

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique



Centre universitaire Salhi Ahmed – Naâma
Institut des Lettres et des Langues
Département des Langues Étrangères

Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master Option
: Didactique des langues étrangères

Thème :

Pratiques pédagogiques et cours de soutien
extrascolaires en FLE : cas de 3^{ème} année
secondaire

Présenté par :

– Mlle. BELGUESSAIR Fatima Zahra – Mlle.
HARKATI Marwa Chams El Khouloud

Sous la direction de : Mme BESSENOUCI Chahrazed

Devant le jury composé de :

RAHMANI Habib	MAA Centre universitaire de Naâma	Président
BESSENOUCI Chahrazed	MC(B) Centre universitaire de Naâma	Rapporteur
MAHI-MISSOURI Amina	MC(A) Centre universitaire de Naâma	Examineur

Année universitaire 2024-2025



خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضى أسفله :

السيد (ة) : بلقشير خالصة الزمر

الصفة (طالب - أستاذ - باحث) طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 110011452013370008

الصادرة بتاريخ : 2024/04/25

المسجل (ة) بكلية / معهد : مركز الجامعي صالحى أحمد

قسم : لغة فرنسية ماستر

والمكلف (ة) بانجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها : مذكرة ماستر

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 2024/07/09

توقيع المعنى

BQ

قسم اللغة الفرنسية

معهد الآداب واللغات



خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : حوكا تيجا مروى تلمس الخلود

الصفة (طالب - أستاذ - باحث) طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 2.1.1 3 7 15 34

الصادرة بتاريخ : 2025 - 08 - 24

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب واللغات

قسم : اللغة الفرنسية

والمكلف (ة) بانجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة ماستر - مذكرة ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها : مذكرة ماستر

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 2025 / 07 / 09

توقيع المعني

Résumé :

Cette étude analyse les pratiques pédagogiques en cours de soutien extrascolaire en français langue étrangère (FLE) pour les élèves de 3^e année secondaire à Mecheria. Elle vise à évaluer l'efficacité de ces pratiques et à identifier les facteurs contextuels et motivationnels influençant leurs résultats. Une méthodologie mixte a été adoptée, combinant des aspects qualitatifs et quantitatifs, afin d'examiner à la fois les données numériques (progrès en compétences linguistiques) et les perceptions (pratiques pédagogiques, conditions d'efficacité). Les résultats montrent une amélioration significative des compétences linguistiques grâce à des méthodes interactives (activités collaboratives, clarification orale). Cependant, l'innovation pédagogique reste limitée, avec une persistance des approches transmissives et un manque de personnalisation. La motivation intrinsèque des élèves (liée à des objectifs académiques) s'avère déterminante, mais les inégalités socioéconomiques et les lacunes organisationnelles (planification, suivi individualisé) freinent l'efficacité globale. Cette recherche souligne ainsi la nécessité de moderniser les pratiques pédagogiques et de renforcer l'équité d'accès au soutien éducatif.

Mots clés : Pratiques pédagogiques, cours de soutien, FLE, Secondaire, innovation pédagogique

Title : Teaching Practices and Extracurricular Support Courses in FLE Classes: The Case of Third-Year Secondary Students – High Schools in the City of Mecheria **Abstract :**

This study analyzes the teaching practices used in extracurricular French as a Foreign Language (FLE) support courses for third-year secondary students in Mecheria. It aims to assess the effectiveness of these practices and identify contextual and motivational factors that influence outcomes. A mixed-methods approach was adopted, combining qualitative and quantitative aspects to examine both numerical data (language skill improvement) and perceptions (teaching practices, conditions for effectiveness). Results show a significant improvement in language skills through interactive methods (collaborative activities, oral clarification). However, pedagogical innovation remains limited, with persistent use of traditional approaches and a lack of individualized instruction. Students' intrinsic motivation, particularly tied to academic goals, proves to be a key factor. Nevertheless, socioeconomic inequalities and organizational shortcomings (planning, individualized follow-up) hinder overall effectiveness. This research thus highlights the need to modernize teaching practices and to promote greater equity in access to educational support.

The keywords: Teaching practices; Support courses; French as a Foreign Language; Secondary; Pedagogical innovation

العنوان: الممارسات البيداغوجية ودروس الدعم خارج أوقات الدراسة في قسم الفرنسية كلغة أجنبية: حالة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي – ثانويات مدينة المرسية
الملخص:

تحلل هذه الدراسة الممارسات البيداغوجية في دروس الدعم خارج أوقات الدراسة في مادة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة المرسية. وتهدف إلى تقييم فعالية هذه الممارسات وتحديد العوامل السياقية والدافعية التي تؤثر في النتائج المحققة. تم اعتماد منهجية مزدوجة تجمع بين الجوانب الكمية والنوعية، من أجل دراسة البيانات الرقمية (تحسين المهارات اللغوية) والتصورات (الممارسات التعليمية، شروط الفعالية). أظهرت النتائج اتلاحيات إيجابية لملب بحدوا غطاو ييفج اللاك يفازاءل تم الحلدغووي داة ، بحفيضتل تاسلاؤسمالري البط ارلتقف العتلقيلة ي د)ياة لأن مشع طنةق التصع ا ونية، التوضيح الشف يه(. ومع ذلك، فإن

يف التكييف الفردي. كما تبين أن

الدافعية الذاتية للتلاميذ، المرتبطة بالأهداف الدراسية، تلعب دورًا حاسمًا، غي أن الفوارق الاجتماعية والاقتصادية

والنقائص التنظيمية (يف التخطيط ط والمتابعة الفردية) تُعيق الفعالية العامة. وتُ يز هذه الدراسة ضرورة تحديث الممارسات التعليمية وتعزيز مبدأ الإنصاف يف الاستفادة من الدعم ال يبوي.

الكلمات المفتاحية: الممارسات البيداغوجية؛ دروس الدعم؛ الفرنسية كلغة أجنبية؛ التعليم الثانوي؛ الابتكار البيداغوي ج

Remerciements

Nous remercions avant tout Allah, le tout puissant et Miséricordieux, de nous avoir donné la force, la volonté et la patience nécessaires pour mener à bien ce travail dans les conditions favorables.

Nous tenons à exprimer notre gratitude à notre chère directrice de recherche « *Dre.Bessenouci Chahrazed* » pour sa disponibilité, sa patience, la qualité de ses judicieux conseils et sa compétence hautement appréciée en matière de recherche. Ses efforts et son temps sacré qu'elle nous a consacré et la confiance qu'elle nous a accordée ont grandement contribué à l'aboutissement de cette recherche. Nous la remercions également pour l'accompagnement rigoureux dont nous avons bénéficié, tant sur le plan scientifique que sur le plan humain

Nous exprimons notre gratitude à Monsieur le Directeur du Centre Universitaire de Naâma «Professeur. Safi Habib » Merci pour votre soutien, votre engagement qui ont grandement contribué au développement de notre établissement. Nous vous remercions pour votre contribution à l'excellence académique

Nous adressons nos remerciements à « Mr.Rahmani Elhabib » Chef de département de langue Française et tous les directeurs et les professeurs de département, pour leurs soutien et leurs accompagnement tout au long de notre parcours universitaire.

Nous tenons à exprimer notre sincère gratitude à <<Dre.Missouri Amina>> pour avoir accepté de faire partie du jury de notre soutenance de mémoire. Votre expertise dans le domaine a été d'une grande aide, et vos commentaires constructifs ont été précieux pour l'amélioration de notre travail. Nous sommes très

reconnaissantes de votre soutien.

Enfin, nous adressons notre gratitude à tous ceux qui nous ont aidés et contribués de près ou de loin à la réalisation de ce travail professionnel

Dédicace

J'ai l'honneur de consacrer ce modeste travail à mon cher papa Mohamed qui m'a aidé dans mes études de toutes les manières morale et matériel et n'a ménagé aucun effort pour me donner quoi que ce soit. Que Dieu te protège pour moi

À ma merveilleuse mère Mokhteria, qui était et est toujours une source de force, de détermination et un exemple de femme indépendante et patiente. Je t'aime mon trésor de vie

À ma sœur Maroua, j'espère qu'Allah t'accordera la réussite au baccalauréat et que tu obtiendras la moyenne que tu désires, tu es mon âme sœur.

À mes frères Oussama et Mustapha, vous êtes mon soutien et ma fierté, je vous aime.

À mon fiancé et futur mari, tu as toujours été mon soutien et ma force, tu es la raison pour laquelle je suis là aujourd'hui.

Merci

Fatima Zahra

Dédicace

Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie ce modeste travail à ce qui, quelques soient les termes embrassés, je n'arriverais jamais à leur exprimer mon amour sincère.

À l'homme, mon précieux offre du dieu, qui doit ma vie, ma réussite et tout mon respect : mon cher père Hassane.

À la femme qui a souffert sans me laisser souffrir, qui n'a jamais dit nos âmes exigences et qui n'a épargné aucun effort pour me rendre heureuse : mon adorable mère Alia.

À ma chère sœur Ines, mes chers frères Mohamed et Ali. Que dieu les protège et leurs offres la chance et le bonheur.

À toute la famille et tous les amis merci pour leur amour et leurs encouragements.

Sans oublier mon binôme Fatima pour son soutien moral, sa patience et sa compréhension tout au long de ce projet.

Merwa

Sommaire

RÉSUMÉ :	2
INTRODUCTION GÉNÉRALE	12
CHAPITRE I : ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE AU CYCLE SECONDAIRE	16
1. INTRODUCTION	16
2. L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU SECONDAIRE	16
3. ÉVOLUTION DES MÉTHODOLOGIES CONVENTIONNELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE	17
3.1. <i>Méthodologie traditionnelle</i>	17
3.2. <i>Méthodologie directe</i>	18
3.3. <i>Méthodologie active</i>	18
3.4. <i>Méthodologie audio-orale (MAO)</i>	18
3.5. <i>Méthodologie SGAV (Structuro-Global-Audio-Visuel)</i>	19
3.6. <i>Approche communicative</i>	19
4. CONTRAT DIDACTIQUE ET RELATION PÉDAGOGIQUE.....	20
5. ENJEUX SPÉCIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE FLE À LA TROISIÈME ANNÉE SECONDAIRE	22
5.1. <i>Pression des épreuves au baccalauréat</i>	22
5.2. <i>Passage vers une compétence opérationnelle en FLE</i>	23
5.3. <i>Inégalités structurelles et recours au soutien extrascolaire</i>	23
6. CONCLUSION	23
CHAPITRE II : PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN CLASSE DE FLE : DE LA TRADITION À	
L'INNOVATION	25
1. INTRODUCTION	25
2. FONDEMENT THÉORIQUES DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES APPLIQUÉES AU FLE.....	26
2.1. <i>Apprentissage basé sur les tâches</i>	26
2.2. <i>Approche actionnelle</i>	27
2.3. <i>Technologies éducativeset numériques</i>	28
2.4. <i>L'apprentissage par projet</i>	29
2.5. <i>Compétence communicativeinterculturelle</i>	30

3. CRITÈRES D'INNOVATION ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ASSOCIÉES	30
3.1. Définition de l'innovation pédagogique	30
3.2. Exemples de pratiques pédagogiques innovantes adaptées au FLE	31
4. CONCLUSION	34
CHAPITRE III : SOUTIEN EXTRASCOLAIRE EN FLE	36
1. INTRODUCTION	36
2. DÉFINITION DU SOUTIEN EXTRASCOLAIRE	36
3. THÉORIES DE RÉFÉRENCE	37
3.1. La théorie de processus de la participation parentale	37
3.2. La théorie de l'assistance pédagogique De Landsheere	37
3.3. La théorie de la remédiation	38
4. FACTEURS CONDITIONNANT L'EFFICACITÉ D'UN COURS DE SOUTIEN EXTRASCOLAIRE EN FLE	38
4.1. Qualification et formation de l'enseignant	38
4.2. Fréquence, durée et régularité des séances	39
4.3. Individualisation et diagnostic initial	39
4.4. Taille du groupe et modalités d'enseignement	40
4.5. Implication familiale et écosystème	40
4.6. Variables socio-affectives et motivationnelles	40
4.7. Caractéristiques individuelles de l'apprenant	41
4.8. Environnement matériel	41
5. CONCLUSION	41
CHAPITRE IV : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	43
1. INTRODUCTION	43
2. MÉTHODES	43
3. POPULATION ET ÉCHANTILLON	44
4. VARIABLES DE L'ÉTUDE	44
4.1. Variable dépendante	44
4.2. Variables indépendantes	44
4.3. Variables contextuelles (ou modératrices)	45
5. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	45
5.1. Questionnaires	45
5.2. Grille d'observation	45

5.3. Grille de motivation	46
5.4. Test de la langue	47
CHAPITRE V : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE ..	50
1. INTRODUCTION	50
2. CONTEXTE ET DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE	50
3. ANALYSE DES FACTEURS EXPLICATIFS DE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES	51
3.1. Profil type des élèves dans l'échantillon	51
3.2. Profil type des enseignants dans l'échantillon	53
3.3. Perceptions des élèves relatives au soutien extrascolaire	54
3.3.1. Motif d'inscription aux cours de soutien	54
3.1.2. Constitution des groupes de soutien selon le niveau en FLE	55
3.1.3. Le recours au soutien extrascolaire comme vecteur de réussite au baccalauréat	56
3.4. Perceptions des enseignants relatives au soutien extrascolaire	56
3.4.1. Climat relationnel et environnement éducatif	56
3.4.2. Bien être et impact du travail	57
3.4.3. Satisfaction matérielle et reconnaissance	58
4. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	58
4.1. Vérification de l'hypothèse n°1	58
4.1.1. Rappel de l'hypothèse	58
4.1.2. Synthèse des résultats obtenus de l'analyse	58
4.1.3. Conclusion	59
4.2. Vérification de l'hypothèse n°2	59
4.2.1. Rappel de l'hypothèse	59
4.2.2. Synthèse des résultats	60
CONCLUSION GÉNÉRALE	76
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	85

Table des figures

Figure 1 : triangle pedagogique de jean houssay	20
Figure 2 : les trois parties du contrat didactique (muzard, 2014).....	21
Figure 3. Motif d’inscription aux cours de soutien extrascolaire	53
Figure 4. Constitution des groupes selon le niveau en fle	53
Figure 5. Representation du cours de soutien extrascolaire comme vecteur de reussite au baccalaureat	56
Figure 6. Boxplot de l’effet des criteres de pratiques pedagogiques sur les progres realises en fle	71
Figure 7. Boxplot de l’effet des indicateurs de pratiques pedagogiques observes sur les progres realises en fle	73

Table des Tableaux

Tableau 1. Profil type des élèves dans l'échantillon étudié	51
Tableau 2. Profil type des enseignants dans l'échantillon étudié	53
Tableau 3. climat relationnel et environnement éducatif	57
Tableau 4. Bien être et impact du travail	57
Tableau 5. Satisfaction matérielle et reconnaissance	58
Tableau 6. Impact du cours extrascolaire sur les compétences linguistiques en fle	59
Tableau 7. Diversité des compétences linguistiques visées	60
Tableau 8. Interaction avec les élèves	61
Tableau 9. Utilisation du matériel	62
Tableau 10. Organisation pédagogique	63
Tableau 11. Clarte	64
Tableau 12. Façon de transmettre le cours	66
Tableau 14. Motivation des élèves	69
Tableau 15. Impact de la motivation des élèves sur leur progrès	74

Introduction générale

Introduction générale

Dans un monde globalisé, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles et les compétences linguistiques qui en résultent sont devenus indispensables dans les cursus de formation et les parcours professionnels. Ces composantes, en interagissant de manière synchronisée, favorisent la progression de l'apprentissage, l'intégration sociale et l'adaptation aux exigences du marché du travail, tout en encourageant l'accès à des opportunités, la mobilité sociale et le développement personnel dans un contexte de mondialisation. En Algérie, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en classe de troisième année du secondaire revêt une importance capitale, car il vise à préparer les élèves aux épreuves écrites et orales du baccalauréat. De plus, il a un impact direct sur leur orientation et leur réussite dans l'enseignement supérieur.

Les approches pédagogiques innovantes du mettent l'accent sur l'apprentissage collaboratif, l'utilisation des technologies éducatives ou encore sur l'interculturalité. Elles visent l'amélioration de l'engagement cognitif et métacognitif des apprenants (Bakhouch,

2024). Ainsi, bien que ces approches soient intégrées de manière officielle dans les écoles publiques, elles sont toujours freinées par des contraintes matérielles, des différences dans la formation des enseignants ou une résistance aux changements éducatifs (Marti, 2018). Parallèlement, ces dernières années, les parents se sont montrés proactifs vis-à-vis des cours extrascolaires, devenus une nécessité pour améliorer les performances de leurs enfants en français. Cette réalité remet en cause la cohérence des parcours d'apprentissage et l'égalité scolaire, dans un contexte marqué par des inégalités socio-économiques et technologiques (Hadjib, 2024). À vrai dire, le choix de ce thème n'a pas été fait de manière fortuite, mais découle des observations issues d'une expérience préliminaire que nous avons menée. En effet, nous-mêmes avons tiré profit des cours de soutien dans les écoles privées de Mécheria, lors de la préparation du baccalauréat. De surcroît, ce choix a été motivé par le constat selon lequel le phénomène des cours de soutien extrascolaire est devenu omniprésent dans le système éducatif algérien, tout en reconnaissant que les apprenants qui bénéficiaient de ces cours obtenaient de meilleurs résultats que ceux qui n'en bénéficiaient pas. D'ailleurs, en réponse à une interrogation émise par un membre du Parlement, lors d'une intervention au sein de l'Assemblée populaire nationale, le ministre de l'Éducation nationale a affirmé que le recours généralisé aux cours particuliers par les élèves témoigne de l'existence d'une problématique. Ces déclarations reflètent l'anxiété des autorités concernant une pratique remettant en cause l'efficacité du système éducatif pour satisfaire les besoins des élèves et de leurs familles (Wissam, 2025).

À ce jour, peu d'études ont analysé de manière systématique l'interaction entre ces deux sphères – l'éducation scolaire et le soutien extérieur. De même, peu ont été consacrées à l'évaluation de la manière dont cette intégration affecte la motivation, les performances et l'autonomie des élèves de troisième année. Cette situation nous mène à poser une

Question fondamentale :

Quel impact ont les pratiques pédagogiques utilisées dans les

Cours de soutien extrascolaire FLE pour les élèves de troisième année au secondaire sur l'amélioration de leurs compétences en langage ? Et quelles sont les conditions qui Favorisent leur efficacité ?

Cette interrogation est orientée par un certain nombre de postulats théoriques.

Le premier serait que l'efficacité des apprentissages dépend de la mise en situation des apprenants dans des tâches authentiques (CECR, 2001).

Le second serait lié à l'apport des technologies numériques pour stimuler l'engagement et personnaliser les parcours (Guichon, 2012). Le troisième postulat théorique concerne le soutien extrascolaire et affirme que, si les dispositifs sont structurés, comme les ateliers de conversation ou le tutorat par les pairs, ils amélioreront considérablement la confiance et les résultats des étudiants (Despagné & al., 2002).

Dans cette recherche, deux objectifs essentiels sont visés : d'abord, nous évaluons l'efficacité des pratiques pédagogiques dans le cadre de cours de FLE extrascolaires.

Dans un second temps, nous définirons les éléments contextuels et personnels (pédagogiques, organisationnels et motivationnels) qui ont un impact sur cette efficacité.

Les hypothèses sous-jacentes de ces objectifs sont que :

- Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les cours de soutien extrascolaire en FLE ont un effet positif significatif sur l'amélioration des compétences linguistiques des élèves de troisième année secondaire.
- L'efficacité des cours de soutien extrascolaire en FLE dépend de la qualité de l'encadrement pédagogique et de certaines conditions, telles que la motivation des élèves.

L'intérêt de ce travail porte sur l'identification des pratiques pédagogiques les plus efficaces pour répondre aux difficultés linguistiques des élèves de troisième année secondaire : de cette manière, l'enseignant aura une base solide pour développer des systèmes d'assistance sur mesure, orientés vers les besoins réels des apprenants, tout en intégrant des pratiques innovantes.

D'un point de vue méthodologique, cette étude utilise une approche combinant à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives. Une étude pédagogique sera réalisée avec un groupe d'élèves de troisième année du secondaire qui reçoivent des cours de soutien en français langue étrangère en dehors des heures de classe. L'évaluation des progrès se fera à l'aide d'un pré-test effectué avant le début des cours de soutien, et d'un post-test réalisé à la fin de ces cours. En parallèle, des questionnaires et des entretiens seront employés

afin de collecter des données concernant les pratiques pédagogiques, les conditions d'enseignement, ainsi que la perception des élèves et des enseignants. Pour garantir une triangulation des données, des grilles d'observation seront utilisées en complément de l'analyse.

