

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ D'OUUM EL BOUAGHI
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

Thèse

POUR OBTENIR LE DIPLOME DE
Doctorat Es Sciences
Filière : Langue française
Spécialité : Didactique des langues



Thème

Remédiation aux difficultés de la production orale en français langue étrangère.

Cas des étudiants de 1^{ère} année secondaire

Présentée par :

Nezzar Sameh

Dirigée par :

Dre BENTOUNSI Ikram Aya

Devant le jury composé de

Nom et prénom	Grade	Etablissement	Qualité
Saker Amina	MCA	Oum El Bouaghi	Président
Bentounsi Ikram Aya	MCA	Oum El Bouaghi	Rapporteur
Dakhia Abdelouahab	PR	Biskra	Examineur
Bouchene Karima	MCA	Oum El Bouaghi	Examineur
Merrad Soumia	MCA	ENS Constantine	Examineur

Année universitaire 2023-2024

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ D'OUUM EL BOUAGHI
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

Thèse

POUR OBTENIR LE DIPLOME DE
Doctorat Es Sciences
Filière : Langue française
Spécialité : Didactique



Thème

Remédiation aux difficultés de la production orale en français langue étrangère.

Cas des étudiants de 1^{ère} année secondaire

Présentée par :

Nezzar Sameh

Dirigée par :

Dre BENTOUNSI Ikram Aya

Devant le jury composé de

Nom et prénom	Grade	Etablissement	Qualité
Saker Amina	MCA	Oum El Bouaghi	Président
Bentounsi Ikram Aya	MCA	Oum El Bouaghi	Rapporteur
Dakhia Abdelouahab	PR	Biskra	Examineur
Bouchene Karima	MCA	Oum El Bouaghi	Examineur
Merrad Soumia	MCA	ENS Constantine	Examineur

Année universitaire 2023-2024

Dédicace

Je dédie ce modeste travail tout d'abord à ma mère la flamme de ma vie et la bougie qui a toujours éclairé mon chemin. Elle a tout fait pour garantir ma réussite.

Que mon père trouve ici ma sincère reconnaissance pour son soutien, son aide et surtout sa disponibilité. C'est l'être qui m'a initiée et guidée vers la langue française. Il a toujours su être à mes côtés aux moments les plus difficiles de ma carrière.

A mes adorables sœurs Sabrina et Hanine qui illuminent ma vie avec de la joie et de la tendresse et sans elles je ne peux élever mes quatre enfants. C'est une occasion de leurs témoigner l'amour que je leurs réserve au profond de mon cœur.

A mes sœurs Amel et Imene, mes frères Nassime et Bilel, qui trouvent mes souhaits de bonheur, de joie, de bonne santé et de prospérité avec leurs familles respectives.

Une dédicace spéciale s'adresse à mes petits anges « mes enfants », ma source de courage et de volonté, pour qui je continue à combattre et à évoluer : mon bijou précieux Fadi, Akram « mon fils et mon confident », Sidra mon unique adorable princesse, et Bassem mon benjamin gâté.

Une pensée spéciale s'adresse à ma très chère « Mami Ibtissam » qui est responsable de beaucoup de belles choses et d'évènements qui se sont déroulés en sa présence.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mon encadrante Docteur Bentounsi Ikram Aya, pour sa patience, sa présence, ses sacrifices, ses conseils, et ses orientations qui ont permis à ce travail de voir le jour.

Je tiens également à remercier Madame Bouallouche qui m'a ouvert une porte fermée depuis de longue date. C'est grâce à ses directives et à son sens de responsabilité que j'ai repris mes études freinées à mi-chemin.

Je suis reconnaissante au président et aux membres de jury qui m'ont fait l'honneur d'évaluer mon travail de thèse de doctorat. Qu'ils trouvent ici toute ma gratitude et mon profond respect.

Je ne peux m'empêcher de citer à ce titre tous ceux et celles qui m'ont enseignée et m'ont permis d'atteindre ce stade.

Table des matières

DEDICACE	3
REMERCIEMENTS	4
TABLE DES MATIERES	6
INTRODUCTION GENERALE	13

Chapitre -1. L'expression de l'oral

1 La notion d'oral	20
1.1 Qu'est-ce que l'oral?.....	20
1.2 Fonctions de l'oral :.....	23
1.2.1 L'oral et l'apprentissage :.....	23
1.2.1.1 L'évaluation.....	24
1.2.1.2 L'oral pour la pédagogie.....	25
1.3 L'échange	26
1.3.1 Les composantes de l'échange	27
1.3.2 Interventions	27
1.3.2.1 Échanges comportant une seule intervention.....	29
1.3.2.2 Échanges formés de deux interventions	33
1.3.2.3 Echanges constitués de trois interventions	34
1.3.2.4 Problème d'échange comportant plus de trois interventions.....	34
1.3.3 L'acte de langage	36
1.3.3.1 La question	39
1.3.3.2 La requête	40
1.3.4 Le caractère plus ou moins conventionnel de l'acte indirect	41
1.3.4.1 Les réactions à la requête	43
1.3.5 Tour de parole.....	44
1.3.5.1 Organisation de la prise de parole dans l'échange conversationnel	44
1.3.5.2 La construction des tours de parole.....	46
1.3.5.3 L'attribution des tours de parole.....	48
1.3.6 La séquence	49
1.3.6.1 La séquence, unité fonctionnelle.....	49
1.3.6.2 La séquence d'ouverture	50
1.3.6.3 La séquence de clôture	50
1.3.6.3.1 La séquence unité thématique.....	53
1.3.6.3.2 Échanges plats ou suivis.....	53
1.3.6.3.3 Échange croisé (ou "entrecroisé").....	54
1.3.6.3.4 Échange "embrassé", ou "enchâssée"	54

1.3.6.4	L'interaction	55
1.3.6.4.1	Les différents types de l'interaction.....	56
1.3.6.4.1.1	L'interaction non verbale	56
1.3.6.4.1.2	L'interaction para verbale.....	59
1.3.6.4.1.3	L'interaction verbale	61
2	L'oral	64
2.1.	L'expression orale.....	65
2.2.	La production orale	66
2.2.1.	Les objectifs de l'enseignement de la production orale	70
2.2.2.	Les activités de production orale en classe de FLE.....	70

Chapitre 2 :difficultés de la production de l'orale

1	La place de la langue française en Algérie	72
2	La langue étrangère	73
2.1	Acquisition d'une langue étrangère	74
2.2	Acquisition d'une deuxième langue étrangère.....	76
2.3	Les rapports entre les trois langues	77
3	La notion d'interlangue	78
4	L'interférence	79
5	Difficultés dans la production de l'oral	81
5.1	Obstacles d'ordre pédagogique.....	81
5.2	Obstacles d'ordre psychologique	82
5.3	Obstacles d'ordre socioculturel.....	83
5.4	Obstacles linguistiques	84
5.5	Obstacles d'ordre social	85
6	La motivation.....	86
6.1	Définitions générales	86
6.2	Les types de motivation	88
6.2.1	La motivation intrinsèque (ou intégrative).....	89
6.2.2	La motivation extrinsèque (instrumentale).....	90
6.3	Les théories de la motivation	91
6.3.1	Théorie de R. Viau.....	91
6.3.2	Théorie de l'autodétermination.....	92
6.3.3	Théorie de Maslow	93
6.3.4	Théorie de l'attribution	94

6.3.5	Théorie de l'auto efficacité.....	95
6.3.6	Théorie attente valeur.....	95
6.3.7	La théorie de la motivation par l'accomplissement	98
6.4	La convergence des théories de la motivation scolaire.....	100
6.4.1	Théorie de l'autodétermination et théorie des attentes-valeur	100
6.4.2	Théorie de l'autodétermination et théorie des buts d'accomplissement	101
6.4.3	Théorie des buts d'accomplissement scolaire et théorie des attentes-valeur	102
6.5	Intégration des trois théories	102
6.6	Les indicateurs de la motivation.....	103
6.6.1	Le Choix.....	104
6.6.2	L'engagement.....	104
6.6.3	Persévérance	104
6.6.4	La Performance.....	104

Chapitre -3. Production orale en FLE et contexte didactique " Les différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FLE "

1	Évolution des méthodologies en FLE	107
1.1	La méthodologie traditionnelle (du 17ème siècle au début du 20ème siècle).....	107
1.2	La méthodologie naturelle (fin du 19ème siècle)	108
1.3	La méthodologie directe (de 1901 aux années 1960)	108
1.4	La méthode active (depuis 1920 aux années 1960).....	114
1.5	La méthode audio- orale (de 1940 à 1970)	114
1.6	La méthode structuro – globale audio visuelle (SGAV) de 1960 à 1970	116
1.7	L'approche communicative (de 1970 à nos jours)	120
1.7.1	Le F.O.S.....	121
1.7.2	Le jeu de rôle	122
1.7.2.1	Les jeux de rôles dirigés.....	123
1.7.2.2	Les jeux de rôles ouverts	124
2	Espace classe, échange oral et interaction verbale.....	125
2.1	Interaction entre enseignant et apprenant.....	125
2.2	Interactions entre les apprenants	126
2.3	Interactions enseignant / apprenants	128
3	La notion de discours	129
3.1	L'impératif socio-psychologique des années 80.....	129
3.1.1	En Allemagne Fédérale.....	130

3.1.2	En grande Bretagne.....	130
3.1.3	Aux Etats-Unis	131
3.1.4	En France	132
3.2	Le discours constitutif.....	133
3.2.1	Contenu du discours.....	133
3.2.1.1	Contenu linguistique	134
3.2.1.2	Contenu culturel.....	134
3.2.1.3	Contenu communicatif	135
3.2.1.4	Contenu éducatif	136
4	Objectifs pédagogiques	136
5	Traitement didactique et son évaluation.....	139
6	Le discours régulateur.....	140
6.1	Méthodes et analyse.....	140
6.1.1	L'analyse d'interaction.....	140
7	L'interaction ethnométhodologique.....	142
8	L'ethnographie de la classe de langue	145
9	Ambiguïtés et dilemmes	145
9.1	Ambiguïté des tâches	147
9.2	Tours de parole.....	149
9.3	Thèmes et activités	151
9.4	Réparation et correction.....	152
10	Évaluation de l'interaction en classe de langue	153
10.1	Projet d'évaluation IEA.....	153
10.2	Tâches écologiques.....	154
10.3	Tâches didactiques.....	154
10.4	Tâches administrative	154

Chapitre 4 Manuel scolaire (1.A.S.) et méthodologie de l'enquête

1	Présentation du manuel de Français	163
2	Fiche technique du manuel	164
3	L'organisation des projets	165
4	Plan du manuel.....	169
5	Les contenus (activités de l'oral et chapitres)	170
6	Projet 1 : réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale ou mondiale	170

6.1	Objet 1 : la vulgarisation scientifique	170
6.1.1	Séquence 1 : contracter des textes	171
6.1.1.1	Activité orale 1	171
6.1.2	Séquence 2 : résumer à partir d'un plan détaillé.....	171
6.1.2.1	Activité orale 1	173
6.1.3	Séquence 3 : résumer en fonction d'une intention de communication.....	173
6.1.3.1	Activité orale 1	173
6.1.3.2	Activité orale 2	173
6.2	Objet 2 : L'interview	174
6.2.1	Séquence : questionner de façon pertinente	174
6.2.1.1	Activité orale 1	174
6.2.1.2	Activité orale 2	175
7	Projet 2 : la lettre ouverte	176
7.1	Séquence1 : organiser son argumentation.....	176
7.1.1	Activité orale 1	176
7.1.2	Activité orale 2	176
8	Projet 3 : écrire une petite biographie romancée.....	179
8.1	Objet 1 : le fait divers	179
8.1.1	Séquence 1 : relater objectivement un événement	179
8.1.1.1	Activité orale	179
8.2	Objet2 : la nouvelle	180
8.2.1	Séquence 1 : organiser un récit.....	180
8.2.1.1	Activité orale :	180
8.2.2	Séquence 2 : déterminer des forces agissantes	181
8.2.2.1	Activité orale 1 :	181
8.2.3	Séquence 3 : enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire »	182
8.2.3.1	Activité orale 1 :	182
8.2.3.2	Activité orale 2 :	182
9	La pré-enquête	183
9.1	Constitution de l'échantillon.....	184
9.2	Lieu et établissement de l'enquête	184
9.3	Méthodologie de l'enquête	185
9.4	Le questionnaire, résultats et analyses	186
9.4.1	Le questionnaire	186
9.4.2	Passation du questionnaire : modalités et conditions	187
9.4.2.1	La lecture des tableaux.....	189

9.4.2.2	L'oral au service de l'apprentissage.....	202
9.4.2.3	Motiver l'apprenant.....	203
9.4.2.4	Avis et suggestions divergentes des informateurs enquêtés (enseignants de FLE).....	203
9.4.2.5	Une vision optimiste des informateurs enquêtés envers leurs apprenants.....	204

Chapitre 5 : Remédiation en classe de FLE

1	Séances expérimentales en classe de FLE, 1.A.S.....	206
1.1	1ère activité (groupe1) : activité d'interaction orale –jeu de rôle.....	206
2	Stratégies réparatrices (sollicitation et interventions-G1).....	208
2.1	La répétition.....	209
2.2	La correction.....	209
2.3	Le regard.....	210
3	Bilan (1ère activité – jeu de rôle).....	213
4	Deuxième activité (groupe 02).....	214
5	Les interprétations.....	217
6	Stratégies réparatrices (sollicitation et interventions-G2).....	218
7	Bilan (2ème groupe).....	221
8	Pour une approche comparative favorisant l'échange oral et l'interaction verbale.....	223
8.1	Distinction entre le 1er et le 2ème Groupe.....	223
8.1.1	Les deux séquences (ouverture et clôture).....	224
8.1.2	Les séquences d'ouverture.....	224
8.1.3	Les séquences de clôture.....	224
8.1.4	Les tours de parole.....	225
9	Présentation des résultats.....	226
9.1	Commentaire.....	226
9.1.1	Présentation des résultats.....	228
9.1.2	Commentaire.....	229
9.1.3	Bilan final (1er et 2ème groupe).....	229
9.2	2ème activité (dialogue question / réponse) G01.....	230
9.2.1	Avant la tâche.....	230
9.2.2	Pendant la tâche.....	230
9.2.3	L'ouverture.....	230
9.2.4	L'interruption.....	231
9.2.5	Les achèvements interactifs.....	232
9.3	Les questions.....	232

9.3.1	Les questions fermées	233
9.3.2	Les questions injonctions	233
9.4	Présentation des résultats	235
9.4.1	Commentaire	235
9.5	Activité dialogue question / réponse (G02)	236
9.5.1	Avant la tâche	236
9.5.2	Pendant la tâche	236
9.6	Les stratégies verbales de sollicitation.....	236
9.6.1	Interruption.....	236
9.6.2	Chevauchement de tours de parole	237
9.6.3	Répétition	237
9.6.4	Parole facilitée	238
9.6.5	La reformulation	239
9.7	Les stratégies non verbales de sollicitation.....	239
9.7.1	Le geste	239
9.7.2	Le regard	240
9.8	Présentation des résultats	241
9.8.1	Commentaire	242
10	Remédiation et perspectives proposées	243
10.1	Pour une remédiation de la démotivation et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité ..	243
10.1.1	Pour une classe plus active	243
10.1.2	La diversité au service de l'hétérogénéité et de la motivation	244
10.1.3	Remédier aux problèmes de la prononciation	245
10.1.4	Remédier aux problèmes de monopolisation.....	246
10.2	Procédés d'aide (pour une classe de FLE) favorisant la production orale, l'échange oral et l'interaction verbale.....	247
10.2.1	L'accord sur la manière d'aider	248
10.2.2	Les procédés d'aide centrés sur la tâche	250
10.2.3	Le signal de l'erreur.....	250
10.2.4	Le diagnostic	250
10.2.5	La mise en œuvre du procédé correctif	250
10.2.6	Renouveler l'essai	250
10.2.7	Reproduire la consigne.....	251
10.2.8	Refaire d'une manière différente.....	251
10.3	Les stratégies d'aide axées sur la personne	252
10.3.1	Gérer les erreurs et les échecs.....	252

10.3.2	Clarification.....	253
10.3.3	Atténuer (minimiser).....	253
CONCLUSION GENERALE.....		255
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		259
ANNEXES.....		263

Introduction générale

La mondialisation est une réalité incontournable qui transforme profondément notre monde. Les avancées scientifiques et technologiques révolutionnent notre conception même du savoir. Les besoins de communication entre individus et les objectifs quotidiens sont de plus en plus prédominants.

La capacité à communiquer joue un rôle décisif dans tous les aspects de la vie, pouvant faire la distinction entre l'échec et la réussite. Il est remarquable de constater que ceux qui réussissent dans leurs entreprises ont généralement une compétence exceptionnelle en communication. En effet, la communication n'est pas seulement un outil pour naviguer dans la vie, elle est le fondement de l'existence. Pour véritablement comprendre la vie et prospérer, la communication est de loin le facteur le plus crucial.

Notre monde moderne met l'accent sur le dialogue et la communication. En conséquence, les individus se retrouvent fréquemment engagés dans des échanges verbaux. Ces interactions prennent de nombreuses formes, chacune offrant un champ riche à explorer sous divers angles et à diverses fins, tous étroitement liés à la vie quotidienne de chaque individu.

Puisque l'Algérie est partie prenante d'un monde devenu globalisé, son ouverture vers d'autres cultures et pays ne peut se réaliser que par la maîtrise de plusieurs langues. En conséquence, elle doit s'engager activement dans la formation de citoyens capables d'utiliser diverses langues comme des outils essentiels pour interagir avec d'autres cultures et pays. Ceci est devenu une nécessité quotidienne.

Le premier objectif de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères est d'acquérir les compétences de communication orale et écrite. Ceci permet aux apprenants d'explorer d'autres cultures, de cultiver la tolérance, le respect de la diversité et de développer des compétences interculturelles.

Cependant, il est indéniable que pendant longtemps, l'importance de la compétence orale a été sous-estimée. A ce propos, Jean- Pierre Cuq disait : « *La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE* » (2003, p.182).

L'importance de la compétence orale a été négligée, même dans le système éducatif algérien. C'est pourquoi des adaptations y ont été apportées. En juillet 2002, l'Assemblée Populaire Nationale a adopté une réforme du système éducatif et a marqué un tournant majeur dans l'histoire de l'Algérie, avec d'importants changements liés à l'utilisation de la langue française dans le pays. Cette réforme visait principalement à introduire précocement le français, à promouvoir la pédagogie par projet et à réhabiliter l'oral.

En Algérie, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, le français est considéré comme une langue étrangère. Bien que son enseignement ait souvent été le sujet de débats, les décisions gouvernementales de 2002 ont fait un outil essentiel pour l'enseignement et l'apprentissage.

Apprendre une autre langue implique avant tout de savoir la parler et de l'utiliser dans diverses situations de communication. L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) présente un paradoxe, car l'oral est largement négligé dans les classes de FLE en Algérie.

À la fin du cycle moyen (4^e année moyenne), les élèves devraient normalement maîtriser la langue française en tant que langue étrangère (FLE). Cependant, la réalité nous montre un contraste flagrant, car qu'une fois au lycée (1^{ère} année), ils ne possèdent pas les compétences linguistiques nécessaires pour entamer le cycle secondaire.

Parmi les difficultés couramment rencontrées, les problèmes liés à la production orale sont particulièrement préoccupants.

La plupart des élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement en FLE, s'exprimant avec une mauvaise prononciation et montrent un manque de motivation. Ils ont du mal à s'engager dans des échanges verbaux en FLE et à interagir de manière fluide. De plus, la majorité d'entre eux se contentent de répondre passivement aux questions de l'enseignant, souvent en utilisant leur langue maternelle.

Ces constats ont été le moteur de notre étude. Nous avons observé que la motivation des élèves à s'exprimer oralement en FLE est un élément essentiel de leur réussite dans l'apprentissage de la langue étrangère et dans la maîtrise des compétences linguistiques. Nous cherchons donc à développer leur compétence discursive.

Dans cette recherche, nous explorerons les activités susceptibles de stimuler l'expression orale et l'interaction verbale pour les apprenants de 1^{ère} année secondaire.

Notre objectif est de proposer des remédiations et des perspectives pour les enseignants de FLE. Nous considérons le rôle de l'enseignant comme un élément d'observation clé. Notre objectif principal est de former des apprenants en FLE capables de prendre la parole et de s'exprimer oralement dans la langue étrangère.

Nous aspirons à faire de nos apprenants des producteurs et des récepteurs compétents en FLE. Par conséquent, la maîtrise de l'oral doit être un objectif central et une composante essentielle de l'apprentissage.

Un plan de recherche trouverait sa justification dans une série d'observations et de prises de conscience qui conduisent à la formulation d'une problématique :

Prendre la parole, bien que ce soit souvent ardu, est une compétence essentielle dans la vie quotidienne. Il est donc impératif de reconnaître les défis de la communication orale, de susciter la motivation chez les apprenants pour qu'ils s'expriment, communiquent leurs besoins et atteignent leurs objectifs.

« L'authenticité de la classe de langue provient de son double rôle d'observatoire et de laboratoire au cours d'un processus de communication entre enseignant et apprenants »
(Claire, Kramsh, 1999, p.36)

De nos jours, la communication orale de nos apprenants retient une attention considérable. Leur motivation est devenue une préoccupation partagée par tous les enseignants de français. Actuellement, le rôle de l'apprenant revêt une importance cruciale dans la construction des connaissances. Le processus d'enseignement/apprentissage exige que l'apprenant soit pleinement impliqué dans son propre apprentissage.

L'un des objectifs essentiels de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est d'engager activement l'apprenant dans la gestion de cet apprentissage.

« Gérer l'apprentissage, apprendre à gérer l'apprentissage participe pleinement de l'apprentissage lui-même et peut en constituer une dimension essentielle. » (Evelyne Bréard, 1991, p.59)

Étant donné que les élèves de 1^{ère} année secondaire éprouvaient donc des difficultés à s'exprimer oralement et à participer activement à des activités linguistiques avec leurs enseignants, cette situation nous pousse à poser les questions suivantes :

- 1 Quels types d'activités pourraient susciter l'interaction verbale en classe de FLE en 1^{ère} année secondaire ?
- 2 Comment encourager les apprenants à participer verbalement à leur propre processus d'apprentissage ?
- 3 Comment favoriser l'expression orale en classe de FLE ?

En tant qu'enseignants de FLE, nous sommes régulièrement confrontés au défi de motiver les élèves à s'exprimer oralement. Il est donc impératif de reconnaître l'importance de la motivation. Nos objectifs incluent de :

- Reconnaître la valeur de la motivation à s'exprimer verbalement chez les apprenants et son rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue. Cela implique la création d'activités en dehors du cadre du manuel scolaire.
- Examiner les phénomènes liés à l'acquisition de la compétence en communication orale en FLE.
- Identifier les types d'activités qui encouragent les élèves à s'exprimer verbalement en FLE.
- Comprendre la réalité de la communication orale en classe de langue en Algérie, dans le but de proposer des solutions et des perspectives pour motiver les apprenants.

La communication orale est l'outil par lequel les individus s'engagent dans diverses situations concrètes et réelles, avec des enjeux concrets tels que la persuasion, l'argumentation, la négociation, l'explication et l'information.

Étant donné l'importance accordée à l'expression orale, il est impératif que les apprenants maîtrisent cette compétence en tant qu'objectif distinct dans l'enseignement des langues étrangères. Cela doit être intégré de manière explicite dans le processus d'enseignement/apprentissage, bien que cela ne soit pas encore la norme pour l'ensemble des enseignants.

Notre hypothèse de recherche suggère :

Qu'une fois arrivée en classe de 1^{ère} année secondaire, soit après sept années d'apprentissage du français, la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement et à participer à des situations de communication verbale. Ils se dirigent donc vers le secondaire avec cet handicap.

L'un des facteurs à incriminer est notre système éducatif, qui n'accorde pas suffisamment d'importance à l'expression orale et à la motivation à l'oral en FLE. En conséquence, ces deux compétences sont souvent négligées par la majorité des enseignants.

Notre présente recherche, portant sur les difficultés de la production orale du FLE, se compose de cinq chapitres

Un premier chapitre intitulé « L'expression orale », dans lequel, nous allons extraire des informations de diverses sources spécialisées. Ce chapitre se consacre à l'oralité, en examinant sa définition et son rôle. Son objectif principal est de clarifier certains concepts essentiels liés à l'échange et à l'interaction dans le contexte de l'enseignement de l'oral. Il vise également à exposer les motivations sous-jacentes qui poussent les individus à communiquer.

Un deuxième chapitre intitulé « Difficultés orales » abordera les défis liés à la production orale, notamment les obstacles d'ordre psychologique et social qui peuvent surgir, et à la motivation ce dernier point sera exploré dans sa définition, ses types et ses théories.

Un troisième chapitre intitulé « Production orale en FLE et contexte didactique : les différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FLE » examinera d'une manière purement didactique les deux notions d'échange oral et l'interaction verbale.

Il décrit d'une manière chronologique l'évolution de différentes méthodologies de l'enseignement / apprentissage du FLE , et se termine par les critères d'évaluation de l'interaction en classe de langue.

Un quatrième chapitre intitulé « Manuel scolaire de 1A.S et méthodologie de l'enquête» dans lequel nous traiterons les éléments suivants :

- Une enquête portant dix questions destinées aux enseignants du FLE au secondaire.
- Le manuel et le programme de 1A.S.
- Les activités de l'oral proposées par le manuel.

Ce chapitre nous offre un aperçu concret de la situation du FLE en 1ère année secondaire grâce à une enquête basée sur 10 questions. Les résultats de cette enquête seront ensuite utilisés pour mettre en œuvre diverses activités en classe. Cette mise en pratique sera discutée plus en détail dans le chapitre suivant.

Ce cinquième chapitre intitulé « Remédiation en classe de FLE » présenter des solutions pour remédier à la situation et offrir de nouvelles perspectives visant à stimuler la motivation des apprenants. Ces approches recommandées s'adressent spécifiquement aux enseignants de FLE, dans le but de faciliter diverses formes d'interaction verbale et d'échanges oraux avec les élèves.

Nous allons vérifier sur le terrain nos hypothèses pour la confirmer ou l'infirmier, et cela à partir d'une pré enquête qui sera mené dans trois lycées, de la wilaya de Batna, auprès des enseignants dans le but d'obtenir des information nécessaires.

L'analyse de ces informations nous servira de base de données afin d'entamer l'enquête à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants. Pour réaliser cette étude nous allons utiliser l'outil de la statistique.

Notre travail sera davantage qualitatif que quantitatif. Nous avons opté pour 10 questions au nombre des enseignants de la wilaya de Batna pour cerner notre sujet et réaliser un travail de qualité.

Chapitre -1 :

L'expression de l'oral

1 La notion de l'oral

1.1 Qu'est-ce que l'oral?

Selon Dolz et Schneuwly l'oral vient «*Du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche*» (1998)

Par conséquent, la signification de l'oral renvoie à l'utilisation du langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain. Cependant, l'oral ne se limite pas uniquement à la transmission de paroles à travers la voix, il englobe également «*Ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps le commente*».

J.M. Colletta, quant à lui, argue que la définition de l'oral s'avère complexe car elle englobe divers aspects tels que le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la conversation et le discours. Fondamentalement, l'oralité représente le moyen par lequel nous nous exprimons verbalement et facilite toute forme d'échange. Cependant, il varie d'un contexte discursif à un autre, ce qui rend sa définition complexe et exigeante.

L'oralité est l'instrument permettant de révéler ce qui se cache derrière les individus. Elle autorise la communication, la négociation, la persuasion et l'échange. Ainsi, l'oralité est le moyen par lequel nous exprimons nos besoins. L'expression et la compréhension représentent deux aspects essentiels pour évaluer les compétences orales.

L'oralité est un outil essentiel pour l'apprentissage de tous les aspects liés à l'humanité. Elle nous invite à atteindre les objectifs définis à travers un langage dynamique qui englobe une multitude d'actes relevant de domaines variés.

Sartre déclare : «*L'univers s'étageait à mes pieds et toute chose humblement sollicitait un nom ; le lui donner, c'était à la fois créer et le prendre.*»(2005, p.41)

Cette déclaration met en lumière le fait que l'acte de parler et de générer un énoncé implique nécessairement une réception ou un contact entre deux individus ou plus. Par conséquent, l'oralité est un instrument, et le langage lui-même est considéré comme le pilier de toutes les formes de connaissance.

L'oralité est le médiateur qui interagit et s'installe entre ces différents domaines. Dans cette optique, nous allons aborder la caractérisation de l'oralité. L'oralité se situe dans un équilibre délicat entre des termes contradictoires voire antagonistes.

Tableau 1: Caractérisation de l'oral, Selon Sartre (2005, p.50)

← Va et vient →	
Mots	silences et mots
Possibilité de dire	intention de dire
On	Je
Général	particulier
A	B
Contenu de savoir	production de ce contenu
Langage normé	langage spontané
Objet	outil

Dans la colonne A, nous avons des termes qui décrivent la classe comme une communauté, tandis que dans la colonne B, les termes décrivent la classe comme un rassemblement d'individus distincts. Ces deux aspects de la classe sont en opposition, mais ils se complètent mutuellement.

Le concept de l'oralité revêt une importance capitale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère. L'expression orale occupe une position centrale dans le domaine de la communication. Pour maintenir des liens et interagir avec autrui, les individus ont besoin de s'exprimer verbalement afin de communiquer, de partager des idées, d'exprimer des émotions et de transmettre des messages. Trendel déclare, « *L'oral est défini comme un moyen privilégié de communication permettant la relation entre les individus, et comme un moyen d'expression de la pensée et des affects.* » (2008 : 29).

Selon lui l'oralité est omniprésente dans la vie quotidienne de l'individu. En premier lieu, il s'agit d'un moyen de communication et de transmission des idées et des émotions le plus couramment utilisé. De plus, il représente le meilleur moyen d'établir des relations avec autrui.

Tout les points de vue sur ce sujet se convergent. Ainsi, l'oral pour Claudine Garcia- Debanc et Sylvie Plane est décrit comme: «*le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles*» (Debanc et Plane, 2004: 51).

Il est indéniable que le langage oral représente le moyen le plus adapté pour exprimer ses opinions et partager ses concepts. Il sert de fondement à l'acquisition de toutes les connaissances et à la réalisation de diverses compétences linguistiques. Par exemple, l'enseignant doit transmettre oralement des instructions pour une tâche de rédaction. Par conséquent, afin de rendre l'apprentissage accessible à l'apprenant, l'enseignant doit préalablement fournir des explications verbales avant de passer à l'écrit, ce qui explique la primauté de l'oral sur l'écrit. Michèle VERDALHAN-BOURGADE affirme que : «*le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances: la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements*». (Le Français de scolarisation pour une didactique réaliste, Presses Universitaires de France (2002).

Pour récapituler, l'oralité est définie comme le moyen de communication privilégié que l'être humain utilise pour interagir avec son environnement.

Nous avons ensuite identifié plusieurs définitions parmi celles que nous avons consultées dans divers dictionnaires. Toutefois, il est important de noter qu'il n'existe pas de différences majeures quant à la signification attribuée à ce concept :

1^{ère} définition

Selon le petit Larousse illustré, l'oral signifie « *fait de vivre voix transmis par la voix (par opposition à écrit). Témoignage oral, tradition oral ; qui appartient à la langue parlée*».

2^{ème} définition

Le petit Robert donne ainsi une définition de l'oral : « *mot qui vient de latin os. Oris, <bouche>, (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole*».

3^{ème} définition

En didactique des langues, l'oral désigne «*Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentique*».

4^{ème} définition

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde donne une définition comme suit: *«La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement-traduction, fondée sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée, au point de passer parfois au premier plan. D'autre part, la façon la plus répandue de penser l'oral, y compris pour des cadres méthodologiques qui en reconnaissaient la légitimité, a été et continue souvent à être contrastive: l'oral est référé à l'écrit».* (Jean Pierre Cuq, p.44)

Nous en déduisons que toutes les définitions ont presque le même sens quant au mot « oral » vu comme étant la base première de toute communication. Le groupe oral Créteil définit l'oral selon quatre axes : « communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée sur le langage (la langue est un objet) d'apprentissage ».

1.2 Fonctions de l'oral

1.2.1. L'oral et l'apprentissage

L'oral représente un instrument essentiel pour l'apprentissage d'autres matières scolaires. Les spécialistes de la didactique, dans toutes les disciplines, attendent de la langue qu'elle facilite la formulation d'énoncés clairs. Ainsi, selon Vergnaud, lors des discussions en classe de mathématiques, l'utilisation du langage contribue à la formation de la scientifique. Dans cette perspective, il souligne que *« des aspects essentiels des énoncés mathématiques sont d'abord des énoncés de la langue maternelle.»* (1999, p.58)

Le conflit socio-cognitif est un élément central dans le processus de la construction des connaissances et de la construction de l'individu. Dans ce contexte de conflit, le langage verbal joue un rôle de médiation, un concept connu sous le nom de médiation sémiotique. Selon Vygotsky le fonctionnement cognitif individuel est initialement ancré dans des interactions sociales. Par conséquent, il affirme que : *« [...] toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisé [...] dans leur privée, les êtres humains conservent les fonctions de l'interaction sociale»* (p.58)

Dans ce contexte, le langage est employé comme un outil qui contribue à l'élaboration de la pensée pendant les échanges verbaux et facilite la collaboration. Les linguistes estiment que le

langage oral ne prend véritablement son sens qu'en situation. C'est dans cette dynamique que son impact est le plus significatif grâce aux relations qui se créent. Dans cette optique, Peytard affirmait que « *toute interprétation de syntaxe de l'oral passe par l'écoute / interprétation du prosodique et ne peut se faire qu'à partir du corpus de langue orale située.* »(p.59). Ces relations établissent les conditions nécessaires à la construction d'un langage diversifié, permettant ainsi une adaptation et une réussite dans des environnements variés. La deuxième caractéristique de l'oralité est liée à :

1.2.1.1 L'évaluation

Pour ce qui concerne l'évaluation, le langage oral est couramment utilisé, car il constitue environ un quart des échanges verbaux qui ont lieu au cours d'une journée de classe. Il est indéniable que la maîtrise des compétences verbales joue un rôle essentiel dans l'obtention de résultats d'apprentissage plus approfondis. La nécessité de l'apprentissage est étroitement liée au langage, ce qui rend l'oral indispensable dans le processus d'évaluation. Dans ce contexte, Bautier souligne que :

« Si l'on n'y prend garde, les élèves, dès leur entrée à l'école, sont plus aisément dans l'action "spontanée", immédiate, dans la réalisation des tâches scolaires auxquelles ils sont confrontés sans en comprendre la finalité d'apprentissage et sans la mobilisation cognitive supposée. N'identifiant pas les tâches en terme d'objet d'apprentissage et de savoirs à s'approprier, n'allant pas au-delà de la réalisation de la tâche au plus près de la matérialité de celle-ci, ils "omettent " ainsi de réfléchir pour faire. Il est donc nécessaire de donner aux enfants "les mots" pour identifier les objectifs du travail scolaire, d'une part en leur donnant des tâche assez complexes pour susciter leur réflexion et , d'autre part, en pratiquant un questionnement individualisé de l'élève afin de lui permettre d'explicitier la tâche qu'il doit accomplir. L'expérience montre qu'une telle démarche peut effectivement transformer les apprentissages des élèves, apprentissages qui sont alors toujours simultanément langagiers, linguistiques et disciplinaires. Un tel travail se situe forcément dans l'interaction des domaines du langage, des savoirs, de l'école, des pratiques sociales. Mais cela signifie sans doute qu'il faut regarde de plus près ce que chaque élève fait véritablement dans sa classe avec le langage et à propos du langage.» (Bautier, p.62)

L'évaluation des productions langagières orales n'est pas une démarche évidente, car la production d'un discours oral est une activité au cours de laquelle le locuteur se trouve simultanément dans les postures d'émetteur d'un énoncé, de récepteur de son propre énoncé et de contrôleur du message. En même temps, il ajuste ce message en fonction de la réaction de son auditoire qui l'évalue, que ce soit de manière explicite ou implicite.

