instrument d'exécution utilisée par les français. 11- Est un collier de bois.		

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- C'est	11 fois	+
2- C'est		+
3- C'est		+
4- C'est		+
5- Est		+
6- Est		+
7- Est		+
8- C'est		+
9- Est		+
10- C'est		+
11- Est		+

Le procédé : l'exemplification

- 1- Je vous donne **un exemple sur ça**, Larbi Ben M'hidi, est un grand héro.
- 2- **Par exemple** patriotisme.
- 3- **Par exemple** vous êtes un membre dans le scout, en arabe [ḥodwija].
- 4- **Par exemple** RYM : sort de la classe !, là je l'ai renvoyée.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Un exemple sur ça	03 fois	+
2- Par exemple		+
3- Par exemple		+

Le procédé : la comparaison

- 1- Un mot de la même famille, **comme** une dent, dentiste.
- 2- L'adhésion d'Ahmed Zabana là **comme** l'attachement.
- 3- Renvoyé est **la même chose qu'**exclure ou éliminer quelqu'un.
- 4- Considéré en Algérie **comme** un héros.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Comme	04fois	+
2- Comme		- les élèves ne comprennent pas le mot adhésion
3- La même chose que		-
4- Comme		+

Le procédé : la description

- 1- Ahmed Zabana **est** un **indépendantiste algérien** ./ayant participé au déclenchement de la guerre de libération du 1^{er} novembre 1954./ il **est** le **premier indépendantiste** algérien guillotiné dans la prison de Barberousse à Alger considéré en Algérie comme un héros.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
- L'emploi des adjectifs qualificatifs comme (le premier, indépendantiste, algérien, guillotiné) et l'auxiliaire être.	01 fois	+

Le procédé : le discours rapporté

1- L'auteur **a dit** «Le 8 Novembre 1954 au cours de la bataille de Ghar-Boudjelida Douar Chorfa à El Gaâda, Ahmed Zabana fut arrêté puis condamné à mort ».

2- Il effectua ses études primaires jusqu'à l'obtention du certificat d'études, puis **l'auteur a indiqué qu'**il fut renvoyé de l'école parce qu'il n'a pas le droit de dépasser un certain niveau.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- L'auteur a dit (le verbe dire)	02 fois	+
2- L'auteur a indiqué (le verbe indiquer, un verbe introducteur)		+

Le procédé : la précision

1- Il est né à Oran, **exactement** à El Hamri.

2- Le temps utilisé est le passé composé et **précisément**, le passé composé de l'indicatif.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Exactement	2 fois	+
2- Précisément		+

Le procédé : l'illustration

1- Regardez **cette photo** elle représente une guillotine, c'est une machine ou un instrument d'exécution, utilisée par le colonisateur français, (les ennemis), pour trancher le coup du condamné à mort, on le met sur cette planche horizontale. Celui-ci est un collier de bois, sur lequel son cou est fixé, il s'appelle la lunette. Puis, celle-là, c'est lame qui tombe de plus haut et tranche sa tête.

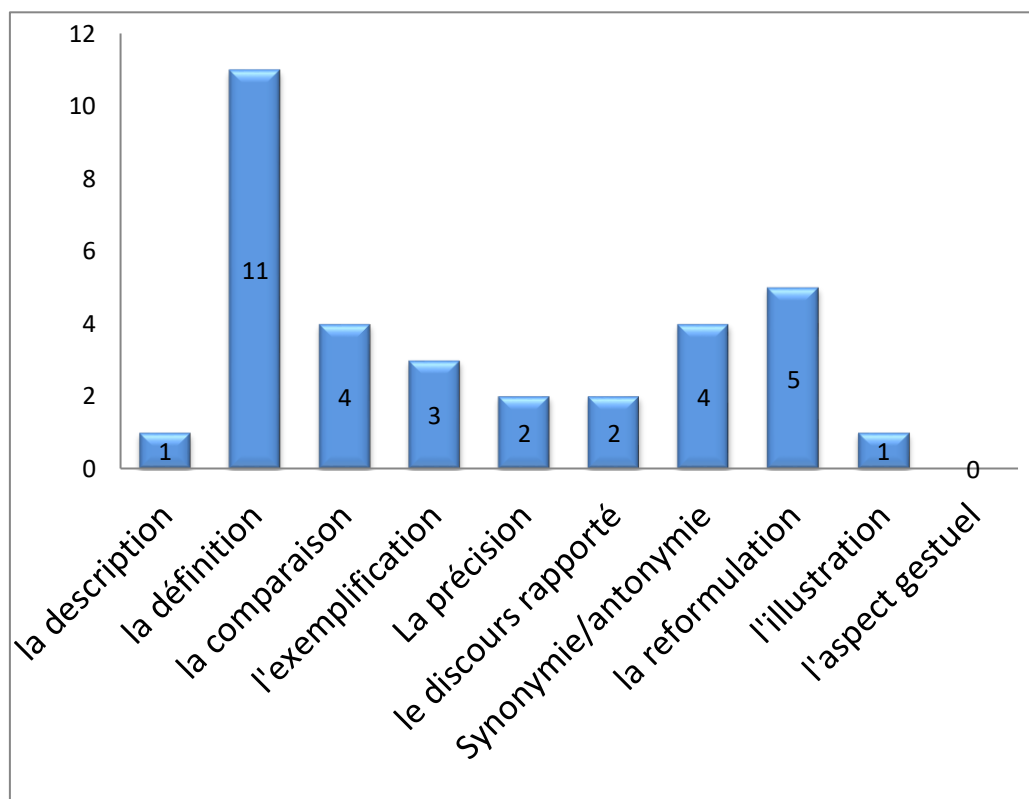
Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Cette photo	01 fois	+

Le procédé : la synonymie/antonymie

- 1- Machine c'est **la même chose qu'**instrument, outil **ou** moyen.
- 2- Un grand martyr, un grand combattant, un grand héros, un grand symbole.
- 3- Il a sacrifié sa vie, **ou** il a offert sa vie, il l'a donné.
- 4- Condamné, c'est **le contraire de** libre, indépendant.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- La même chose que	04fois	+
2- Martyr / héros combattant/ /symbole.		+
3- Ou		+
4- Le contraire de		+

1.1. Graphique (01) :



1.2. Le commentaire :

Nous remarquons clairement que la définition comme procédé explicatif est classée largement en haut de la liste, nous avons compris que c'est le procédé le plus utilisé de la part de l'enseignante, les réactions des élèves étaient presque toujours positives, ils réagissaient réellement lorsque l'enseignante définit les mots et les expressions, nous remarquons également qu'en second ordre, on retrouve la reformulation, c'est-à-dire que l'enseignante recourt généralement à la reformulation avec la définition, pour redire les mêmes choses qui sont expliquées différemment, de même nous remarquons que la comparaison entre les éléments d'une même nature existe en parallèle, avec le procédé de la synonymie/antonymie, encore, le fait de donner des exemples a été répété trois fois par notre enseignante pour argumenter des informations, mais la précision et le discours rapporté existent d'une façon casuelle, uniquement deux fois, la description et l'illustration par des images ont été utilisées une seule fois chacune, mais nous remarquons que l'enseignante n'a jamais utilisé son corps pour expliquer les choses.

Pour conclure, nous pouvons dire que la définition, la reformulation, la synonymie/antonymie et la comparaison sont les procédés explicatifs les plus prisés par notre première enseignante.

2. Grilles d'observation de l'utilisation des procédés explicatifs par l'enseignante (P02) dans la classe (02) :

Le procédé : la reformulation

- La morale de cette fable est invisible **ce qui veut dire**, elle n'est pas écrite dans le texte.
- Ce croquant avait une arbalète, **c'est-à-dire** le chasseur qui porte une arme pour chasser la colombe.
- D'abord, qu'est-ce qu'une fable, **ça veut dire**, on peut remplacer le mot fable par quoi ? par un récit.
- Où se passe la scène, **c'est-à-dire** le lieu de l'histoire.
- **C'est-à-dire** le personnage du texte.
- Quand **ou bien** le temps, la période, la durée.
- Quoi **c'est-à-dire** l'objet de cette histoire.
- C'est réciproque **qui signifie** mutuellement.
- La colombe part et se tire au loin **c'est-à-dire**, elle s'enfuit.
- **Autrement dit**, elle rend le service de la colombe.
- Elle le pique au talon, au pied.
- L'oiseleur, le chasseur des oiseaux.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Ce qui veut dire	12 fois	+
2- C'est-à-dire		+
3- Ça veut dire		+
4- C'est-à-dire		+
5- C'est-à-dire		+
6- Ou bien		+
7- C'est-à-dire		+
8- Ce qui signifie		+
9- C'est-à-dire		+
10- Autrement dit		+
11- La virgule		+
12- La virgule		+

Le procédé : la définition

- 1- Jean De LA FONTAINE, **est** un fabuliste français, qui écrit des fables.
- 2- L'oiseleur **est** le chasseur des oiseaux.
- 3- **C'est** un substitut lexical.
- 4- La fable **désigne** une histoire, ou petite histoire où les personnages sont des animaux.
- 5- Le ruisseau **signifie** un petit cours d'eau.
- 6- Le promontoire ici, **C'est** le brai d'herbe.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Est	06fois	+
2- Est		+
3- C'est		+
4- Désigne		+
5- Signifie		+
6- C'est		+

Le procédé : l'exemplification

1- **Par exemple** dans la vie les gens s'aident.