Pour entreprendre cette recherche et afin d'aboutir aux résultats escomptés, nous avons réparti notre travail en deux grandes parties :

Une partie théorique composée de trois chapitres :

Chapitre I : L'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire

Chapitre II : Les pratiques pédagogiques innovantes en FLE

Chapitre III : Le soutien extrascolaire et les inégalités éducatives

Une partie pratique consacrée à l'aspect expérimental et contenant aussi trois chapitres :

Chapitre I : Cadre méthodologique de l'enquête

Chapitre II : Présentation, analyse et interprétation des résultats

Chapitre III : Conclusion générale

Partie Théorique

Chapitre I

Enseignement/Apprentissage du FLE au cycle secondaire

1. Introduction

L'enseignement du français au niveau secondaire en Algérie est basé sur la méthodologie de l'approche communicative. Selon les directives officielles, les objectifs de l'enseignement du français visent à former l'élève en un utilisateur autonome de la langue française, un outil qu'il pourra mobiliser pour développer les compétences nécessaires à son parcours dans l'enseignement supérieur, le monde professionnel, les entreprises et les exigences de la communication sociale (Benhouhou, 2001).

L'enseignement du français est structuré par un programme spécifique pour chaque année du secondaire, aboutissant à l'examen du baccalauréat.

Dans ce chapitre, nous allons explorer les méthodologies conventionnelles de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère en Algérie pour le niveau du secondaire, la relation étroite se trouvant entre les deux concepts *contrat didactique* et *relation pédagogique*, et en dernier lieu nous aborderons les enjeux spécifiques de l'enseignement de FLE à la troisième année secondaire.

2. L'enseignement du FLE au secondaire

À la suite de la mise en place du nouveau programme du secondaire en janvier 2008 (RGP, 2009), la rentrée scolaire de septembre 2008 a été marquée par des changements dans la répartition des élèves selon les différentes filières. En fait, le système éducatif du secondaire est structuré en deux cycles communs, d'une durée d'un an chacun, à la fin desquels les élèves sont orientés vers deux filières distinctes : Lettres et Sciences et Technologie. Le programme d'études de la filière en lettres est ensuite complété par une spécialisation dans deux disciplines lors des deuxième et troisième années du secondaire : langues étrangères d'une part, et lettres/philosophie d'autre part. Pour la spécialisation en langues étrangères, les objectifs de la formation se concentrent sur deux aspects fondamentaux :

- Assurer une formation en langues étrangères, en littérature, en TICE (Technologies de l'Information et de la Communication en Enseignement) permettant aux sortants de suivre une formation supérieure particulièrement en lettres étrangères et éventuellement en lettres et sciences humaines, sciences sociales et sciences juridiques ;
- Faire acquérir des compétences transversales du champ disciplinaire des lettres, sciences humaines et sciences sociales.

3. Évolution des méthodologies conventionnelles dans l'enseignement du FLE

Les méthodologies dites conventionnelles, en didactique des langues, font référence à des approches classiques et établies qui ont prévalu dans l'enseignement des langues depuis de nombreuses décennies. Ces approches pédagogiques adoptent généralement une progression linéaire, visant à enseigner de manière méthodique les aspects grammaticaux et lexicaux. Malgré les critiques concernant leur rigidité, ces approches ont également posé les bases de nombreuses innovations pédagogiques ultérieures.

3.1. Méthodologie traditionnelle

Issue de l'enseignement classique du latin et du grec et introduite au début du XIX^e siècle, la méthodologie traditionnelle, appelée encore méthodologie grammaire traduction, mettait l'accent sur l'acquisition des règles grammaticales, la syntaxe et le lexique. Elle se basait, essentiellement, sur l'utilisation du thème comme exercice de traduction et sur la mémorisation des phrases comme stratégie d'enseignement ; reléguant ainsi l'oral au second plan. L'enseignant occupait une position centrale dans la gestion de la classe, étant responsable de la sélection des textes littéraires à traduire, de la préparation des exercices, de la formulation des questions et de la correction des erreurs. Les étudiants, quant à eux, étaient limités en termes de liberté pour ce qui est de la production orale et de l'expression de soi. De plus, l'interaction à sens unique de l'enseignant vers les étudiants, et l'utilisation exclusive de la langue maternelle en classe ont conduit au déclin de cette approche et à l'émergence d'autres théories mieux adaptées aux besoins des apprenants. (Chacín & al., 2009)

3.2. Méthodologie directe

La méthodologie directe a été introduite au début du 20^e siècle et a été décrite comme le « coup d'État pédagogique de 1902 » en didactique des langues étrangères. Elle était

centrée sur la pratique, mettant en avant la communication efficace et privilégiant l'usage de la langue parlée sans recourir à sa forme écrite. Le lexique et les concepts grammaticaux étaient assimilés de façon inductive et implicite, à l'aide d'images ou d'objets, sans passer par la traduction dans la langue maternelle. L'accent était mis sur la prononciation, car l'enseignant recourt à des activités de communication orale et à des échanges de questions-réponses, incitant ainsi l'apprenant à s'exprimer de manière spontanée. L'écriture était reléguée au second plan, d'où la notion d'un « oral scripturé ».(Puren, 1988)

3.3. Méthodologie active

Employée dans l'enseignement des langues vivantes en France entre les années 1920 et les années 1960, cette approche peut être considérée comme une méthode directe visant à intégrer les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage : formatif, pratique et culturel. L'utilisation de la langue maternelle en classe et du texte écrit comme support didactique a été réintroduite. Le lexique était structuré en fonction des domaines de la vie quotidienne, en utilisant des représentations visuelles et des objets concrets, bien que la traduction dans la langue maternelle soit autorisée. En ce qui concerne la grammaire, l'accent était mis sur la morphologie, en adoptant une approche inductive basée sur des exemples concrets. L'accentuation revêtait également une grande importance, la méthode privilégiée étant l'imitation directe des structures.(Bold & al., 2021)

3.4. Méthodologie audio-orale (MAO)

Apparue durant la Seconde Guerre mondiale, cette nouvelle méthodologie n'a perduré que pendant une période de deux ans. Cependant, elle a suscité un vif intérêt parmi les spécialistes de la didactique de l'époque. Basée sur les principes de la linguistique distributionnelle de Bloomfield et du behaviorisme, la méthode audio-orale (MAO) mettait l'accent sur les exercices de répétition et d'écoute mécaniques effectués en laboratoire de langues, ainsi que sur des exercices structuraux intensifs. L'accent était mis sur l'expression orale, exigeant de l'enseignant de communiquer exclusivement dans la langue étrangère. Malheureusement, les apprenants rencontraient des difficultés à établir une communication spontanée, ce qui les conduisait à s'ennuyer.(Chacín & al., 2009)

3.5. Méthodologie SGAV (Structuro-Global-Audio-Visuel)

Constituée en France à la fin des années 50 autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la méthodologie

SGAV (structuro-globale audio-visuelle) était centrée sur l'apprentissage de la communication, surtout verbale. La langue était vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. L'écriture n'était considérée que comme un dérivé de l'oral ; le non-verbal (gestes, mimiques, etc.) était très important dans cette méthodologie ; de plus, l'apprenant n'avait aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il était actif puisqu'il devait continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement.(Ivan, 2006)

3.6. Approche communicative

Apparue vers les années 1980 grâce aux travaux de Canale et Swain et en réponse aux deux approches méthodologiques MAO et SGAV, l'approche communicative met l'accent sur l'utilisation pratique de la langue dans des contextes authentiques. Son idée centrale était « *Apprendre à communiquer* » plutôt que « *Apprendre des règles grammaticales* »(Canale & Swain, 1980). Cela dit, apprendre avec un objectif visant le développement des compétences communicatives des apprenants ; tout en renforçant les principes clés suivants :

- **Priorité à l'interaction**
Les activités sont élaborées dans le but de promouvoir les interactions authentiques entre les apprenants et les enseignants, telles que les débats et les jeux de rôle.
- **Apprentissage centré sur l'apprenant**
Les activités sont conçues en fonction des besoins, des intérêts et du niveau des apprenants.
- **Authenticité des supports**
Privilégier l'utilisation de documents authentiques tels que des journaux, des films, des publicités et des réseaux sociaux plutôt que de recourir à des textes artificiels.
- **Focus sur le sens, pas sur la forme**
Le but est de parvenir à une compréhension mutuelle malgré la persistance des erreurs grammaticales.
- **Travailler, de façon concomitante, les quatre compétences** Écoute ; parole ; lecture ; écriture.
- **Tolérance à l'erreur**
Les erreurs sont perçues comme des indicateurs de développement, pourvu que la communication demeure fluide.

4. Contrat didactique et Relation pédagogique

Le contrat didactique, tel que défini par Guy Brousseau(1988), est une forme de contrat explicite qui s'instaure entre l'apprenant et son maître (enseignant) en lien avec la transmission des connaissances, et qui a pour but de fixer de manière tacite les rôles, les positions et les fonctions de chaque partie, ainsi que les attentes mutuelles entre les élèves et l'enseignant. Ainsi, ce dernier propose le cours et les élèves réalisent des exercices.

Les relations établies dans le cadre de ce contrat peuvent être représentées de manière symbolique par un triangle (Figure 1). En fait, on peut modéliser une situation d'enseignement à l'aide du concept du triangle pédagogique de Jean Houssaye¹. L'objectif est de souligner les interrelations nécessaires entre les trois pôles que sont le savoir, le maître et l'élève, représentés respectivement par les côtés du triangle et les sommets.(Muzard, 2014)

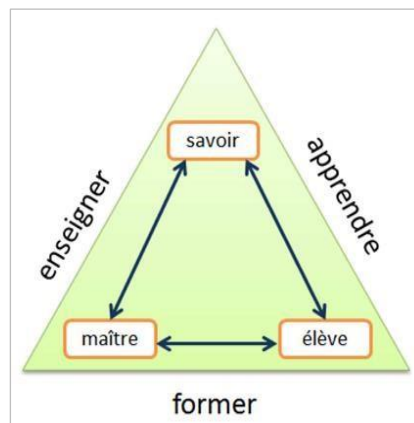


Figure 1 : Triangle pédagogique de Jean Houssay

Ce schéma permet d'analyser diverses méthodes pédagogiques. Une proposition récente est celle du concept de médiateur pédagogique : ce dernier n'est plus simplement le transmetteur de connaissances à l'élève, mais plutôt celui qui accompagne l'élève dans l'appropriation des savoirs. Toutefois, afin d'assurer une dynamique optimale au sein de la classe, il est nécessaire que l'enseignant ait des attentes envers les élèves, que les élèves aient des attentes à l'égard de leur enseignant, et que ces attentes portent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage (figure 2).

¹ Professeur émérite de Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen

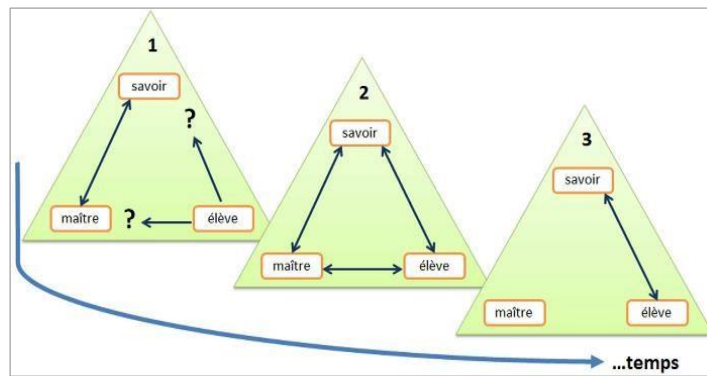


Figure 2 : Les trois parties du contrat didactique (Muzard, 2014)

Dans le contexte du contrat didactique, il est nécessaire de différencier le temps court de la relation didactique du temps long de *la psychogénèse de l'acquisition des connaissances*¹ (avant, pendant et après). En fait, l'efficacité de la relation repose sur la compréhension réciproque des intentions de chaque partie.

D'ailleurs, d'après certains chercheurs, les connaissances les plus mémorisées et durables des élèves au lycée sont principalement celles qui relèvent du domaine des relations, formant ainsi la base de la relation pédagogique. Ceci met en lumière principalement l'importance du rôle de l'individu chargé de les orienter vers ces connaissances. (Ferry, 1998)

Dans cette dynamique tripartite, Enseignant-Apprenant-Savoir, l'une des relations est inévitablement mise en avant. Si la relation entre le savoir et l'enseignant est privilégiée, alors on se situe dans un contexte d'enseignement ; si c'est la relation entre l'élève et l'enseignant, on évolue dans un cadre de formation ; enfin, si c'est la relation entre l'élève et le savoir, on se trouve dans un processus d'apprentissage. Cependant, pour que ce système soit efficace, quel que soit le processus favorisé, il est essentiel que le troisième élément "fasse le mort", c'est-à-dire «*qu'il soit mis un peu à part du jeu, pour que la relation entre les deux autres puissent se développer convenablement*». (Lafenetre, 1957)

À la lecture de ce qui précède, on peut constater que le processus *former* (relation pédagogique) est influencé par le contrat didactique ; puisque, ce dernier repose sur la relation qui se tisse entre l'élève et ses attentes, ensuite entre l'enseignant et les siennes.

¹ Un concept clé dans le courant constructiviste, indiquant qu'il ne suffit pas de voir, de percevoir (théorie empiriste), mais il faut agir et expérimenter. L'apprentissage c'est avoir les outils conceptuels (modèles théoriques) et expérimenter (situations).

Autrement dit, c'est la relation pédagogique qui conditionne la stabilité et l'efficacité du contrat didactique ; lorsqu'elle est empreinte de confiance, l'apprenant est plus enclin à adhérer aux règles implicites, aux changements ou aux ajustements du contrat, et, en revanche, si la relation pédagogique est altérée, elle peut conduire à une incompréhension ou à un rejet des objectifs didactiques.

5. Enjeux spécifiques de l'enseignement de FLE à la troisième année secondaire

La troisième année secondaire représente une étape clé d'apprentissage, dans la mesure où « *elle est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et de préparer l'apprenant à l'examen de baccalauréat* »¹. Bien sûr, les élèves de la classe de troisième au lycée reflètent les résultats du système éducatif en Algérie ; cela nous incite à penser et à nous questionner sur les compétences linguistiques que ces élèves ont développées lors de dix années d'étude du français langue étrangère.

5.1. Pression des épreuves au baccalauréat

La troisième année du secondaire est une étape éducative essentielle pour les apprenants de français langue étrangère. Ainsi, elle vise à obtenir le baccalauréat en évaluant les compétences linguistiques des apprenants, y compris leur esprit critique et leurs capacités de communication.

- Des exigences rigoureuses : Afin de réussir l'épreuve du baccalauréat, les étudiants doivent démontrer des compétences linguistiques avancées qui dépassent souvent le cadre de leur utilisation habituelle.
- Des répercussions significatives sur les choix de carrière : des résultats médiocres en français limitent l'admission à des cursus universitaires prestigieux ou à des formations internationales, contribuant ainsi à l'aggravation des inégalités sociales.

5.2. Passage vers une compétence opérationnelle en FLE

La compétence en langue française revêt une importance capitale dans les échanges sociaux, professionnels et académiques. Il est impératif de pouvoir communiquer de façon précise et structurée sur des sujets complexes, en faisant preuve d'une maîtrise des mécanismes linguistiques nécessaires à la structuration, à l'expression et à la cohérence

¹ Direction de l'enseignement secondaire, *Commission Nationale des programmes, Programme* (troisième année secondaire), p 03.

du discours. Cependant, les défis liés à l'utilisation du français dans le cadre professionnel sont les suivants :

- Saut linguistique : Une maîtrise avancée du français est requise pour accéder à l'enseignement supérieur ou à des carrières internationales spécialisées.
- Déficits critiques : En dépit de la mise en place de programmes formels complets, les compétences en expression orale spontanée et en rédaction académique demeurent insuffisantes.

5.3. Inégalités structurelles et recours au soutien extrascolaire

Les cours extrascolaires sont devenus une nécessité pour compenser les lacunes de l'enseignement public et renforcer les inégalités. D'une part, ils offrent aux élèves un cadre structuré en dehors du temps scolaire et les aident à surmonter les faiblesses structurelles du système scolaire public, tout en favorisant la stratification sociale et l'élitisme.

6. Conclusion

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau secondaire repose sur une combinaison complexe de méthodes traditionnelles, de contrat didactique et de relation pédagogique, tout en prenant en considération les défis particuliers rencontrés en classe de troisième année. Les méthodes classiques, qui mettent l'accent sur la précision grammaticale et la transmission structurée des connaissances, demeurent essentielles pour renforcer les compétences linguistiques de base. Cependant, il est nécessaire de les ajuster afin de répondre aux exigences d'une pédagogie plus interactive et individualisée. Le contrat didactique, en établissant de manière explicite les attentes et les obligations mutuelles de l'enseignant et des élèves, constitue un outil essentiel pour stimuler la motivation et favoriser l'autonomie, ce qui revêt une importance particulière en classe de troisième, étant donné que les apprenants doivent relever des défis tels que la préparation aux examens nationaux ou l'orientation post-secondaire. En même temps, la relation éducative, caractérisée par l'empathie, la flexibilité et la prise en compte des diversités scolaires, sert à répondre aux exigences d'une période d'adolescence marquée par la construction de l'identité et du langage. En prenant en compte ces aspects, l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au niveau du second cycle se présente comme un lieu favorisant la médiation culturelle, le développement cognitif et la sensibilisation à la

citoyenneté mondiale. Cet enseignement combine tradition et innovation pour répondre aux besoins d'une société en constante évolution et multilingue.

Chapitre II Pratiques pédagogiques en classe de FLE : de la tradition à l'innovation

1. Introduction

L'innovation a suscité l'intérêt du monde de l'éducation-formation dès la fin des années 1960 autour, notamment, des questions de l'amélioration continue des compétences, de l'efficacité accrue des pratiques et de la durabilité de la réussite dans le processus d'enseignement/apprentissage face à la complexité croissante des avancées scientifiques et technologiques. (Cros, 1993)

En matière de formation, l'innovation repose sur une approche nouvelle, relative et contextualisée ; elle se définit comme un processus intentionnel visant à transformer les pratiques en introduisant de nouvelles approches pédagogiques. Elle est donc soumise à une dissémination visant principalement à améliorer de manière durable la réussite éducative. Selon Cros, l'innovation pédagogique se compose de cinq éléments : 1. le «nouveau», tel que défini par l'innovateur ; 2. le «produit», ce qui est donné pour la première fois aux apprenants ; 3. « le changement » faisant référence à une volonté consciente d'améliorer les pratiques ; 4. «une action finalisée» qui se construit sur des valeurs ; 5. le « processus» enfin, implique une zone d'inconfort où le résultat final n'est pas garanti.(Cros, 2004)

Sans doute, les méthodes éducatives novatrices, faisant référence aux innovations pédagogiques émergentes, sont conçues pour s'adapter aux exigences des apprenants du 21^esiècle. Ces méthodes telles que l'apprentissage par problème, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage en ligne, et plus récemment l'intelligence artificielle générative mettent l'accent sur l'interaction, la coopération, le développement de l'autonomie et la stimulation de la créativité chez les apprenants ; elles offrent la possibilité de surpasser les méthodes conventionnelles d'enseignement en favorisant une compréhension accrue et une rétention plus durable des connaissances.(Puozzo & Vuichard, 2022)

Nous aborderons dans ce chapitre les différentes approches pédagogiques innovantes, dites non conventionnelles, quelques exemples de nouvelles pratiques pédagogiques et leurs critères d'innovation.

2. Fondement théoriques des innovations pédagogiques appliquées au FLE

2.1. Apprentissage basé sur les tâches

Inspirée fondamentalement du modèle cognitif de Skehan (1998) et des travaux d'Ellis(2003), l'apprentissage orienté vers la réalisation des tâches privilégie l'emploi authentique de la langue à travers des activités significatives. Cette approche détourne l'accent des méthodes d'enseignement classiques pour engager les étudiants dans des situations de la vie réelle, ce qui favorise la créativité, la pensée critique, le travail d'équipe et la motivation des apprenants à parler langue étrangère.(Riabovol, 2024)

En outre, cette approche, fondée sur le principe essentiel de l'apprentissage par l'action « *Apprendre en faisant* », met en avant la mise en pratique effective de la langue plutôt que

l'étude grammaticale. Son objectif principal est de promouvoir le développement de la compétence communicative des apprenants en les exposant à des situations de résolution de problèmes concrets en français.

Autres principes clés de cette approche :

- Tâche centrée sur le sens
Le but recherché est de résoudre une problématique spécifique ou d'atteindre un objectif déterminé, tel que l'organisation d'un voyage. La langue est considérée comme un outil et non comme un objectif en soi.
- Focus sur l'interaction
Stimuler les discussions spontanées entre les individus afin de négocier le sens.
- Processus pédagogique en trois phases
 - Avant la tâche principale, il est essentiel d'introduire le contexte et d'activer les connaissances préalables.
 - Activité à réaliser en groupe, telle qu'un débat ou une recherche.
 - Après l'exécution de la tâche, il convient de réfléchir sur les obstacles rencontrés et d'explicitier les structures linguistiques utilisées.
- Tolérance à l'erreur
Accepter les erreurs tant que la communication est fluide.
- Évaluation axée sur les performances :
Il est préférable de mesurer la capacité à exécuter la tâche plutôt que de se focaliser uniquement sur la correction formelle.

