

## **PRATIQUES ENSEIGNANTES EN CLASSES DE FLE EN CONTEXTE ALGERIEN : ENTRE THEORIE DIDACTIQUE PRESCRITE ET REEL DE L'AGIR PROFESSORAL<sup>1</sup>**

**Résumé :** La présente contribution se propose de vérifier l'hypothèse de la permanence de la méthodologie circulante dans l'enseignement du français en contexte algérien, une démarche en décalage avec les instructions officielles qui exigent de mettre en œuvre les principes de l'Approche Par les Compétences depuis la réforme de 2003, une démarche qui peine à réduire « l'entre-deux » ou « l'écart » de la scène d'Enseignement/Apprentissage du FLE comme nous le démontrerons à partir d'une analyse d'un corpus. Si cette hypothèse est validée, alors sera rappelée la nécessité de recourir à une mise en œuvre réelle des principes fondamentaux du communicatif mieux à même d'ouvrir un compromis méthodologique qui implique que l'institution et les enseignants fassent un pas l'un vers l'autre et non que l'un cède par rapport à l'autre. Ce compromis méthodologique donnerait lieu à une méthodologie réaliste qui permettrait de créer un espace créatif en contexte didactique algérien.

**Mots-clés :** Agir professoral, approche par compétences, écart, méthodologie circulante, stratégies communicatives d'enseignement

### **TEACHING PRACTICES IN FFL CLASSES IN ALGERIAN CONTEXT: BETWEEN PRESCRIBED DIDACTIC THEORY AND REAL TEACHER ACTION**

**Abstract:** This contribution aims to verify the hypothesis of the permanence of circulating methodology in teaching French in the Algerian context, an approach out of step with the official instructions which require to implement the principals of the competency base approach since 2003, an approach that struggles to reduce the "in-between" or "gap" of the scene of teaching/learning French as we will see from analysis of a corpus. If this hypothesis is validated, then will be recalled the need to resort to a real implementation of the fundamental principles of the communicative better to be able to open a methodological compromise which implies that the institution and the teachers take a step towards each other and not that one yields to other. The methodological compromise would give rise to a realistic methodology which would make it possible to create a creative space in the Algerian context.

**Key words:** Professorial acting, competency-based approach, gap, circulating methodology, - communicative teaching strategies

### **1. Introduction**

L'Enseignement/Apprentissage (ou E/A) des langues étrangères (ou LE) se joue dans « l'entre-deux » et dans « l'écart » pour reprendre les notions de Jullien (2012).

En effet, en classe de Français Langue Étrangère (ou FLE), il y a bien écart entre enseignement et apprentissage, entre les attentes de l'enseignant et celles de l'apprenant,

---

<sup>1</sup> Ouardia Ait Amar Meziane, University of Ibn Khaldoun, Tiaret, [ouardadocs@hotmail.com](mailto:ouardadocs@hotmail.com)  
Hamida Doulate Serouri, University of Ibn Khaldoun Tiaret, [dshamida@live.fr](mailto:dshamida@live.fr)  
Boulanouar Yousfi, Université de Tissemsilt, [yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz](mailto:yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz)

entre la culture d'enseignement de l'enseignant et celle de l'apprenant, entre un enseignant « expérimenté » qui sait et un apprenant « novice » qui ne sait pas mais qui demande à apprendre, entre une méthodologie prescrite par l'institution et une méthodologie réelle mise en œuvre par les enseignants en classe de LE.

Le présent travail porte sur ce dernier écart (méthodologie prescrite vs méthodologie réelle) qui, en Algérie, prend la forme d'une opposition entre une Approche Par les Compétences (ou APC) que nous définirons brièvement dans la suite de cet article et une méthodologie circulante dont nous prouverons l'existence à deux niveaux d'analyse : d'abord au niveau, macrométhodologique, celui de la séquence, didactique puis ensuite au niveau, microméthodologique celui des interactions verbales entre enseignant/ apprenants. En effet, avec l'introduction de l'APC, le schéma des interactions langagières traditionnel devrait céder la place à des échanges horizontaux de type apprenants/enseignant et surtout apprenants/apprenants. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mis en place un dispositif d'observation qui consiste à enregistrer le déroulement d'une activité (*compréhension des textes écrits*) avec une classe de 3<sup>ème</sup> Année Secondaire (ou 3<sup>ème</sup> A.S.).

