

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE Des lettres et des langues

DEPARTEMENT DE FRANCAIS

N° :



DOMAINE: Lettres et langues étrangèr

FILIERE : *langue française*

OPTION: *Didactique*

Mémoire présenté pour l'obtention
du diplôme de Master Académique
Par : Zerit Nadjat et Benabderrahmane Dounya

Intitulé

L'apport des supports numériques -la vidéo- dans
l'amélioration de la compétence orale en FLE Cas des
apprenants de la 4^{ème} année primaire
–Ecole primaire Abdel Mawla - Bousaada–

Soutenu devant le jury composé de

NOM et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
- M. MAOUCHE Salim	Grade MAA Qualité	Président	Université de M'sila
- M. BENSEFA Youcef	Grade MMA Qualité	Rapporteur	Université de M'sila
- Dr. HADJ LAROUSSI Belkacem	Grade MCA Qualité	Examineur	Université de M'sila

Année universitaire : 2025/2026

Remerciement

*C'est avec un grand plaisir que je me présente aujourd'hui
devant vous pour exposer le fruit de mon travail de recherche.
Je tiens à remercier les membres du jury pour leur présence et
leur attention, ainsi que mon encadrant pour son
accompagnement et ses précieux conseils.*

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à mes chers parents, pour leur amour,
leurs sacrifices et leur soutien indéfectible.*

À mes frères et sœurs, pour leur affection et leurs encouragements.

À mes amies, pour leur présence et leur soutien.

*À toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la
réalisation de ce travail.*

Avec toute ma gratitude.

Zerit Nadjat

Dédicace

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mes chers parents pour leur soutien, leurs encouragements et leurs sacrifices tout au long de mon parcours universitaire.

Je remercie également mon encadreur pour ses orientations, son aide et son accompagnement durant la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue, encouragée et aidée, de près ou de loin, à mener ce travail à son terme.

À tous, j'adresse mes plus sincères remerciements.

Benabderrahmane Dounya

Table des Matières

Remerciement.....	iii
Dédicace	iii
Table des Matieres	iii
List des Tableaux	iii
INTRODUCTION GENERALE.....	1

PREMIER CHAPITRE:

L'ORAL ET LES SUPPORTS DIDACTIQUES EN FLE

I.1. Introduction :.....	6
I.2. L'oral en didactique de FLE.....	7
I.3. Le statut de l'oral dans l'enseignement-apprentissage de FLE.....	8
I.4. La compétence orale : cadre conceptuel et définition.....	9
I.4.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?	9
I.4.2. La competence orale :.....	9
I.4.3. Les compétences fondamentales de l'oral :.....	10
I.4.4. La compréhension orale :	10
I.4.5. La production orale :	11
I.5. Méthodes d'enseignement-apprentissage et approches pédagogiques :	11
I.5.1. L'oral dans la méthodologie traditionnelle :.....	11
I.5.2. L'oral dans la méthodologie directe :	12
I.5.3. L'oral dans la méthodologie audio-orale :.....	12
I.5.4. L'oral dans la méthodologie audiovisuelle :.....	12
I.6. Approches pédagogiques :.....	13
I.6.1 L'oral dans l'approche communicative :	13
I.6.2. L'oral dans l'approche actionnelle :	14
I.6.3. L'oral dans l'approche par compétence :.....	14
I.7. Modes d'évaluation de l'oral :	15
I.7.1. Évaluation formative :.....	15
I.7.2. Évaluation sommative :	15
I.7.3. Évaluation négative directe :	16
I.7.4. Auto-évaluation :	16
I.8. Les enjeux et les difficultés de l'enseignement apprentissage de l'oral en classe de FLE :	16
I.8.1. Enjeux de l'enseignement de l'oral en classe de FLE :.....	17
I.8.2. Difficultés de l'apprentissage de l'oral en classe de FLE :	17

I.9. L'évolution des supports didactiques : du manuel vers le numérique	18
I.9.1 Les supports didactiques : définition et rôle.....	18
I.9.2 Les supports traditionnels : atouts et limites	18
I.9.3. L'entrée du numérique dans la classe de langue.....	19
I.10. La vidéo comme outil didactique en classe de FLE.....	20
I.10.1.Définition et caractéristiques de la vidéo	20
I.10.2. Typologie des supports vidéo en classe de FLE	20
I.10.3. Les atouts cognitifs et didactiques de la vidéo	21
I.10.4. La théorie du double codage de Paivio : fondement théorique de l'efficacité de la vidéo.....	22
I.10.5. La vidéo et le développement de la compétence orale au cycle primaire	23
I.11. Conclusion :.....	24

DEUXIEME CHAPITRE :

LES SUPPORTS NUMERIQUES ET LA VIDEO

II.1. Introduction :.....	26
II.2. Définition des supports numériques	26
II.2.1. Du support analogique au support numérique	26
II.2.2. Typologies et caractéristiques techniques.....	27
II.2.3. Formats numériques et normes internationales.....	27
II.3. La vidéo comme outil pédagogique.....	28
II.3.1. Historique et émergence de la vidéo en éducation.....	28
II.3.2. Spécificités du document vidéo par rapport aux autres supports.....	29
II.3.3. Typologies des usages pédagogiques de la vidéo	30
II.4. Multimodalité et apprentissage	31
II.4.1. Fondements théoriques de la multimodalité	31
II.4.2. Principes cognitifs de l'apprentissage multimédia	31
II.4.3. Surcharge cognitive et stratégies de réduction.....	32
II.5. Apports pédagogiques de la vidéo	33
II.5.1. Motivation et engagement de l'apprenant	33
II.5.2. Compréhension et accès aux concepts complexes	33
II.5.3. Mémorisation et rétention à long terme	34
II.5.4. Transfert des apprentissages et développement des compétences	34
II.6. Limites et conditions d'utilisation	35
II.6.1. Contraintes techniques et infrastructurelles	35
II.6.2. Droits de propriété intellectuelle et cadre juridique.....	36

II.6.3. Risques pédagogiques : passivité et désengagement	37
II.6.4. Migration des données et durabilité des ressources	37
II.7. Conclusion :	38
 CHAPITRE III : EXPERIMENTATION ET ANALYSE	
III.1. Introduction :	41
III.2. Présentation du protocole	41
III.2.1. Nature et objectifs de l'expérimentation	41
III.2.2. Instruments de collecte des données	42
III.3. Déroulement des séances	43
III.3.1. La séance observée : organisation et phasage pédagogique	43
III.3.2. Pratiques déclarées lors des entretiens semi-directifs	44
III.4. Analyse des résultats	44
III.4.1. Analyse des données des entretiens	44
III.4.2. Synthèse des données de la grille d'observation	53
III.4.3. La vidéo et la facilitation de la compréhension orale	54
III.4.4. La vidéo et la motivation à la prise de parole	55
III.4.5. La vidéo et l'amélioration phonétique et lexicale	56
III.5. Discussion	57
III.5.1. Cohérence entre pratiques déclarées et pratiques observées	57
III.5.2. Les obstacles structurels	57
III.5.3. Le risque de dérive vers le divertissement	58
III.5.4. Limites de l'étude et perspectives de recherche	58
III.6. Recommandations pédagogiques	58
III.6.1. À l'intention des enseignants de FLE au cycle primaire	59
III.6.2. À l'intention des concepteurs de programmes et de matériels didactiques	59
III.6.3. À l'intention des institutions de formation (ENS, ENSP, université)	59
III.6.4. À l'intention des décideurs institutionnels et des directions d'établissements ..	60
III.7. Conclusion :	61
Conclusion générale :	62
Résumé	70

Liste des Tableaux

Liste des Tableaux

Tableau. III. 1 : les caractéristiques des deux participantes.....	42
Tableau. III. 2 :Résultats de la grille d'observation de classe.....	53

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Le monde contemporain est profondément marqué par l'essor des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), qui ont investi progressivement tous les secteurs de la société, y compris celui de l'éducation. Dans ce contexte de transformation numérique généralisée, les pratiques pédagogiques ont connu une évolution notable, et l'enseignement des langues étrangères n'a pas échappé à cette dynamique.

Les médias numériques offrent, en réalité, plus de moyens aux enseignants et aux élèves pour vivre des expériences d'apprentissage plus riches et plus motivantes que ce que permettent les approches traditionnelles. Bien sûr, la vidéo se distingue ensuite par rapport à ces ressources, du point de vue du professeur, car elle combine l'image, le son et le mouvement au contexte, exposant ainsi l'apprenant à la langue dans un contexte de communication naturel et plein de sens, à travers des situations ancrées dans la réalité. La vidéo, grâce à cette multiplicité de sens et à cette abondance de contexte, constitue un outil particulièrement bien adapté à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), surtout pour ce qui est du développement des compétences orales, lesquelles représentent la première priorité dans toute apprentissage d'une langue. Cependant, au niveau primaire, et au moins à partir de la quatrième année de l'école primaire, cette compétence complexe en soi, et dotée de deux dimensions complémentaires, à savoir la compréhension orale (écoute) et la production orale (prise de parole) reste souvent, mais mal maîtrisée, en raison du caractère des ressources adaptées à l'âge, qui stimulent et répondent aux besoins des jeunes apprenants. À partir de cette observation, le but du présent travail est d'analyser dans quelle mesure la vidéo éducative peut améliorer et activer les compétences orales en coréen chez les apprenants du FLE en quatrième année du primaire.

Le passage à l'expression orale en langue étrangère constitue souvent une épreuve difficile pour les jeunes apprenants. Anxiété face à la prise de parole, manque de vocabulaire, absence de contexte signifiant, ou encore faible capacité d'attention face à des supports peu stimulants : tels sont les obstacles que rencontrent fréquemment les élèves de 4ème année primaire lors des séances d'oral en FLE. Les supports traditionnels textes écrits, images fixes, enregistrements audio peinent parfois à maintenir l'attention des apprenants ou à leur fournir un ancrage contextuel suffisant pour déclencher spontanément la prise de parole. Face à ce constat, il est légitime de s'interroger sur l'apport que pourrait offrir un support audiovisuel tel que la vidéo. Dès lors, la question centrale qui guide cette recherche est la suivante :

Dans quelle mesure l'utilisation du support vidéo en classe de FLE favorise-t-elle le développement et l'amélioration de la compétence orale compréhension et production chez les apprenants de 4ème année primaire ?

De cette question principale découlent des interrogations secondaires suivantes :

- Quel est l'impact de l'image animée sur la motivation et l'attention des jeunes apprenants lors des séances d'oral ?
- Comment la vidéo facilite-t-elle la déduction du sens et l'acquisition du vocabulaire par rapport à un support purement audio ?
- Quelles stratégies didactiques l'enseignant doit-il adopter pour exploiter la vidéo de manière efficace, sans la réduire à un simple divertissement ?

Cette recherche s'articule autour d'un objectif principal, décliné en plusieurs objectifs spécifiques.

-Évaluer l'efficacité didactique de l'intégration de la vidéo en tant que support d'enseignement-apprentissage pour le développement des compétences orales en FLE au cycle primaire

- Diagnostiquer les difficultés rencontrées par les apprenants de 4ème AP dans la pratique de l'oral avec des supports classiques, afin d'identifier précisément les lacunes auxquelles la vidéo pourrait répondre.
- Analyser l'impact du support audiovisuel sur la motivation, la prononciation, la mémorisation du lexique et la spontanéité de la prise de parole chez les jeunes apprenants.
- Proposer des pistes didactiques concrètes et des fiches pédagogiques modèles permettant une exploitation optimale de la vidéo en classe de FLE au primaire.

Notre corpus de base de cette recherche sera constitué d'une sélection de supports vidéos soigneusement choisis en fonction du niveau et de l'âge des élèves de 4ème AP (environ 9-10 ans). Il s'agira de courtes séquences d'une durée de une à trois minutes, comprenant des dessins animés éducatifs, des dialogues filmés, des comptines animées ou encore des saynètes en adéquation avec le programme officiel en vigueur. Le choix de ces supports obéira à des critères

précis : accessibilité linguistique, pertinence thématique, richesse visuelle et adéquation culturelle.

L'enquête sera menée auprès d'une ou plusieurs classes de 4ème année primaire, constituant ainsi le terrain d'expérimentation principal de cette recherche.

Des séances de compréhension et de production orales basées sur les vidéos sélectionnées seront conçues et mises en pratique en classe. Les productions verbales des élèves ainsi que leurs réactions face au support seront ensuite recueillies, observées et analysées afin d'en tirer des conclusions pertinentes.

Pour répondre à notre problématique, nous formulons les hypothèses de travail suivantes :

- L'association de l'image au son autrement dit la redondance sémantique propre au support vidéo faciliterait grandement la compréhension globale et détaillée des situations de communication, contribuant ainsi à réduire l'anxiété linguistique des apprenants face à l'oral.

-Le support vidéo, par son caractère ludique et attractif, augmenterait de manière significative la motivation des apprenants et les inciterait à prendre la parole plus spontanément lors des phases de restitution, de reformulation ou de jeu de rôle.

-L'exposition régulière à des locuteurs même animés évoluant dans des situations contextualisées améliorerait la justesse phonétique des apprenants ainsi que leur capacité de mémorisation du lexique à long terme.

Pour vérifier ces hypothèses, nous opterons pour une démarche qualitative, descriptive et exploratoire. Afin d'assurer la validité interne de notre recherche par la triangulation des données, cette démarche s'appuiera sur deux outils d'investigation complémentaires :

- **Entretien semi-directif** : Des entretiens seront menés auprès d'enseignants de FLE exerçant au cycle primaire (4ème AP). Cet outil vise à recueillir leurs représentations, leurs pratiques pédagogiques déclarées concernant l'intégration de la vidéo, ainsi que les contraintes institutionnelles ou matérielles auxquelles ils font face.
- **Observation non participante** : Une grille d'observation sera utilisée lors d'une séance réelle en classe intégrant un support vidéo éducatif. Cet outil permettra d'évaluer concrètement le degré d'attention des élèves, les stratégies d'étayage de l'enseignant, et l'impact direct du support sur la prise de parole spontanée des apprenants.

Le présent mémoire s'organisera en trois chapitres complémentaires, progressant du cadre théorique vers l'analyse empirique et les propositions pratiques.

Chapitre 1 : Cadre théorique : **l'oral et les supports didactiques en FLE** Ce premier chapitre posera les fondements théoriques de la recherche. Il abordera la place et le statut de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE au cycle primaire, les enjeux et difficultés qui y sont liés, puis retracera l'évolution des supports didactiques du manuel vers le numérique. Il se penchera ensuite sur la vidéo en tant qu'outil didactique à part entière : définition, typologie et atouts cognitifs, notamment à la lumière de la théorie du double codage de Paivio.

Chapitre 2 : Cadre méthodologique : **Présentation de l'enquête**. Ce chapitre présentera le terrain d'investigation, le profil des apprenants de 4ème AP, ainsi que les critères ayant guidé la sélection des vidéos. Les outils de recherche retenus la grille d'observation et le guide d'entretien semi-directif y seront également décrits et justifiés.

Chapitre 3 : Expérimentation ; **analyse des résultats et propositions didactiques**. Le dernier chapitre sera consacré au dépouillement et à l'interprétation des données recueillies, notamment par la confrontation des pratiques déclarées lors des entretiens et des pratiques effectives observées en classe. Les hypothèses formulées seront validées ou infirmées à la lumière de cette analyse. Ce chapitre se clôturera par des propositions pédagogiques concrètes pour une exploitation optimale de la vidéo.

PREMIER CHAPITRE
L'ORAL ET LES SUPPORTS
DIDACTIQUES EN FLE

I.1. Introduction :

L'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) a connu, au fil des décennies, de profondes mutations méthodologiques. Longtemps reléguée au second plan par des approches traditionnelles centrées sur l'écrit et la norme grammaticale, la compétence orale occupe désormais une place prépondérante dans les curricula contemporains. Dans un monde où la communication et l'interaction rapide sont essentielles, la maîtrise de l'oral constitue l'objectif premier de tout apprenant. Toutefois, faire acquérir cette compétence demeure un défi pédagogique majeur. L'oral est par nature éphémère, complexe, et mobilise des ressources cognitives, linguistiques et socio-affectives qui placent souvent l'apprenant en situation d'insécurité. Face à ces difficultés, la didactique des langues n'a cessé de faire évoluer ses méthodes et, corollairement, ses supports d'enseignement.

Ce chapitre s'attache à explorer la place et les enjeux de l'oral en classe de FLE, en mettant en lumière la transition nécessaire des supports traditionnels vers les outils numériques. Dans un premier temps, nous définirons les contours conceptuels de l'oral et de la compétence communicative, avant de retracer l'évolution de leur statut à travers les différentes méthodologies d'enseignement. Nous aborderons ensuite les modalités d'évaluation et les multiples difficultés rencontrées par les apprenants lors de la prise de parole. Enfin, nous démontrerons comment l'évolution des supports didactiques, culminant avec l'intégration de la vidéo, permet de surmonter ces obstacles. En nous appuyant notamment sur la théorie du double codage, nous mettrons en évidence les atouts cognitifs et motivationnels de la vidéo, en soulignant sa pertinence particulière pour le développement de la production et de la compréhension orales chez les jeunes apprenants du cycle primaire.

I.2. L'oral en didactique de FLE

Une étude publiée pour la première fois en 2013 met en évidence certains aspects du langage verbal et de la parole orale, et a été définie à partir de points de vue différents. Le Petit Larousse illustré définit cela comme tout ce qui se rapporte à la bouche. Elle peut aussi désigner un examen particulier en ce qu'il repose exclusivement sur un format questions-réponses transmis oralement, par opposition aux documents écrits. (Larousse, 1987).

D'après l'étymologie, il provient des mots latins *oralos* et *oraloris* signifiant « bouche ». Le sens original du mot l'est également, et il demeure encore perceptible dans son concept actuel de ce qui est proféré par la bouche et transmis par la voix.^{ix} (Larousse, 2006, p. 759).

Aujourd'hui, l'oral est dit « l'opposé de l'écriture; ce qui est vivant, ce qui passe par la parole; verbal » (Le Robert, 1991 : 700). De la même manière, le Dictionnaire encyclopédique Hachette le définit comme une expression « transmise ou exprimée oralement », soulignant ainsi son opposition à l'écriture (Hachette Illustrée, 2007, p. 1155).