2- **Par exemple** quand tu as des problèmes je t'aide et après c'est l'inverse.

3- **On suppose que** quand on est en danger, on essaye de se sauver par la fuite.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Par exemple	03 fois	+
2- Par exemple		+
3- On suppose que		+

Le procédé : la description

1- Une **petite** fourmi, qui avait **très** soif, s'approcha d'une **longue** source pour boire, **entraînée** par le courant et ooop, elle glissa et tomba à l'eau.

2- Une **jolie** colombe **rapide comme le vent** a vu la **pauvre** fourmi détacha un rameau d'un arbre, et le jeta dans la source et là, la fourmi monta dessus et elle est sauvée.

3- Un **ambitieux** chasseur qui porte une arbalète **noire**, s'avance **silencieusement** avec des pieds **nus**.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Les adjectifs (petite, longue, entraînée) et l'adverbe (très)	03 fois	+
2- Les adjectif qualificatifs (jolie, rapide, pauvre)		+
3- Les adjectif qualificatifs (ambitieux, noire, nus) et l'adverbe (silencieusement)		+

Le procédé : la comparaison

1- Elle était courageuse **comme** un lion.

2- Une colombe qui passait par là, rapide **comme** le vent.

3- La colombe **telle que** la fourmi des animaux qui montre le sens de solidarité.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Comme	03 fois	+
2- Comme		+
3- Telle que		+

Le procédé : le discours rapporté

- 1-L'auteur **a dit** la fourmi le pique au talon, c'est-à-dire elle le pique au pied.
2- Je répète qu'est-ce qu'**a dit** l'auteur : « là-dessus passe un certain oiseleur donc c'est quoi un oiseleur. ».
3- L'auteur **a mentionné** le mot villageois qui remplace le chasseur.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Dire	03 fois	+
2- Dire		+
3- A mentionné		+

Le procédé : la précision

- 1-Il le pique où **exactement**? au talon, au pied.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Exactement	01 fois	+

Le procédé : l'aspect gestuel

L'enseignante a utilisé le langage du corps, pour expliquer certains mots ,et certaines phrases en utilisant les gestes, et les mimiques, par exemple, elle a utilisé ses mains et ses pieds pour montrer la pique de la fourmi sur le talon du chasseur, de même ,comment la colombe a aidé la fourmi, en lui donnant un brai d'herbe pour qu'elle accroche, elle a utilisé sa tête comme il a fait le chasseur lorsqu'il a tourné sa tête, en plus des expressions faciales, à titre d'exemple, elle a exprimé la fourmi et la colombe.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
Le corps (les mains, les pieds et la tête)	03 fois	+

Le procédé : la synonymie/antonymie

- 1- La fable **ou** récit.
- 2- Le long c'est **le synonyme de** : au bord ou à côté.
- 3- **Le synonyme** ici **de** talon, est le pied du chasseur.
- 4- La colombe usa de charité **ou** donne de l'aide **ou** du soutien.
- 5- Elle se termine toujours par une morale c'est **le même sens que** leçon.

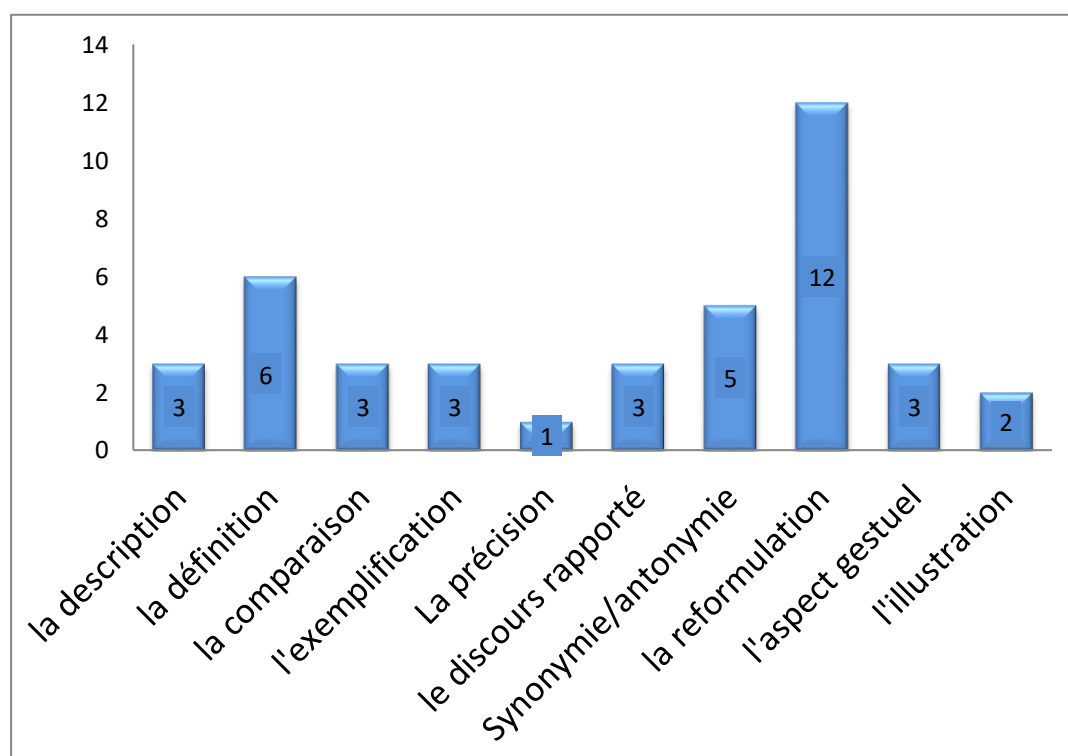
Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Ou	05 fois	+
2- Le synonyme de		+
3- Le synonyme		+
4- Ou		+
5- Le même sens que		+

Le procédé : l'illustration

L'enseignante a dessiné sur tableau plusieurs objets exemple : l'arbalète, la fourmi au ruisseau.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Regardez bien le tableau je vais vous dessiner une arbalète.	02 fois	+
2- Voici la fourmi au ruisseau.		+

2.1. Graphique (02) :



2.2. Le commentaire :

Nous observons une forte utilisation de la reformulation comme procédé explicatif de la part de l'enseignante, elle est ordonnée en premier lieu. Ainsi, nous apercevons que les élèves réagissent positivement en répondant directement après chaque reformulation. Nous remarquons aussi au second rang, la définition, à laquelle l'enseignante fait appel pour définir des mots et faciliter la compréhension du contexte par l'élève. De même, le procédé de la synonymie/antonymie a été utilisé cinq fois. Pour éviter les répétitions et apporter des nuances, l'enseignante emploie des synonymes.

Nous estimons également que la comparaison, la description, le discours rapporté, l'illustration, l'exemplification, et la gestualité sont utilisés de façon fréquente et régulière, mais, concernant la précision l'enseignante l'a employé uniquement une seule fois.

En conclusion, nous pouvons dire que la reformulation, la définition, la synonymie/antonymie sont les procédés explicatifs les plus utilisés par l'enseignante (P2).

3. Grilles d'observation de l'utilisation des procédés explicatifs par l'enseignant (P03) dans la classe (03) :

Le procédé : reformulation

- 1- Quel est le point commun entre les deux textes ? **ça veut dire**, le lien qui lie les deux textes.
- 2- Le pronom « il » renvoie à Mouloud Feraoun **c'est-à-dire**, on a remplacé Mouloud Feraoun
- 3- Quel est le souvenir évoqué par Mouloud.F dans ce texte ? **C'est-à-dire**, de quel souvenir Mouloud.F se rappelle ?
- 4- Que faisait sa maman pendant ce temps-là ? **C'est-à-dire**, pendant l'arrivée de son père de la Djemaa.
- 5- De qui se souvient-il ? **C'est-à-dire**, lorsqu'il est entré à l'école ./ il ya des personnes qui sont restés dans sa mémoire.
- 6- Quels métiers a-t-il exercé plus tard ? **Ça veut dire** après son obtention du certificat d'études primaires et élémentaires.
- 7- C'est Mouloud Feraoun qui parle de Mouloud Feraoun **c'est-à-dire**, Mouloud Feraoun parle de lui-même.
- 8- Il arriva avec la Djemaa **c'est-à-dire** il a été avec un groupe de personnes.
- 9- Il regrette son petit-déjeuner **ou bien**, il souhaite prendre son petit-déjeuner avant d'aller à l'école.
- 10- Qui en a profité ? **ou bien** qui a bénéficié de la part du Couscous de Mouloud.F.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Ça veut dire	10 fois	+
2- C'est-à dire		+
3- C'est-à dire		+
4- C'est-à dire		+
5- C'est-à-dire		+
6- Ça veut dire		+
7- C'est-à-dire		+
8- C'est-à-dire		+
9- Ou bien		+
10- Ou bien		+