Dans cette contribution, nous présenterons d'abord le cadre théorique et conceptuel de notre étude. Ensuite, nous expliquerons la méthodologie de recherche adoptée et les résultats que nous avons obtenus. Enfin, nous avancerons des propositions pédagogiques susceptibles de mettre en œuvre les principes fondamentaux du communicatif qui, selon nous, réduiraient ces écarts.

## 2. Cadre théorique et conceptuel

Nous allons, dans un premier temps, présenter les concepts clés de notre contribution.

### 2.1. Entre-deux et Écart

#### 2.1.1. En sciences humaines

Étant donné que le concept d'« entre deux » ou d'« écart » relève beaucoup plus du domaine des sciences humaines et sociales et de l'anthropologie culturelle que de la didactique des langues (ou DDL), nous allons centrer notre définition de ce concept sur les travaux d'un spécialiste de la pensée chinoise, à savoir François Jullien. L'écart tel qu'il est perçu par ce spécialiste (2012 : 4-8) semble au premier abord entretenir des similitudes avec le concept de « différence<sup>1</sup> » mais il s'ouvre sur une dimension positive.

En effet, l'écart suppose l'idée de « découverte et d'aventure » pour reprendre les mots de Jullien. Il crée entre un Soi et un Autre un espace, non pas de tension et de classification mais de réflexivité et de fécondation des cultures mises en contact. L'écart permet de dépasser une relation conflictuelle a priori pour instaurer, après un mouvement de compréhension, une relation d'intercompréhension avec l'Autre. Il ne s'agit plus de déterminer la singularité du Soi par opposition à l'Autre afin de se différencier et de s'isoler mais plutôt d'installer une synergie culturelle créative suscitée par la rencontre.

Le schéma ci-dessous résume cette démarche

---

<sup>1</sup> Avant de devenir une catégorie centrale en éthique, en politique, et en anthropologie la différence avait un sens négatif en philosophie antique (Aristote et Platon) il s'agissait de la négation de l'identité.

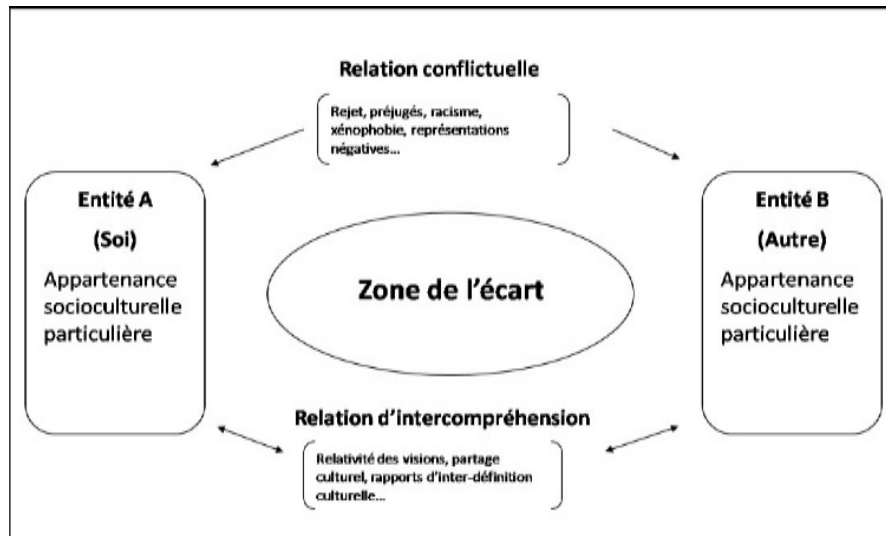


Schéma 1 : Positionnement conceptuel de l'écart au regard de l'altérité selon Julien

La zone au centre du schéma concerne l'écart qui est un concept central d'une réflexion nouvelle de l'altérité<sup>1</sup> initiée par Jullien.