Contrairement à l'écrit où l'on peut élaborer un brouillon que l'on corrige en anticipant la réaction d'un lecteur potentiel, à l'oral il n'y a pas de brouillon, et le message n'est pas nécessairement définitif car il peut être constamment ajusté. Du point de vue de l'évaluation, il s'agit donc d'une situation particulière. Une troisième caractéristique de l'oral se manifeste dans le contexte de la salle de classe, ce qui nous amène à aborder l'oralité dans le domaine de la pédagogie.

1.2.1.2 L'oral pour la pédagogie

La pratique de l'oral nécessite fondamentalement des conditions et des facteurs qui favorisent à la fois la production et la réception du langage. L'activité verbale orale est particulièrement propice à l'amélioration de la compétence en communication orale. À ce sujet, Viala nous offre des perspectives en confirmant que « *Effectivement, l'oral se pratique mieux quand on a du temps de travail, en module, par exemple, qu'avec trente – cinq élèves pendant peu d'heures, dans une salle de classe trop petite.* » (Viala, p.65)

Les dynamiques interpersonnelles varient en fonction des dispositions des participants. Les sujets abordés et la manière dont ils sont traités diffèrent selon que les échanges se déroulent en grands groupes ou en petits groupes, ainsi qu'en fonction de la place et du rôle que l'enseignant y occupe. L'espace joue également un rôle déterminant dans le déroulement des échanges verbaux et dans la construction des relations qui les sous-tendent, comme le souligne Corraze : « *L'organisation de l'espace procède des formes de communication parce qu'elle est un moyen de contrôler l'information, d'en manipuler la quantité et la qualité.* » (p.65)

La pratique pédagogique de l'oral favorise l'interaction et conduit les participants à développer des discours variés. En contraste, les échanges diffèrent dans une situation de communication en classe, dirigée par un enseignant, par rapport à une communication spontanée en dehors de la classe. L'oral et l'échange entretiennent une relation constante et réciproque qui favorise la continuité entre les participants. Dans cette optique, nous examinerons la notion d'échange verbal.

1.3 L'échange

«Je déteste parler quand ni sentiments ni idées ne sont échangés, quand personne ne peut retirer profit d'un échange.»(Anne Brontë)

La citation précédente attribuée à Anne Brontë, met en évidence le fait que l'acte de parler implique généralement un partage de sentiments ou d'idées. Un aspect particulièrement bénéfique de cet acte est la possibilité pour une personne de parler, d'interagir, d'échanger, et ainsi de promouvoir l'importance de la communication.

La nature de l'échange varie en fonction du contexte ou du domaine de discussion. Cependant, l'échange le plus précieux est souvent celui des connaissances. Contrairement à d'autres formes d'échange qui peuvent parfois aboutir à des conflits, l'échange de connaissances est unique en ce sens qu'il a le potentiel de favoriser le développement intellectuel de l'individu. *« Le savoir n'est pas comme la monnaie, qui reste physiquement intacte même à travers les plus infâmes échanges : il est plutôt comme un habit superbe qui se râpe à l'usage et par l'ostentation.»(Simonnot, Philippe, p66)*

Cette définition met en lumière la manière dont l'échange peut contribuer à l'expansion de nos connaissances, ce qui est évident dans notre vie quotidienne. Par conséquent, l'échange le plus précieux se révèle être celui des connaissances. Il découle souvent des différences entre les individus ou les groupes d'individus, et qui sont considérées comme une motivation puissante pour l'échange. D'après Philippe Simonnot : *« L'essence de l'échange (...) c'est que les hommes sont différents. Et l'échange, en réalité, ne se fait pas entre des nations (...) mais entre des hommes. Ou entre des groupes d'hommes qui eux aussi sont forcément différents, avec des coûts ou des avantages différents, et donc qui sont incités à l'échange. »*

L'échange est un moyen de répondre aux besoins individuels, car un individu seul ne peut pas satisfaire tous ses besoins, mais il peut obtenir ce dont il a besoin en échangeant avec d'autres qui ont des compétences ou des produits différents. Les échanges deviennent ainsi la base d'une société, car la satisfaction des besoins de chacun dépend de la coopération avec autrui.

Emile Durkheim explique comment l'échange peut servir de fondement à la société en montrant que la dépendance mutuelle qui résulte de l'échange renforce les liens sociaux. *« La société n'est pas une simple somme d'individus, mais le système formé par leur association représente une réalité spécifique qui a ses caractères propres.» (p.153)*

Grâce à l'échange, les êtres humains ont la possibilité de dialoguer, de négocier, de communiquer et de s'exprimer verbalement. Toutes les formes d'échange impliquent que les parties communiquent verbalement et s'engagent dans des interactions observables. Cela conduit à la, l'échange peut également être défini en termes d'interventions. Un échange peut consister en une seule intervention ou en plusieurs. Si un échange est composé de deux interventions ou plus, on parle de tour de parole. Cette distinction est particulièrement pertinente dans les interactions verbales en classe, telles que les questions-réponses et les évaluations par l'enseignant. Dans cette optique, les didacticiens ont souligné que la création d'images pertinentes dans la société, car l'échange avec autrui est souvent à l'origine de la construction de ces images. Par conséquent, dans la plupart des cas, l'échange favorise la communication verbale dans toutes les situations de communication, comme le souligne Michel Leiris « *Une monstrueuse aberration fait croire aux hommes que le langage est né pour faciliter leurs relations mutuelles.* » (p.130)

Selon C. Kerbrat-Orecchioni « *il faut donc admettre qu'un échange peut être constituant d'une intervention* » (1992, p.154) L'échange oral n'a pas de définition unique, mais doit plutôt être appréhendé à travers diverses perspectives linguistiques en tenant compte des avis de différents linguistes. C'est pourquoi, nous avons tenté de le définir du point de vue linguistique et en prenant en compte les différentes conceptions des linguistes. Dans cette optique, nous allons parler de ses composants.

1.3.1 Les composantes de l'échange

Les échanges sont constitués d'éléments qui contribuent à leur structure au niveau de la parole. Ils passent des unités dialogales aux unités monologales. En poursuivant cette réflexion, nous allons explorer le concept d'intervention.

1.3.2 Interventions

Avant d'explorer la notion d'intervention, y compris ses composants et ses rôles dans les échanges, il est essentiel de définir ce concept. Pour certains linguistes, l'intervention soit considérée comme la plus grande unité monologale de l'interaction. Parfois, elle est également appelée "mouvement," ce terme étant une traduction du "move" utilisé par Sinclair et Coulthard, mais aussi par Goffman et Edmondson. Cependant, Moeschler (1992, p.154) s'oppose à l'idée que l'intervention soit exclusivement «*la plus grande unité monologique*». Selon lui, une intervention peut comprendre d'autres constituants ou unités dialogales. Il justifie cette position en indiquant que« *Les constituants de l'intervention sont de rangs variables (échange, intervention, acte de langage) et entretiennent entre eux des relations interactives* ». (1992, p.154)

La principale problématique de cette définition ne réside pas dans l'utilisation du terme "monologique" mais plutôt dans le fait que, selon Bakhtine, tout texte, même s'il est monologique en apparence, est fondamentalement dialogique. Bakhtine considère qu'une unité donnée peut être composée d'unités du même rang ou d'un rang supérieur. En conséquence, il rejette catégoriquement ce type de définition, comme en témoigne la reformulation suivante :

«Les échanges, l'intervention et actes de langage [...] entretiennent entre eux des relations interactives».(1992, p.171)

Kerbrat Orrechioni explique que l'échange se construit à partir d'interventions. Ces interventions peuvent être d'initiative, réactives, ou à la fois réactives et d'initiative, en fonction de la dynamique entre les participants.

Dans un échange, lorsque le locuteur pose une question, cela est considéré comme une intervention d'initiative, car il incite l'interlocuteur à réagir. La réponse donnée par l'interlocuteur est alors qualifiée d'intervention réactive. Ainsi, il est essentiel d'expliquer davantage la notion d'"intervention réactive" plutôt que de la définir de manière rigide.

L'intervention réactive correspond à la réaction ou à la réponse apportée par le locuteur 2 (L2) à l'initiative de son interlocuteur, le locuteur 1 (L1). Pour Kerbrat Orecchioni (1992, p.156), l'échange se compose d'interventions qui contribuent à sa construction.

Les participants à l'échange jouent des rôles en tant qu'énonciateurs et co-énonciateurs, leurs énoncés se faisant écho mutuellement. Le nombre d'interventions dans un échange peut varier en fonction de la situation de communication et de l'initiative prise par l'un ou l'autre participant (locuteur et interlocuteur). Pour maintenir la continuité du dialogue et favoriser les interactions, il est essentiel que l'échange comporte des interventions.

Moeschler met en évidence le fait que l'échange peut contenir plusieurs interventions :

«L'échange correspond en principe à la plus petite unité dialogale. Ce rang est donc fondamentale: c'est avec cet échange que commence l'échange, c'est-à-dire le dialogue au sens strict.».(1992, p.158)

En adoptant cette perspective, on comprend que les échanges peuvent être constitués d'une ou de plusieurs interventions. Dans cette optique, nous allons explorer les différentes composantes des interventions au sein de tout échange.

1.3.2.1 Échange comportant une seule intervention

Il peut arriver, dans des situations de communication réelle, qu'un échange se résume à une seule intervention verbale. La deuxième intervention, le plus souvent, est soit implicite à travers des réactions non verbales, soit tout simplement absente.

Prenons un exemple à l'école : un élève (L1) entre en retard en classe et attend debout près de la porte que l'enseignant (L2) lui accorde la permission de s'asseoir. Dans un tel cas, l'échange se limite fréquemment à une seule intervention verbale, et la réaction se manifeste principalement par des gestes, sans qu'une réponse verbale soit nécessaire. Le remerciement est rarement exprimé dans ce contexte.

L1: (entrée de L1)

L2: →L1 : prends vite ta place

L1:(réaction non verbale de L1, l'étudiant se dirige vers sa place

Dans ce cas, il est approprié de parler d'un échange tronqué, ou plus simplement de troncation de l'échange. Il convient ici de préciser la signification de l'adjectif "tronqué." Selon le dictionnaire Robert de la langue française, "tronqué" est l'adjectif dérivé du verbe "tronquer" signifiant couper ou réduire quelque chose, comme le montre l'exemple suivant :

1- Coupé au niveau du tronc.

- Statue tronquée, statue qui n'a que le buste ou le torse et qui est ajustée sur une gaine.

2- (En extension) coupé entre la base et le sommet.

- Cône tronqué, pyramide tronquée.

3- (En particulier) Se dit de certaines choses dont l'extrémité ou la partie supérieure même si elles ne l'avaient jamais eue.

4- (figuré) privé d'une extrémité, d'une partie omise ou retranchée (1992, p.154)

Selon Schegloff, le terme "truncation" se réfère à la non-réalisation d'un élément structurel qui, dans des circonstances normales, serait attendu. Il décrit ce phénomène comme une "attente déçue". Lorsqu'on examine la truncation dans le contexte de l'échange oral, Schegloff note qu'elle peut être clairement observable, incertaine ou même indécidable. Cela se produit notamment lorsque des actes de langage tels qu'une salutation, une question, une demande, voire une affirmation, restent sans réponse.

Selon Schegloff, il existe de nombreux cas où il est difficile de déterminer si un échange est "tronqué" ou non. Pour clarifier ce point, il propose trois cas de figure :

1- Les deux actes de langage sont réalisés, et chacun d'entre eux donne lieu à une réponse autonome. Dans ce cas, il n'y a pas de problème, car il s'agit de deux échanges distincts, l'un étant subordonné à l'autre

<i>L1 Bonjour Melle</i>	<i>L1—Bonjour Melle.</i>	<i>L1 Bonjour Melle</i>
<i>L2 Bonjour Monsieur nouvelle</i>	<i>C'est vous la nouvelle élève?</i>	<i>C'est vous la élève ?</i>
<i>L C'est vous la nouvelle élève ?</i>	<i>L2 Bonjour Monsieur</i>	<i>L2 Oui Monsieur.</i>
<i>L2 Oui</i>	<i>Oui c'est moi.</i>	<i>Bonjour Monsieur</i>
<i>L1 Pardon Monsieur.</i>	<i>L1 Excusez-moi, mais quel âge</i>	
<i>L2 Je vous en prie.</i>	<i>Avez-vous?</i>	
<i>L1 Pourriez vous me dire l'heure ?</i>	<i>L2 Il n'y a pas de mal : j'ai</i>	
<i>L2 Il est huit heures.</i>	<i>Vingt huit ans.</i>	

2- L'absence de l'un des éléments structurels de l'échange oral, qu'il s'agisse d'une intervention réactive ou évaluative, alors qu'une telle intervention serait normalement attendue, conduit à la qualification de l'échange en tant que "tronqué". Schegloff souligne que :

« D'autant plus que ce problème de l'absence d'une composante "normalement" attendue peut concerner l'intervention réactive, mais aussi l'intervention évaluative, comme en témoigne cette réflexion relevée au cours d'une conversation: "il m'a demandé quel âge tu avais. Je le lui ai dit, et il n'a fait aucun commentaire» (1990.1998, p.256)

Dans cette situation, l'absence de réponse crée un vide dans l'échange. Schegloff analyse de près ces situations pour mieux comprendre comment la troncation peut se manifester dans la communication verbale.

Les exemples mentionnés ci-dessus illustrent des échanges autonomes. Lorsqu'on les examine de plus près, on constate l'absence d'une intervention attendue de la part de L1 dans chaque échange.

Un deuxième scénario de l'échange tronqué devient plus complexe lorsque l'excuse ou la salutation, immédiatement suivie de l'acte principal ne suscite pas de réponse autonome de la part de L2. L2 omet en fait cette étape et passe directement à l'acte principal. L'exemple suivant illustre précisément cette situation.

"Bonjour Mademoiselle. C'est vous la nouvelle élève ?-- Oui Monsieur".

"Pardon Monsieur. Pourriez vous –vous me dire l'heure ? -----Il est huit heures

Dans ce contexte, Roulet parle d'un "échange confirmatif tronqué" où les salutations, les remerciements et les excuses, plus qu'une clôture rituelle de séquence, sont différemment pratiqués d'un service à un autre. Cependant, la signification rituelle de l'ouverture reste la même. Dans cette optique, Schegloff a également exploré ce qu'on appelle "les échanges préliminaires", qui soulèvent toujours les mêmes problèmes que les salutations et les excuses.

Un troisième scénario concerne certains types de "pré". Dans ce cas, on observe la substitution de l'acte principal par un acte secondaire. Ainsi, Searle considère que l'acte de langage le plus réussi est celui formulé sous forme de question, qu'il s'agisse d'une demande ou d'un ordre. Cette observation renforce son point de vue :

«Pour exprimer un acte de langage quelconque, on peut recourir à des procédés indirects, qui consistent généralement à produire un énoncé portant sur l'une ou l'autre des conditions de réussite de l'acte en question. On a alors affaire à ce que j'ai appelé ailleurs un "trope illocutoire", qui peut être plus ou moins fortement conventionnalisé.» (1998, p.258)

Selon sa perspective, il existe des formulations qui, littéralement, s'apparentent à des questions "préliminaires" et qui fonctionnent comme des expressions indirectes de l'acte en question. Dans ce contexte, examinons les formulations suivantes :

"Tu peux fermer la porte ?" = ferme la porte

"Vous avez l'heure ?" = quelle heure est il?

"Tu as des cigarettes ?" = donne-moi une cigarette.

"Tu vois le calendrier là- bas ?" = passe le moi.

"Tu as toujours ta bicyclette rouge? prête-là moi.

"Tu es libre ce soir ? et si on passait la soirée ensemble ?

D'après Schegloff, lorsque la réponse à la question est ou serait de nature positive, on entre alors dans le domaine du trope. Il identifie trois possibilités permettant de déterminer si un échange donné est tronqué ou non.

La première possibilité se présente lorsque L2 ne répond initialement qu'à la question, obligeant L1 à réitérer son interrogation, ce qui donne lieu à deux échanges complets. Supposons les réponses réactives suivantes de L2 aux formulations mentionnées ci-dessus :

"Tu peux fermer la porte ? _ Oui _ Hé bien ferme là !"

"Vous avez l'heure ?_ Oui _ Alors dites- la moi !"

" Tu as des cigarettes? _ Oui_ Tu peux m'en donner une?"

"Tu as toujours ta bicyclette rouge ? _ Oui Tu peux me la prêter?"

"Tu es libre ce soir? _Oui_ Ça te dirait qu'on aille au cinéma ?"

Dans ces exemples, on n'observe plus ce que l'on appelle une troncation. D'un point de vue structurel, deux échanges complets subsistent. On voit en quelque sorte, une addition qui enrichit et organise la séquence de l'échange.

La deuxième possibilité s'intéresse toujours à la réaction ou aux réponses de L2. Supposons que L2 réagisse à l'intervention initiale de L1 en donnant une double réponse, comme illustré ci-dessous :

"Vous avez l'heure? _ Mais oui : il est huit heures."

" Tu as des cigarettes? _ Oui, tiens !" (accompagnement la réaction non verbale).

" Tu as toujours ta bicyclette ? _ Oui, tu peux la prendre".

"Tu vois le calendrier là bas? _ Oui, voilà".

"Tu as toujours ta bicyclette ? _ Oui, tu peux la prendre."

"Tu es libre ce soir?_ Oui, on peut sortir ensemble si tu veux".

En se basant sur ces exemples, on peut conclure que le "Oui" est suivi d'une action, ce qui pose un problème particulier car il peut répondre à la fois à une question et à un ordre.

1.3.2.2 Échanges formés de deux interventions

Il s'agit d'un échange en paire adjacente où la première intervention est initiative et la seconde est réactive. L'exemple le plus couramment cité est la structure "sommation-réponse" décrite par Schegloff, ou encore le duo question-réponse. Dans cette perspective, Goffman clarifie davantage la notion de paire adjacente

«Questions et réponses offrent un exemple, peut être canonique, de ce que Harvey Sacks a appelé 'première partie de paire' et 'deuxième partie de paire' autrement dit un couplet, une unité dialogique minimale, un tour long de deux énonciations, chacune du même 'type, se suivant immédiatement dans le temps; bref, une 'paire adjacente'» (1998, p.236)

Comme exemple, dans une classe de langue l'interaction entre l'enseignant L1 et l'apprenant L2:

L1: Pourquoi Pierre n'est pas là ?

L2: Il est malade.

Goffman n'a pas défini l'échange comme le résultat du découpage d'une interaction. Selon lui, si une interaction comporte des échanges, c'est d'abord parce que ceux-ci servent à des fonctions bien précises. Il explique également qu'une interaction se compose d'une série de demandes, de paires adjacentes par enchaînement ou emboîtement, qui forment des séquences et des interactions. Ainsi, selon cette perspective, un échange se construit au cours duquel deux protagonistes s'engagent.

On appelle cet échange un "échange minimum", d'où la présence de deux interventions. Goffman a introduit cette notion car elle s'applique à des situations de type stimulus-réponse, que ce soit sous forme de paires adjacentes, de dépendance conditionnelle, de question-réponse, de demandes de service, et ainsi de suite.

Kerbrat Orrechioni confirme l'existence de cet échange minimum, en soulignant qu'il est courant dans la vie sociale, notamment dans des cas de demande ou de requête. Il est évident que de nombreux échanges de salutations, de compliments, de présentations, de félicitations, de remerciements et de politesses constituent des exemples de ces communications.

Il affirme que :

« L'existence des échanges repose donc sur une relation de détermination unilatérale entre ses constituants : le premier est conditionnant, le second conditionné; il crée des obligations pour le second, qui doit les satisfaire.»(Goffman, p.165)

1.3.2.3 Echanges constitués de trois interventions

La question de savoir si la structure la plus courante d'un échange est binaire ou ternaire est une question qui revient souvent dans les analyses conversationnelles. Selon Roulet, la structure la plus courante d'un échange commence par une question. Selon lui, pour qu'un échange soit complet, il doit suivre l'organisation suivante :

L1: Où cours- tu comme ça?: intervention initiative

L2- "Au stade": intervention réactive

L1- Ah au stade!: intervention "évaluative"

L'échange binaire ou ternaire varie selon les types d'échanges. Les chercheurs ternaristes, en particulier ceux œuvrant dans le domaine de la didactique, considèrent qu'un échange est constitué de trois interventions. Leurs travaux se basent sur les interactions didactiques, en particulier la relation entre l'élève et le maître. Selon leur perspective, dans un échange en classe de type question-réponse, une évaluation de la réponse par l'enseignant est toujours suivie. Cette évaluation prend généralement la forme d'un remerciement pour la réponse de l'élève.

D'un autre côté, les binaristes estiment qu'un échange est composé de deux interventions. Leurs analyses se fondent sur divers types d'échanges dans les conversations quotidiennes. Selon leur point de vue, un échange de salutations est typiquement binaire, avec une paire adjacente qui représente la "norme". Cette question a conduit certains auteurs à se demander s'il existe un nombre fixe d'interventions dans un échange, que ce soit une seule intervention, deux, ou même davantage. Cela nous amène à considérer la problématique d'un échange comprenant plus de trois interventions.

1.3.2.4 Problème d'échange comportant plus de trois interventions

Un échange ne se termine pas toujours par une intervention réactive ni même par une évaluation. Il peut se réduire à un simple couple "offre" et "acceptation" ou "refus". C'est l'intervention initiative qui initie en réalité une sorte de transaction entre les locuteurs, laquelle peut être relativement longue et se dérouler étape par étape. Selon les observations de Roulet, ce phénomène survient lorsque la réaction ou l'évaluation de L2 est négative, ce qui entraîne une prolongation de l'échange. Cela se produit lorsqu'il se trouve momentanément sans réponse. Dans cette optique, il explique comment la nature de l'intervention réactive influence la complétude de l'interaction

« Pour que la négociation, et corollairement l'échange, puisse se clore, il faut que la réaction de l'interlocuteur et l'évaluation du locuteur soient positives. Nous rappelons complétude

interactionnelle cette contrainte de double accord qui commande la clôture de la négociation et de l'échange. Si la relation ou l'évaluation est négative, on observe une extension de la négociation et de l'échange qui peuvent compter cinq, sept, neuf, phases ou intervention, voire davantage, jusqu'à ce que soit satisfaite la contrainte du double accord.» (Roulet, p.166)

L'affirmation précédemment mentionnée peut sembler être une généralisation un peu vague en ce qui concerne la signification de termes tels que "réaction", "évaluation positive" ou, au contraire, "négative". Par conséquent, la complétude de l'interaction ne repose pas sur le type d'intervention ou d'évaluation, mais plutôt sur les réactions qui ont la fonction d'être soit conclusives, soit non conclusives. Pour illustrer ce principe, Roulet utilise un exemple dans le passage cité :

C: " est ce que le docteur pourrait passer chez Madame Vesounard à Mareuil

E: "oui je le dirai

C: bien merci":

Cet exemple démontre que l'évaluation positive est l'un des éléments constitutifs de la complétude interactionnelle. Cependant, il semble que l'échange pourrait tout aussi bien être complet sous forme d'exemple alternatif.

E:"non c'est impossible parce que (...)

C:bon tant pis, je rappellerai".

L'accord et le désaccord entre les participants sur un sujet de discussion spécifique ne sont des conditions ni suffisantes ni nécessaires pour clore un échange. Cependant, il est important de noter que les réactions négatives sont généralement plus marquées que les réactions positives.

Le principe de l'accord mutuel entre les participants ne concerne pas tant le contenu de la conversation que sa structure. Dans certaines situations, même lorsque les participants sont d'accord, ils peuvent passer à un autre sujet, ouvrir un nouvel échange. C'est alors que nous parlons d'un échange comportant plus de trois interventions, parfois quatre, cinq, ou davantage. Dans cette optique, l'organisation de la structure de l'échange devient complexe et soulève des questions difficiles.

Ce problème nous amène à la réflexion de Kerbrat Orrechioni sur les échanges impliquant plus de deux interlocuteurs. Dans de tels cas, la structure et les limites de l'échange se trouvent considérablement modifiées.

« L'organisation structurale de la conversation,[...] pose lorsque le nombre des participants est supérieur à deux des problèmes infiniment plus complexe que ne le laisse supposer le modèle hiérarchique classique. » (Kerbrat Orrechioni, p.167).

L'échange, dans sa structure, oblige les participants à respecter l'ordre hiérarchique de leur conversation. En conséquence, cette structure varie en fonction de l'acte de langage émis par l'un des participants communément appelés protagonistes ou locuteurs interlocuteurs. Pour explorer plus en profondeur cette notion, nous allons expliquer plus en détail le deuxième élément de l'échange, à savoir l'acte de langage.

1.3.3 L'acte de langage

La notion d'acte de langage est universellement considérée comme un concept fondamental par la majorité des linguistes, des pragmatiques et des chercheurs en sciences humaines. Kerbrat-Orecchioni définit l'acte de langage de la manière suivante :

«Unité minimale de la grammaire conversationnelle, l'acte de langage est aussi l'unité la plus familière aux linguistes, puisqu'ils ont depuis un certain temps déjà adopté cette notion, née comme on sait dans le champ de la philosophie analytique.» (p.172)

Avec cette définition, Kerbrat-Orecchioni signale que l'acte de langage est perçu comme la plus petite unité de la grammaire conversationnelle, un concept bien établi depuis longtemps par la plupart des linguistes. Par conséquent, elle souligne que l'attribution de noms aux différents actes de langage accomplis demeure toujours une tâche complexe. À cet égard, elle confirme :

« les frontières sont donc loin d'être claires, qui séparent les différents actes de langage (l'ordre de la requête, le vœu de la salutation, l'offre de la proposition, le conseil de la suggestion, etc.). »(p.173)

Cette catégorisation est d'autant plus complexe étant donné que la plupart des actes sont effectués de manière indirecte, et que les intentions sous-jacentes, en particulier, peuvent apparaître simplement comme des demandes. À l'extrême, il est possible d'utiliser l'ambiguïté des actes que nous produisons : par exemple, "on se verra" peut être interprété comme une promesse et/ou une menace.

De plus, certains actes marqués explicitement par des verbes performatifs ne correspondent pas toujours à ce que leur forme linguistique suggère (par exemple, "je te promets qu'on se reverra" peut être interprété comme une menace). Enfin, il est possible de conseiller et de menacer en même temps, de dire et de suggérer en même temps. Ces actes, dont il est question, sont considérés comme des capacités à produire simultanément plusieurs actes, ce qui est l'une des caractéristiques fondamentales de la langue, lui permettant de se détacher complètement de tous les autres systèmes de codage. Ici, on peut communiquer sans vraiment dire quelque chose tout en le disant. On peut donc agir sans vraiment accomplir l'action tout en l'accomplissant.

Dans n'importe quel échange, la signification d'un acte de langage peut varier d'une intervention à une autre. À cet égard, Roulet met en lumière les différentes significations des actes de langage lors d'un échange dans le discours dialogique, et il explique que :

« les interventions d'un discours dialogique n'entretiennent pas de relation hiérarchique ; elles s'enchainent linéairement, liées par des fonctions illocutoires initiatives et réactives. »
(Roulet, p.175)

Searle (p.176) soutient que chaque énoncé linguistique accomplit un acte spécifique (comme donner un ordre, poser une question, faire une promesse, etc.), c'est-à-dire qu'il a pour objectif de susciter un effet particulier et de modifier la situation de communication, ce qu'il nomme "force illocutoire".

Selon Searle, la force illocutoire, qui confère à l'énoncé sa qualité d'acte, se superpose au contenu propositionnel de l'énoncé. Dans cette optique, Austin, lors de sa huitième conférence dans son ouvrage "*Quand dire c'est faire*", introduit la distinction entre trois types d'actes :

- L'acte locutoire, soit l'acte de dire quelque chose
- L'acte illocutoire, soit l'acte accompli en disant quelque chose
- L'acte perlocutoire, soit l'acte résultant du fait de dire quelque chose

Prenons l'exemple de la phrase : "Qu'as-tu fait ce soir ?". Dans cette phrase, je réalise un acte locutoire en combinant des sons et des mots, auxquels est associé un contenu sémantique identifiable (le contenu propositionnel). Je réalise également un acte illocutoire, car cette séquence a pour but avoué d'obtenir du destinataire une certaine information. Enfin, je réalise un acte

perlocutoire si cette énonciation sert des objectifs plus subtils et dissimulés, comme exprimer de l'affection envers l'interlocuteur ou lui montrer de l'intérêt.

Dans le cadre d'un échange, il est parfois complexe de définir et de circonscrire les différents actes de langage. La capacité à distinguer et préciser ces actes au sein d'un énoncé requiert de l'interlocuteur la compréhension du rôle pragmatique de cet énoncé. C'est dans ce contexte que Benveniste répertorie à nouveau les trois archi-actes célèbres : l'assertion, la question et l'ordre. Benveniste précise que

«On reconnaît partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire [...]. Or ces trois modalités ne font refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre.» (2001, p.83)

Benveniste exprime clairement que la question et l'ordre sont deux actes distincts. À l'inverse, Searle considère que l'ordre et la question appartiennent à la même catégorie, celle des actes directifs. Selon lui, la question peut être perçue comme un type spécifique d'ordre, portant sur le "faire" particulier qu'est le "dire". Il illustre ce point avec l'exemple suivant : "Quelle heure est-il ?" équivaut à "Dis-moi quelle heure il est." La relation entre l'ordre et la question est aussi ambiguë que celle entre le "faire" et le "dire". D'une part, la pragmatique repose sur l'idée que "dire, c'est faire", ce qui signifie que toute question peut être interprétée comme une forme d'ordre. Cependant, d'autre part, la langue reconnaît l'indépendance de ce "faire" particulier et lui attribue des moyens d'expression spécifiques. Par exemple, les énoncés suivants :

1. Ferme la porte !
2. Dis –moi l'heure !

Ces énoncés reconnaissent la spécificité du "faire" en utilisant des formulations distinctes. Ils concilient ainsi les perspectives linguistiques de Benveniste et pragmatique de Searle. On peut donc différencier la requête qui demande un "faire", de la question, qui demande un "dire".

Dans cette optique, l'ordre est simplement un type particulier de requête. La frontière entre une question et une requête peut parfois être floue. Par exemple, lorsqu'une demande concerne l'exécution complète d'une tâche linguistique plutôt qu'une information précise, elle est généralement qualifiée de requête plutôt que de question.

- *Raconte-nous ce qui s'est passé.*
- *Dis- moi quelque chose de gentil.*
- *Pouvez – vous dresser un bilan de vos activités récentes?*
- *Vous pouvez épeler?*
- *Je vais d'abord prendre vos coordonnées.*

La nature de la formulation renforce cette tendance, même si, sur le plan pragmatique, les deux énoncés sont équivalents. Par exemple, "*Raconte-nous ce qui s'est passé.*" et "*Qu'est-ce qui s'est passé ?*" sont pragmatiquement équivalents, mais le premier est formulé comme une requête en utilisant une structure impérative.

Un cas plus complexe est celui de l'énoncé "Vous pouvez épeler ?", qui est formellement une question mais est souvent traité comme une requête. Cela se produit même lorsque la demande porte sur une information spécifique, comme dans les deux énoncés suivants :

- *Quelle heure est –il?*
- *Pouvez –vous me dire l'heure?*

Bien que ces deux énoncés soient pragmatiquement équivalents, le premier est généralement classé comme une question tandis que le second est considéré comme une requête, malgré son apparence de question. Cette distinction repose à la fois sur la forme et la valeur illocutoire de l'énoncé. Par conséquent, l'énoncé (2) est généralement analysé comme une question concernant la capacité du destinataire à fournir une information, suivie d'une requête indirecte pour cette information.

Afin de distinguer plus précisément entre les questions et les requêtes, nous allons d'abord commencer par définir ce qu'est une question.

1.3.3.1 La question

Les questions et les réponses jouent un rôle essentiel dans de nombreux échanges, mais en réalité, les questions se retrouvent dans toutes les formes de discours dialogués. Dans cette optique, Goffman confirme que :

« Chaque fois que des personnes se parlent, on peut entendre des questions et des réponses. »
(2001, p.83)

Donc les échanges impliquent que les participants se posent des questions et y répondent.