Le procédé : la définition

- 1- Son premier métier est instituteur ce qui **signifie** un maître qui enseigne à l'école primaire.
- 2- Un directeur **désigne** une personne qui dirige l'école.
- 3- L'appétit **désigne** l'envie de manger.
- 4- La djemaa **c'est** un mot arabe, c'est comme [dʒmʔʕʔ] en arabe.
- 5- A côté d'un kanoun, aussi **est** un mot arabe, il **signifie** un récipient, fabriqué de l'argile, où on met du charbon brûlé.
- 6- Le fils du pauvre **c'est** son ouvrage, **c'est** le titre de l'œuvre.
- 7- Le repas du matin, on l'appelle le petit-déjeuner, le repas de midi, **c'est** le déjeuner, le soir **c'est** le dîner donc la maman prépare quoi ?
- 8- Dans le premier texte ./ l'auteur Djohar parle de l'écrivain Mouloud Feraoun./ elle parle de lui à la troisième personne du singulier, **c'est** une biographie.
- 9- Dans le deuxième texte **c'est** Mouloud Feraoun qui parle de sa propre vie, il utilise « Je » **C'est** une autobiographie.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1-Signifie	09 fois	+
2- Désigne		+
3- Désigne		+
4-C'est		+
5- Est / signifie		+
6- C'est		+
7- C'est		+
8- C'est		+
9- C'est		+

Le procédé : la synonymie/antonymie :

- 1- L'ouvrage **c'est la même chose que** roman.
- 2- Il était comme le pionnier de la littérature algérienne, **ou** comme le fondateur de la littérature algérienne.
- 3- Le sommeil ici est **le contraire de** l'éveil.
- 4- **le contraire d'**un mystérieux ./ est clair et compréhensible .

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- C'est la même chose que	04fois	+
2- Ou		+
3- Le contraire de		+
4- Le contraire de		+

Le procédé : la comparaison

1- Mouloud Feraoun était **comme** le père de la littérature.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Comme	01 fois	+

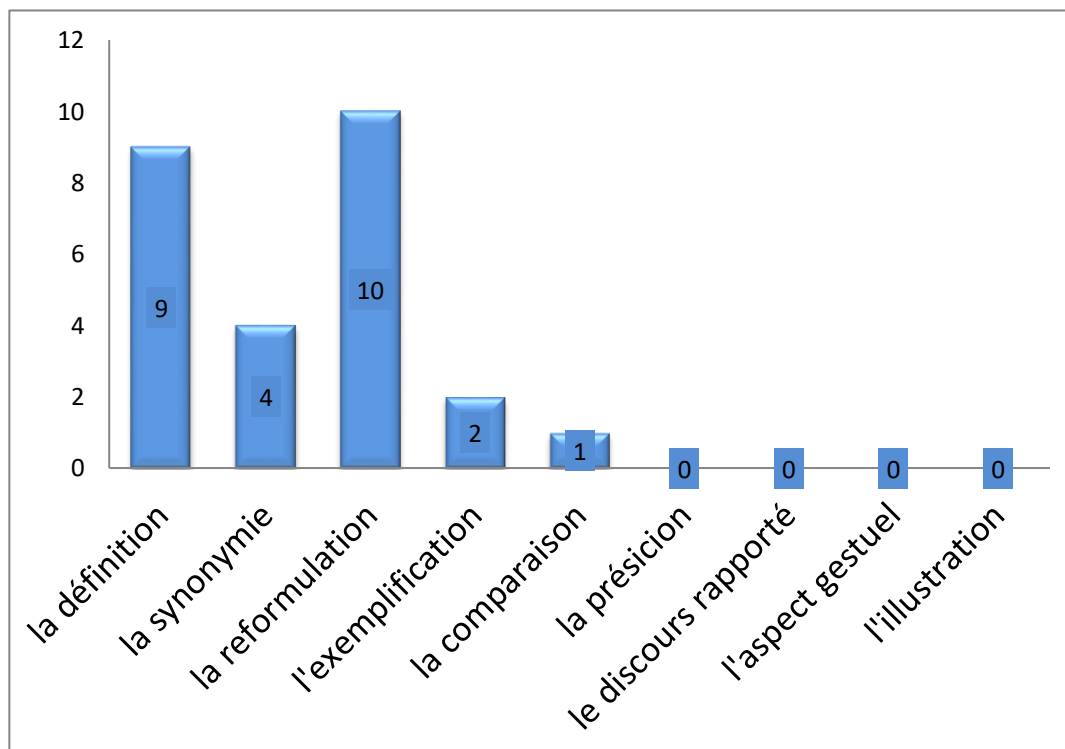
Le procédé : l'exemple

1- Il a écrit plusieurs livres **par exemple** : le fils du pauvre, la terre et le sang et les chemins qui montent.

2- **Par exemple**, lorsqu'on est en colère, On ne peut pas manger.

Introduit par :	Le nombre de répétition :	La réaction des élèves :
1- Par exemple	2 fois	+
2- Par exemple		+

3.1. Graphique (03) :



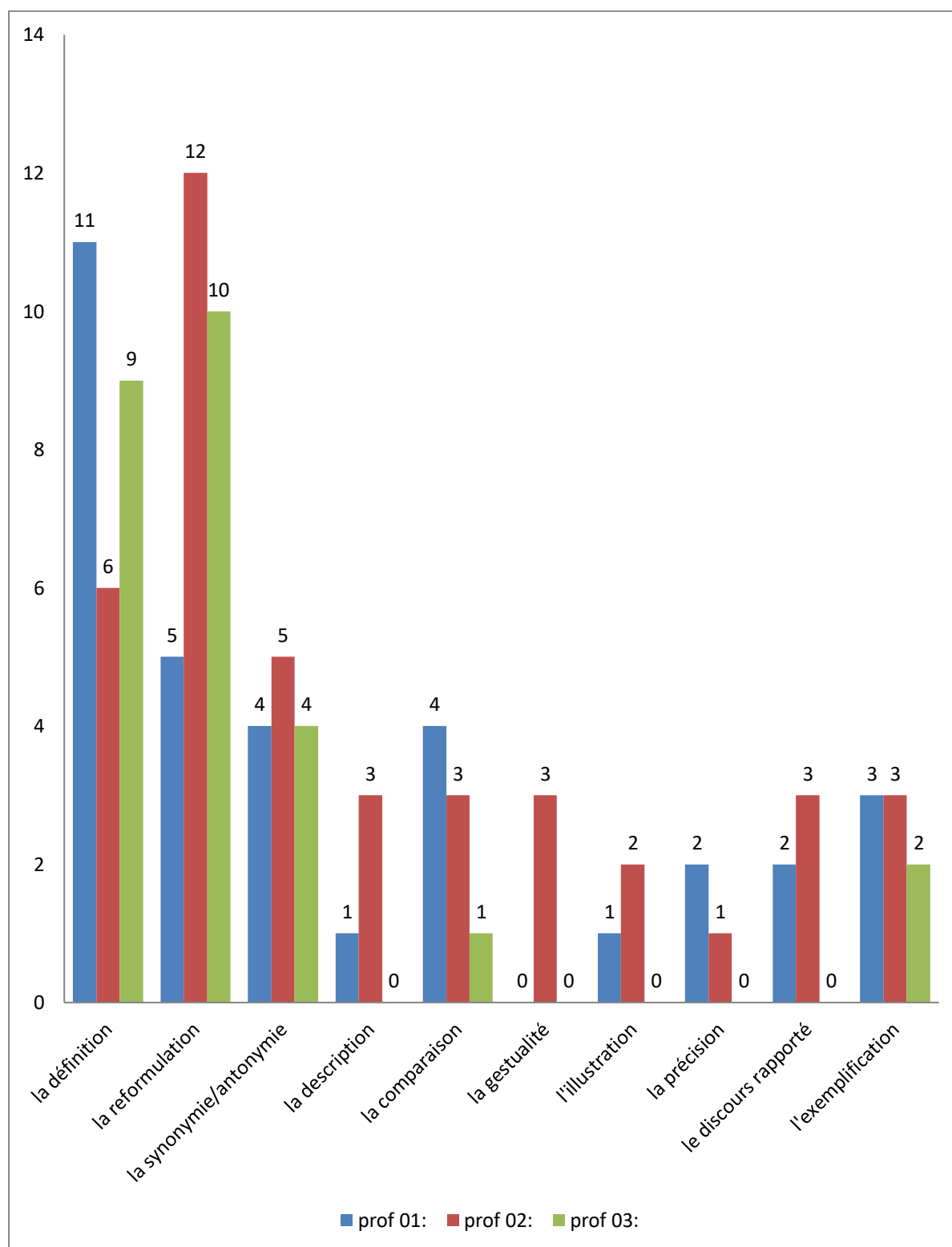
3.2. Le commentaire :

Nous constatons clairement que notre enseignant utilise fréquemment la définition et la reformulation comme procédés explicatifs, ils sont très exploités dans l'explication du cours, et grâce à ces deux procédés les élèves se comportent positivement en assimilant immédiatement après chaque définition et reformulation des questions.

Nous remarquons aussi que l'enseignant utilise de temps en temps la synonymie/antonymie dans son explication, il l'a été utilisé quatre fois pour clarifier le sens des termes difficiles. Néanmoins, l'utilisation de la comparaison et l'exemplification malheureusement était rare, nous avons rencontré deux exemples et une seule comparaison dans les propos de l'enseignant ; d'un autre côté, nous n'avons pas trouvé de précisions, de discours rapporté, aussi l'enseignant n'a jamais utilisé l'illustration ou le langage du corps.