De part et d'autre de cette zone de l'écart, nous distinguons l'entité A et l'entité B qui sont activées lors de la rencontre. Chacune de ces entités est porteuse de ressemblances et de différences socio-culturelles particulières que la rencontre peut reconfigurer en deux scénarios opposés : le premier prend la forme d'une relation conflictuelle illustrée par les flèches orientées vers des directions contraires qui montrent que les deux entités à la suite de la rencontre sont renvoyées à leurs différences exacerbées. Sous cet angle, la rencontre culturelle donne lieu à des phénomènes socioculturels prenant la forme du rejet, du racisme, des préjugés, de représentations négatives et réductrices, etc. Le deuxième scénario, positif, consiste en une relation d'intercompréhension dans laquelle les parties intervenantes adoptent une position plus ouverte qui laisse place à une relativité des visions du monde, au sens du partage et à un esprit ouvert à la réciprocité et à l'égalité culturelles. L'épreuve de l'altérité, peut ouvrir un espace, une zone d'écart qui, rejetant le conflit, débouche au minimum sur la neutralité et mieux même, sur le dialogue constructif. Cet espace permet de construire un monde du possible entre les mondes en contact. Il construit un monde du possible positif par la mise en contact entre des mondes travaillés par la différence.

Il est à noter la parenté de ce concept d'écart avec celui d'« interculturalité » au sens francophone (Camilleri, 1999 ; Pretceille, 1996 ; Zarate, 1999 ; Porcher, 2004). En effet, l'interculturel implique selon Porcher (2004 : 127), des « [...] échanges entre plusieurs cultures, communication, interprétation, enrichissement mutuel ». Quand nous apprenons une LE par exemple, nous connaissons mieux selon Porcher (idem : 128) « à la fois notre propre identité et celle de l'étranger en allant vers les conditions d'une coopération et en se donnant les moyens d'éviter les affrontements ». En d'autres termes, lorsque nous enseignons/apprenons une LE, nous voulons non seulement communiquer avec l'Autre

<sup>1</sup> Pour plus de définition sur la notion d'« altérité » (Cf. Todorov, 1989)

mais nous ouvrir à sa culture, être sensible à ses ressemblances et à ses différences d'avec la nôtre, nous interroger sur ce qui constitue notre identité.

### 2.1.2. En didactique des langues

Nous empruntons aux sciences humaines ce concept d'écart pour voir s'il est productif dans le domaine de la DDL, pour penser le rapport entre ce qui est prescrit sur le plan didactique et méthodologique et ce qui est réellement mis en œuvre par les enseignants, pour voir comment on peut gérer positivement cet écart

En effet, nous nous intéresserons ici au concept de « l'écart » dans le sens où il constitue une figure de dérangement (Jullien, 2012 : 7), dans notre cas, de la doxa didactique dans la mesure où il pointe notamment l'écart entre ce qui est supposé être fait et ce qui est fait en réalité dans le processus d'E/A du FLE en contexte algérien entre la méthodologie prescrite par l'institution, c'est-à-dire l'APC et la méthodologie appliquée réellement en classe de FLE par les enseignants, c'est-à-dire ce que nous nous dénommons, à la suite de Beacco (1995 & 2007), *la méthodologie circulante*.

### 2.2. La méthodologie circulante

Beacco (1995 : 46) décrit ainsi cette méthodologie :

« amalgame stabilisé, éclectisme canonique, la méthodologie circulante agit comme un ensemble de croyance fondamentale mais non uniforme et constitue le cadre de référence où viennent se modeler attentes éducatives des apprenants et pratiques quotidiennes de l'enseignement ».