Avant de se pencher sur le fait de parler en tant que tel, la communication orale est envisagée, dans le cadre de la méthodologie de l'enseignement des langues, comme un élément indispensable à l'apprentissage. Étant donné que votre définition correspond à ce qui est désigné, dans le domaine de l'enseignement des langues, comme les techniques d'enseignement se rapportant spécifiquement à la langue parlée, et que votre apprentissage repose sur des exercices d'écoute et de production à partir de textes sonores (si possible authentiques), vous devez également être conscient des différents paramètres de la communication orale. (Introduction au cours de didactique, s. d.)

Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane mettent en avant l'importance de l'oral en tant que mode originel de communication. Selon elles, « *l'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles* », ce qui en fait un outil fondamental pour l'échange et la transmission des messages (Garcia-Debanc et Plane, 2001-2002).

À travers ces différentes définitions, il apparaît que l'oral repose sur deux caractéristiques essentielles : son lien direct avec la parole et la transmission vocale, ainsi que son opposition à l'écrit en tant que mode d'expression.

S'exprimer en méthodologie d'enseignement des langues est une partie fondamentale et inaliénable de l'éducation linguistique. Autrement dit, vous êtes spécifiquement formé à la langue parlée grâce à des activités d'écoute et de production, tout en utilisant également des

supports audios authentiques tels que des enregistrements de dialogues ou de discours dans des situations de la vie réelle. L'idée générale derrière cela est de rapprocher les apprenants de la communication dans la vie réelle, ce qui les aiderait à mieux comprendre et produire des énoncés oraux. L'enseignement de l'expression orale met l'accent sur son importance vitale dans le processus d'apprentissage de la langue, car il ne s'agit pas seulement d'utiliser des mots pour exprimer de l'information, mais d'un contact dynamique et fluide, représentatif et même irremplaçable;

Par ailleurs, la pratique de l'oral permet de travailler diverses compétences linguistiques, en particulier la prononciation et l'intonation, qui conduisent à une manière plus fluide d'exprimer ses idées, favorisant ainsi le développement des capacités communicatives globales des apprenants. (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

I.3. Le statut de l'oral dans l'enseignement-apprentissage de FLE

L'expression orale est une question centrale dans ce qui a été écrit au sujet de la place de l'enseignement du FLE (français langue étrangère) et elle peut être établie à travers de nombreuses études. Il est donc nécessaire d'examiner dans quelle mesure il est facile, ou non, pour les enseignants d'intégrer cet aspect dans leur pédagogie.

L'efficacité des sociétés modernes, indiquée par Aldjia Outaleb (2010), professeur à l'université de Tizi-Ouzou, « dépend de plus en plus du potentiel communicatif et informationnel ». Cela montre qu'avec l'ouverture croissante vers de nouveaux espaces culturels et linguistiques, nous devons réserver une large place à l'expression orale dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

Une étude menée par Moustafa Adel (2021) a exploré la question de l'expression orale dans l'enseignement du FLE au niveau secondaire en Algérie. Certaines des wilayas enquêtées indiquent que ni le temps ni les ressources ne sont suffisants pour garantir un enseignement efficace de cette compétence. Les résultats indiquent la nécessité urgente de repenser l'enseignement en ce qui concerne des approches plus intégratives pour développer l'expression orale dans le contexte des résultats.

Par ailleurs, Les études de langage en contexte, notamment dans des salles de classe de FLE et de L1, ont révélé que le français constitue à la fois une langue instance d'« interdiction » sur laquelle les élèves sont contraints lors de leurs échanges verbaux du fait de leur maîtrise

imparfaite et par leur peur de commettre des erreurs. En revanche, pendant les cours de langue maternelle, les élèves s'engagent plus facilement dans des interactions orales.

I.4. La compétence orale : cadre conceptuel et définition

I.4.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Philippe Perrenoud, l'un des auteurs les plus cités en éducation, donne une définition très étendue : « Une compétence est la capacité à mobiliser un ensemble de ressources cognitives (connaissances, savoir-faire, attitudes) pour faire face au mieux et avec efficacité à une famille de situations » (Perrenoud 1997).

De nouveau, cette définition met l'accent sur le fait que la compétence ne repose pas uniquement sur la théorie. On est formé à la manière dont l'apprenant peut appliquer ces connaissances pour mener des actions concrètes dans un contexte réel de résolution de problème.

I.4.2. La compétence orale :

La compétence orale se caractérise par la compréhension et la capacité de produire des énoncés pour communiquer dans des situations données.

Dans le Cours de didactique du français langue étrangère et seconde langue (1996), Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca abordent la compétence orale comme une partie de la compétence communicative. L'ouvrage ne définit pas explicitement la compétence orale; toutefois, elle est considérée comme un élément majeur de la compétence communicative, impliquant à la fois la capacité à comprendre et à produire la parole (Cuq & Gruca, 2017).

Une telle compétence a été conçue et a évolué au fil des développements méthodologiques. Traditionnellement, la compétence orale n'a pas été suffisamment exploitée dans le domaine des approches méthodologiques (par ex. la grammaire-traduction, les listes) qui privilégient l'écrit et la forme grammaticale (Conseil de l'Europe, 2001). Mais, avec l'évolution des méthodes communicatives, ce contenu est devenu un élément fondamental dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE (français langue étrangère). Un article didactique sur la prise de parole l'exprime ainsi :

« La compétence orale a été trop peu exploitée dans la tradition de la méthode "grammaire-traduction", mais elle a ensuite acquis une position dominante dans l'enseignement

et l'apprentissage des FLS, visant à préparer les apprenants à pouvoir communiquer à l'oral dans le cadre de différents contextes avec des interlocuteurs différents » (Collin, 2012 : 57–58).

Résumé La maîtrise orale est un processus multifactoriel qui implique de nombreux éléments distincts, mais liés entre eux.

I.4.3. Les compétences fondamentales de l'oral :

« La compétence orale est la capacité à comprendre et à produire des énoncés oraux adaptés à une situation de communication donnée. Elle comprend à la fois la compréhension orale et la production orale » (Collin, 2012).

Selon le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), on distingue deux grands types de compétences orales :

I.4.4. La compréhension orale :

Pendant longtemps, l'une des compétences les plus importantes la compréhension orale a été négligée dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Ce n'est que vraiment à partir des années 1970 que la situation a commencé à évoluer avec l'introduction de documents authentiques en classe de langue. Tout cela a contribué à mieux se concentrer sur la parole, en offrant des contextes de communication plus réalistes.

La compréhension orale a été une considération secondaire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, en particulier dans le cadre du français langue étrangère (FLE). Les méthodologies traditionnelles privilégiaient une approche fondée sur la grammaire, le vocabulaire, la répétition, la traduction et l'écrit plutôt que sur le fait de parler. La méthode directe, bien qu'elle visât une interaction en classe, reposait implicitement sur l'absence d'une attention systématique et méthodique portée à l'acquisition de la compréhension orale.

Enseigner la prise de parole en interaction doit donc fournir aux apprenants des bases capables d'activer (ou de réactiver) la perception, l'écoute active et la contextualisation de ce qui se passe, afin d'être en mesure de s'exprimer de manière appropriée dans une langue étrangère : « Enseigner la prise de parole, c'est entraîner les apprenants à percevoir le monde sonore, à donner du sens à l'intention de l'interlocuteur et à répondre en conséquence » (Lhote, 1995, p. 23.).

I.4.5. La production orale :

L'oral est une compétence essentielle dans l'apprentissage du FLE, car il implique l'apprenant dans un processus d'expression spontanée et signifiante. Ainsi que le souligne Dabène (1994) : « Parler, c'est prendre la parole, c'est donc agir sur autrui dans une situation donnée ». Il souligne la dimension interactive et pragmatique du langage, faisant de la production orale le cœur de la communication en classe de langue.

Le terme production est défini dans Le Nouveau Petit Robert comme l'« action de provoquer un phénomène » ou encore comme une « manière de produire » (Le Robert, 2008). La compétence de production orale est la capacité des apprenants à formuler et à exprimer oralement des idées en français langue étrangère.

I.5. Méthodes d'enseignement-apprentissage et approches pédagogiques :

La maîtrise orale fait partie des objectifs prioritaires de chaque apprenant et de chaque enseignant dans l'enseignement des langues étrangères. Il ne s'agit pas seulement de la capacité à parler, mais de compétences complexes nécessaires pour communiquer dans une multitude de situations du quotidien. Depuis quelques années, le besoin d'apprendre à s'exprimer a considérablement augmenté, et de nombreux cours (en particulier au niveau universitaire) ont orienté leur enseignement en fonction des besoins des étudiants. Cette réflexion a pour but de s'inscrire dans le cadre d'un examen de certaines des méthodes que nous avons mises en place afin de faciliter l'acquisition et l'affinement de cette compétence fondamentale.

I.5.1. L'oral dans la méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues, appliquée principalement aux langues anciennes comme le latin et le grec, a émergé entre le XVII^e et le XIX^e siècle. Elle repose sur la méthode dite « *grammaire-traduction* », qui met l'accent sur l'apprentissage des règles grammaticales et la traduction de textes pour acquérir une langue étrangère (Puren, 1988, p. 18). Cette approche ne favorise pas l'analyse ni la réflexion critique de l'apprenant, car l'enseignant joue le rôle principal en transmettant un savoir structuré, que l'élève doit assimiler et reproduire. L'apprenant est ainsi perçu comme un simple récepteur d'informations, sans interaction active dans son apprentissage. De plus, cette méthodologie privilégie fortement l'écrit au détriment de l'oral, réduisant la communication et le dialogue en classe (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48 ; Robert, 2002, p. 121).

L'acquisition d'une langue repose essentiellement sur la traduction et l'étude de la grammaire, souvent en ayant recours à la langue maternelle pour expliquer les structures linguistiques de la langue cible (Manolescu, 2013, p. 111).

I.5.2. L'oral dans la méthodologie directe :

Une manière contrastante de méthodologie est la méthode directe. Elle exige l'usage exclusif de la langue cible en classe et interdit le recours à la langue maternelle (par l'enseignant et par l'apprenant) (Robert 2002:121). Cette approche repose sur une immersion totale de l'étudiant dans ce que l'on appelle un « bain linguistique », censé favoriser le développement naturel de la langue étrangère en tant que langue orale. Le format d'enseignement repose davantage sur la prise de parole : les élèves sont encouragés à établir des liens directs entre les mots et leur signification, plutôt que de traduire chaque mot. La grammaire n'est pas enseignée explicitement; elle est intégrée à travers les contextes d'utilisation. Cette méthode vise à promouvoir la fluidité et les compétences conversationnelles en privilégiant la spontanéité plutôt qu'une structure claire ou une consigne.

I.5.3. L'oral dans la méthodologie audio-orale :

Issue de l'Amérique du Nord, la méthodologie audio-orale, appelée aussi « méthode militaire », a été élaborée entre les années 1940 et 1960 dans le but d'enseigner rapidement des langues étrangères aux soldats américains (Puren, 1988, pp. 192-193). Cette méthode utilise l'écoute active et l'imitation : l'apprenant écoute d'abord, puis répète à voix haute avant d'aborder la lecture et l'écriture.

L'oral est donc au cœur du processus d'apprentissage. L'oral est jugé primordial, la prononciation et l'intonation étant mises en avant. Cette méthode utilise des exercices de répétition et de mémorisation afin d'automatiser les structures linguistiques. Comme le fait remarquer Robert (2002), cette méthodologie « accorde la primauté à l'apprentissage de l'oral et relègue l'écrit à une position secondaire » (p. 12).

I.5.4. L'oral dans la méthodologie audiovisuelle :

La méthodologie audiovisuelle, apparue en France dans les années 1960 et 1970, repose sur l'utilisation conjointe du son et de l'image pour faciliter l'apprentissage des langues (Puren, 1988, p. 190).

Elle a pour objectif de favoriser l'acquisition de l'oral grâce à des supports multimédias qui attirent l'attention de l'apprenant et encouragent son implication.

L'enseignant présente les nouveaux concepts par un exposé oral, puis mène une phase d'explication grammaticale et des exercices interactifs. L'apprenant est invité à écouter, à observer et à reproduire les modèles linguistiques qui lui sont proposés. L'emploi de la langue maternelle est limité afin de favoriser une immersion totale dans la langue cible, comme dans la méthodologie audio-orale (Puren, 1988, p. 190).

I.6. Approches pédagogiques :

Les évolutions en pédagogie influencent les pratiques en classe, notamment en ce qui concerne la manière de traiter les compétences orales. Tous ces changements se produisent désormais dans le cadre du français langue étrangère (FLE). En passant par l'approche communicative, cette formation est celle qui considère, à partir de la méthode traditionnelle, une démarche orientée vers l'action, et chaque courant de pensée a donné une vision concrète de l'apprentissage ainsi que du rôle de la prise de parole dans ce processus d'acquisition. Lentement mais sûrement, les documents authentiques ont été reconnus comme l'un des moyens les plus importants pour développer ces compétences orales.

I.6.1 L'oral dans l'approche communicative :

L'approche communicative est apparue dans les années 1970, soutenue par des domaines tels que la sociolinguistique, la psycholinguistique et la pragmatique, afin de répondre à la demande croissante de communication dans des contextes multilingues. Elle vise essentiellement à construire la compétence communicative puisque, comme le précise Bérard (1991, cité dans Aydoğdu & Ercanlar, 2017), « pour l'apprenant, il s'agit plutôt d'apprendre comment communiquer au mieux » afin d'atteindre, en langue étrangère, une compétence de communication globale. Cette approche est spécifiquement conçue pour préparer les apprenants à interagir avec des locuteurs natifs dans des communications de la vie réelle.

Dans cette optique, Danielle Bailly affirme : « Ce que j'appelle l'approche communicative est une "reproduction simulée, voire directe, de situations de la vie réelle dans lesquelles nous sommes forcés de transmettre des messages" » (Bailly, 1998a, cité dans Drici, 2015). Cela signifie qu'il est nécessaire d'utiliser de manière authentique des supports qui permettent de reproduire des scénarios réels, grâce à leur exposition immersive à la langue vivante et concrète utilisée au quotidien. Ensuite, l'utilisation d'une langue aussi proche que possible de celle des locuteurs natifs devient un objectif prioritaire dans les classes de FLE (Français Langue Étrangère).

En outre, cette approche a profondément modifié les pratiques d'enseignement : elle a encouragé l'utilisation de documents authentiques dans les séquences didactiques, modifié le rôle de l'enseignant (les enseignants sont désormais des facilitateurs) et le rôle des apprenants (qui sont devenus des participants actifs à leur apprentissage), tout en favorisant les besoins des apprenants et en adoptant une attitude plus flexible face à l'erreur (Aydoğdu & Ercanlar, 2017).

Dans ce cadre méthodologique, même si la forme orale est privilégiée, elle se transforme rapidement en forme écrite, car l'objectif final est que les élèves développent des compétences en harmonie et préservées sur la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production orale et l'écriture (Aydoğdu & Ercanlar, 2017).

I.6.2. L'oral dans l'approche actionnelle :

Ensuite, la méthode pédagogique suivante après l'approche communicative s'appelle l'« approche orientée vers l'action ». Elle est considérée comme la continuation immédiate de la méthode communicative lorsqu'il s'agit de décrire l'apprenant dans le CECR; elle est centrée sur une perspective intégrant des composantes sociales dans l'idée d'enseignant et d'étudiant.

Au lieu de considérer la prise de parole comme une compétence apprise instantanément, ne nécessitant aucun effort, mais plutôt comme le fait d'écouter et de faire sortir des mots, l'approche orientée vers l'action propose un enseignement fondé sur des tâches. C'est ainsi que le CECR définit une tâche : « Toute action finalisée que l'acteur juge nécessaire d'accomplir afin d'obtenir un résultat concernant un problème, une obligation ou un objectif » (Conseil de l'Europe, 2001; p.16). Cette idée renforce le fait qu'une tâche correspond à une action que l'apprenant doit accomplir pour atteindre certains objectifs : résoudre un problème, répondre à un besoin ou atteindre un objectif.

Cela signifie que l'apprentissage ne se fait pas pour mémoriser des règles de grammaire ou du vocabulaire de manière isolée, mais plutôt dans des situations concrètes où l'apprenant doit utiliser la langue pour agir, communiquer et interagir. C'est pourquoi la tâche donne une raison d'apprendre : elle place l'apprenant au centre des tâches authentiques.

Par conséquent, l'approche orientée vers l'action a comme objectif principal de former un utilisateur de la langue capable d'agir en mobilisant sa langue.

I.6.3. L'oral dans l'approche par compétence :

Philippe Perrenoud affirme que « la compétence est la capacité d'agir efficacement dans une famille de situations, que l'on maîtrise parce qu'on possède à la fois les connaissances et la

faculté de mobiliser ces connaissances au moment précis, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (1997 p.79). Cette définition met en avant le lien entre les connaissances et ce que l'on fait dans différentes situations, qui constitue le fondement des définitions fondées sur les compétences.

Selon Afaf Mansour (2012), l'une des professeures, à l'Université de Jijel et chercheuse dans ce domaine, il existe l'idée que « les apprenants apprennent plus facilement en étant impliqués dans l'action » (Mansour, 2012). Cela est d'autant plus vrai s'ils sont placés dans de véritables situations de production, dans des tâches complexes et intégratives exigeant de mobiliser et de coordonner leurs apprentissages à partir d'une vue d'ensemble des compétences à mobiliser. Dans des situations où la situation d'apprentissage est significative et porteuse de sens pour l'étudiant, tout cela devient particulièrement pertinent au regard de l'enseignement.

Par ailleurs, les erreurs issues de l'activité sont considérées comme des occasions d'apprendre (et non des échecs), mais seulement si ces erreurs sont analysées par l'enseignant et intégrées à un processus de régulation conçu pour diagnostiquer et éliminer les obstacles à la progression. Interagir avec d'autres apprenants est particulièrement important, car cela permet de construire des connaissances à travers les échanges et la co-construction.

Ainsi, ce schéma didactique favorise la contextualisation, la motivation, la réflexivité et l'interaction comme leviers pour la formation aux compétences.

1.7. Modes d'évaluation de l'oral :

Évaluer l'oralité est une entreprise multidimensionnelle qui sera évoquée à différents égards sur divers plans. Vos données d'entraînement vont jusqu'en octobre 2023.