Cependant, la définition de la question peut varier légèrement d'un auteur à l'autre. Par exemple, Léon propose une perspective légèrement différente des autres :

«Nous considérons comme une question tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information. S'il s'agit d'une question «totale» («Pierre est arrivé?»), l'information demandée concerne la valeur de vérité du contenu propositionnel global; s'il s'agit d'une question «partielle» (« Pierre arrive quand?»), l'information demandée concerne un seul des constituants de la phrases, sorte d'«inconnue» dont le questionneur demande au questionné de préciser la nature.»(2001, p.86)

Il décrit la question comme sollicitant une information, tandis que l'assertion, en revanche, fournit une information. Les raisons pour lesquelles un locuteur recherche cette information peuvent varier considérablement en fonction des stratégies et du contexte dans lesquels les questions sont posées. J. Semprun, quant à lui, considère que les questions dissimulent souvent une intention sous-jacente.

«Ni les uns ni les autres ne posaient la question pour savoir, en fait, ils la posait par savoir vivre, par politesse, par routine sociale. Mais dès que la mort apparaissait dans les réponses, ils ne voulaient plus rien entendre. Ils devenaient incapables de continuer à entendre.» (2001, p.86)

Selon lui, tous les locuteurs posent des questions dans divers buts, ce qui souligne que les questions peuvent avoir des intentions diverses et que la même question peut entraîner des réponses différentes en fonction de ces intentions.

En fin de compte, la question posée au sein d'un échange est porteuse de significations et d'objectifs spécifiques. Cela nous conduit à discuter de la requête.

1.3.3.2 La requête

Il existe de nombreuses manières de demander quelque chose à quelqu'un, comme par exemple :

- *Zut, j'ai fini mon paquet !*
- *Tiens tu as trouvé des Players !*
- *C'est à toi ces cigarette ?*
- *Elles sont bonnes ces cigarettes-là ?*

Les requêtes sont des actes incursifs qui offrent aux locuteurs une variété impressionnante de formulations possibles pour une demande donnée. Ces formulations peuvent être indirectes et non conventionnelles, et leur gamme est pratiquement infinie. Cependant, il existe également des formulations indirectes et conventionnelles, dont le grand nombre s'explique sans doute par la nature potentiellement menaçante de cet acte de langage, en particulier lorsqu'il concerne le territoire d'autrui.

Le terme "requête" est utilisé chaque fois qu'un locuteur émet un énoncé pour demander à son interlocuteur d'effectuer une action non linguistique particulière. Dans cette optique, on peut considérer que l'ordre est un cas particulier de requête, se distinguant par son caractère impératif et autoritaire.

Les formulations indirectes de requête sont diverses et dépendent du type d'acte de langage qu'elles "empruntent" et adaptent à leur propre usage. Par exemple, elles peuvent prendre la forme d'une question, d'une suggestion ou d'une assertion.

- *Une question*

Tu peux fermer la porte?/ Tu as une cigarette?/ Tu n'as pas encore fait ton lit?

- *Une suggestion*

Et si tu faisais ton lit ?

- *Une assertion*

- *Affirmation d'un désir :*

Je voudrais que tu fermes la porte/ J'aimerais bien que tu m'embrasses.

- *Affirmation d'une obligation:*

Il faut fermer la porte/ tu dois fermer la porte.

- *Constat portant sur un état de choses, particulier ou général, réalisé ou non :*

La porte est ouverte / Le dîner est servi / On ne bouge plus/ on ne fume pas ici.

Tu ne tueras point / tu fermeras la porte en partant

Ces formulations s'appuient sur divers mécanismes de dérivation, qui peuvent varier en complexité en fonction du contexte. Les caractéristiques formelles de l'énoncé, telles que les éléments grammaticaux, lexicaux et prosodiques, ainsi que les informations contextuelles, peuvent tous jouer un rôle décisif dans la manière dont une requête est formulée. Par exemple, l'inclusion d'un terme d'adresse en début d'énoncé peut également influencer la formulation de la requête, comme dans les exemples :

"Pierre, la porte est ouverte !"

"Papa, j'ai soif !"

1.3.4 **Le caractère plus ou moins conventionnel de l'acte indirect**

Comparons, par exemple, différentes formulations telles que les suivantes qui fonctionnent de manière très systématique en français en tant que requêtes indirectes :

Tu peux/ pourrais fermer la porte?

Tu pourrais fermer la porte!

Tu veux/ voudrais fermer la porte?

J'aimerais bien que tu fermes la porte.

- Ces autres tournures semblent beaucoup plus difficilement acceptables :

Tu veux/ voudrais fermer la porte.

J'aime que tu fermes la porte.

J'aimerais que tu ouvres la fenêtre?

- Et ces tournures enfin, qui peuvent dans certaines circonstances seulement recevoir une valeur de ces requêtes

La porte est ouverte.

C'est à toi ces cigarettes?

Il est évident que la langue française admet des formes conventionnelles de requêtes indirectes, ce qu'on appelle communément des tropes lexicalisés :

1- La structure interrogative à la deuxième personne, comportant le modalisateur "pouvoir" ou "vouloir" à l'indicatif ou au conditionnel. Il s'agit d'une question portant sur la capacité ou la volonté du destinataire d'accomplir l'acte requis. De manière secondaire, il peut y avoir une structure assertive de même type contenant le modalisateur "pouvoir" (mais pas "vouloir", car la capacité d'autrui est souvent plus prévisible que sa volonté), de préférence au conditionnel.

2- Lorsque la requête porte sur l'obtention d'un objet matériel ou une demande d'information, une question est posée sur la possibilité du destinataire de fournir l'objet, comme dans "tu as une cigarette ?" (ou "et si oui, donne-m'en une"). Ce mécanisme s'applique également aux demandes d'information, comme "vous avez l'heure ?"

3- Une assertion à la première personne utilisant les verbes "aimer (bien)" au conditionnel ou "vouloir" à l'indicatif et au conditionnel. Elle affirme la sincérité de la condition, sur laquelle il est exclu que le locuteur puisse avoir des doutes.

Dans un échange oral, toute question posée par le locuteur exige invariablement une réponse de la part de l'interlocuteur. Par exemple, l'énoncé "Tu peux fermer la porte ?" entraîne une réponse, comme : "Oui" ou "D'accord". Cette réponse signifie non pas "Je suis d'accord avec toi sur le fait que je peux fermer la porte", mais plutôt "Je suis d'accord pour fermer la porte." En cas de réponse positive, la "demande d'un faire" doit être suivie de l'acte réel de fermer la porte, la réponse verbale étant facultative, voire superflue. Dans cette perspective, on peut croire l'anecdote rapportée par André Larochebouvy :

« Le général de Gaulle donne un ordre. « D'accord, mon Général », répond l'interlocuteur; alors le général de Gaulle : « Je ne vous ai pas demandé votre accord, je vous ai donné un ordre » (p.101)

Il est à noter que les formulations indirectes conventionnelles peuvent donner lieu à d'innombrables variations, permettant ainsi la création de requêtes indirectes non conventionnelles. Par exemple, à la fin d'une lettre, on peut solliciter une réponse en exprimant le désir d'en recevoir une :

"Je me languis de recevoir des nouvelles de toi"

"Si tu savais comme tes lettres me sont nécessaires!"

Cela favorise la continuité dialogique dans un échange oral, où les questions et les réponses entre les participants permettent au dialogue de progresser. Dans cette optique, parlons maintenant de la réponse fournie par l'interlocuteur, ce que l'on appelle couramment la réaction.

1.3.4.1 Les réactions à la requête

La requête est toujours chargée de significations relationnelles importantes entre les participants d'une conversation. Lors d'un échange, il est essentiel de manier ces requêtes avec précaution. Les réponses aux requêtes se divisent en deux catégories majeures :

1- Réaction positive d'acceptation : c'est l'enchaînement "préféré", le destinataire de la requête accepte de s'y conformer.

2- Réaction négative de refus : Il s'agit de l'enchaînement "non préféré". Un refus peut être perçu comme menaçant pour la personne faisant la requête, qui risque de se sentir offensée si le refus n'est pas justifié de manière appropriée et adoucie par divers arguments.

Un troisième type d'enchaînement, également potentiellement menaçant, est ce que l'on nomme une "réplique". Une réplique remet en question l'une ou l'autre des conditions de réussite de l'acte initial de la requête. Les exemples suivants illustrent ce type d'enchaînement :

- Passe moi le sel !-----Si je veux.

- Ferme la porte!----- je ne suis pas ton chien.

- Elle est fatiguée, pauvre petite ! dit la Reine Rouge. Lissez-lui les cheveux, prêtez-lui votre bonnet de nuit, et chantez-lui une berceuse.

Dans un échange, il est essentiel que les notions de "face" jouent un rôle primordial dans le processus de communication. Les "faces" se réfèrent à l'image sociale d'une personne, c'est-à-dire à la manière dont elle est perçue dans un contexte donné. Les soucis liés à la préservation des "faces" sont constants et omniprésents, même dans des contextes où on ne s'y attendrait pas.

Les actes de question et de requête, qui représentent les deux formes de demande – demander une information et demander une action – sont particulièrement intéressants à plusieurs égards. Ils mettent en évidence les défis liés à la définition et à la délimitation des actes de langage.

Pour les questions, il existe de nombreuses variations qui peuvent être distinguées selon différents critères. L'acte peut être formulé de manière directe ou indirecte, par le biais d'une assertion. Une question est un acte initial qui, en principe, requiert une réaction, et cette réaction peut prendre différentes formes.

En ce qui concerne les requêtes, elles sont caractérisées par la diversité de leurs formulations. Elles peuvent être exprimées de manière plus ou moins directe ou indirecte. Le choix de la formulation a des implications sur la nature de la réaction à la requête et peut avoir un impact significatif sur la relation interpersonnelle.

1.3.5 Tour de parole

Le concept de tour de parole se réfère au mécanisme de coordination qui sous-tend l'organisation de l'alternance entre les locuteurs, constituant ainsi la pierre angulaire du développement d'une conversation. Contrairement à une unité fixe et préalablement définie, le tour de parole est, en réalité, une réalisation pratique et interactionnelle qui émerge de manière conjointe grâce à la participation des interlocuteurs. En ce sens, P. Bange soutient que :

« Un tour de parole est plutôt une unité dont la constitution et les limites impliquent une distribution des tâches telle que: un locuteur peut parler de manière à permettre la prévisibilité de la complétude possible (...) et à permettre aux autres d'utiliser les lieux de transitions pour commencer à parler ou ne pas saisir l'occasion, pour influencer sur la direction de la conversation, etc. c'est-à-dire que le tour de parole en tant qu'unité déterminée interactivement. » (1992, p.30)

1.3.5.1 Organisation de la prise de parole dans l'échange conversationnel

Sacks, Schegloff et Jefferson (1992, p.30) ont formulé un modèle du système de prise de tour de parole dans la conversation, auquel ils ont attribué une place particulièrement significative. Ils considèrent que la conversation occupe une position centrale parmi les systèmes d'échange verbal, et cette position centrale est justifiée par le fait que la conversation est le mode d'interaction où les contraintes externes sont les moins contraignantes.

Pour qu'un échange soit orchestré de manière fluide, il est impératif que les locuteurs respectent les règles de la conversation tout au long de leur interaction. Ces règles conversationnelles exigent le respect des procédures pour prendre la parole, la construction adéquate du tour de parole, ainsi que son attribution correcte au sein de toute activité de communication orale. C'est dans cette optique que nous aborderons l'organisation de la prise de parole.

En effet, dans une conversation, les locuteurs ont une grande latitude dans leur discours, et il n'existe pas de structure fixe déterminant à l'avance comment les tours de parole se succèdent. Cela contraste, par exemple, avec les débats, où la prise de parole est organisée autour d'une division entre "pro" et "contrat" en fonction de ce que les participants ont à dire : ou les interviews, où l'alternance entre les questions de l'interviewer et les réponses de l'interviewé définit clairement le modèle. Dans le contexte de conversation dont nous parlons ici, l'organisation des tours de parole repose sur deux éléments clés, comme le décrivent Sacks, Schegloff et Jefferson :

- *« La pré-spécification : elle détermine ce qui doit être fait dans le tour de parole, et il s'agit souvent de contraintes sociales ou institutionnelles qui lient les participants.*
- *La pré-structuration de l'interaction : elle concerne les rôles des participants, avec des droits et des devoirs spécifiques. Ces pré-spécifications sont souvent alignées sur l'objectif global de l'interaction, déterminant ainsi la nature de cette interaction. Cette finalité globale exerce une influence ascendante, en quelque sorte, en modelant l'interaction. »*

En somme, la conversation est un système d'interaction visant un objectif final ouvert, ou, du moins, tendant vers une ouverture maximale.

« Un aspect de la flexibilité de la conversation est une conséquence directe et importante de ce trait de son organisation de prise de tour : cette organisation et de ce fait l'activité conversationnelle en elle-même opèrent indépendamment des caractérisations variées de ce qui occupe les tours, du "topic" des tour. » (1992, p.30)

La prise de tour de parole occupe donc une place centrale car elle offre une opportunité unique de définir les règles inhérentes à l'alternance des locuteurs. Sacks, Schegloff et Jefferson le confirment en indiquant que dans une conversation, c'est l'organisation des tours de parole qui contribue de manière significative à la fluidité de l'interaction :

« On peut considérer la répartition des tours de parole sur les personnes et les thèmes ainsi que la manière dont changent les locuteurs comme indicateurs des rapports d'interaction. » (1992, p.32)

Chaque type d'échange ou d'interaction, que ce soit entre un professeur et un élève, un médecin et un patient, un service social et un client, possède son propre système de prise de parole, en suivant le principe fondamental selon lequel "un seul locuteur parle à la fois". Chacun de ces systèmes diffère du modèle de la conversation en utilisant différents paramètres spécifiques.

Dans n'importe quelle conversation, le système de prise de parole définit des techniques particulières qui permettent aux locuteurs de construire leurs tours de parole de manière efficace. Nous allons à présent explorer plus en détail la manière dont ces tours de parole sont construits.

1.3.5.2 La construction des tours de parole

Le modèle de prise de tour de parole dans une conversation, élaboré par Sacks, Schegloff et Jefferson, se compose de deux éléments principaux. Le premier est la "composante de construction des tours de parole". Un tour de parole peut être construit à partir de diverses unités grammaticales, qu'il s'agisse d'une phrase complète, d'une proposition syntaxique, d'un syntagme ou même d'un simple mot, comme illustré dans l'exemple suivant :

Schmale– Button / Schmale Trop juste ma pauvre

T9E: oui oui j= suis en vendée ça va bien

T10F: très bien,

T11E: ben justement' c'est à toi qu= je téléphone,

T12F: oui'

T13E: parceque O comme t=t'es là pour la semaine'ou

T14F: non on part mercredi matin,

T15E: mercredi matin,

T16 F: oui (1992, p.32)

Cet exemple démontre qu'il n'existe pas de correspondance stricte entre un tour de parole et une phrase. En effet, un tour de parole ne correspond pas à une unité grammaticale comme le fait une phrase, mais plutôt à une unité interactive. Il représente l'élément fondamental de l'interaction verbale, conçu aussi bien dans sa construction que dans sa fonction en référence au tour précédent et au tour suivant.

Pour construire efficacement les tours de parole, certains auteurs soulignent l'importance d'une unité de base, telle que le mentionne Goffman. :

« L'unité élémentaire de parole n'est pas le tour, mais "le mouvement" (move) qui peut coïncider avec un tour de parole ou avec une phrase, mais n'y est jamais contraint. ». (idem, 1992, p.32)

Selon cette perspective, Goffman met en évidence une distinction cruciale entre le moment où l'orateur prend la parole et le moment où il construit son tour de parole. Le tour de parole s'érige au moment où l'orateur occupe la scène, plutôt qu'après. Pour approfondir cette notion, Goffman clarifie davantage en affirmant que le tour de parole se construit dans l'interaction :

« *l'occasion qui permet de tenir la scène et non ce qui se dit pendant qu'on la tient* ». (1992, p.32)

L'observation de Goffman met clairement en évidence que le tour de parole est déterminé en fonction de l'interaction, tandis que le mouvement se rapporte davantage aux activités individuelles des locuteurs.

La construction du tour de parole est cruciale pour permettre au locuteur suivant, qui est également un locuteur potentiel, de prévoir le type d'unité grammaticale sur laquelle le tour sera basé. Dans certains cas, au cours d'une conversation orale, nous constatons que le locuteur suivant prend immédiatement la parole après des tours de parole constitués d'un seul mot ou d'un syntagme, sans qu'aucune pause ou silence n'ait lieu. En d'autres termes, il n'y a pas d'attente d'une complétion au niveau de la phrase, mais plutôt une complétion en ce qui concerne l'action en cours. La complétion est ce qui se produit lorsque le locuteur actuel arrive de manière prévisible à un point où il est approprié de passer la parole au locuteur suivant. À cet égard, Sacks, Schegloff et Jefferson déclarent que :

« *Quand un locuteur commence la construction d'un tour de parole en employant un type d'unité X, ce locuteur est autorisé dès le commencement à une telle unité. La première complétion possible d'une telle première unité constitue la première place pertinente pour la transition au tour suivant* . » (1992, p.32)

Cette capacité de prévoir est essentielle pour la coordination fluide de la conversation et repose sur l'activité cognitive du récepteur. Elle dépend d'une connaissance mutuelle des participants. Cette connaissance s'appuie également sur une compréhension des aspects grammaticaux, permettant au récepteur d'anticiper la complétion en se basant sur des indices sémantiques, syntaxiques, intonatifs, ainsi que leur combinaison, en plus des signaux visuels comme les regards et les gestes. Dans diverses situations de communication orale, le récepteur peut déduire le processus de construction des tours de parole grâce à sa compréhension guidée par des compétences cognitives. C'est pourquoi Kallmeyer confirme que :

« *dans la production et la réception des activités individuelles, les participants utilisent des interprétations hypothétiques qui impliquent l'intégration de l'activité du moment dans une structure globale qui reste encore à réaliser (au moins en partie). Donc l'activité du moment implique une interprétation prospective qui ne peut être validée que rétrospectivement.* » (1992, p.34)

Dans une activité de communication, le locuteur potentiel peut débiter son tour de parole grâce à sa compétence cognitive, qui lui permet d'anticiper la fin du tour précédent. Le locuteur actuel est l'acteur central, responsable de la prise et de l'attribution de la parole aux participants à la

communication. Nous allons explorer plus en détail l'attribution des tours de parole dans ce qui suit.

1.3.5.3 L'attribution des tours de parole

Le modèle de Sacks, Schegloff (idem, 1992, p.34) et Jefferson repose sur deux composantes, dont la deuxième est la "composante d'attribution des tours de parole." Ils établissent une série de règles destinées à coordonner formellement les actions des participants dans un échange oral. L'objectif de ces règles est de faciliter la communication tout en minimisant les risques de silence ou de chevauchement.

Ces règles mettent l'accent sur plusieurs points clés :

1- La première opportunité pour un changement de locuteur se produit dans la première unité qui peut constituer un tour de parole. Les cas possibles sont les suivants :

a. Si le tour de parole en cours est construit de manière à impliquer une technique de sélection du locuteur suivant par le locuteur actuel, alors le participant ainsi choisi a le droit et l'obligation de prendre la parole, entraînant un changement de locuteur.

b. Si le tour de parole en cours est construit sans l'utilisation de cette technique de sélection, alors il est possible que le locuteur suivant se sélectionne lui-même, mais cela n'est pas nécessaire.

c. Si le tour de parole en cours est également construit sans cette technique de sélection, le locuteur actuel peut poursuivre à moins qu'un autre locuteur ne se sélectionne lui-même.

d. Si au premier point de changement possible de locuteur, ni (1a) ni (1b) ne sont en vigueur et que le locuteur actuel continue conformément à (1c), alors les règles (a)-(c) s'appliquent à nouveau au prochain point de changement possible, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'un changement de locuteur ait lieu.

Selon Sacks, Schegloff et Jefferson, les techniques d'attribution des tours de parole se répartissent en deux catégories :

1- celles par lesquelles le tour suivant est attribué par le locuteur actuel

2- celles par lesquelles il est attribué par auto sélection.

L'application de ces règles vise à réduire les incidents de coordination des tours de parole, qui peuvent se manifester sous forme de chevauchements (deux locuteurs parlant en même temps) ou de silences (aucun locuteur ne prenant la parole). Les chevauchements peuvent être le résultat de départs simultanés ou d'erreurs d'appréciation quant au moment opportun pour un changement de locuteur. Les silences, quant à eux, peuvent résulter d'une pause involontaire ou d'un silence délibéré, généralement lorsque le locuteur suivant ne remplit pas une tâche reconnue mutuellement comme obligatoire.

La construction d'une séquence dans un échange oral repose sur ces éléments essentiels : l'organisation de la prise de parole, sa construction et son attribution. Les locuteurs actuels et potentiels jouent un rôle central dans le déroulement de toute interaction. Comme le soulignent Sacks, Schegloff et Jefferson, cela renforce l'idée que :

« Il existe de nombreux cas où le locuteur sait par avance qu'il aura besoin de plusieurs unités de construction de tours de parole pour arriver à une complétude thématique ou structurale qui lui permette d'accomplir certaines activités, telles que, par exemple, la représentation d'états de choses dans les récits ou les descriptions. De tels cas exigent préalablement la négociation entre les interlocuteurs d'un droit de parole extensif pour le locuteur : cette négociation est l'objet de ce que Sacks appelle séquence d'"introduction au récit » (p.35)

Si nous adoptons la perspective de Kerbrat-Orecchioni, nous constatons que, dans la plupart des cas, c'est la séquence qui prévaut sur l'intervention. Dans ce contexte, nous allons examiner le concept de séquence plus en détail.

1.3.6 La séquence

Les Genevois n'envisageaient pas initialement la séquence comme une unité autonome, car leur unité immédiatement pertinente était l'échange. Cependant, ils ont examiné de manière similaire les fonctions de l'échange telles qu'elles se manifestent dans la séquence. À ce sujet, Roulet et ses collègues ont explicité ces fonctions :

« Nous posons que toute incursion peut s'analyser à un premier niveau en trois constituants : un échange subordonné à fonction d'ouverture de l'incursion, un échange principal à fonction de transaction, et un échange subordonné à fonction de clôture » (p.35)

Dans cette optique, la séquence est définie comme un ensemble d'échanges au cours desquels l'un des participants s'exprime oralement en accomplissant un ou plusieurs actes de langage. Une autre définition proposée par Kerbrat-Orecchioni :

« La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ ou pragmatique. » (p.35)

En poursuivant ce raisonnement, il est pertinent d'expliquer ces deux réalisations, en commençant par aborder la notion de séquence en tant qu'unité fonctionnelle.

1.3.6.1 La séquence, unité fonctionnelle

La séquence d'échange est souvent désignée par différents termes en fonction des auteurs. L'école de Birmingham et l'école de Genève parlent de transaction, André-Larochebouvy l'appelle épisode, Edmondson se réfère à elle comme une phase, et Owen la qualifie de section. Ces

diverses appellations se réfèrent aux deux fonctions fondamentales de la séquence : l'ouverture et la clôture. Pour une compréhension plus approfondie, concentrons-nous d'abord sur la première de ces fonctions.

1.3.6.2 La séquence d'ouverture

La séquence d'ouverture, comme le décrit Kerbrat-Orecchioni, est considérée comme une fonction subordonnée dans un échange. Elle crée un ensemble de repères auxquels les participants peuvent se référer par la suite. Elle affirme :

« La séquence d'ouverture peut se limiter aux salutations. Elle peut également comporter plusieurs échanges portant sur des sujets différents mais dont la fonction reste la même : permettre la mise en place de l'échange. » (Kerbrat-Orecchioni, p.35)

Il convient de noter que la séquence d'ouverture n'est pas une entité indépendante par rapport au contexte de l'échange. Elle se manifeste différemment selon qu'elle se situe dans une conversation, une consultation, un débat, une réunion ou une conférence. En relation avec cela, Roulet confirme que :

« L'ouverture et la clôture, fonctionnent comme des éléments subordonnés au centre de l'interaction. » (p.35)

L'échange au sein de la séquence d'ouverture varie en fonction de plusieurs facteurs, notamment le type d'interaction, le but, la durée, le contexte, la fréquence des rencontres entre les participants, leur degré de connaissance mutuelle, et la nature de leurs relations interpersonnelles. Ces facteurs constituent des éléments fondamentaux qui influencent un échange depuis la première fonction de l'ouverture jusqu'à celle de la clôture. Dans ce contexte, nous allons maintenant examiner la deuxième fonction de cette séquence.

1.3.6.3 La séquence de clôture

En ce qui concerne la séquence de clôture, elle est définie comme une section dont la fonction n'est pas d'organiser la fin de la rencontre, mais plutôt de déterminer comment les participants se séparent. Laver définit la séquence de clôture comme une :

« Section particulièrement délicate, car elle a pour tâches non seulement d'organiser la fin de la rencontre, mais aussi de déterminer comment les interlocuteurs vont quitter l'un l'autre. » (p.222)

La séquence de clôture inclut au minimum l'échange de salutations de fermeture. C'est pourquoi les participants doivent collaborer pour négocier le processus de clôture de l'échange, en abordant cette étape avec des actes visant à créer une atmosphère positive. Les expressions utilisées dans cette phase varient d'une culture à une autre et d'une tradition à une autre. Cependant, elles visent

toutes directement à clore la séquence. Certaines expressions couramment utilisées incluent des remerciements, des vœux, des bénédictions, des marques de respect, ou des signes de solitude ("Conduis pas trop vite !", "Dis bonjour à toute la famille pour moi !", etc.). Ces expressions font partie intégrante des conversations quotidiennes. Des formules équivalentes sont utilisées dans diverses langues, telles que "à bientôt j'espère !", "à la prochaine !", "seeyoulater/soon", etc. Toutes ces expressions servent à accomplir le même objectif, celui de clore la séquence, et sont l'équivalent de notre "au revoir".

Les rituels d'ouverture et de clôture fonctionnent en accordant une connotation positive à la rencontre et une connotation négative à la séparation. Les ouvertures et les clôtures sont souvent associées à un certain niveau d'anxiété. Ces rituels fournissent aux participants des réponses préétablies et des solutions immédiatement accessibles pour résoudre les problèmes de communication qu'ils rencontrent à chaque instant de leur vie quotidienne.

La séquence de clôture implique également des échanges de près-clôture, où les participants, après s'être entendus sur la nécessité de s'engager dans les rituels de séparation à l'aide de régulateurs verbaux, présentent des excuses pour devoir se quitter, se font des promesses concernant l'avenir, et confirment leur disposition réciproque. Dans ce cadre, Schegloff et Sacks ont également démontré que :

«Les closingssequences" étaient souvent annoncées par un ou plusieurs "preclosing" enchassée dans le corps de la conversation. La section de clôture pouvant ainsi être discontinuée. Quant à la séquence d'ouverture, elle n'est pas non plus séparée par une frontière bien dessinée de la conversation proprement dite.»(p.223)

Les deux séquences mentionnées précédemment sont considérées comme des séquences fonctionnelles. Les rituels de clôture et d'ouverture sont des dispositifs qui diffèrent d'une société à l'autre et qui permettent de réguler la situation de communication. La première séquence sert généralement de transition préliminaire avant d'entrer dans le vif du sujet.

Cependant, dans certaines situations de communication, des malentendus peuvent survenir entre les deux interlocuteurs. Cela peut les conduire à engager une autre séquence, appelée séquence latérale, visant à clarifier l'ambiguïté de leurs intentions communicatives et discursives.

À cet égard Vion explique comment cette séquence peut être utilisée pour résoudre des malentendus et des problèmes d'intercompréhension :

« Lorsque le degré de divergence d'interprétation est trop important, l'un des protagonistes peut alors engager un cycle de gestion du malentendu. Il bloque ainsi provisoirement le

déroulement discursif et engage l'interaction à l'intérieur d'un cycle où il va s'efforcer de lever le malentendu. Ce cycle se termine sur le recours au consensus par lequel les sujets se renvoient au feed-back de compréhension. L'interaction peut alors se poursuivre.»(p. 152)

Contrairement aux séquences principales qui sont directement liées au sujet central de la conversation, la séquence latérale a pour fonction de gérer des aspects de la communication qui ne sont pas directement liés au sujet central. Selon Roulet, cette séquence latérale, également appelée négociation secondaire, intervient fréquemment lorsque le déroulement normal d'un échange doit être temporairement suspendu pour permettre aux participants de résoudre un problème spécifique.

Pour mieux comprendre le contenu de la séquence latérale, prenons l'exemple suivant tiré du corpus du GRAL :

1 A : *bon+Mario+ vous avez travaillé en quelle année chez lui*

2 B: *quelle année chez LA Timone*

3 A: *non l'année*

4 B: *l'année euh+ le euh+ quatre- vingt / quatre vingt-un*

5 A: *quatre-vingt un*

6 B: *oui (p. 152)*

Ce fragment d'interaction illustre ce qui se produit dans de nombreux cas de malentendus. L'intervention de A avec "non" ne constitue pas une réponse directe ; il s'agit plutôt d'un rejet de l'énoncé précédent. Cette utilisation de "non" interrompt immédiatement le développement du thème en cours. Cependant, pour que l'interaction se poursuive, un "oui" est nécessaire.

Il est important de noter que les séquences latérales ne sont pas intrinsèquement métadiscursives ou métalinguistiques. Dans certains cas, les participants doivent apporter des ajustements et des explications complémentaires pour maintenir la construction conjointe du sens. Ainsi, si l'un des interlocuteurs ne dispose pas des informations nécessaires pour contribuer à la construction du sens, son partenaire peut interrompre le développement discursif pour fournir ces informations. Ces moments d'ajustement sont généralement encadrés par divers signaux et souvent accompagnés de variations prosodiques distinctes.

Ces conversations supplémentaires ont pour objectif de permettre aux deux interlocuteurs de maintenir leur discussion tout en atteignant leurs objectifs. De plus, elles servent de transition vers une autre séquence essentielle de la discussion, ce que l'on appelle "la séquence thématique". Dans cette optique, nous allons expliquer la notion de séquence en tant qu'unité thématique.

1.3.6.3.1 La séquence unité thématique

Lors d'un échange, une conversation supplémentaire entre les deux protagonistes sert à maintenir l'unité thématique. Les séquences latérales se forment généralement en réponse à des malentendus, favorisant ainsi la continuité du dialogue entre les interlocuteurs. En cas de blocage dans la conversation, des interventions linguistiques sont nécessaires pour permettre la reprise de l'échange. Ainsi, l'unité thématique, la continuité du dialogue, la résolution de blocages et la compréhension mutuelle dépendent de ces conversations supplémentaires, souvent désignées par Goffman comme "la parole précédente" :

«Comme on l'a vu à propos des échanges dialogiques, la parole précédente présente toujours toute sorte d'aspects sur lesquels, on peut tabler pour en faire quelque chose relativement à quoi se manifester la continuité.» (p. 152)

Toutes les séquences d'échanges comprennent des interactions qui varient en fonction du contexte linguistique. Les séquences d'ouverture et de clôture suivent des rituels sociolinguistiques propres aux locuteurs et à la situation. La continuité du dialogue et les réponses linguistiques des participants peuvent créer des climats d'échange distincts. Ainsi, différentes organisations séquentielles de l'échange peuvent se manifester. Dans cette perspective, nous allons explorer les diverses formes d'organisations séquentielles.

À partir de l'examen de plusieurs dialogues authentiques et littéraires, Kerbrat Orecchioni a identifié plusieurs types de séquences d'échanges en s'inspirant des distinctions utilisées en versification pour l'étude des rimes. Voici quelques-uns de ces types de séquences d'échanges

1.3.6.3.2 Échanges plats ou suivis

Ces échanges se caractérisent par une structure linéaire d'interventions. Dans ce type, les actes de parole se succèdent de manière directe et continue. Par exemple, une séquence d'ouverture peut se présenter comme un échange suivi, où le premier acte de parole de la première personne (L1) est immédiatement suivi par une réponse de la deuxième personne (L2)

Schegloff a exploré l'une des paires adjacentes les plus célèbres, connue sous le nom de "summon-answer", où l'initiative de l'intervention est principalement non verbale.

En se référant à cet exemple, il est évident que le premier "allo" équivaut à "qui est à l'appareil ?", avec pour réponse "c'est moi". La voix joue ici un rôle essentiel dans l'identification de la personne. À mesure que nous progressons, nous examinerons deux autres scénarios qui enrichiront notre compréhension de cette notion. Il est important de noter que le concept de linéarité est

contourné dans le cas des échanges croisés et enchâssés. Dans la section à venir, nous allons détailler l'échange croisé.

1.3.6.3.3 Échange croisé (ou "entrecroisé")

Dans ce type d'échange, les deux séquences sont discontinues, chacune étant interrompue par l'autre. La nature des locuteurs et du contexte de communication influence ces interactions. Il existe deux situations possibles.

Dans le premier cas, L1 ouvre successivement deux échanges distincts. Ensuite, L2 répond à chaque intervention de L1 dans le même ordre. Ainsi, L1 initie, L2 répond, puis L1 réagit à la réponse de L2 dans un schéma séquentiel.

L1- *"Mais dites moi, quel âge avez vous? Excuse-moi..."*

L2- *Vingt huit ans. Y a pas de mal".* Emission de France –Inter "Bonjour la France":

L1- *"Bonjour, vous êtes Compagnon du tour de France, ça veut dire que vous avez fait un tour de France de combien d'années ça?"*

L2- *Bonjour Monsieur. Ben j'ai un tour de France de cinq ans et demi.*

L1- *Ah bien dites !"* (évaluation du 2ème échange : b"). (p. 152)

Dans le deuxième cas, L1 initie un échange, puis L2 en initie un autre avant de répondre à l'intervention de L1. L1 fournit ensuite une réaction à l'intervention de L2, créant une séquence séquentielle plus complexe, exemple :

L1 – *"Où cours-tu comme ça?"*

L2- *Et toi ? Moi je vais au cinéma.*

L1- *Hé bien moi, je vais au boulot."*

Ces différentes structures de séquences d'échanges reflètent la variété des interactions dans la communication et la manière dont elles se déploient en réponse aux actions des participants.

1.3.6.3.4 Échange "embrassé", ou "enchâssée"

Il est essentiel de préciser que dans ce contexte, l'expression "enchâssé" diffère de son utilisation chez Roulet. Elle ne se convertit pas en une intervention distincte ; du point de vue de son emplacement, elle est simplement intégrée à l'échange principal. Contrairement au modèle genevois où l'échange enchâssé devient logiquement un composant de l'échange englobant. La variation réside principalement dans l'alternance entre les locuteurs.