La méthodologie circulante se signale par l'absence de toute recherche locale et globale de cohérence.

### 2.3. L'approche par les compétences

La réforme éducative de 2003 a permis à l'école algérienne de se confronter à de nouveaux concepts méthodologiques à travers le choix de l'APC<sup>1</sup> et l'organisation du programme d'E/A du français en projets. En effet, cette approche se base sur une conception interactionniste et constructiviste de l'E/A. Elle vise à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec le hors classe c'est-à-dire la réalité sociale. Elle met en situation réelle et sociale les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. Ces innovations impliquent pour l'enseignement du FLE des évolutions didactiques et pédagogiques, notamment le pilotage des activités d'apprentissage par les projets à réaliser. De plus, avec l'APC, la relation enseignant/apprenants, qui se réalisait sous la forme d'interactions verticales devrait céder la place à des échanges horizontaux pour la co-construction des projets et des connaissances.

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur l'Approche Par les Compétences cf. les travaux de De Ketele, J-M., Roegiers, X et Miled, M, etc.

### 3. Méthodologie suivie

Afin d'établir la validité de notre hypothèse de recherche et prouver la permanence des schémas méthodologiques des enseignants de langue française, nous présenterons dans un premier temps, l'enchaînement des activités enseignées dans une séquence d'apprentissage, au niveau du lycée. Dans un second temps, nous allons analyser les interactions entre enseignant/apprenants dans une classe de terminale (3<sup>ème</sup> A.S.).

Nous avons porté notre choix sur une classe de 3<sup>ème</sup> A.S., filière sciences de la nature et de la vie dans un lycée qui se situe dans la ville de Tiaret. La classe est constituée de 30 apprenants dont le niveau de langue est hétérogène. Pour recueillir les données, nous avons procédé par l'enregistrement d'une séance de compréhension de l'écrit qui a duré une heure de temps. Il s'agissait de faire l'étude d'un texte exhortatif qui s'intitule « L'appel de l'Abbé Pierre sur Radio Luxembourg ».

### 4. Analyse

#### 4.1. Déroulement de la séquence d'apprentissage (niveau macro d'analyse)

Chacune des trois séquences d'une séquence didactique se déroule lors des observations selon le même processus :

Activité 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression orale</li> </ul>
Activité 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture 1 : compréhension du texte</li> <li>• Lecture 2 : analyse du texte</li> <li>• Lecture 3 : lecture d'entraînement</li> </ul>
Activité 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Points de langue :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vocabulaire</li> <li>▪ grammaire</li> <li>▪ conjugaison</li> <li>▪ orthographe</li> </ul> </li> </ul>
Activité 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expression écrite :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ préparation de l'écrit</li> <li>▪ production écrite</li> <li>▪ compte rendu</li> </ul> </li> </ul>
Activité 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remédiation</li> </ul>
Activité 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture plaisir</li> </ul>

Tableau 1 : Les activités enseignées dans une séquence d'apprentissage

À partir des relevés supra, nous ne pouvons que constater que dans les prescriptions officielles, un même schéma d'enchaînement des activités est mis en œuvre : en se basant sur un texte support, l'enseignant présente des questions de compréhension, ensuite des notions métalinguistiques à enseigner, une production orale et écrite en se référant au modèle présent dans le texte support et enfin un élément culturel sous forme de poème à lire et à analyser. Nous sommes donc en présence de cette « *approche globaliste et circulante* » de l'enseignement des langues dont parle Beacco (2007). Cette approche comme nous venons de le voir, est caractérisée par son indifférenciation quel que soit le support (manuel, image, texte, etc.) et quelle que soit l'activité langagière travaillée (compréhension/production écrite/orale, point de langue, type/genre de texte (description/ portrait/ plaidoirie/ prise de position/ débat ...).

#### 4.2. Structure des interactions durant les activités enseignées (niveau micro d'analyse)

Après avoir abordé le niveau macro c'est-à-dire l'unité, nous allons passer maintenant au niveau micro c'est-à-dire les interactions enseignant/apprenants.