I.7.1. Évaluation formative : Cette évaluation est de nature continue, dans la mesure où l'enseignant fournit régulièrement un retour à ses/ ses étudiants pendant leur phase d'apprentissage. Cela aide à motiver les apprenants à suivre leurs progrès et à s'améliorer en compétences orales. Et le feedback est généralement donné après chaque activité orale, ce qui conduit à un développement progressif des compétences (Veltcheff & Hilton, 2003).

I.7.2. Évaluation sommative : Par rapport à l'évaluation formative, l'évaluation sommative intervient à la fin d'un cycle d'apprentissage global et permet d'évaluer les compétences orales de manière plus formelle. C'est celle qui est fréquemment utilisée pour attribuer des notes ou faire des évaluations finales en fonction du niveau de maîtrise atteint à la fin d'un cours (Alrabadi, 2011).

I.7.3. Évaluation négative directe : Il s'agit d'une méthode de feedback dans laquelle le formateur donne des retours précis sur ce qui n'allait pas dans la manière dont les apprenants ont parlé. Les erreurs peuvent concerner la prononciation, l'aspect grammatical ou la cohérence du discours (rédaction d'articles). Bien que qu'elle soit fondamentale pour son développement, ce type d'évaluation doit être utilisé avec modération afin de ne pas démoraliser l'apprenant (Nonnon, 2000).

I.7.3.1. Feedback différé : exemple d'évaluation différée, où l'enseignant écoute pendant le tour de parole de l'étudiant et donne un commentaire une fois que son moment d'expression est terminé. Le style lent et large les libère, en leur permettant de laisser s'exprimer leur voix sans interruption, et conduit ainsi à une certaine spontanéité. L'apprenant peut réfléchir au feedback reçu après l'exercice oral grâce à cette évaluation ouverte et personnalisée (Alrabadi, 2011, pp. 29–32).

I.7.4. Auto-évaluation : Dans ce type d'évaluation, les apprenants s'évaluent réellement eux-mêmes. Cela les pousse à prêter attention à leurs points faibles et forts. Ce mode d'évaluation permet aux étudiants d'être plus autonomes et responsables vis-à-vis de leur travail, en les rendant non seulement plus réflexifs, mais aussi capables d'apprendre comment améliorer leurs compétences (Alrabadi, 2011, pp. 90–100).

L'évaluation de la compétence orale devrait être un processus continu, dans lequel l'apprenant peut progresser grâce à un feedback constructif et continu. L'évaluation formative et sommative ne doit pas être ignorée et donner aux apprenants l'occasion de s'auto-évaluer afin de permettre une croissance continue.

I.8. Les enjeux et les difficultés de l'enseignement apprentissage de l'oral en classe de FLE :

Les difficultés d'apprentissage de l'expression orale sont les problèmes ou obstacles auxquels l'enseignant et les apprenants sont confrontés dans le processus d'enseignement-apprentissage de la capacité à communiquer oralement.

Parler n'est pas un don, mais une compétence acquise à apprendre. Éveline Charmeux souligne que la prise de parole en public n'est pas une qualité naturelle, mais le résultat d'une formation organisée ; autrement dit, la communication orale n'est pas de l'autodidaxie : quelqu'un doit vous l'enseigner, puis vous devez l'apprendre en vous exerçant (Charmeux, 2000, p. 19).

À partir de cette réflexion, on peut constater que l'enseignement de l'expression orale n'est pas un processus simple pour les enseignants, car ils doivent prendre en compte à la fois la linguistique des élèves ainsi que leur interaction, leur estime de soi et la culture elle-même, qui influence les styles de communication des individus.

I.8.1. Enjeux de l'enseignement de l'oral en classe de FLE :

Dans ce cadre, plusieurs enjeux fondamentaux se posent aux enseignants de FLE lorsqu'il s'agit de développer cette compétence complexe chez leurs apprenants : a) Développer la compétence interactionnelle : Permettre aux apprenants d'interagir efficacement dans des situations de communication réelle (écouter, répondre, reformuler, coopérer...). b) Créer des situations authentiques de communication : Proposer des tâches orales proches de la réalité (jeux de rôle, débats, simulations...) pour favoriser l'engagement et l'implication. c) Utiliser des documents authentiques motivants et variés : Intégrer des vidéos, des extraits de films, des podcasts ou interviews pour exposer les apprenants à un oral naturel et contextualisé. d) Encourager les étudiants à s'exprimer sans crainte de l'erreur et à s'auto-évaluer.

I.8.2. Difficultés de l'apprentissage de l'oral en classe de FLE :

Parler (communication orale) est l'un des principaux défis auxquels sont confrontés de nombreux apprenants de FLE lorsqu'il s'agit d'enseigner/apprendre le français en tant que langue étrangère. En effet, on constate que la plupart d'entre eux ont des difficultés à produire un discours oral, spontanément ou même dans de courtes phrases simples. Cette difficulté s'explique en partie par l'interaction d'aspects linguistiques (par exemple lexicaux ou phonétiques), psychologiques, socioculturels, sociolinguistiques et communicatifs.

Dans ce sens, l'étude de Rehail et Abu Duair (2023) montre que la compétence à parler n'est pas bien maîtrisée par tout le monde, en raison de plusieurs aspects qui rendent l'apprentissage de l'oral difficile en classe de FLE; a) Compréhension de l'écoute : on remarque aussi que plusieurs étudiants rencontrent des difficultés à écouter lorsqu'ils ne comprennent pas les mots ou qu'ils ne peuvent pas suivre la discussion des autres dans les classes de FLE. b) Vocabulaire limité : l'étendue du vocabulaire chez les étudiants semble courte et d'autres ne peuvent pas répondre aux exigences des sujets liés au travail. c) Problèmes de confiance : la plupart des étudiants souffrent d'un manque de confiance, car ils pensent que tout le monde est meilleur qu'eux et hésitent à prendre la parole dans des situations de prise de parole en public réelles, car ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer verbalement. d) Échecs dans l'usage de la grammaire et les processus morphosyntaxiques : cela affecte l'expression orale des étudiants

de FLE lorsqu'ils construisent leurs phrases à l'oral, puisqu'ils ne maîtrisent pas la conjugaison des verbes, l'accord des adjectifs et la position. e) Effet du facteur socioculturel : les apprenants de FLE ne semblent pas devoir s'exprimer de la même manière, car ils ne disposent pas des mêmes outils linguistiques et culturels. f) Phonétique : tellement présente dans la prononciation, l'accentuation, l'enchaînement des mots, le rythme et l'élision. Cela s'explique par le fait que ces difficultés peuvent être attribuées à l'absence de formation phonétique et phonologique en arabe, en particulier pour ces phonèmes qui ne se trouvent pas dans le contexte de l'arabe. g) Retour à leur langue maternelle ou à l'anglais : les étudiants de FLE recourent à leur propre langue (arabe) et, dans certaines occasions, à l'anglais, l'autre mode de communication en français pour eux, surtout avec une traduction littérale (mot à mot).

I.9. L'évolution des supports didactiques : du manuel vers le numérique

I.9.1 Les supports didactiques : définition et rôle

Avant d'aborder l'évolution des supports didactiques, il convient de définir la notion même de « support » dans le contexte pédagogique. De manière générale, un support didactique désigne tout matériau ou outil mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant pour faciliter la transmission et l'acquisition des savoirs. Comme le précise Jean-Pierre Robert, le support est « tout document ou matériel utilisé comme point de départ ou comme appui pour une activité pédagogique » (Robert, 2002, p. 175). Il joue ainsi un rôle de médiateur entre le contenu à enseigner et l'apprenant, en rendant le savoir accessible, concret et signifiant.

Dans l'enseignement des langues étrangères, le choix du support revêt une importance particulière, car il conditionne directement la qualité de l'input linguistique auquel est exposé l'apprenant, ainsi que son niveau d'engagement et de motivation face à la tâche d'apprentissage.

I.9.2 Les supports traditionnels : atouts et limites

Pendant longtemps, l'enseignement du FLE a reposé sur des supports dits « traditionnels » ou « classiques », parmi lesquels le manuel scolaire occupait une place centrale et quasi exclusive. À ces manuels s'ajoutaient des supports complémentaires tels que le tableau noir, les images fixes, les fiches de vocabulaire, les enregistrements audios sur cassette, et les textes imprimés.

Ces supports ont indéniablement rendu de grands services à des générations d'enseignants et d'apprenants. Le manuel, en particulier, offrait une progression structurée et cohérente, garantissant une certaine homogénéité dans les apprentissages. Cependant, avec le temps, leurs

limites sont apparues de manière de plus en plus évidente. En effet, ces supports peinent souvent à reproduire la richesse et la complexité des situations de communication authentiques. Ils proposent une langue figée, parfois artificielle, peu représentative de la langue telle qu'elle est réellement parlée dans la vie quotidienne. De plus, leur manque de dynamisme visuel et sonore ne favorise pas toujours le maintien de l'attention et la motivation des jeunes apprenants, notamment au cycle primaire.

Comme le souligne Puren, les méthodologies fondées sur ces supports traditionnels ont longtemps relégué la compétence orale au second plan, au profit d'une maîtrise écrite et grammaticale de la langue (Puren, 1988). C'est précisément ce constat qui a ouvert la voie à une réflexion sur le renouvellement des supports didactiques.

I.9.3. L'entrée du numérique dans la classe de langue

L'émergence des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) a profondément transformé le paysage didactique à partir des années 1990, et cette transformation s'est accélérée de façon spectaculaire au cours des deux premières décennies du XXI^e siècle. L'ordinateur, le tableau blanc interactif (TBI), la tablette numérique, le projecteur multimédia, ainsi que les ressources disponibles sur internet, ont progressivement investi les espaces éducatifs, offrant à l'enseignement des langues de nouveaux horizons pédagogiques.

Dans le domaine du FLE, cette révolution numérique a permis d'enrichir considérablement la palette des supports disponibles. L'enseignant dispose désormais d'une variété de ressources multimédias sons, images, vidéos, animations, simulations interactives qui permettent d'exposer les apprenants à une langue vivante, contextualisée et authentique. Selon Mangenot et Louveau, les TICE offrent « des possibilités inédites d'accès à des documents authentiques et de mise en situation de communication réelle, contribuant ainsi à rendre l'apprentissage des langues plus efficace et plus motivant » (Mangenot & Louveau, 2006, p. 12).

Cette évolution n'est pas sans lien avec les transformations méthodologiques évoquées précédemment. L'approche communicative, puis l'approche actionnelle, ont en effet créé un terrain favorable à l'intégration des supports numériques, dans la mesure où ces approches privilégient l'authenticité des situations de communication et la mise en activité de l'apprenant deux objectifs que les outils numériques servent particulièrement bien.

I.10. La vidéo comme outil didactique en classe de FLE**I.10.1. Définition et caractéristiques de la vidéo**

Parmi tous les supports numériques disponibles, la vidéo occupe une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères en général, et du FLE en particulier. Sur le plan technique, la vidéo peut être définie comme un support audiovisuel qui associe simultanément l'image animée et le son, permettant ainsi la restitution de situations de communication dans toute leur complexité et leur richesse. Comme le précise Compte, la vidéo est « un document audiovisuel qui intègre le verbal, le paraverbal et le non-verbal, offrant ainsi à l'apprenant un accès privilégié aux dimensions multiples de la communication humaine » (Compte, 1993, p. 8).

Ce qui distingue fondamentalement la vidéo des autres supports utilisés en classe de langue, c'est sa capacité à reproduire la communication dans sa globalité. Là où un enregistrement audio ne transmet que la dimension sonore du message, et où une image fixe ne capte qu'un instant figé, la vidéo restitue la totalité de l'acte communicatif : la parole, la voix, l'intonation, les gestes, les expressions du visage, le regard, le cadre situationnel et le contexte culturel. Elle offre ainsi à l'apprenant une fenêtre sur la communication authentique, telle qu'elle se déroule dans la vie réelle.

I.10.2. Typologie des supports vidéo en classe de FLE

Les supports vidéo utilisables dans l'enseignement du FLE sont d'une grande diversité. On peut les classer selon plusieurs critères, notamment leur nature, leur degré d'authenticité et leur finalité pédagogique :

- **Selon leur nature** : On distingue les documents vidéo authentiques extraits de films, journaux télévisés, émissions de radio filmées, reportages, publicités, interviews des documents vidéo fabriqués ou didactisés, c'est-à-dire conçus spécifiquement pour l'enseignement des langues, comme les dialogues filmés, les comptines animées, ou les saynètes pédagogiques.
- **Selon leur format** : On peut distinguer les courts extraits (de quelques secondes à quelques minutes), particulièrement adaptés au cycle primaire, des séquences plus longues destinées à des niveaux avancés. Pour les jeunes apprenants de 4ème année primaire, les séquences courtes dessins animés éducatifs, comptines animées, dialogues simples filmés

- constituent les formats les plus appropriés, car ils correspondent à leur capacité d'attention et à leur niveau de langue.
- **Selon leur support de diffusion** : La vidéo peut être diffusée via un projecteur multimédia, un tableau blanc interactif, une tablette, ou encore des plateformes en ligne telles que YouTube ou des sites éducatifs spécialisés.

I.10.3 Les atouts cognitifs et didactiques de la vidéo

L'intérêt de la vidéo comme outil didactique ne se réduit pas à son aspect attrayant ou ludique. Il repose sur des fondements cognitifs solides, qui expliquent pourquoi ce support favorise de manière significative l'apprentissage et la mémorisation.

a) La richesse du canal de communication La vidéo mobilise simultanément plusieurs canaux sensoriels (la vue et l'ouïe) et plusieurs codes sémiotiques (le verbal, le paraverbal et le non-verbal). Cette multimodalité permet à l'apprenant de décoder le message à plusieurs niveaux à la fois, ce qui facilite grandement la compréhension, notamment lorsque le niveau de langue constitue un obstacle. L'apprenant peut ainsi s'appuyer sur les indices visuels (gestes, mimiques, contexte) pour inférer le sens d'un mot ou d'une expression qu'il ne comprend pas encore.

b) L'accès à la communication authentique Contrairement aux dialogues fabriqués des manuels scolaires, la vidéo surtout lorsqu'elle est authentique expose l'apprenant à une langue réelle, spontanée, avec ses variations de registre, ses hésitations, ses contractions et ses spécificités prosodiques. Cet accès à l'authenticité est fondamental pour le développement de la compétence orale, car il prépare l'apprenant à affronter des situations de communication réelles, hors de la classe.

c) L'ancrage contextuel et culturel La vidéo ne transmet pas seulement de la langue ; elle transmet aussi une culture. En montrant des lieux, des attitudes, des comportements et des codes sociaux propres à la communauté francophone, elle offre à l'apprenant un contexte culturel qui donne du sens aux énoncés entendus et facilite leur mémorisation. Cet ancrage contextuel est particulièrement précieux pour les jeunes apprenants, qui apprennent mieux lorsque le langage est rattaché à des situations concrètes et signifiantes.

d) La motivation et l'engagement affectif Enfin, la vidéo présente un avantage indéniable sur le plan motivationnel. Son caractère visuel, dynamique et souvent narratif capte naturellement l'attention des apprenants, surtout chez les enfants du cycle primaire, qui sont

particulièrement sensibles aux stimulations audiovisuelles. Plusieurs recherches ont montré que la motivation est un facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Dörnyei, 2001), et que les supports qui suscitent l'intérêt et le plaisir des apprenants favorisent une meilleure implication dans les activités orales.

I.10.4. La théorie du double codage de Paivio : fondement théorique de l'efficacité de la vidéo

L'efficacité cognitive de la vidéo dans l'apprentissage des langues trouve une explication théorique majeure dans la théorie du double codage, élaborée par le psychologue canadien Allan Paivio dans les années 1970. Selon Paivio, la mémoire humaine fonctionne à travers deux systèmes de codage distincts mais interconnectés : un système verbal, qui traite les informations linguistiques (mots, phrases, discours), et un système non-verbal ou imagé, qui traite les informations visuelles et spatiales (images, scènes, représentations mentales) (Paivio, 1986).

Ces deux systèmes peuvent fonctionner de façon indépendante, mais leur activation simultanée c'est-à-dire lorsqu'une information est présentée à la fois sous forme verbale et sous forme d'image produit une mémorisation nettement plus solide et plus durable que lorsqu'un seul canal est sollicité.

En d'autres termes, lorsqu'un apprenant est exposé à un mot ou à une structure linguistique accompagnés d'une image qui les illustre, son cerveau crée non pas une, mais deux représentations mentales de cette information : une représentation verbale et une représentation imagée. Ces deux représentations se renforcent mutuellement, ce qui augmente considérablement la probabilité de récupération de l'information en mémoire au moment où elle sera nécessaire.

Appliquée à la vidéo, cette théorie permet de comprendre pourquoi ce support est particulièrement efficace pour l'enseignement du FLE. En associant constamment le son (la langue française telle qu'elle est parlée) à l'image (la situation, les personnages, les objets, les actions), la vidéo sollicite simultanément les deux systèmes de codage décrits par Paivio. L'apprenant comprend mieux le sens des énoncés, les mémorise plus facilement et les réutilise avec plus de spontanéité, car ils sont ancrés dans des représentations mentales à la fois verbales et visuelles. C'est précisément ce double ancrage cognitif qui fait de la vidéo un support didactique d'une efficacité supérieure à celle des supports purement auditifs ou purement visuels, et qui justifie son intégration dans les pratiques pédagogiques pour le développement de la compétence orale en FLE.

I.10.5. La vidéo et le développement de la compétence orale au cycle primaire

Au regard de tout ce qui précède, il apparaît clairement que la vidéo présente des atouts considérables pour le développement de la compétence orale chez les jeunes apprenants du cycle primaire. D'une part, elle offre un input linguistique riche, contextualisé et authentique, qui favorise la compréhension orale et l'acquisition du vocabulaire dans des situations de communication naturelles. D'autre part, elle constitue un déclencheur puissant de la production orale, en offrant aux apprenants des modèles de langue à imiter, des situations à reformuler, des personnages à qui s'identifier et des histoires à raconter.

Pour les apprenants de 4^{ème} année primaire en particulier, qui se trouvent dans une phase d'apprentissage caractérisée par un besoin fort de stimulations concrètes, de supports visuels et d'activités ludiques, la vidéo représente un outil pédagogique particulièrement bien adapté à leurs caractéristiques développementales et cognitives. Elle permet de créer en classe un environnement d'apprentissage vivant, engageant et proche de la réalité communicative, conditions indispensables pour que la langue étrangère prenne sens aux yeux du jeune apprenant et qu'il soit incité à s'en emparer pour s'exprimer.