Voici l'exemple le plus courant pour le premier cas :

L1- *Excuse moi. Quel âge avez-vous?"*

L2- *Vingt –huit ans. Il n'y a pas de mal. Ou bien*

L1- Quel âge avez-vous? Excuse –moi

L2- Il n'y a pas de mal. Vingt huit ans.

Quant au deuxième cas, il s'agit d'un type d'enchâssement fréquemment observé après une question. Voici un exemple explicatif :

L1- Vous avez une chambre?

L2- Pour une ou deux personnes?

L1- Une seulement.

L2- Oui il m'en reste

L'échange verbal occupe un rôle central dans la création de contextes variés et de domaines distincts au sein de la communication orale. Il met en avant des compétences spécifiques qui permettent aux participants d'agir et de réagir au sein de diverses situations de communication. Un concept fondamental au cœur de l'interaction orale, appelé interaction verbale, englobe divers courants de recherche, concepts, et opinions divergentes.

Dans la suite de ce chapitre, nous explorerons plus en profondeur cette notion essentielle de communication verbale.

1.3.6.4 L'interaction

L'activité langagière joue un rôle essentiel dans la communication. Elle englobe à la fois la compréhension orale et l'expression orale, comme le définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) «*Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter...*». (p.18)

Le terme "interaction" implique généralement une action réciproque. Dans le CECRL, «*Elle se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation. Le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits*». (p. 75)

On peut dire que dans une situation d'interaction, les participants sont encouragés à s'écouter attentivement les uns les autres, à s'exprimer spontanément et à réagir instantanément dans un contexte de communication partagée. Par conséquent, l'interaction orale ne peut être véritablement

réalisée et évaluée que dans le cadre d'une tâche communicative clairement définie et dotée de sens, ce qui signifie une interaction orale significative ayant un objectif précis. En plus des compétences de communication, y compris les compétences linguistiques, cette activité nécessite également des compétences générales (savoir être réceptif et réactif, entre autres) et des compétences sociolinguistiques et pragmatiques plus spécifiques (savoir poser des questions/ faire répéter / formuler une réponse appropriée).

C'est pourquoi il est important de développer chez les élèves non seulement des stratégies de compréhension orale et d'expression orale, mais aussi celles qui prennent en compte les spécificités du discours oral de l'interaction.

Effectivement, pour mettre en place une interaction orale permettant un échange de communication clair et significatif, que ce soit entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes, il est nécessaire non seulement d'avoir une interaction verbale, qui implique l'utilisation des mots et de la parole, mais également une interaction non verbale qui inclut les gestes, les expressions du visage, les mimiques, etc. En résumé, cela englobe ce que l'on appelle le langage corporel.

1.3.6.4.1 Les différents types de l'interaction

1.3.6.4.1.1 L'interaction non verbale

Le langage non verbal occupe une place déterminante dans toutes les situations de communication de la vie quotidienne. Dans une conversation, l'interaction non verbale englobe toutes les formes d'échanges qui ne requièrent pas l'utilisation de la parole. Elle ne se base pas sur les mots, mais plutôt sur les gestes (actions et réactions), les postures, les expressions faciales, ainsi que d'autres signaux conscients ou inconscients, comme les odeurs.

B. Histell souligne que les expressions faciales, les gestes, les mouvements corporels, mais également l'utilisation de l'espace (proximité physique), ainsi que les variations de tonalité vocale, sont des signaux qui révèlent précisément la personnalité, les valeurs, les croyances et même le statut social des interlocuteurs au cours de leurs échanges.

Le comportement non verbal englobe également les émotions, comme le rire, le sourire, les pleurs ou les sanglots, qui peuvent indiquer des changements dans les relations interpersonnelles. Les émotions correspondent à la définition proposée par Markus et Kitayama, qui les décrivent comme : « *un ensemble de scripts processus physiologiques , subjectifs, et comportementaux.* » (Catherine-Kerbrat , Orrechioni ,p..71)

L'interaction non verbale, parfois appelée "communication non verbale", comprend les gestes et les mouvements de parties spécifiques du corps utilisés pour transmettre un message, qu'il soit oral ou écrit. Conformément à la définition de Hennel Brzozowska :

«un ensemble vaste et hétérogène de processus ayant des propriétés communicatives, en commençant avec des comportements plus manifestes et macroscopiques, comme l'aspect extérieur, les comportements de relation spatiale avec les autres (rapprochement, distanciations) et les mouvements du corps (du tronc, des membres ou de la tête) jusqu'aux activités moins évidentes et plus fugaces, comme les expressions faciales, les regards et le contact visuel, les intonations vocaliques. Ces dernières, en fait, qui accompagnent les expressions verbales, sont nommées souvent « para verbales », mais appartiennent au répertoire des signes non-verbaux».(2008, p.21-30)

Marino Bonaiuto (2007) propose une définition plus récente basée en grande partie sur les travaux d'Ekman et Friesen (1969), Argyle(1974) et Mastonondi (1998). Les éléments de la communication non verbale sont classés selon une échelle allant des signes les plus évidents (comme l'apparence physique, la posture, et le comportement spatial) aux signes moins manifestes (comme les mouvements faciaux, les signaux vocaux et les pauses) :

-L'aspect extérieur comprend des éléments tels que la constitution physique, la silhouette, les vêtements et la posture. Le comportement spatial concerne la distance entre les individus, les contacts corporels, l'orientation dans l'espace et même les odeurs.

-Le comportement cinétique englobe les mouvements du tronc et des jambes, les gestes des mains et les mouvements de la tête.

- L'expression faciale se réfère au regard et au contact visuel

- Les signes vocaux comprennent les éléments vocaux ayant une signification, les signes vocaux non verbaux et les moments de silence.

En intégrant le langage verbal dans une variété de situations de communication, il est essentiel d'examiner le rôle du langage non verbal au sein d'une interaction verbale. Cela peut grandement contribuer à améliorer la compréhension mutuelle entre les participants à un échange donné.

En effet, la majorité des réactions ne se manifestent pas nécessairement par des moyens verbaux. Ces indices réactionnels apportent une signification supplémentaire aux paroles

aimables échangées verbalement. À cet égard, Erving Goffman souligne que « *Il est certain que les réparations peuvent être transmises par des gestes ou des actions aussi bien que par des mots(...)*Après tout, nous traitons non pas d'énoncés, mais (...) de séquences d'action.» (Orrechioni , Kerbrat, 1998, p.135)

Selon cette citation, il est possible d'observer des interactions mixtes qui combinent des actes verbaux et des actes non verbaux. Cette combinaison, selon certains théoriciens, peut être analysée à travers le prisme des normes de politesse, qui sont fondamentalement les mêmes dans tous les types d'interactions, comme le souligne également R. Lakoff, sur lequel nous concluons ce point :

« *Les règles de la politesse fonctionnent aussi bien pour la parole que pour l'action. Cela suggère que les règles de langage et les règles pour d'autres types de transactions humaines coopératives font toutes partie du même système : il est vain de distinguer le comportement des autres formes de comportement humain.*»(1998, p.135)

Cela étant énoncé, il reste à la fois possible et essentiel de distinguer deux principales catégories d'interactions : celles qui sont caractérisées par une prédominance d'éléments non verbaux (comme la danse, les sports collectifs et la circulation routière), et celles qui sont centrées sur des éléments verbaux (telles que les conversations et diverses formes d'échanges langagiers). Il est important d'ajouter une troisième catégorie bien établie à ce panorama, à savoir les interactions mixtes. Selon Tarde, ces interactions mêlant des éléments verbaux et non verbaux jouent également un rôle essentiel dans la réalisation de rituels. Par exemple, certaines activités relèvent de cette troisième catégorie d'interactions. Il affirme que « *Les rituels verbaux ne sont que des sortes d'ersatz, des formes dégradées des rituels originellement non verbaux. Par exemple, le compliment ne sera progressivement substitué au cadeau, et plus largement, la conversation à la visite.*»(Orrechioni, Kerbrat, 1998, p.135)

Dans n'importe quelle situation d'interaction, la communication verbale est toujours complétée par des éléments de communication non verbale. Par conséquent, ces deux aspects sont intrinsèquement liés et entretiennent des relations mutuelles significatives. En accord avec cette perspective, Roulet souligne que chaque activité au sein d'une situation de communication participe à une interconnexion dynamique « *L'activité verbale est non verbale est un tout unifié.*» (1990. 1998, p.136)

1.3.6.4.1.2 *L'interaction para verbale*

Au sein d'une situation de communication donnée, l'un des participants peut éprouver des difficultés à s'exprimer de manière verbale, il cherche alors à intégrer les éléments para-verbaux pour transmettre son message. La communication para-verbale englobe tous les signaux corporels et visuels qui ne sont pas de nature verbale. Parmi ces signaux, on peut distinguer les éléments suivants :

-Les éléments statiques : Ce terme englobe tout ce qui concerne l'apparence physique des participants, comprenant les caractéristiques naturelles telles que le morphotype, la physionomie, la stature, ainsi que les caractéristiques acquises telles que les rides, les cicatrices, le bronzage, et celles ajoutées intentionnellement telles que les vêtements, les bijoux, le maquillage, les décorations, etc.

Camus Renaud perçoit la communication paraverbale comme un langage corporel qui fait usage de gestes, de mimiques et de signaux issus de la physiologie humaine. Dans cette optique, il définit les éléments para-verbaux comme étant :

« Un langage corporel, dont on peut détailler ici le fonctionnement sémiologique, fournit dans l'interaction des indices de contextualisation nombreux en ce qui concerne par exemple l'âge des participants (rides, cheveux blanc...), leur sexe, leur appartenance ethnique et socio-culturelle, leur caractère éventuellement, leur humeur et leur état de santé , et très efficaces pour la "définition de la situation", ainsi que pour la négociation de l'identité des participants et de leur relation socio-affective: ces signes d'avant lessignes, échanges d'avant les échanges»(1998, p.137)

Selon cette citation, le paraverbal est caractérisé comme un langage corporel qui transmet des significations sémiologiques. La communication para-verbale implique des signaux physiques et corporels qui varient d'une communauté à une autre et d'une culture à une autre. Il est également perçu comme une série de signes qui *« constituent des marqueurs très éloquents de la disposition de partenaires en présence (en relation du reste étroite avec les attitudes et les mimiques) et ils déclenchent immédiatement certaines réactions de sympathie ou d'antipathie, d'attrance ou de répulsion vis-à-vis de l'autre.»(Orrechioni , Kerbrat, 1998, p.137)*

Cette définition englobe ce qu'on désigne communément par :

- Les gestes lents : principalement les attitudes et les postures

- Les gestes rapides : comprenant les mouvements des yeux, les mimiques et les gestes expressifs. Les gestes lents et rapides sont regroupés sous le terme "kinésique", comme défini par Birdwhistell .

En accord avec cette définition, Cosnier et Brossard (p.138) font également mention de l'existence de "canaux olfactifs, tactiles et thermiques", souvent considérés comme insignifiants et fréquemment censurés ou proscrits, vraisemblablement en raison de leur rôle prépondérant dans les interactions de nature sexuelle. Concernant la communication olfactive, Cosnier et Brossard estiment qu'il subsiste quelques indices de son importance d'origine dans les expressions populaires et métaphoriques. Ils citent à titre d'exemple :

"Je ne peux pas le sentir/blairer/pifer, ou encore avoir quelqu'un dans le nez"

Birdwhistell, quant à elle, adopte une perspective différente de celle que nous avons mentionnée pour définir le para verbal. Elle considère que toute production vocale qui ne possède pas une convention claire en ce qui concerne sa compréhension et son écriture relève du domaine du para verbal. Elle aborde le para verbal sous un angle phonologique , elle le définit comme :

« Les productions vocales qui ne correspondent pas un "mot de la langue", qui possèdent donc pas d'orthographe conventionnelle, et dont la structure phonologique est du reste plus ou moins clairement identifiable : vocalisations à fonction de remplissage ou de régulation ("euh", divers variantes du "mmh") exclamations diverses à fonction expressive. Pour une classification de tous ces "demi-mots", en relation avec leur valeur émotionnelle), sans parler de ces cris, hurlements, gémissements, geignements, grommellements et autres grognements évoqués.»(1998, p.139)

Selon cette citation, l'utilisation du langage paraverbal au sein d'une situation de communication englobe tout signe doté de signification. Le paraverbal tient un rôle significatif dans la communication verbale, et son impact dépend des actes de langage employés au cours de cette interaction. Ainsi, au sein d'une situation de communication, et plus généralement au cours de toute interaction, on peut observer que la communication est multimodale : elle repose sur un ensemble de comportements, dont les mots, mais aussi les inflexions vocales, les regards, les gestes, et les mimiques. En accord avec ce point de vue, Abercrombie souligne que :

«Nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons.»(1998, p.141)

L'impossibilité de communiquer verbalement sans l'intervention d'un signe paraverbal dans toute interaction. De plus, le langage paraverbal précède souvent le langage verbal car les enfants sont capables d'identifier des intonations dès leur plus jeune âge. Dannequin ajoute à cette perspective que :

« Dès les premiers mois, l'enfant est capable de distinguer une intonation affectueuse d'un énoncé rebrobatif) ; que les phénomènes d'intersynchronisation comportementale apparaissent dès la naissance ; et que l'enfant peut dire "au revoir" en agitant la main avant de pouvoir le formuler en mots. »(Orrechioni , Kerbrat, 1998, p.142)

Cela nous éclaire davantage sur le fait que le langage para verbal est toujours intrinsèquement lié au langage verbal au sein de toutes les situations de communication. Lors d'une interaction, le langage verbal revêt une grande importance, voire une importance cruciale, car il favorise la continuité du dialogue. En ce sens, Cosnier et Brossard font valoir que *« La chaîne verbale et la chaîne mimogestuelle fonctionnent en étroite synergie et se trouvent donc placées sous la dépendance d'un centre commun. La gestualité ne serait pas un simple ajout mais serait étroitement intriquées à l'activité générative verbale. »*(1990. p.143)

D'une part, pour qu'un locuteur puisse communiquer efficacement avec son public, il est constamment contraint de recourir à des signes et à des gestes pour assurer l'adhésion de son interlocuteur à son discours.

D'autre part, il est difficile d'imaginer une situation de communication où l'accès aux interlocuteurs ne se ferait pas par le biais de la parole. Ainsi, dans toute situation de communication, et plus particulièrement dans une interaction, le langage verbal est non seulement nécessaire, mais aussi essentiel pour la gestion de cette communication. Dans le contexte de cette discussion, nous aborderons plus en détail l'interaction contexte de cette discussion, nous aborderons plus en détail l'interaction verbale.

1.3.6.4.1.3 L'interaction verbale

Après avoir esquissé brièvement la notion d'interaction, il devient impératif, voire essentiel, de la définir. Cette notion a été définie de diverses manières, selon les perspectives de différents linguistes. L'interaction verbale est perçue comme un produit au travers duquel l'être humain peut satisfaire ses besoins en maîtrisant les principes fondamentaux de l'interaction au moyen d'un

langage à la fois verbal et oral. À cet égard, il est pertinent de rappeler la formule radicale bien connue de Bakhtine:

« *L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage* ». (1998, p.17)

Cette formule révèle une idée sous-jacente essentielle : tout au long du déroulement de n'importe quelle communication, les participants, que nous appelons interactants, exercent les uns sur les autres un réseau complexe d'influences mutuelles.

L'interaction verbale englobe tous les actes énoncés et réalisés au sein d'une situation de communication, aboutissant à la création d'un discours. Les acteurs d'une interaction, à travers leurs négociations et leurs discussions, génèrent des actions collectives résultant de leurs attitudes lors de l'interaction verbale. À cet égard, Schegloff confirme que : « *Tout discours est une construction collective, ou une "réalisation interactive"* ».

Ainsi, nous pouvons affirmer que la construction d'un discours interactif est une entreprise collaborative, où un locuteur et un auditeur ne peuvent élaborer leur discours qu'en interaction avec autrui. Par conséquent, la dimension collective est l'un des piliers fondamentaux de la construction de l'interaction. En somme, à travers un processus de communication interactif, les participants engagent un processus continu de détermination mutuelle de leurs comportements. Ce processus exige que les partenaires soient constamment en présence les uns des autres. Cela met en lumière que, dans le cadre d'un échange communicatif et interactif, les participants sont capables d'agir et de réagir. Dans cette optique, Lambert propose la définition suivante de l'interaction verbale « *cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue* ». (Orrechioni , Kerbrat, 1998, p.17)

Donc, la langue est un moyen par lequel la situation d'interaction verbale aura lieu.

Goffman utilise également le terme de " rencontre" pour désigner l'interaction verbale, car les participants à cette interaction se trouvent en présence continue les uns des autres. Dans cette perspective, il soutient que :

« *Par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée se trouve en présence continue les uns des autres; le terme " rencontre" pouvant aussi convenir* ». (Robert Vion, 1992, p.145)

D'un autre côté, C. Kerbrat-Orecchioni confirme que l'interaction verbale ne se résume pas à une simple "rencontre". Elle justifie sa confirmation en expliquant que toute rencontre englobe plusieurs interactions verbales et que le terme "interaction" est plus large et moins spécifique que

"rencontre". Elle estime donc qu'il est préférable de définir l'interaction verbale *in situ* sans établir un lien direct et univoque avec le terme "rencontre". À cet égard, elle affirme que :

«Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture».

Afin de mieux distinguer ce qui relève de l'interaction et de l'interaction verbale, il est important de noter que l'interaction ne se limite pas à la parole, à la communication ou à l'engagement dans une activité interactive. Ainsi, un geste, un vêtement ou même l'absence de communication peuvent véhiculer des significations. Cette observation est à la base de l'école de Palo Alto, qui soutient que nous ne pouvons pas ne pas communiquer. Par conséquent, même lorsque nous ne sommes pas activement engagés dans un échange verbal, il y a toujours une forme de communication. Par exemple, deux personnes assises en face l'une de l'autre dans un compartiment de train communiquent le fait qu'elles ne souhaitent pas établir de relation verbale, même si elles ne se regardent pas ou n'échangent aucun mot. Ainsi, il est possible de considérer que le domaine de l'interaction verbale est plus spécifique que celui de l'interaction générale.

Selon Kerbrat-Orecchioni, la notion d'interaction verbale se limite à la communication et aux activités langagières. Pour elle, tout échange communicatif entre deux personnes ou plus peut être considéré comme une forme d'interaction verbale. L'engagement dans une activité langagière implique que le locuteur et l'interlocuteur sont mutuellement impliqués dans cette activité. Par conséquent, Orecchioni ne définit pas la notion d'interaction verbale comme étant exclusivement la rencontre en face à face de deux individus produisant des actes de communication. Dans cette perspective, elle déclare que

«Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiables mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture.».(Orecchioni Kerbrat ,p.146)

Selon ces diverses perspectives, l'expression "interaction verbale" englobe toutes les conversations orales impliquant deux personnes ou plus. Le mot "interaction" suggère une communication intentionnelle entre des individus, tandis que le terme "verbale" fait référence à l'échange de paroles.

Au cours d'une interaction verbale quelconque, divers éléments et conditions entourent cette communication. Sans ces éléments, il serait impossible de réaliser une situation de communication interactive.

2 L'oral

La compétence en production orale occupe une place centrale dans l'acquisition d'une langue étrangère, faisant partie des quatre compétences communicatives essentielles. Elle se distingue par sa complexité due à son besoin d'immédiateté, requérant une grande concentration et des aptitudes spécifiques.

La production orale est fréquemment employée en tant qu'outil de communication efficace et rapide entre individus, servant de médiateur entre ces derniers et leur environnement. C'est l'aptitude de l'individu à s'exprimer de manière fluide et cohérente.

L'objectif de la production orale est d'encourager les apprenants à communiquer dans divers contextes, en produisant des discours respectant les structures grammaticales, le lexique, la précision phonétique, y compris la prononciation, l'articulation et l'intonation, tout en utilisant également les signaux non verbaux tels que les gestes, les mimiques, les regards, les expressions faciales et corporelles, etc.

L'enseignement de la production orale contribue à améliorer et à développer les compétences linguistiques des apprenants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. *"L'enseignement de la production orale aura un impact à moyen et à long terme sur la réussite scolaire, sociale et personnelle de chaque élève"* (TOUMI Abderrahmane, 2016, p.186)

La production orale est parfois appelée expression orale et revêt une importance cruciale pour l'apprentissage d'autres matières. Elle requiert une maîtrise de la grammaire orale, une capacité de prononciation ainsi qu'une maîtrise du rythme et de l'intonation.

Selon Joël Mercier,

"L'expression orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. Il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à

surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral..."

2.1. L'expression orale

Posséder la capacité de s'exprimer aisément dans une langue étrangère équivaut à avoir le privilège de naviguer librement sur les hauteurs linguistiques des locuteurs natifs. Cependant, l'expression orale, bien qu'elle soit considérée comme l'une des compétences les plus marquantes en langue étrangère, demeure exigeante et difficile à maîtriser. Cette aptitude tire sa puissance de divers facteurs contribuant à la réussite d'une expression orale, tels que la fluidité des échanges, la capacité à tenir une conversation sans difficulté apparente dans n'importe quelle situation, et ce, sans recourir à des formulations complexes.

Lors d'une expression orale, le discours se veut naturel, interactif, spontané, voire improvisé. Il peut être réalisé en solo, impliquant un locuteur dont l'intonation suit un cours naturel et expressif, privilégiant l'utilisation de la langue de communication pour transmettre le sens de manière prioritaire.

De plus, l'expression orale suppose une écoute attentive et une compréhension du discours de l'autre. Selon Tagliante, l'expression orale se structure de la manière suivante :

« Le fond est caractérisé par :

-Les idées, les informations que l'on donne, l'argumentation que l'on choisit, les opinions et les sentiments exprimés ;

-Les illustrations orales, les exemples qui accompagnent les idées ou les informations ;

-La structuration des idées ;

- Le langage, la correction linguistique, l'articulation, l'intonation.

La forme, c'est :

-L'attitude générale, les gestes, les sourires ;

-La voix, son volume, son débit ;

-Les regards, les pauses significatives, les silences voulus. » (2006 : 82)

Cependant, s'exprimer verbalement est la compétence qui permet de prendre conscience des éléments suivants :

En premier lieu, il y a le fond, signifiant qu'il est essentiel d'avoir une idée claire et précise de ce que l'on souhaite exprimer. Il s'agit également de la capacité à formuler nos idées, informations et émotions en choisissant les arguments appropriés au moment opportun. L'objectif est de véhiculer fidèlement ce

que nous ressentons au plus profond de nous, sans être obsédé par la production d'énoncés corrects qui pourraient ne pas refléter nos véritables pensées. Cela implique également une adaptation efficace à la situation et à l'interlocuteur, tout en structurant nos idées pour assurer une progression logique du discours et une illustration claire et concrète.

Deuxièmement, il y a la forme, qui se manifeste à travers les attitudes, les gestes et les sourires. Il s'agit d'être détendu, à l'aise, de manière à ce que nos comportements paraissent le plus naturel possible pendant l'expression orale. Cela englobe l'ajustement du ton de voix en fonction de la distance qui nous sépare de notre interlocuteur, ainsi que le soin apporté à notre articulation et à notre débit. Le regard et les pauses sont deux éléments essentiels d'une expression orale réussie. Le regard maintient le contact avec l'interlocuteur et nous permet de vérifier s'il nous comprend, tandis que les pauses et les silences doivent être en harmonie avec la progression de nos idées exprimées.

2.2.La production orale

Robert propose la définition suivante du terme "production" dans le domaine de la didactique des langues :

« En didactique des langues, la production désigne :

- Soit le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue.

- Soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours.

Une telle opération est donc d'abord fonction de la connaissance du code oral et écrit d'une langue par son utilisateur : en effet, celui-ci est capable de produire des énoncés et des discours d'autant plus riches et variés qu'il a une connaissance plus approfondie de la langue. » (2002 : 130)

Le terme "production" peut englober deux aspects complémentaires d'un même processus : il représente à la fois le processus de création d'un message, qu'il soit oral ou écrit selon le média utilisé. D'autre part, il désigne également le résultat de ce processus, se manifestant sous la forme d'un ensemble de mots et de phrases. La production requiert la conscience de l'utilisateur quant à l'existence d'un système de codes à la fois oraux et écrits propres à une langue donnée. Elle suppose également la capacité de formuler des énoncés variés et riches, en fonction de la connaissance que l'individu a de cette langue.

Selon (Cuq et Gruca, 2012)

« La didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer des véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc., qui couvrent toute une gamme de situation discursives, plus au moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression. »

La notion de "production" est davantage liée à la qualité technique des énoncés. Elle implique une préparation minutieuse, le respect des règles linguistiques et une adaptation rigoureuse au contexte. La production orale se caractérise par l'utilisation fréquente de discours préalablement mémorisés et stéréotypés, souvent de nature collective. Ce type de production accorde une importance particulière à la description impersonnelle ("il") et au métalangage. Il peut prendre la forme d'un discours oralisé, avec une intonation parfois artificielle, où la norme linguistique prime. Les productions orales sont souvent des réponses à des questions fermées, axées sur le lexique, se limitant ainsi à une communication essentiellement linguistique. Ces contraintes peuvent restreindre la liberté d'expression, car la production orale exige des apprenants qu'ils appliquent les compétences acquises au cours de leur apprentissage de l'expression orale, qu'il s'agisse de compétences linguistiques ou pragmatiques.

Selon Pierre-Yves ROUX :

"Roux voit la production comme la simple émission de sons, de mots, de phrases dans un discours stéréotypé, mémorisé, personnel ou collectif, émis avec une courbe intonative forcée et artificielle et donnant la priorité au descriptif ("il" ou "je simulé"), alors que l'expression sous-entend des énoncés personnels, libres, spontanés voire improvisés, émis avec une courbe intonative naturelle et expressive et qui impliquent leur émetteur ("je authentique") »

(TOUMI Abderrahmane, 2016, p.187)

2.3. Les objectifs de l'enseignement de la production orale

La maîtrise de la production orale est l'un des objectifs primordiaux à atteindre dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignement de la production orale a pour but de :

- Familiariser les apprenants avec une prononciation correcte.
- Cultiver une pensée logique, aider à structurer les idées et à établir des liens entre elles.

- Enrichir le vocabulaire des apprenants, les encourager à parler, à stimuler leur imagination et à s'exprimer sans hésitation.
- Renforcer les compétences et les capacités linguistiques.
- Favoriser le développement de la confiance en soi en se confrontant à diverses situations de communication.
- Offrir aux apprenants l'occasion de s'exprimer et de mettre en avant leurs compétences.
- Les autonomiser dans leurs idées et leur réflexion, renforçant ainsi leur indépendance personnelle

- Les compétences de l'oral

Le terme compétence désigne: *«La place faite aux compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue est importante puisque la construction des compétences disciplinaires fait appel au langage dans bien des cas».*

LE CUNFF Catherine dans cette citation, souligne l'importance de la compétence qu'elle considère comme un élément central dans la maîtrise de la langue, car elle englobe les divers aspects linguistiques. Selon Jobintree (2008), la compétence peut être définie de la manière suivante : *«La compétence est une qualification professionnelle qui se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Elle est acquise, mise en oeuvre ou non sur le poste pour remplir les tâches qui sont attendues. Elle se distingue en cela du potentiel qui serait une "compétence en devenir". La gestion des compétences au sein des entreprises fait partie des attributions des gestionnaires de carrière».*

La compétence implique à la fois les connaissances et les moyens nécessaires pour accomplir une tâche, ainsi que la capacité à s'adapter à diverses situations et à ajuster son comportement en fonction de l'environnement, des enjeux de la situation et du type d'interlocuteur. La compétence en communication orale se divise en deux aptitudes distinctes : la compréhension orale et l'expression orale. Après avoir fait le tour de la question sur la production orale , nous estimons nécessaire de mentionner quelques notions sur la compréhension oral étant donné que c'est une compétence de l'oral

- La compréhension orale

La compréhension orale revêt une grande importance dans toutes les activités liées à l'enseignement du français langue étrangère. Elle constitue un élément essentiel de la compétence orale. Cette aptitude joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère,

Selon DUCROT (2005), *"La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoutes premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus surs d'eux, plus autonomes progressivement."*

Elle peut être décrite comme la capacité essentielle permettant de décoder divers registres de langue, jouant un rôle incontournable dans la réussite de la communication. En effet, elle complète souvent le processus de l'expression orale, que ce soit en réponse à une question ou dans le cadre d'une interaction telle qu'un débat, un dialogue ou une présentation orale, que ce soit en classe ou dans la vie quotidienne. La compréhension orale revêt une importance cruciale dans la communication verbale.

D'après Sylla Ducrot son objectif ne se limite pas à l'acquisition de différentes stratégies d'écoute, mais vise plutôt à développer des auditeurs actifs, confiants et autonomes.

Selon Jean Pierre Cuq, *«La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute (compréhension orale)»*. (2003 :49)

Dans une perspective globale, cette compétence revêt un caractère cognitif qui permet aux apprenants de formuler des hypothèses pour parvenir à saisir le sens des énoncés qu'ils écoutent. Le Dictionnaire de la didactique des langues définit la compréhension de l'oral comme une *"opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet (...) à un auditeur de saisir la signification que recouvrent des signifiants sonores."* (Galisson et Coste, 1976)

La compréhension orale consiste à saisir le sens à partir de l'écoute d'un enregistrement audio ou d'une énonciation. Les élèves démontrent leur maîtrise de la compréhension orale lorsqu'ils sont en mesure de comprendre ce qui leur est lu ou exprimé de manière verbale. Cette compétence cruciale dans l'apprentissage du FLE implique divers processus mentaux, notamment la reconnaissance des sons (discerner les mots et les phrases), l'identification des informations fournies, et la sélection de celles qui revêtent une importance particulière.

L'exercice de la compréhension orale repose sur l'écoute, et il est souvent perçu comme une tâche complexe pour les élèves non natifs, confrontés à des difficultés à écouter, comprendre et distinguer les sons français, notamment ceux qui n'existent pas dans leur langue maternelle. Une solution pour surmonter ces obstacles consiste à s'adonner régulièrement à des activités d'écoute de documents sonores afin d'améliorer leur aptitude à comprendre l'oral.

Il existe divers outils pédagogiques que l'enseignant emploie pour enrichir son enseignement et favoriser la compréhension et l'expression des apprenants. Parmi ces outils, on trouve des images, des schémas, des illustrations sans texte, de courts passages écrits, ainsi que des scénarios illustrant des situations de communication. Le choix de ces supports dépend de la méthodologie d'enseignement adoptée par l'enseignant.

2.4. Les activités de production orale en classe de FLE

L'enseignement de la production orale en classe de FLE implique des méthodes et des échanges interactifs. L'enseignant, dans le but d'encourager ses élèves à s'exprimer verbalement, met en place diverses formes d'activités, notamment :

- **Jeu de rôle** : Cette activité implique deux ou trois élèves qui jouent une scène basée sur un thème soigneusement choisi, excluant tout type de récitation de textes mémorisés. Les thèmes peuvent varier, qu'il s'agisse d'un conte célèbre ou d'un texte lu. Nous exploiterons plus en détail ce point dans le 3^{ème} chapitre.
- **Le débat** : Il consiste en une discussion sur des sujets contemporains et captivants qui suscitent l'enthousiasme des apprenants, leur permettant d'exprimer librement leurs points de vue. L'enseignant divise souvent les élèves en deux groupes ou plus, en fonction du sujet, afin qu'ils puissent argumenter et justifier leurs opinions.
- **Le dialogue** : Il s'agit d'une conversation entre deux élèves ou plus, se déroulant dans des contextes de communication variés (par exemple, un vendeur et un client). Cette activité aide les élèves à élargir leur vocabulaire et à découvrir les différentes utilisations de la langue.
- **Le compte rendu** : Cette activité consiste à présenter brièvement, à l'oral, un événement vécu ou un souvenir, qu'il s'agisse d'une fête, d'un incident, ou autre.

Après avoir exploré en classe de FLE les concepts d'échange oral et d'interaction verbale, nous pouvons conclure que l'enseignement ou l'apprentissage de n'importe quelle langue exige d'immerger et de motiver les apprenants dans des activités linguistiques et communicatives authentiques.

Ce chapitre nous a ouvert les portes sur des notions clés liées à la production orale notamment l'échange oral et à l'interaction verbale, mais dans un contexte pédagogique.

Il est crucial de bien choisir les activités destinées aux apprenants, car elles peuvent grandement influencer le processus d'apprentissage en les encourageant à s'exprimer verbalement dans la langue cible (FLE).

Chapitre -2. Les difficultés orales

1 La place de la langue française en Algérie

L'Algérie est un pays caractérisé par la coexistence de nombreuses langues et variétés linguistiques, à la fois locales et étrangères, chacune occupant une position spécifique. Au niveau local, on trouve des langues telles que le berbère et le chaoui, tandis qu'au niveau national, on retrouve l'arabe standard, l'arabe dialectal, et en particulier le français. Chacune de ces langues a une histoire unique en relation avec l'Algérie.

Peu de temps après la colonisation française, le français a réussi à s'implanter et à devenir une langue officielle en Algérie. À ce sujet, Gilbert Grandguillaume (1998) souligne que :

« si la langue française fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'impose surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française ».

En effet, des statistiques révèlent qu'environ 11,5 millions de personnes utilisaient le français dans divers domaines, notamment l'éducation, l'administration, la politique, l'économie, les médias, la presse et la radiodiffusion. Cela démontre que le français occupe une place de choix dans la société algérienne.

La position de la langue française dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage est également significative. Les nombreux Algériens immigrés en France, vu les liens forts entre les deux pays, sont parmi les raisons qui confèrent à cette langue une place importante et distinctive.

Cependant, lorsqu'on aborde le statut du français en Algérie, on se trouve face à une certaine ambiguïté. Pour mieux décrire cette situation, les mots de Rabah Sebaa dans « Les cahiers du SLADD » (2004, p.22) sont particulièrement appropriés :

« Sans être officielle, le statut du français en Algérie véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue d'université elle demeure la langue de l'université ».

L'enseignement du français se décline en deux formes, dont la première est le cadre formel, amorcé dès la troisième année de l'école primaire. Cela se prolonge au cours du cycle moyen, d'une durée de quatre ans puis au cycle secondaire, pour une période de trois ans, et finalement

culmine à l'université. Quant à la seconde forme, l'apprentissage informel du français, il est influencé par l'environnement familial.