Pour conclure, nous pouvons dire que cet enseignant se sert uniquement de trois procédés : la reformulation la définition et la synonymie/antonymie, pour mieux expliquer et clarifier les informations.

4. Diagramme récapitulatif des usages des procédés explicatifs par les trois enseignants :

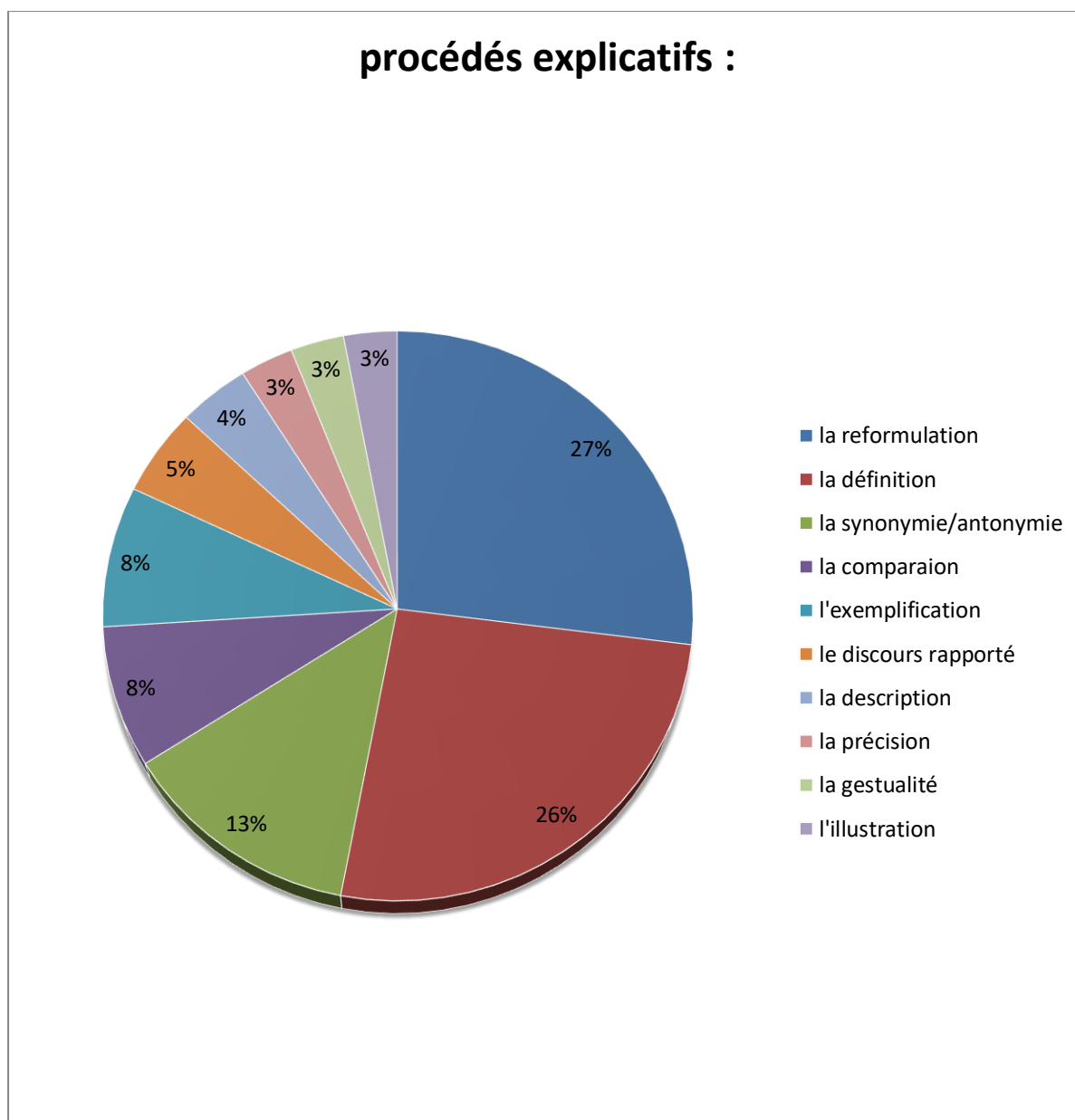


En observant ce graphique récapitulatif, nous remarquons que le procédé explicatif de la reformulation est le plus fréquemment utilisé de la part des trois enseignants, en second lieu la définition qui se rapproche énormément de la reformulation, de part de sa fréquence, presque ils ont les mêmes graphiques, nous pouvons dire que ce sont les deux procédés les plus fréquents à l'intérieur de la classe du FLE, nous pouvons expliquer cela par le fait que les enseignants trouvent facilement les définitions des mots et ils reformulent les phrases que les élèves ne comprennent pas.

Juste après, nous trouverons le procédé de la synonymie/antonymie qui a le taux proche de celui des deux premiers, on fait recours à la synonymie pour préciser le sens et éviter les répétitions. Nous rencontrerons également l'exemplification, à laquelle se réfèrent nos trois enseignants pour faire comprendre leurs cours. Par la suite, intervient la comparaison et surtout chez le premier enseignant(P1). Mais, cela n'empêche pas que certains procédés soient beaucoup moins utilisés comme le discours rapporté et la description que les enseignants emploient rarement pour l'explication de leurs cours, de même la gestualité et l'illustration qui occupent une place prépondérante, uniquement une enseignante (P2) a utilisé les gestes, les graphiques et son corps pour illustrer ses explications, donc nous pouvons déduire que nos enseignants du lycée utilisent quelques procédés comme :la définition, la reformulation et la synonymie/antonymie avec des taux élevés contrairement à d'autres procédés plus au moins utilisés tels : la comparaison, l'exemplification, le discours rapporté, la description, ainsi, il ya des procédés qu'on utilise rarement à savoir : la précision, la gestualité et l'illustration.

Pour conclure, nous estimons qu'il y a des conditions qui gèrent l'utilisation des procédés explicatifs. A l'instar de l'expérience professionnelle, prenons le cas de nos deux premières enseignantes (P1 et P2) qui ont assez d'expérience et proche (22ans pour P1 et 17ans pour P2), on trouve qu'elles utilisaient presque tous les procédés explicatifs même s'il y a parfois des différences dans le nombre de répétition, de même nous pouvons dire que le sexe joue un grand rôle dans la manière de présenter et d'expliquer un cours, comme le cas de notre dernier enseignant (P3) ,comme il est un homme, il n'a pas utilisé beaucoup de procédés et il n'a employé que quelques-uns.

5. Utilisation des procédés explicatifs par l'ensemble des enseignants :



Après avoir repéré les procédés utilisés dans chaque classe, nous avons recensé l'ensemble des séquences appliquées dans les trois classes, et nous avons trouvé que notre corpus contient 100 séquences d'explication dont presque la moitié est tirée du deuxième cours pour les simples raisons : il est le plus long cours ainsi l'enseignante (P2) avait pas mal d'expérience (17 ans), La totalité des séquences est équivalente à 100%. En commençant par les procédés les plus fréquents, nous avons constaté que les trois enseignantes utilisent des procédés variés durant la séance de la compréhension de l'oral, nous estimons qu'il s'agit du procédé de la reformulation avec un pourcentage de 27 % comme étant le procédé le plus récurrent dans notre corpus, il est très pratique et motivant, il permet aux élèves de répondre facilement à la question posée par leur enseignant. Il est un outil de

simplification pour des mots et des expressions difficiles. De même que le procédé de la définition, qui apparaît avec un pourcentage de 26%, il a presque le même taux d'utilisation que la reformulation, également, il est très pratique et efficace dans la compréhension de l'oral, d'ailleurs lors des explications, les enseignants donnent des définitions exactes des mots pour clarifier l'idée présentée ce qui offre à l'élève la capacité de déterminer le sens, en créant une motivation particulière en classe. Aussi, et parmi les procédés fréquents en classe, nous avons constaté l'utilisation du procédé de la synonymie/antonymie, il a donné un taux d'emploi de 14%, il est très praticable par les enseignants, il est ainsi un procédés fréquents dans leurs discours explicatifs, il leur permet d'éviter les répétitions, d'enrichir le vocabulaire des apprenants et leur préciser le sens des mots.

Pour l'exemplification, le taux d'emploi a été de 8 %, elle est aussi un procédé employé pour apporter des précisions à l'argumentation ou aux informations présentées, elle enrichit le vocabulaire des apprenants dans la langue étrangère et elle leur permet de mémoriser les idées expliquées en leur donnant une image réelle. Outre, il y avait un autre procédé utilisé au même taux que l'exemplification, c'est celui de la comparaison, dans les trois cours, son taux d'emploi est de 8%, les enseignants font recours à la comparaison qui soutient l'explication en présentant des éléments connus de tous. Malheureusement, et malgré le rendement que donnent ces procédés explicatifs dans la transmission du savoir, il y a certains procédés que les enseignants du lycée utilisent avec un taux très faible dans les explications de leurs cours du FLE, autrement dit, qui sont : le discours rapporté, la description, la précision, l'illustration et la gestualité qui se présentent par leur taux d'emploi inférieur, nous commençons par le discours rapporté qui est à seulement 5%, nous avons remarqué que les enseignants rapportent rarement les paroles de l'auteur malgré que cela permet aux apprenants de bien enregistrer les informations du texte oralisé afin de bien répondre aux questions posées par la suite. Concernant les autres procédés comme la description, la précision, la gestualité et l'illustration, qui se représentent à moins de 4 %, ils rarement utilisés, car ils sont inconnus de la part des élèves et ils les trouvent parfois difficiles à comprendre. Enfin, nous résumons cela et nous pouvons dire que les procédés les plus utilisés et fréquentés dans une classe de première année secondaire sont cinq : la définition et la reformulation qui occupent la moitié du pourcentage, ainsi que la synonymie/antonymie, la comparaison et l'exemplification, alors qu'il ya des procédés presque écartés dans le discours explicatif des trois enseignants.