2.2. Approche actionnelle

L'approche orientée vers l'action en didactique des langues étrangères met en avant le rôle central des apprenants en tant qu'acteurs engagés dans des activités authentiques en langue cible. Cette approche, basée sur le Cadre européen commun de référence (CECR), a pour objectif d'optimiser les compétences en communication en combinant les compétences linguistiques avec des activités sociales et pratiques. (CECR, 2001)

Les avantages de cette approche incluent une motivation accrue via l'apprentissage (les apprenants perçoivent la pertinence immédiate de leurs apprentissages), une préparation à la vie professionnelle (compétences pouvant être appliquées dans des environnements professionnels ou sociaux), une autonomie linguistique (développement de la capacité à s'exprimer de manière indépendante des règles établies), une collaboration qui favorise le

travail en équipe et la réflexion collective et une évaluation pertinente des compétences pratiques plutôt que des connaissances théoriques.(Kasmalieva & Kasmalieva, 2024)

La démarche dans l'approche actionnelle est guidée par les concepts clés suivants :

- Apprentissage centré sur l'action
Les activités sont conçues pour réaliser des tâches sociales spécifiques telles que l'organisation d'un voyage ou la rédaction d'un CV en français.
- Mise en contexte de l'apprentissage
Les tâches sont ancrées dans des situations réelles (professionnels, académiques, touristiques).
- L'intégration des compétences linguistiques implique le travail simultané des quatre compétences (par exemple, écouter un podcast, en discuter, puis rédiger un résumé).
- L'autonomie de l'apprenant se manifeste par son rôle actif dans le processus d'apprentissage, caractérisé par la possibilité de faire des choix de projets ou de fixer des objectifs personnels.
- L'évaluation formative et sommative
Les retours continus sur les progrès sont obtenus à travers des méthodes telles que l'auto-évaluation et la constitution d'un portfolio. Évaluation sommative des performances, par exemple à travers des simulations de situations professionnelles.

2.3. Technologies éducatives et numériques

Le modèle TPACK¹, représentant le cadre théorique de l'approche des technologies éducatives, est élaboré dans le but d'optimiser l'intégration des technologies dans les contextes éducatifs en fusionnant trois domaines fondamentaux de connaissances : les compétences technologiques, pédagogiques et disciplinaires. (Mgeladze et al., 2024)

L'incorporation de ces technologies dans l'enseignement du FLE a provoqué une évolution des approches pédagogiques, conduisant à une amélioration du processus enseignement/ apprentissage ; et tout en facilitant la communication et l'interaction, contribuant à l'amélioration des compétences linguistiques.

L'engagement accru des élèves est favorisé par l'utilisation de technologies telles que les présentations multimédias et les logiciels interactifs, qui permettent de créer des environnements d'apprentissage immersifs. Cela se traduit par un plus grand intérêt et une participation accrue des apprenants. (Maksimuk & Levobnyuk, 2018)

¹ Technological Pedagogical Content Knowledge

Les principes fondamentaux de l'intégration du numérique dans l'enseignement du français langue étrangère se résument dans les points suivants :

- **Authenticité des documents**
L'utilisation de contenus authentiques tels que des vidéos YouTube, des articles de presse et des podcasts.
- **Interactivité et collaboration**
Les activités en ligne qui encouragent les interactions comprennent l'utilisation de forums et de visioconférences.
- **Personnalisation**
Ajustement des ressources en fonction des niveaux et des objectifs des apprenants, allant de A1 à C2.
- **Évaluation formative à travers les outils numériques**
Des outils tels que Mentimeter ou Kahoot peuvent être utilisés pour créer des quiz interactifs en temps réel.

2.4. L'apprentissage par projet

Basée sur les principes pédagogiques de Freinet et adaptée au contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère par Stoller (2006), cette approche met en avant l'importance des projets collaboratifs. L'apprentissage par projet est une méthode éducative novatrice qui privilégie la participation active des étudiants à travers la résolution de problèmes pratiques. Cette approche non seulement stimule la créativité et la motivation, mais elle favorise également le développement de la pensée critique et des compétences sociales chez les apprenants. Le problème à résoudre en apprentissage se distingue par son approche centrée sur l'apprenant, favorisant la collaboration des étudiants sur des projets directement liés à leur expérience, ce qui facilite l'assimilation et l'application des connaissances.(Dilekli, 2020)

Les principes clés de l'apprentissage par projet sont :

- **L'apprentissage centré sur l'apprenant**
Les projets sont élaborés en tenant compte des intérêts, des niveaux et des objectifs des apprenants.
- **Projet concret et authentique**
Mise en œuvre d'activités ancrées dans des situations réelles, telles que la création d'un podcast sur la culture francophone.
- **Collaboration et travail d'équipe**

La répartition des tâches, les discussions de groupe et la construction collaborative des connaissances.

- **Intégration des compétences linguistiques**
Développement des compétences de l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture de manière simultanée.
- **Évaluations formative et sommative**
Utilisation des méthodes telles que l'auto-évaluation, la constitution d'un portfolio et une présentation finale afin de mesurer les progrès réalisés.
- **Dimension interculturelle**
Analyse des pratiques culturelles liées à la langue française à travers des initiatives transnationales telles que les échanges de classes.

2.5. Compétence communicative interculturelle

Découlant principalement des travaux de Michael Byram (1997), l'approche par compétence communicative interculturelle est de plus en plus soulignée en tant qu'élément fondamental de l'enseignement des langues étrangères, notamment dans les contextes d'enseignement du français en tant que langue étrangère (FLE). Cette approche vise à promouvoir la compréhension et le respect des diverses cultures par les apprenants tout en renforçant leurs compétences en communication, regroupe les compétences et les attitudes requises pour une interaction efficace entre individus de différentes origines culturelles. (Cholewa, 2024)

Cette approche est fondée sur un nombre de principes de base qu'il faut respecter, soient :

- **La culture en tant qu'objet d'analyse**
Analyse des pratiques sociales telles que les célébrations, les repas et les normes de politesse, ainsi que des valeurs fondamentales comme la liberté et la laïcité, et des représentations symboliques telles que les mythes nationaux.
- **Analyse comparative des cultures**
Il convient d'analyser les disparités et les points communs entre la culture francophone et celle de l'apprenant.
- **La négociation de sens implique l'acquisition de compétences pour gérer les malentendus culturels, tels que les expressions idiomatiques.**
- **Ouverture d'esprit et empathie**
Le développement d'une attitude critique à l'égard des stéréotypes et des préjugés.
- **La véracité des documents**

L'utilisation de supports authentiques tels que des films, des chansons, des publicités et des réseaux sociaux.

3. Critères d'innovation et pratiques pédagogiques associées

3.1. Définition de l'innovation pédagogique

Selon Bédard et Bécharde (2009), « l'innovation est pédagogique, lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ». De ce point de vue, une pratique pédagogique novatrice caractérise par une évolution par rapport aux méthodes traditionnelles, visant à améliorer la qualité de l'apprentissage des étudiants. (Mpevo Mpolo, 2010)

En réalité, l'innovation pédagogique implique une redéfinition des fonctions de l'enseignant et/ou de l'élève, une volonté affirmée d'amélioration, ainsi que la capacité à être favorablement accueillie et intégrée dans divers contextes. Ces critères garantissent une réelle valeur ajoutée et contribuent de manière significative à l'amélioration de l'enseignement. Sur le plan éthique, il est essentiel que les avancées pédagogiques prouvent leur efficacité pour être légitimées et pérennisées. En l'absence de bénéfice clairement démontré, il n'est pas justifié de continuer à investir dans une innovation.

(Sekour Manac'h, 2024)

De plus, l'innovation est favorisée par l'intersection de trois axes principaux :

- Vouloir ; pour innover, il est nécessaire d'avoir la volonté d'initier un changement de régulation ou de rompre avec les doctrines établies. Cette volonté est principalement associée aux organes politiques.
- Pouvoir ; l'innovation est tributaire des ressources humaines et matérielles nécessaires pour stimuler l'effort en faveur de la création.
- Savoir : toute initiative innovante requiert des connaissances et des compétences spécifiques.

3.2. Exemples de pratiques pédagogiques innovantes adaptées au FLE

• Speed Dating pédagogique : Débat accéléré sur un thème culturel en FLE

De nombreuses études soulignent l'importance des compétences efficaces en matière d'entretien dans diverses professions et contextes interpersonnels. À cet égard, le speed dating peut constituer une approche pertinente pour renforcer les compétences orales en français langue étrangère (FLE) en encourageant l'interaction, en développant les aptitudes conversationnelles et en offrant une rétroaction instantanée. (Renaut et al., 2015)

Le speed dating a pour objectif d'optimiser particulièrement les compétences d'écoute et de questionnement en mettant les apprenants en situation de réaliser des mini-entretiens sans préparation préalable (échanges spontanés) ; ce qui s'avère crucial pour améliorer leur aisance et leur assurance à l'oral. Participer à des interactions brèves et chronométrées peut aider les individus à améliorer leur vitesse de réflexion et leur aptitude à s'adapter rapidement en conversation ; compétences cruciales pour l'acquisition linguistique. (Arendt, 2014)

Cette méthode encourage l'interaction dynamique, la motivation des apprenants, ainsi que la reformulation naturelle et la répétition bénéfique. Elle offre à l'enseignant la possibilité d'identifier des erreurs fréquentes et de les corriger par la suite. (Renaut et al., 2015)

Critères d'innovation :

- Collaboration et interaction, entre les apprenants, organisées par un échange structuré.
- Pédagogie active se concentrant sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant.
- Adaptabilité modulable en fonction des niveaux, des langues ou des disciplines.

Avantage :

- L'engagement actif est caractérisé par la participation de tous les élèves, en opposition aux débats en classe entière où certains demeurent passifs.
- Variété des points de vue : Exposition rapide à divers points de vue.
- Développement des aptitudes sociales : Exercice de compétences d'écoute, de reformulation et d'argumentation dans des situations concrètes.

□ Quiz interactifs : Kahoot et Quizlet Live

Les quiz, ou questionnaires, interactifs se sont révélés être une innovation pédagogique majeure dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ces instruments exploitent la technologie afin d'optimiser l'interaction et offrir des expériences d'apprentissage sur mesure. (Bakeer, 2023)

L'emploi de questions à durée limitée et d'une rétroaction immédiate, en intégrant des caractéristiques ludiques, peut instaurer un environnement d'apprentissage dynamique favorisant l'engagement actif des apprenants, et ajuster le rythme de l'apprenant en offrant un retour d'information spécifique en fonction des performances individuelles. Cette faculté d'adaptation permet de répondre à divers styles d'apprentissage et niveaux de compétences, ce qui en fait un atout précieux dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) où les apprenants peuvent présenter des niveaux de compétence linguistique variés.

Le jeu-questionnaire adopte, ainsi, un format bidimensionnel où les apprenants sont amenés à répondre à des questions à choix multiples dans un délai précis, dans le dessein de stimuler leur implication et de susciter davantage de motivation et d'intérêt pour le contenu enseigné. (Dirgantara & Choiriyati, 2022)

Critères d'innovation :

- Intégration des technologies éducatives.
- Gamification, stimulant la motivation et l'engagement des individus.
- Auto-évaluation et rétroaction immédiate favorisant l'apprentissage réfléchi et autonome.

Avantage :

- Une motivation croissante est observée lorsque la dimension ludique est utilisée pour capter l'attention et diminuer l'anxiété associée à l'évaluation.
- Une méthode de révision consistant à répéter d'une manière active les connaissances à travers l'utilisation de divers types de questions, tels que les QCM, les associations et les réponses courtes.
- L'inclusivité favorisant la participation de tous les apprenants, y compris ceux qui sont réservés.
- Données pédagogiques en temps réel permettant au professeur d'obtenir des statistiques, telles que le pourcentage de bonnes réponses, afin d'adapter sa méthodologie d'enseignement.

□ Simulation globale : Jeu de rôle didactique en classe FLE

La simulation globale en français langue étrangère (FLE) représente une méthode pédagogique novatrice qui encourage la participation des élèves et renforce leurs compétences à l'oral. Elle a pour objectif principal de placer les apprenants dans des situations où ils utilisent le français de manière fonctionnelle, c'est-à-dire dans des contextes réalistes où ils doivent interagir, prendre des décisions, et s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Ils doivent également adopter un rôle engageant personnellement dans le processus d'apprentissage. (Abdollahi & Mahdavinassab, 2020)

En termes d'efficacité, plusieurs travaux ont mis en évidence que les apprenants qui ont recouru à la simulation globale ont enregistré des avancées notables en matière de production orale par rapport à un groupe de contrôle ayant suivi des méthodes traditionnelles, tout en encourageant la créativité et le plaisir du langage. Dans ce type d'approche, l'enseignant assume davantage le rôle de médiateur entre l'apprenant et le

contenu de la matière ; l'étudiant, pour sa part, joue un rôle essentiel en créant les identités fictives qui peuplent le lieu-thème sélectionné.(Ait Amar Meziane et al., 2022)

Critères d'innovation :

- Intégration de technologies de pointe, comme l'intelligence artificielle générative de la réalité virtuelle ou de la reconnaissance vocale afin de générer des interactions naturelles (par exemple : dialoguer avec un avatar).
- Conception pédagogique en conformité avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) afin d'assurer une progression structurée des compétences (A1 à C2).
- Interdisciplinarité et de collaboration, en intégrant des contenus transversaux tels que l'histoire et l'économie, ainsi que la collaboration avec des institutions culturelles ou des entreprises francophones.
- Évaluation continue et suivi des progrès à travers l'utilisation d'outils analytiques tels que le temps passé et les erreurs fréquentes, ainsi que des évaluations intégrées comprenant des questionnaires à choix multiples (QCM) et des simulations notées.

Avantage :

- Immersion linguistique et culturelle se réalisant à travers des simulations qui plongent les apprenants dans des environnements virtuels ou des scénarios réalistes, ce qui favorise une pratique active de la langue dans son contexte culturel.
- Personnalisation et feedback en temps réel, permettant d'ajuster le niveau de difficulté et de fournir des retours instantanés sur la prononciation, la grammaire et la cohérence discursive.
- Développement de compétences transversales pour renforcer la prise de parole, la collaboration et la résolution de problèmes dans des contextes multiculturels.
- Accessibilité et flexibilité des outils de simulation, qui sont disponibles en ligne ou via des applications mobiles, permettant ainsi un apprentissage asynchrone et adapté au rythme individuel de chaque apprenant.

4. Conclusion

Les méthodes d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) ont connu une évolution, passant d'une approche conventionnelle axée sur la transmission de règles grammaticales et la mémorisation à des approches novatrices plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Bien que les fondements établis par les approches

traditionnelles, telles que la précision linguistique et la structuration des contenus, demeurent indispensables, les avancées modernes telles que les simulations immersives, les technologies numériques, la collaboration dans l'apprentissage et les approches interculturelles, ont un impact significatif sur le domaine de l'enseignement. Ces pratiques encouragent une acquisition active de la langue, stimulent la motivation grâce à l'authenticité des situations et préparent de manière efficace aux défis multilingues et multiculturels de la société contemporaine. Cette combinaison harmonieuse de tradition et d'innovation met en lumière une approche pédagogique dynamique, apte à satisfaire les besoins variés des apprenants tout en maintenant les objectifs essentiels liés à l'acquisition du français. Par conséquent, le futur de l'enseignement du Français Langue Étrangère repose sur un équilibre délicat entre tradition et innovation, où la technologie et l'aspect humain s'associent pour promouvoir une éducation inclusive, motivante et pérenne.

Chapitre III Soutien extrascolaire en FLE

1. Introduction

Ces dernières années, on a observé une montée en popularité des cours de soutien en Algérie, notamment à Naâma. Autrefois peu courants et destinés principalement aux élèves en difficulté scolaire, les cours de soutien extrascolaire sont aujourd'hui accessibles à un large public. Les parents se montrent enclins à payer des frais supplémentaires afin d'inscrire leurs enfants à ces cours, dans le but de les aider à améliorer leurs compétences dans la matière et à combler leurs lacunes.

L'élève de FLE assiste à ces cours dans des établissements privés afin d'optimiser l'acquisition des connaissances, de stimuler son engagement et de renforcer sa confiance. De plus, cet encadrement peut aider à résoudre les obstacles rencontrés lors du processus d'apprentissage. L'existence des cours de soutien extrascolaire est justifiée par les exigences scolaires actuelles ressenties par les élèves de diverses classes sociales, qui les poussent à y avoir recours. (Glasman & Besson, 2005)

Ce chapitre vise à définir les cours de soutien extrascolaire, ainsi qu'à identifier leurs différentes typologies, modalités et les facteurs conditionnant leur efficacité.

2. Définition du soutien extrascolaire

Dans son ouvrage intitulé *"L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers"*, D. Glasman (1992) a défini le soutien extrascolaire comme l'ensemble des actions spécifiques ayant pour objectif explicite et essentiel d'assister les élèves du primaire et du collège tout au long de leur scolarité. L'auteur s'efforce de saisir les divers mécanismes de soutien offerts en dehors du cadre scolaire. Il cite notamment l'accompagnement scolaire, l'entraide entre élèves, le soutien aux devoirs et la régularité dans leur réalisation, les sessions de rattrapage, les activités éducatives en dehors des heures de classe, ainsi que le suivi spécifique de certains élèves. (Boisvert, 1993) Kadimanzogi et Malu (2011) complètent ensuite cette définition en soulignant que le soutien extrascolaire est une aide fournie en

dehors des activités éducatives formelles de l'école et qu'il est donc complémentaire du programme d'études traditionnel.

Ainsi, il est possible d'affirmer que le soutien extrascolaire englobe l'ensemble des actions pédagogiques mises en place en dehors du cadre scolaire classique dans le but d'accompagner les élèves dans leur apprentissage en prenant en compte leurs besoins particuliers, tant au niveau individuel que collectif. Sous-entendu que ce type de soutien aide à compenser les lacunes, à consolider les compétences acquises en cours classiques et à favoriser une assimilation plus efficace des connaissances. Il peut se manifester sous la forme d'un accompagnement personnalisé des étudiants en difficulté ou de programmes structurés offerts par des entités privées, des plateformes en ligne ou des organisations à but non lucratif.

3. Théories de référence

3.1. La théorie de processus de la participation parentale

Selon ce cadre théorique, l'implication des parents dans la vie scolaire découle de leur interprétation du rôle parental basé sur la coopération, de leur confiance en leur capacité à favoriser la réussite de leurs enfants, ainsi que de leur perception des attentes émanant à la fois de leurs enfants et de l'établissement scolaire. (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995)

Le modèle, proposé dans ce cadre, préconise une implication volontaire des parents, lesquels seront chargés de choisir les activités en fonction, entre autres, de leurs perceptions, compétences, intérêts et capacités. Il tente d'expliquer l'influence de cette implication sur la performance des enfants, en agissant à travers trois mécanismes : le modelage, le renforcement et l'enseignement. Ces mécanismes sont modulés par la pertinence développementale des stratégies parentales et la concordance entre les actions parentales et les attentes scolaires. (Deslandes & Bertrand, 2006)

3.2. La théorie de l'assistance pédagogique De Landsheere

La théorie de l'assistance pédagogique de De Landsheere repose sur l'idée que la réussite scolaire de l'élève est influencée par le soutien de ses parents dans son parcours éducatif, en particulier en ce qui concerne les devoirs à la maison. Pour ce faire, les parents se familiarisent non seulement avec le programme d'enseignement, mais aussi avec le développement de la classe de leur enfant. La responsabilité assumée par les parents a un impact significatif sur les performances individuelles de leurs enfants ainsi que sur les

résultats scolaires de l'ensemble des élèves. Ainsi, les cours de soutien extrascolaire trouvent leur justification dans cette théorie.(Not, 1993)

3.3. La théorie de la remédiation

Cette théorie repose sur le constructivisme, courant qui s'est développé à partir du behaviorisme. Ce mouvement a largement été impacté par les concepts de la psychologie cognitive ainsi que par les théories de Piaget (1964) et de Vygotsky (1934) concernant l'évolution de l'intelligence et les mécanismes de traitement de l'information. D'après P. Varley, L. Ferrali et H. Mazza (2020), le terme "remédiation scolaire" englobe toutes les mesures correctives mises en place dans le contexte de l'enseignement afin d'aider un élève à surmonter les obstacles à son apprentissage qui entravent sa progression. L'objectif de cette remédiation est d'empêcher l'élève d'accumuler des lacunes dont les conséquences pourraient être préjudiciables pour la continuité de sa scolarité. Il s'agit d'un processus de régulation continu et interactif tout au long du parcours d'apprentissage de l'élève.

Elle a la possibilité d'intervenir avant, pendant et après la séquence d'enseignement. Lorsqu'elle est effectuée pendant la période d'enseignement formel, par exemple en classe, l'évaluation est qualifiée d'immédiate ; elle est considérée comme différée lorsqu'elle est effectuée en dehors des heures de cours. Ces études sur la remédiation pourraient être utilisées comme soutien dans notre recherche sur les cours de soutien extrascolaire, qui représentent des formes de remédiation dispensées en dehors du cadre scolaire.