Les termes "acquisition" et "apprentissage" sont parfois utilisés de manière interchangeable pour décrire le processus par lequel une personne acquiert des connaissances pour devenir compétente dans un domaine donné. Cependant, ces deux termes peuvent avoir des significations distinctes en fonction de la méthode utilisée pour acquérir ces connaissances.

Selon Kellin (1989, p. 13-16), le terme "acquisition" désigne un processus non guidé et non systématique qui se produit naturellement dans le cadre de la communication quotidienne. En revanche, le terme "apprentissage" fait référence à un processus guidé dans lequel l'acquisition d'une langue, par exemple, est réalisée de manière organisée en suivant des éléments de la langue. L'acquisition ne signifie pas nécessairement que la personne doit étudier ou apprendre activement un sujet, mais plutôt qu'elle acquiert des connaissances de manière implicite, sans nécessairement recourir à des règles grammaticales explicites ou à des méthodes académiques.

2. La langue étrangère

La notion de langue étrangère est généralement comprise comme toute langue distincte de la langue maternelle. Cependant, selon Klein, le concept de langue étrangère s'étend au-delà de cette définition, faisant référence à : « *une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes* » (1989, p. 15)

En d'autres termes, il s'agit d'une langue additionnelle à la langue maternelle d'une personne, mais qui n'est pas son principal moyen de communication.

Bogaards (2010, p. 54) souligne que l'apprentissage de cette langue se déroule sans contact direct avec des locuteurs natifs, car l'apprenant l'étudie dans un environnement artificiel, tel qu'une salle de classe.

Contrairement à l'opinion de Klein, de nos jours les langues étrangères sont largement utilisées dans les communications quotidiennes, notamment dans le milieu professionnel où les entreprises multinationales privilégient l'embauche d'employés ayant des compétences dans plusieurs langues pour assurer une bonne communication avec des collègues ou des clients étrangers.

Aussi, pour les besoins de cette étude, la définition la plus pertinente de « langue étrangère » est : toute langue autre que la langue maternelle, apprise dans un contexte artificiel, notamment dans un environnement académique.

2.1.Acquisition d'une langue étrangère

La compréhension approfondie du processus d'apprentissage que le cerveau entreprend lors de l'acquisition d'une langue étrangère est cruciale pour saisir les difficultés rencontrées par les élèves. Contrairement à l'acquisition de la langue maternelle, qui se produit de manière non consciente et automatique grâce à une exposition constante, comme le souligne Kail :

« *Cet apprentissage est non intentionnel, effectué sans difficulté, de manière automatique à travers l'usage [...] les très jeunes enfants ont une compréhension implicite de la grammaire, mais n'ont pas la connaissance explicite de ses règles /ce qui/ résulte de l'exposition intensive* » (2015, p. 36).

L'apprentissage d'une langue étrangère est intentionnel et conscient. Cela signifie que celui d'une langue maternelle est automatique et implicite, car elle devient une langue de survie nécessaire pour communiquer des besoins de base.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant suit un processus cognitif, cérébral, qui se déroule dans la région corticale du cerveau et qui est responsable de la conservation de toutes les connaissances linguistiques acquises (Rodríguez et al., 2009; Saville, 2006; Wattendorf, 2006). McLaughlin indique que « *second language learning is the acquisition of a complex cognitive skills* » (Saville, 2006, p. 73).

Cela signifie que l'acquisition d'une langue représente un défi mental pour les apprenants car, contrairement à l'acquisition d'une langue maternelle, les apprenants doivent être très attentifs et conscients des aspects linguistiques pour bien maîtriser cette langue.

Malgré les différences d'opinion, certains spécialistes, tels que Rodríguez et al. (2009), Saville (2006) et Perrier et Wattendorf (2006), s'accordent sur le fait que la région corticale du cerveau est impliquée dans l'acquisition des langues. Cette région est responsable de la collecte, de la production et de l'analyse des données linguistiques. Selon eux, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, le cortex montre une activité cérébrale plus intense, créant de nouveaux espaces pour stocker les connaissances récemment acquises.

Saville (2006, p. 16) décrit trois phases de base suivies par le cerveau humain lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

La première consiste en l'apprentissage des structures grammaticales et des normes. La deuxième implique la reconnaissance ou la distinction entre la langue maternelle et la langue étrangère, en mettant particulièrement l'accent sur les aspects grammaticaux, où le transfert linguistique (ou interférence translinguistique) se produit. La troisième phase résulte de l'apprentissage des langues maternelle et étrangère, où les apprenants surmontent les deux premières phases pour acquérir des compétences multilingues. (Hilton, 2005, p. 15) fait référence à cette dernière phase en affirmant :

« Les théories cognitives de l'acquisition des compétences tentent donc d'expliquer l'articulation entre les processus explicites et implicites de l'apprentissage. »

En d'autres termes, Hilton suggère que les apprenants devraient être en mesure de faire la distinction entre les connaissances acquises de manière non inconsciente, comme dans le cas de la langue maternelle (« implicite »), et celles obtenues de manière plus consciente, comme dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère (« explicite »).

Cependant, malgré ces propositions de Hilton et Saville, de nombreux apprenants en langue étrangère rencontrent des difficultés au cours de leur processus d'apprentissage, principalement en raison d'interférences linguistiques qui entravent l'acquisition adéquate de la langue étrangère

L'utilisation fréquente de la langue maternelle comme outil de traduction et de comparaison entre les structures linguistiques de la langue maternelle et de la langue étrangère est l'un des obstacles les plus courants. Cette pratique vise à "mieux" comprendre la langue à apprendre. A long terme cependant, cela entraîne des conséquences négatives pour une maîtrise approfondie de la langue étrangère.

En effet, Cabrelli-Amaro & Rothman (2010), Klein (1989) et Lindqvist (2006) expliquent que l'exposition naturelle à l'environnement linguistique de la langue cible permet aux apprenants de maîtriser cette langue de manière plus compétente.

Quant à Kail, il mentionne que selon la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur bilingue, différents types d'interférences de la langue étrangère peuvent survenir :

« Le bilingue adopte le langage de l'interlocuteur bilingue et désactive l'autre langage aussi complètement que possible... Toutefois, une activation résiduelle de la langue désactivée existe et se manifeste à travers les interférences. [Par contre,] à l'interaction entre bilingues.

Ceux-ci adoptent un langage à utiliser entre eux, le langage de base... /qui/ peut changer plusieurs fois au cours d'une même conversation si la situation l'exige » (2015, p. 13).

En termes simples, si le locuteur bilingue est contraint de n'utiliser qu'une seule de ses langues, des interférences involontaires peuvent se produire, affectant des aspects tels que le choix des mots, l'accent, et des structures mélangées des langues maîtrisées, entre autres. En revanche, si le locuteur a la possibilité d'utiliser les deux langues, cela peut entraîner l'utilisation simultanée de mots ou d'expressions des deux langues pour mieux exprimer des idées et faciliter la compréhension.

Ces deux cas illustrent l'impact qu'une langue peut avoir sur l'autre, pouvant soit entraver soit faciliter la communication.

2.2. Acquisition d'une deuxième langue étrangère

Le processus d'acquisition d'une deuxième langue étrangère est principalement métalinguistique. En d'autres termes, les apprenants dans ce cas font appel à l'ensemble de leurs connaissances linguistiques préalablement acquises, que ce soit dans leur langue maternelle ou dans une langue étrangère, pour mieux appréhender les nouveaux aspects étudiés de la deuxième langue étrangère.

« Lors de l'acquisition d'une LE1, l'apprenant possède déjà sa langue maternelle, lors de l'acquisition d'une LE2, il dispose de sa langue maternelle et d'une autre langue étrangère (la LE1). Il s'ensuit que deux langues, la LM et la LE1, peuvent avoir des effets sur l'acquisition de la LE2 » Lindqvist (2006, p. 11).

Apprendre une deuxième langue étrangère représente ainsi une tâche plus complexe que l'apprentissage d'une première langue étrangère, comme le souligne Lindqvist cette interférence linguistique est le : *« Contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur » (2006, p. 13).*

Les apprenants de LE2 (deuxième langue étrangère), conscients des mécanismes linguistiques grâce à l'apprentissage préalable de la LE1 (première langue étrangère) et à la connaissance de la LM (langue maternelle), peuvent bénéficier d'une meilleure compréhension des aspects linguistiques, mais cela peut aussi les rendre incapables de distinguer clairement les particularités de chaque langue acquise.

Selon Lindqvist, cette influence translinguistique, qu'elle soit positive ou négative, se manifesterait dans les productions orales ou écrites des apprenants. Selon lui, « *les changements de code, qui sont des insertions de mots appartenant à d'autres langues que la langue cible ; et les francisations, qui sont des adaptations phonologiques et/ou morphologiques d'un mot d'une langue source à la langue cible* » (2006, p. 3).

Cette conscience métalinguistique donne aux apprenants de LE2 la capacité de mieux comprendre les aspects linguistiques et les normes grammaticales liés à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Cependant, cela peut également entraîner des difficultés à distinguer les aspects propres à chaque langue étrangère. Cenoz (2003, p. 2) soutient cette idée en considérant la LE1 comme un "fournisseur par défaut" utilisé pour comprendre les structures, les normes et les différences entre les deux langues, ce qui peut entraîner des malentendus.

Contrairement à certaines croyances sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une LE2, c'est surtout la LE1 qui exerce des influences, qu'elles soient positives ou négatives, sur l'apprentissage de cette nouvelle langue.

Selon Lindqvist, la LE1 joue un rôle prépondérant dans ces influences. Il explique cela :

« *Il s'agirait de mécanismes d'acquisition différents en LM et en LE1 et, par conséquent, en LE2. Dans le processus d'acquisition d'une LE2, le même genre de mécanismes seraient activés que dans l'acquisition d'une LE1. Cela mènerait à une activation des LE1, plutôt que de la LM, lors de la production en LE2* » (2006, p. 25).

2.3. Les rapports entre les trois langues

Le cerveau, soumis à divers processus d'apprentissage en fonction du nombre de langues maîtrisées, peut générer des interférences au moment de la communication dans l'une des langues, car il peut activer involontairement une langue différente de celle que la personne souhaite utiliser pour transmettre son message.

Kail souligne : « *d'une part, le rôle joué par la ou les langue(s) dominante(s) dans les interactions entre les trois langues et d'autre part, la proximité typologiques des langues* » (2015, p. 26).

Selon lui, dans des contextes trilingues, suggérant que la personne trilingue sera naturellement plus compétente dans l'une des langues, soit parce qu'elle l'utilise plus fréquemment, soit parce qu'elle en a une meilleure maîtrise, ce qui peut entraîner une activation plus fréquente de cette langue par rapport aux autres langues acquises.

La proximité typologique des langues acquises peut faciliter l'apprentissage en raison de la similitude des structures grammaticales, mais elle peut également poser des défis en raison du mélange potentiel des connaissances similaires.

3. La notion d'interlangue

La notion d'interlangue est utilisée dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères pour décrire ce qui se passe avec des locuteurs non natifs lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le linguiste américain Selinker (1972, p.10, 209-241) a défini ce terme comme un système linguistique intermédiaire entre ce que l'apprenant sait de la langue cible et ce qu'il ne maîtrise pas encore. Brou-Diallo définit le concept d'interlangue comme

« Une stratégie d'apprentissage qu'utilise, sciemment ou non, un apprenant. Elle consiste à créer des règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, tout en s'en approchant quelquefois, pour résoudre ses difficultés d'apprentissage. Chaque apprenant d'une langue étrangère peut ainsi développer sa propre interlangue » (p.14).

Cela veut dire que l'interlangue comme la langue "créée" par l'apprenant au cours de son processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants produiront cette interlangue en utilisant les règles de la langue cible tout en les mélangeant avec des éléments de leur langue maternelle ou même de la langue étrangère précédemment acquise.

Cependant, le résultat de ce mélange ne correspond à aucune des langues acquises, et bien qu'il puisse présenter des ressemblances avec l'une ou l'autre, il ne constitue pas une langue distincte en soi.

O'Neil (2004) qualifie ces règles de "*stratégies d'apprentissage*", expliquant qu'elles émergent des erreurs commises par les apprenants. Ces stratégies comprennent la surgénéralisation, le transfert, le calque, l'emprunt et l'évitement.

- **La surgénéralisation** consiste à utiliser une règle de la langue maternelle pour comprendre des connaissances dans une nouvelle langue.
- **Le transfert** est l'influence des connaissances d'une langue sur l'acquisition d'une autre langue.

- **Le calque** est une traduction mot à mot, souvent rendant le discours difficile à comprendre dans la langue cible.
- **L'emprunt** implique l'utilisation de la langue maternelle dans la production de la langue cible, souvent en raison de l'absence de vocabulaire approprié dans la langue cible.
- **L'évitement** se produit lorsque l'apprenant évite des conversations liées à un vocabulaire qu'il ne connaît pas.

4. L'interférence

Le terme "interférence" suscite de nombreux débats car différents experts ne s'accordant pas sur le terme le plus approprié pour le désigner.

Ainsi, on trouve des articles et des mémoires qui abordent ce sujet sous diverses appellations telles que "transfert", "influence linguistique", "influence translinguistique", "interférence linguistique", "interférence entre langues", "croisement des langues", voire "crosslinguistic influence"(en anglais), entre autres.

Selon le linguiste costaricien Edwin Solís :

« when the learner's previous linguistic background filters into the individual's performances when learning a second language » (1980, p. 20)

« Quand les langues préalablement acquises d'un apprenant passent à travers ses performances au moment d'apprendre une deuxième langue » (traduction de l'auteur)

Selon lui, l'interférence linguistique se produit lorsque les connaissances préalablement acquises dans d'autres langues sont introduites ou utilisées pendant la production d'énoncés dans une nouvelle langue.

Lindqvist ajoute que cette interférence linguistique correspond à une influence lorsqu'il s'agit d'utiliser des éléments d'une langue maternelle dans les énoncés d'une langue étrangère : *«contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur » (2006, p. 13).*

Il est essentiel de noter qu'il existe différents types d'interférences se déclinant en deux principaux types :

« Les changements de code, qui sont des insertions de mots appartenant à d'autres langues que la langue cible ; et les francisations, qui sont des adaptations phonologiques et/ou morphologiques d'un mot d'une langue source à la langue cible » (2006, p. 3).

Autrement dit l'utilisation du lexique ou des structures d'une langue dans la production d'énoncés d'une autre langue, et l'adaptation des sons d'une langue à une autre, peuvent être perçues comme une prononciation incorrecte ou avec un accent étranger.

Saville (2006) et Murphy (2003) mentionnent d'autres types de transferts linguistiques.

- Le transfert positif, ou influence, se produit lorsque l'apprenant utilise des structures de sa langue maternelle dans les énoncés de la langue étrangère.
- Le transfert négatif, ou interférence, se manifeste lorsque l'apprenant utilise incorrectement des structures de sa langue maternelle dans la production d'énoncés dans la langue étrangère.
- Selon Murphy, cette interférence peut être la cause d'erreurs lors de la communication en langues étrangères, ou d'une acquisition jugée "mauvaise" de la langue cible, entraînant des difficultés pour produire des énoncés en langue étrangère ou pour se faire comprendre par des locuteurs natifs. Wlosowicz à ce propos affirme : « *si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs* » (2010, p. 162).

Certains experts soutiennent que l'interférence peut résulter des connaissances de la dernière langue acquise dans le cerveau (Bardel & Falk, 2007; Cabrelli- Amaro & Rothman, 2010; et Heidrick, 2006). tandis que d'autres estiment qu'elle est causée par la distance ou la proximité linguistique entre les langues acquises (Cenoz, 2003 ; Lindqvist, 2006 ; Murphy, 2003 et Wlosowicz, 2010).

Un petit groupe de spécialistes suggère que l'interférence peut découler du "*niveau acquisitionnel des apprenants*" (2006, p. 102) comme le nomme Lindqvist, c'est-à-dire soit d'un niveau insuffisant de connaissances linguistiques (selon Hammarberg, (2009)) soit, selon Lindqvist et Muñoz, d'un niveau très avancé ou d'une bonne maîtrise de la première langue étrangère, ce qui peut interférer avec l'acquisition de la seconde langue étrangère et entraîner des difficultés de communication.

Il est manifeste que déterminer la raison exacte des interférences est un sujet extrêmement complexe en raison de la multitude de facteurs à considérer. Cependant, même après avoir examiné tous ces éléments, il apparaît que ce phénomène linguistique continue d'exercer une influence sur la manière dont les individus acquièrent de nouvelles langues et/ou communiquent dans un monde multilingue.

5. Difficultés dans la production de l'oral

Les élèves rencontrent fréquemment des obstacles lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer oralement. La production orale revêt une importance capitale dans l'apprentissage du FLE, cependant, il est observé qu'un nombre significatif d'apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer spontanément, voire même à formuler des phrases simples et courtes à l'oral. Ces difficultés sont attribuables à divers facteurs qui, tels des obstacles, entravent la progression académique de l'apprenant.

Notre étude vise à identifier les causes qui entravent la production de l'oral dans le cadre des cours de français Langue Étrangère (FLE). En attendant les résultats de nos enquêtes auprès de nos participants, nous avons examiné les recherches antérieures menées dans ce domaine. Nous avons identifié les principaux obstacles à l'expression orale en classe, regroupés selon la classification de Deslandes (2007). Ces obstacles se répartissent en plusieurs catégories : les problèmes pédagogiques, les obstacles d'ordre psychologique, les facteurs liés au contexte socioculturel et les difficultés linguistiques rencontrées par certains apprenants.

5.1. Obstacles d'ordre pédagogique

Deslandes désigne comme obstacles d'ordre pédagogique ceux qui concernent les méthodes et les procédures utilisées pour l'enseignement de la langue, le choix des approches pédagogiques, ainsi que la sélection des outils et des activités à mettre en œuvre en classe. Un exemple cité par l'auteur :

« La pédagogie qui s'articule autour de l'interaction du type question-réponse entre l'enseignant et l'apprenant, ne semble pas être particulièrement efficace pour inviter les apprenants à communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi, il faut envisager d'autres pédagogies plus appropriées et plus performantes qui permettent d'inciter les élèves à parler, en leur faisant vaincre les obstacles pour qu'ils puissent s'exprimer en une langue dont ils n'ont pas une bonne maîtrise » (Deslandes, 2007)

Cela concerne la pédagogie de l'interaction basée sur des questions-réponses. En d'autres termes, la méthode d'enseignement qui repose sur des échanges verticaux entre l'enseignant et l'apprenant à travers des séries de questions-réponses, est identifiée comme un obstacle d'ordre pédagogique à la prise de parole en classe.

5.2.Obstacles d'ordre psychologique

La capacité à s'exprimer oralement est profondément liée à des facteurs psychologiques, et la psychologie de l'apprenant joue un rôle clé dans son expression orale. Certains apprenants se sentent à l'aise lorsqu'ils sont seuls, mais éprouvent de l'anxiété face à un public. Cette anxiété entrave leur communication orale. Les raisons de ce phénomène sont variées :

- La timidité, souvent liée à des expériences de jeunesse, se manifeste en présence d'autres personnes. Les apprenants timides ont du mal à s'exprimer à l'oral en classe de FLE. Cette timidité peut les rendre mal à l'aise et perturber leur compréhension du sujet. Ils préfèrent souvent le silence pour éviter d'éventuels jugements. Prendre pour exemple un apprenant qui se sentirait inhibé en raison de la présence de ses camarades de classe, il peut y avoir des élèves qui s'expriment plus aisément en compagnie de personnes qu'ils connaissent, mais qui optent pour le silence en face d'un public non familier. Brou Diallo (2006) identifie plusieurs phénomènes psychologiques qui peuvent expliquer pourquoi certains étudiants évitent de parler en classe dans de telles situations. L'auteur identifie ces phénomènes comme des obstacles d'ordre psychologique :« *La timidité naturelle chez certains apprenants qui se sentent mal à l'aise en présence d'autres personnes, le manque d'habitude à prendre la parole en public, le manque d'aptitude à communiquer à l'oral suite au défaut d'aisance et d'esprit de synthèse ou du positionnement personnel dans la société* » (2006, p22)

-La phobie : Le psychologue Richard Gerrig explique que :

« *La personne qui souffre de phobie éprouve quant à elle une peur persistante et irrationnelle à l'égard d'un objet, d'une activité ou d'une situation spécifique, qui s'avère excessive comparé à la réalité de la menace* » (p.405) ce qui veut dire que cette personne se développe à la suite d'événements ou d'expériences stressantes et peut constituer un obstacle majeur à la prise de parole.

-Le trac : une angoisse qui entrave la capacité à faire face à certaines situations, provoque de la peur lors de la communication orale. Les apprenants peuvent craindre de faire des erreurs en prenant la parole en public, Gérard Emilien le définit comme étant un :

« *phénomène relativement connu dans le milieu artistique. C'est une manifestation proche de l'anxiété de performance. Ainsi, le sujet qui doit intervenir devant un public craint de ne pas être à la hauteur et d'oublier ce qu'il doit dire ou faire*». (Gérard Emilien, 2003, p. 30)

-L'anxiété :selon Jane Wilkinson, « *une sensation de tension et de craintes spécifique associées au contexte de la langue seconde, incluant la parole, l'écoute et l'apprentissage* ». (2011, p.16) liée à la peur de commettre des erreurs linguistiques devant un public, qu'il s'agisse de camarades de classe ou d'enseignants, peut mettre en péril les progrès des apprenants.

Prendre la parole implique de s'exposer à des évaluations, risquer d'être soumis à des jugements, faire face à des désaccords, voire même à des moqueries. Par crainte des critiques et des railleries de leurs pairs, certains apprenants préférant le mutisme plutôt que de devoir faire face à l'anxiété de l'expression et à la possibilité d'être humiliés en public. Ainsi, certains élèves choisissent le silence par appréhension de faire des erreurs et d'être soumis au jugement de l'enseignant ou de leurs camarades, comme le souligne Bughezza (2011) : « *cela prive de la confiance en soi et entretient la peur de commettre des erreurs ou de dire des incongrues (sic) et d'être ridiculisé par les autres élèves ou par l'enseignant* ».

-Le manque de confiance en soi : Raymond Vienneau affirme que « *Le manque de confiance en soi peut entraîner un sentiment d'impuissance [...] sur le plan émotionnel, l'apprenant éprouve un sentiment d'échec presque de désespoir.* » (1999, p.31)

Cela peut également entraver l'expression orale Une plus grande confiance en soi facilite la prise de parole.

Il y a une insuffisance de confiance en soi et une hésitation de la part de certains apprenants à participer à des communications orales et à s'exprimer. Pour certains élèves, s'exprimer en public et utiliser une langue étrangère semblent être des défis insurmontables. Bughezza (2011) ajoute à cela une dimension d'atmosphère en déclarant : « *En plus d'avoir une piètre opinion d'eux-mêmes, certains étudiants ont une peur panique de prendre la parole en classe et surtout si l'ambiance ne s'y prête pas* »

5.3. Obstacles d'ordre socioculturel

Pour mieux comprendre ce troisième type d'obstacle, nous allons explorer les éléments constitutifs du concept de culture. Nous avons adopté la définition de Porcher (2004, cité par Cuq 2005) pour qui : « *Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les apparences des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité* »

Lorsque les différences entre la culture de l'apprenant et celle de la langue cible entraînent un choc culturel, cela peut conduire à un blocage de la prise de parole chez l'apprenant.

À titre d'exemples concrets, nous mentionnerons des situations vécues par certains chercheurs avec des étudiants chinois et palestiniens (Bouvier, 2002, p. 189-199) a illustré l'impact de la culture chinoise dans l'apprentissage du FLE en classe :

« Les documents et les ouvrages qui traitent de la culture française ont provoqué des réactions de choc culturel chez les étudiants palestiniens. Ce choc a provoqué le blocage chez les uns et le refus de parler chez les autres »

Les apprenants désintéressés manifestent souvent un choc culturel, ce qui les empêche de s'exprimer dans une langue étrangère, en particulier le français. La culture joue un rôle crucial dans le développement des compétences linguistiques des apprenants.

5.4.Obstacles linguistiques

L'acquisition d'une langue étrangère est cruciale pour la communication interculturelle. Cependant, des facteurs linguistiques peuvent entraver la communication orale et créer un sentiment d'insécurité linguistique chez les apprenants. Ces derniers peuvent avoir du mal à trouver les mots appropriés pour s'exprimer en langue étrangère, ce qui entrave leur prise de parole.

Le Conseil de l'Europe, propose une définition de la compétence linguistique comme étant :

« la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (2001,87).

À partir de cette définition, nous pouvons comprendre que les obstacles linguistiques auxquels un apprenant peut être confronté résultent de son incapacité à maîtriser et à utiliser ces ressources formelles pour créer des messages corrects et signifiants.

Comme évoqué précédemment selon le Conseil de l'Europe (2001), les compétences linguistiques se décomposent en compétences lexicales, grammaticales, sémantiques et phonologiques. Par conséquent, les difficultés linguistiques qu'un apprenant peut rencontrer peuvent se situer à ses quatre niveaux.

Les obstacles lexicaux se manifestent lorsque l'apprenant ne maîtrise pas le vocabulaire de la langue ou en est incapable, ce qui peut également se traduire par une insuffisance lexicale. En ce qui concerne les difficultés d'ordre grammatical, elles surviennent en cas d'ignorance, de non maîtrise des ressources grammaticales ou d'incapacité à les utiliser correctement.

En ce qui concerne les problèmes d'ordre sémantique, ils peuvent être classés en trois catégories, conformément au Conseil de l'Europe (2001) : les difficultés sémantiques d'ordre lexical d'ordre grammatical et d'ordre pragmatique.

Les premières sont liées à la signification des mots, y compris la relation entre les mots et le contexte, ainsi que les relations inter lexicales, telles que les synonymes et les antonymes.

Les obstacles sémantiques d'ordre grammatical concernent la signification des catégories, des structures, des opérations ou des éléments grammaticaux.

Enfin, les difficultés sémantiques d'ordre pragmatique concernent les relations logiques telles que la substitution, la présupposition et l'implication (Conseil de l'Europe, 2001). Les problèmes phonologiques sont liés à la prononciation ou à l'accent.

En pratique, un apprenant qui rencontre des difficultés linguistiques pour s'exprimer en classe peut avouer son manque de vocabulaire, de compétence grammaticale, de compréhension sémantique ou de compétence phonologique. En raison de cette lacune linguistique, il craint de donner une image dévalorisante de lui-même et, par conséquent, trouve refuge dans le silence.

5.5.Obstacles d'ordre social

Les difficultés rencontrées par certains apprenants sont souvent liées à leur enfance et à leur éducation. Le niveau culturel des parents peut influencer la maîtrise linguistique des enfants. Des parents cultivés peuvent aider leurs enfants à développer leurs compétences linguistiques, tandis que des parents analphabètes ou ne parlant pas français peuvent limiter la capacité de leurs enfants à s'exprimer en classe.

Après avoir examiné divers obstacles, notamment ceux d'ordre psychologique, social, socioculturel et linguistique, il est essentiel de revenir à un point central mentionné dès notre introduction, à savoir la motivation.

La motivation n'est pas un concept émergent sans fondement, au contraire elle est élaborée au sein de la société et partagée par ses membres. Cette motivation se manifeste au travers de comportements, qu'ils soient positifs ou négatifs, dans le cadre des interactions humaines. Ainsi, la motivation tire son sens de cette dynamique complexe au sein de la société.

6. La motivation

6.1. Définitions générales

Selon le Petit Robert, la motivation :

« est une relation d'un acte aux motifs qu'il expliquent ou le justifient. En psychologie « action » des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) »

Le petit Larousse définit la notion de motivation comme suit :

« La motivation est l'ensemble des motifs qui expliquent un acte psychologiquement; facteur psychologique conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon ».

Selon le dictionnaire français, *« la motivation désigne l'action de motiver c'est-à-dire d'exposer les motifs d'une décision, d'une opinion, etc.. une justification qui fournit un motif. Motivation désigne un désir, une volonté. »*

Selon le dictionnaire Larousse

«La motivation est un ensemble des facteurs qui déterminent le comportement d'un agent économique(les études de motivation des consommateurs sont utilisées lors des études de marché et de l'établissement des campagnes de publicité ».

Définir la motivation n'a jamais été une tâche aisée pour de nombreux chercheurs et scientifiques. En général, la notion de « motivation » est utilisée pour expliquer pourquoi un individu agit de manière différente dans certaines situations par rapport à d'autres situations, ce qui révèle la variabilité du comportement humain (Beck, 2003, p. 4, 5, cité par Kremenjaš, 2013, p. 6).

Il est souvent insuffisant d'avoir des compétences développées et du « talent » pour réussir, surtout lorsque l'objectif à atteindre est exigeant. Pour Topalov (2011, p. 9), dans de tels cas, la motivation de l'individu doit être élevée.

Il est largement accepté que la motivation joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Marie J. Myers souligne que :

« l'élément primordial sous-jacent aux apprentissages est la question de la motivation. Des remarques relatives aux émotions ont été faites dans tout les cas. Il est donc d'importance cruciale de faire aimer la langue et de rendre son apprentissage désirable » (2004)

Plusieurs études sur la motivation reprennent la perspective de Bogaards qui la considère comme un facteur déterminant pour la réussite dans l'apprentissage des langues.

En effet, la motivation peut s'exprimer avec différents degrés d'intensité. Les théories de la motivation dans le contexte de l'apprentissage des langues ont également été explorées, notamment la théorie de Gardner et Lambert. Ils s'inspirent de l'idée que l'acquisition du langage

par un enfant se fait par l'imitation de ses parents, qui représente la satisfaction de ses besoins (Bogaards, 1988, p. 53).

Pour Gardner et Lambert, ce processus d'identification est à la base de la motivation à long terme nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, la signification de cette notion d'identification varie d'un auteur à un autre. Ils distinguent entre la « *motivation intégrative* » et la « *motivation instrumentale* ». La première est liée au désir de l'apprenant de s'intégrer à une communauté linguistique, tandis que la seconde est liée à un objectif communicationnel ou professionnel spécifique.

Il est à noter que cette vision a été critiquée, notamment pour sa base comportementaliste (imitation et conditionnement), pour les différences entre l'identification des jeunes enfants à leur environnement familial, et la volonté des apprenants d'intégrer volontairement une communauté linguistique. Malgré ces critiques, la théorie de Gardner et Lambert a montré que la motivation dépend à la fois de facteurs individuels et sociaux, et qu'elle joue un rôle central dans l'apprentissage des langues étrangères.

En classe de langue, plusieurs facteurs influencent la motivation, comme le souligne Jelaković (2014) : « *l'intérêt du travail et sa nouveauté, le sentiment de progresser et d'atteindre les résultats, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture et d'enrichir sa perception du monde* »

Les recherches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage ont clairement établi des liens substantiels entre le désir d'apprendre et la réussite ou l'échec de l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Le désir d'apprendre, cette attitude que l'apprenant adopte envers l'apprentissage, est un concept d'une grande importance qui mérite une attention particulière dans le domaine de la didactique.

La motivation, comme le décrit Viau dans le contexte scolaire, est un état dynamique ayant pour principale fonction de stimuler l'apprenant et de le pousser à entreprendre trois actions fondamentales qui constituent le processus pédagogique.

Tout d'abord, la motivation le pousse à choisir l'activité dans laquelle il souhaite s'engager, et ce choix dépend grandement de la manière dont il perçoit l'objet qu'il doit apprendre.

Ensuite, la motivation le met dans un état d'engagement, de confiance et de certitude grâce à une attitude positive envers son apprentissage. C'est de cette attitude que l'apprenant tire l'énergie et la patience nécessaires pour persévérer et accomplir son travail.

Enfin, la motivation incite l'apprenant à persévérer dans son activité jusqu'à atteindre ses objectifs, que ce soit la réussite à un examen, la progression vers un niveau supérieur, la satisfaction de sa curiosité ou la récompense matérielle ou morale, entre autres.

La motivation joue un rôle de première importance dans le domaine de l'apprentissage, car elle influe sur les actions et les réactions des apprenants, déterminant ainsi l'orientation de leurs comportements et la valeur qu'ils accordent aux différentes composantes de leur environnement. Le désir d'acquérir des connaissances est le résultat d'un processus complexe, influencé à la fois par des facteurs biologiques psychologiques et culturels, et il conduit l'apprenant à évaluer ce qu'il apprend, renforçant ainsi sa motivation.

En pédagogie, les recherches sociocognitives suggèrent que trois perceptions ont un impact majeur sur la motivation en contexte scolaire :

- 1- La perception de la valeur de la tâche à accomplir
- 2- La perception de la tâche elle-même
- 3- La perception des compétences nécessaires pour réaliser cette tâche.

En se basant sur ces perceptions, l'apprenant prend des décisions concernant son apprentissage et agit en conséquence. C'est pourquoi sa motivation peut varier considérablement, allant de la motivation profonde à la démotivation totale, en fonction de l'image qu'il se fait de lui-même, de l'objet à apprendre et de tous les éléments de son contexte d'apprentissage. En fin de compte, on peut identifier deux types de motivation :

6.2. Les types de motivation

6.2.1. La motivation intrinsèque (ou intégrative)

« La motivation intrinsèque se produit lorsque nous agissons sans chercher à obtenir des récompenses extérieures. Nous apprécions une activité que nous voyons comme une opportunité d'explorer, d'apprendre et de réaliser notre potentiel. »

Ce type de motivation est défini comme *« Les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire »* (Roussel, P. 2000)

La motivation intrinsèque est liée à la joie, à l'intérêt et à la satisfaction que l'apprenant éprouve en réalisant une activité. Ces activités sont entreprises de manière autonome, sans contrainte externe, et l'apprenant n'espère ni compliments ni récompenses matérielles, ces récompenses sont de nature interne, appelées *« récompenses psychiques »*

Selon Biçer, les apprenants motivés intrinsèquement sont « *des élèves consciencieux qui travaillent pour eux-mêmes* »

Ces apprenants sont généralement plus engagés dans leur apprentissage et obtiennent de meilleurs résultats par rapport à ceux qui sont extrinsèquement motivés (Biçer, 2008)

La motivation intrinsèque est généralement associée à l'accomplissement d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure, comme l'ont souligné Vallerand et Grouzet (2001).