6. Le bilan général :

Notre expérience nous a fait comprendre que les enseignants du lycée, que nous avons fréquenté étaient très actifs dans leurs pratiques des procédés explicatifs, nous nous sommes interrogés sur l'ensemble de procédés explicatifs utilisés dans la transmission du savoir scolaire et sur les procédés les plus fréquents et nous avons trouvé comme réponse qu'il ya des procédés ou moyens linguistiques qui peuvent être exploités dans la transmission de ce savoir.

Ce sont les quatre procédés les plus connus qu'utilisent pratiquement tous les enseignants, à savoir : la reformulation, la définition, la synonymie/antonymie, la comparaison et l'exemplification, nous avons observé que ce sont les procédés les plus motivants, interactifs et communicationnels en classe de langue. Ils donnent aux apprenants la capacité de participer et de répondre aux questions posées.

Nous avons constaté que ces procédés ont une grande efficacité dans le processus d'Enseignement/Apprentissage, et surtout en ce qui concerne la transmission des idées ou des informations présentées dans la séance de la compréhension de l'oral, de même, nous avons remarqué qu'il ya des procédés moins utilisés dans l'explication des enseignants, il sont quasiment rares, nous parlons dans ce cas des procédés de l'illustration, du discours rapporté ainsi que l'usage de la gestuelle.

Egalement, il ya beaucoup de différences entre les usages des différents enseignants, et que les enseignants qui savent passer de l'emploi d'un procédé à l'autre sont généralement ceux ayant beaucoup d'expérience, par contre, les enseignants les moins expérimentés se montrent rigides et se contentent de recourir à des procédés fixes, nous pouvons dire aussi que notre expérience nous a fait comprendre que les réactions des élèves sont souvent meilleures lorsque les procédés utilisés sont variés pour la même explication.

Ainsi, il faudrait que nos enseignants sont priés à mettre un peu plus l'accent sur l'usage des autres procédés, surtout le procédé d'illustration, qui est très utile dans l'explication car il rend l'idée plus claire et plus concrète, il remplit une fonction meilleure grâce à la représentation où l'élève pourrait vraiment comprendre mieux à l'aide des exemples. De même l'aspect gestuel et le langage du corps joue un rôle notable dans l'enseignement du FLE, ils aident l'élève à dégager le sens des mots sans recourir à la langue maternelle.

Nous avons pu conclure que pour expliquer un cours de langue, l'enseignant a la possibilité de mettre en œuvre toute cette variété de procédés explicatifs que nous avons étudiés, ce que donne à l'élève l'occasion de mieux comprendre et mémoriser le maximum d'informations dans un cours de langue étrangère.

Conclusion générale

Conclusion générale :

Notre recherche se voit centrée sur le pôle enseignement, elle s'interroge sur les styles d'enseignement que les enseignants de langue mettent en œuvre, leurs stratégies d'apprentissage et leurs procédés explicatifs afin de rendre la compréhension beaucoup plus accessibles aux apprenants. Nos interrogations de départ concernent spécialement le type de procédé qui règne dans le discours métalinguistique des enseignants de la 1^{ère} année secondaire.

Un procédé explicatif est une approche pédagogique, jugée efficace, à laquelle l'enseignant fait souvent recours. C'est une intervention réfléchie et recommandée en vue de favoriser les apprentissages d'un groupe d'élèves hétérogène, ou encore, pour améliorer leur rendement, particulièrement de ceux en difficulté d'apprentissage ou en risque d'échec scolaire.

En effet, les procédés explicatifs auxquels les enseignants ont fait recours dans l'explication des cours auxquels nous avons assistés assurent la réussite de l'enseignement / apprentissage du FLE, ils donnent aux apprenants une multiplicité des idées et leur ouvrent une grande fenêtre sur le monde. Ils leur permettent d'accéder à des différentes significations et aux sens des documents lus ou écoutés. En outre, les procédés motivent l'apprenant et provoquent une interaction positive en classe de langue, d'une part, elle se fait entre l'apprenant et l'enseignant, et d'autre part, entre l'apprenant et la langue.

Cependant, le choix des procédés explicatifs ne peut être une décision aléatoire. Il est important que l'enseignant sélectionne, parmi des catégories de procédés, celles qui répondent le mieux aux besoins actuels et futurs des apprenants.

Nous avons entrepris dans cette recherche une analyse, dans un premier temps, des supports de cours choisis, par la suite, nous avons observé les attitudes et les stratégies adoptées par 03 enseignants différents dans une situation d'enseignement liée à une activité de la compréhension de l'oral.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants participants, durant le déroulement des séances de la compréhension de l'oral, s'appuient sur trois grandes catégories de techniques d'enseignement et de procédés explicatifs à savoir la reformulation, la définition et le recours à la synonymie/antonymie.

A partir de tout cela, nous pouvons, dans un premier temps, confirmer notre première hypothèse qui suppose que le recours à l'exemplification, à la reformulation et à la définition demeurent les procédés les plus usités de la part de l'enseignant parce qu'ils sont les plus propices pour faciliter la compréhension des phénomènes de langue. Nous avons supposé l'exemplification qui s'est avérée beaucoup moins utilisées que les deux autres.

Dans un second temps, les résultats de recherche nous ont conduit vers l'affirmation de notre deuxième hypothèse, celle qui dit que les procédés explicatifs varient en fonction de plusieurs facteurs liés aux enseignants à savoir le sexe, l'expérience, nos résultats montrent clairement ces différences.

Dans ce contexte nous proposons d'ores et déjà une sensibilisation des enseignants quant à l'usage des stratégies explicatives, il faudrait qu'ils sachent, à titre d'exemple, que l'usage de la mimique et la gestuelle est une démarche très efficace en compréhension de l'oral, aussi une bonne préparation préalable du cours de langue et de ses procédés serait l'une des clés majeures du savoir-faire de l'enseignant.

De plus nous pouvons proposer de mettre l'accent sur les autres procédés explicatifs pas très souvent utilisés et qui pourraient aider les élèves à mieux accéder au sens, et non seulement se focaliser sur les procédés de la comparaison, l'exemplification et l'illustration.

Notre travail, modeste qu'il soit, n'a ciblé qu'un aspect de l'enseignement du français langue étrangère au lycée, alors qu'il en reste d'autres qui doivent être mis en relief, tels que le choix des stratégies efficaces qui relève de l'art et de la planification pédagogique.

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

Ouvrages de référence :

ARCAND, R et BOURBEAU, «*La communication efficace* », éd. CEC, Canada, 1995.

Davies et Dupont, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997 (coll. «*Pratiques et enjeux pédagogiques* »).

GILLES Chamberland, LOUISE Lavoie et DANIELLE Marquis, *Vingt formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995.

GUMPERZ (J.), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987.

HALL (E.T.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris Minuit, 1989.

KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Hachette, 1982.

O'NEILL (C.), *Les interactions verbales - 3/ Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin, 1998.

PENDANX (M.), *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier Didier, Crédif, 1993.

PERRENOUD (Ph.), *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998.

POIRIER-PROULX (L.), *La Résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

POIRIER-PROULX (L.), PORCHER (L.), *Manières de classe*, Paris, Alliance française - Didier, 1987 (coll. «*Fenêtres sur cours* »).

TAGLIANTE (C.), *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 1992.

Revues et documents pédagogiques :

Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Institut National de Recherche Pédagogique, Hatier, 2004.

Document d'accompagnement pédagogique, cycle secondaire, ministère de l'éducation nationale, 2013.

Le manuel scolaire du français, de la première année secondaire.

Dictionnaires :

CHARAUDEAU P, MAINGNENEAU D, *Dictionnaire d'analyse du discours*, SEUIL, Paris 2002.

DUBOIT, J, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.

J.P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, éd. CLE Internationale, 2003.

ROBERT. Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Edition Ophrys, Paris, 2008.

SALINS (G.-D. de), *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 2e éd, Paris, ESF, 1998.

Sitographie :

Bergeron et Harvey, « *Le fonctionnement de l'explication dans le processus d'acquisition du sens en classe de langue* », Genève, 2013, in <http://archive-ouverte-unige.ch>

<http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1104.aspx>

La comparaison in : www.etudes-litteraire.com

La définition des procédés explicatifs in : www.lacroiseef.wordpress.com

Le discours rapporté in : www.intertaal.nl/le-discours-rapporte.html

Par exemple : Une procédure d'exemplification in : <http://perso.ens-lyon.fr>

Saisir les nuances des mots, Leçon 12-Antonymes et synonymes, www.ccdmd.qc.ca/media/lect

Annexes

Annexes :

Transcription du cours N° 01 :

Enregistré le dimanche, 01 Avril 2018 à 8 heure, avec une classe de 1^{ère} Année secondaire, filière lettres.