4. Facteurs conditionnant l'efficacité d'un cours de soutien extrascolaire en FLE

4.1. Qualification et formation de l'enseignant

La qualification de l'enseignant est l'un des principaux facteurs déterminants de l'efficacité d'un cours de soutien en Français Langue Étrangère. Les études récentes, en particulier celles menées par le CNESCO(2023) et l'OCDE (2023), démontrent que les élèves présentent des progrès significatifs lorsqu'ils bénéficient de l'encadrement d'un enseignant possédant une formation spécialisée en Français Langue Étrangère (FLE). Cette expertise facilite une adaptation précise des contenus linguistiques et une gestion améliorée des obstacles courants auxquels font face les apprenants allophones. De plus, s'engager régulièrement dans des sessions de formation continue ou des séances de Co

enseignement avec les enseignants de la classe améliore l'efficacité pédagogique du soutien. Les dispositifs les plus performants intègrent de manière synergique la compétence linguistique, l'expertise pédagogique et la capacité à aligner les objectifs éducatifs avec le processus d'accompagnement.

Dans l'ensemble, il est indéniable que le référentiel de compétences occupe une place cruciale dans le processus de formation des enseignants. Il éclaire les attentes professionnelles, améliore la qualité de l'enseignement, facilite l'évaluation, favorise la réflexion et s'ajuste aux changements du système éducatif. L'intégration de ce référentiel dans les programmes de formation vise à la préparation d'enseignants compétents et aptes à relever les défis du XXI^e siècle. Toutefois, afin d'assurer une mise en œuvre efficace du référentiel, il est essentiel d'établir un environnement favorable. Ceci englobe une formation initiale et continue appropriée, visant non seulement à familiariser les enseignants avec le référentiel, mais également à leur fournir des stratégies concrètes pour sa mise en œuvre dans leur pratique quotidienne. Un soutien institutionnel robuste revêt également une importance capitale, garantissant que les établissements scolaires bénéficient des ressources requises et d'une politique propice à l'innovation pédagogique. (Mansouri & Dembri, 2024)

4.2. Fréquence, durée et régularité des séances

La fréquence, la durée et la régularité des sessions sont des facteurs clés à prendre en considération. Les recherches menées par Bray(2021) ainsi que par l'OCDE(2023) indiquent qu'un volume de soutien d'environ 25 à 35 heures réparties sur une période de trois mois, avec deux séances par semaine de 45 à 60 minutes chacune, représente un seuil optimal pour constater des progrès durables. Un intervalle trop long entre les séances ou des interruptions prolongées peuvent entraîner une diminution significative des connaissances acquises, ce qui diminue l'efficacité du programme. C'est pourquoi il est fortement recommandé d'établir un calendrier régulier, avec des options de rattrapage.

4.3. Individualisation et diagnostic initial

Un autre élément crucial réside dans la capacité à personnaliser le cheminement d'acquisition des connaissances. La première étape de l'évaluation des besoins linguistiques, réalisée à travers l'utilisation de tests CECR ou d'entretiens sociolinguistiques, vise à établir des objectifs précis qui sont en adéquation avec le niveau et les exigences de l'apprenant. La communication de ces objectifs à l'apprenant sous la

forme de micro-compétences, telles que la capacité à mener une interaction de 5 minutes au niveau B1, contribue à stimuler son engagement et sa motivation. En outre, l'incorporation d'outils numériques de rétroaction adaptative s'avère bénéfique pour améliorer la progression en fournissant un retour précis et immédiat sur les erreurs, ce qui se révèle particulièrement efficace pour le développement du vocabulaire.(Bray, 2021)

4.4. Taille du groupe et modalités d'enseignement

La dimension du groupe ainsi que les méthodes d'enseignement utilisées jouent un rôle significatif. Les sessions individuelles offrent un suivi intensif, ayant un impact mesurable de +0,40 écart-type sur les performances, cependant elles sont onéreuses et ne sont pas adaptées à tous les profils. Les petits groupes composés de 3 à 5 élèves favorisent une dynamique interactive bénéfique tout en garantissant un niveau adéquat d'individualisation. Le modèle pédagogique hybride, qui intègre à la fois des séances en présentiel et des activités en ligne, s'avère être particulièrement performant dans les environnements où les ressources sont restreintes, notamment dans les zones rurales ou les établissements scolaires défavorisés.(Peyrat, 2011)

4.5. Implication familiale et écosystème

Selon Cummins (2000) l'appréciation de la langue maternelle au sein du cercle familial contribue à renforcer la confiance en soi et à promouvoir une attitude favorable envers le français, ce qui est illustré par le concept d'interdépendance linguistique. L'implication de l'écosystème éducatif, comprenant les enseignants, les tuteurs et les parents, contribue à établir un environnement sécurisé et cohérent pour l'apprenant.

4.6. Variables socio-affectives et motivationnelles

D'un point de vue émotionnel, divers éléments jouent un rôle dans l'amélioration de l'efficacité du soutien. L'auto-efficacité, le sentiment d'appartenance et la proximité avec l'adulte référent sont des facteurs motivants pour les élèves, les encourageant ainsi à persévérer dans leurs efforts. Les méthodes pédagogiques visant à encourager la collaboration entre les élèves, telles que les binômes tutorés ou les ateliers d'entraide, contribuent également à stimuler l'implication des apprenants et à consolider l'ancrage des connaissances dans des contextes authentiques de communication.(CNETCO, 2023)

4.7. Caractéristiques individuelles de l'apprenant

Il est également essentiel de tenir compte des caractéristiques individuelles de l'apprenant. Plusieurs facteurs tels que le niveau de compétence dans la langue maternelle,

l'âge, les besoins particuliers (comme les troubles d'apprentissage et les déficits d'attention) et l'écart linguistique entre la langue maternelle et le français jouent un rôle crucial dans la vitesse et la nature de l'évolution. Par conséquent, les apprenants dotés d'une solide maîtrise de la langue maternelle ont tendance à mieux transférer leurs compétences vers l'apprentissage du français langue étrangère, alors que ceux souffrant de difficultés cognitives ou linguistiques nécessitent un soutien prolongé et bien structuré.(OCDE, 2023)

4.8. Environnement matériel

En dernier lieu, la qualité de l'apprentissage est conditionnée par l'environnement matériel dans lequel les cours se déroulent. Un environnement paisible, des ressources appropriées telles que des manuels FLE, des supports multimédias et des outils numériques interactifs, ainsi que des équipements de base tels qu'un casque audio, favorisent la concentration et la qualité des interactions, notamment lors des activités de compréhension orale. Par ailleurs, l'utilisation de documents authentiques et culturellement pertinents contribue à stimuler la motivation et à favoriser l'acquisition de la langue.(Bray, 2021)

5. Conclusion

En résumé, l'efficacité d'un cours de soutien extrascolaire en Français Langue Étrangère dépend d'une combinaison de facteurs interdépendants. Aucun facteur individuel n'est en mesure d'assurer le succès ; c'est la synergie de plusieurs composantes - compétences du tuteur, personnalisation, régularité, implication des parents, environnement affectif sécurisant, et coordination avec l'école - qui favorise des progrès durables dans l'apprentissage des élèves allophones.

Partie Pratique

La pertinence des méthodes pédagogiques utilisées dans les cours de soutien extrascolaires de français langue étrangère réside dans leur capacité à s'adapter aux besoins particuliers des apprenants, qui sont fréquemment confrontés à des obstacles d'ordre linguistique, culturel et académique. Cependant, les activités différenciées, interactives et personnalisées de ces méthodes ont pour objectif de combler les écarts de compétences, d'améliorer les compétences linguistiques fondamentales (compréhension orale, expression orale et expression écrite) et de familiariser les apprenants avec la grammaire française. L'emploi de méthodes pédagogiques novatrices comme les médias, les jeux éducatifs et les projets collaboratifs contribue à rendre l'apprentissage plus authentique et captivant, tout en favorisant le développement de l'autonomie et de la confiance en soi des apprenants. En dehors du cadre scolaire, cette souplesse pédagogique favorise l'expérimentation, la réflexion et l'assimilation graduelle des normes académiques, tout en renforçant les liens entre l'établissement scolaire, les parents et la société. De cette manière, ces méthodes participent non seulement au développement des compétences en langue française, mais également à l'inclusion durable des élèves sur le plan scolaire et social.

Par ailleurs, la troisième année du secondaire est une étape critique où la réussite ou l'échec des élèves, en particulier des plus vulnérables, est déterminée par un certain nombre de facteurs. De plus, la classe de troisième année du cycle secondaire est une étape critique où la réussite ou l'échec des élèves, en particulier des plus vulnérables, est conditionnée par des principes tels que l'équité, la personnalisation et l'accompagnement. Les approches pédagogiques innovantes et inclusives, appuyées par des activités parascolaires, revêtent une importance capitale dans la résolution de ces problématiques.

C'est pourquoi nous consacrons cette partie de l'étude à vérifier la validité des deux hypothèses émises dans l'introduction, et à comprendre les pratiques pédagogiques concrètes et les facteurs de leur efficacité.

Chapitre IV Cadre méthodologique de la recherche

1. Introduction

Ce projet de recherche, intitulé "Pratiques pédagogiques et cours de soutien extrascolaire en classe de FLE : cas de 3^e année secondaire – Lycées de la ville de Mecheria", s'inscrit principalement dans le champ de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), qui relève des sciences de l'éducation.

Cette étude revêt un caractère scientifique car elle s'articule autour d'un processus en trois étapes successives : observation, analyse et explication des données. La rigueur scientifique exige que chaque recherche soit basée sur une méthodologie scientifique adaptée au domaine d'étude. Par conséquent, le chercheur sélectionne la méthode la plus adaptée en fonction de ses objectifs.

Ce chapitre expose le protocole de recherche mis en œuvre pour répondre aux interrogations de l'étude. Il convient d'explicitier la méthodologie employée pour parvenir aux résultats exposés dans le chapitre 3 de cette partie d'étude. Il repose sur une méthodologie spécifique, des outils et des techniques de collecte de données, ainsi que sur une stratégie définie pour le traitement et l'interprétation des données.

2. Méthodes

Cette étude adopte une approche mixte, combinant des aspects qualitatifs et quantitatifs, afin d'examiner à la fois les données numériques (progrès en compétences linguistiques) et les perceptions (pratiques pédagogiques, conditions d'efficacité).

L'étude, étant de nature descriptive et comparative explicative, a pour objectifs d'évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques dans le cadre de cours de FLE extrascolaire (méthode descriptive) et d'identifier les éléments contextuels et personnels (pédagogiques, organisationnelles et motivationnelles) qui ont un impact sur cette efficacité (méthode comparative). Elle croise davantage les aspects de l'enseignement différencié, de la pédagogie et de la sociologie de l'éducation ; étant donné qu'elle analyse l'influence des cours de soutien sur le processus d'apprentissage et les inégalités éducatives.

3. Population et échantillon

La population cible est constituée d'élèves de niveau troisième année du secondaire qui suivent des cours de soutien extrascolaire en français langue étrangère, ainsi que de leurs enseignants. Au total, l'échantillon de l'étude comprend 57 élèves et 5 enseignants, issus de cinq classes différentes appartenant à cinq établissements privés offrant des cours de Français langue étrangère à la ville de Mecheria.

4. Variables de l'étude

4.1. Variable dépendante

Il s'agit de la variable à évaluer. Autrement dit, c'est l'effet qui doit être observé après la mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques. Cette variable représente le résultat ou le produit de ces pratiques. Et dans notre étude c'est *le niveau de compétences linguistiques avant et après l'intervention du soutien*.

Les différentes sous-dimensions possibles de ces compétences sont :

- La compréhension écrite
- La compréhension orale
- L'expression écrite
- L'expression orale

Les méthodes d'évaluation de ces variables sont :

- En appliquant un test global structuré en fonction des compétences définies par le nouveau programme du secondaire. (RGP, 2009)
- En attribuant une note globale à ce test de compétences linguistiques
- En comparant les résultats de ce test avant et après les cours de soutien extrascolaire (pré-test / post-test).

4.2. Variables indépendantes

Ces variables constituent l'objet d'étude visant à évaluer son impact sur les compétences linguistiques des élèves. Dans notre cas d'étude, elles représentent *les pratiques pédagogiques utilisées dans le cours de soutien extrascolaire*.

Les méthodes de mesure de ces variables comprennent l'utilisation de questionnaires ou d'entretiens avec les enseignants, ainsi que des observations directes en classe à l'aide d'une grille d'observation.

4.3. Variables contextuelles (ou modératrices)

Ce sont les variables qui ne contribuent pas directement à l'amélioration, mais peuvent renforcer ou restreindre les effets des méthodes pédagogiques. Dans cette étude, *les conditions d'efficacité des cours de soutien extrascolaire* sont examinées.

On a limité ces conditions à un nombre de variables qui sont :

- Durée et fréquence des cours de soutien

- Niveau des étudiants
- Motivation des élèves
- Qualification de l'enseignant
- Matériel disponible
- Cadre physique (salle, ambiance, bruit, etc.)

Ces variables sont mesurées :

- Au moyen de questionnaires administrés aux enseignants et aux élèves.
- Par le biais de l'observation et une grille de motivation.

5. Outils de collecte de données

5.1. Questionnaires

- Pour les élèves : le questionnaire proposé sert à recueillir et analyser les perceptions des élèves vis-à-vis de leurs positions en situation d'apprentissage au cours de soutien extrascolaire, ainsi que les progrès réalisés.
- Questionnaire pour les enseignants : ce questionnaire est essentiel pour répertorier les objectifs, les qualifications et les perceptions des enseignants ainsi que les obstacles auxquels ils sont confrontés.

5.2. Grille d'observation

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, nous devons observer de manière directe les pratiques pédagogiques appliquées pendant les séances de soutien scolaire en dehors des heures de classe. Pour ce faire, une grille d'observation a été développée en s'appuyant sur le modèle simplifié de la recherche OPERA(2015), tout en réduisant les dimensions de l'observation à celles considérées comme les plus significatives. Ainsi, les trois aspects essentiels de l'acte d'enseignement et d'apprentissage ont été identifiés ; les domaines relationnel, pragmatique (ou pédagogique-organisationnel) et didactique.

En résumé, il est possible d'affirmer que l'analyse des pratiques pédagogiques en classe s'articule autour de trois axes principaux :

- L'axe relationnel englobe tous les aspects liés au climat social instauré en salle de classe. Ce domaine englobe plusieurs aspects tels que la gestion de la classe, le leadership et l'autorité, la discipline et la résolution des conflits, la constitution des groupes de travail, ainsi que l'organisation spatiale, temporelle et matérielle de la salle de classe, y compris la gestion des effectifs importants.

- L'axe pédagogique concerne l'organisation et la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Cet axe englobe divers aspects, tels que l'interaction entre l'enseignement et l'apprentissage, les diverses approches de questionnement, les conditions et les facilitations de l'apprentissage, la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, la motivation et l'engagement des apprenants, ainsi que la focalisation sur l'apprenant.
- L'axe didactique basé sur l'organisation et la gestion des connaissances englobe plusieurs dimensions, notamment le niveau d'engagement de l'apprenant, la création, l'expression et la communication des consignes, la gestion des erreurs, les méthodes d'acquisition des connaissances, les activités de transfert, ainsi que la transposition didactique (les connaissances enseignées, les activités métacognitives).

5.3. Grille de motivation

Dans le cadre de cette étude, l'évaluation de la motivation des élèves impliqués dans des cours de soutien extrascolaire en Français Langue Étrangère (FLE) est basée sur la théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (1985). Cette théorie catégorise les divers types de motivation en fonction du niveau d'autonomie de l'individu, allant de la motivation intrinsèque (basée sur le plaisir et l'intérêt personnel) à la motivation (absence complète de motivation), en incluant divers degrés de motivation extrinsèque (motivation par récompense, pression sociale ou identification aux objectifs). La grille de motivation, élaborée à partir de cette approche, permet d'identifier les engagements sous-jacents qui influencent l'implication des élèves dans le programme de soutien scolaire en dehors des heures de classe. Ainsi, l'identification des profils de motivation fournit une perspective complémentaire et indispensable pour évaluer l'impact concret des pratiques pédagogiques observées.

5.4. Test de la langue

En accord avec les directives du référentiel général des programmes (RGP, 2009), et après avoir obtenu l'approbation des enseignants participants à l'étude, deux épreuves de langues ont été programmées pour les élèves. Un prétest réalisé en amont de l'expérience pédagogique permet d'évaluer le niveau de connaissances préexistant des apprenants, d'identifier les lacunes les plus fréquentes, et de garantir une évaluation précise de la progression des performances à la clôture de l'intervention. L'étape diagnostique revêt une importance capitale pour établir un point de référence objectif avant de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques spécifiques visant à soutenir la scolarité. Les résultats

obtenus, dans ce prétest, serviront de référence pour la comparaison avec les scores du post-test à la fin de l'intervention, permettant ainsi d'évaluer l'impact réel des pratiques pédagogiques observées.

6. Analyse des données

- L'analyse quantitative, introduite par :
 - Statistiques descriptives incluant les moyennes, les pourcentages, les écarts types et les représentations par des tableaux ou des graphiques
 - Statistiques comparatives avant et après le soutien seront réalisées à l'aide d'un test T de Student.
- L'analyse qualitative est réalisée par :
 - Analyse du contenu des observations.
 - Classification selon des catégories ou des thèmes tels que les types de pratiques, les obstacles, les facteurs facilitants, etc.
- La grille d'observation a été conçue de manière à ce que l'enquêteur puisse cocher une case marquée par "Pas du tout observé", "Très faiblement observé", "Modérément observé" ou par "Fréquemment observé" pour chaque élément observé. Ainsi, les réponses attribuées à chaque élément ont été encodées respectivement comme "0", "1", "2" et "3", dans le logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences), largement utilisé dans le domaine des sciences humaines et sociales.
- Pour évaluer les diverses formes de motivation, un questionnaire de Likert à 7 points a été employé, allant de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord", afin de permettre aux étudiants d'exprimer dans quelle mesure chaque énoncé correspondait à leur propre situation.

Les items suivants ont été regroupés selon leur type de motivation :

- Motivation intrinsèque (plaisir et intérêt pour l'activité elle-même) :
 1. « J'aime apprendre de nouvelles choses pendant mon soutien extrascolaire »
 2. « Je trouve que ce que je fais pendant le soutien extrascolaire est intéressant »
 3. « Participer à ce soutien extrascolaire me procure de la satisfaction »
 4. « J'apprécie de résoudre les exercices ou problèmes pendant le soutien, même s'ils sont difficiles »
- Motivation extrinsèque identifiée (l'activité est perçue comme personnellement importante) :

1. *« Je participe à ce soutien extrascolaire parce que j'estime que cela m'aidera dans ma vie future »*
 2. *« J'associe ce soutien extrascolaire à mes valeurs personnelles et à mes objectifs de vie »*
- Motivation extrinsèque introjectée (l'activité est motivée par des pressions internes):
1. *« Je fais ce soutien extrascolaire parce que j'espère obtenir de bonnes notes à l'école »*
 2. *« Je participe à ce soutien extrascolaire pour améliorer ma performance académique »*
- Motivation extrinsèque externe (l'activité est réalisée sous la contrainte ou pour éviter une conséquence) :
1. *« Je fais ce soutien extrascolaire parce que mes parents/enseignants m'y obligent »*
 2. *« Je fais ce soutien extrascolaire pour éviter des punitions ou des critiques »*
- A motivation (absence de but ou de sentiment d'efficacité) :
1. *« Je participe au soutien extrascolaire, mais je n'en vois pas vraiment l'utilité »*
 2. *« Je trouve que ce soutien extrascolaire ne m'aide pas à progresser »*
 3. *« Je me sens obligé de participer à ce soutien extrascolaire, mais je n'y trouve aucun plaisir »*
 4. *« Je n'ai aucune motivation à faire ces exercices de soutien extrascolaire, même si je sais qu'ils sont importants »*

Cette structuration facilite la compréhension du profil motivationnel des élèves et permet d'identifier les leviers pédagogiques qui pourraient encourager leur engagement dans le programme de soutien linguistique.

Chapitre V Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'étude

1. Introduction

Ce chapitre, concernant la présentation, l'analyse et l'interprétation des données de recherche, se divise en deux axes principaux : d'une part, une exposition descriptive des données et des résultats bruts de l'étude, et d'autre part, une analyse approfondie de ces données et l'interprétation des principaux résultats. Pour rappel, cette présentation et interprétation reposent sur une approche méthodologique mixte avec une prédominance qualitative. L'approche quantitative est employée afin de fournir une représentation

instantanée et empirique des résultats, lesquels reflètent par ailleurs les données qualitatives.

2. Contexte et déroulement de la collecte des données de l'étude

Conformément à notre approche méthodologique, nous avons procédé à la collecte de données en deux phases essentielles :

La première phase de prise de contact - moment clé où s'établissent les attentes et espérances mutuelles entre enquêteur et enquêté- s'est étendue du 1^{er} au 30 septembre 2024 et a permis de faire passer les questionnaires aux enseignants afin d'explorer leur profil socioprofessionnel et leur perception via l'efficacité du dispositif de soutien extrascolaire. Concernant les élèves, un questionnaire auto-administré était jugé utile pour connaître leurs caractéristiques, leurs perceptions au sujet de l'utilité des cours pour réussir à l'épreuve du baccalauréat, et aussi pour collecter les notes de l'évaluation diagnostique à l'aide d'un pré-test qui est automatiquement administré au démarrage des premières séances des cours de soutien en FLE.