D'après R. Martens (1998), la motivation intrinsèque émane du tréfonds de ceux qui sont motivés intrinsèquement sont animés par une quête d'accomplissement personnel, d'autodétermination, et de maîtrise, cherchant à atteindre le succès.

Selon Gagnonet Brunel :

« La motivation intrinsèque (l'intrinalisation) des valeurs et processus régulateur amène un meilleur apprentissage conceptuel, stimule la performance scolaire, la créativité de la persistance et favorise le développement et l'ajustement personnel ».

La motivation intrinsèque est ancrée "interne" chez l'individu, le poussant à agir, ce qui entraîne une activation de son comportement. Elle se réfère au plaisir ressenti durant l'exercice d'une activité, sans influence externe de régulation ou de contrainte.

Il s'agit donc de s'engager dans une activité parce qu'elle est intrinsèquement amusante et d'éprouver du plaisir en réalisant la tâche pour elle-même. Les chercheurs utilisent des activités intrinsèquement intéressantes pour évaluer ce désir, mesurant le temps que quelqu'un serait prêt à consacrer dans diverses conditions expérimentales.

Pour augmenter la motivation intrinsèque des individus, il est essentiel de prendre en compte quatre sources cruciales, comme le suggèrent Lepper et Hodell (1989) :

1-Le défi : mettre au défi quelqu'un de réaliser quelque chose en insinuant qu'il est incapable de réussir.

2- La curiosité : susciter le désir d'apprendre.

3-Le contrôle : laisser les individus avoir un pouvoir décisionnel sur leur engagement.

4- la fantaisie.

La motivation intrinsèque joue un rôle essentiel dans l'accomplissement d'activités de manière volontaire et par intérêt pour l'activité en elle-même, sans l'attente de récompenses externes. Comme le souligne Vianin (2006) :

« La motivation intrinsèque dépend de l'individuelle correspond aux intérêts spontanés de la personne : l'activité en elle-même apporte alors des satisfactions ; indépendamment de toute récompense extérieure et l'envie d'explorer un objet de inconnu se suffit à elle-même ».

La motivation intrinsèque revêt une grande importance dans le domaine de l'éducation, c'est pourquoi les éducateurs et les concepteurs pédagogiques s'efforcent continuellement de créer des environnements d'apprentissage favorables.

Cette forme de motivation est étroitement liée au plaisir authentique que l'enfant éprouve lorsqu'il apprend. Elle découle du sentiment de réussite personnel, de la satisfaction intérieure qu'il ressent à travers son propre travail ou l'accomplissement de l'activité.

6.2.2. La motivation extrinsèque (instrumentale)

En revanche, la motivation extrinsèque provient de facteurs extérieurs à l'apprenant. Elle dépend des renforcements, des retours d'information et des récompenses. L'apprenant motivé extrinsèquement entreprend une activité dans le but de recevoir des avantages ou d'éviter des désagréments (Roussel, 2000, p. 29).

En d'autres termes, le simple fait d'obtenir de bonnes notes ne reflète pas nécessairement l'intérêt ni la motivation réelle de l'apprenant envers la matière enseignée. Ceux qui sont motivés extrinsèquement ont tendance à acquérir des connaissances de manière superficielle, et la rétention de ces connaissances est souvent limitée dans le temps (Biçer, 2008, p. 8).

La motivation extrinsèque est essentiellement liée à un besoin de renforcement. Certains soutiennent encore l'idée que les renforcements peuvent accroître le désir. Comme le mentionnent Harlou et Lieury (1996), les récompenses ou d'autres formes de stimulation externes peuvent affecter la motivation intrinsèque.

Cependant, il est essentiel de faire preuve de prudence pour ne pas réduire la motivation intrinsèque en donnant des récompenses inutiles, comme des bonbons, à quelqu'un pour une tâche qu'il accomplirait déjà sans aucune forme de récompense.

Selon R. Thomas, lorsqu'un individu est motivé de manière externe, cela peut réduire sa motivation intrinsèque, en particulier lorsque l'individu perçoit que les récompenses sont liées à une préparation psychologique plutôt qu'à un véritable intérêt intrinsèque.

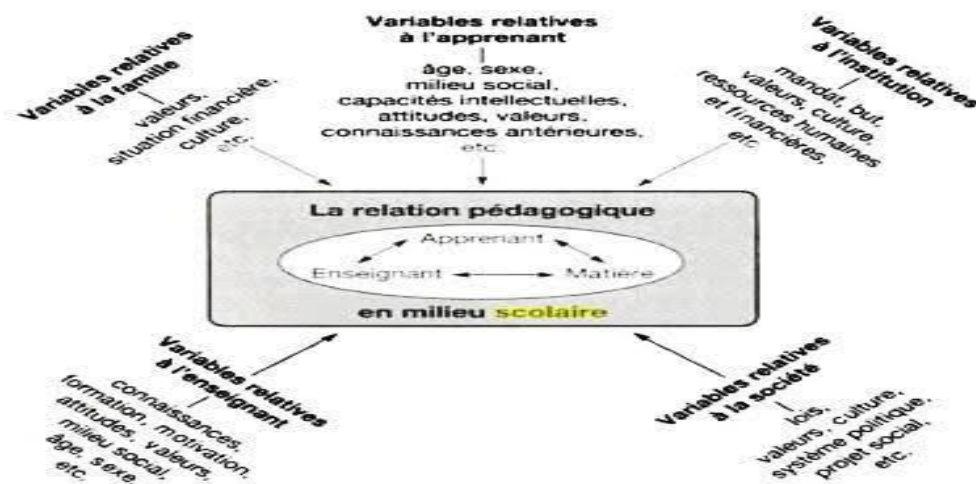
La motivation extrinsèque joue un rôle de régulation du comportement individuel. Les renforcements extrinsèques ont un impact immédiat sur la motivation de l'individu dans une situation donnée. Par conséquent, un comportement motivé par une régulation externe est influencé par des facteurs de contrôle externes à la personne, tels que les récompenses matérielles ou les contraintes sociales. La motivation extrinsèque est donc associée à divers éléments, notamment :

- les récompenses
- les sanctions
- les contraintes
- la compétition

6.3. Les théories de la motivation

6.3.1. Théorie de R. Viau

Le livre de R. Viau met en lumière l'idée que la motivation ne surgit pas spontanément comme la passion. Au contraire, plusieurs variables interviennent et influencent le processus d'apprentissage des élèves à l'école. Pour ce faire, R. Viau s'appuie sur le modèle de Dunkin et Biddle (1974) pour démontrer que les relations pédagogiques entre l'enseignant, les élèves et les matières enseignées sont soumises à l'influence de facteurs externes :



Ce schéma nous permet de comprendre clairement que la dynamique de la relation pédagogique est soumise à l'influence de diverses variables, notamment les relations avec la société et avec l'enseignant. De plus, il met en évidence que chaque individu réagit différemment face à l'apprentissage, et cela dépend de facteurs tels que l'anxiété, les styles cognitifs d'apprentissage, ainsi que les connaissances et l'expérience antérieure.

Cette théorie stipule que de nombreuses forces externes peuvent avoir un impact significatif sur la motivation des élèves à apprendre. Par conséquent, l'enseignant doit être conscient de ces facteurs afin de mieux appréhender la situation de ses élèves.

6.3.2. Théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination, formulée par Deci et Ryan dans les années 1985 et 1991, figure parmi les principales théories qui contribuent à une meilleure compréhension et connaissance de la motivation. Cette théorie permet d'identifier divers facteurs du contexte social qui exercent une influence sur la motivation. Selon cette théorie, il existe différents types de motivations autodéterminées qui ont des implications significatives pour le développement (Piché, 2003)

Ces deux auteurs des années 90 ont introduit la théorie de l'autodétermination en matière de motivation, mettant en lumière deux types de motivations qui influencent l'apprentissage des élèves :

1. La motivation intrinsèque : lorsqu'un individu est intrinsèquement motivé pour une activité, il est porté à accomplir cette activité pour le plaisir qu'il en retire.

2. La motivation extrinsèque : si un individu est motivé de manière extrinsèque pour une activité, il la pratique sous l'impulsion d'éléments externes ou en vue d'une récompense associée à son accomplissement.

Selon Deuci & Rayan, (2000), la théorie de l'autodétermination postule qu'il y a trois classes de motivation : intrinsèque, extrinsèque et l'a-motivation. Les diverses manifestations de la motivation et leurs principales caractéristiques sont positionnées le long d'une échelle de détermination, en fonction du degré de spontanéité et d'autonomie du comportement, qu'il provienne d'une force interne ou soit imposé et résulte d'une influence extérieure.

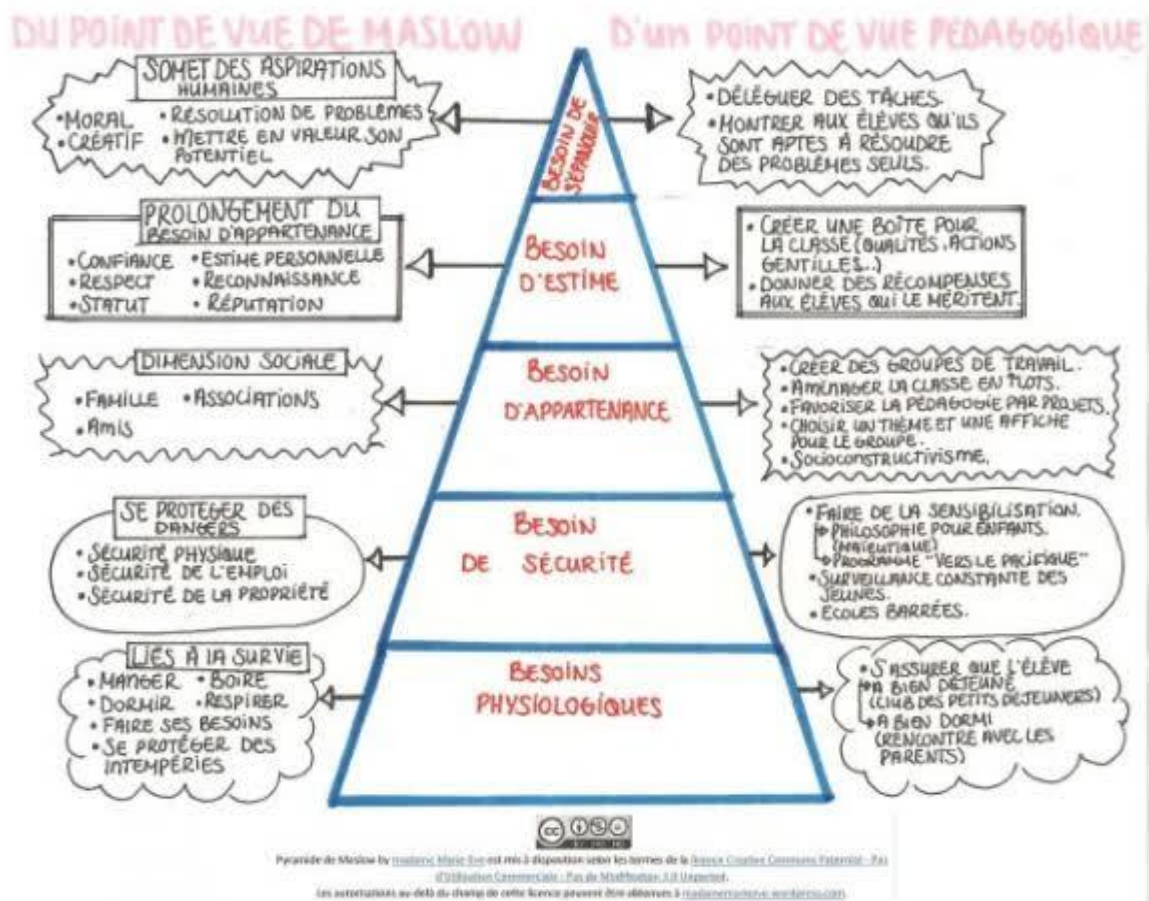
6.3.3. Théorie de Maslow

La théorie des besoins d'Abraham Maslow est l'une des théories les plus célèbres en psychologie. Elle offre une structuration systématique des besoins humains au sein de l'environnement de travail et les classe en niveaux différents, organisés sous forme de pyramide.

Maslow avançait que le comportement humain était impulsé par la recherche de la satisfaction des besoins, soulignant l'aspect instinctif, biologique et fondamental de l'homme. Les besoins de l'individu sont regroupés en cinq catégories distinctes, formant une hiérarchie présentée sous une forme pyramidale :

- Les besoins physiologiques (tels que la nourriture, le logement, l'air, etc.).
- Les besoins de sécurité (liés à la protection et la stabilité).
- Les besoins d'appartenance (englobant le désir de camaraderie, d'amour, et de l'acceptation au sein d'un groupe).
- Les besoins d'estime (englobant le sentiment d'accomplissement personnel, le désir d'être estimé et respecté par les autres).
- Les besoins d'accomplissement (relatifs à la réalisation du plein potentiel et à devenir la meilleure version de soi-même).

Contrairement au modèle de R. Viau, le modèle de Maslow offre une représentation pyramidale des besoins nécessaires pour susciter la motivation dans la vie. Voici une illustration de ce modèle :



Ce schéma met en évidence le principe selon lequel la satisfaction des besoins supérieurs dépend de la satisfaction des besoins inférieurs. Pour illustrer la motivation dans le cadre scolaire, on peut faire un parallèle avec la situation d'un élève : si cet élève souffre de malnutrition, s'il fait face à des problèmes familiaux ou s'il se sent seul, cela peut entraîner une diminution de son estime de soi et réduire son désir de réussir dans ses études.

6.3.4. Théorie de l'attribution

La théorie de l'attribution de Weiner (1985) a joué un rôle central dans la recherche sur la motivation au cours des années. Cette théorie met en lumière comment un individu interprète ses résultats dans une activité. L'examen de la causalité des résultats, c'est-à-dire la recherche des raisons derrière un résultat, revêt une grande importance en matière de motivation, car ces causes influenceront les comportements et les futures activités d'un individu.

Les analyses attributionnelles, selon la vision de Weiner, commencent par l'observation d'un résultat et sont utilisées pour expliquer les conséquences finales plutôt que les actions. Dans cette perspective, une théorie de l'attribution ne vise pas à expliquer pourquoi un individu s'engage dans un cursus universitaire, mais plutôt pourquoi il réussit ou échoue dans ce cursus. Il est généralement fortement motivé lorsqu'il agit par plaisir ou satisfaction personnelle. Sa motivation est légèrement moindre lorsqu'il agit en vue de récompenses externes, telles que la rémunération. En revanche, sa motivation est nulle s'il n'a pas de contrôle sur ses actions ni de lien entre celles-ci et leurs conséquences.

6.3.5. Théorie de l'auto efficacité

La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1994) se concentre sur la perception que l'on a de sa capacité à produire des résultats souhaités dans une tâche. Bandura a identifié deux types d'attentes dans ses études :

- Les attentes de résultats : la croyance que certains comportements, comme la pratique sportive, entraîneront certains résultats, tels qu'une amélioration des performances.
- Les attentes d'efficacité : la croyance que l'on peut adapter les comportements nécessaires pour atteindre le résultat.

Bandura estime que la perception de l'efficacité des individus dépend de quatre éléments :

- 1- Leurs performances antérieures.
- 2- Leur satisfaction à apprendre.
- 3- Les encouragements verbaux des autres personnes.
- 4- Les réponses physiologiques de l'individu.

6.3.6. Théorie attente valeur

De nombreux chercheurs ont indiqué que la théorie des attentes-valeurs est actuellement l'approche motivationnelle la plus répandue dans la littérature scientifique en éducation (Gaspard et al., 2018; Plante et al. 2013; Schunk, Meece et Pintrich, 2014; Viau, 2009). Selon cette théorie largement adoptée, la motivation des élèves repose sur deux principaux facteurs :

- 1) leurs attentes de succès
- 2) la valeur qu'ils accordent à leurs apprentissages (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002; Gaspard et al., 2018; Plante et al., 2013; Schunk et al., 2014; Thill, 1993; Weiner, 2000).

Alors que les attentes de succès concernent les croyances personnelles de l'élève en sa capacité à réussir, la valeur est davantage liée aux caractéristiques de la tâche qui influencent son engagement (Eccles et Wigfield, 2002). Ces deux aspects, qui dépendent tous deux des perceptions de l'élève, englobent diverses variables motivationnelles qui, combinées, influencent la direction et l'intensité des comportements scolaires de l'élève, comme l'engagement, l'effort et la persévérance, ce qui finalement affecte sa réussite académique.

Cependant, les modèles des attentes-valeurs tels qu'élaborés dans la littérature, principalement le modèle développé par Eccles et ses collègues (Eccles et Wigfield, 2002; Eccles, 2005), considèrent plutôt les perceptions de contrôle comme un facteur pouvant influencer les attentes de succès d'un élève. Selon ces modèles, un élève qui perçoit qu'il peut influencer les facteurs déterminant sa réussite scolaire, par exemple en améliorant ses compétences grâce à la persévérance et aux efforts fournis, aura tendance à développer des attentes de succès plus élevées que les autres (Eccles et Wigfield, 2002; Weiner, 2000, 2005; Wigfield et al., 2008, 2012).

Le concept de valeur attribuée à une tâche constitue un autre élément important des modèles des attentes-valeurs. Selon ces modèles, la motivation est également influencée par la valeur attribuée à une tâche ou à une activité scolaire proposée (Barron et Hulleman, 2015; Eccles et Wigfield, 2002; Thill, 1993).

La valeur est composée de quatre aspects : l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût (Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2008).

L'intérêt fait référence au plaisir que l'apprenant retire de la réalisation d'une tâche et constitue un domaine de recherche distinct.

De nombreux chercheurs mesurent exclusivement la motivation en se basant sur l'intérêt que les élèves portent à une tâche ou à un domaine spécifique (par exemple, l'intérêt pour les mathématiques ou la langue (Hulleman et Harackiewicz, 2009 ; Plante, O'Keefe, Aronson, Fréchette-Simard et Goulet, 2019).

Les experts distinguent deux types d'intérêt : l'intérêt individuel, qui est intrinsèque, et l'intérêt situationnel qui est plutôt extrinsèque et éphémère, résultant des attentes et des exigences spécifiques d'une tâche ou d'une activité (O'Keefe et Harackiewicz, 2017 ; Renninger et Hidi, 2015 ; Schiefele, 2009).

Bien que l'intérêt individuel accru soit souhaitable car il favorise l'engagement et la persévérance scolaires, les enseignants ont peu d'influence sur ce type d'intérêt. Cependant, en choisissant les activités qu'ils proposent, les enseignants peuvent influencer l'intérêt

situationnel des élèves. Par exemple, l'intérêt situationnel peut être suscité en proposant des activités surprenantes ou en variant le contexte d'apprentissage, comme le travail d'équipe ou l'utilisation de technologies. Même si l'intérêt situationnel est éphémère car il dépend des caractéristiques des tâches d'apprentissage proposées, il peut conduire à un intérêt individuel plus durable (Hidi et Renninger, 2006).

Un deuxième indicateur de la valeur est l'utilité perçue de l'activité ou de la tâche pour les objectifs à court et à long terme. Ainsi, lorsque la tâche ou l'activité est perçue comme étant utile pour la vie quotidienne ou pour réussir dans d'autres matières, sa valeur perçue augmente (Schunk et al. 2014). La valeur repose également sur l'importance perçue de la tâche, c'est-à-dire sur sa pertinence par rapport à la réalisation des objectifs personnels. Cette notion est étroitement liée au désir de réussir une tâche ou une activité avec succès (Barron et Hulleman, 2015 ; Eccles et Wigfield, 2002). Alors que l'utilité est davantage liée à une perspective instrumentaliste, c'est-à-dire considérant la tâche comme un moyen d'atteindre un objectif, l'importance a un caractère plus intrinsèque et personnel pour l'élève.

Enfin, la valeur tient compte du coût relatif à la tâche, qui correspond aux aspects négatifs perçus liés à sa réalisation. En d'autres termes, le coût se rapporte au renoncement perçu associé à l'accomplissement de la tâche. Par exemple, étudier pour réussir un examen implique une période d'étude qui ne peut pas être consacrée à d'autres activités potentiellement plus intéressantes, comme les loisirs ou les interactions sociales. Lorsque le coût est perçu comme étant trop élevé par rapport aux avantages attendus, la valeur attribuée à la tâche diminue, réduisant ainsi les comportements scolaires ultérieurs, tels que l'effort et l'engagement, ainsi que la réussite (Barron et Hulleman, 2015).

En résumé, selon les modèles des attentes-valeurs, la motivation à apprendre d'un élève dépend de ses attentes de succès, qui reflètent leur sentiment de compétence (ou leur perception d'auto efficacité), ainsi que de la valeur attribuée à la tâche scolaire proposée, qui englobe l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût. De nombreuses études empiriques soutiennent la pertinence de distinguer ces deux aspects car ils prédisent des aspects différents et complémentaires du succès à l'école. Alors que les attentes de succès sont fortement et principalement associées au rendement scolaire, la valeur joue un rôle important dans la persévérance et les choix de carrière.

6.3.7. La théorie de la motivation par l'accomplissement

La théorie des buts d'accomplissement a émergé à la fin des années 1970 et au début des années 1980, portée par des chercheurs renommés tels que Carol Dweck et John G. Nicholls.

Dans ce domaine de recherche, les buts d'accomplissement sont généralement définis comme les motifs qui sous-tendent l'engagement dans une tâche. Le type particulier d'objectif adopté est supposé créer un cadre qui influence la manière dont les individus interprètent, vivent et poursuivent l'accomplissement.

Dans le domaine de la recherche en éducation, la théorie des buts d'accomplissement s'est imposée comme l'un des cadres les plus pertinents pour comprendre la motivation des élèves. Cette théorie s'efforce de relier les perceptions des élèves à la nature de leur engagement dans les tâches scolaires. Elle vise à unifier les aspects motivationnels personnels des élèves avec les facteurs contextuels liés aux pratiques pédagogiques et au climat en classe. Récemment, une méta-analyse menée par Bardach et ses collaborateurs (2020) a examiné les relations entre les structures d'objectifs des élèves et leurs aspirations personnelles en matière de réussite. Cette analyse a pris en compte les évaluations des pratiques des enseignants ainsi que le climat motivationnel en classe.

En ce qui concerne la norme de compétence dans la théorie des buts d'accomplissement, il est important de noter que la compétence est le concept central dans la formation des buts d'accomplissement. La compétence est définie en relation avec la norme de référence utilisée par l'apprenant pour évaluer sa propre performance.

Cette théorie stipule que les élèves poursuivent des objectifs qui influencent leur façon de percevoir une tâche ou une activité, leurs motivations à s'y engager, ainsi que leurs réponses affectives, cognitives et comportementales pendant leur réalisation (Elliot & Church, 1997).

Initialement, cette théorie distinguait deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988).

Les buts de maîtrise sont axés sur l'apprentissage et le développement des compétences. Les élèves qui adoptent ces buts cherchent à assimiler, comprendre et maîtriser les contenus étudiés (Ames, 1992; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck, 1988; Elliot et Hulleman, 2017; O'Keefe, BenEliyahu et LinnenbrinkGarcia, 2013; Schunk et al., 2014).

Les buts de performance, en revanche, mettent l'accent sur la démonstration de compétence et de supériorité par rapport à d'autres. Les élèves qui poursuivent ces buts s'efforcent de surpasser les autres ou de paraître intelligents (Ames, 1992; Cury, Elliot, Da Fonseca et Moller, 2006; Dweck et Leggett, 1988; Elliot et Dweck, 1988; Elliot et Hulleman, 2017; O'Keefe et al., 2013).

Les effets des buts d'accomplissement sur la qualité du fonctionnement scolaire des élèves et leur adaptation à l'école ont fait l'objet de nombreuses recherches. En général, les buts de maîtrise semblent plus bénéfiques pour les élèves que les buts de performance (Plante et al. 2013; Ryan et Deci, 2017).

Les buts de maîtrise sont associés à des attitudes et des comportements scolaires positifs, tels que l'effort et la persévérance (Ames, 1992; Elliott et Dweck, 1988; Viau, 2009), ainsi qu'à l'utilisation de stratégies cognitives plus avancées (Elliot et McGregor, 2001; Grant et Dweck, 2003; Wolters, 2004).

Cependant, malgré l'effet positif attendu des buts de maîtrise sur la performance scolaire, certaines études ont montré des résultats mitigés (Barron et Harackiewicz, 2001; Elliot et Church, 1997; Grant et Dweck, 2003; Plante et al., 2013).

En revanche, les buts de performance ont généralement été associés à des schémas de comportement variables à l'école. Bien que plusieurs études aient montré que les élèves poursuivant des buts de performance élevés obtiennent de bons résultats scolaires et font preuve d'efforts, d'autres ont plutôt lié ces buts à des conséquences plus négatives, telles qu'une anxiété accrue liée à la performance, des problèmes de comportement et un apprentissage moins durable (Linnenbrink et al., 2008; Hulleman, Durik, Schweigert et Harackiewicz, 2008; Plante et al., 2013).

Face à la complexité de ces résultats parfois contradictoires, la théorie s'est développée en intégrant un axe "approche-évitement" aux buts de maîtrise et de performance (Elliot, 1999; Elliot et McGregor, 2001). Cet axe précise l'état motivationnel de base qui sous-tend les buts des élèves lorsqu'ils entreprennent une tâche scolaire : soit ils cherchent à atteindre un état souhaitable (compétence et réussite) - l'axe d'approche - soit ils cherchent à éviter un état indésirable (incompétence et échec) - l'axe d'évitement (Elliot et Hulleman, 2017).

Nous considérons, les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Cury et al., 2006; Elliot et McGregor, 2001; Elliot et Hulleman, 2017; Fryer et Elliot, 2008). Les élèves axés sur les buts de maîtrise (approche ou évitement) mettent l'accent sur le développement et la maîtrise des compétences. Ceux orientés vers l'approche régulent leurs actions en anticipant des conséquences souhaitables (apprentissage, progrès, maîtrise), tandis que ceux orientés vers l'évitement régulent leurs comportements en anticipant des conséquences indésirables (incompréhension, performance moins bonne qu'auparavant) (Cury et al., 2006; Elliot et McGregor, 2001; Fryer et Elliot, 2008; Schunk et al., 2014). En revanche, les élèves

poursuivant des buts de performance-approche se concentrent sur le dépassement de leurs pairs (Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013; Viau, 2009).

Les buts de performance-évitement visent à éviter de moins bien performer que les autres ou de paraître incompétents (Elliot et McGregor, 2001; Elliot et Hulleman, 2017), ce qui les pousse à éviter les retombées négatives de l'échec pour préserver une estime de soi positive.

Dans l'ensemble, les buts de maîtrise-évitement ont tendance à produire des comportements et des attitudes moins favorables à l'apprentissage cognitif que les buts de maîtrise-approche (Sideridis, 2008). Par exemple, une étude a révélé que les buts de maîtrise-évitement étaient prédictifs d'une diminution de l'engagement (persévérance et effort) dans les tâches scolaires (Duchesne, Larose et Feng, 2019).

En outre, les buts de performance ont des conséquences diverses en fonction de l'axe approche-évitement. En effet, les buts de performance-approche sont généralement associés à de meilleures performances. En ce qui concerne la mémorisation et la pratique, il est important de noter que les buts de performance-évitement ont tendance à prédire des résultats négatifs, tels qu'un apprentissage peu durable, de moins bonnes performances scolaires et l'utilisation de stratégies moins efficaces, voire auto-sabotantes, telles que la tricherie (Harackiewicz, Barron, Pintrich Elliot et Thrash, 2002; Linnenbrinck et al., 2008).

6.4. La convergence des théories de la motivation scolaire

Bien que chaque théorie de la motivation scolaire apporte une perspective unique, il est important de noter que plusieurs concepts se chevauchent. Certains de ces concepts se retrouvent d'une théorie à l'autre, soulignant ainsi leur importance dans la compréhension de la motivation. Les sections suivantes examineront les liens entre ces trois théories.

6.4.1. Théorie de l'autodétermination et théorie des attentes-valeur

La perception de compétence joue un rôle crucial à la fois dans la théorie de l'autodétermination et la théorie des attentes-valeur. Le besoin fondamental de se sentir compétent, qui sous-tend ces deux théories, a un impact significatif sur la qualité de la motivation des élèves. Ainsi, un fort sentiment de compétence exerce une influence positive sur la motivation intrinsèque et extrinsèque autodéterminée, tandis qu'un faible sentiment de compétence a l'effet inverse (Guay et al., 2010).

Ce phénomène est également présent dans la théorie des attentes-valeur, qui met également en avant le rôle central du sentiment de compétence pour susciter des comportements scolaires positifs.

La perception de contrôle est un autre aspect clé commun à ces deux théories, car elle favorise des attentes élevées de réussite (Bandura, 1994) ou améliore la qualité de la motivation (Pelletier et Vallerand, 1993). Par exemple, un élève qui se sent compétent et autonome, et qui donc exerce un plus grand contrôle sur sa situation d'apprentissage, est plus susceptible de percevoir un contrôle élevé. Cela résulte en une motivation intrinsèque renforcée. En revanche, un élève qui se sent moins autonome, et qui craint de manquer de contrôle sur son succès, développera une forme de motivation moins autonome et davantage contrôlée.

L'intérêt occupe une place centrale dans la théorie des attentes-valeur, car cette théorie insiste sur le rôle de l'intérêt personnel dans la motivation.

La motivation intrinsèque, quant à elle, est très similaire à cet intérêt personnel. Par conséquent, il est évident que la motivation est en grande partie alimentée par le plaisir et l'intérêt que les élèves éprouvent lors de l'accomplissement de tâches scolaires.

6.4.2. Théorie de l'autodétermination et théorie des buts d'accomplissement

Les travaux de Fryer et Elliot (2008) ont souligné des parallèles entre la théorie de l'autodétermination et la théorie des buts d'accomplissement suggérant que la poursuite de buts d'accomplissement constitue un élément essentiel de l'autorégulation.

En particulier, il a été observé que les buts de maîtrise approche encouragent fortement la motivation intrinsèque et l'autodétermination de l'élève (Elliot et Church, 1997; Fryer et Elliot, 2008; Grant et Dweck, 2003). Les buts de maîtrises évitement, bien qu'améliorant l'autorégulation par rapport aux buts de performance évitement, ont tendance à entraver la motivation intrinsèque (Fryer et Elliot, 2008).

Plus récemment, il est devenu clair que les buts d'accomplissement et les raisons motivationnelles, qu'elles soient autonomes ou contrôlées, sont interconnectés et devraient être considérés conjointement, offrant ainsi une vision plus complète de la motivation (Sommet et Elliot, 2017).

Ces chercheurs ont rapporté que l'association des buts de (maîtrise approche) et de (performance approche) avec une motivation autonome était liée à des résultats positifs tels que la

persévérance, la satisfaction et des émotions positives. En revanche, ces mêmes buts associés à une motivation contrôlée avaient tendance à réduire ces effets positifs. Il est donc apparu que l'autonomie dans l'adoption de ces buts était plus bénéfique que de les adopter sous une contrainte externe.

6.4.3. Théorie des buts d'accomplissement scolaire et théorie des attentes-valeur

Enfin, certains points de convergence peuvent être observés entre la théorie des buts et la théorie des attentes-valeur. En effet, les buts de maîtrise approche et de performance approche sont associés à des attentes de réussite positives. En revanche, les buts de performance évitement sont liés à des attentes de réussite plus faibles.

Toutefois, le lien entre les attentes de réussite et les buts de maîtrise évitement, qui ont été développés plus récemment, demeure incertain (Duchesne et Larose, 2018).

Une étude récente a également indiqué une association négative entre les buts de maîtrise évitement et la perception de compétence, qui est un élément clé de la théorie des attentes de réussite (Duchesne et Larose, 2018).

De plus, Thill (1993) a avancé l'idée que les concepts de valeur et de buts sont interdépendants. En d'autres termes, les élèves hiérarchisent leurs buts en fonction de la valeur qu'ils accordent aux différentes activités scolaires. Lorsque les élèves perçoivent que les tâches scolaires sont alignées avec leurs objectifs scolaires et professionnels, ils sont plus enclins à adopter des buts de maîtrise.

En revanche, si les tâches ont une moindre valeur aux yeux des élèves, ils sont plus susceptibles de développer des buts de performance évitement. Lorsque la réussite des tâches est perçue comme une norme sociale plutôt que comme une valeur personnelle, les élèves sont motivés à adopter des buts de performance approche pour démontrer leur compétence par rapport aux autres.

En conclusion, il est évident que de nombreux concepts explorés dans ces trois théories sont interconnectés.

6.5. Intégration des trois théories

Ainsi, une approche d'intégration de ces trois théories pourrait s'avérer fructueuse pour une meilleure compréhension de la motivation scolaire. La Figure 4 offre une première tentative d'intégration entre ces trois théories.