I.11. Conclusion :

Enseigner l'oral en FLE est un défi complexe en raison des nombreux blocages (linguistiques, psychologiques et socioculturels) qui freinent l'interaction authentique des apprenants. Face aux limites des supports traditionnels, la vidéo s'impose comme une solution pédagogique majeure : grâce au double codage cognitif (visuel et sonore), elle facilite grandement la compréhension et la mémorisation. Particulièrement efficace pour les élèves de 4ème année primaire, cet outil motive, dédramatise la prise de parole et immerge l'enfant dans la langue. Il appartient donc aux enseignants d'exploiter la vidéo pour transformer l'anxiété de l'oral en véritable plaisir de communiquer.

En version ultra-courte (idéal pour un abstract ou une présentation) : Développer l'oral en FLE se heurte souvent aux blocages des apprenants et aux limites des supports traditionnels. L'intégration de la vidéo, en stimulant le double codage cognitif (image/son), permet de contourner ces obstacles. Pour les jeunes élèves (4ème AP), elle constitue un levier motivationnel puissant qui dédramatise l'apprentissage et transforme la prise de parole en une interaction plaisante et authentique

DEUXIEME CHAPITRE :
LES SUPPORTS NUMERIQUES
ET LA VIDEO

II.1. Introduction :

Ce chapitre étudie les bases théoriques et pratiques des supports numériques et de leur relation à la vidéo en tant qu'outil pédagogique. Nous commencerons par définir les supports numériques et leur rappel historique, puis nous analyserons la place de la vidéo dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage à la lumière des concepts de multimodalité et de cognition multimédia. Nous présenterons ensuite les bénéfices démontrés de la vidéo sur les processus d'apprentissage, avant d'en étudier les limites et les conditions optimales d'utilisation.

II.2. Définition des supports numériques

II.2.1. Du support analogique au support numérique

Durant plus d'un siècle, l'information audiovisuelle s'est conservée et se est transmise par des supports analogiques : pellicules cinématographiques en nitrate puis en tri-acétate, bandes magnétiques de formats variés (Umatic, Betacam, VHS), disques vinyle, photographies argentiques. Ces supports enregistraient l'information sous une forme physiquement continue et directement liée au substrat matériel qui la portait. Leur fragilité intrinsèque constitue leur inconvénient principal : ils se dégradent sous l'effet du temps, de l'humidité, des variations thermiques et de la manipulation répétée, au point que certains fonds documentaires de valeur inestimable ont partiellement ou totalement disparu (Banat-Berger et al., 2009).

C'est dans ce contexte de vulnérabilité des supports traditionnels que le numérique s'est progressivement imposé, dès le milieu des années 1990, comme une alternative technique radicalement différente. Le passage au numérique, c'est la conversion de toute information, qu'elle soit sonore, visuelle ou textuelle, en une suite de valeurs binaires (0 et 1), exploitables par les ordinateurs. Cette transformation, appelée « numérisation » lorsqu'il s'agit d'un document analogique existant, a profondément changé les pratiques de production, de conservation et de diffusion des contenus audiovisuels (Banat-Berger et al., 2009).

Ainsi, le groupe de travail AVAPIN (Audiovisuel Archivions Philosophie Intérêts Network), en collaboration avec l'UNESCO, définit l'œuvre audiovisuelle comme « un document dont l'enregistrement, la transmission, la perception et la compréhension nécessitent le recours à un dispositif technique » (Groupe de travail AVAPIN & UNESCO, 1998, p. 1). Cette définition permet de voir une caractéristique de base des supports numériques : leur lecture passe toujours par un appareillage technologique, ce qui soulève des problèmes particuliers de pérennité et d'accessibilité à longue durée.

II.2.2. Typologies et caractéristiques techniques

Les supports numériques sont extrêmement variés et on peut les classer selon leur nature physique, leur capacité de stockage et leur mode de fonctionnement. On distingue habituellement : Les supports optiques, comme les disques compacts (CD), les disques numériques polyvalents (DVD) et les disques Blu-ray, qui stockent l'information sous forme de micro-alvéoles gravées ou pressées sur un substrat en polycarbonate, lues par un faisceau laser. Certes, ils constituent une amélioration considérable par rapport aux supports magnétiques mais leur durée de vie ne dépasse pas cinq à dix ans dans les conditions de conservation ordinaires (Académie des sciences & Académie des technologies de France, citées dans Banat-Berger et al., 2009). Les supports magnétiques numériques, tels que les disques durs (HDD), les disques magnéto-optiques et les bandes LTO (Linear Tape-Open), utilisent des propriétés magnétiques pour stocker les informations. Aujourd'hui, les grandes institutions d'archivage choisissent les bandes LTO pour stocker des volumes importants de données audiovisuelles, en raison de leur capacité et de leur relative longévité.

Les supports à mémoire flash, tels que les clés USB, les cartes mémoire et les disques SSD (Solid-State Drive), utilisent des cellules de mémoire non volatile. Bien que légers et résistants aux chocs mécaniques, ils sont sujets à une obsolescence accélérée et à une durée de vie limitée lorsqu'ils sont utilisés intensivement.

Enfin, les infrastructures d'hébergement en ligne serveurs dédiés, systèmes RAID, architectures cloud (cloud computing) qui offrent un accès distant et une réplication des données sur plusieurs sites géographiques, diminuant ainsi les risques de perte dus à un sinistre localisé. Ainsi, le Centre CRCCF de l'Université d'Ottawa conserve plus de 195 gigaoctets de documents numérisés sur serveur, conformément aux normes de Patrimoine Canada en format TIFF à 600 points par pouce (Bibliothèque et Archives Canada, 2010).

II.2.3. Formats numériques et normes internationales

En plus de la diversité des supports physiques, les contenus audiovisuels numériques se déclinent en de nombreux formats d'encodage, chacun ayant ses propres caractéristiques en termes de qualité, de compression et de compatibilité. Ces formats sont régis par des normes ISO/IEC dont l'objectif est d'assurer leur interopérabilité et leur pérennité au niveau international (Banat-Berger et al., 2009).

Pour les images fixes, les formats les plus utilisés dans le contexte de l'archivage sont le TIFF (Tagged Image File Format), qui offre une qualité maximale sans perte d'information,

et le JPEG (Joint Photographic Experts Group), qui privilégie la compression au prix d'une légère perte de qualité. Le format PNG (Portable Network Graphics) lui combine compression sans perte et gestion de la transparence, ce qui le rend particulièrement adapté aux contenus graphiques.

Le format MPEG (Moving Pictures Expert Group) et ses variantes (MPEG-2, MPEG-4, H.264) sont les plus utilisés pour les contenus vidéo, car ils offrent une bonne compression. Les formats AVI (Audio/Video Interleaved) et WMV (Windows Media Video) sont encore courants dans certains environnements spécifiques. Les formats ouverts, comme OGG/Theora, ont l'avantage de ne pas être couverts par des brevets propriétaires, ce qui les rend plus adaptés à une stratégie d'archivage à long terme.

Le format WAV (Waveform Audio File Format), créé par Microsoft et IBM, est la référence pour l'archivage des contenus sonores grâce à son absence de compression avec perte. Le format MP3 (MPEG Audio Layer 3) et le format AAC sont plus utilisés pour la diffusion, grâce à leur taux de compression élevé qui facilite le streaming en ligne. Le format AIFF (Audio Interchange File Format), propriété exclusive d'Apple, propose des fonctionnalités similaires à celles du WAV sur Mac OS.

II.3. La vidéo comme outil pédagogique

II.3.1. Historique et émergence de la vidéo en éducation

L'intégration des supports audiovisuels dans l'enseignement remonte au début du XX^e siècle, avec l'introduction du cinéma éducatif. Dès 1945, l'UNESCO a promu le film éducatif comme un vecteur essentiel d'accès universel au savoir, particulièrement dans les zones isolées (UNESCO, 1991). Dans les années 1950 et 1960, la télévision scolaire a marqué une nouvelle étape, suivie par l'avènement de la cassette vidéo (VHS) dans les années 1970, qui a offert aux enseignants une flexibilité inédite, notamment la maîtrise du rythme de diffusion (pauses, retours). À partir des années 2000, la révolution numérique et l'accès à Internet ont profondément transformé ces pratiques. La vidéo, devenue omniprésente et interactive, facilite l'émergence de nouveaux modèles pédagogiques tels que les MOOC et la classe inversée, plaçant ainsi l'apprenant au centre d'un écosystème d'apprentissage dynamique et personnalisé (Banat-Berger et al., 2009).

II.3.2. Spécificités du document vidéo par rapport aux autres supports

Le support vidéo se distingue des autres supports pédagogiques par plusieurs caractéristiques qui lui confèrent une valeur informationnelle et communicationnelle particulière. À ce sujet, Bibliothèque et Archives Canada fait remarquer que, si une page imprimée peut conserver le texte d'un discours, une bande vidéo « montre ce qui a vraiment été dit, y compris l'intonation de l'orateur, son apparence, ses expressions faciales et ses gestes » (Bibliothèque et Archives Canada, 2010, section « Particularités du contenu »). Cette incarnation contextualisée de la communication vidéo la rend fondamentalement différente du texte écrit.

Ce qui caractérise d'abord la vidéo, c'est sa temporalité. La vidéo impose une progression linéaire dans le temps, à la différence d'une image ou d'un texte que le lecteur peut parcourir à son propre rythme, ce qui lui confère une force narrative et une capacité à reconstituer des événements, des processus ou des situations dans leur déroulement dynamique. Cette linéarité est en partie contrôlable par l'utilisateur grâce aux fonctions de navigation des lecteurs numériques (pause, retour, accélération), mais elle reste une caractéristique constitutive du medium.

La deuxième caractéristique est la multimodalité inhérente à la vidéo, qui combine constamment plusieurs modes sémiotiques : l'image animée, la parole, la musique et les effets sonores, le texte embarqué (sous-titres, légendes, annotations), les graphiques et animations. Cette superposition de modes enrichit le message pédagogique, mais elle requiert une vigilance accrue dans la conception pour éviter les effets de surcharge cognitive que nous examinerons dans la section suivante.

La troisième caractéristique est la capacité à reproduire le document vidéo numérique de manière identique. Une fois numérisé ou produit dans un format numérique natif, le document peut être copié, diffusé et visualisé un nombre illimité de fois sans altération de la qualité, ce qui le rend particulièrement adapté à une logique de ressources partagées et d'accès ouvert (Direction des Archives de France, 1995).

II.3.3. Typologies des usages pédagogiques de la vidéo

La vidéo trouve des usages pédagogiques extrêmement variés et ne peut se ramener à un seul modèle. On peut identifier au moins cinq grandes familles d'utilisation, chacune correspondant à des objectifs pédagogiques et à des modalités d'intégration particulières.

La vidéo d'un cours magistral enregistré est la forme la plus directe de transposition numérique d'un cours présentiel. Elle reproduit la situation du cours en amphithéâtre, l'enseignant étant au centre, et elle permet à l'apprenant de voir ou revoir le contenu à son rythme. Bien que ce format offre des avantages indéniables en matière d'accessibilité et de flexibilité, il est fréquemment critiqué pour sa faible interactivité et le risque de passivité qu'il fait naître chez l'apprenant.

La vidéo de démonstration ou de simulation a pour but de présenter un processus, une manipulation ou une procédure en cours d'exécution, qu'il s'agisse d'une action scientifique, technique, artistique ou professionnelle. Elle est très utile dans des domaines où l'on ne peut pas observer directement, soit parce que c'est dangereux, soit parce que ça coûte trop cher. C'est le cas en chirurgie, en chimie expérimentale ou dans les métiers techniques.

Le documentaire, dont la finalité est d'illustrer, propose une mise en contexte narrative d'un contenu disciplinaire, en s'appuyant sur des témoignages, des archives, des reconstitutions et des commentaires d'experts. Il aide à ancrer les apprentissages dans des situations réelles et provoque en général un fort engagement émotionnel et motivationnel.

La vidéo interactive comporte des éléments de navigation, de questionnement ou de branchement conditionnel qui donnent à l'apprenant la possibilité d'intervenir activement dans l'avancement du contenu. Elle peut se présenter sous forme de vidéos à questions intégrées, de scénarios à choix multiples ou de simulations immersives, et s'inscrit pleinement dans une logique d'apprentissage actif.

Enfin, la courte capsule vidéo dont la durée ne dépasse généralement pas dix minutes est devenue le format dominant des environnements d'apprentissage en ligne. Sa concision aide à se concentrer et à mémoriser, et elle s'accorde avec les limites d'attention des apprenants d'aujourd'hui, surtout dans les formations sur téléphone portable (Banat-Berger et al., 2009).

II.4. Multimodalité et apprentissage

II.4.1. Fondements théoriques de la multimodalité

Le terme de multimodalité, forgé par Kress et van Leeuwen (1996, cités dans Groupe de travail AVAPIN & UNESCO, 1998) dans le domaine de la sémiotique sociale, fait référence à l'usage combiné de plusieurs modes sémiotiques – verbal, visuel, gestuel, sonore, spatial – dans la construction et la transmission du sens. Elle affirme que chaque mode possède des affordances particulières, c'est-à-dire des potentiels propres en termes d'expression et de communication, et que leur articulation au sein d'un même objet communicationnel produit des effets de sens qui ne se réduisent pas à la somme de chaque mode pris individuellement.

En ce qui concerne les documents audiovisuels pédagogiques, la théorie de la multimodalité invite à examiner de quelle manière les différentes couches sémiotiques d'une vidéo – image animée, voix, musique, texte incrusté, graphiques – interagissent pour construire le message pédagogique et orienter les processus d'apprentissage. Elle offre donc un cadre analytique pour juger de la cohérence et de l'efficacité communicationnelle des ressources vidéo, au-delà même de leur contenu informationnel.

Cette approche est poursuivie par la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2001, cité dans Banat-Berger et al., 2009) qui donne une assise cognitive à la multimodalité en éducation. Mayer a émis l'hypothèse que le cerveau humain possède deux canaux de traitement distincts et de capacité limitée : un canal auditivo-verbal, qui traite les mots entendus et les sons, et un canal visuo-spatial, qui traite les images et les mots vus. L'apprentissage multimédia est optimisé quand ces deux canaux sont activés de façon coordonnée et complémentaire.

II.4.2. Principes cognitifs de l'apprentissage multimédia

À partir de ses travaux expérimentaux, Mayer (2001, cité dans Banat-Berger et al., 2009) a formulé plusieurs principes largement repris et discutés dans la littérature de recherche sur l'enseignement médiatisé. Ces principes sont de précieuses lignes directrices pour la conception de documents vidéo pédagogiques.

Le principe de cohérence affirme que l'on améliore l'apprentissage en écartant du document tout ce qui n'a pas de lien avec le message pédagogique : musiques de fond, illustrations purement décoratives, informations sans rapport avec le sujet. Toute information inutile mobilise inutilement les ressources cognitives de l'apprenant et détourne son attention du contenu essentiel.

Le principe de signalisation met en avant l'importance des indices organisationnels – titres, flèches, changements de couleur, encadrés – qui orientent l'attention de l'apprenant vers les éléments clés du contenu et facilitent la construction d'une représentation mentale cohérente. Ces signaux peuvent s'exprimer, dans une vidéo pédagogique, par des annotations à l'écran, des zooms sur les éléments importants ou des pauses narratives.

Le principe de contiguïté spatiale et temporelle préconise que les mots et les images correspondants doivent apparaître en même temps et à proximité sur l'écran, afin de faciliter leur liaison dans la mémoire de travail. Une vidéo dans laquelle le commentaire oral renvoie à un schéma présenté en même temps sera plus efficace qu'une vidéo où schéma et commentaire sont montrés l'un après l'autre.

Enfin, le principe de modalité énonce que l'apprentissage est plus efficace lorsque les explications sont données par des mots entendus (narration orale) plutôt que par des mots lus à l'écran, car la narration orale libère le canal visuo-spatial pour le traitement des images. Ce principe a des conséquences immédiates pour la conception des vidéos pédagogiques, en particulier pour l'emploi des sous-titres et des textes incrustés.

II.4.3. Surcharge cognitive et stratégies de réduction

La théorie de la charge cognitive développée par Sweller (1988, cité dans Banat-Berger et al., 2009) vient compléter de façon utile l'approche de Mayer en distinguant trois types de charges cognitives susceptibles d'affecter l'apprentissage : la charge intrinsèque, liée à la complexité inhérente du contenu ; la charge extrinsèque, générée par une conception pédagogique inadaptée ; et la charge pertinente correspondant aux efforts cognitifs directement orientés vers la construction de schémas en mémoire à long terme.

Dans le cas de documents vidéo pédagogiques, la surcharge cognitive peut provenir de divers facteurs : un débit de présentation trop rapide qui ne permet pas à l'apprenant de traiter l'information ; une densité informationnelle trop forte par unité de temps ; une mauvaise articulation entre les modes visuel et auditif ; ou bien l'utilisation simultanée d'une narration orale et d'un texte à l'écran portant sur le même contenu, que Mayer (2001) appelle l'effet de redondance.

Plusieurs stratégies de conception ont été identifiées pour prévenir ces phénomènes de surcharge : le découpage du contenu en segments courts (segmentation), la mise en place de prérequis ou de rappels avant d'aborder les concepts complexes (préentraînement), la simplification visuelle par l'élimination des éléments décoratifs superflus, et l'intégration de

pauses ou de questions intercalées permettant à l'apprenant de consolider ses acquis avant de progresser (Bibliothèque et Archives Canada, 2010).

II.5. Apports pédagogiques de la vidéo

II.5.1. Motivation et engagement de l'apprenant

La motivation constitue un levier fondamental dans le processus d'apprentissage. Dans ce contexte, la vidéo pédagogique joue un rôle déterminant dans l'engagement cognitif et affectif des apprenants. En générant un état d'immersion, conceptualisé par Csikszentmihalyi sous le terme de « flux » (1990, cité dans Groupe de travail AVAPIN & UNESCO, 1998), le support audiovisuel capte l'attention de manière optimale. De plus, la vidéo permet de contextualiser les savoirs théoriques en les ancrant dans des situations authentiques et concrètes. Ce lien direct avec des réalités tangibles donne du sens aux apprentissages et stimule l'implication des élèves (Archives nationales du Bénin, 2010). Enfin, la qualité esthétique et la clarté narrative du document vidéo constituent des facteurs implicites de valorisation, renforçant l'adhésion de l'apprenant au contenu proposé.