À compter du 15 décembre de la même année, une grille de motivation a été introduite pour évaluer l'engagement des élèves dans ce type d'apprentissage. La mesure comprend 14 items pour chacun desquels l'élève doit indiquer le degré d'importance avec lequel il s'implique dans la classe, de 1 (ne correspond pas du tout) à 7 (exactement).

La seconde phase a consisté à réaliser une série d'observations directes en classe à l'aide de la grille d'observation, conçue au préalable. Il fallait en effet décrire, expliquer et comprendre les événements se déroulant dans les salles de classe observées, en adoptant d'une part une approche qualitative, et en croisant d'autre part plusieurs variables pour donner du sens ou fournir une explication plausible des éléments observés, selon une approche quantitative.

Dans cette optique, l'enquête était supervisée par les deux chercheuses qui travaillaient, en binôme, à raison d'une classe observée par jour. Il s'agissait d'observer la leçon tout au long de son déroulement pendant 2 heures, en veillant aussi à noter tout élément du contexte pouvant avoir un impact sur la leçon observée, comme par exemple le nombre d'élèves, de manuels, l'existence ou non du guide de l'enseignant, l'état et la disposition de la classe, etc.

Au total, trois observations par classe, réparties sur une période allant du 5 Janvier au 31 Mars 2025, ont été réalisées sur le plan qualitatif.

Et pour terminer l'enquête sur le terrain, les résultats des élèves à l'évaluation sommative du cours ont été recueillis, à partir du 15 avril, à l'aide d'un post-test, et ce, afin d'évaluer les progrès réalisés.

3. Analyse des facteurs explicatifs de l'évolution des compétences linguistiques

3.1. Profil type des élèves dans l'échantillon

Tableau 1. Profil type des élèves dans l'échantillon étudié

Critère	Sous Critère	Fréquence	Pourcentage
Genre	<i>Fille</i>	37	65%
	<i>Garçon</i>	20	35%
	<i>Total</i>	57	100%
	<i>Age Moyen ± Écart-Type</i>	17,61 ± 0,99	
Résidence	<i>Proche</i>	28	49%
	<i>Loin</i>	29	51%
Catégorie socioprofessionnelle des parents	<i>Agriculteurs exploitants</i>	3	5,26%
	<i>Artisans, commerçants et chefs d'entreprise</i>	9	15,72%
	<i>Cadres et professions intellectuelles supérieures</i>	10	17,52%
	<i>Professions intermédiaires</i>	3	5,26%
	<i>Employés</i>	12	21,05%
	<i>Ouvriers</i>	7	12,28%
	<i>Retraité</i>	8	14,03%
	<i>Sans activité professionnelle</i>	5	8,77%
Niveau d'étude du Père	<i>Moyen</i>	26	46%
	<i>Secondaire</i>	25	44%
	<i>Universitaire</i>	6	10%
Niveau d'étude de la mère	<i>Primaire</i>	11	19%
	<i>Moyen</i>	19	33%
	<i>Secondaire</i>	20	35%
	<i>Universitaire</i>	7	13%

Les résultats du **tableau 1** montrent que l'échantillon étudié est composé de 57 élèves, avec une prédominance légère du genre féminin (65 %) par rapport au genre masculin (35 %). La moyenne d'âge des élèves est de 17,61 ans, avec un écart-type de 0,99, ce qui suggère une dispersion relativement limitée par rapport à cette moyenne. En ce qui a trait à la résidence, l'échantillon est également réparti de manière équilibrée entre les élèves résidant à proximité (49 %) et ceux résidant à distance (51 %).

La diversité au sein de la catégorie socioprofessionnelle des parents est significative. Les catégories les plus prédominantes sont les employés (21,05 %) et les cadres ainsi que les professions intellectuelles supérieures (17,52 %), puis viennent les ouvriers (12,28 %) et

les retraités (14,03 %). Les exploitants agricoles et les artisans/ commerçants / chefs d'entreprise représentent respectivement des pourcentages de 5,26 % et 15,72 %. En conclusion, 8,77 % des individus de l'échantillon sont des parents sans emploi. Cette répartition témoigne de la diversité des statuts socio-professionnels au sein de la population familiale.

En ce qui concerne le niveau d'éducation des parents : le père affiche principalement un niveau d'éducation moyen (46 %) et secondaire (44 %), tandis que seuls 10 % ont atteint un niveau universitaire. Du côté de la mère, on observe une répartition différente : le niveau secondaire est le plus fréquent (35 %), suivi du niveau moyen (33 %), du niveau primaire (19 %) et du niveau universitaire (13 %). Dans l'ensemble, il semble que cet échantillon reflète une population étudiante relativement équilibrée en matière de genre, tout en présentant une diversité sociale et culturelle. Les parents se répartissent dans diverses catégories socioprofessionnelles, allant des cadres aux ouvriers, et présentent également une diversité de niveaux d'études, témoignant ainsi d'une mixité socioéconomique. Il est cependant important de souligner que la faible proportion d'élèves, selon le critère de résidence (11,40 % et 11,80 %), pourrait constituer une anomalie ou nécessiter une vérification approfondie.

3.2. Profil type des enseignants dans l'échantillon

Tableau 2. Profil type des enseignants dans l'échantillon étudié

Critère	Sous_Critère	Fréquence	Pourcentage
Genre	<i>Femme</i>	3	60%
	<i>Homme</i>	2	40%
	<i>Total</i>	5	100%
	<i>Tranche d'âge</i>	[30- 40]	
Niveau de diplôme obtenu le plus élevé	<i>Licence (classique ou LMD)</i>	3	60%
	<i>Master2_Didactique</i>	2	40%
Propre choix de carrière professionnelle	<i>Oui</i>	4	80%
	<i>Non</i>	1	20%
Qualification pédagogique	<i>Formation initiale d'enseignant</i>	3	60%
	<i>Formation d'enseignant après une formation universitaire</i>	1	20%
	<i>Certificat pédagogique (CAP)</i>	1	20%
Années d'expérience professionnelle (nombre)	<i>Inférieur à 5 ans</i>	1	20%
	<i>De 10 à 15 ans</i>	4	80%
Statut professionnel actuel	<i>En activité</i>	5	100%
	<i>En retraite</i>	0	0%
Participation à une activité d'accompagnement	<i>Oui</i>	5	100%
	<i>Non</i>	0	0%

Participation à une activité de formation continue	<i>Oui</i>	5	100%
	<i>Non</i>	0	0%
Suivi d'une formation aux TIC	<i>Oui</i>	3	60%
	<i>Non</i>	2	40%

Le tableau 2 montre que l'échantillon de l'étude se compose de cinq enseignants, avec une prédominance légère du genre féminin (60 % de femmes contre 40 % d'hommes). La moyenne d'âge des participants se situe dans la tranche d'âge de 30 à 40 ans, ce qui suggère une population plutôt jeune. En ce qui concerne le niveau d'éducation, la majorité (60 %) possède un diplôme de licence (classique ou LMD), tandis que les autres (40 %) ont obtenu un diplôme de Master 2 en Didactique. La grande majorité des enseignants déclarent avoir fait le choix de leur carrière professionnelle de manière autonome (80 % oui contre 20 % non), ce qui indique une motivation personnelle significative. Du point de vue de la pédagogie, trois enseignants ont suivi une formation initiale en tant qu'enseignants, tandis qu'un a suivi une formation universitaire avant d'entrer dans la profession, et un autre est titulaire d'un certificat pédagogique (CAP). En ce qui concerne l'expérience professionnelle, quatre enseignants, soit 80 %, ont une ancienneté comprise entre 10 et 15 ans, tandis qu'un seul, soit 20 %, a moins de 5 ans d'expérience. Tous les enseignants de l'échantillon sont actifs professionnellement, aucun retraité n'étant inclus. En dernier lieu, tous les individus prennent part à des activités de soutien et de perfectionnement professionnel, démontrant ainsi un fort investissement dans leur évolution professionnelle. Toutefois, seuls 60 % des individus ont bénéficié d'une formation en Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), ce qui laisse une marge d'amélioration pour leurs compétences numériques.

3.3. Perceptions des élèves relatives au soutien extrascolaire

3.3.1. Motif d'inscription aux cours de soutien

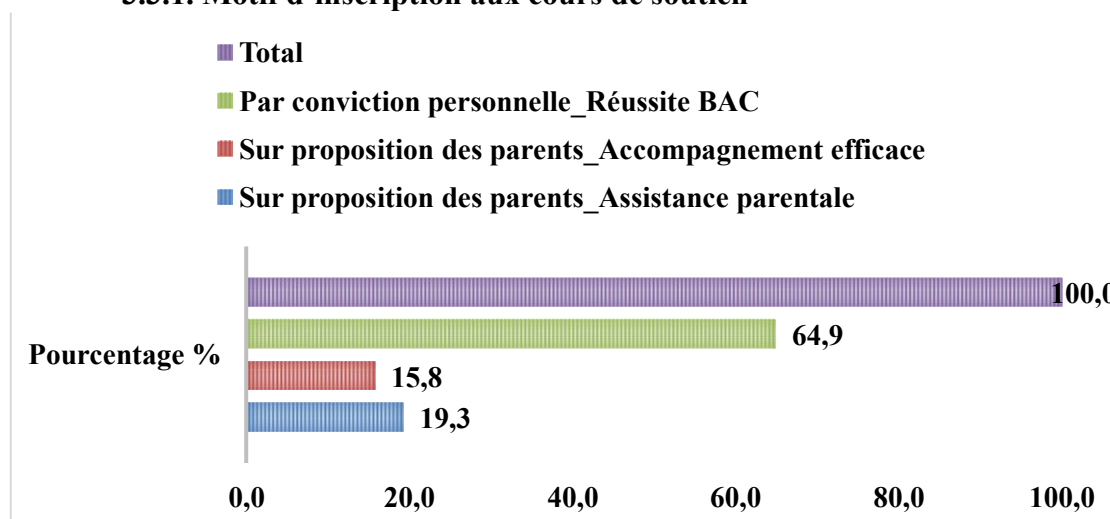


Figure 3. Motif d'inscription aux cours de soutien extrascolaire

L'examen des raisons pour lesquelles les élèves s'inscrivent à des cours de soutien extrascolaire, représenté dans la figure 1, révèle que la motivation principale est leur conviction personnelle, avec une proportion de 64,9 % visant la réussite au baccalauréat. Ce motif prédomine de manière significative dans l'échantillon, suggérant que les élèves inscrits à ces cours sont principalement motivés par le désir d'améliorer leurs performances à l'examen du baccalauréat.

En revanche, les motivations relatives à la suggestion des parents ont un poids moindre. Deux sous-motifs sont identifiés parmi ces dernières :

- L'assistance parentale, concernant 19,3 % des élèves, indique que certains parents incitent activement leur enfant à suivre ces cours afin de lui offrir un soutien supplémentaire.
- Un soutien efficace, présent dans 15,8 % des cas, témoigne de l'opinion d'autres parents selon laquelle ces cours fournissent un soutien pédagogique approprié et efficace pour favoriser le développement académique de leur enfant.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent une préférence marquée pour la motivation intrinsèque (basée sur la conviction personnelle) par rapport à la motivation extrinsèque (issue des attentes des parents). Ceci met en évidence l'importance accordée par les élèves eux-mêmes à ces cours de soutien pour la réalisation de leurs objectifs scolaires, en particulier la réussite au baccalauréat. Les incitations externes, bien qu'existantes, occupent une position secondaire dans ce cadre.

3.1.2. Constitution des groupes de soutien selon le niveau en FLE

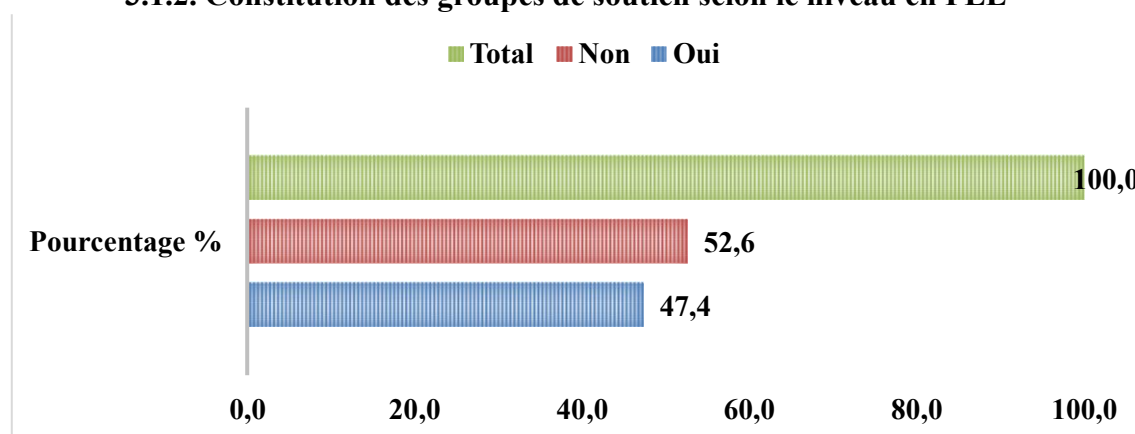


Figure 4. Constitution des groupes selon le niveau en FLE

La figure 2, représentant l'examen des données relatives à la perception de la constitution des groupes de soutien en fonction du niveau en FLE, révèle une répartition assez équilibrée entre les deux choix : Oui (47,4 %) et Non (52,6 %).

Près de la moitié des participants (47,4 %) ont indiqué leur accord avec la mise en place de groupes de soutien en fonction du niveau de compétence en Français Langue Étrangère (FLE). Ces résultats révèlent qu'environ la moitié des individus interrogés estiment que cette méthode est pertinente ou efficace pour structurer les séances de soutien.

En revanche, 52,6 % des participants expriment leur désaccord concernant cette approche de formation des groupes. Cette proportion légèrement plus élevée que celle des partisans indique que l'autre moitié des individus interrogés considère que la segmentation par niveau en Français Langue Étrangère n'est pas indispensable ou ne correspond pas à leurs attentes ou besoins.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en lumière des divergences d'opinions concernant la pertinence de former des groupes de soutien en fonction du niveau en Français Langue Étrangère. Malgré la proximité des deux positions, une légère majorité (52,6 %) se montre opposée à cette pratique. Ceci pourrait traduire des inquiétudes concernant la flexibilité, l'inclusion ou d'autres dimensions pédagogiques qui ne seraient pas prises en considération dans cette approche morcelée.

3.1.3. Le recours au soutien extrascolaire comme vecteur de réussite au baccalauréat

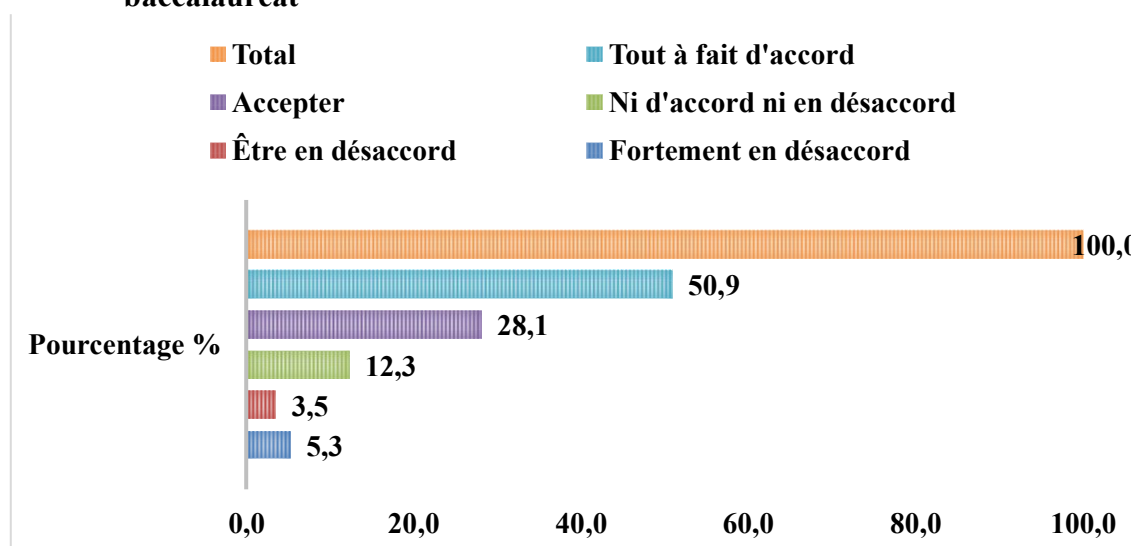


Figure 5. Représentation du cours de soutien extrascolaire comme vecteur de réussite au baccalauréat

L'examen des données relatives à la perception de l'utilisation du soutien scolaire en dehors des heures de classe comme un moyen de réussir le baccalauréat révèle une nette prédominance en faveur de cette notion (figure 3).

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent de manière significative une majorité écrasante (79 % : 50,9 % + 28,1 %) en faveur de l'argument selon lequel le soutien scolaire en dehors des heures de classe contribue à la réussite au baccalauréat. Seulement 8,8 % des participants ont exprimé un désaccord, soit 3,5 % pour un groupe et 5,3 % pour l'autre, tandis que 12,3 % sont restés neutres. Ces données mettent en évidence l'importance attribuée au soutien extrascolaire par la majorité des répondants, tout en révélant que certains adoptent une position critique ou réservée. L'adhésion importante à cette idée pourrait témoigner d'une reconnaissance générale de l'efficacité des cours de soutien pour pallier les lacunes scolaires et renforcer les compétences requises pour l'obtention du baccalauréat.

3.4. Perceptions des enseignants relatives au soutien extrascolaire

3.4.1. Climat relationnel et environnement éducatif

Tableau 3. Climat relationnel et environnement éducatif

Item	Moyenne	Écart type
En général, les relations entre enseignants et élèves sont bonnes	4,80	0,447
Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants	4,20	1,304
La plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire	4,00	0,707
L'établissement apporte une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin	3,80	1,304
Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres	4,20	1,095

Le tableau 3 montre que les enseignants ont majoritairement des perceptions très favorables en ce qui concerne les relations avec les élèves ($M = 4,80$) et le climat collaboratif entre collègues ($M = 4,20$). Un écart-type relativement bas, par exemple 0,447 pour la qualité des relations, témoigne d'une grande cohérence des réponses concernant ce domaine. Les indicateurs liés à l'attention portée aux élèves et au soutien apporté révèlent une perception globalement positive, bien que légèrement plus variable, ce qui pourrait refléter des disparités d'expérience ou de contexte entre les enseignants.

3.4.2. Bien être et impact du travail

Tableau 4. Bien être et impact du travail

Item	Moyenne	Écart type
Je souffre de stress au travail	2,60	1,342
Mon métier me laisse du temps pour ma vie privée	3,40	1,517

Mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale	2,60	1,817
Mon métier a un impact négatif sur ma santé physique	3,80	1,095

Les réponses révèlent une vision plutôt défavorable du bien-être en milieu professionnel, avec des écarts importants entre les individus (écart-types élevés). Le niveau de stress ($M = 2,60$) et son incidence sur la santé mentale ($M = 2,60$) sont considérés comme étant modérément significatifs, tandis que l'impact physique associé au métier est davantage souligné ($M = 3,80$). L'indicateur relatif à l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée ($M = 3,40$) révèle une perception moyenne, mais avec une grande variabilité ($\sigma = 1,517$), ce qui suggère que certains enseignants parviennent à concilier ces deux aspects tandis que d'autres rencontrent des difficultés.

3.4.3. Satisfaction matérielle et reconnaissance

5. Satisfaction matérielle et reconnaissance

Item	Moyenne	Écart type
Je suis satisfait (e) de mon salaire	2,80	1,483
Hormis mon salaire, je suis satisfait (e) des termes de mon contrat (par exemple avantages, horaire ...)	4,00	,707
Les enseignants sont valorisés	2,80	1,483

Les enseignants expriment un niveau d'insatisfaction modéré concernant leur rémunération ($M = 2,80$) et le degré de valorisation de leur profession ($M = 2,80$), deux aspects susceptibles d'influencer leur motivation à long terme. Toutefois, leur satisfaction semble être générale en ce qui concerne les autres éléments contractuels tels que les horaires, la stabilité et les conditions de travail, avec une note moyenne élevée de 4,00.

4. Vérification des hypothèses de l'étude

Pour évaluer le niveau de validation de nos hypothèses, nous utiliserons la tendance générale des résultats de nos enquêtes.

Les étapes menant à la validation des hypothèses sont les suivantes :

Le rappel de l'hypothèse, la synthèse des résultats obtenus de l'analyse, suivie d'une conclusion pour la validation ou de la réfutation de l'hypothèse.