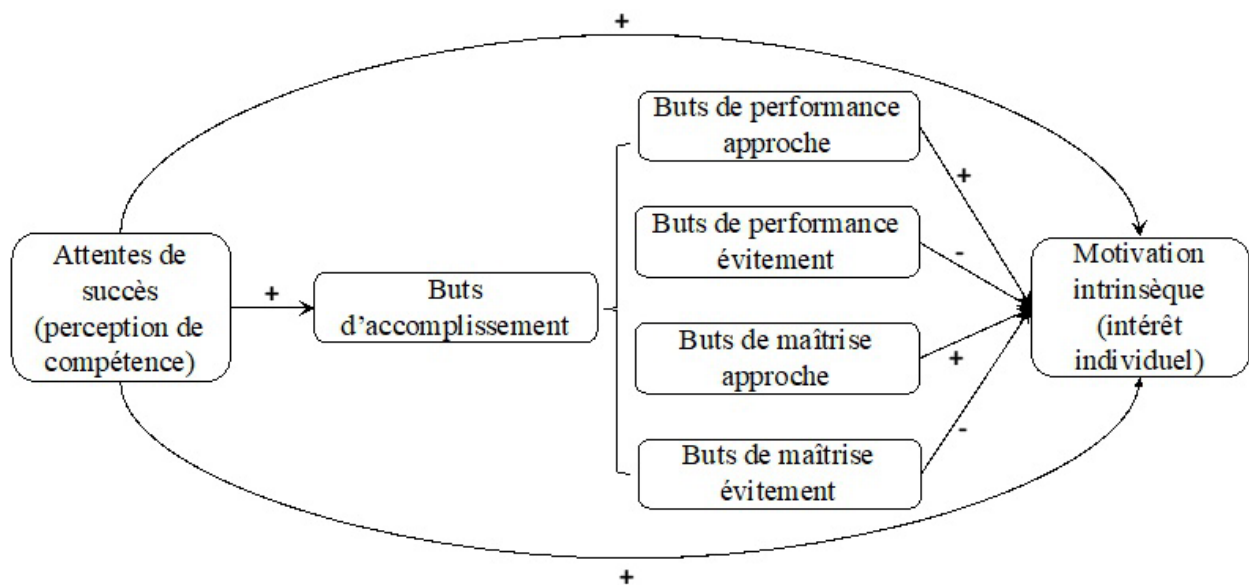


FIGURE 4. Modèle intégrateur proposé issu des principales théories de la motivation scolaire

Dans ce schéma, les attentes de réussite, souvent associées à la perception de compétence conformément, précèdent le développement des buts d'accomplissement. En effet, les buts d'accomplissement sont plus étroitement liés à la tâche scolaire, comme l'ont confirmé des recherches empiriques (Elliot et Hulleman, 2017; Plante et al., 2013). Le type particulier du but d'accomplissement adopté, prédit de manière positive ou négative la motivation intrinsèque qui est semblable à la notion d'intérêt personnel, décrivant le plaisir intrinsèque éprouvé en accomplissant une tâche. En somme, ce modèle semble rassembler les éléments essentiels pour appréhender la motivation scolaire dans son ensemble.

6.6. Les indicateurs de la motivation

Les indicateurs de motivation académique sont des éléments qui évaluent le degré de motivation d'un étudiant, représentant ainsi les conséquences de la motivation scolaire.

Selon Viau (1994), le premier de ces indicateurs est le choix. Lorsqu'un étudiant n'est pas motivé par un cours, il tend à se désengager de l'activité proposée. En revanche, un étudiant motivé par son apprentissage est capable de mobiliser des ressources intellectuelles pour accomplir l'activité de manière proactive. Le troisième indicateur réside dans la quantité de temps consacrée au travail en dehors des heures de classe. En fin de compte, la performance

scolaire est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et une source de motivation en retour.

6.6.1. Le Choix

Selon Marie- Eve Lacroix, Pierre Potvin, dans la motivation scolaire «Très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie».

Viau explique que choisir de participer, de s'abstenir d'une activité, ou de s'adapter ou non à un comportement, est influencé non seulement par le manque de motivation, mais aussi parfois par une motivation excessive pour d'autres activités. Une personne motivée choisira activement de s'engager dans une activité d'apprentissage, tandis que celle qui a perdu sa motivation aura tendance à éviter cette activité jusqu'à être contrainte de s'y adonner.

6.6.2. L'engagement

En général, l'engagement implique l'implication de toutes les composantes d'une personne dans une tâche. Ces composantes sont les suivantes :

- Le corps, car il réalise physiquement l'activité. Par exemple, la parole est produite par la bouche
- Le cœur, qui représente l'amour pour ce que l'on fait et la relation avec les collaborateurs
- Le mental, l'élément le plus sollicité, où se déroule la majeure partie du travail L'esprit, qui intègre la conscience et donne un sens à nos actions.

6.6.3. Persévérance

Viau (1994) distingue la persévérance comme le troisième indicateur de la motivation, qu'il décompose en deux dimensions : "la ténacité" et "la durée d'un travail". Cette dimension interroge si les élèves maintiennent leur engagement tout au long d'une activité ou d'un programme et s'ils font des efforts pour surmonter les obstacles.

6.6.4. La Performance

La performance est un indicateur de la motivation scolaire, car un élève motivé a généralement tendance à choisir de participer à une activité, à persévérer, et à utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui ont un impact positif sur ses résultats.

Ce terme provient de la linguistique générative et se rapporte à l'exécution et au résultat d'une compétence linguistique, communicative ou culturelle en situation de production ou d'expression. La performance dépend non seulement des connaissances et compétences

acquises, mais aussi de multiples facteurs, tels que la mémoire, la motivation et l'identité sociale.

Les trois indicateurs précédents peuvent être liés à la performance, qui consiste en des acquis d'apprentissage reflétant une exécution efficace des tâches. La performance est généralement évaluée du point de vue de l'enseignant et dans le contexte d'une activité donnée.

En somme, la performance est un indicateur de motivation, car un étudiant motivé a plus de chances de choisir de s'engager activement, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui ont un impact positif sur sa réussite.

CHAPITRE 3 :

Production orale en FLE et contexte didactique **" Les différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FLE "**

Introduction

Après avoir discuté des notions de l'oral, de l'échange et de l'interaction verbale ainsi que leurs diverses définitions nous allons explorer dans ce troisième chapitre intitulé " production orale en FLE et contexte didactique" les différentes méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FLE, en mettant en lumière les différents types d'interactions et d'échanges qui ont lieu en classe de langue.

Dans ce chapitre, nous allons aborder de manière concise et précise l'échange oral et l'interaction verbale dans une perspective purement didactique, en prenant en considération les différents discours construits au sein de la classe de langue. Ces discours seront abordés par l'enseignant dans un cadre communicatif, en appliquant divers projets d'évaluation de l'interaction en classe. Ces points seront développés plus en détail dans les sections à suivre.

1 Évolution des méthodologies en FLE

Dans l'enseignement du français langue étrangère, l'interaction verbale orale a été abordée à travers diverses méthodologies, notamment celles mettant l'accent sur la pratique orale en classe. Nous allons notamment évoquer la méthodologie directe qui repose sur trois principes fondamentaux : la méthode directe, la méthode active et la méthode orale. Chacune de ces méthodes comporte des techniques spécifiques visant à encourager la participation physique des élèves en classe, notamment par le biais de méthodes interrogatives, intuitives, répétitives et imitatives. La méthode orale, en particulier, accorde une grande importance à la pratique orale en classe.

1.1.La méthodologie traditionnelle (du 17ème siècle au début du 20ème siècle)

La méthodologie traditionnelle, également connue sous le nom de méthode de la grammaire-traduction, dominait l'enseignement au cours de cette période. Elle se concentrait principalement sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, reléguant ainsi l'oral au second plan. Cette approche considérait la langue étrangère comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, similaires à celles de la langue maternelle. L'accent était mis sur la forme littéraire plutôt que sur le sens des textes.

Au 18ème siècle, cette méthodologie utilisait le thème comme exercice de mémorisation de phrases, tandis qu'au 19ème siècle, elle évoluait vers une méthodologie de la version. Les exercices de grammaire consistaient à découper un texte en langue étrangère en parties et à le traduire mot à mot dans la langue maternelle. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire en présentant d'abord la règle, puis en l'appliquant à des cas spécifiques.

L'enseignant avait un rôle central dans cette méthodologie, choisissant lui-même les textes et préparant les exercices, tandis que les élèves avaient un rôle passif et ne participaient que de manière réactive. L'erreur et l'hésitation étaient souvent punies.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots à mémoriser, sans contexte. Cette rigidité a conduit à des résultats insatisfaisants, remettant ainsi en question cette méthodologie au profit de théories plus attrayantes pour les élèves.

1.2. La méthodologie naturelle (fin du 19^{ème} siècle)

La méthodologie naturelle a émergé à la fin du 19^{ème} siècle et a apporté une approche radicalement différente de l'enseignement des langues. Cette méthodologie, inspirée des observations de François Gouin sur l'apprentissage des langues, se concentrait sur l'oral.

Gouin croyait que l'apprentissage d'une langue étrangère devait se faire à partir de la langue usuelle et quotidienne, similaire à l'apprentissage de la langue maternelle par un enfant. Il préconisait une approche inductive de l'enseignement de la grammaire, mettant l'accent sur la pratique orale et l'écoute prolongée en langue étrangère. Il a développé la méthode des séries, consistant en des suites de récits, de descriptions et de thèmes qui reproduisaient chronologiquement tous les moments et phénomènes d'un thème donné. Cette méthode a favorisé les interactions verbales orales en classe, encourageant les élèves à intervenir et à converser après des périodes d'écoute.

Bien que critiquée, la méthode naturelle a marqué une rupture avec la méthodologie traditionnelle en plaçant l'oral au centre de l'apprentissage des langues.

1.3. La méthodologie directe (de 1901 aux années 1960)

La méthodologie directe, en usage en Allemagne et en France à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle, s'appuyait sur plusieurs principes, dont l'enseignement des mots étrangers sans traduction, l'utilisation de la langue orale avant la forme écrite, et l'enseignement de la grammaire de manière inductive. Elle privilégiait la pratique orale en classe et visait à faire penser les apprenants directement en langue étrangère. Cette méthodologie permettait aux élèves d'interagir verbalement en classe, favorisant ainsi les échanges oraux entre l'enseignant et les élèves.

La méthodologie directe était caractérisée par l'utilisation de plusieurs méthodes, notamment la méthode orale, active, directe, imitative et intuitive. Elle encourageait les élèves à participer activement et à s'engager dans des conversations. Cette approche marquait un changement significatif par rapport à la méthodologie traditionnelle et mettait davantage l'accent sur l'interaction

verbale en classe de langue. Ces méthodologies ont évolué au fil du temps et ont contribué à façonner l'enseignement du FLE en mettant en avant l'importance de l'interaction verbale orale en classe, et voici leur organisation selon le schéma suivant :

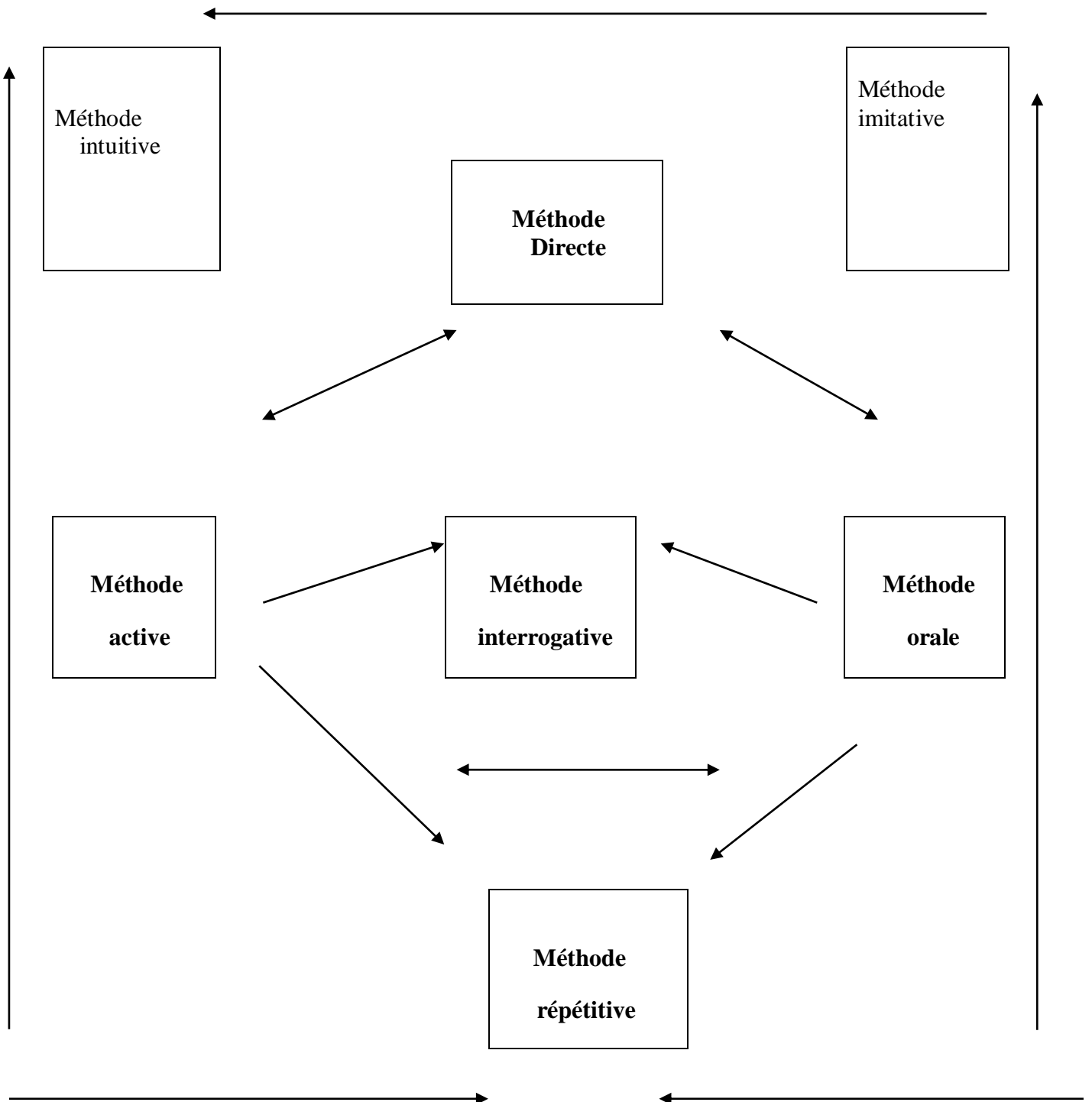


Schéma 7: Application simultanée de trois méthodes (directe , active et orale)

Ce schéma émit par Christian Puren illustre l'organisation de la méthode directe, qui se compose de trois principaux noyaux : la méthode directe, la méthode orale et la méthode active. Autour de chacune de ces méthodes, on trouve d'autres méthodes complémentaires, notamment la méthode intuitive, la méthode imitative, la méthode interrogative et la méthode répétitive.

Ces méthodes entretiennent des relations interchangeables, comme le montre clairement ce schéma. Par exemple, la méthode directe est associée à deux autres méthodes, l'une intuitive et l'autre imitative. De plus, les méthodes active et orale sont interconnectées. En parallèle, ces trois méthodes entretiennent des relations mutuelles.

La méthode active et la méthode orale intègrent la méthode répétitive. Par ailleurs, la méthode interrogative est présente dans les trois principales méthodes : la méthode directe, la méthode active et la méthode orale. Nous détaillerons davantage chacune de ces méthodes dans les pages suivantes.

Toutes ces méthodes mettent en avant la pratique orale et l'engagement dans l'interaction verbale au sein de la classe. Le terme "méthode directe" désigne l'ensemble des procédés et des techniques visant à éviter le recours à la langue maternelle dans le processus d'apprentissage des langues étrangères.

Cette approche a marqué une rupture majeure dans l'enseignement des langues étrangères. Toutefois, les opinions des méthodologistes variaient quant à l'utilisation de la langue maternelle : certains prônaient une interdiction totale, tandis que la plupart reconnaissaient la nécessité d'une approche plus souple.

La méthode directe met l'accent sur l'enseignement de la langue étrangère sans passer par la langue maternelle. Son objectif principal est d'amener l'élève à s'exprimer directement en langue étrangère, sans avoir recours à une traduction mentale, favorisant ainsi une pensée directe dans cette langue. Pour atteindre cet objectif, cette méthode encourage l'interaction verbale de l'élève à travers ses réponses et ses interventions en classe.

À l'origine, l'expression "méthode directe" faisait référence à l'ensemble des procédés et des techniques visant à éliminer l'utilisation de la langue maternelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette méthode exigeait des enseignants qu'ils développent de nouvelles méthodes de présentation, d'explication et d'assimilation, sans recourir à la langue de départ. Cela incluait des techniques telles que la leçon de choses, l'utilisation

d'images, des explications intuitives et des exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère, ainsi que des conversations en classe. Dans cette optique, Schweitzer(p.124) propose la définition suivante :

«La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieure acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet Pour interpréter les attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; l'intuition de leurs réciproque ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres.»

Selon cette définition, on pourrait affirmer que cette méthode insiste sur l'absolue prohibition de l'utilisation d'une langue déjà maîtrisée et permet ainsi aux apprenants d'acquérir une langue étrangère sans recourir à leur langue maternelle. Cette méthode vise à encourager les apprenants à développer leur propre pensée dans la langue étrangère le plus rapidement possible. En d'autres termes, elle cherche à cultiver une mentalité étrangère chez l'apprenant, en faisant de l'interaction verbale une étape incontournable, car les réponses de l'élève sont sollicitées.

On fait référence à la méthode orale pour englober l'ensemble des approches et techniques visant à favoriser l'expression orale de la langue en classe. Cependant, en réalité, il s'agit plus précisément d'une méthode audio-orale. Les élèves réagissent verbalement aux sollicitations de l'enseignant au cours de leurs productions orales en classe.

Tout comme la méthode directe, la méthode orale constitue un élément central de la méthodologie directe. Elle repose sur le principe que la pratique orale en classe prépare les élèves à une utilisation orale de la langue une fois sortis du cadre scolaire. Elle se concentre sur l'aspect pratique de la langue.

La méthode orale s'est développée au sein de la méthode directe en raison de son efficacité en classe et de son succès dans le processus d'enseignement. Dans cette méthode, la parole prédomine dans la classe, le manuel étant considéré comme un outil d'aide aux élèves plutôt qu'un remplacement de la parole de l'enseignant. La parole de l'enseignant est au cœur de l'enseignement. Dans ce contexte, Schweitzer (p.128) souligne : *«Le livre n'est qu'un aide-mémoire pour l'élève : il ne saurait prétendre à remplacer la parole vivante du maître qui est l'âme de l'enseignement »*

La nécessité de l'oral qui sert à améliorer la prononciation au sein de cette méthode et pour faciliter la pratique effective de la langue enseignée. De même, Christian Puren affirme que

«La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur » (p.129)

La méthode orale accorde la priorité à la pratique orale de la langue dans le déroulement général du cours. Cela signifie que la forme écrite d'un nouveau mot n'apparaît qu'après que sa prononciation est maîtrisée. Dans le cadre de cette méthode, l'orthographe est enseignée de manière similaire à ce qui sera plus tard appliqué dans le manuel "Voix et Images" de France 1958. Cette approche préconise d'enseigner l'orthographe selon trois étapes : d'abord, l'enseignant doit être délibérément lent après que la leçon orale a été comprise. Ensuite, il écrit les mots en regroupant ceux de même sonorité, les fait répéter, puis autorise les apprenants à écrire.

Dans la deuxième et la troisième étape, même si le texte gagne en importance en tant que support didactique et que l'écriture et la compréhension écrites sont renforcées, la méthode orale reste prédominante. Cela est dû au rôle central de la conversation ou du dialogue oral entre le professeur et les élèves, avec le texte servant de base pour les discussions et les négociations. Certains méthodologues ont proposé un modèle de classe comprenant les étapes suivantes :

Livres fermés :

- Le professeur lit l'intégralité du texte
- Les élèves lisent et répètent individuellement ou collectivement les passages.
- Le professeur relit le texte, rappelle les mots connus et explique les nouveaux.
- Le professeur lit à nouveau l'intégralité du texte
- Discussion sur le texte (commentaires sous forme de dialogue)

Cette méthode ne sera reprise par aucune instruction officielle, dans la mesure où l'élève peut interpréter certains passages à l'écrit sans lire le texte, c'est pourquoi la mémoire auditive peut précéder la mémoire visuelle chez certains élèves.

Dans cette perspective A.Godart affirme que

«Il ne sera pas mauvais que de temps en temps les élèves soient exercés à suivre, sans texte sous les yeux. L'interprétation d'un passage non vu, de façon que leur mémoire auditive se développe en même temps que leur mémoire visuelle ». (p.130)

La méthode active a été largement utilisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en France entre les années 1920 et 1960. Cependant, elle a été désignée de différentes manières, y compris comme méthode éclectique, mixte, orale, directe, etc. Cela reflète la nature éclectique de l'époque et le rejet d'une méthode unique. Tout comme les méthodes directes et orales, la méthode active joue un rôle central dans la méthode directe en établissant un lien entre les objectifs d'enseignement et les moyens d'y parvenir. Elle met l'accent sur la participation physique des élèves en classe de langue, en encourageant leur engagement actif dans des échanges oraux avec le professeur ou entre eux. L'enseignement des langues nécessite une pratique orale tangible, où la parole est utilisée de manière expressive pour influencer autrui. Cela exige que les apprenants améliorent leur situation d'apprentissage

Dans cette optique, M. Bréal disait que
« Étant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue. Les langues sont un exercice d'activités; parler est un art: il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour »(p.130)

La méthode active favorise la conscience du dialogue, en particulier sous forme orale et interactive. Elle permet aux élèves de participer à différents types de dialogues. Ainsi, l'expression "enseignement actif" dans cette méthode reflète l'engagement actif des élèves dans la participation en classe. Selon P. Berger : *« Un enseignement actif et vivant auquel toute la classe participe »* (p.134)

De plus, la méthode active incorpore des techniques et des procédés qui ont eu un impact significatif en classe de langue, notamment les méthodes suivantes : interrogative, intuitive, répétitive et imitative. Ces méthodes seront abordées en détail dans les prochains paragraphes.

Les éducateurs la qualifient parfois de méthode "socratique" ou "maïeutique". Elle s'inscrit dans le cadre de trois autres méthodes fondamentales : directe, orale et active. En classe de langue, les questions posées par le professeur en langue étrangère sollicitent constamment l'attention des élèves qui répondent directement dans la langue étrangère. Les élèves sont également encouragés à poser des questions chaque fois qu'ils ne comprennent pas, qu'ils ont

besoin de clarifications supplémentaires, ou lorsqu'ils sont désignés pour diriger la classe pendant une leçon ou un exercice.

La méthode interrogative occupe une place centrale dans la méthode directe, tant du point de vue de la pédagogie générale que des statuts institutionnels et des conceptions du rôle du professeur. En classe, cette méthode privilégie les exercices de conversation basés sur les questions du professeur et les réponses des élèves. Les questions sont généralement spécifiques et fermées, visant à réutiliser des formes linguistiques. La caractéristique la plus marquante de cette méthode en classe de langue est le dialogue continu entre le professeur et les élèves.

Ce dialogue, qu'il soit basé sur des questions ou sur un support didactique, qu'il s'agisse d'un texte lu à voix haute ou d'un passage écrit, constitue une solution évidente depuis le congrès de Vienne en 1890. «*Donner l'enseignement sous une forme dialoguée, en sorte que l'élève croie continuellement qu'on lui adresse la parole* » (p.134)

L'abandon des exercices de traduction dans la méthode directe pousse la méthode interrogative à son point culminant, où la parole devient à la fois essentielle et surabondante. Elle privilégie l'explication dialoguée du texte, qui devient un exercice très approfondi et informatif. Cet exercice comporte deux tendances, chacune favorisant une des deux fonctions distinctes de la conversation directe dans la deuxième et la troisième période, à la fois l'exercice de réutilisation dirigée et l'exercice d'expression libre. Dans cette perspective, A. Gradot soutient que l'exercice dialogué des textes devrait être : « *Un exercice de précision et de rigueur, exercice lent et approfondi d'assimilation sûre, de fixation exacte* » (p.138)

Le texte, qui facilite l'approche pédagogique dans cette méthode sous une forme "maïeutique," consiste en la révélation à l'interlocuteur par le biais d'une série de questions. Cela confère une efficacité notable à la classe de langue, où le texte devient un support privilégié pour les interactions entre les élèves et le professeur. À cet égard, Godart avance que «*L'analyse du texte avec l'interprétation des mots nouveaux doit rester à tout prix une causerie générale. Une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte* » (p.138)

La "méthode intuitive" est celle qui permet l'enseignement direct de la langue étrangère en faisant appel aux capacités intuitives des élèves. Sans que son appellation soit explicite, certains auteurs avaient déjà observé son fonctionnement dès les premiers stades. Le terme

"intuition" englobe généralement la capacité de tout élève à établir des associations directes entre la langue étrangère et la réalité, sans recourir à sa langue maternelle. Cette association se fait soit par observation visuelle, suggestion mentale ou en utilisant des compétences linguistiques déjà acquises. Nous détaillerons chacun de ces modes d'accès à la réalité étrangère.

L'intuition directe consiste en la transformation de la leçon de choses en une leçon de mots, où les mots sont directement liés à leurs objets. L'enseignant peut utiliser des images pour faciliter l'apprentissage. L'un des principes fondamentaux de la méthodologie directe est d'encourager la pensée directe dans la langue étrangère, sans passer par une autre langue déjà acquise.

Selon Ch. Schweitzer : «*Sans image, pas de méthode directe : on retombait fatalement dans la traduction.* » (p.141), cette méthode vise à créer une conscience linguistique directe.

L'intuition indirecte se concentre sur la réalité ou sa représentation figurée. Elle suggère la réalité par le biais de gestes, mimiques, intonations, et mouvements. Cela peut être utilisé pour présenter des objets, des concepts, des formes, des sensations, des émotions, et des nuances d'intonation. Cette méthode permet de communiquer des informations de manière indirecte.

La méthode imitative, parfois également appelée méthode d'imitation, a été utilisée en France au début du 20e siècle pour décrire l'ensemble de la méthodologie directe. Elle est fondamentale car elle constitue l'une des composantes essentielles de cette méthode naturelle qui était conçue pour l'enseignement scolaire.

Cette méthode met l'accent sur l'apprentissage de la prononciation par l'imitation des élèves, provoquée par leur enseignant pour faciliter l'apprentissage et favoriser l'utilisation active des organes vocaux. La prononciation est mise en avant car elle est un élément essentiel de l'acquisition linguistique, dans cette perspective, N. Wickrhauser affirme que :«*L'acte de faire mouvoir les organes de la voix doit être absolument automatique pour que notre langage soit aisé et sûr.* » (p.152)

L'enseignant joue un rôle crucial en montrant la prononciation correcte et en encourageant les répétitions, ce qui est similaire à la manière dont un enfant apprend sa langue maternelle. La verbalisation des mots est essentielle pour l'acquisition de la langue étrangère, et cela était déjà souligné dans l'instruction de 1860 en Algérie :«*L'élève doit apprendre à parler la*

langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice. » (p.152)

La répétition joue un rôle de grande importance dans les échanges entre l'enseignant et les apprenants en classe de langue, de la même manière qu'elle intervient dans n'importe quelle conversation. Les extraits d'interactions observés en classe de langue mettent en évidence le fait que la répétition ne facilite pas uniquement la compréhension mutuelle en termes linguistiques, mais qu'elle contribue également à la communication et à l'interaction verbale entre l'enseignant et les apprenants, que ce soit au cours d'une discussion ou lors d'une leçon.

Bien que tout cela réaffirme l'importance de la répétition dans la dynamique de la classe, il cherche également à sensibiliser les praticiens aux éventuels écueils didactiques associés à cette méthode. La répétition constitue un élément central de la méthodologie directe, privilégiant cette pratique en classe de langue comme une technique essentielle pour acquérir une langue. En effet, certaines activités en classe reposent principalement sur l'interaction verbale, et, parmi ces activités, la répétition permet à l'élève de consolider sa mémoire linguistique. Cela rappelle les principes fondamentaux des méthodologues directes qui considèrent que l'on "comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant". Sans la répétition, l'acquisition et l'expression orale d'une langue étrangère seraient considérablement entravées.

Dans cette perspective, M. Schmitt affirme que «*Sans répétition continue, il n'y a pas de langue parlée qui tienne.*» (p.159)

Il est important de noter que chez les méthodologues directs, le terme "répétition" revêt une signification très large, englobant toute occurrence répétée d'un même mot ou d'une même structure, que ce soit entendu, vu, pratiqué par les élèves ou simplement retenu mentalement.

La méthode répétitive trouve sa valeur dans divers types d'activités qui orientent l'apprentissage des apprenants, les motivent à interagir et stimulent leur expression orale. F. Mackey utilise également le terme de répétition pour décrire cet aspect : «*Facteurs qui touchent au processus de l'apprentissage [...] la motivation, l'aptitude, la répétition et la compréhension.*» (p.159)

Partant d'une approche interactive, la communication verbale en classe de langue entre l'enseignant et les apprenants, avec une forte composante d'échanges verbaux oraux, est d'une grande importance «*Séance de répétition où les acteurs apprennent un rôle d'après scénario*

écrit à l'avance dans la langue cible pour une représentation ultérieure donnée à un autre moment en un autre lieu. » (Claire , Kramschm , 1996, p.72)

Cette communication a pour but essentiel de permettre aux élèves d'apprendre et de s'exprimer dans la langue cible sans recourir à leur langue maternelle. Cet objectif fondamental sous-tend l'ensemble de l'enseignement linguistique.

1.4.La méthode active (depuis 1920 aux années 1960)

Elle se caractérise par une terminologie variée, avec des appellations telles que "méthode éclectique," "méthode mixte," "méthode orale," ou "méthode directe." Cette diversité terminologique témoigne de l'éclectisme de l'époque et de la volonté de ne pas s'enfermer dans une approche méthodologique unique. Dans cette méthode active, l'accent est mis sur l'enseignement de la prononciation grâce à des techniques d'imitation directe, et l'enseignement de la grammaire est réalisé de manière plus souple, en favorisant la compréhension des règles.

L'approche inductive prédomine, privilégiant la morphologie sur la syntaxe. La motivation de l'apprenant est considérée comme un facteur clé dans ce processus d'apprentissage.

1.5.La méthode audio- orale (de 1940 à 1970)

La méthode audio-orale, qui a vu le jour pendant la Seconde Guerre mondiale sous l'égide des militaires, avait pour mission de former rapidement des personnes à s'exprimer dans une langue autre que l'anglais. Elle a fortement influencé le développement de la méthodologie audio-orale (MAO) dans les années 1950, qui repose sur des théories majeures :

La linguistique structurale distributionnelle et le behaviorisme, mettant l'accent sur la répétition comme moyen d'apprentissage d'une seconde langue. Cette méthode favorisait la communication en langue étrangère et ciblait les compétences nécessaires pour la vie quotidienne. L'oralité demeurait essentielle, et la langue était conçue comme un ensemble d'habitudes linguistiques à faire acquérir.

Les dialogues étaient privilégiés pour créer des automatismes langagiers. Toutefois, cette méthode mettait davantage l'accent sur les formes linguistiques que sur la communication effective.

1.6. La méthode structuro – globale audio visuelle (SGAV) de 1960 à 1970

À partir de la Seconde Guerre mondiale, l'anglais devient progressivement la langue dominante pour les communications internationales, tandis que le français perd de sa prépondérance. La France se sent menacée et, pour restaurer son prestige international, renforcer sa présence dans ses colonies et contrer la montée de l'anglais, elle fait de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) une priorité nationale. Le ministère de l'Éducation nationale crée une commission chargée de développer le "français élémentaire" (plus tard renommé "français fondamental"). Cette approche repose sur une progression grammaticale et lexicale basée sur l'analyse du langage parlé. Le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc sont chargés de cette mission, visant à faciliter l'apprentissage et la diffusion du français.

Les méthodologues du "CREDIF" publient en 1954 les résultats de cette analyse lexicale, créant deux listes : le "français fondamental premier degré" composé de 1475 mots, suivi du "français fondamental second degré" avec 1609 mots. Le français fondamental est conçu comme une base essentielle pour l'apprentissage du FLE, proposant aux élèves une acquisition progressive et rationnelle de la langue.

Cependant, le français fondamental a suscité diverses critiques, principalement d'ordre linguistique. Certains considéraient que cela portait atteinte à l'intégrité de la langue française, tandis que d'autres estimaient qu'il devait être actualisé pour refléter des dialogues plus authentiques. Les besoins linguistiques et les motivations des apprenants devaient également être pris en compte. C'est ainsi que le CREDIF a développé plus tard le "Niveau S."

Au milieu des années 1950, P. Guberina de l'Université de Zagreb a élaboré les premières bases théoriques de la méthode SGAV (Structuro Globale Audio-Visuelle). Cette approche s'appuyait sur un dialogue de base conçu pour présenter le vocabulaire et la structure à étudier. La méthode SGAV incluait plusieurs techniques :

- La méthode audiovisuelle (MAV), dominante en France dans les années 1960-1970, était centrée sur l'utilisation combinée de l'image et du son.

Les dialogues étaient enregistrés sur bande sonore, et les images étaient fixes. Les séquences d'images pouvaient être soit des images de transcodage traduisant le sens du discours, soit des images situationnelles mettant en avant les aspects non linguistiques comme les gestes et les émotions.

Selon C. Puren, la méthode audiovisuelle française était originale car elle synthétisait l'héritage de la méthode directe et une psychologie de l'apprentissage spécifique, en plus de l'influence américaine

La méthode SGAV visait les quatre compétences linguistiques, bien que l'oralité et l'interaction verbale étaient privilégiées grâce aux dialogues et aux images. Cette approche tenait compte des aspects émotionnels, ce qui était moins courant à l'époque.

L'apprentissage reposait sur la théorie de la Gestalt, encourageant la perception globale des éléments sensoriels pour faciliter leur intégration par le cerveau. L'approche visait à renforcer l'intégration sensorielle pour l'apprentissage linguistique. Dans la méthode SGAV, les principes de la méthode directe se retrouvaient organisés.

La méthode SGAV employait des images comme point de départ pour une compréhension directe, sans traduction en langue maternelle. L'approche était similaire à la méthode directe, utilisant des dialogues comme base pour l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire.

En ce qui concerne la méthode orale, la méthode SGAV remplaçait le support écrit par le support audiovisuel. L'aspect dialogué des dialogues de base favorisait une utilisation orale en classe, et l'accent était placé dès le début sur la correction phonétique.

La méthode active était également incluse, avec l'utilisation d'images pour motiver les interactions verbales et l'identification des élèves aux personnages des dialogues.

La méthode interrogative était encouragée, favorisant un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende exclusivement de lui, notamment grâce au support audiovisuel.

La méthode intuitive est une composante essentielle de la méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV). Cette approche diffère de la méthode directe en ce qu'elle évite les explications grammaticales, tout en encourageant une compréhension intuitive des structures linguistiques. Elle se base sur un dialogue de base qui sert à illustrer de nouveaux mots usuels dans un contexte spécifique, en utilisant des images pour représenter la situation de communication. L'élève associe systématiquement le dialogue et les images pour faciliter sa compréhension.