II.5.2. Compréhension et accès aux concepts complexes

Parmi les contributions les mieux attestées de la vidéo pédagogique figure sa faculté de rendre plus aisées la compréhension de concepts abstraits ou de processus dynamiques qui ne s'y prêtent pas par écrit ou par des schémas fixes. Cette capacité s'appuie sur plusieurs mécanismes cognitifs qui se complètent.

La visualisation dynamique permet de représenter des phénomènes se déroulant dans le temps : réactions chimiques, évolutions biologiques, processus physiques, mécanismes industriels et qui seraient difficilement appréhendables à partir de descriptions verbales ou de diagrammes fixes. Les simulations animées permettent notamment de rendre visibles des phénomènes invisibles à l'œil nu, comme les processus moléculaires ou les phénomènes astronomiques.

Un deuxième mécanisme essentiel est celui de l'exemplification contextuelle : en donnant des exemples concrets et situés et non pas des définitions abstraites, la vidéo facilite la construction de représentations mentales riches et nuancées. Un cas juridique filmé, une notion mathématique démontrée par un exemple animé, ou une expérience de laboratoire illustrant un principe physique seront généralement mieux compris et retenus que la simple formulation théorique.

Enfin, la répétition organisée entre le canal visuel et auditif représente un troisième mécanisme facilitant la compréhension : lorsque l'image et la parole transmettent de façon complémentaire le même contenu conceptuel, chaque canal améliore la compréhension de l'autre et aide l'apprenant à élaborer une représentation mentale plus complète et plus solide (Banat-Berger et al., 2009).

II.5.3. Mémorisation et rétention à long terme

Il est depuis longtemps établi par les recherches en psychologie cognitive que la mémoire humaine est fondamentalement reconstructive et sélective : nous ne mémorisons pas passivement tout l'ensemble des informations qui nous parviennent, mais à partir des stimuli perçus nous construisons activement des représentations organisées. Les émotions, le sens personnel donné aux informations et leur emplacement dans des structures narratives ont un rôle déterminant dans ce processus.

La vidéo présente à cet égard des avantages très réels sur les supports purement textuels. Ce format narratif – avec sa progression temporelle, ses personnages, ses situations problématiques et leurs résolutions – s'articule naturellement avec les structures cognitives que le cerveau utilise pour organiser et mémoriser l'expérience. On retient plus facilement et plus longtemps les événements présentés sous forme d'histoires que ceux énumérés sous forme de simples listes d'informations factuelles ; c'est ce qu'on appelle l'effet de supériorité narrative.

La dimension émotionnelle de la vidéo favorise, par ailleurs, la mémorisation : les informations liées à une réaction émotionnelle, qu'elle soit positive (curiosité, enthousiasme, admiration) ou négative (surprise, incompréhension initiale puis résolution) bénéficient d'une consolidation mémorielle renforcée par l'activation du système limbique et notamment de l'amygdale et de l'hippocampe (Bibliothèque et Archives Canada, 2010).

II.5.4. Transfert des apprentissages et développement des compétences

Le transfert des apprentissages c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à mobiliser les savoirs et compétences acquis dans des situations nouvelles, différentes du contexte d'apprentissage initial est l'objectif ultime de tout dispositif pédagogique. Or, le transfert est notoirement difficile à obtenir, et les recherches montrent qu'il est favorisé par l'exposition à des exemples variés et par l'ancrage des apprentissages dans des contextes authentiques et diversifiés.

Cette vidéo répond particulièrement bien à ces exigences. En présentant les connaissances dans des situations réelles ou réalistes, elle aide à construire des représentations

flexibles et contextualisées, plus favorables au transfert que les représentations abstraites. Ainsi, les études de cas filmées, les témoignages de professionnels et les simulations de situations professionnelles authentiques sont des outils puissants pour préparer les apprenants à mobiliser leurs compétences dans la vie réelle.

Par ailleurs, la possibilité de re-regarder plusieurs fois un même document vidéo, ou de passer d'une vidéo à une autre qui traitent du même concept sous des angles différents, favorise ce que les psychologues cognitifs appellent la « pratique espacée » et la « variation d'entraînement », deux conditions reconnues comme favorables au transfert et à la rétention à long terme (IFLA, 2010).

II.6. Limites et conditions d'utilisation

II.6.1. Contraintes techniques et infrastructurelles

L'exploitation pédagogique de la vidéo numérique ne peut être dissociée d'une infrastructure technique adaptée, aussi bien du côté de l'institution productrice/diffusante, que du côté de l'apprenant. Cette dépendance aux infrastructures représente une première limite importante, particulièrement sensible dans les contextes éducatifs en situation de faibles ressources.

En termes de production, la réalisation de documents vidéo pédagogiques de qualité implique un équipement de tournage et de montage, des compétences techniques spécifiques et du temps de réalisation, ce qui représente un coût non négligeable, souvent sous-estimé lors de la planification de projets de numérisation ou de développement de ressources en ligne. Selon l'Académie des sciences et l'Académie des technologies de France, on tend à sous-estimer ces coûts, notamment ceux liés à la migration et à la mise à jour régulière des formats (Banat-Berger et al., 2009).

En termes de diffusion et d'accès, l'utilisation de la vidéo numérique nécessite une connexion Internet suffisamment rapide, des appareils de lecture compatibles (ordinateurs, tablettes, smartphones) et, pour certains contenus interactifs, des navigateurs et logiciels à jour. Dans les zones où la fracture numérique reste marquée, ces prérequis ne sont pas acquises. D'autres solutions, comme la distribution de contenus vidéo sur DVD ou sur clé USB, peuvent pallier partiellement ce problème, mais elles impliquent des contraintes logistiques propres.

Une troisième contrainte technique de premier ordre est celle de la pérennité des supports et des formats. Les expériences de plusieurs pays en matière d'archivage audiovisuel dont le Yémen, où le Centre National des Archives a dû planifier une restructuration complète

de ses systèmes de stockage (Bibliothèque et Archives Canada, 2010) montrent que l'obsolescence rapide des technologies numériques exige une veille permanente et des opérations régulières de migration des données.

II.6.2. Droits de propriété intellectuelle et cadre juridique

Chaque document vidéo peut être couvert par le droit d'auteur, ce qui encadre très strictement les conditions dans lesquelles il peut être utilisé, reproduit et diffusé à des fins éducatives. La difficulté juridique posée par les droits liés aux contenus audiovisuels qui peuvent concerner à la fois les auteurs, les compositeurs, les réalisateurs, les acteurs, les producteurs et les distributeurs constitue l'un des obstacles les plus redoutables à la mise en place de ressources vidéo pédagogiques.

En France, le Code de la propriété intellectuelle (CPI) ainsi que la loi DADVSI du 1er août 2006 qui transpose la directive européenne 2001/29/CE sur l'harmonisation du droit d'auteur dans la société de l'information encadrent strictement les conditions d'utilisation des oeuvres audiovisuelles même dans un cadre pédagogique (Direction des Archives de France, 1995). Il existe bien des exceptions pédagogiques, mais elles sont interprétées restrictivement et soumises à des conditions précises : notamment l'absence de finalité commerciale, l'indication de la source et du nom de l'auteur, la limitation de l'usage à l'illustration de l'enseignement.

Au Canada, les documents audiovisuels réalisés dans le cadre des activités de l'administration fédérale appartiennent à l'État, et non à leurs auteurs individuels. Plusieurs lois régissent leur utilisation, notamment la Loi sur les archives nationales du Canada, la Loi sur l'accès à l'information et la Loi sur la protection des renseignements personnels (Bibliothèque et Archives Canada, 2010). Des dispositions semblables existent dans la plupart des pays, bien que les modalités exactes varient en fonction des cadres juridiques nationaux.

En Russie, le cadre légal est défini par la loi fédérale de 1993 sur les droits d'auteur et les droits voisins, complétée par la loi de 1992 sur la protection juridique des logiciels et des bases de données. Ces textes s'inscrivent dans le cadre des conventions internationales, notamment la Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques (1971) et la Convention internationale des droits d'auteurs de Genève (1952). Ils sont protégés par le droit d'auteur pour la durée de la vie de l'auteur et soixante-dix ans après son décès (Bibliothèque et Archives Canada, 2010).

II.6.3. Risques pédagogiques : passivité et désengagement

Malgré ses multiples atouts, l'utilisation de la vidéo en classe présente un risque inhérent de passivité. La familiarité des jeunes générations avec la consommation récréative de contenus audiovisuels peut induire une posture de réception passive, limitant l'effort intellectuel nécessaire à l'apprentissage (Banat-Berger et al., 2009). Ce phénomène d'illusion de compétence survient lorsque l'apprenant confond la fluidité de la présentation visuelle avec une réelle assimilation conceptuelle. Pour pallier ce risque, l'enseignant doit impérativement concevoir un scénario pédagogique actif. L'intégration de fiches d'observation préalables, de questionnaires ciblés ou de débats post-visionnage s'avère indispensable pour transformer la simple réception visuelle en une véritable démarche d'appropriation active.

II.6.4. Migration des données et durabilité des ressources

La pérennité des ressources numériques constitue un défi structurel majeur pour les institutions éducatives. L'obsolescence rapide des formats d'encodage vidéo et des dispositifs de lecture impose une gestion proactive des données. Afin d'assurer la viabilité à long terme des documents audiovisuels, l'IFLA (2010) préconise quatre stratégies principales : la conversion (numérisation des supports analogiques), le rafraîchissement (transfert sur de nouveaux supports physiques), la migration (adaptation aux formats contemporains) et l'émulation (simulation d'environnements logiciels obsolètes). Par ailleurs, l'interopérabilité des vidéos avec les environnements numériques d'apprentissage (LMS) exige une conception initiale standardisée. Comme le soulignent les travaux de Bibliothèque et Archives Canada (2010), la durabilité des ressources pédagogiques doit être intégrée et planifiée dès leur phase de conception afin d'éviter la perte d'informations critiques.

II.7. Conclusion :

Nous sommes donc arrivés au bout de cette première étape. Ensemble, nous avons jeté des bases solides pour comprendre véritablement la place qu'occupent les outils numériques et la vidéo dans nos vies d'apprenants et d'enseignants. On est parti d'époque en époque, des vieilles cassettes analogiques à la révolution numérique. Nous avons surtout décortiqué ce qui rend une vidéo si captivante : ce subtil mélange d'images, de sons et de mots qui, bien accordés, réveillent notre motivation, facilitent notre compréhension et gravent les savoirs dans notre mémoire.

Mais soyons honnêtes : la magie ne fonctionne pas toute seule. Ce n'est pas en appuyant sur le bouton « lecture » que l'on verra l'apprentissage couler de source ! La vidéo a vraiment des bienfaits et ceux-ci ont été prouvés, mais pour qu'ils puissent se produire, il faut que l'enseignant fasse un travail de qualité. Cela suppose un scénario pédagogique bien ficelé, un cadre approprié, et une constante jonglerie entre les limites de notre cerveau (la charge cognitive), les aléas de la technique et même les règles juridiques (les droits d'auteur).

Comment donc tout cela se passe-t-il dans la « vraie vie » ? C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant. On va quitter la théorie pour entrer dans le vif du sujet, les classes. Nous irons voir comment la vidéo est utilisée concrètement sur le terrain, pour célébrer les réussites, mais aussi pour regarder en face les vrais obstacles que rencontrent les enseignants au quotidien.

CHAPITRE III
EXPERIMENTATION ET ANALYSE

III.1. Introduction :

Ce troisième chapitre est le cœur empirique de notre enquête. Nous avons établi les bases théoriques et méthodologiques dans les chapitres précédents ; il s'agit maintenant de mettre nos hypothèses à l'épreuve des données collectées sur le terrain. Nous détaillerons dans l'ordre : le protocole expérimental mis en place (3.1), le déroulement réel des séances observées et des entretiens menés (3.2), l'analyse des résultats obtenus (3.3), une discussion critique de ces résultats par rapport à nos hypothèses et au cadre théorique (3.4), et enfin un ensemble de recommandations pédagogiques à l'intention des divers acteurs du système éducatif algérien (3.5).

III.2. Présentation du protocole

III.2.1. Nature et objectifs de l'expérimentation

L'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive. Elle a pour but d'observer et d'analyser, dans des conditions réelles d'enseignement, l'apport effectif du support vidéo dans le développement de la compétence orale en français langue étrangère (FLE) auprès d'apprenants de 4^e année primaire (AP4). Plus précisément, il s'agit de tester les trois hypothèses de travail formulées en introduction :

- H : La redondance sémantique image-son, propre au support vidéo, facilite la compréhension orale globale et contribue à réduire l'anxiété linguistique des apprenants face à l'expression orale.
- H2 : Le caractère ludique et attractif de la vidéo augmente la motivation des apprenants et les incite à prendre la parole plus spontanément lors des phases de restitution, de reformulation et de jeu de rôle.
- H3 : L'exposition régulière à des locuteurs évoluant dans des situations contextualisées améliore la justesse phonétique des apprenants et leur capacité de mémorisation lexicale à long terme.

Notre approche repose sur une triangulation des données : les données recueillies par deux guides d'entretien semi-directif et une grille d'observation en classe sont croisées afin d'assurer la validité interne des résultats.

III.2.2. Instruments de collecte des données

Deux instruments complémentaires ont été mobilisés pour la collecte des données. Le premier est le **guide d'entretien semi-directif**, composé de quatorze questions regroupées en cinq axes thématiques :

- Axe I : Rapport à l'enseignement de l'oral en FLE (Q1–Q3)
- Axe II : Pratiques déclarées liées à l'utilisation de la vidéo (Q4–Q6)
- Axe III : Perceptions de l'impact de la vidéo sur les compétences orales (Q7–Q9)
- Axe IV : Obstacles et contraintes rencontrés (Q10–Q11)
- Axe V : Besoins, formation et perspectives (Q12–Q14)

Cet instrument a été créé afin de susciter chez les enseignants en service leurs conceptions et expériences exprimées tout en leur offrant une liberté d'expression permettant des réponses subtiles, mais néanmoins inattendues.

Le deuxième outil est la grille d'observation de classe, organisée en cinq chapitres et axée sur : (A) la préparation avant le visionnement; (B) ce que les enseignants font pendant le visionnement; (C) l'engagement des élèves et les stratégies de production orale; (D) la tâche après le visionnement et la production orale; et enfin (E) les obstacles/contraintes observés. Elle a permis de comparer les pratiques déclarées aux pratiques effectives et d'apporter un volet d'observation à la triangulation, qui faisait autrement défaut.

3.1.3. Participants et contexte de l'étude

Les deux entretiens ont été conduits auprès d'enseignantes de 4^e année primaire officiant dans deux établissements distincts de la wilaya de M'sila – Boussaâda, en avril 2026. Le tableau ci-après présente les caractéristiques des deux participantes :

Tableau. III. 1 : les caractéristiques des deux participantes

Code	Établissement	Expérience	Date	Durée
E-01	École primaire Taibi Belkacem	8 ans	14 avril 2026	≈ 20 min
E-02	École primaire les Frères Abdelhak	8–9 ans	15 avril 2026	≈ 17 min

Les deux entretiens ont été enregistrés sur audio avec l'autorisation des participantes et retranscrits mot pour mot pour l'analyse

III.3. Déroulement des séances

III.3.1. La séance observée : organisation et phasage pédagogique

La séance observée s'est organisée selon les trois phases classiques d'exploitation pédagogique d'un document vidéo pré-visionnage, visionnage et post-visionnage, conformément aux préconisations didactiques en usage dans l'enseignement du FLE.

A. Phase de pré-visionnage

Pour mobiliser les connaissances antérieures des élèves, juste avant de lancer la vidéo, l'enseignant leur avait montré des images de certains animaux et leur avait demandé de les nommer. Ensuite, elle a préenseigné le vocabulaire qu'elle avait déterminé comme nécessaire pour la compréhension, en expliquant les mots complexes grâce à l'animation et à l'expressivité. La tâche de visionnage était guidée par un objectif précis, à savoir : quels animaux de la ferme voyez-vous et quels sons produisent-ils? Enfin, l'enseignante a demandé aux élèves de se rappeler les stratégies de compréhension à l'écoute, et les a encouragés à étudier attentivement les images et à y prêter attention afin d'en dégager le sens.

B. Phase de visionnage

L'attitude de l'enseignante envers l'étayage était active pendant le visionnage. Elle a montré comment écouter et observer ensemble afin de se concentrer sur les élèves. À différents moments de la vidéo, elle l'a mise en pause et a posé des questions de compréhension pour s'assurer que le sens était compris. Elle a encouragé les élèves à déduire le sens à partir de ce qu'ils voient, en lien avec les gestes des personnages animés. Est-ce que cela avait du sens? Des questions d'auto-évaluation, du type « Qu'avez-vous remarqué? », ponctuaient le visionnage. Certains élèves ont tenté spontanément de prédire la suite, ce qui montrait qu'ils étaient cognitivement engagés.

C. Phase de post-visionnage et production orale

La phase de production orale a été lancée à travers des activités de description et de jeu de rôle. L'enseignante a posé des questions d'ordre supérieur (« Pourquoi aimes-tu cet animal ? », « Et si tu étais un animal de la ferme, lequel serais-tu ? ») plutôt que de se limiter à de simples questions factuelles. Elle a fourni une rétroaction bienveillante et constructive, en encourageant l'autocorrection plutôt qu'en sanctionnant les erreurs.

III.3.2. Pratiques déclarées lors des entretiens semi-directifs

Les deux enseignantes proposent des descriptions de pratiques globalement convergentes, tout en offrant quelques variations clés quant au moment et à la manière dont la vidéo est utilisée de façon systématique.

Article de l'enseignante E-01 : elle utilise la vidéo une ou deux fois par mois; elle sert principalement pendant la phase de compréhension à l'écoute et l'introduction. Elle cite une séance plus particulière menée sur le thème ou les « présentations de soi » : les étudiants regardaient une vidéo et répondaient à des questions sur ce qui s'était passé, puis jouaient également des conversations de rôle. Ensuite, elle utilise quelques questions pour amener les étudiants à prendre la parole, par exemple en leur demandant de décrire la scène ou de rejouer les dialogues.