Les deux exemples suivants sont des extraits d'interactions tirés d'une activité enseignée (compréhension de l'écrit) en classe de 3<sup>ème</sup> A.S.

Le but des deux exemples est de corroborer ce que nous venons d'avancer :

##### 4.2.1. Séquence d'ouverture de l'activité de compréhension écrite

###### Extrait 1

- (1) E: bon suivez sur vos feuilles  
(l'enseignante lit un texte imprimé qui a pour titre « l'appel de l'abbé pierre sur radio luxembourg », ensuite elle fait lire quelques apprenants)
- (2) E : bon alors observez le texte
- (3) E: de quoi parle-t-on dans ce texte/
- (4) L1 : j'ai pas compris madame.
- (5) L2: le texte madame+ parle de la pauvreté et ///
- (6) E: oui encore
- (7) L3: la solidarité
- (8) L4: madame+madame
- (9) E: bien+ qu'est ce qui indique que le texte parle de la solidarité?+ oui souad  
(L'enseignante lui donne la parole en l'indiquant du doigt).
- (10) L5: le titre du texte---
- (11) E: c'est bien! souad+ tu veux dire un appel+alors par qui est-il lancé cet appel?
- (12) L6: par--- l'auteur du texte  
(à chaque fois, l'enseignante essaye d'impliquer le plus grand nombre d'élève)
- (13) E: Nahla, précise ta réponse+encore plus
- (14) L7: abbé pierre, madame

Nous remarquons que l'enseignante commence son activité systématiquement en posant des questions générales sur l'appel à solidarité de l'Abbé Pierre comme par exemple « de quoi parle-t-on dans le texte ? » avant de passer au thème principal du texte à savoir « la solidarité entre les citoyens ». Les apprenants de leur côté répondent à ces questions en ayant recours à des phrases nominales simples « Abbé Pierre Madame ».

##### 4.2.2. Séquence de clôture de l'activité de compréhension écrite

###### Extrait 2

- ...
- (50) L3: pourquoi laisser les parents dans la rue?
- (51) E: c'est très compliqué ahlem, mais il faut savoir une chose++
- (52) E: quels sont selon vous les facteurs provoquant cette situation désastreuse
- (53) L4 : y a pas d'argent
- (54) E: oui allez-y
- (55) L5: je pense la /pauvreté/ ++et le chômage
- (56) E: trouvez-vous que la réponse de votre camarade est bonne
- (57) L6: oui madame (rire)
- (58) E : quel serait ton sentiment en voyant une femme mourir gelée de froid
- (59) E : oui seddik

Silence++

(60) E: oui vas-y, souhila

(61) L7: je peux pas la regarder... madame!

(62) E: quelle serait votre réaction à l'égard des sans-abri qui passent la nuit dans les trottoirs

(63) L8 : ++ je / si /pas (Elle a s'adresse à son camarade qui dessine sur son cahier).

(64) L9: leurs fils, madame

(65) E : quoi leurs fils ++ Vas- y ahlem

En fin d'activité, l'enseignante pose encore des questions « quelle serait votre réaction à l'égard des sans-abri qui passent la nuit sur les trottoirs ? » pour faire parler les apprenants de la pauvreté et de la solidarité. Les apprenants de leur part répondent à ses questions en utilisant des bribes de mots « ya pas d'argent », « leurs fils », etc.

A l'intérieur de chacune des séquences enseignées, nous remarquons une deuxième permanence qui se situe dans le déroulement des interactions au cours des activités enseignées. En effet, les interactions sont entièrement dirigées par les enseignants, qui sont toujours au départ comme à la clôture des interactions. Ces pratiques d'enseignement ne distinguent pas les stratégies d'ouverture d'interaction et celles de réaction à une sollicitation : quelle que soit la phase de l'activité, l'enseignante l'aborde en posant une série de questions, et surtout ces pratiques d'enseignement ne permettent pas de mettre l'apprenant au centre des apprentissages.