Projet 03 : Ecrire une petite biographie.

Séquence 01 : Relater objectivement une biographie.

Support : Texte hors manuel scolaire, intitulé : AHMED ZABANA.

Nous avons assisté avec Madame B. Sabrina la séance de la compréhension de l'oral, allant de 08:00 à 09 :00 Dans cette séance, elle avait un texte comme support didactique, elle a demandé aux apprenants d'écouter et répondre aux questions, l'enseignante a expliqué le texte en utilisant des procédés ci-dessous :

P1 : De qui parle-t-on dans ce récit ↑ /. / Ça veut dire il traite quoi ce texte ↑

Dans cette énoncé, l'enseignante essaye de simplifier la question en la disant autrement, en utilisant (ça veut dire), il s'agit d'une reformulation.

P1 : On parle du martyr Ahmed Zabana /. / C'est-à dire on parle d'un combattant qui a donné sa vie pour l'indépendance ../ Pour libérer son pays ../ (..)

Ici, l'enseignante a expliqué le mot « martyr » en détaillant son sens grâce également au procédé de la reformulation.

P1 : Quel est son métier ↑ ../ voilà, il a été un plombier /. / C'est celui qui fait l'installation de gaz et d'eau ../, il installe les canalisation d'eau et de gaz ../ D'accord ↑ ../ C'est [sebbak] en arabe (...)

Dans cet exemple, l'enseignante a défini le mot plombier en donnant une expression équivalent en utilisant l'auxiliaire être, c'est une définition.

P1 : La biographie d'une personne ../ C'est raconter la vie de quelqu'un ../ donc↑ c'est donner des information sur une personne ../ [fna] (trad. « est là ») bio veut dire vie et graphique ../ c'est écrire [w?l?] (trad. « ou bien ») XXX raconter (...)

Dans cette séquence aussi, l'enseignante utilise l'auxiliaire être pour définir le mot biographie.

P1 : Maintenant, citez-moi ou bien ../donnez-moi quelques noms de personnes ../ de martyrs../ qui ont participé à la guerre de libération de l'Algérie comme Ahmed Zabana ../ [nʔʔtikoum] (trad. « je vous donne ») un exemple sur ça, ../ Larbi Ben M'hidi, ../ est un grand héro xxx, c'est un grand combattant de la révolution algérienne ../ (..)

Dans cet exemple, L'enseignante a choisi un exemple d'un martyr célèbre qui est «Larbi Ben M'hidi» afin de mieux clarifier l'idée précédente, c'est une exemplification.

P1 : On a dit que L'organisation des Scouts Musulmans a développé chez Zabana un amour de patrie ./ il ya dans le texte le mot xxx par exemple patriotisme ./ c'est un mot de la même famille que patrie ./ Comme xxx une dent ./ dentiste. (...)

L'enseignante a donné aussi un exemple qui ne fait pas partie du contenu du cours afin de bien expliquer l'information.

P1 : L'adhésion d'Ahmed Zabana là xxx ./ c'est comme xxx l'attachement, ./ c'est être attacher ./ et coller à un groupe de personne ./ par exemple vous êtes membre dans le scout, en arabe ./ [ḥodwija] (...)

P1 : Il fut renvoyé de l'école ./ qu'est-ce que ça veut dire ↑ /.../ c'est la même chose que xxx exclure ou éliminer quelqu'un ./ ou bien ./ équivalent au xxx dans la classe ./ par exemple RYM sort de la classe ! ↑ ./ là je l'ai renvoyé ./ vous comprenez ↑ (...)

Dans ces deux séquences, l'enseignante a utilisé (comme, la même que, équivalent à) pour comparer les choses, se référant aux élèves, et en se donnant un exemple réel de la vie des élèves .c'est un rapport de ressemblances, c'est ce qu'on appelle la comparaison.

P1 : Ahmed Zabana ./ un indépendantiste algérien ./ ayant participé au déclenchement de la guerre de libération du 1^{er} novembre 1954 ./ il est le premier indépendantiste algérien guillotiné xxx dans la prison de Barberousse ./ à Alger ./ considéré en Algérie comme un héros /.../ (...)

L'enseignante a décrit Ahmed Zabana en citant ses caractéristiques en employant des adjectifs qualificatifs et d'adverbes, c'est une description.

P1 : L'auteur a dit «Le 8 Novembre 1954 ./ au cours de la bataille de xxx Ghar-Boudjelida Douar Chorfa à El Gaâda, Ahmed Zabana fut arrêté puis ./ condamné à mort» ./ donc là ./ Quelle bataille a-t-il dirigée le 8 novembre 1954 ↑ /.../ (...)

L'enseignante rapporte les propos de l'auteur aux élèves, pour qu'ils puissent se rappeler du nom de la bataille, on appelle ça le discours rapporté.

P1 : Il effectua ses études primaires jusqu'à l'obtention du certificat d'études, puis l'auteur a indiqué qu'il fut renvoyé de l'école parce qu'il n'a pas le droit de dépasser un certain niveau /.../

Dans cette séquence l'enseignante aussi utilise le discours rapporté, afin d'aider les élèves à mieux comprendre le contexte du texte.

P1 : Quand et où Ahmed Zabana est-il né ? ↑ il est né à Oran ./ exactement ./ à El Hamri./ et quand ? ↑ ./ (...)

P1: Le temps utilisé est le passé composé ./et précisément ./ Le passé composé de l'indicatif(...)

Dans ces deux énoncés, l'enseignante donne des précisions de ce qu'elle explique. Ce procédé s'appelle la précision, il permet la mémorisation des mots en classe.

P1 : Ahmed Zabana était le premier algérien guillotiné, c'est-à-dire xxx a été exécuté par une guillotine ./, regardez cette photo ./ elle représente une guillotine ./ c'est une machine ou instrument d'exécution ./ utilisée par les colonisateurs français ./ les ennemis ./ pour trancher le coup du condamné à mort xxx ./ on le met sur cette planche horizontale ./ celui-ci est un collier de bois ./ sur lequel son cou est fixé ./ il s'appelle la lunette ./ puis celle-là ./ c'est lame qui tombe de plus haut et tranche sa tête ./.../ (...)

L'enseignante a illustré par une photo sur tableau, pour expliquer aux élèves c'est quoi une guillotine, et comment elle fonctionne, afin de rendre plus clair et plus concret dans la cerveau de l'élève, c'est une description et aussi une illustration.

P1 : Que représente Zabana pour l'Algérie ↑ ./.../ an grand martyr ./ un grand combattant ./ un grand héro ./ un grand symbole ./ qui a donné sa vie pour l'indépendance.

P1 : Il a sacrifié sa vie ./ ou il a offert sa vie./ il l'a donné (...)

P1 : Condamné ./ c'est le contraire de ./ libre ./ indépendant ./ vous comprenez ↑ ./.../ (...)

P1 : Instrument ./ C'est la même chose que machine ./, outil ./ ou moyen (...)

Dans ces quarts exemples, l'enseignante a fait appel à la synonymie/antonymie pour confirmer ses explications et préciser le sens des mots, en utilisant (ou, la même chose, le contraire de), pour enrichir le vocabulaire des élèves pour qu'ils puissent l'utiliser dans des différentes situations de communication.

Transcription du cours N° 02 :

Enregistré le jeudi, 05 Avril 2018 à 11:00heure, avec une classe de 1^{ère} année secondaire, filière sciences.

Projet 03 : Relater un évènement fictif.

Séquence 03 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire ».

Support : La colombe et la fourmi, un Cd audio sur le Pc.

Nous avons assisté avec une Madame K. Imen la séance de la compréhension de l'oral, allant de 11:00 à 12:00, dans cette séance, elle avait un cd audio sur son Pc comme un support didactique, elle a demandé aux élèves d'écouter l'enregistrement audio de la colombe et la fourmi, puis répondre aux questions, aussi elle a expliqué l'enregistrement en utilisant les procédés ci-dessous :

P2 : D'abord, qu'est-ce qu'une fable ↑ /. / **ça veut dire** ./ On peut remplacer le mot fable par quoi ↑ /.../ par un récit ./

Dans cette séquence, l'enseignante reformule la question d'une manière simple pour faciliter la compréhension, en utilisant (ça veut dire), il s'agit d'une reformulation.

P2 : Voici ./ le tableau de quatre colonne ./ Où se passe la scène ? ↑ ./ **c'est-à-dire** le lieu de l'histoire ./ qui ↑ ./ c'est-à-dire les personnage du texte ./ quand ↑ **ou** bien./ la période ./ la durée ./ et quoi ↑ **c'est-à-dire** l'objet de cette histoire (...)

L'enseignante explique le tableau en reformulant aussi les quatre questions (qui, quand, où, et quoi) par des questions claires.

P2 : On a dit la dernière fois que xxx la fable **désigne** une histoire ./ petite histoire ./ dans ./ où les personnages sont des animaux ./ elle se termine toujours par une morale ./ c'est le même sens de↑./ une leçon ./ (...)

L'enseignante définit la fable en utilisant le verbe désigner, pour faire entrer les élèves dans le contexte, c'est une définition.