4.1. Vérification de l'hypothèse n°1

4.1.1. Rappel de l'hypothèse

« Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les cours de soutien extrascolaire en FLE ont un effet positif significatif sur l'amélioration des compétences linguistiques des élèves de troisième année secondaire ».

4.1.2. Synthèse des résultats obtenus de l'analyse

Une analyse de type test t de Student pour échantillons appariés a été réalisée (tableau 6) dans le but de comparer les performances des étudiants avant et après avoir suivi le cours de soutien extrascolaire en Français Langue Étrangère (FLE).

Les résultats de l'analyse t pour échantillons appariés indiquent une amélioration statistiquement significative des performances des élèves entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale.

Tableau 6. Impact du cours extrascolaire sur les compétences linguistiques en FLE

	Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Moyenne	Écart type (SD)	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
			Inférieur	Supérieur			
Note Pré-test - Note Post-test	-1,771	2,362	-2,400	-1,141	-5,641	56	0,000

La moyenne observée présente une différence de 1,77 point (SD = 2,362), avec un score t de -5,649 pour 56 degrés de liberté et une valeur de signification bilatérale inférieure à 0,001 ($p < 0,001$). Cette évolution témoigne de l'amélioration des performances des élèves suite à leur participation au cours de soutien en Français Langue Étrangère (FLE). L'intervalle de confiance de la différence, allant de -2,40 à -1,14, exclut la valeur nulle, ce qui renforce la conclusion selon laquelle l'amélioration observée n'est pas due au hasard.

4.1.3. Conclusion

Ces données indiquent que les pratiques pédagogiques appliquées lors du soutien extrascolaire ont joué un rôle important dans l'amélioration des compétences linguistiques des élèves. Par conséquent, il est légitime de conclure à l'efficacité du dispositif pédagogique suggéré.

La conclusion que nous retenons des analyses qui précèdent est qu'elles nous amènent à la validation de la première hypothèse. Nous confirmons donc que « Les pratiques

pédagogiques mises en œuvre dans les cours de soutien extrascolaire en FLE ont un effet positif significatif sur l'amélioration des compétences linguistiques des élèves de troisième année secondaire »

4.2. Vérification de l'hypothèse n°2

4.2.1. Rappel de l'hypothèse

« L'efficacité des cours de soutien extrascolaire FLE dépend de la qualité de l'encadrement pédagogique et de quelques conditions telles que la motivation des élèves »

4.2.2. Synthèse des résultats

Afin d'évaluer la mise en œuvre des pratiques pédagogiques dans les cours de français langue étrangère, 15 observations –au total- ont été effectuées dans cinq salles de classe différentes, chaque salle ayant bénéficié de 3 observations consécutives. Les critères évalués comprenaient en particulier l'interaction entre les professeurs et les étudiants, la structuration des sessions, la précision des instructions, l'usage du matériel didactique, ainsi que l'attitude générale des enseignants. Les données exposées ci-après offrent une analyse des variations à l'intérieur des classes en matière d'observations, dans le but d'approfondir la compréhension des éléments qui impactent l'efficacité de l'enseignement.

a. Qualité de l'encadrement pédagogique

- Une diversité des compétences linguistiques est visée

7. Diversité des compétences linguistiques visées

Tableau Item	Réponse	Fréquence	Pourcentage
1. L'enseignant travaille les différentes compétences linguistiques (compréhension orale/écrite, production orale/ écrite)	Oui	5	100%
	Non	0	0%

L'analyse approfondie des cinq catégories révèle que, dans tous les cas (5 sur 5), les enseignants intègrent la diversité des compétences linguistiques dans leurs pratiques pédagogiques conformément aux recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Tableau 7). Cela témoigne d'une volonté explicite de proposer un enseignement équilibré, favorisant le développement linguistique, tant en termes de

compréhension à l'oral et à l'écrit que de production à l'oral et à l'écrit; ce qui est crucial pour stimuler l'apprentissage linguistique des élèves en situation de soutien.

- *Interaction avec les élèves*

Les résultats, représentés dans le tableau 8, ci-dessous, mettent en évidence l'importance de renforcer les pratiques interactives ciblées, telles que l'écoute active, la valorisation de la parole des étudiants et la régulation en temps réel des apprentissages, pour améliorer le soutien de l'engagement des élèves en cours de FLE.

Tableau 8. Interaction avec les élèves

Critère	Items	Moyenne	Écart type
Interaction avec les élèves	2. De façon générale, l'enseignant interagit avec les étudiants	2,60	0,54
	3. Il encourage les questions et les commentaires de la part des étudiants	1,80	1,09
	4. Il questionne individuellement les étudiants	2,20	0,44
	5. Il pose des questions au groupe entier	2,60	0,54
	6. Il demande aux étudiants leur avis sur le cours	2,20	0,44
	7. Il demande aux étudiants si tout est bien compris	2,20	1,30
	8. Il laisse le temps de la réflexion après avoir posé une question	1,60	0,89
	Total (5 classes)	2,17	0,82

Plus précisément, certains comportements interactifs sont relativement présents, comme le fait de poser des questions au groupe entier ($M = 2,60$; $ET = 0,54$) ou d'interagir de manière générale avec les étudiants ($M = 2,60$; $ET = 0,54$). En revanche, d'autres pratiques interactives sont moins fréquentes, voire faibles, comme l'encouragement des commentaires ($M = 1,80$), ou le temps laissé à la réflexion après une question, qui affiche la moyenne la plus basse ($M = 1,60$; $ET = 0,89$), ce qui peut nuire au développement de la pensée critique et à l'engagement cognitif des élèves. De plus, les interactions individualisées restent limitées : questionnement individuel ($M = 2,20$), sollicitation d'avis des élèves ($M = 2,20$), ou vérification explicite de la compréhension ($M = 2,20$; $ET = 1,30$). L'écart-type élevé pour cette dernière dimension suggère des différences notables entre les enseignants quant à la vérification active de la compréhension des apprenants.

En somme, bien que des formes d'interaction soient présentes, elles demeurent principalement superficielles ou collectives, et manquent souvent de profondeur ou de personnalisation. Ces résultats soulignent l'importance de renforcer les pratiques interactives ciblées, notamment en ce qui concerne l'écoute active, la valorisation de la parole étudiante, et la régulation en temps réel des apprentissages, afin de mieux soutenir l'engagement des élèves en cours de FLE.

□ *Utilisation du matériel*

Tableau 9. Utilisation du matériel

Critère	Items	Moyenne	Écart type
Utilisation du matériel	9. L'enseignant utilise un PowerPoint	0,40	0,89
	10. L'enseignant utilise le tableau	2,20	0,83
	11. L'enseignant présente le plan du cours	0,18	1,14
	12. L'enseignant présente la bibliographie du cours	0,80	0,83
	13. L'enseignant distribue des photocopiés autres que le plan du cours et la bibliographie	1,40	1,14
	14. L'enseignant utilise un micro	2,00	1,22
	Total (5 classes)	2,17	0,82

L'utilisation du matériel pédagogique est un élément crucial pour évaluer la qualité de la planification du cours, la variété des ressources didactiques disponibles et l'aptitude de l'enseignant à stimuler les processus d'apprentissage. L'examen des observations effectuées dans les cinq classes de soutien FLE révèle une utilisation globalement restreinte et peu variée du matériel, avec une moyenne générale relativement basse de 2,17, associée à un écart-type de 0,82, indiquant une diversité des pratiques entre les enseignants.

Les outils visuels contemporains, tels que les diapositives PowerPoint, sont peu utilisés lors des séances observées ($M = 0,40$; $ET = 0,89$), de même que la présentation explicite du déroulement du cours ($M = 0,18$; $ET = 1,14$), ce qui pourrait indiquer une absence de structuration évidente ou un recours limité aux supports visuels pour structurer la progression pédagogique.

L'utilisation du tableau est l'outil le plus couramment utilisé ($M = 2,20$; $ET = 0,83$), ce qui confirme une préférence pour les pratiques traditionnelles. L'utilisation de supports pédagogiques supplémentaires tels que des photocopiés ($M = 1,40$; $ET = 1,14$) et de références bibliographiques ($M = 0,80$; $ET = 0,83$) demeure irrégulière et peu fréquente,

ce qui entrave la diversification du contenu des cours et l'indépendance des élèves en dehors des séances.

En conclusion, l'utilisation du microphone ($M = 2,00$; $ET = 1,22$) apparaît plus répandue, vraisemblablement en raison de contraintes pratiques telles que la taille de la salle ou l'effectif, sans pour autant constituer un indicateur de qualité pédagogique en soi.

Ces résultats indiquent une utilisation limitée des ressources pédagogiques disponibles, qu'elles soient numériques ou imprimées, et une préférence pour des supports rudimentaires. Cette contrainte peut avoir un impact négatif sur la concentration, la motivation et l'engagement des élèves, notamment ceux qui nécessitent une diversité de supports pour une meilleure assimilation des contenus. Il est donc essentiel de varier les méthodes d'enseignement matérielles afin d'améliorer les pratiques et de personnaliser le soutien en fonction des besoins variés des apprenants.

□ Organisation

10. Organisation pédagogique

Critère	Item	Moyenne	Écart type
Organisation	15. Au début de la séance, l'enseignant présente le but du cours	2,20	1,30
	16. En début de séance, il fait un récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente	2,45	0,54
	17. Au début du cours, il demande aux étudiants ce qu'ils ont retenu de la fois précédente	2,40	0,54
	18. Il respecte le volume horaire dont il dispose	2,00	1,22
	19. En fin de séance, il fait un résumé des notions qui ont été abordées	2,69	0,54
	20. Il accorde une pause aux étudiants entre 2 heures de cours	1,80	0,44
	21. Il alterne entre cours magistral et travail individuel ou en groupe de la part des étudiants	1,20	1,30
	22. Il organise son cours de façon claire et structurée ?	2,40	0,89
	Total	2,10	0,70

L'organisation pédagogique d'une séance est un facteur déterminant de son efficacité, particulièrement dans le cadre du soutien scolaire, où un encadrement structuré peut favoriser la réactivation des connaissances antérieures et le développement des apprenants. Les données recueillies lors de l'observation des cinq classes révèlent une organisation globalement moyenne, caractérisée par une moyenne générale de 2,10 et un

écart-type de 0,70, ce qui témoigne d'une certaine diversité des pratiques entre les enseignants.

Certaines dimensions organisationnelles semblent être gérées de manière modérée. Par exemple, l'introduction d'un résumé en début de séance ($M = 2,45$; $ET = 0,54$) ainsi que la synthèse finale en fin de cours ($M = 2,69$; $ET = 0,54$) sont généralement observées, démontrant ainsi une intention de garantir une supervision pédagogique cohérente. De plus, l'évaluation de la structuration du cours a révélé un niveau acceptable ($M = 2,40$; $ET = 0,89$), bien qu'il soit susceptible d'être amélioré.

En revanche, certains aspects essentiels de l'organisation semblent ne pas être intégrés de manière systématique. La rotation des méthodes pédagogiques (telles que les cours magistraux, le travail en groupe ou individuel) est rarement mise en œuvre ($M = 1,20$; $ET = 1,30$), ce qui témoigne d'une faible variété de méthodes au sein des sessions. L'accord de pauses après deux heures de cours est peu fréquent ($M = 1,80$; $ET = 0,44$), ce qui pourrait compromettre la concentration des élèves, en particulier dans un environnement hors du cadre scolaire. Le respect du nombre d'heures prévu montre une moyenne relativement faible ($M = 2,00$; $ET = 1,22$), ce qui suggère une certaine absence de discipline temporelle chez certains enseignants.

En conclusion, la clarification des objectifs de la leçon ($M = 2,20$) ou l'engagement des élèves dans la révision des leçons précédentes ($M = 2,40$) sont des approches qui sont utilisées de manière irrégulière, ce qui entrave l'implication cognitive et la cohérence pédagogique.

En résumé, on peut dire que l'organisation globale des séances observées est opérationnelle mais présente des lacunes en termes de planification et de structuration dans divers aspects essentiels. Le manque de cohérence dans les méthodes de planification, de synthèse, de gestion du temps ou de diversification pédagogique met en évidence la nécessité d'un accompagnement ou d'une formation spécifique pour améliorer l'efficacité des cours de soutien sur la progression des élèves.

□ *Clarté*

Tableau 11. Clarté

Critère	Item	Moyenne	Écart type
Clarté	23. Il répète plusieurs fois les choses	1,80	0,83
	24. Il reformule plusieurs fois de façons différentes ses propos ?	2,40	0,54

	25. Il met l'accent sur les points centraux pour aider les étudiants à les identifier	2,20	1,30
	26. Il explique tout nouveau terme technique utilisé	2,60	0,54
	27. Il répond aux questions en cas d'incompréhension	2,65	0,69
	28. Il utilise un langage clair, facile à comprendre	2,60	0,89
	29. Il explique les modalités d'examen aux étudiants	1,20	0,83
	30. Il fournit des consignes aux étudiants afin que ceux-ci sachent comment travailler leur cours une fois chez eux	0,80	0,83
	Total	2,13	1,04

La clarté pédagogique joue un rôle crucial dans la compréhension, la rétention et l'implication des apprenants, surtout dans le cadre du soutien linguistique. Elle requiert une communication explicite, structurée et adaptée en fonction des besoins des apprenants. Les résultats globaux des classes examinées indiquent une clarté modérée, avec une moyenne générale de 2,13 et un écart-type relativement élevé (1,04), ce qui dénote une diversité significative des pratiques entre les enseignants.

Certains aspects de la clarté sont assez bien gérés : les enseignants répondent aux interrogations des élèves en cas de confusion ($M = 2,65$; $ET = 0,69$), emploient un langage clair de manière générale ($M = 2,60$; $ET = 0,89$), et définissent les termes techniques utilisés ($M = 2,60$; $ET = 0,54$). Ces éléments témoignent d'une préoccupation pour la compréhension immédiate des contenus linguistiques.

Cependant, diverses pratiques fondamentales pour assurer une clarification adéquate demeurent peu respectées. La redondance des données est restreinte ($M = 1,80$; $ET = 0,83$), tout comme la mise en avant des concepts essentiels du cours ($M = 2,20$; $ET = 1,30$), ce qui pourrait compromettre la structuration des connaissances chez les apprenants. La paraphrase des explications ($M = 2,40$) est réalisée de manière modérée, malgré son rôle essentiel dans l'amélioration de la compréhension des apprenants en difficulté.

Les résultats les moins satisfaisants portent sur le suivi des élèves en dehors des cours : la communication des critères d'évaluation est rarement effectuée ($M = 1,20$; $ET = 0,83$), et la proposition de directives pour le travail individuel est presque inexistante ($M = 0,80$;

ET = 0,83). Ces insuffisances restreignent l'indépendance des étudiants et leur aptitude à appliquer les connaissances acquises en dehors du contexte scolaire.

En résumé, les techniques de clarification utilisées lors des séances observées mettent principalement l'accent sur la compréhension immédiate, mais accordent peu d'importance à la structuration du discours, à la répétition et, plus particulièrement, à l'encadrement du travail autonome. Cette situation met en évidence l'importance d'une approche explicite et cohérente pour soutenir de manière efficace la progression linguistique des élèves, en particulier dans un contexte extrascolaire où les repères peuvent être moins fiables.

□ *La Façon de transmettre le cours*

Tableau 12. Façon de transmettre le cours

Critère	Item	Moyenne	Écart type
Façon de transmettre le cours	31. L'enseignant lit ses feuilles	0,80	0,83
	32. Il lit son power- point	0,00	0,00
	33. Il dicte le cours	0,40	0,54
	34. Il fait des pauses quand il parle pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes	1,20	0,83
	35. Il raconte des anecdotes	0,90	1,10
	36. Il utilise l'humour	0,80	1,30
	37. Il utilise des exemples	2,00	0,70
	38. Il recommande des lectures	1,20	0,83
	39. Rythme	2,40	0,54
	40. Il raconte une "histoire "	0,40	0,54
	41. Il essaie de garder l'attention	2,80	0,44
	Total	1,09	1,11

La manière dont un enseignant délivre le contenu pédagogique est d'une importance capitale pour l'implication des apprenants et la qualité de l'apprentissage, surtout en FLE, où l'approche communicative et contextualisée est essentielle. Les observations effectuées dans cinq salles de classe mettent en lumière une transmission du contenu du cours globalement peu efficace, caractérisée par une moyenne générale de 1,09 et un écart-type élevé de 1,11, ce qui témoigne de pratiques pédagogiques diverses et peu dynamiques dans l'ensemble.

Certaines pratiques sont considérées comme peu interactives ou peu stimulantes, et elles sont soit trop fréquentes soit insuffisamment contrebalancées par des méthodes actives. Par exemple, les résultats obtenus lors de la lecture des feuilles (M = 0,80 ; ET = 0,83),

de la dictée du cours ($M = 0,40$; $ET = 0,54$) et de l'absence totale de consultation des diapositives PowerPoint ($M = 0,00$) suggèrent une approche pédagogique caractérisée par une transmission unidirectionnelle, frontale et peu interactive. Ce format de présentation peut entraver la motivation, particulièrement dans un cadre non scolaire où les apprenants recherchent une approche plus interactive pour la remédiation.

Les composantes d'animation du discours, telles que l'humour ($M = 0,80$; $ET = 1,30$), les anecdotes ($M = 0,90$; $ET = 1,10$) ou la narration d'« histoires » ($M = 0,40$), sont rarement utilisées. Ceci témoigne d'une mise en scène pédagogique peu développée, pourtant susceptible d'améliorer la mémorisation et l'implication affective des élèves.

Cependant, on peut noter quelques aspects positifs : les enseignants font des efforts, dans certaines situations, pour captiver l'attention des élèves ($M = 2,80$; $ET = 0,44$) et recourent à des exemples concrets afin d'illustrer leurs explications ($M = 2,00$; $ET = 0,70$). La cadence de la classe est considérée comme satisfaisante ($M = 2,40$; $ET = 0,54$), suggérant ainsi une certaine harmonie dans la conduite des cours.

Néanmoins, les moments dédiés à la prise de notes ($M = 1,20$) ou aux lectures recommandées supplémentaires ($M = 1,20$) sont rares, ce qui restreint l'évolution de l'autonomie et des stratégies d'apprentissage.

En conclusion, les méthodes de transmission observées sont principalement passives et peu stimulantes, se concentrant sur un modèle transmissif qui accorde peu d'importance à l'interaction, à la contextualisation ou à la créativité. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'améliorer les pratiques pédagogiques en intégrant des approches plus actives, narratives ou multimodales, dans le but de stimuler la motivation et la compréhension des élèves en situation de soutien.

□ *Attitude de l'enseignant*

Tableau 13. Attitude de l'enseignant

Critère	Item	Moyenne	Écart type
Attitude de l'enseignant	42. L'enseignant parle d'une voix monotone	1,00	0,70
	43. Il parle distinctement	1,60	0,89
	44. Il parle fort, sait se faire entendre au fond de la salle	0,80	1,30
	45. Il utilise le langage corporal (gestes et mimes)	2,20	1,30
	46. Il se montre enthousiaste, dynamique	2,80	0,44
	47. Il se place dans tout l'amphithéâtre	1,60	1,14
	48. Il regarde son public	2,80	0,44

	49. Il maintient l'ordre et la discipline si besoin	2,60	0,54
	Total	1,95	1,13

Le comportement de l'enseignant joue un rôle crucial dans l'établissement d'un environnement pédagogique propice, impactant la motivation, l'attention et la discipline des élèves. Dans le cadre particulier de l'enseignement du français langue étrangère, cette dimension revêt une importance accrue étant donné que les apprenants se trouvent fréquemment en situation de difficulté ou de désengagement.

Les observations réalisées dans cinq salles de classe indiquent une attitude généralement modérée, caractérisée par une moyenne globale de 1,95 et un écart-type relativement élevé de 1,13, témoignant ainsi d'une variabilité significative dans les comportements des enseignants.

Certains aspects positifs sont clairement mis en évidence : les enseignants maintiennent l'ordre et la discipline de façon efficace ($M = 2,60$; $ET = 0,54$), démontrent de l'enthousiasme et de la dynamique ($M = 2,80$; $ET = 0,44$) et établissent un contact visuel fréquent avec leur auditoire ($M = 2,80$; $ET = 0,44$), ce qui contribue à la concentration et à l'engagement des élèves. L'emploi du langage corporel ($M = 2,20$; $ET = 1,30$) révèle une certaine expressivité, laquelle peut toutefois varier d'un enseignant à l'autre.

Cependant, certaines caractéristiques essentielles de la communication verbale présentent des défis : la persistance d'une voix monotone chez certains enseignants ($M = 1,00$; $ET = 0,70$) et la difficulté à être clairement entendu dans l'ensemble de la salle ($M = 0,80$; $ET = 1,30$) peuvent entraver la transmission efficace du message, particulièrement en présence d'un grand nombre d'auditeurs. En outre, il est peu courant que l'enseignant se déplace dans la salle de classe ($M = 1,60$; $ET = 1,14$), ce qui peut entraîner une certaine distance entre lui et certains élèves, en particulier ceux qui sont en retrait.