- Nous pouvons avancer que l'agir professoral<sup>1</sup> des enseignants reste emprisonné dans des pratiques traditionnelles et routinières (Maarfia, 2017 : 117).

- Dans les activités observées et analysées, c'est l'enseignante qui est toujours à l'origine des interactions et des échanges langagiers et pédagogiques. C'est elle qui ouvre et clôt les interactions et c'est elle qui monopolise la parole en classe de LE car nous avons noté 32 tours de parole issus de l'enseignante sur un total de 66 tours de parole. Ce qui donne l'impression que les travaux qui ont influencé l'Approche Communicative (ou AC) et qui ont placé l'apprenant au centre du dispositif d'E/A sont ignorés dans notre contexte d'étude.

À partir de toutes ces remarques, nous arrivons à confirmer l'existence d'un écart entre la méthodologie prescrite par l'institution, c'est-à-dire l'APC et la méthodologie appliquée réellement en classe de FLE par les enseignants qui est la méthodologie circulante. Cet écart se traduit actuellement, pour reprendre la conception de Jullien, en un conflit vécu par les enseignants et fortement improductif pour les apprenants. Cet écart didactique est rendu dans le schéma suivant :

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un concept utilisé et détaillé par Francine Cicurel dans plusieurs articles, interventions et également son ouvrage (Cicurel, 2011).

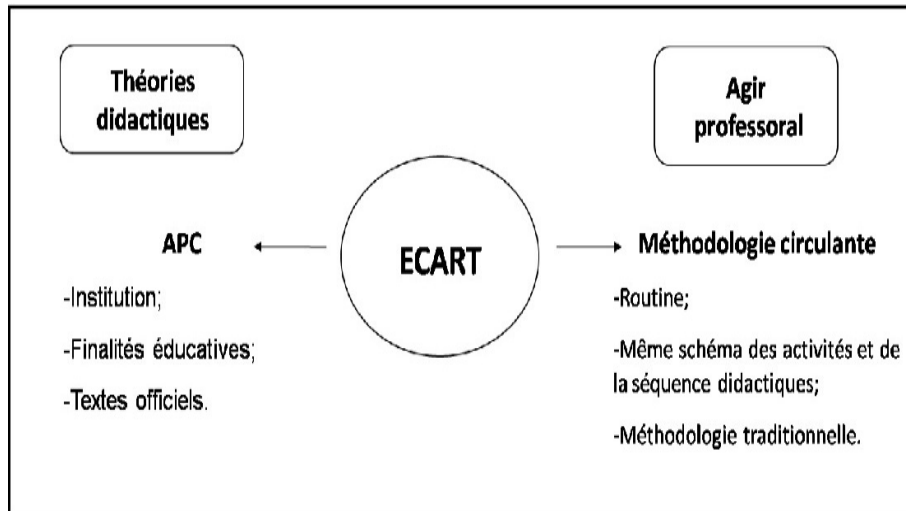


Schéma 2 : L'écart mis au service de la didactique des langues

### 5. Proposition d'une méthodologie réaliste et de compromis

En nous basant sur l'aspect positif du concept d'écart de Jullien, c'est-à-dire de la conciliation et la création, nous allons essayer de dépasser les conflits que nous venons de relever dans le contexte de notre recherche. Nous chercherons à donner lieu à une solution d'intercompréhension, de compromis didactique se traduisant par une méthodologie réaliste, adaptée au contexte algérien et plus aisément implémentable que nous proposons dans le schéma 3 ci-dessous.