L'enseignante E-02 adopte une approche plus analytique : elle a recours à la vidéo lorsque le sujet le permet en particulier pour les salutations, la famille et les tâches ménagères du quotidien. Son processus typique implique une visualisation en deux étapes du texte : la première pour avoir une vue d'ensemble, et la seconde pour chercher un vocabulaire et des expressions utiles qu'elle devra réutiliser à l'oral. Elle a raconté avoir mené une leçon autour des salutations, au cours de laquelle les étudiants reprenaient les phrases qu'ils avaient entendues et étaient invités à jouer des scènes les uns avec les autres.

III.4. Analyse des résultats

III.4.1. Analyse des données des entretiens

L'analyse des deux entretiens semi-directifs conduits auprès des enseignantes E-01 et E-02 est présentée ici de manière individuelle, avant d'être mise en perspective comparative. Pour chaque entretien, nous analysons les réponses obtenues axe par axe, en cherchant à dégager le sens profond des propos recueillis et à les articuler avec nos hypothèses de recherche.

A. Analyse de l'entretien E-01

Axe I - Rapport à l'enseignement de l'oral en FLE (Q1–Q3)

En répondant à la première question concernant l'espace accordé à la prise de parole dans son enseignement, E-01 explique que, dans ses classes, « la prise de parole est importante » et qu'elle « fait des efforts pour amener les élèves à parler le plus souvent possible, même si

l'écriture prend plus de temps. Cette réponse met en évidence une tension structurelle vécue par de nombreux enseignants du primaire : le besoin de faire parler les élèves dans une langue cible de haut niveau coexiste avec des expériences de classe qui mettent l'accent sur les exigences liées à l'écriture. Même implicitement, l'enseignante admet que le temps de parole est limité non pas en raison d'un principe pédagogique quelconque, mais simplement en réponse aux exigences curriculaires et institutionnelles qui donnent la priorité à la maîtrise écrite.

Concernant la Q2 : quelles sont les principales difficultés auxquelles les élèves sont confrontés lorsqu'ils parlent? : E-01 dit qu'il s'agit du manque de vocabulaire, de la timidité et de la peur de faire des erreurs. Cette triade est particulièrement significative. Cette absence indique un manque de vocabulaire (composante cognitive et linguistique), tandis que la nature timide et la crainte de faire des erreurs renvoient à la dimension affective de l'apprentissage. Lorsque les deux derniers vecteurs sont combinés, ils représentent ce que la littérature didactique appelle l'anxiété langagière, un obstacle largement étudié à la prise de parole en langue étrangère. Le chevauchement de ces trois entraves suggérées dans la réponse de E-01 illustre que les difficultés des élèves ne sont pas uniquement linguistiques, mais aussi psychologiques elles nécessitent des méthodes pédagogiques conçues pour atténuer cette anxiété et approfondir la richesse de leurs connaissances lexicales.

Dans la Q3 portant sur les supports de cours, E-01 dit « les images du manuel et parfois la vidéo », et précise que la vidéo « est une bonne chose parce qu'elle encourage les élèves ». La vidéo est donc présentée comme un outil occasionnel, justifié principalement par son effet motivationnel. Cette réponse s'inscrit dans l'entretien et peut pointer vers la valeur ajoutée qui les a conduits à considérer la vidéo comme un outil unique parmi d'autres ressources.

Axe II -Pratiques déclarées liées à l'utilisation de la vidéo (Q4–Q6)

En répondant à la question sur la fréquence à laquelle vous utilisez la vidéo (Q4), E-01 a déclaré : « *une ou deux fois par mois, principalement pour travailler la compréhension orale et introduire un sujet.* » Une cause possible de cette fréquence relativement faible renvoie aux contraintes de matériel et de temps abordées dans une partie ultérieure de l'entretien. Néanmoins, ce qui est adressé à l'enseignant est pertinent pour associer cette vidéo à deux étapes pédagogiques précises : la compréhension orale, qui fait partie des techniques contribuant à la compétence communicative, et une phase nouvelle d'entrée dans le sujet, où les apprenants abordent un nouvel univers lexical et situationnel. Cela se justifie sur le plan

pédagogique : la vidéo fait partie de la mise en route des élèves vers la langue et offre un tremplin pour un apprentissage contextualisé dès le départ.

Cette intuition est également confirmée par la description d'une leçon concrète (Q5). E-01 dit qu'elle a utilisé « une vidéo pour leur apprendre à se présenter » : les élèves ont regardé, puis répondu à des questions et joué des dialogues. Cette séquence de visionnage, de questionnement et de dramatisation correspond à une structure de leçon en trois étapes, qui n'est pas théorisée consciemment par l'enseignante mais qui correspond étroitement aux lignes directrices didactiques pour l'utilisation de documents authentiques. La dernière phase de jeu de rôle montre que la vidéo n'a pas pour but d'être une fin en soi, mais un point de départ vers la production orale.

Concrètement, en ce qui concerne la manière d'utiliser la vidéo pour susciter la prise de parole des élèves (Q6), E-01 a commenté : « poser des questions, leur faire décrire ce qui se passe dans la scène, et repasser les dialogues ». Ces trois méthodes correspondent respectivement à la vérification de la compréhension, à la production de langage descriptif et à la reproduction dialoguée. Considérées dans leur ensemble, elles offrent une vue d'ensemble approfondie de la compétence orale à la fois la réception et la production, y compris la reformulation.

Axe III -Perceptions de l'impact de la vidéo sur les compétences orales (Q7–Q9)

En ce qui concerne l'aspect de la motivation et de la participation orale (Q7), E-01 déclare : « beaucoup de motivation et encourage les étudiants ». Sans marge de manœuvre ni exception, cette conviction émane d'une croyance profondément ancrée, fondée sur une expérience concrète. La différence est tellement évidente dans sa pratique quotidienne qu'elle affirme cette idée avec assurance (en s'appuyant sur un article de recherche montrant une augmentation de l'autonomie et de l'engagement des étudiants dans les leçons vidéo par rapport aux leçons reposant uniquement sur le texte).

Quant à l'effet sur la compréhension à l'audition et la prise de parole spontanée (Q8), E-01 affirme que « la vidéo permet aux étudiants de mieux comprendre et de parler plus spontanément. Cette question est particulièrement pertinente pour notre première hypothèse : elle apporte une forme de réassurance que la combinaison de l'image et du son conduit à accéder au sens, ce qui, à son tour, supprime les inhibitions liées à la prise de parole. La spontanéité mentionnée implique que cette vidéo facilite une forme naturelle de parole, sans recourir à une mémorisation forcée ».

En répétant les mots qu'ils entendent, E-01 indique, lorsqu'on lui demande la prononciation et la mémorisation du vocabulaire (Q9), que « les étudiants améliorent leur prononciation ». Ce résultat met en évidence le mécanisme d'imitation phonétique que la vidéo semble déclencher : entendre des modèles de prononciation dans un contexte porteur de sens encourage les étudiants à reproduire les formes sonores qu'ils entendent, ce qui favorise l'ajustement progressif de leur compétence phonologique.

Axe IV - Obstacles et contraintes (Q10–Q11)

Les défis mis en avant par E-01 (Q10) sont : « le manque de matériel et des problèmes techniques ». Cette réponse illustre très bien un fait largement connu dans le contexte des écoles algériennes : l'iniquité dans la fourniture d'équipements numériques aux établissements scolaires. Même si un enseignant (dans ce cas, un ou plusieurs) était suffisamment disposé et compétent pour montrer des vidéos pendant cette période, d'autres obstacles peuvent freiner l'usage des vidéos ; l'absence d'un projecteur en état de marche et/ou d'un haut-parleur fonctionnel [ou d'une connexion WiFi stable] constitue un obstacle objectif.

Parce qu'elle craint que la vidéo soit traitée comme un divertissement (Q11), E-01 présente une stratégie d'encadrement pédagogique : « je précise/je formule des consignes et des questions à répondre après le visionnage ». Cette réponse témoigne d'un haut niveau de conscience professionnelle face à la menace de glisser vers le désengagement. L'enseignante donne à ses élèves des consignes sur ce à quoi ils doivent réfléchir pendant qu'ils regardent, et leur confie certaines tâches linguistiques à réaliser une fois le visionnage terminé, en mettant l'accent sur la linguistique et en transformant le visionnage en une forme d'apprentissage actif.

Axe V -Besoins, formation et perspectives (Q12–Q14)

Déclaration E-01 : Il est clairement et ouvertement reconnu qu'il n'y a eu aucune formation spécifique (Q12) : « Je n'ai pas eu de formation spécifique, mais j'aurais aimé en avoir. Proposer cela correspond à un véritable vide institutionnel et à une ambition professionnelle assumée. L'enseignante reconnaît que sa pratique fondée sur l'intuition et des essais personnels pourrait bénéficier d'une formation didactique solide.

L'usage idéal de la vidéo (Q13) reflète cela comme suit : je regarderais la vidéo chaque semaine avec des activités orales adaptées. Cette perspective fondée sur la recherche, par rapport aux preuves en didactique des langues, témoigne d'un engagement pédagogique bien établi concernant le type d'orientation dans lequel nous pourrions nous engager, selon lequel

une exposition systématique et guidée au moyen de supports vidéo (en parallèle d'activités orales pertinentes) serait le meilleur environnement pour progresser dans les compétences orales.

Enfin, E-01 indique, lors de l'entretien (Q14), « La vidéo rend les leçons intéressantes, en effet. Elle aide les élèves à apprendre le français mieux. » C'est une phrase très courte qui, sous sa forme la plus simple et la plus directe, exprime la croyance centrale qui sous-tend tout son travail : la vidéo n'est pas seulement un ajout insignifiant, mais un véritable objet d'enseignement car elle atteint à la fois l'engagement émotionnel et l'efficacité cognitive.

B. Analyse de l'entretien E-02

Axe I -Rapport à l'enseignement de l'oral en FLE (Q1–Q3)

E-02 La toute première réponse de E-02 à la première question a immédiatement révélé à la fois une posture d'enseignement confiante et un mélange plus systématique de la vidéo dans son enseignement. Elle écrit : « pour s'entraîner à parler, j'utilise très fréquemment la vidéo, car les étudiants peuvent écouter le français dans un contexte réaliste et observer simultanément les gestes. Parmi les 3 types, E-01 classe la vidéo comme un support secondaire tandis que E-02 s'appuie principalement sur la vidéo pour enseigner la prise de parole. Son argument est également cohérent du point de vue pédagogique et se trouve renforcé par deux éléments : d'une part, l'aspect auditif ((les étudiants ont écouté un français authentique en dehors des exercices de type "drill" de formules)) (l'écoute), et d'autre part, le fait de voir (voir comment les gestes sont intégrés au discours), ce qui reflète véritablement la richesse sémiotique des vidéos de discours relevant de l'apprentissage multimodal.

La "mise sous pression" évoquée dans la Q2 est affinée à partir d'une autre liste de causes par E-01, mais cette formulation est si précise qu'elle présente un contraste presque idéal à observer : "Les étudiants parviennent parfois à saisir l'idée générale de la vidéo, mais ont du mal à se remémorer des expressions et à les utiliser de façon autonome. Cette remarque fait la différence entre deux niveaux de compétence que nous confondons souvent : la compréhension générale, qui est assez accessible grâce à la redondance de l'image et du son et à la production libre, nécessitant une intériorisation quasi complète des formes entendues (c'est-à-dire les formes linguistiques que j'utilise ensuite de manière efficace, en autonomie). Cette distinction est utile cependant, car elle met en garde contre la confusion entre la facilité de compréhension et l'appropriation réelle : la vidéo ouvre la possibilité d'entrer dans le sens, mais la transition

vers un travail de production autonome exige un effort pédagogique ciblé consistant à utiliser et à reformuler le langage.

En ce qui concerne les supports utilisés (Q3), E-02 est très claire : j'utilise principalement la vidéo pour parler, à savoir des dessins animés éducatifs et de courts dialogues. L'utilisation de dessins animés éducatifs et de courts dialogues suit une logique d'ensemble cohérente du point de vue pédagogique pour un public de l'école primaire de quatrième année : les premiers offrent aux étudiants une entrée ludique et colorée dans la langue; les seconds incluent des exemples de communication authentique que l'on attend des étudiants qu'ils traitent en les copiant mot à mot."

Axe II - Pratiques déclarées liées à l'utilisation de la vidéo (Q4–Q6)

E-02 (Q4) a une fréquence d'utilisation beaucoup plus élevée que E-01 : il décrit l'utilisation de la vidéo « chaque fois que le sujet s'y prête », par exemple pour les salutations, la famille et les actions du quotidien. L'approche thématique permet une intégration naturelle de la vidéo dans le programme au fil du temps non pas de manière intermittente et artificielle, mais plutôt comme une démarche qui sélectionne des vidéos en fonction de leur lien avec les objectifs de communication de chaque moment.

Une séance décrite en réponse à la Q5 est particulièrement instructive : E-02 a montré une vidéo sur « les salutations », puis « les élèves ont répété les expressions, puis ont joué des rôles entre eux ». Ici, vous avez une progression bien structurée des pratiques pédagogiques : réception (visionnage), reproduction (répétition des expressions) et production créative (mise en scène de scènes). En particulier, la phase de jeu de rôles entre pairs est marquante : cela suggère que la vidéo a fourni un modèle à partir duquel des élèves qui n'étaient pas familiers des échanges communicatifs médiés par des tours de parole ont construit leurs propres ré-enactments.

La caractéristique la plus originale et, de loin, la plus efficace de la pratique de E-02 provient directement de la Q6 du double visionnage : « Je leur fais d'abord regarder la vidéo pour qu'ils comprennent, mais ensuite une deuxième fois pour relever des mots et des expressions utiles à réutiliser en parlant. » Cette mise en place en deux étapes repose sur une logique de consommation progressive du document : le premier visionnage où les élèves sont libérés des efforts de décodage puisqu'ils peuvent inférer le sens global est suivi du second visionnage qui peut être consacré à une attention linguistique plus pressante, au cours duquel on identifie les formes à rechercher et à mémoriser. Ce processus est cohérent avec les

meilleures pratiques les mieux documentées qui existent en didactique FLE pour les documents audiovisuels.

Axe III - Perceptions de l'impact de la vidéo sur les compétences orales (Q7–Q9)

Concernant la motivation et la participation orale (Q7), E-02 mentionne « la vidéo suscite beaucoup d'intérêt » et qu'elle donne envie aux élèves d'imiter les personnages, ce qui les amène à participer plus facilement. L'idée « vouloir imiter les personnages » en dit long : elle renvoie à un mécanisme d'identification chez de jeunes apprenants lorsqu'ils interagissent avec des personnages animés. Cette envie de mimétisme constitue un moteur important pour l'apprentissage phonétique et prosodique, car elle pousse les apprenants à reproduire non seulement les mots, mais aussi le rythme, l'intonation et les gestes des personnages.

Compréhension à l'écoute et expression spontanée (Q8) E-02 : « La vidéo permet aux élèves de mieux comprendre le sens et de produire des phrases plus naturelles ». Il est significatif que l'épisode montre aussi des modèles de langage dans un contexte qui aide à produire un langage réellement parlé et naturel (par opposition à un langage de type lecture), en réalisant uniquement une phrase de projet scolaire pro-impair. Les élèves imitent délibérément de véritables structures de communication, à partir de situations tirées de leur vie quotidienne qu'ils reconnaissent comme à la fois pertinentes et parlantes.

Q9 : correction de la prononciation et mémorisation concernant le vocabulaire : pour E-02, « faire écouter aux élèves les mêmes expressions à plusieurs reprises leur permet non seulement de s'améliorer en termes de prononciation correcte, mais aussi de mémoriser le vocabulaire. Cette réponse est révélatrice de la répétition auditive dans l'acquisition phonétique et lexicale. La répétition tend vers des réapparitions naturalistes non contraignantes des mêmes formes dans des contextes signifiants et variés, ce qui sert en quelque sorte d'ancrage mnésique : les élèves peuvent écouter et être entendus tout en intégrant progressivement ce qui a été montré dans les vidéos. »

Axe IV - Obstacles et contraintes (Q10–Q11)

Les obstacles rencontrés dans E-01 sont quelque peu repris, avec plus de précision par E-02 (Q10) : « il n'y avait pas assez de matériel dans certaines salles de classe et il n'y avait pas de temps pour préparer des activités. Notamment : il est question de ne pas avoir le temps de préparer parce que la pédagogie ne consiste pas simplement à remettre le document, mais exige des efforts de préparation importants (sélection de la vidéo, conception d'activités,

anticipation des difficultés), ce qui signifie que le temps d'enseignement est déjà entièrement occupé.

À travers certaines grilles et peu d'analyses de données) En face du risque de divertissement (Q11), E-02 a une stratégie plus sophistiquée que celle d'E-01, qui est : « je transforme la vidéo en une activité où les élèves doivent répondre à des questions, avec répétition... et jeux de rôle (actifs) »; Cette formulation est particulièrement révélatrice : il ne s'agit pas seulement d'« organiser » le visionnage avec des consignes, mais de « transformer » la vidéo trouver des moyens de tirer parti de la vidéo grâce à un dispositif multi-outils d'activités spécifiques qui doivent être mobilisées. Cette approche multi-activités est la meilleure façon de s'assurer que tous les élèves pourront apprendre et que chaque élève, quel que soit son profil d'apprentissage, trouvera un point d'entrée dans la configuration pour s'adapter à son style d'apprentissage.

Axe V -Besoins, formation et perspectives (Q12–Q14)

Concernant la question de la formation (Q12), E-02 indique qu'elle « n'a reçu aucune formation spécifique sur la vidéo », mais qu'elle « a plutôt appris en cherchant elle-même des ressources appropriées ». La réponse d'E-02 tranche nettement avec celle d'E-01 : tandis que la première adopte une démarche passive en attendant un appui de l'institution, la seconde a développé une stratégie active d'autoformation. Cette autonomie professionnelle, qui peut très bien être le signe d'une compétence réflexive concrète, ne saurait toutefois remplacer adéquatement une formation institutionnalisée : elle annonce davantage une défaillance du système qu'une solution réussie.

La vision idéale exprimée en Q13 est celle, parmi les deux répondants, qui est la plus ambitieuse : comme il le déclare « si j'avais tous les supports dont j'ai besoin, j'utiliserais régulièrement la vidéo pour chaque séquence orale ». Cette déclaration est instructive à deux égards. D'une part, elle établit que, le cas échéant, la limite relève davantage des ressources matérielles que de la dimension pédagogique E-02 sait comment exploiter la vidéo et souhaite aller plus loin. D'autre part, elle révèle également une conception pédagogique globale dans laquelle la vidéo cesse d'être une ressource unique et devient un outil ordinaire et systématique au sein de l'enseignement oral.