En résumé, bien que de nombreux enseignants démontrent une présence dynamique et bienveillante, des lacunes persistent en ce qui concerne la projection vocale, l'engagement spatial et la modulation du discours. Ces aspects, bien que relativement simples à aborder, pourraient considérablement améliorer l'assimilation du contenu enseigné et la nature des échanges, particulièrement dans un environnement hors du cadre scolaire nécessitant un fort investissement pédagogique pour susciter l'intérêt et la motivation des apprenants.

b. La motivation des élèves

La grille de motivation, conçue dans le cadre de cette étude, a permis d'identifier les engagements sous-jacents qui influencent l'implication des élèves dans le programme de

soutien scolaire en dehors des heures de classe. Par conséquent, l'identification des profils de motivation, résumée dans le tableau 14, offre une perspective complémentaire et essentielle pour évaluer l'impact réel des pratiques pédagogiques observées.

Tableau 14. Motivation des élèves

N°	Critère de motivation	Moyenne	Écart type
1	J'aime apprendre de nouvelles choses pendant mon soutien extrascolaire	4,67	1,67
2	Je trouve que je fais pendant le soutien extrascolaire est intéressant	5,74	1,00
3	Participer à ce soutien extrascolaire me procure de la satisfaction	5,72	1,04
4	J'aime J'apprécie de résoudre les exercices ou problèmes pendant le soutien, même s'ils sont difficiles	4,39	2,02
5	Je participe à ce soutien extrascolaire parce que j'estime que cela m'aidera dans ma vie future	4,68	1,98
6	J'associe ce soutien extrascolaire à mes valeurs personnelles et à mes objectifs de vie	3,98	2,11
7	Je fais ce soutien extrascolaire parce que j'espère obtenir de bonnes notes à l'école	5,51	1,33
8	Je participe à ce soutien extrascolaire pour améliorer ma performance académique	5,75	1,22
9	Je fais ce soutien extrascolaire parce que mes parents/enseignants m'y obligent	2,40	1,33
10	Je fais ce soutien extrascolaire pour éviter des punitions ou des critiques	1,91	1,09
11	Je participe au soutien extrascolaire, mais je n'en vois pas vraiment l'utilité	1,60	0,77
12	Je trouve que ce soutien extrascolaire ne m'aide pas à progresser	1,84	0,88
13	Je me sens obligé de participer à ce soutien extrascolaire, mais je n'y trouve aucun plaisir	1,72	1,32
14	Je n'ai aucune motivation à faire ces exercices de soutien extrascolaire, même si je sais qu'ils sont importants	1,72	1,20

□ *Une forte motivation intrinsèque et identifiée*

Les données mettent en lumière un haut degré de motivation intrinsèque chez les apprenants. Les moyennes les plus élevées sont observées pour des énoncés tels que:

- « *Je participe à ce soutien parce que cela m'aidera dans ma vie future* ». Avec une moyenne de 5,75 et un écart type de 1,229,
- « *Je trouve que ce que je fais pendant le soutien est intéressant* ». La moyenne est de 5,74 avec un écart type de 1,009.
- « *Participer à ce soutien me procure de la satisfaction* ». Avec une moyenne de 5,72 et un écart type de 1,048,

- « J'espère obtenir de bonnes notes grâce au soutien », avec une moyenne de 5,51 et un écart-type de 1,338.

Ces résultats mettent en évidence une prédominance significative de la motivation intrinsèque (plaisir d'apprendre, intérêt personnel) et identifiée (l'élève reconnaît l'utilité du soutien pour ses projets personnels et scolaires).

- *Motivation extrinsèque contrôlée : présente mais moins marquée*

Les étudiants manifestent également une forme de motivation extrinsèque introjectée, bien que de manière plus atténuée :

- « Je fais ce soutien parce que mes parents ou enseignants m'y obligent » (Moyenne = 2,40).
- « Je fais ce soutien pour éviter des punitions ou des critiques » (Moyenne = 1,91).

Ces résultats indiquent que la participation n'est pas principalement influencée par des pressions externes ou des contraintes sociales, même si celles-ci peuvent être présentes pour un petit nombre de personnes.

- *Faible motivation*

Les niveaux de motivation se révèlent être très bas, comme en attestent les faibles moyennes observées pour les déclarations telles que :

- « Je n'ai aucune motivation à faire ces exercices ». Avec une moyenne de 1,72 et un écart type de 1,206,
- « Je trouve que ce soutien ne m'aide pas à progresser ». Avec une moyenne de 1,60 et un écart type de 0,776,
- « Je participe mais je n'en vois pas l'utilité ». La moyenne est de 1,84 avec un écart type de 0,882.

Ces résultats suggèrent que les élèves ne participent pas de manière mécanique, mais qu'ils reconnaissent généralement la valeur ajoutée du soutien dans leur processus d'apprentissage.

En conclusion, cette étude révèle une motivation principalement autodéterminée, caractérisée par l'intérêt, la gratification personnelle et les objectifs académiques à long terme. Cela confirme l'efficacité perçue des cours de soutien en français langue étrangère par les élèves, ainsi que la nécessité de renforcer ces pratiques pédagogiques afin de soutenir la motivation intrinsèque, laquelle est un élément clé de l'apprentissage à long terme.

c. Impact des pratiques pédagogiques observées sur la progression des élèves

La figure fournie (figure 4) représente un diagramme en boîte, communément appelé boxplot, mettant en lumière l'influence de diverses méthodes pédagogiques sur l'augmentation du score brut des élèves. Chaque boîte à moustaches est associée à un critère pédagogique spécifique, et les données sont exprimées sous forme de distribution statistique du gain de score brut.

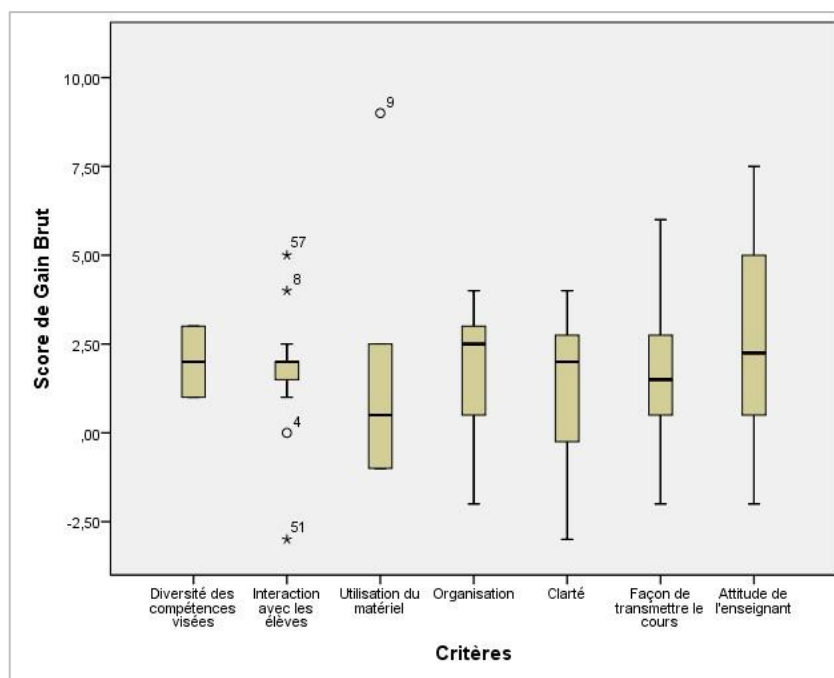


Figure 6. Boxplot de l'effet des critères de pratiques pédagogiques sur les progrès réalisés en FLE

En effet, le diagramme illustre l'influence de sept critères pédagogiques sur l'augmentation du score brut des élèves. Il permet de déterminer quels aspects de la pratique pédagogique ont le plus d'influence sur les performances scolaires. Parmi les différents critères examinés, l'attitude de l'enseignant ressort clairement comme ayant l'impact le plus positif, caractérisé par une médiane élevée et une dispersion significative, ce qui reflète une influence forte et variable en fonction des situations. Des critères tels que la clarté, l'organisation et la méthode de transmission du cours démontrent également un effet positif modéré, ce qui favorise une meilleure compréhension et assimilation des connaissances. En revanche, il semble que la diversité des compétences ciblées, l'interaction avec les élèves et l'utilisation du matériel aient un impact limité ou insignifiant sur l'amélioration du score. Cette analyse met en évidence l'importance capitale de l'attitude et de la méthodologie pédagogique dans l'amélioration des performances des élèves.

- *Critères avec un impact positif marqué*

Attitude de l'enseignant: L'attitude de l'enseignant ressort nettement comme le principal facteur ayant un impact positif significatif sur l'amélioration des performances des élèves. La médiane affiche une valeur positive marquée, tandis que la dispersion est considérable, révélant ainsi une variabilité significative.

Clarté, Organisation, et Façon de transmettre le cours : Ces critères ont également un effet bénéfique, bien que moins prononcé que l'influence de l'enseignant. Les médianes présentent une légère valeur positive et les distributions révèlent une certaine variabilité.

- *Critères avec un Impact Faible ou Négligeable*

Diversité des compétences visées, Interaction avec les élèves, et Utilisation du matériel : Ces critères semblent avoir un impact limité ou négligeable sur le gain de score. Les médianes sont proches de zéro, et les distributions sont centrées autour de cette valeur.

Cette analyse globale révèle que l'attitude de l'enseignant est le facteur clé pour améliorer les résultats des élèves. Les autres critères, tels que la clarté, l'organisation, et la manière de transmettre le cours, ont également un impact positif, mais moins marqué. En revanche, la diversité des compétences visées, l'interaction avec les élèves, et l'utilisation du matériel semblent avoir un impact limité ou négligeable.

Cherchant à saisir les ressorts de ces conclusions, nous avons opté pour une analyse profonde de la dynamique des items au sein de ces critères (figure 5).

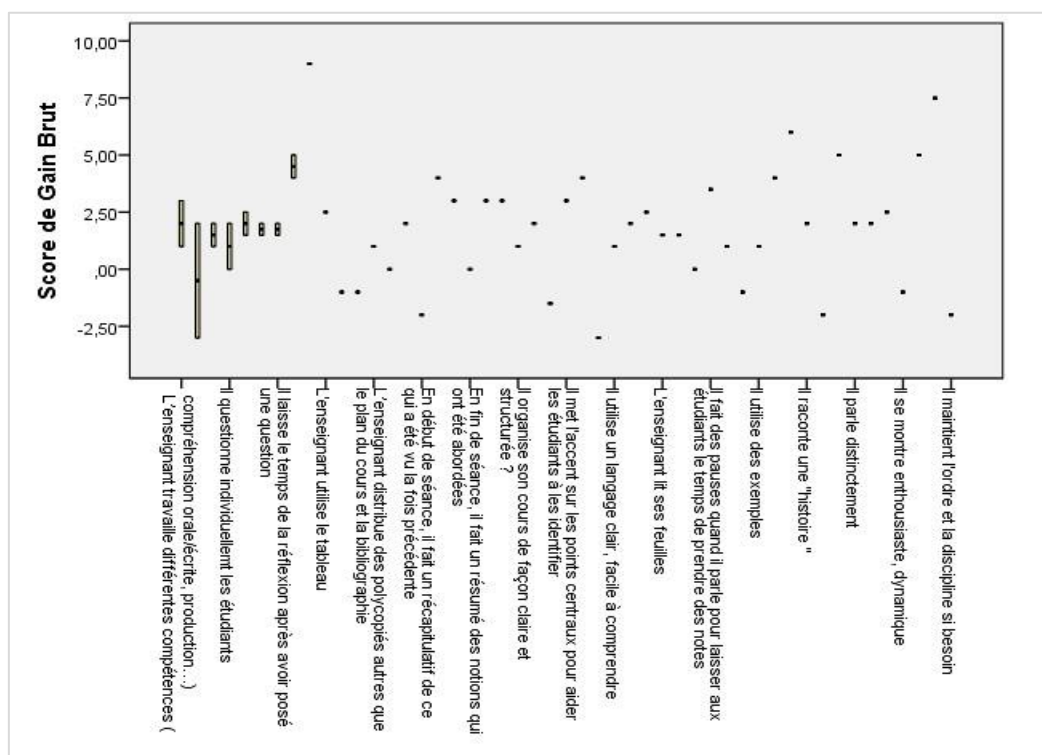


Figure 7. Boxplot de l'effet des Indicateurs de pratiques pédagogiques observés sur les progrès réalisés en FLE

L'analyse détaillée de ce graphique en boîte horizontal met en évidence l'impact significativement positif de certaines méthodes pédagogiques sur les scores de gain brut des étudiants, alors que d'autres se révèlent peu efficaces voire contreproductives. Les comportements engageants et interactifs, tels que la clarté du discours, l'enthousiasme de l'enseignant, la mise en avant des points essentiels, l'organisation structurée du cours, le résumé final, l'échauffement initial, ainsi que l'interrogation individuelle des apprenants, se caractérisent par des scores élevés et une répartition uniforme, démontrant une efficacité constante et reconnue. En revanche, les approches plus passives telles que la simple lecture des notes ou la dépendance exclusive au tableau conduisent à des performances médiocres, ce qui laisse supposer un niveau d'implication plus faible de la part des étudiants. Certaines pratiques, bien que produisant des effets moyens (comme la dissémination d'exemples ou la distribution de photocopies), présentent une variabilité plus importante, suggérant que leur efficacité dépend probablement du contexte ou de la manière dont elles sont mises en œuvre. Dans l'ensemble, cette représentation graphique met en évidence l'importance de favoriser des méthodes d'enseignement dynamiques, interactives et bien structurées afin de promouvoir un apprentissage actif et efficace.

d. Impact de la motivation sur la progression des élèves

Dans le but d'évaluer l'impact de la motivation des élèves sur leur progression dans le cadre des activités de soutien extrascolaire, cette partie vise à examiner les diverses manifestations de la motivation chez les élèves et leur corrélation avec les progrès réalisés (tableau 15).

Tableau 15. Impact de la Motivation des élèves sur leur progrès

Items (Motivation)	Moyenne	Écart type
1. J'aime apprendre de nouvelles choses pendant mon soutien extrascolaire	4,67	1,67
2. Je trouve que je fais pendant le soutien extrascolaire est intéressant	5,74	1,00
3. Participer à ce soutien extrascolaire me procure de la satisfaction	5,72	1,04
4. J'aime J'apprécie de résoudre les exercices ou problèmes pendant le soutien, même s'ils sont difficiles	4,39	2,02
5. Je participe à ce soutien extrascolaire parce que j'estime que cela m'aidera dans ma vie future	4,68	1,98
6. J'associe ce soutien extrascolaire à mes valeurs personnelles et à mes objectifs de vie	3,98	2,11
7. Je fais ce soutien extrascolaire parce que j'espère obtenir de bonnes notes à l'école	5,51	1,33

8. Je participe à ce soutien extrascolaire pour améliorer ma performance académique	5,75	1,22
9. Je fais ce soutien extrascolaire parce que mes parents/enseignants m'y obligent	2,40	1,33
10. Je fais ce soutien extrascolaire pour éviter des punitions ou des critiques	1,91	1,09
11. Je participe au soutien extrascolaire, mais je n'en vois pas vraiment l'utilité	1,60	0,77
12. Je trouve que ce soutien extrascolaire ne m'aide pas à progresser	1,84	0,88
13. Je me sens obligé de participer à ce soutien extrascolaire, mais je n'y trouve aucun plaisir	1,72	1,32
14. Je n'ai aucune motivation à faire ces exercices de soutien extrascolaire, même si je sais 'qu'ils sont importants	1,72	1,20

• *Motivations positives fortes (moyennes élevées supérieures 5)*

Énoncé	Moyenne	Interprétation
<i>Ce que je fais est intéressant</i>	5,74	Forte perception de l'intérêt
<i>Cela me procure de la satisfaction</i>	5,72	Sentiment positif élevé
<i>Je veux améliorer ma performance académique</i>	5,75	Motivation extrinsèque tournée vers l'amélioration
<i>Je veux de bonnes notes</i>	5,51	Fortement lié à la réussite scolaire

Ces déclarations témoignent d'un fort niveau de motivation académique positive.

• *Motivations modérées (moyennes entre 3,5 et 5)*

Énoncé	Moyenne	Interprétation
<i>J'aime apprendre de nouvelles choses</i>	4,67	Motivation intrinsèque modérée
<i>Cela m'aidera dans la vie future</i>	4,68	Vision à long terme partagée par certains
<i>J'apprécie résoudre des problèmes difficiles</i>	4,39	Plaisir du défi présent mais pas dominant
<i>C'est lié à mes valeurs et objectifs de vie</i>	3,98	Moins d'élèves associent cela à leurs valeurs personnelles

Les motivations intrinsèques ou liées au sens personnel sont présentes mais moins marquées que les motivations scolaires classiques.

• *Motivations faibles ou négatives (moyennes inférieures à 3)*

Énoncé	Moyenne	Interprétation
<i>J'y participe car mes parents/enseignants m'y obligent</i>	2,4	Peu d'élèves contraints
<i>Pour éviter punitions ou critiques</i>	1,91	Motivation par peur peu présente

<i>Je n'en vois pas l'utilité</i>	1,6	Majorité trouvent ça utile
<i>Ce soutien ne m'aide pas à progresser</i>	1,84	Ils estiment que ça les aide
<i>Je n'y trouve aucun plaisir</i>	1,72	Peu d'élèves le vivent négativement
<i>Je n'ai aucune motivation, même si c'est important</i>	1,72	Faible démotivation

Un faible nombre d'élèves éprouvent de la démotivation ou s'engagent uniquement par obligation.

En résumé de cette analyse, nous constatons que les étudiants font preuve, globalement, d'une motivation et d'une attitude positive envers le soutien scolaire hors des heures de classe.

4.2.3. Conclusion

La conclusion que nous retenons des analyses qui précèdent est la validation de la deuxième hypothèse. Nous pouvons dire que « *L'efficacité des cours de soutien extrascolaire FLE dépend de la qualité de l'encadrement pédagogique et de quelques conditions telles que la motivation des élèves* ».

Conclusion générale

En conclusion

Notre Travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de FLE sous le titre « pratiques pédagogiques et cours de soutien extrascolaires au niveau de 3^{ème} année secondaire ». Nous avons essayé d'évaluer le rôle des cours de soutien extrascolaires dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de FLE au niveau de secondaire. Tous en se basant sur l'amélioration des compétences linguistique des élèves. ainsi que nous avons tenté de répondre à la problématique suivante :

Quel impact ont les pratiques pédagogiques utilisées dans les Cours de soutien extrascolaire FLE pour les élèves de troisième année au secondaire sur l'amélioration de leurs compétences en langage ? Et quelles sont les conditions qui favorisent leur efficacité?

De ce fait, nous supposons nos hypothèses

- Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les cours de soutien extrascolaire en FLE ont un effet positif significatif sur l'amélioration des compétences linguistiques des élèves de troisième année secondaire.

•L'efficacité des cours de soutien extrascolaire FLE dépend de la qualité de l'encadrement pédagogique et de quelques conditions telles que la motivation des élèves.

Pour cela nous avons consacré notre premier chapitre théorique à définir les concepts qui étaient de notre travail

“l'enseignement /apprentissage au secondaire”. Montrer comment le système éducation au secondaire identifié les pratiques pédagogiques .Quant en deuxième chapitre . Nous avons traité le canevas des “ pratiques pédagogiques”, le rôle de pratiques et comment améliorer les compétences linguistiques des élèves. Et pour le troisième chapitre nous avons parlé des “cours de soutien extrascolaires “ de leurs objectifs et leurs types.

Dans l'objectif de vérifier les hypothèses et mener à bon port ce travail, nous avons Procédé à une expérimentation sur terrain qui nous a permis une récolte variée desDonnées. Cette expérimentation était au service des méthodes comparative, quantitative, qualitative .

Les résultats de l'étude permettent de valider les deux hypothèses formulées. L'hypothèse 1, postulant que « les pratiques pédagogiques en soutien extrascolaire en FLE ont un effet positif sur le développement des compétences linguistiques », est confirmée par l'analyse statistique comparative (test T de Student) des résultats pré-test et post-test. Une amélioration significative des performances des élèves a été observée, notamment dans le score de gain brute, grâce à l'utilisation de pratiques interactives (activités collaboratives, résumés structurés, clarification orale) et à une organisation pédagogique cohérente.

L'hypothèse 2, selon laquelle « l'efficacité du soutien dépend de la qualité de l'encadrement pédagogique et de la motivation des élèves », est partiellement validée. Les données montrent que les enseignants adoptant des pratiques centrées sur l'apprenant (clarté du discours, alternance d'activités, feedback personnalisé) obtiennent de meilleurs résultats, soulignant le rôle clé de la structuration pédagogique. Par ailleurs, la motivation intrinsèque des élèves (liée à des objectifs personnels ou académiques) s'est révélée un facteur déterminant, avec des moyennes élevées pour les items comme « Je fais ce soutien pour progresser en français » (M = 3,60) ou « Je trouve du plaisir à apprendre » (M = 3,40). Cependant, des disparités persistent : les

lacunes en matière de planification des séances, de suivi individualisé et d'intégration des technologies éducatives limitent l'impact global, tandis que les inégalités socioéconomiques restreignent l'accès au soutien pour certains groupes. Ainsi, si la qualité de l'encadrement et la motivation sont des leviers essentiels, leur efficacité reste conditionnée par des facteurs contextuels à optimiser.