P2 : Le long d'un clair ruisseau./ buvait une colombe /. / Là /. / le ruisseau ./ **signifie** un petit cours d'eau xxx ./ peu profond ./ où une colombe vient de boire ./ elle avait soif (...)

P2 : C'est quoi le promontoire ici ↑ ./ **C'est** le brai d'herbe./ donc ↑ la fourmi s'y accroche et sort de l'eau (...)

Dans ces deux définitions, l'enseignante a essayé d'expliquer des mots difficiles pour les élèves en utilisant l'auxiliaire être, et le verbe signifier.

P2 : La colombe aide la fourmi ./ et la fourmi aide la colombe ./ donc là ./ **par exemple** xxx ./ dans la vie les gens s'entre-aident ./ **par exemple** ./ quand tu as des problèmes je t'aide et après c'est l'inverse ./ C'est réciproque (...)

P2 : La colombe part et se tire au loin ./ c'est à dire ./ elle s'enfuit ./ **on suppose que** xxx quand on est en danger, on essaye de se sauver par la fuite ./ comme ça elle a fait la colombe (...)

Dans ces exemples l'enseignante a invité les élèves de vivre une situation exemple de la vie réelle pour clarifier l'idée, on appelle ça une exemplification.

P2 : La fourmi aussi sauve la colombe ./ par quoi ↑ ./ en piquant le chasseur sur son pied ./ Elle était courageuse **comme** un lion ./ autrement dit ./ elle rend service à la colombe ./ (...)

P2 : Heureusement ./ une colombe qui passait par là ./ rapide **comme** le vent /.../ (...)

P2 : La colombe **telle que** la fourmi ./ des animaux qui montrent le sens de solidarité ./ (...)

Dans ces trois énoncés, l'enseignante fait un rapport d'équivalence dans chaque séquence, pour donner une qualité qui caractérise chaque personnage de l'histoire, on appelle ça la comparaison.

P2 : Une petite fourmi ./ qui avait très soif ./ s'approcha dans une longue source pour boire ./ entraînée par le courant, et ooop ./ elle glissa et tomba à l'eau ./ heureusement ./ une colombe rapide comme le vent ./ a vu la pauvre fourmi ./ détacha un xxx rameau d'un arbre ./ et le jeta dans la source ./ et là ./ la fourmi monta dessus et elle est sauvée .

P2 : Un ambitieux chasseur ./ qui porte une arbalète noire ./ s'avança silencieusement avec des pieds nus ./ (...)

Ici, l'enseignante a fait recours à la description, en utilisant les adjectifs et les adverbes, pour permettre aux élèves d'imaginer les personnages.

P2 : L'auteur **a dit** ./ la fourmi le pique au talon ./ c'est-à-dire elle le pique au pied ./ (...)

P2 : Je répète qu'est-ce-qu'**a dit** l'auteur ↑ ./ là-dessus ./ passe un certain oiseleur ./ donc c'est quoi un oiseleur ↑ ./ (...)

P2 : Tandis qu'à le tuer mon villageois s'apprête ./ ici ./ l'auteur **a mentionné** le mot villageois xxx qui remplace le chasseur ./ (...)

Dans ces trois séquences, l'enseignante répète les propos de l'auteur aux élèves, pour qu'ils puissent se rappeler des détails et répondre aux questions de la compréhension, c'est le discours rapporté.

P2 : Elle le pique où **exactement** ./ au talon ./ au pied ./ (...)

L'enseignante ajoute (exactement) pour préciser le sens de la phrase, c'est une précision.

P2 : Le long ruisseau ici ./ **le synonyme de** ./ au bord ./ ou à coté ./ (...)

P2 : Regardez bien ./ **le synonyme** ici **de** talon ./ est le pied de chasseur /.../ (...)

P2 : La Colombe usa de charité /. / **ou** xxx donne de l'aide **ou** du soutien ./ (..)

Par le procédé de la synonymie, l'enseignante assure la bonne assimilation des mots difficiles, puisque, dans cette fable, il y a des mots où difficiles à comprendre par les élèves.

L'enseignante a utilisé le langage du corps, pour expliquer certains mots ,et certaines phrases en utilisant les gestes, et les mimiques, par exemple elle a utilisé ses mains et ses pieds pour montrer la pique de la fourmi sur le talon du chasseur, de même, comment la colombe a aidé la fourmi, en lui donnant un brai d'herbe pour qu'elle s'y accroche, elle a utilisé sa tête comme il a fait le chasseur lorsqu'il a tourné sa tête, en plus des expressions faciales, et tout cela se manifeste par la gestualité.

P2 : Regardez bien le tableau ./ je vais vous dessiner une arbalète ./ (..)

P2 : Voici la fourmi au ruisseau /.../ (...)

Dans ces deux exemples, l'enseignante déploie des illustrations pour rendre l'idée claire.

Transcription du cours N° 03 :

Enregistré le dimanche, 15 Avril 2018 à 14:00, avec une classe de 1ère Année secondaire, filière lettres.

Projet 03 : Ecrire une biographie.

Séquence 01 : Relater objectivement une biographie.

Supports : Deux textes hors manuel scolaire à écouter, dont le thème est : Mouloud Feraoun.

Nous avons assisté avec Mr. B. Ettayeb la séance de la compréhension de l'oral, elle n'a duré que 30 minutes. Dans cette séance, il y avait deux textes comme support didactique, il a demandé aux élèves d'écouter attentivement les deux textes pour pouvoir faire après la distinction entre une biographie et une autobiographie, et il a expliqué le texte en utilisant les procédés ci-dessous :

P3 : Quel est le point commun entre les deux textes ↑ /. / **ça veut dire** ./ le lien qui lie les deux textes ./ (...)

P3 : A qui renvoie le pronom personnel « il » ./ à Mouloud Feraoun ./ **c'est-à-dire** ./ on a remplacé Mouloud Feraoun par « il » // dans cette phrase « il » **c'est** un pronom personnel sujet xxx on l'utilise aussi comme un substitut grammatical ./ (...)

P3 : Quel est le souvenir évoqué par Feraoun dans ce texte ↑ ./ **c'est-à-dire** ./ de quel souvenir se rappelle Mouloud.F ↑ /.../ (...)

P3 : Que faisait sa maman pendant ce temps-là ↑ ./ **c'est-à-dire** pendant l'arrivée de son père de la Djemaa /.../ (...)

P3 : De qui se souvient-il ↑ ./ **c'est-à-dire** lorsque il est entré à l'école ./ il y avait des personnes qui restaient dans sa mémoire ./ qui sont ces personnes ↑ ./ (...)

P3 : Quels métiers a-t-il exercé plus tard ↑ ./ **ça veut dire** après son obtention du certificat d'études primaires et élémentaires ./ il a travaillé comme quoi ↑ /.../ (...)

Dans toutes ces séquences, l'enseignant reformule la question autrement, en utilisant (ça veut dire, c'est-à-dire), il s'agit d'une reformulation.

P3 : Dans le texte 2 ./ c'est Mouloud Feraoun qui parle de Mouloud Feraoun ./ **c'est-à-dire** ./ Mouloud Feraoun parle de lui-même ./ (...)

P3 : Il arriva avec la Djemaa ./ **c'est-à-dire** il a été avec un groupe de personnes ./ en réunion ./ (...)

L'enseignant reformule l'expression (lui-même) et (il arriva avec la Djemaa) en une autre par l'utilisation de l'expression (**c'est-à-dire**), ce sont des reformulations.

P3 : Il regrette son petit-déjeuner **./ou bien ./** il souhaite prendre son petit-déjeuner avant d'aller à l'école **./.../ (...)**

P3 : Qui en a profité **↑./ou bien** qui a bénéficié de la part du Couscous de Mouloud **↑ ./ (...)**

Aussi, l'enseignant a reformulé ses propos par la locution conjonctive (ou bien).

P3 : Son premier métier est d'abord **./** un instituteur **./** le mot instituteur **signifie** xxx un maître qui enseigne à l'école primaire **./ (...)**

P3 : Un directeur **./désigne** une personne qui dirige une école **./ (...)**

P3 : L'appétit **./ désigne** l'envie de manger **./ (...)**

L'enseignant essaye de définir les mots instituteur, directeur, appétit en utilisant les verbes (signifier, désigner), c'est une définition.

P3 : La djemaa **./c'est** un mot arabe **./** c'est comme [dʒmʔʔ] en arabe **./ (...)**

P3 : A côté d'un kanoun, aussi **est** un mot arabe, il **signifie** un récipient, fabriqué de l'argile xxx où on met du charbon brûlé **./ (...)**

Dans ces deux énoncés, l'enseignant précise le sens des mots arabes (Djemaa et kanoun), on les définit en français.

P3 : Le fils du pauvre **c'est** son ouvrage **./** **c'est** le titre de l'œuvre **./ (...)**

P3 : Le repas du matin **./** on l'appelle le petit-déjeuner **./** le repas de midi **./ c'est** le déjeuner **./** et xxx le soir **./ c'est** le dîner **./** donc **./** la maman prépare quoi **↑ ./.../**

L'enseignant définit des termes en donnant leur sens équivalent, chacune des définitions est introduite par le présentatif « C'est ».