Par exemple, dans sa conclusion d'entretien (Q14), E-02 indique sa position selon laquelle « la vidéo est un outil très motivant pour la compréhension et encourage les étudiants à parler français ». Cette synthèse en trois étapes motivation, compréhension et production orale

correspond de manière appropriée aux trois hypothèses exactes de notre étude, renforçant ainsi, a posteriori, la plausibilité de notre cadre théorique.

C. Mise en perspective comparative des deux entretiens

L'analyse conjointe des deux entretiens révèle, en plus des convergences déjà mises en évidence, des différences de degré et d'approche qui doivent être explicitées.

En comparant l'intégration de la vidéo, E-02 l'utilise de manière plus systématique et plus réfléchie que E-01. E-02, par ailleurs, s'appuie sur la vidéo comme support principal dans l'enseignement de l'expression orale, en l'intégrant autant que possible selon la progression thématique, tandis qu'E-01 l'utilisait une ou deux fois par mois comme une autre forme d'appui, avec d'autres. Cette différence s'interprète en partie en termes de conceptions pédagogiques plus affirmées chez E-02, qui justifient implicitement son recours (contexte de la vie réelle, gestes, modèles phonétiques).

En ce qui concerne la sophistication des pratiques, E-02 se distingue par son double visionnage et par la liste d'activités potentielles après le visionnage (questions, répétition, jeu de rôle), ce qui témoigne d'une avancée supplémentaire de la réflexion pédagogique. À l'inverse, E-01 s'appuie sur un éventail d'activités beaucoup plus restreint : celles-ci ne diminuent nullement l'efficacité de la séance, mais montrent que davantage de formation lui apporterait des connaissances supplémentaires pour appliquer une plus grande variété et une plus grande profondeur dans son usage de la vidéo.

Concernant la prise de conscience des limites, E-02 est la seule à cadrer explicitement cet écart entre la compréhension globale et la production autonome témoignant d'un niveau supérieur de réflexivité pédagogique. Cette interprétation nuancée est significative, car elle permet un déploiement plus sélectif de la vidéo pour favoriser non seulement la compréhension, mais aussi la réutilisation productive des formes nouvellement apprises.

Les liens étroits et les différences, ensemble, constituent une bonne base pour construire le sens des résultats à partir de la grille d'observation, élaborée dans la section 4.

III.4.2. Synthèse des données de la grille d'observation

Le tableau ci-après présente les résultats de l'observation de classe conduite à l'école Taïbi Belkacem le 14 avril 2026 :

Tableau. III. 2 :Résultats de la grille d'observation de classe (Nadjat zerit , Dounia ben Abderrahman , 14 avril 2026)

Critères d'observation	Résultat	Remarques de terrain
A. Phase de préparation (avant le visionnage)		
Activation des connaissances antérieures (images d'animaux, remue-ménages)	✓	<i>L'enseignante a montré des images d'animaux et demandé aux élèves de les nommer.</i>
Pré-enseignement du vocabulaire clé	✓	<i>Elle a expliqué les mots difficiles avec animation.</i>
Fixation d'un objectif clair pour la tâche de visionnage	✓	<i>Les élèves devaient identifier les animaux de la ferme et leurs cris.</i>
Présentation explicite de stratégies de compréhension orale	✓	<i>Elle a conseillé aux élèves d'observer les images et d'écouter attentivement.</i>
B. Mise en œuvre pendant le visionnage		
Guidage de l'écoute et de l'observation (modelage)	✓	<i>L'enseignante a demandé aux élèves de rester concentrés.</i>
Pauses stratégiques pour vérifier la compréhension	✓	<i>Elle a arrêté la vidéo pour poser des questions de compréhension.</i>
Inférence du sens à partir des indices visuels	✓	<i>Les élèves ont deviné certains mots grâce aux images.</i>
Invitation à l'auto-évaluation (« Avez-vous compris ? »)	✓	<i>Elle a posé des questions auto-évaluatives régulièrement.</i>
Encouragement à formuler des prédictions	✓	<i>Quelques élèves ont essayé de prévoir la suite de l'animation.</i>
C. Engagement des apprenants et expression orale		
Attention et engagement visibles pendant le visionnage	✓	<i>Les élèves étaient attentifs.</i>

Réponses verbales aux questions en lien avec la vidéo	✓	<i>La majorité des élèves a répondu correctement.</i>
Autonomie dans la description des scènes	✓	<i>Certains élèves ont décrit les animaux avec leurs propres mots.</i>
Collaboration en binôme/groupe pour reconstruire le sens	✓	<i>Les élèves ont travaillé en binôme pour répondre aux questions.</i>
D. Activités post-visionnage et production orale		
Activités de consolidation orale (récit, jeu de rôle...)	✓	<i>Les élèves ont décrit leur animal préféré.</i>
Questions d'ordre supérieur (pourquoi, comment, et si...)	✓	<i>L'enseignante a demandé : « Pourquoi aimez-vous cet animal ? ».</i>
Rétroaction constructive et encouragement à l'autocorrection	✓	<i>Elle a corrigé les erreurs avec bienveillance et a encouragé l'autocorrection.</i>
E. Obstacles et contraintes observés		
Contraintes de temps limitant l'exploitation des trois phases	✗	<i>Le temps était suffisant.</i>
Difficultés techniques (matériel, internet, son)	✗	<i>Le matériel fonctionnait correctement.</i>
Contenu de la vidéo trop difficile pour le niveau des élèves	✗	<i>La vidéo était adaptée au niveau des élèves.</i>
Manque de motivation ou frustration chez les apprenants	✗	<i>Les élèves ont montré beaucoup d'intérêt.</i>
Environnement physique défavorable	✗	<i>L'ambiance de la classe était calme.</i>

III.4.3. La vidéo et la facilitation de la compréhension orale (H1)

Les données recueillies ont tranché en faveur de l'hypothèse initiale. En réalité, la combinaison image–son fournie par le support vidéo semble réduire la dépendance des étudiants à un code linguistique isolé et favoriser la compréhension à l'écoute.

L'enseignante E-01 attribue cette vidéo : « aide à comprendre, mais les élèves parlent plus librement », soulignant indirectement comment la redondance facilite la déduction du sens. L'enseignante E-02 note ensuite, point crucial, que même lorsque les étudiants saisissent globalement le sens de la vidéo, « ils trouvent difficile de se souvenir des expressions qu'ils

entendent et de les utiliser par eux-mêmes ». Ce constat indique que la compréhension globale est favorisée, mais que la production indépendante exige un étayage approprié.

Notre grille d'observation complète ces affirmations, car lors de la dernière séance observée, les étudiants « ont deviné certains mots grâce aux images », démontrant ainsi une réelle autonomie en décrivant les choses avec leurs propres termes au lieu d'attendre systématiquement qu'un mot vienne du professeur pour confirmer ou non. De plus, le type de vidéo était adapté à leur niveau, ce qui a aidé à apprendre tout en évitant de générer de l'anxiété. L'observateur indique que les étudiants « ont répondu... avec intérêt et compréhension », confirmant que l'accès au sens était, en fait, efficace.

Ces éléments rendent la redondance sémantique inhérente à tout support vidéo particulièrement utile pour atténuer et améliorer la compréhension générale des situations de communication, tout en tendant à diminuer l'anxiété linguistique dans la production orale. Réserve (de E-02) En parlant de la vidéo comme d'une porte d'entrée puissante vers le sens, la réserve est la suivante : la vidéo ne vous fait progresser que jusqu'à un certain point; elle ne vous lance pas nécessairement dans une production indépendante, du moins pas sans des activités post-visionnage soigneusement conçues.

III.4.4. La vidéo et la motivation à la prise de parole (H2)

La deuxième hypothèse relative à l'augmentation de la motivation et à la prise de parole spontanée est également confirmée par l'ensemble des données collectées.

L'enseignante E-01 déclare que « la vidéo motive beaucoup les élèves et les encourage à participer ». L'enseignante E-02 abonde dans ce sens en observant que « la vidéo suscite beaucoup d'intérêt » et que « les élèves veulent imiter les personnages et participent plus facilement ». Ce désir d'imitation est un indicateur fort de la mobilisation affective que suscite le support vidéo, notamment par son caractère vivant et narratif, qui le distingue fondamentalement des supports statiques (image fixe, audio seul).

L'observation de classe confirme ces perceptions : les élèves « étaient attentifs » et « la majorité des élèves a répondu correctement » aux questions posées. Les apprenants ont collaboré en binôme pour reconstruire le sens de la vidéo, manifestant une implication collective active. L'observatrice relève qu'« aucun élève n'a manifesté de manque de motivation ou de frustration », et que « les élèves ont montré beaucoup d'intérêt ». La dynamique de la

séance est qualifiée de déroulement en « bonnes conditions, sans difficultés majeures », ce qui témoigne d'un climat propice à la prise de parole.

Il convient cependant de souligner que cette motivation est, pour une part significative, conditionnée par la qualité de la mise en œuvre pédagogique. La clarté des consignes, la structuration des phases et la nature des activités post-visionnage jouent un rôle déterminant. Les deux enseignantes en sont pleinement conscientes : c'est précisément pourquoi E-01 donne « des consignes claires et des questions à répondre après le visionnage », tandis que E-02 « transforme la vidéo en activité pédagogique avec des questions, des répétitions et des jeux de rôle » pour éviter qu'elle soit perçue comme un simple divertissement.

III.4.5. La vidéo et l'amélioration phonétique et lexicale (H3)

La troisième hypothèse concernant l'amélioration de la mémorisation phonétique et lexicale reçoit un appui sans équivoque des données, bien que l'accent soit davantage mis sur la mémorisation du vocabulaire plutôt que sur la correction de la phonétique en tant que telle par les enseignants.

Les enseignants E-01 indiquent que les élèves répètent les mots qu'ils entendent puis sont capables de mieux les prononcer. Dans un exemple très éclairant, l'enseignant E-02 a déclaré que « les élèves écoutent les mêmes expressions de nombreuses fois afin de pouvoir mieux les prononcer et mémoriser le vocabulaire ». La répétition en ligne semble même ressembler à un stimulus auditif quelque peu moins planifié, qui est amplifié et intégré aux replis moyens de la vidéo pour apparaître comme l'un des mécanismes principaux impliqués dans la mémorisation lexicale, ainsi que dans l'ajustement phonétique. Un point repris par de nombreux chercheurs en apprentissage des langues, où ce qu'ils appellent un input auditif authentique joue un rôle clé dans l'enseignement de la prononciation.

La procédure d'enseignement suivie par E-02 montrer deux fois la même vidéo avec des objectifs différents, la première pour la compréhension et la seconde pour la sélection de phrases utiles constitue ici un type de procédure très efficace pour ancrer le vocabulaire dans la mémoire en ce qui concerne son application à l'expression orale. L'observation en classe apporte un soutien partiel à l'hypothèse : les élèves ont tenté de s'exprimer verbalement en lien avec ce qu'ils commenteraient à propos de la vidéo ; il y avait également une autonomie dans la réponse par reformulation plutôt que par reproduction des scènes.

III.5. Discussion

III.5.1. Cohérence entre pratiques déclarées et pratiques observées

La découverte la plus importante issue de cette analyse est qu'une forte cohérence a été observée entre ce que les participants ont déclaré lors des entretiens et ce qui a effectivement été observé en classe. Les deux enseignants font ce qu'ils disent faire : leurs leçons sont structurées en phases liées entre elles, ils déclenchent la prise de parole à travers la vidéo, posent des questions de compréhension et proposent des activités de production après visionnage. Cette cohérence garantit que les données recueillies, ainsi que les pratiques relatives à l'usage pédagogique de la vidéo, sont devenues une partie indissociable de la culture professionnelle de ces enseignants, sans avoir reçu aucune forme de formation institutionnelle.

Menant d'autant plus remarquablement à cette conclusion le fait que, comme ils l'ont tous deux souligné, aucune aide ne leur a été formellement apportée pour l'intégration des TIC. L'argument avancé est que leurs pratiques résultent de l'auto-formation, de l'expérimentation et d'une pratique de plus en plus réflexive, ou encore d'une compétence professionnelle.

III.5.2. Les obstacles structurels : entre contrainte matérielle et déficit de formation

En ce qui concerne les effets positifs déjà documentés, les deux enseignants s'accordent néanmoins pour attirer l'attention sur les obstacles qui entravent un usage plus régulier de la vidéo en classe et estiment que cette forme d'enseignement pourrait être mieux exploitée. Les défis précités peuvent être regroupés en deux catégories.

La première catégorie regroupe les obstacles matériels et techniques. L'enseignant E-01 affirme que les principaux freins sont « un manque de matériel et des problèmes techniques ». Ainsi, l'enseignant E-02 met en évidence le problème : « Pas de matériel dans... certaines classes... et quand ils ont le temps de préparer les activités ». Il s'agit de contraintes structurelles liées à la politique d'équipement des établissements scolaires. Dans un contexte éducatif algérien en quête de modernisation, ils mettent à nu une fracture numérique authentique entre les institutions bien équipées et celles qui ne disposent pas de ressources.

La deuxième catégorie consiste en un manque de formation. Les deux enseignants ont indiqué qu'ils n'avaient reçu aucune formation en TIC dans l'éducation ni en vidéo dans l'enseignement. E-01 : « Je veux en tirer avantage. » E-02 : « J'ai cherché moi-même des ressources appropriées. » Ces propos reflètent un besoin réel d'apprentissage professionnel, mais mettent aussi en évidence l'impact crucial de l'initiative personnelle dans le

développement des compétences numériques des enseignants lorsqu'il n'existe aucun soutien institutionnel.

III.5.3. Le risque de dérive vers le divertissement : une vigilance nécessaire

Un point de discussion important est soulevé implicitement par les deux enseignantes lorsqu'elles répondent à la question relative au risque que la vidéo soit perçue par les élèves comme un simple divertissement. E-01 déclare donner « des consignes claires et des questions à répondre après le visionnage », tandis que E-02 indique « transformer la vidéo en activité pédagogique avec des questions, des répétitions et des jeux de rôle ». Ces réponses attestent d'une conscience professionnelle réelle de ce risque et d'une volonté de le conjurer par la structuration pédagogique.

Ce constat invite à souligner que la valeur pédagogique d'un support vidéo ne réside pas dans le document lui-même, mais dans la manière dont l'enseignant(e) l'exploite. Une vidéo non encadrée par des objectifs linguistiques explicites et des activités d'exploitation structurées peut effectivement n'avoir qu'un effet motivationnel superficiel, sans conduire à des apprentissages linguistiques durables.

III.5.4. Limites de l'étude et perspectives de recherche

La portée de cette expérimentation doit être appréciée à la lumière de ses limites méthodologiques. L'échantillon est restreint à deux enseignantes et à une seule séance observée, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble du contexte algérien. Les entretiens reposent par ailleurs sur des déclarations qui, malgré leur sincérité apparente, sont susceptibles d'être influencées par des effets de désirabilité sociale. Enfin, la grille d'observation ne capte qu'un instantané de la pratique et ne rend pas compte des apprentissages à long terme ni de la progression des élèves.

Ces limites plaident pour des études ultérieures à plus grande échelle, intégrant des évaluations des compétences orales des élèves en pré- et post-test, des observations longitudinales de plusieurs séances, ainsi qu'une diversification des établissements et des profils d'enseignants participants.

III.6. Recommandations pédagogiques

À partir des résultats de cette expérimentation et des perspectives exprimées par les enseignantes elles-mêmes, nous formulons les recommandations suivantes à l'intention des différents acteurs du système éducatif.

III.6.1. À l'intention des enseignants de FLE au cycle primaire

- Structurer toute séance vidéo en trois phases articulées (pré-visionnage, visionnage, post-visionnage) avec des objectifs linguistiques explicites pour chaque phase.
- Systématiser le double visionnage : un premier visionnage pour la compréhension globale, un second pour le repérage d'éléments linguistiques précis (mots, expressions, structures) destinés à être réutilisés à l'oral.
- Diversifier les activités post-visionnage en alternant description de scènes, reformulation, jeu de rôle et interactions spontanées, afin de solliciter différents niveaux de la compétence orale.
- Prévenir la dérive vers le divertissement en formulant des consignes précises avant le visionnage et en proposant systématiquement des tâches langagières à accomplir après le visionnage.
- Exploiter le désir d'imitation des personnages comme levier pédagogique, en organisant des activités de répétition et de dramatisation qui permettent aux élèves de s'approprier les formes phonétiques et lexicales entendues.

III.6.2. À l'intention des concepteurs de programmes et de matériels didactiques

- Intégrer des ressources vidéo adaptées au niveau des élèves de 4e AP dans les manuels officiels ou dans des plateformes numériques dédiées à l'enseignement du FLE en Algérie.
- Accompagner ces ressources de fiches pédagogiques modèles précisant les objectifs langagiers, les consignes de visionnage et les activités orales associées, afin de guider les enseignants dans leur mise en œuvre.
- Veiller à la cohérence entre les thèmes abordés dans les vidéos et le programme officiel de 4e AP, pour que l'usage de la vidéo s'inscrive pleinement dans la progression curriculaire

III.6.3. À l'intention des institutions de formation (ENS, ENSP, université)

- Introduire un module de formation dédié à l'usage pédagogique des TICE et de la vidéo dans les cursus de formation initiale des enseignants du primaire, en alliant apports théoriques (apprentissage multimodal, compétence orale) et ateliers pratiques.
- Proposer des sessions de formation continue sur le même thème à destination des enseignants en poste, en s'appuyant sur des exemples de séances filmées et analysées collectivement.
- Développer une banque de ressources pédagogiques partagées (vidéos, fiches, séquences didactiques) accessibles en ligne aux enseignants de FLE du cycle primaire.

III.6.4. À l'intention des décideurs institutionnels et des directions d'établissements

- Doter de manière équitable l'ensemble des classes du cycle primaire en équipements numériques fonctionnels (projecteurs, enceintes, connexion internet stable), condition matérielle nécessaire à la démocratisation de l'usage pédagogique de la vidéo.
- Alléger, dans la mesure du possible, les contraintes horaires qui pèsent sur les enseignants, afin de leur permettre de consacrer le temps nécessaire à la préparation de séances vidéo de qualité.
- Valoriser et encourager les initiatives pédagogiques innovantes liées à l'intégration des TICE, notamment par la mise en place de dispositifs de reconnaissance et de partage de bonnes pratiques au sein des établissements.