D'ailleurs, es résultats de cette étude révèlent que l'innovation pédagogique reste marginale dans les cours de soutien extrascolaire en FLE, malgré des tentatives isolées d'intégration de méthodes interactives ou d'outils numériques.

Pour finir, nous avons recommandé de Former les enseignants à des approches actives et innovantes et structurer les séances autour de la personnalisation ,moderniser les ressources pédagogiques, renforcer l'équité dans l'accès aux innovations et d'évaluer et réguler les pratiques innovantes .

Bibliographie

Abdollah, A., & Mahdavinab, A. (2020). L'efficacité de la simulation globale dans les cours de conversation en FLE en Iran. *Plume*, 15(30), 27-54. Récupéré sur https://www.revueplume.ir/article_105105_3938e37c29f252476fa6348d976064bf.pdf

Achouche, M. (1981). La situation sociolinguistique en Algérie. (C. d. Grenoble, Éd.) *Langues et Migration*, p. 46.

Ait Amar Meziane et al. (2022). Effets des simulations globales sur l'amélioration de la compétence interculturelle des lycéens en contexte algérien. *Revue algérienne des lettres*, 6(1), 419-431. Récupéré sur <file:///C:/Users/user/Downloads/effetsdes-simulations-globales-sur-l%E2%80%99am%C3%A9loration-de-la-comp%C3%A9tence-interculturelle-des-lyc%C3%A9ens-en-contextealg%C3%A9rien.pdf>

Altet et al. (2015). *OPERA Rapport final. Observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages au Burkina Faso*. Burkina Faso: Agence Universitaire de la Francophonie. Récupéré sur https://fastef.ucad.sn/revuefastef/infos/rapport_opera_int.pdf

- Arendt, C. (2014). Improving Interviewing and conversational skills using "speed interviewing". *Discourse: the journal of the SCARD*, Article 13. Récupéré sur <https://openprairie.sdstate.edu/discoursejournal/vol1/iss1/13>
- Bakeer, A. (2023). Innovative Pedagogies: The impact of Interactive Learning on EFL Students' Attitudes and Individualized Learning Opportunities in HE. *Journal of Palestine Ahlya University for Research and Studies*, 1-18. doi:<https://doi.org/10.59994/pau.2023.2.1>
- Bakhouch, A. E. (2024). Expérimentations pédagogiques dans la formation des instituteurs pour l'enseignement du FLE. *Analele Universitatii Din Craiova Seria Psihologie/Annals of the University of Craiova Series Psychology-Pedagogy*, 46(1), 292-301. doi:10.52846/AUCPP.2024.1.23
- Benhouhou, N. (2001). L'enseignement du français dans le secondaire algérien: pour une perspective énonciative de l'écrit. *Insaniyat*, 209-220. doi:<https://doi.org/10.4000/insaniyat.9662>
- Boisvert, M. (1993). Compte rendu de [Glasman, D. (1992). L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers. Paris: ESF]. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 800-801. doi:<https://doi.org/10.7202/031682ar>
- Bold, O., & al., e. (2021, 02 6). *Evolution historique des méthodologies utilisées dans l'enseignement du FLE*. Récupéré sur EDICT: <https://edict.ro/evolutionhistorique-des-methodologies-utilisees-dans-lenseignement-du-fle/>
- Bray, T. (2021). *L'éducation de l'ombre en Afrique: Implications politiques du soutien scolaire privé*. . Hong Kong: CERC.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336. Récupéré sur <https://revue-rdm.com/1988/lecontrat-didactique-le-milieu/>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. doi:<https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
- CECR. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Editions Didier. Récupéré sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Chacín, J., & al., e. (2009). Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire. *Synergies Venezuela*, 5(5), 205–223. Récupéré sur <https://gerflint.fr/Base/venezuela5/12.pdf>

- Cholewa, W. (2024). Intercultural Communicative Competence in the polish educational context: EFL primary school teachers' practices and opinions. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 51(2), 31-56. doi:<https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.2.2>
- CNESCO. (2023). *Rapport d'activité 2022*. Paris: Cnesco-Cnam. Récupéré sur https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/06/Rapport-activite2022_VDEF.pdf
- Cornu, L., & Vergnion, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris: Hachette.
- Coronaire, C. (1998). *La compréhension orale*. France: CLE.
- Cros. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Presses Universitaires de France.
- Cummin, J. (2000). *Biliteracy, Empowerment, and Transformative Pedagogy*. Canada: University of Toronto.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*. Springer eBooks. doi:<https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2006). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue Des Sciences De L'Éducation*, 30(2), 411-433. doi:<https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Despagné, S., & al, e. (2002). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences- de l'Education*, 27(1), 33-64. doi:<https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dilekli, Y. (2020). Project-Based Learning. Dans S.Oraksi, *Paradigme Shifts in 21st Century Teaching and Learning* (pp. 53-68). Turkey: Global Scientific Publishing. doi:<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3146-4.ch004>
- Dirgantara, H., & Choiriyati, N. (2022). Development of Interactive Quiz Game Prototype as A Learning Evaluation Media. 2022 IEEE 7th International Conference on Information Technology and Digital Applications (ICITDA). *Yogyakarta*, 1-5. doi:doi: 10.1109/ICITDA55840.2022.9971253
- Ellis, R., & Solares, M. (2003). *Task-Based language learning*. England. Récupéré sur <https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad2/documentos/SummaryEllisChapte r1-Paty.pdf>
- Ferry, G. (1998). Houssaye (Jean): Théorie et pratiques de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 101-103. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-

- Glasman, D., & Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école et en dehors de l'école*. Paris: Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Récupéré sur https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/10968/le-travail-des-elevespour-l-ecole-en-dehors-de-l-ecole-avis-et-rapport-decembre-2004-rapportetabli?_lg=fr-FR
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues* (éd. Didier FLE). Paris. doi:<https://doi.org/10.14375/NP.9782278072125>
- Hadjib, K. (2024, Octobre 27). *Cours de soutien : un phénomène en pleine expansion*. Récupéré sur El Moudjahid: <https://www.elmoudjahid.dz/fr/actualite/cours-desoutien-un-phenomene-en-pleine-expansion-225762>
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. doi:<https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Ivan, M. (2006). La méthode structuro-globale-audio-visuelle (s.g.a.v). *Les méthodes, méthodologies*, 16-20. Récupéré sur https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_IvanLa-metode-structuro.pdf
- Kadima-Nzuji, M., & Malu, R. (2011). *Soutien scolaire: Mode d'emploi*. Harmattan. Récupéré sur https://books.google.dz/books?id=DrL7sDg7G90C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Kasmalieva, S., & Kasmalieva, A. (2024). Educational technologies and features of the organisation independent work of students in foreign language classes. *Vestnik Bishkek State University Af. K. Karasaev*, 3(69), 303-308. doi:<https://doi.org/10.35254/bsu/2024.69.46>
- Lafenetre, P. (1957). *Contribution à l'étude des inégalités scolaires selon filetype d'orientation en classe de seconde [Doctoral dissertation, Université de Bordeaux]*. Bordeaux.
- Maksimuk, L., & Levobnyuk, L. (2018). The role of educational technologies in the process of professionally-oriented foreign languages teaching. *Human Studies*, 30, 185-199. doi:<https://doi.org/10.24919/2313-2094.7/39.140936>
- Mansouri, N., & Dembri, N. (2024). Le Référentiel De Compétences Et Son Impact Sur La Formation Des Enseignants De Fle En Algérie. *Dirassat*, 15(2), 395-416. Récupéré sur <https://asjp.cerist.dz/en/article/259435>

- Marti, A. (2018). L'évolution didactique du FLE en Espagne et de l'ELE en France: cheminement singuliers et distincts. *Revista De Filologia Romanica*(35), 225-239. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/RFRM.61695>
- Mgeladze et al. (2024). From Measuring to Action: The Next Steps in Physics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *Science Education International*, 35(4), 429-438. doi:<https://doi.org/10.33828/sei.v35.i4.13>
- Mpevo Mpolo, A. (2010). Compte rendu de [Bédard, D et Béchar, J.P. (2009)]. Innover dans l'enseignement supérieur. Paris, France: Presses universitaires de France]. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 269-270. doi:<https://doi.org/10.7202/043998ar>
- Muzard, J. (2014). *Quelques notions essentielles de didactique*. Récupéré sur GAP www.filhr.ac-bordeaux.fr – Guide D'accompagnement Pédagogique HR. https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wpcontent/uploads/sites/46/2017/07/GAP_HR_CHAPITRE_2_Quelques_notions_essentielles_de_didactique-5.pdf
- Naciri, S. (2011). *Pour une compétence culturelle en français langue Étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année Secondaire en question [Thèse de Magister]*. Algérie: Université Ouargla. Récupéré sur https://dspace.univouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/659/1/Soumia_NECIRI.pdf
- Not, L. (1993). De Landsheere (Viviane). — L'éducation et la formation : science et pratique. *Revue française de pédagogie*. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_2525_t1_0127_0000_2
- OCDE. (2023). *Regards sur l'éducation 2023*. Paris: OCDE. Récupéré sur https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/ffc3e63b-fr.pdf
- Peyrat, M. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupes?* De Boeck.
- Puozzo, I., & Vuichard, A. (2022). *L'innovation pédagogique: De la théorie à la pratique*. Suisse: Alphil-Presses universitaires suisses.
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. *NathanCLE international*, 2(1), 448. Récupéré sur

- <https://gilleskuitche.emonsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-deslangues-christian-puren.-302-pages-cle.-internat.-1988.pdf>
- Rafoni, J. C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris: Harmattan.
- Renaut et al. (2015). Le speed dating pédagogique : une innovation pour enseigner la collaboration interprofessionnelle. *Exercer la revue francophone de médecine générale*, 84-90. Récupéré sur https://cfrps.unistra.fr/fileadmin/uploads/websites/cfrps/Pauses_pedagogiques/2018_janvier/84_exercer118_Renaut_pdf1.pdf
- RGP. (2009). *Référentiel Général des Programmes* (éd. CNP). Récupéré sur <https://www.ens-oran.dz/images/cours-enligne/cours%20en%20ligne%20français/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20des%20programmes.pdf>
- Riabovol, S. (2024). The feasibility of task-based learning method implementation during english classes for non-philological faculties students. *Primedia ELaunch LLC*, 361-384. doi:<https://doi.org/10.36074/ikitp.monograph-2024.13>
- Secondaire, D. d. (s.d.). *Commission Nationale des rogrammes: Programme de troisième année secondaire*.
- Sekour Manac'h, C. (2024). *Pratiques des intervenants dans l'enseignement supérieur privé : la promesse d'une pédagogie innovante est-elle tenue ? [Mémoire de master2, Université de Reims]*. Reims: Portail HAL Dumas. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04822864v1>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. England: Oxford University Press. Récupéré sur https://escholarship.org/content/qt3s25j29j/qt3s25j29j_noSplash_8a295ddfa4cde d27dd721fb93ba9c7d0.pdf?t=le405p
- Vallerand et al.,. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne- des sciences du comportement*, 21, 323349.
- Wissam, A. (2025, Janvier 4). *Les cours particuliers en Algérie : le ministre de l'Éducation met en lumière un défi majeur*. Récupéré sur Algérie 360°: <https://www.algerie360.com/les-cours-particuliers-en-algerie-le-ministre-deleducation-met-en-lumiere-un-defi-majeur/>

Annexes

1. Questionnaire adressé aux élèves

I. Caractéristiques sociodémographiques et conditions de vie des élèves

1. Age :

2. Genre

Fille	
Garçon	

3. Résidence :

4. Catégorie socioprofessionnelle du chef de famille

Agriculteurs exploitants	
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	
Cadres et professions intellectuelles supérieures (Cadre administratif/technique, médecin, pharmacien, avocat, notaire, expert-comptable, Ingénieur, vétérinaire, chirurgien-dentiste, enseignant universitaire ...)	
Professions intermédiaires (enseignant primaire/moyen/lycée, infirmier, technicien ...)	
Employés (policier, militaire, pompier, agent de sécurité, employé administratif...)	
Ouvriers (entretien, maintenance, hygiène...)	
Retraité	
Sans activité professionnelle	
Non renseigné	

5. Quel est le niveau d'étude de vos parents ?

Père	
Mère	

6. Avez-vous redoublé la 3^{ème} année secondaire ?

Oui		Si oui / combien de fois :
Non		

II. Votre inscription aux cours de soutien extrascolaire

1. Quelle est la principale raison vous ayant conduit à vous inscrire en cours de soutien ?

Sur proposition des parents, une tentative de leur part de manifester leur assistance parentale à l'égard de leurs enfants et le désir de leur réussite au baccalauréat.	
--	--

Sur proposition de vos parents qui sont convaincus que l'accompagnement dans les apprentissages, notamment dans les devoirs de maison, a une répercussion positive sur les performances et les résultats de ses enfants.	
Par conviction personnelle que les cours de soutien aident à surmonter les difficultés d'apprentissage qui contraignent la réussite de l'élève	

1. Fréquence et durée des séances de cours de soutien :

Fréquence hebdomadaire	
Durée moyenne de la séance	

2. Constitution des groupes de soutien :

	Oui	Non
Prise en compte du niveau des élèves		

III. Votre motivation pour les cours de soutien (programme de langue française 3^{ème} année secondaire) :

1. De façon générale, vous diriez que vous assistez aux cours de soutien (classer de 1 à 3)

Par recommandation des parents	
Pour accompagner vos amis	
Pour le développement de vos compétences et réussir au BAC	

2. Questionnaire adressé aux enseignants

I. Données personnelles et formation

1. Êtes-vous une femme ou un homme ?

Femme	
Homme	

2. Quel âge avez-vous ?

3. Quel est le niveau du diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

4. L'enseignement était-il votre premier choix de carrière ?

Oui	
Non	

5. Quel type de qualification pédagogique avez-vous obtenu ?

Une formation initiale d'enseignant (ou Master à finalité didactique)	
Une formation d'enseignant après une formation universitaire	
Un certificat pédagogique suite à un diplôme (CAP)	
Autre (à préciser)	
Je n'ai aucune qualification formelle en relation avec la matière que j'enseigne ou avec l'enseignement pédagogique	

6. Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous (comme enseignant) ?

7. Votre statut professionnel (pour les établissements privés)

En activité	
En retraite	

II. Formation continue et développement professionnel

1. Avez-vous participé à des activités d'accompagnement ?
(Les activités d'accompagnement ont pour but de faciliter les débuts)

des enseignants dans leur métier et d'aider ceux plus expérimentés qui arrivent dans un nouvel établissement).

Oui	
Non	

2. Au cours des 12 derniers mois, avez-vous participé aux activités de formation continue suivantes ?

Séminaire	
Conférence pédagogique	
Formation pédagogique	
Observation et coaching entre enseignants	
Autre (à préciser)	

3. Avez-vous suivi une formation sur l'utilisation des TICE ?

Oui	
Non	

III. Climat de l'établissement et satisfaction professionnelle

1. En considérant le climat général de cet établissement, indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes

Réponse	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
En général, les relations entre enseignants et élèves sont bonnes					
Le bien-être des élèves est important aux yeux de la plupart des enseignants					
La plupart des enseignants s'intéressent à ce que les élèves ont à dire					
L'établissement apporte une aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin.					
Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres					

2. Dans quelle mesure les affirmations suivantes s'appliquent-elles à votre expérience en tant qu'enseignant(e) dans cet établissement ?

Réponse	Pas du tout	Très peu	neutre	Dans une certaine mesure	Beaucoup
Je souffre de stress au travail					
Mon métier me laisse du temps pour ma vie privée					
Mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale					
Mon métier a un impact négatif sur ma santé physique					

3. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Réponse	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Je suis satisfait(e) de mon salaire					
Hormis mon salaire, je suis satisfait(e) des termes de mon contrat (par exemple, avantages, horaire...)					
Les enseignants sont valorisés					

3. Grille d'observation

N°		N°	Indicateur(s) observé(s)	Oui	Non	Fréquence
----	--	----	--------------------------	-----	-----	-----------

	Critères observés					0 = Pas du tout observé	1 = Très faiblement observé	2 = Modérément présent observé	3 = Fréquemment observé
1	Diversité des compétences visées	1.	1. L'enseignant travaille différentes compétences (compréhension orale/écrite, production...)						
2	Interaction avec les élèves	2.	1. De façon générale, l'enseignant interagit avec les étudiants						
		3.	2. Il encourage les questions et les commentaires de la part des étudiants						
		4.	3. Il questionne individuellement les étudiants						
		5.	4. Il pose des questions au groupe entier						
		6.	5. Il demande aux étudiants leur avis sur le cours						
		7.	6. Il laisse le temps de la réflexion après avoir posé une question						
		8.	7. Il demande aux étudiants si tout est bien compris						
3	Utilisation du matériel	9.	1. L'enseignant utilise un PowerPoint						

		10.	2. L'enseignant utilise le tableau						
		11.	3. L'enseignant présente le plan du cours						
		12.	4. L'enseignant présente la bibliographie du cours						
		13.	5. L'enseignant distribue des photocopies autres que le plan du cours et la bibliographie						
		14.	6. L'enseignant utilise un micro						
4	Organisation	15.	1. Au début de la séance, l'enseignant présente le but du cours						

		16.	2. En début de séance, il fait un récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente						
		17.	3. Au début du cours, il demande aux étudiants ce qu'ils ont retenu de la fois précédente						
		18.	4. Il respecte le volume horaire dont il dispose						
		19.	5. En fin de séance, il fait un résumé des notions qui ont été abordées						
		20.	6. Il accorde une pause aux étudiants entre 2 heures de cours						
		21.	7. Il alterne entre cours magistral et travail individuel ou en groupe de la part des étudiants						
		22.	8. Il organise son cours de façon claire et structurée ?						
5	Clarté	23.	1. il répète plusieurs fois les choses						
		24.	2. Il reformule plusieurs fois de façons différentes ses propos ?						
		25.	3. Il met l'accent sur les points centraux pour aider les étudiants à les identifier						
		26.	4. Il explique tout nouveau terme technique utilisé						
		27.	5. Il répond aux questions en cas d'incompréhension						
		28.	6. Il utilise un langage clair, facile à comprendre						
		29.	7. Il explique les modalités d'examen aux étudiants						
		30.	8. Il fournit des consignes aux étudiants afin que ceux-ci sachent comment travailler leur cours une fois chez eux						
6	Façon de transmettre le cours	31.	1. L'enseignant lit ses feuilles						
		32.	2. Il lit son power- point						
		33.	3. Il dicte le cours						
		34.	4. Il fait des pauses quand il parle pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes						
		35.	5. Il raconte des anecdotes						
		36.	6. Il utilise l'humour						
		37.	7. Il utilise des exemples						
		38.	8. Il recommande des lectures						
		39.	9. Rythme						
		40.	10. Il raconte une "histoire "						
		41.	11. Il essaie de garder l'attention						
7	Attitude de l'enseignant	42.	1. L'enseignant parle d'une voix monotone						
		43.	2. Il parle distinctement						
		44.	3. Il parle fort, sait se faire entendre au						

			fond de la salle						
		45.	4. Il utilise le langage corporal (gestes et mimes)						
		46.	5. Il se montre enthousiaste, dynamique						
		47.	6. Il se place dans tout l'amphithéâtre						
		48.	7. Il regarde son public						
		49.	8. Il maintient l'ordre et la discipline si besoin						

4. Grille de motivation

N°	Critère de motivation	1	2	3	4	5	6	7
1	J'aime apprendre de nouvelles choses pendant mon soutien extrascolaire							
2	Je trouve que je fais pendant le soutien extrascolaire est intéressant							
3	Participer à ce soutien extrascolaire me procure de la satisfaction							
4	J'aime J'apprécie de résoudre les exercices ou problèmes pendant le soutien, même s'ils sont difficiles							
5	Je participe à ce soutien extrascolaire parce que j'estime que cela m'aidera dans ma vie future							
6	J'associe ce soutien extrascolaire à mes valeurs personnelles et à mes objectifs de vie							
7	Je fais ce soutien extrascolaire parce que j'espère obtenir de bonnes notes à l'école							
8	Je participe à ce soutien extrascolaire pour améliorer ma performance académique							
9	Je fais ce soutien extrascolaire parce que mes parents/enseignants m'y obligent							
10	Je fais ce soutien extrascolaire pour éviter des punitions ou des critiques							
11	Je participe au soutien extrascolaire, mais je n'en vois pas vraiment l'utilité							
12	Je trouve que ce soutien extrascolaire ne m'aide pas à progresser							
13	Je me sens obligé de participer à ce soutien extrascolaire, mais je n'y trouve aucun plaisir							
14	Je n'ai aucune motivation à faire ces exercices de soutien extrascolaire, même si je sais qu'ils sont importants							

1. Pas du tout d'accord

2. Pas d'accord

3. Peu d'accord
4. Moyennement d'accord
5. Assez d'accord
6. Plutôt d'accord
7. Tout à fait d'accord