P3 : Dans le premier texte **./** l'auteur Djohar parle de l'écrivain Mouloud Feraoun **./** elle parle de lui à la troisième personne du singulier, **c'est** une biographie **./** mais **./** dans le deuxième texte **./ c'est** Mouloud Feraoun qui parle de sa propre vie **./** où il utilise « Je ». **C'est** une autobiographie **./ (...)**

Dans cette séquence, l'enseignant a défini les notions de « biographie » et d'« autobiographie » : à l'aide d'une comparaison entre elles, il s'agit également d'une définition.

P3 : L'ouvrage **c'est la même chose que** roman **./ (...)**

P3 : Il était comme le pionnier de la littérature algérienne **./** **ou** comme le xxx fondateur de la littérature algérienne **./ (...)**

P3 : Le sommeil ici est **le contraire de** l'éveil **./ (...)**

P3 : **Le contraire** d'un mystérieux **./** est clair et compréhensible **./ (...)**

Pour expliquer quelques termes difficiles comme :« l'ouvrage, le pionnier, le sommeil », l'enseignant a fait appel à des synonymes et antonymes en utilisant (ou, la même chose que, le contraire de) afin de renforcer l'explication.

P3 : Mouloud était **comme** le père de la littérature ././ (...)

L'enseignant a exprimé un rapport de ressemblance entre Mouloud.F et le père par la conjonction (comme), il s'agit d'une comparaison.

P3 : Il a écrit plusieurs livres **par exemple** ./ / le fils de pauvre ./ / était son premier livre ./ / la terre et le sang ./ / les chemins qui montent etc ./.../ (...)

P3 : **Par exemple** là xxx lorsqu'on est on colère ./ / On ne peut pas manger ./ / Ça coupe notre appétit ./ / (...)

Dans ces deux énoncés, l'enseignant fait des exemplifications qui sont introduites par la locution adverbiale « par exemple », chacune d'entre elles représente un élément choisi en fonction du contexte.

Les textes supports :

Texte support choisi par la première enseignante (P01) pour le cours (01) :

Ahmed Zabana

Le martyr Ahmed Zahana appelé durant la révolution Ahmed Zabana naquit en 1926 à El Kasd, Zahana actuellement, à 32 Km d'Oran. De là, il déménagea avec sa famille à Oran dans le quartier d'El Hamri. Il grandit au sein d'une famille constituée de huit enfants dont il était le quatrième. Il effectua des études primaires jusqu'à l'obtention du certificat d'études primaires en langue française. Mais comme il n'était pas permis aux Algériens de dépasser ce niveau scolaire, il fut renvoyé de l'école. Il rejoignit alors le centre de formation professionnelle où il apprit le métier de plombier.

L'adhésion d'A Ahmed Zabana aux Scouts Musulmans développa chez lui le sens du patriotisme. En 1941, il rejoignit les rangs du mouvement national.

Le 8 Novembre 1954, au cours de la bataille de Ghar-Boudjelida Douar Chorfa à El Gaâda, Ahmed Zabana fut arrêté puis condamné à mort par la guillotine.

Histoire d'Algérie 1830-1962

Texte support choisi par la deuxième enseignante (P02) pour le cours (02) en audio :

La colombe et la fourmi

Le long d'un clair ruisseau buvait une Colombe,
Quand sur l'eau se penchant une Fourmi y tombe.

Et dans cet océan l'on eût vu la Fourmi
S'efforcer, mais en vain, de regagner la rive.

La Colombe aussitôt usa de charité :
Un brin d'herbe dans l'eau par elle étant jeté,
Ce fut un promontoire où la Fourmi arrive.

Elle se sauve ; et là-dessus
Passe un certain Croquant qui marchait les pieds nus.
Ce Croquant, par hasard, avait une arbalète.

Dès qu'il voit l'Oiseau de Vénus
Il le croit en son pot, et déjà lui fait fête.
Tandis qu'à le tuer mon Villageois s'apprête,
La Fourmi le pique au talon.

Le Vilain retourne la tête :
La Colombe l'entend, part, et tire de long.
Le soupé du Croquant avec elle s'envole :
Point de Pigeon pour une obole.

Jean De La Fontaine, Fables.

Textes supports choisis par le troisième enseignant (P3) pour le cours (03) :

Texte 01 :

Je me souviens, comme si cela datait d'hier, de mon entrée à l'école. Un jour, mon père arriva de la djemaâ avec un petit air mystérieux et ému. J'étais dans notre cour, près d'un kanoun où se trouvait une casserole de lait. Ma mère venait de rentrer à la maison. Elle allait prendre une pincée de sel et une motte de couscous, pour préparer mon déjeuner du matin. Je dois préciser, d'ailleurs, que pareil déjeuner ne m'était accordé qu'exceptionnellement. Il fallait, pour cela, la conjonction de plusieurs circonstances : D'abord avoir du couscous, du lait, ensuite choisir le moment, attendre notamment l'absence de ma petite sœur car elle aurait revendiqué sa part de l'aubaine ; ce qui aurait obligé ma mère à augmenter la dose commune ou à exciter notre gourmandise sans la satisfaire complètement. Donc, ce matin-là, toutes les conditions étant réunies, j'étais là, seul, face à la casserole, les yeux encore pleins de sommeil mais le ventre parfaitement éveillé.

Hélas ! il était écrit, sans doute, que j'apprendrais de bonne heure que certaines choses coupent l'appétit. En effet, lorsque mon père parla, l'envie de manger s'envola en même temps que mon sommeil. Mon père n'avait pas son pareil pour effrayer les gens.

- Vite ! vite, dit-il à ma mère, lave-le entièrement, les mains, la figure, le cou, les pieds.
- Il y a aussi sa gandoura qui est sale, dit ma mère. Il faudrait peut-être attendre demain. Je la laverai ainsi que son burnous.

Vous pensez si j'ouvris les oreilles à cette proposition !

- Demain, toutes les places seront prises. Et puis, il ne faut pas commencer l'école par des absences. Dépêchons-nous !

Je fus débarbouillé en hâte cinq minutes après. Encore abasourdi, je débarquai dans la vaste cour de l'école, toute grouillante d'élèves... à cent lieues de mon petit déjeuner. Seule dans la famille, ma petite sœur Titi fêta l'événement avec la casserole de couscous au lait. Elle marqua cette journée d'une pierre blanche.

Ma première journée de classe, ma première semaine et même ma première année ont laissé dans ma mémoire très peu de traces. J'ai beau fouiller parmi mes souvenirs, je ne retrouve rien de clair. Nous avions deux maîtres: l'un gros, court, joufflu avec de petits yeux rieurs qui n'inspiraient aucune crainte ; l'autre mince, pâle, un peu taciturne avec son nez long et ses grosses lèvres, mais aussi sympathique que le premier.

Mouloud Feraoun, *Le Fils du pauvre*, Editions du Seuil.

Texte 02 :

Mouloud Feraoun 1913-1962

Né le 8 mars 1913 à Tizi-Hibel près de Beni Douala, en Grande kabylie, dans une famille de paysans modestes, Mouloud Feraoun entre à l'école de Taourirt-Moussa à l'âge de sept ans puis, après avoir obtenu son certificat d'études primaires et élémentaires, il bénéficie d'une bourse d'enseignement pour étudier à l'école primaire supérieure (collège) de Tizi-Ouzou avant d'être admis au concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, d'où il sort instituteur en 1935.

Mouloud Feraoun est considéré comme le pionnier de la littérature algérienne d'expression française. Il fut instituteur puis directeur et est l'auteur de plusieurs romans comme « Le fils du pauvre » dans lequel il relate son enfance et son adolescence au sein d'une famille pauvre pendant l'entre-deux-guerres.

D'après Djoher AMHIS-OUKSEL, *D'une rive à l'autre*, Casbah Editions.

Résumé :

Notre recherche se voit centrée sur le pole enseignement, elle s'interroge sur la façon dont les enseignants de langue mettent en œuvre leurs stratégies d'enseignement et leurs procédés explicatifs afin de rendre la compréhension écrite et orale beaucoup plus accessible aux apprenants. Nos interrogations de départ concernent spécialement le type de procédé qui règne dans le discours métalinguistique des enseignants du lycée et comment ce type de procédé varie d'un enseignant à un autre en fonction de plusieurs paramètres.

Mots clés : Procédés explicatifs, enseignement, stratégies d'enseignement.

Abstract :

Our search focus on education's pole, it asks about how teachers of language enforce their learning's strategies and their explanatory process formaking the writing and oral comprehension more easy and accessible for their students. Our first interrogations concern specially the type of process which reigns in metalinguistic speech of teachers of the high school and how that vary from one teacher to another in the presence of many parameters.

Key word: Explanatory process, teaching, learning strategies.

ملخص:

يرتكز بحثنا على القطب التعليمي حيث انه يتناول موضوع أساليب التعليم وعمليات الشرح و التفسير لدى أساتذة اللغة بهدف جعل فهم المكتوب و المنطوق في متناول التلاميذ. إن تساؤلاتنا الأولية تخص تحديدا نوع عملية الشرح و التفسير السائدة في الخطاب لأساتذة التعليم الثانوي و كيفية اختلاف هذه الأخيرة من أستاذ لآخر بتدخل مجموعة من المعايير.

الكلمات المفتاحية: طرق الشرح والتفسير، التعليم، أساليب التعليم.