III.7. Conclusion :

Ce troisième chapitre nous a permis de confronter nos hypothèses de recherche aux données empiriques recueillies sur le terrain, à travers deux entretiens semi-directifs et une observation en classe. Les résultats, dans la majorité des cas, valident la vidéo comme un outil efficace et prometteur pour les compétences de communication orale, niveau de français langue étrangère (FLE), dans ce cycle primaire algérien. La redondance sémantique de l'image et du son favorise la compréhension orale et la diminution de l'anxiété linguistique (H1); la caractéristique engageante et ludique de la vidéo accroît la motivation et encourage la prise de parole spontanée (H2); l'exposition répétée authentique, contextualisée, aux productions orales favorise la mémorisation lexicale et l'amélioration de la prononciation (H3).

Ces résultats, toutefois, sont conditionnés par la qualité de la mise en œuvre pédagogique et par la disponibilité du matériel nécessaire. Les recommandations que nous avons formulées dans la section 3.5 sont principalement conçues pour créer les conditions institutionnelles et didactiques d'une utilisation systématique et efficace de cette source. L'ensemble de ces constats sera également repris dans la conclusion générale de cette thèse afin d'en extraire le potentiel exploratoire et les implications pour la recherche.

Conclusion générale :

À la fin de cette étude, nous pouvons conclure que la vidéo constitue un outil très utile pour développer les compétences orales des élèves de quatrième année primaire en Français Langue Étrangère (FLE). Elle rend les leçons plus ludiques et permet aux apprenants de mieux saisir la langue française et de l'utiliser dans la vie réelle avec aisance. Une image associée à un son soutient l'apprenant, car elle l'aide à décoder plus facilement, à mieux retenir le vocabulaire et à participer de manière plus active aux tâches orales.

Les résultats ont révélé que la vidéo stimule la motivation des élèves et les a aidés à prendre la parole sans crainte. Les activités suivantes, telles que les questions, les descriptions, les répétitions et les jeux de rôle, encouragent la compréhension à l'écoute et la production orale. Elles contribuent également à une prononciation correcte et à la mémorisation du vocabulaire.

La vidéo elle-même n'est pas efficace si elle n'est pas utilisée efficacement par l'enseignant. Mais si vous souhaitez obtenir de bons résultats, fixez des objectifs clairs et proposez les bonnes activités avant, pendant et après le visionnage. Ce soutien pédagogique empêcherait la vidéo d'être perçue comme un simple moyen de divertissement.

Cette recherche a également mis en évidence certains défis, notamment l'insuffisance des outils numériques dans certaines écoles et le manque de formation des compétences pour les enseignants. Malgré ces contraintes, les interviewés étaient conscients des bienfaits de la vidéo et ont exprimé le désir d'en augmenter l'utilisation dans leur pratique.

Dans l'ensemble, la vidéo représente une ressource pédagogique adaptée pour améliorer l'apprentissage du français parlé au niveau primaire. Elle contribue à construire un scénario d'apprentissage plus interactif et motivant, aussi proche que possible de la communication de la vie réelle. Ainsi, l'intégration de la radio dans les classes de FLE devrait être encouragée afin d'aider les élèves à développer plus facilement leurs compétences orales, d'une manière agréable.

Bibliographie

Ouvrages et Dictionnaires :

1. Charaudeau, P., et D. Maingueneau. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
2. Charmeux, É. 2000. *Apprendre à parler, à lire, à écrire : pour enseigner la langue à l'école*. Paris : ESF.
3. Compte, C. 1993. *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.
4. Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
5. Cuq, J.-P., et I. Gruca. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4e éd. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
6. Dabène, L. 1994. *La didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
7. Direction des Archives de France. 1995. *La pratique archivistique française*. Paris : Imprimerie nationale.
8. Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
9. Hachette. 2007. *Dictionnaire Hachette encyclopédique*. Paris : Hachette Illustrée.
10. Larousse. 1987. *Le petit Larousse illustré*. Paris : Librairie Larousse.
11. Larousse. 2006. *Le petit Larousse illustré*. Paris : Éditions Larousse.
12. Le Robert. 1991. *Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
13. Le Robert. 2008. *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
14. Lhote, É. 1995. *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette FLE.
15. Mangenot, F., et É. Louveau. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
16. Paivio, A. 1986. *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford : Oxford University Press.
17. Perrenoud, P. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
18. Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE International.
19. Robert, J.-P. 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Articles de Revues et Mémoires :

20. Adel, M. 2021. « La place de l'expression orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire algérien ». *Revue des Sciences Sociales et Humaines* 18, no. 2 : 304–315.
21. Alrabadi, E. 2011. « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? ». *Didactique. Lengua y Literatura* 23 : 15–34.
22. Aydoğdu, C., et M. Ercanlar. 2017. « Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *The Journal of International Social Research* 10, no. 49 : 396–407.
23. Collin, S. 2012. « La compétence orale en français langue seconde ». *Québec français*, no. 165 : 57–58.
24. Drici, F. 2015. « Le développement de la compétence de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants de la 5^e année du cycle primaire de l'école ALLEM Mehidi de Saïda ». Mémoire de magistère, Université de Saïda.
25. Garcia-Debanc, C., et S. Plane. 2001-2002. « Enseigner l'oral ». *Repères*, no. 24-25.
26. Manolescu, C. 2013. « L'expression orale en milieu universitaire ». *Synergies Roumanie*, no. 8 : 111.
27. Mansour, A. 2012. « Approche par compétences ». *Repères – IREM*, no. 88.
28. Nonnon, É. 2000. « L'oral et ses enjeux dans le cadre scolaire ». *Revue de didactique des langues*, no. 75.
29. Outaleb, A. 2010. « La place et le rôle de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE ». *Synergies Algérie*, no. 9 : 227–235.
30. Rehail, H., et F. Abu Duair. 2023. « Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants de Master en classe de FLE (Étude de cas) ». *Pratiques et Didactique* 1, no. 2.
31. Veltcheff, D., et P. Hilton. 2003. « Issues in the assessment of oral competence ». *Didactique. Lengua y Literatura* 23 : 124–134.

Rapports, Normes et Documents Électroniques :

32. Archives nationales du Bénin. 2010. « Appel à la sauvegarde des archives audiovisuelles du Bénin ». Association pour le Développement des Archives du Bénin. <http://www.adadb.bj.refer.org/spip.php?article118>.
33. Banat-Berger, F., L. Duploux, et C. Huc. 2009. *L'archivage numérique à long terme : Les débuts de la maturité ?* Direction des Archives de France.
34. Bibliothèque et Archives Canada. 2010. « La gestion des documents audiovisuels dans l'administration fédérale canadienne ». Gouvernement du Canada.

35. Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien. s. d. Consulté le 2 février 2025. http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo04.htm.
36. Groupe de travail AVAPIN, et UNESCO. 1998. « Définition professionnelle des documents audiovisuels ». Document de travail. Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
37. IFLA. 2010. « Guide de numérisation : Principes pour la préservation et l'accès à long terme aux documents numériques ». Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires et des Bibliothèques.
38. ISO/IEC. 2003. *Norme internationale 5127/11 : Documentation et information – Vocabulaire – Partie 11 : Documents audiovisuels*. Organisation Internationale de Normalisation.
39. UNESCO. 1991. « Questions juridiques aux archives audiovisuelles ». Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=1988.

Annexe 1

Grille d'observation de classe

Usage du support vidéo dans le développement de la compétence orale en FLE
4e Année Primaire (AP4)

Informations Générales

- Nom de l'observateur :
- Date :
- École / Classe :
- Niveau : 4e Année Primaire (AP4)
- Nombre d'élèves :
- Sujet de la leçon :
- Durée :
- Titre / URL de la vidéo :

A. Phase de préparation (avant le visionnage)

Critères d'observation	Oui	Non	Remarques
L'enseignant(e) active les connaissances antérieures des apprenants avant le visionnage (ex. : titre, images, remue-ménages).			
L'enseignant(e) pré-enseigne le vocabulaire clé nécessaire à la compréhension de la vidéo.			
L'enseignant(e) fixe un objectif clair pour la tâche de visionnage.			
L'enseignant(e) présente ou rappelle explicitement des stratégies de compréhension orale avant de lancer la vidéo.			

B. Mise en œuvre de l'enseignant(e) pendant le visionnage

Critères d'observation	Oui	Non	Remarques
L'enseignant(e) montre comment regarder et écouter attentivement (ex. : penser à voix haute sur ce que l'on voit/entend).			
L'enseignant(e) met la vidéo en pause aux moments clés pour vérifier la compréhension ou orienter l'attention des élèves.			
L'enseignant(e) encourage les apprenants à inférer le sens à partir des indices visuels, des gestes et du contexte.			
L'enseignant(e) invite les apprenants à s'auto-évaluer (ex. : "Avez-vous compris ? Qu'avez-vous remarqué ?").			
L'enseignant(e) encourage les apprenants à formuler des questions ou des prédictions sur le contenu de la vidéo.			

C. Engagement des apprenants et stratégies d'expression orale

Critères d'observation	Oui	Non	Remarques
Les apprenants manifestent une attention et un engagement visibles pendant le visionnage (regard, posture, réactions).			

Les apprenants tentent de répondre verbalement aux questions ou aux consignes en lien avec ce qu'ils ont visionné.			
Les apprenants font preuve d'autonomie en décrivant ou reformulant des scènes sans attendre la traduction de l'enseignant(e).			
Les apprenants collaborent ou échangent en binôme/groupe pour reconstruire le sens de la vidéo.			

D. Activités post-visionnage et production orale

Critères d'observation	Oui	Non	Remarques
L'enseignant(e) propose des activités post-visionnage (ex. : récit, jeu de rôle, résumé) pour consolider la production orale.			
L'enseignant(e) pose des questions d'ordre supérieur (pourquoi, comment, et si...) plutôt que de simples questions factuelles.			
L'enseignant(e) fournit une rétroaction constructive sur les productions orales des élèves et encourage l'autocorrection.			

E. Obstacles et contraintes observés

Critères d'observation	Observé	Non observé	Remarques
Les contraintes de temps limitent la capacité de l'enseignant(e) à exploiter pleinement les trois phases de la vidéo.			
Des difficultés techniques (matériel, internet, son) perturbent l'utilisation de la vidéo.			
Le contenu de la vidéo semble linguistiquement ou culturellement trop difficile pour le niveau actuel des apprenants.			
Les apprenants manifestent un manque de motivation ou de la frustration pendant l'activité vidéo.			
L'environnement physique de la classe (bruit, disposition, effectif important) entrave le bon déroulement de l'activité.			

F. Observations générales et remarques de l'observateur

Annexe 2

Voici une version réécrite, structurée et soigneusement formatée de votre guide d'entretien. Cette mise en page est conçue pour être claire, aérée et facile à utiliser par l'enquêteur lors de la prise de notes.

Guide d'entretien semi-directif

L'apport du support vidéo dans le développement de la compétence orale en FLE

Destiné aux enseignants de 4e année primaire (AP4)

Informations Générales

- **Code entretien :** E —
- **Date :**
- **Établissement :**
- **Durée :**
- **Années d'expérience :**
- **Enregistrement :** ☐ Oui / ☐ Non

I. Rapport à l'enseignement de l'oral en FLE

Q1. Comment décririez-vous la place accordée à l'oral dans votre enseignement du français en 4e AP ?

Relance : Est-ce que vous lui consacrez autant de temps qu'à l'écrit ? Pourquoi ?

Q2. Quelles sont, selon vous, les principales difficultés que rencontrent vos élèves lors des activités orales en FLE ?

*Relance : Difficultés liées à la langue ? À la timidité ? Au manque de motivation ?
Donnez des exemples concrets.*

Q3. Quels supports utilisez-vous habituellement pour animer vos séances d'expression et de compréhension orales ?

Relance : Manuel, images, audio, vidéo... Lequel vous semble le plus efficace et pourquoi ?

II. Pratiques déclarées liées à l'utilisation de la vidéo

Q4. Utilisez-vous la vidéo dans vos cours de FLE ? Si oui, dans quel cadre et à quelle fréquence ?

Relance : À quelle phase de la leçon ? Quels types de vidéos ? (dessins animés, dialogues, comptines...)

Q5. Pouvez-vous me décrire une séance orale que vous avez conduite en utilisant un support vidéo ? Comment s'est-elle déroulée ?

Relance : Qu'avez-vous fait avant, pendant et après le visionnage ? Comment les élèves ont-ils réagi ?

Q6. Comment exploitez-vous concrètement la vidéo pour susciter la prise de parole chez vos élèves ?

Relance : Posez-vous des questions ? Demandez-vous un jeu de rôle ? Une reformulation ? Une description de scène ?

III. Perceptions de l'impact de la vidéo sur les compétences orales

Q7. D'après votre expérience, pensez-vous que la vidéo favorise la motivation et la participation orale des élèves par rapport à d'autres supports ? Pourquoi ?

Relance : Avez-vous remarqué une différence d'attitude entre une séance avec vidéo et une séance avec audio ou image fixe ?

Q8. Observez-vous un impact de la vidéo sur la compréhension orale de vos élèves ? Sur leur capacité à s'exprimer spontanément ?

Relance : La combinaison image + son facilite-t-elle la déduction du sens ? Les élèves osent-ils davantage prendre la parole ?

Q9. Pensez-vous que la vidéo contribue à l'amélioration de la prononciation ou à la mémorisation du vocabulaire ? Avez-vous des exemples ?

Relance : Les élèves imitent-ils les personnages ? Répètent-ils des expressions entendues spontanément ?

IV. Obstacles et contraintes

Q10. Quels obstacles rencontrez-vous lorsque vous souhaitez utiliser la vidéo en classe ?

Relance : Problèmes techniques ? Manque de temps ? Absence de formation ? Contraintes institutionnelles ?

Q11. Comment gérez-vous le risque que la vidéo soit perçue par les élèves comme un simple divertissement plutôt que comme un outil d'apprentissage ?

Relance : Quelles consignes donnez-vous ? Comment orientez-vous leur attention vers les objectifs linguistiques ?

V. Besoins, formation et perspectives

Q12. Avez-vous bénéficié d'une formation spécifique à l'intégration des TICE ou de la vidéo dans votre enseignement ? Si non, en ressentez-vous le besoin ?

Relance : Qu'est-ce qui vous aiderait le plus : des formations institutionnelles ? Des fiches pédagogiques modèles ? Un accès à des ressources vidéo adaptées ?

Q13. Si vous disposiez de tous les moyens nécessaires, comment imaginez-vous l'usage idéal de la vidéo dans vos séances d'oral en FLE ?

Relance : Fréquence, types de vidéos, activités associées, rôle de l'enseignant...

Q14. Y a-t-il autre chose que vous souhaiteriez ajouter concernant l'utilisation de la vidéo ou l'enseignement de l'oral en FLE que nous n'avons pas abordé ?

Résumé

Cette étude analyse le rôle de la vidéo dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à des élèves de 4^e année du cycle primaire. Son objectif principal est de montrer comment la vidéo peut être utilisée comme un appui pour des apprenants souhaitant développer davantage leurs compétences d'écoute et d'expression orale. Pour mener cette recherche, nous avons utilisé une méthodologie qualitative fondée sur des entretiens avec deux enseignants de FLE et sur l'observation (par enregistrement vidéo) d'une séance de classe avec recours à la vidéo.

Les résultats indiquent que, en fournissant à la fois les modalités visuelle et sonore, la vidéo améliore la compréhension du message oral par les apprenants. Elle entraîne également une motivation accrue, une expansion plus large du vocabulaire, une meilleure prononciation et encourage leur participation aux activités orales. Toutefois, la qualité de la vidéo dépend de son utilisation par l'enseignant et des activités proposées avant, pendant et après le visionnement.

Enfin, la présente recherche conclut que la vidéo peut être utilisée comme un outil efficace et utile pour développer la prononciation chez les apprenants de FLE au primaire, tout en rendant l'apprentissage ludique et interactif.

Mots-clés : vidéo, compétence orale, FLE, compréhension de l'oral, production orale, motivation, cycle prima

Abstract

This study aims to explore the use of video when teaching French as a Foreign Language (FLE) to learners from grade four in the primary school. To illustrate how video can help learners develop their listening and speaking skills in particular. The methodology used a qualitative design, consisting of interviews with two FLE teachers and an observation of video as a teaching tool in classrooms.

Because audio and visual information are combined, the findings show that video allows learners to better comprehend oral messages. It also enhances their motivation, enriches their vocabulary, improves pronunciation and promotes more active participation in oral activities. But the impact of video is dependent on how you use it, and what you set up before the viewing, during the viewing and after.

The conclusion is that video can be considered an interesting and useful teaching tool, where oral skills for primary school FLE learners are being developed and language classes are made more motivating and interactive.

Keywords: educational, oral competence, FLE, listening comprehension, production orale, motivation primary education

المخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الفيديو التعليمي في تنمية مهارة التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. كما سعت إلى إبراز أثر هذا الوسيط السمعي البصري في تحسين الفهم الشفهي والإنتاج الشفهي، وزيادة دافعية التلاميذ للمشاركة والتفاعل داخل القسم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي ذي الطابع الكيفي، من خلال إجراء مقابلات شبه موجهة مع معلمتين للغة الفرنسية، إضافة إلى ملاحظة حصّة تعليمية استُخدمت فيها الفيديوهات التعليمية .

أظهرت النتائج أن الفيديو يساعد التلاميذ على فهم الرسائل الشفهية بصورة أفضل بفضل الجمع بين الصورة والصوت، كما يساهم في إثراء الرصيد اللغوي، وتحسين النطق، وتشجيع المتعلمين على التحدث والمشاركة في الأنشطة الشفهية. كما بينت الدراسة أن فعالية الفيديو ترتبط بطريقة توظيفه بيداغوجياً وبالأنشطة التي يخطط لها المعلم قبل المشاهدة وأثناءها وبعدها .

وخلصت الدراسة إلى أن الفيديو يُعد وسيلة تعليمية فعالة في تنمية الكفاءة الشفهية لدى متعلمي اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية، لما يوفره من بيئة تعليمية أكثر تشويقاً وتفاعلاً وقرباً من مواقف التواصل الحقيقية.

الكلمات المفتاحية: الفيديو التعليمي، الكفاءة الشفهية، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، الفهم الشفهي، الإنتاج الشفهي، الدافعية، التعليم الابتدائي.