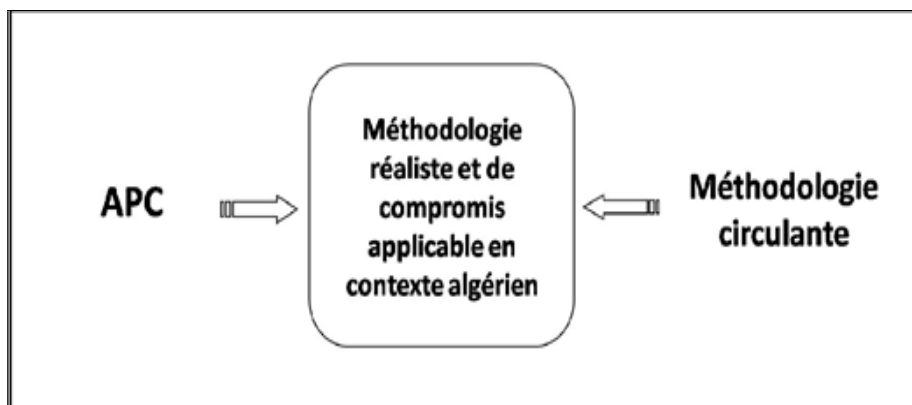


Schéma 3 : Proposition d'une méthodologie réaliste et de compromis

En fait, il s'agit d'appliquer les principes de l'AC dans l'enseignement du FLE tout en les adaptant au contexte algérien et cela à travers les propositions suivantes :



- Pour motiver les apprenants, les enseignants devraient improviser des scénarios originaux pour chaque activité enseignée en s'appuyant sur la spécificité des supports utilisés : BD, chansons, vidéo, etc.
- Varier les exercices et les activités : QCM, vrai/faux, oui/non, tableau à compléter, questions ouvertes...
- Initier les apprenants à des séances d'auto-évaluation qui leur permettent de se constituer comme une communauté apprenante à part entière c'est-à-dire une communauté où un temps est alloué à la réflexion par groupes puis collectives, où la parole des uns et des autres est libre, n'est pas bloquée par l'enseignant, où l'enseignant se met en retrait et n'intervient que pour aider à dégager des synthèses pertinentes, où les apprenants peuvent consulter différents outils (internet, livres) pour vérifier, approfondir leurs propositions.
- Les enseignants devraient concevoir les activités à enseigner comme une mise en situation de savoirs, de savoir-faire et plus encore de réalisation de tâches, d'activités empruntées à la vie réelle qui donnent du sens à tout apprentissage (Richer, 2011).
- L'enseignant devrait être flexible quant à l'enchaînement et au contenu des activités pour chaque séquence didactique selon son contenu et ses objectifs. De plus, la flexibilité s'impose à l'enseignant qui veut tenir compte de la spécificité de chaque apprenant, de son style d'apprentissage.
- Initier les apprenants à leur autonomie et la réflexivité. C'est-à-dire à un retour sur les stratégies employées, la gestion des capacités individuelles constituant le groupe et la gestion du temps.
- Au niveau de la conception des unités didactiques Il faut qu'il y ait négociation des thèmes, des contenus, des objectifs de l'activité et des démarches des unités didactiques entre l'enseignant et ses apprenants tout au long de l'année tout en tenant compte du prescrit officiel (programmes). Cette négociation initiale peut éventuellement permettre à la fois d'adapter l'unité didactique selon le niveau, les besoins et les spécificités de chaque classe de langue et de choisir des objectifs réalisables et mesurables au début de chaque cours enseigné.

## **6. Conclusion**

La mise en œuvre de l'APC en contexte algérien est loin d'être réalisée, comme la réalité du terrain est bien différente de ce qui était attendu car il y a bien une existence, une persistance d'une méthodologie circulante. Il est très difficile de revendiquer l'APC en imposant par ailleurs un schéma d'activité traditionnel. Au final, les décideurs algériens devraient adopter une stratégie à moyen et à long terme qui consiste, d'une part, à réduire l'écart entre ce qui est exigé par l'institution et ce qui se fait effectivement en classe de FLE et de l'autre part, d'introduire la professionnalisation du métier de l'enseignant dans le sens de Le Boterf (1997) particulièrement en ce qui concerne les enseignants des langues étrangères.

En partant des propositions citées plus haut, nous pouvons conclure ce travail en affirmant que pour qu'une mise en œuvre d'une méthodologie réaliste et de compromis soit applicable en contexte algérien les enseignants pour leur part doivent évoluer selon les pistes, proposées dans cet article et d'autres à inventer, et ne pas se contenter du contenu imposé par l'institution. Ils doivent aussi faire le feed-back et le bilan de leurs activités en indiquant les contenus qui posent un problème pédagogique afin de trouver des solutions (changement de programmes et d'activités). Aussi, l'institution pour sa part doit mettre en

place les moyens : matériels, humains et organisationnels (réduire les effectifs de classes, offrir la possibilité de travailler en équipes pour débattre et mettre en commun des propositions, des idées, innover en matière des contenus, etc.). En somme, la mise en place de la méthodologie réaliste en contexte algérien, c'est-à-dire réduisant l'écart entre les objectifs méthodologiques et la réalité du contexte d'E/A, exige la conjonction des efforts de l'institution, des didacticiens chacun selon son domaine et des pédagogues.

### Références

- Beacco, J-C., 1995, « La Méthode Circulante et les Méthodologies Constituées », *Le Français dans le monde (Recherches et Applications)*, Numéro spécial « Méthodes et Methodologies », janvier, p. 42-49.
- Beacco, J-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Cicurel, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- Jullien, F., 2012, « L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité » [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/677232/filename/WP-2012-03\\_Jullien.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/677232/filename/WP-2012-03_Jullien.pdf) (consulté le 10 octobre 2021).
- Le Boterf, G., 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- Maarfia, N., 2017, « Agir professoral et étayage interrogatif en début d'apprentissage du français », *Revue Etudes en Didactique des Langues (EDL)*, Université Toulouse III, n° 29, p. 117-128.
- Porcher, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation.
- Richer, J-J., 2011, « De l'enseignant de langues au professionnel des langues », *Etudes de Linguistique Appliquée*, janvier-mars 2011, n°161, p. 63-79.
- Todorov, T., 1989, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, coll. « La couleur des idées », Paris, Éditions du Seuil.

### Annexe

#### Texte support

##### Appel de l'Abbé Pierre

(1<sup>er</sup> février 1954 sur radio Luxembourg)

Mes amis, au secours...

Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le Boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant hier, on l'avait expulsée...

Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu. Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent !

Écoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la Montagne Sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toutes les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte des lieux où il y ait des couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots :

« Toi qui souffres, qui que tu sois, entre, dors, mange, reprends espoir ; ici, on t'aime ».

La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent. Devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.

Je vous prie, aimons nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain : 5000 couvertures, 300 grandes tentes américaines, 200 poêles catalytiques.  
Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie.  
Rendez vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.  
Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.  
Merci !

Dr. Ouardia **AIT AMAR MEZIANE**, maître de conférences habilitée à diriger des Recherches en Didactique du Français. Elle enseigne à l'Université de Tiaret (Algérie) où elle assure des cours portant sur les techniques d'expression écrite et orale et aussi la méthodologie de recherche. Elle centre ses publications, ses communications et ses recherches, surtout, sur tous les aspects qui pourraient améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE. Dans une perspective interdisciplinaire, elle s'intéresse à plusieurs problématiques liées à la littérature algérienne moderne d'expression française. Membre de lecture de plusieurs revues scientifiques publiées par des universités et laboratoires de recherche algériens.

Hamida **DOULATE SEROURI**, titulaire d'un doctorat en didactique du FLE et maître de conférences à l'université de Tiaret-Algérie. Ses domaines de recherche portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage des compétences orales, la didactique de l'écrit et l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues. Membre du comité de lecture de plusieurs revues scientifiques algériennes. Elle est déjà auteure chez Edilivre AParis.

Dr. Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, ex-enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'université de Relizane, membre du laboratoire TRADTEC de l'université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, exercices et activités d'apprentissage, formations des formateurs, TICE, ...