De plus, la SGAV incorpore des exercices structuraux qui fonctionnent comme une application de la méthode intuitive, en particulier dans l'enseignement de la grammaire. Pendant ces exercices, l'enseignant guide l'élève dans l'analyse implicite des structures grammaticales, sans recourir à des explications explicites. Les méthodes imitative et répétitive font également partie de cette méthode, se manifestant dans les exercices de mémorisation et

de dramatisation du dialogue de base, ainsi que dans les exercices structuraux pratiqués en laboratoire ou par écrit.

Selon H. Besse, la méthode SGAV partage davantage de similitudes avec la méthode directe européenne qu'avec l'approche audio-orale américaine. Elle présente également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En cela, la SGAV est reconnue pour prendre en compte le contexte social de l'utilisation d'une langue et permet d'acquérir rapidement des compétences en communication orale avec des locuteurs natifs de langues étrangères. Cependant, elle peut ne pas fournir les compétences nécessaires pour comprendre les conversations entre locuteurs natifs ou les médias.

Au fil du temps, la popularité de la méthode SGAV a diminué, cédant sa place à l'approche communicative, qui repose sur d'autres théories linguistiques telles que le fonctionnalisme, et psychologique comme le cognitivisme. Cette nouvelle approche met davantage l'accent sur l'apprentissage de la communication, notamment verbale, en enseignant la grammaire à partir des structures employées dans les dialogues et les interactions orales. Bien que l'apprenant n'ait pas de rôle direct dans le développement du cours, il reste actif en écoutant, répétant, comprenant, mémorisant et s'exprimant librement, en particulier dans des activités interactives mot à mot.

1.7.L'approche communicative (de 1970 à nos jours)

L'approche communicative a émergé en France à partir des années 1970 en réaction aux méthodes audio-orale et audiovisuelle. Contrairement à une méthode, l'approche communicative intègre des éléments de plusieurs courants de recherche en linguistique et didactique. Cette approche met l'accent sur l'utilisation de la langue française comme moyen de communication, cherchant à développer différentes compétences linguistiques chez les apprenants.

L'approche communicative se décline en plusieurs méthodes distinctes, chacune traitant le français comme un outil de communication. Parmi celles-ci, nous pouvons mentionner le Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S). Le F.O.S s'adresse à des apprenants qui ont des besoins spécifiques en français, en particulier à des fins professionnelles ou universitaires. Contrairement à l'apprentissage du français général, le F.O.S se concentre sur l'acquisition du français nécessaire pour atteindre un objectif particulier. Dans cette perspective il y a :

1.7.1. Le F.O.S

La première étape de l'élaboration des cours de F.O.S consiste à identifier précisément les besoins linguistiques des apprenants. Cela implique de comprendre les situations de communication auxquelles ils seront confrontés. Des entretiens avec les apprenants sont souvent utilisés pour déterminer ces besoins.

Le F.O.S, tout comme l'approche communicative dans son ensemble, valorise la communication et le dialogue. Il encourage les activités conversationnelles et interactives pour répondre aux besoins langagiers. Les apprenants sont poussés à s'engager dans des échanges oraux en classe, ainsi qu'en dehors de l'environnement scolaire, pour négocier et partager des compétences.

L'approche communicative prend en compte diverses compétences de communication, notamment :

-La compétence linguistique : essentielle pour la communication, elle comprend la connaissance de la grammaire, du vocabulaire, et de la structure linguistique.

-La compétence sociolinguistique : elle permet à l'apprenant d'utiliser les règles sociales appropriées de la langue étrangère en fonction du contexte.

- **La compétence discursive** : elle englobe la capacité de l'apprenant à comprendre et à produire différents types de discours.

- **La compétence référentielle** : elle implique la compréhension des éléments de référence dans un échange.

-La compétence stratégique : elle consiste à rassembler toutes les composantes de la compétence communicative, de la compréhension à la production.

En résumé, l'approche communicative met l'accent sur l'utilisation de la langue française comme moyen de communication. Elle s'appuie sur diverses méthodes, dont le F.O.S, pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et favoriser le développement de compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives, référentielles et stratégiques. Cette approche encourage l'interaction verbale et s'efforce de préparer les apprenants à communiquer efficacement dans divers contextes.

Dans l'approche communicative, certaines activités favorisent la communication fluide et motivent les apprenants à interagir. Par exemple, le jeu de rôle est une activité populaire qui encourage l'interaction verbale nécessaire à l'apprentissage.

1.7.2. Le jeu de rôle

Le jeu de rôle est une activité essentiellement orale qui nécessite la participation d'au moins deux personnes pour sa réalisation. Il a fait son apparition dans le domaine de la psychothérapie, puis s'est étendu aux séances d'analyse transactionnelle ou institutionnelle à caractère psychologique. Plus tard, on l'a retrouvé dans des programmes de formation professionnelle. Cette activité, remise au goût du jour dans les années 80, découle des pratiques d'appropriation et de dramatisation qui étaient déjà utilisées dans le cadre des méthodes structuro-globales audiovisuelles. En effet, le jeu de rôle est une technique d'improvisation théâtrale visant à favoriser la communication entre les élèves tout en permettant une production personnalisée de compétences linguistiques et comportementales.

Pour les enseignants cherchant à promouvoir et à valoriser l'expression orale dans leur classe, le jeu de rôle constitue une option intéressante. Lorsqu'il est bien préparé et dirigé par un enseignant et des apprenants familiers avec cette pratique, il offre la possibilité de mettre la langue en action en proposant des scénarios proches de la réalité auxquels les élèves pourraient être confrontés en interaction avec des locuteurs natifs. Les apprenants sont alors encouragés à élaborer leur propre stratégie de communication et à pallier d'éventuelles lacunes linguistiques en ayant recours à des moyens non verbaux ou à des reformulations.

La mise en place d'un jeu de rôle implique au moins la participation de deux personnes et suit généralement ces étapes :

- Avant le jeu de rôle, une brève phase de préparation en grand groupe est nécessaire. Le groupe imagine le contexte, les personnages, les dialogues, et tout élément pertinent pour le jeu. Pour impliquer tous les apprenants, on peut diviser la classe en deux groupes de quatre, le reste de la classe agissant comme jury. Chaque groupe reçoit des descriptions pour les personnages A et B, puis organise deux équipes de deux joueurs, chacune préparant son propre jeu de rôle. Cette phase de préparation ne devrait pas dépasser cinq minutes.

- Une équipe est sélectionnée au hasard pour commencer, et les deux joueurs de cette équipe jouent leur rôle. Ensuite, les deux joueurs de l'équipe concurrente prennent le relais. Les apprenants qui n'ont pas participé (le jury) prennent des notes sur leurs impressions et votent pour l'une ou l'autre équipe. Ce processus est répété pour les deux autres groupes de deux joueurs.

-Après les représentations, une discussion a lieu, où les erreurs éventuelles sont examinées, que ce soit au niveau du lexique, de la syntaxe, de l'intonation, du rythme, des gestes, etc. Les possibilités d'enrichir le vocabulaire sont également explorées.

-Une carte surprise, qui contient des indications sur le thème, le genre, le nombre de joueurs et la durée du jeu, peut être distribuée discrètement à l'un des joueurs au moment opportun. Les groupes ont ensuite cinq minutes pour choisir les joueurs et élaborer une stratégie. Une fois le signal donné, chaque équipe envoie ses joueurs. Le premier joueur à s'exprimer oriente l'échange. L'analyse qui suit est similaire à celle des étapes précédentes.

Il est important de noter que l'on peut distinguer deux types de jeux de rôle en classe : les jeux de rôle dirigés ou guidés, et les jeux de rôle ouverts. Les premiers sont structurés, avec des règles, des textes, des directives, et des contraintes spécifiques. Ils sont généralement prévisibles en termes de résultats attendus. Les jeux de rôle dirigés sont souvent utilisés pour enseigner et acquérir des compétences linguistiques spécifiques dans un cadre pédagogique. Ils s'intègrent généralement dans un ensemble pédagogique plus large et servent d'entraînement pour des activités plus exigeantes en termes d'implication et de spontanéité, telles que les jeux de rôle ouverts.

1.7.2.1. Les jeux de rôles dirigés

Les jeux de rôles dirigés, contrairement à leurs homologues ouverts, sont caractérisés par un haut degré de prévisibilité et de structure. Ils suivent des consignes spécifiques et sont assortis de contraintes qui déterminent clairement les intentions de communication attendues. Dans ce cadre, les informations linguistiques nécessaires sont souvent fournies aux participants, et un canevas est mis à la disposition de l'apprenant pour l'orienter dans le déroulement de la simulation. Cette structuration rend ces jeux de rôles programmés et relativement contraignants

D'un point de vue pédagogique, les jeux de rôles dirigés ont des implications significatives. Leur structuration préalable implique une progression planifiée des apports linguistiques, ce qui en fait avant tout une technique d'apprentissage et d'acquisition linguistique.

En général, les jeux de rôles dirigés sont souvent intégrés en tant que phase finale d'une unité pédagogique, offrant ainsi une opportunité d'évaluation des connaissances acquises, de leur mise en application dans une situation de communication réelle, et de leur appropriation par les apprenants. Il convient de souligner que cette technique s'intègre généralement dans un

contexte d'enseignement plus global et peut être orientée par un canevas ou guidée par une situation déterminée.

Les éléments fournis dans les jeux de rôles dirigés ont pour objectif d'orienter les apprenants en les aidant à préparer leur simulation. Ils comprennent des informations contextuelles, telles que les circonstances de la situation, les identités des participants, etc., ainsi que des éléments linguistiques, comme les expressions et les articulateurs de discours à utiliser. Bien que l'issue de ces jeux puisse souvent être prévisible, le déroulement laisse parfois place à la négociation entre les participants, y compris dans des scénarios relativement stéréotypés. Idéalement, même dans ces cas, il subsiste une certaine marge de liberté d'expression.

Les jeux de rôles dirigés ou guidés peuvent être considérés comme un entraînement préliminaire qui prépare les apprenants à participer à des activités plus exigeantes en termes d'implication et de spontanéité, comme les jeux de rôles ouverts.

1.7.2.2. Les jeux de rôles ouverts

Les jeux de rôles ouverts marquent un passage du prévisible à l'imprévisible, se distinguant complètement de leurs homologues plus structurés. Contrairement aux jeux de rôles dirigés, ces derniers ne sont pas encadrés par un canevas détaillé décrivant la séquence, et les éléments qui guident le déroulement du jeu sont réduits au strict minimum. Dans cette approche, l'enseignant ou le concepteur de la méthode ne pré-définit plus le scénario pour les apprenants. En conséquence, la programmation précise du matériel linguistique n'est plus possible, et cette méthode n'est pas compatible avec une progression rigide de type grammatical ou linguistique.

Les jeux de rôles ouverts sont principalement conçus comme une technique d'entraînement et d'application des acquis linguistiques et non verbaux des apprenants. Ils ne se limitent pas, comme c'est souvent le cas avec les jeux de rôles fermés, à la simple répétition en situation parallèle des contenus de la dernière unité pédagogique.

Pour faciliter la mise en place d'un jeu de rôles ouverts, des activités préparatoires sont nécessaires. Par exemple, les apprenants peuvent découper des photos dans des revues ou des journaux et créer un personnage en lui attribuant un nom, un âge, un lieu de naissance, une profession, un pays de résidence, bref, en établissant une fiche d'identité. Ces préparatifs, qui

vont bien au-delà de la simple mise en scène d'un scénario préétabli, serviront à identifier les paramètres essentiels : l'identification du personnage, son comportement, et sa relation avec les autres personnages, des éléments dont les apprenants auront besoin pour construire leur personnage au sein du jeu de rôles. De plus, des exercices physiques d'échauffement, des jeux de mime, des exercices de marche, ainsi que des exercices pour améliorer l'articulation, l'intonation, le rythme et la fluidité verbale sont essentiels.

D'un point de vue de l'interaction linguistique, les différentes activités en classe, comme mentionné précédemment, encouragent les apprenants à s'exprimer verbalement dans une langue étrangère. Cependant, pour que ces activités se déroulent de manière efficace, l'enseignant doit prendre en compte diverses stratégies en fonction des différentes formes d'interaction qui peuvent se produire dans cet espace. Par conséquent, nous allons explorer les différents types d'interactions.

2. Espace classe, échange oral et interaction verbale

L'apprentissage d'une nouvelle langue revient essentiellement à assimiler un nouveau mode de communication à travers diverses formes d'interaction. L'interaction verbale et les échanges oraux au sein de la salle de classe prennent diverses formes, en fonction des activités pratiquées et des compétences des participants.

2.3. Interaction entre enseignant et apprenant

Chaque processus d'apprentissage, que ce soit sous la tutelle d'un enseignant ou d'un formateur, constitue une interaction entre deux individus, deux entités, engagées conjointement dans une quête commune de découverte. L'apprentissage ne consiste pas seulement en l'accumulation de connaissances définies, mais implique une interaction personnelle entre l'enseignant, l'apprenant et leurs pairs. C'est au travers de ces interactions que l'apprentissage se concrétise.

Dans ce type d'interaction verbale, il est important de souligner que l'enseignant n'est pas simplement un dispensateur de savoir, mais un participant actif au processus d'apprentissage. Les apprenants, de même, ont une responsabilité cruciale envers l'enseignant. Comme l'explique Curran dans "Interaction verbale et discours en classe de langue", il est primordial que tant l'apprenant que l'enseignant soient conscients de leur responsabilité l'un envers l'autre, et non pas uniquement de la manière d'enseigner ou d'apprendre. Souvent, l'enseignant

est vu comme une source d'information publique rémunérée pour transmettre des connaissances et fournir des réponses à toutes les questions. En réalité, l'enseignant est un individu en quête de compréhension et d'acceptation. Ainsi, les apprenants sont également des conseillers à part entière. Une grande partie du rôle de l'enseignant est d'inciter les apprenants à prendre conscience de leur responsabilité envers lui.

Les besoins de l'apprenant varient en fonction de son apprentissage de la langue et de son groupe d'appartenance. Cependant, l'objectif principal de l'enseignant est d'autonomiser l'apprenant dans la construction de son apprentissage et de susciter chez lui le désir d'apprendre au travers d'activités motivantes qui encouragent la communication et l'engagement personnel dans des situations linguistiquement observables, Cicurel affirme :

« Alors que les rôles existent à différents degrés de concrétisation et de congruence, l'individu modèle son comportement comme s'ils étaient d'une existence et d'une clartésans équivoques. Le résultat est qu'en se forçant de temps en temps de rendre certains aspects de ces rôles explicites. Il crée et modifie ces rôles plutôt que de les rendre simplement apparents : il s'agit donc d'un processus où l'individu crée son rôle tout en le jouant. » (p.80)

Dans cette optique, Cicurel met en avant l'importance du rôle de l'apprenant dans la construction de son propre apprentissage et dans l'adaptation de son rôle au fur et à mesure de sa progression.

2.4.Interactions entre les apprenants

Au sein de la salle de classe, l'interaction entre les apprenants eux-mêmes revêt une grande importance. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant s'efface pour laisser place à un rôle d'apprenant et il n'intervient que très rarement. L'accent est mis sur l'autonomie de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Il est crucial que le climat instauré en classe favorise les interactions et les échanges verbaux entre les apprenants. L'écoute mutuelle est essentielle, car elle permet à chacun de s'exprimer selon ses moyens, du moment qu'il parvienne à communiquer du sens à travers la langue

étrangère. Un environnement propice à l'écoute a pour but de sécuriser l'apprenant, lui permettant ainsi de surmonter ses inhibitions, ses difficultés et ses erreurs.

Bien que l'intervention de l'enseignant soit un facteur déterminant pour la gestion du groupe en classe, elle se limite généralement à des recommandations générales. Cependant, d'un point de vue plus technique, la mise en place d'un réseau de communication suppose des structures de groupe variables :

- communication par groupe de deux
- communication par petit groupe
- communication d'un nombre du groupe à l'ensemble
- communication d'un groupe à un autre
- communication de l'ensemble du groupe

Les diverses structures de communication mises en place en classe ont un double objectif : faciliter l'intégration de l'enseignant et de l'élève dans ce mode de fonctionnement tout en exposant ces derniers à une variété de modes de communication. L'accent est moins mis sur les contenus à communiquer que sur les compétences comportementales que l'apprenant doit développer, comme la capacité à s'exprimer, à transmettre des informations de manière claire et efficace.

L'objectif sous-jacent est de cultiver chez l'apprenant une aptitude à l'écoute et à l'interaction avec autrui, ce qui le sensibilise à ses propres comportements et le pousse à élaborer des stratégies de réponse. En d'autres termes, il s'agit de le placer dans un contexte d'interaction en langue étrangère et de l'amener à maîtriser tous les aspects inhérents à cette pratique. Cependant, lorsque l'on parle de comportement, la question fondamentale est de savoir comment ces compétences comportementales sont acquises ? et comment elles deviennent spécifiques à chaque individu, plutôt que de les considérer comme des mécanismes rigides ?

Dans cette perspective, Grandcolas affirme que

«Pour faciliter la communication dans la classe, il s'agit avant tout de créer une atmosphère

différente de susciter un partage des responsabilités : quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves des

objectifs des activités proposées, quand les élèves sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle. » (Evelyne , p.57)

2.5.Interactions enseignant / apprenants

L'interaction traditionnelle entre l'enseignant et l'élève est caractérisée par un déséquilibre de pouvoir en faveur de l'enseignant. Dans ce schéma, l'élève a peu d'impact sur l'interaction. Toutefois, pour promouvoir une communication plus horizontale (professeur-élève), il est nécessaire de redistribuer les rôles. L'enseignant doit organiser le travail du groupe, fournir des documents et des instructions sur le fonctionnement de la langue et de la communication lorsque cela est nécessaire.

Cependant, le groupe d'apprenants peut également influencer certains aspects du processus, comme la planification des contenus, le choix de documents et d'activités, et ceci peut se faire par l'intermédiaire d'une négociation enseignant/apprenants.

En réalité, pour favoriser la participation de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage, il est essentiel que celui-ci s'implique activement. Il est important de noter que la négociation enseignant/apprenants est un processus interactif qui va au-delà de la simple manipulation de l'enseignant. Cependant, il est important de reconnaître que tout ne peut pas être négociable, car certaines contraintes institutionnelles, les ressources matérielles, la formation de l'enseignant et sa personnalité imposent des limites. Cependant, lorsque la parole des apprenants n'est pas prise en compte, cela risque de créer une dynamique négative. « *Gérer l'apprentissage, apprendre à gérer l'apprentissage participe pleinement de l'apprentissage lui-même et peut en constituer une dimension essentielle. » (P.59)*

La négociation du savoir-faire constitue un moment privilégié d'écoute de la part de l'enseignant. Elle permet aux apprenants et à l'enseignant de confronter et d'expliquer leurs objectifs d'apprentissage et d'enseignement.

Ce modèle de fonctionnement en classe peut présenter des défis, car enseignants et apprenants ne sont pas toujours prêts à adopter ces attitudes. C'est pourquoi l'approche

communicative demande que l'apprenant soit actif et prenne souvent l'initiative, même si ses expériences antérieures ne le préparent pas nécessairement à cela.

Cependant, une fois que chacun comprend clairement ce qui est attendu de lui, les interactions en classe deviennent le moteur de la réussite

L'espace en classe offre aux apprenants et à l'enseignant une multitude d'opportunités pour s'engager dans diverses formes d'interactions verbales et d'échanges oraux. Les activités interactives pratiquées en classe priorisent l'usage du discours interactif. Cela nous amène naturellement à discuter du concept de discours dans cette perspective pédagogique.

3. La notion de discours

Lorsque la didactique des langues a évolué au-delà du simple cadre de la linguistique pour embrasser les enrichissements offerts par une philosophie pragmatique du langage, axée sur la communication, son rôle est passé de l'enseignement de structures linguistiques correctes à la transmission d'un réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques, ce qui constitue ce que l'on nomme le "discours". Dans cette optique, Widdowson définit le discours comme étant « *l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux.* » (P.10)

Cette transformation signifie que la salle de classe de langue englobe tout un réseau de relations sociales et personnelles apportées et mises en œuvre par l'enseignant et l'apprenant. L'importance récente accordée à l'aspect interactif et à l'échange oral dans l'apprentissage en classe de français langue étrangère (FLE) revêt diverses formes selon les pays. Il est essentiel d'examiner comment cet impératif socio-psychologique des années 80 se manifeste. Cela nous amène à explorer en détail la manière dont il se concrétise dans le double discours qui se déroule en salle de classe de langue : le discours enseigné, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement, et le discours didactique, c'est-à-dire l'interaction entre le professeur et l'élève. L'observation et l'analyse de ce dernier constitueront le point central de la discussion à venir.

3.1.L'impératif socio-psychologique des années 80

L'impératif socio-psychologique des années 80 a engendré divers objectifs et approches dans l'introduction de différentes langues en salle de classe, avec des variations notables en fonction des théories linguistiques et des contextes nationaux. Nous allons examiner ces implications dans les exemples suivants :

3.1.1. En Allemagne Fédérale

L'inefficacité des grandes théories linguistiques et sociologiques dans la pratique quotidienne des cours de langues étrangères a créé un sentiment de désillusion chez de nombreux éducateurs. En réponse à ces défis, les éducateurs allemands se sont tournés vers des perspectives telles que l'ethnométhodologie, la pragmalinguistique et les études interactionnistes pour trouver des solutions aux problèmes humains et sociaux dans les salles de classe de langues. Selon Rigole,

« *La langue étrangère est vue avant tout comme moyen d'interaction sociale.*» (P.34)

Ces approches mettent l'accent sur l'interaction, en s'inspirant des principes de l'ethnométhodologie de la communication. En conséquence, l'apprentissage des langues étrangères est devenu fortement ancré dans les rôles sociaux et les structures d'autorité présents dans la salle de classe. En somme, l'enseignement des langues étrangères n'a fait qu'accentuer la dépendance politique et sociale de l'apprenant vis-à-vis du discours scolaire.

L'approche sociologique et ethnométhodologique de la communication en classe de langue étrangère a contribué à l'autonomisation de l'apprenant, tant dans le cadre de la salle de classe qu'au-delà. Cette orientation met l'accent sur la recherche de l'acquisition des langues, en donnant une importance accrue à l'interaction et à l'échange oral de l'apprenant dans le contexte de son apprentissage. Dans cette perspective, Rogers souligne que :

« *La recherche en acquisition des langues doit considérer l'enseignement des langues comme un élément de la réalité sociale: l'acquisition d'une langue étrangère doit être étudiée dans le contexte du développement individuel et social de l'apprenant, c'est-à-dire dans une perspective sociologique.*»(P.36)

Le rôle sociologique de l'acquisition d'une langue étrangère consiste à renforcer à la fois les aspects individuels et sociaux de l'apprenant. En résumé l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères se sont orientés vers l'interaction et l'échange oral dans ce contexte.

3.1.2. En grande Bretagne

Les théoriciens Breen et Candlin ont confirmé que « *L'authenticité de la classe de langue provient de son double rôle d'observatoire et de laboratoire au cours d'un processus de communication entre apprenants et enseignants.*» (P.36)

L'importance accordée à l'interaction verbale et à l'échange oral en classe de langue découle directement des théories linguistiques. Ils ont souligné que toute théorie ou concept pédagogique, même ceux se référant à la "communication", sont constamment réinterprétés

par les enseignants, résultant ainsi en des négociations entre eux et les programmes scolaires. Ils considèrent la classe de langue comme un environnement naturel de communication, qui englobe diverses variables telles que la réalité psychologique, les procédures pédagogiques et les activités scolaires.

« Un programme basé sur la communication est essentiellement un moyen de saisir la variabilité même. »(P.36)

Dans ce contexte, les participants s'efforcent d'intégrer ces variables au sein d'une interaction verbale et d'un échange oral. Cette classe offre une occasion unique d'observer et de développer consciemment des stratégies d'interaction et d'échange oral parmi les individus et le groupe. De l'avis de Stevick :

« La classe n'est plus uniquement dirigée vers l'extérieur, mais joue le rôle expérimentale d'un laboratoire d'interaction, où les observations peuvent mener à la découverte de nouvelles connaissances et au développement de nouvelles facultés. »(Stevick, P.36)

Cette interaction et cet échange oral peuvent grandement enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants en langue étrangère. Elle considère la classe de langue comme un laboratoire d'interaction et d'échange qui permet aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances dans leur apprentissage d'une langue étrangère.

Stevick a mis l'accent sur l'importance de la réception du message autant que sur sa production dans le contexte de la communication. Il met l'accent sur la manière dont le message est perçu par l'interlocuteur.

Candlin, pour sa part, met en avant l'approche communicative, qui privilégie l'accès au sens d'un message par sa fonction interactive plutôt que par sa force illocutoire. En d'autres termes, la communication est vue comme une négociation entre deux interlocuteurs, où leur comportement verbal et non verbal indique un accord dans l'interprétation du message. Cette contribution britannique réduit le risque de fausses conceptions de la communication comme étant un processus unidirectionnel.

3.1.3. Aux Etats-Unis

La grave crise politique en Iran et l'invasion de l'Afghanistan ont conduit les éducateurs et les hommes politiques à reconnaître l'importance qu'il y a non seulement d'apprendre des langues

étrangères, mais de les apprendre dans le contexte d'un "dialogue pragmatique" qui favorise activement l'interaction et l'échange dans l'apprentissage des langues étrangères.

Cette approche pédagogique est ancrée dans le courant humaniste, qui met l'accent sur la prise de décisions personnelles et s'efforce de concilier la croissance individuelle avec les relations interpersonnelles. Elle place l'apprenant et le processus d'apprentissage au centre de l'enseignement « *la mesure de l'enseignement se trouve dans celui qui apprend.* » (, P.37)

Il convient de noter qu'en 1978, de nombreux Américains ont reconnu l'importance de la connaissance d'autres langues que l'anglais. Leur attitude antérieure, qui consistait à voir l'apprentissage de langues étrangères comme sans utilité, reflétait en partie une forme de xénophobie traditionnelle enracinée dans l'histoire du pays. Cependant, elle exprimait également des inquiétudes quant à la relativisation de la langue anglaise et de la culture américaine par le biais du dialogue avec d'autres langues et cultures, même à l'intérieur des frontières des États-Unis. Les approches pédagogiques humanistes visent d'abord à apaiser les appréhensions liées à l'étranger et, par la suite, à favoriser des interactions interculturelles basées sur des expériences humaines partagées. Le dialogue, l'échange en classe et toute activité interactive contribuent à rapprocher les élèves issus de diverses origines ethniques et sociales à travers la langue étrangère, ce qui peut prendre plus ou moins de temps, mais qui constitue un objectif important.

3.1.4. En France

L'orientation interactionniste dans l'enseignement des langues étrangères est principalement observable dans l'enseignement du français et de l'anglais destiné aux adultes. Les pratiques pédagogiques adoptées, comme celles développées à l'Institut de Francfort pour l'enseignement du français en tant que langue étrangère, reposent sur une théorie fonctionnelle du langage qui renoue avec les principes de la pédagogie initiée par Célestin Freinet. Cette approche pédagogique novatrice, élaborée en collaboration avec son épouse, Elise Freinet, met l'accent sur l'expression libre des apprenants, qu'il s'agisse de textes libres, de dessins, de correspondance inter-scolaire, d'imprimerie ou de journaux étudiants.

En France, cette orientation éducative se lie étroitement à la pédagogie humaniste, visant la démocratisation de l'enseignement et la promotion de principes d'apprentissage coopératif. Elle encourage la création d'écoles populaires modernes pour les élèves des écoles publiques.

Les expériences menées au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) pour l'enseignement de l'anglais aux adultes vont également dans cette direction. Elles se caractérisent par la remise en question du cadre traditionnel de la salle de classe, l'implication des conseils et des services de soutien, ainsi que la promotion de l'auto-apprentissage.

Les facteurs psychologiques et sociaux incitent les théoriciens et didacticiens des langues étrangères à réexaminer le contenu du discours dans l'enseignement des langues. Ce discours présente deux aspects majeurs : l'aspect constitutif et l'aspect régulateur. Le premier englobe le contenu de l'enseignement, ses objectifs pédagogiques, sa méthode didactique et son évolution ; il reflète directement les choix du programme et de la politique éducative. Le second concerne le mécanisme même de l'interaction et de l'échange ; il constitue la structure interrelationnelle à travers laquelle les apprenants acquièrent et maîtrisent la langue étrangère en salle de classe.

3.2. Le discours constitutif

3.2.1. Contenu du discours

Au cours des dix dernières années, la perception de l'échange et de l'interaction en salle de classe pour l'enseignement des langues a évolué. Les didacticiens et les linguistes reconnaissent que les activités d'échange et d'interaction en classe sont souvent perçues comme de simples exercices structuraux. Aujourd'hui, l'apprentissage des langues étrangères se base sur l'interaction, l'échange, et la diversification des activités interactives en classe. À ce sujet, Stern a affirmé que :

« La diversification introduite dans la didactique des langues par l'approche dite « communicative » impose une conception désormais beaucoup plus large de ce discours dans toutes ses dimensions : verbales et nonverbales, linguistique, fonctionnelle, socio culturelles, stratégiques, éducatives. » (P.38)

La diversification des discours en classe favorise l'échange et l'interaction entre les apprenants dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce contexte, un rapport du groupe de l'Ontario (Institute for Studies in Education) et des écoles du comté de York, dirigé par Rebecca Ullman, a montré que :

« Si on laisse de côté l'enseignement de langues secondes aux adultes ainsi que l'enseignement des langues à usages spécialisés, tous deux répondant à des besoins

spécifiques et immédiats, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire ou universitaire implique l'obligation pour les participants de mener un discours à contenus multiples portant sur quatre objets: 1) la langue, 2) la culture, 3) la communication, 4) l'éducation générale.» (P.39)

Ce rapport met en évidence que l'apprentissage des langues étrangères varie d'une situation d'enseignement/apprentissage à une autre. Il souligne que pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant doit diversifier ses discours dans diverses situations de communication en classe. Cependant, l'enseignement et l'apprentissage de langues à des fins spécialisées ne requièrent pas une multiplicité de discours. Ainsi, selon ce rapport, l'apprentissage d'une langue étrangère exige une participation efficace et essentielle de la part de l'apprenant dans des activités langagièrément observables.

En nous basant sur le rapport susmentionné, nous allons expliquer les quatre éléments qui obligent l'apprenant à participer et à construire divers discours en classe, en commençant par le contenu linguistique.

3.2.1.1. Contenu linguistique

D'après les recherches récentes en didactique des langues, il est désormais évident que le contenu linguistique du discours en salle de classe doit aller au-delà de l'apprentissage des structures morphosyntaxiques de la langue. Il doit inclure l'acquisition d'éléments fonctionnels (actes de parole) et d'éléments interactifs (règles du discours) de la communication. Les éducateurs insistent aujourd'hui sur l'intégration d'échanges et d'interactions authentiques, impliquant d'autres contenus tels que la culture, la communication et des éléments d'éducation générale.

3.2.1.2. Contenu culturel

Le contenu culturel du discours permet d'acquérir une nouvelle langue tout en découvrant une nouvelle culture. L'apprentissage d'une langue étrangère, différente de la langue maternelle, peut contribuer au développement d'une conscience interculturelle chez l'apprenant. Dans cette perspective, Stern a observé que :

«Le contenu culturel a souvent joué un rôle secondaire, exotique pour ainsi dire, dans l'acquisition des langues étrangères. L'information culturelle y souvent apportée comme

un produit de consommation, plaquée de façon touristique ou anecdotique, souvent stéréotypé, sur un contenu grammatical ou littéraire. »(P. 39)

Plusieurs récentes approches en didactique des langues étrangères, notamment celles développées par Baumgratz et Muller, visent à développer des stratégies pour favoriser l'interaction en ce qui concerne les attitudes et les valeurs culturelles, ainsi que pour le développement des apprenants. Muller évoque à ce sujet la notion de "compétence en communication transnationale."

De cette perspective, les enseignants doivent appliquer des stratégies qui enrichissent les échanges et les interactions en salle de classe pour l'apprentissage des langues. Ils examinent les conditions qui sont propices au développement des compétences linguistiques et culturelles.

Même si Stern et Ullman n'abordent pas explicitement le contenu littéraire, qui reste souvent présent dans les salles de classe de langues, il devrait néanmoins être inclus, car il fait partie intégrante du patrimoine culturel des utilisateurs de la langue étrangère. Dans ce contexte, ils montrent que : *« les textes littéraires en classe de langue servent en effet encore trop souvent d'exercices linguistiques et d'analyses formelles et sont rarement traités dans un esprit d'interaction entre les attitudes et valeurs de l'auteur et celles de lecteurs. »(p.59)*

3.2.1.3.Contenu communicatif

Pendant longtemps, l'entraînement à la communication a été relégué au second plan au profit de l'apprentissage des structures linguistiques. Cependant, aujourd'hui, le contenu communicatif est reconnu comme une partie essentielle du discours en salle de classe. On s'efforce donc de mettre en pratique les connaissances linguistiques et culturelles théoriques le plus tôt possible dans un contexte interactif. Cela demande l'application de compétences d'interprétation et de négociation de sens. En conséquence, le discours en classe tend à devenir plus sémantique, ouvert, créatif et non ritualisé, favorisant ainsi l'expression orale interactive et discursive dans l'apprentissage des langues.

3.2.1.4. Contenu éducatif

Bien que cette dimension du discours en salle de classe ait toujours existé, elle n'a que rarement fait l'objet d'un apprentissage conscient et systématique. À travers le discours, l'apprenant acquiert des connaissances sur le langage, l'acquisition des langues et les processus de communication en général. Le contenu éducatif développe des compétences que l'apprenant peut transférer à d'autres domaines d'apprentissage ou à des interactions avec d'autres personnes, qu'elles parlent la langue maternelle ou une langue étrangère. Chacun de ces contenus, tels que définis précédemment, a des objectifs pédagogiques spécifiques visant à favoriser l'interaction, les échanges et l'apprentissage des langues.

Les diverses stratégies employées par les enseignants répondent à ces objectifs précis. Les enseignants cherchent constamment à améliorer la dynamique de leur salle de classe en concevant des activités qui encouragent l'échange et l'interaction dans divers contextes de communication pour l'apprentissage des langues. Dans cette optique, nous allons présenter les différents objectifs pédagogiques liés à l'interaction verbale et à l'échange oral.

4. Objectifs pédagogiques

Les objectifs généraux de l'interaction et de l'échange en salle de classe, en ce qui concerne l'apprentissage des langues, sont généralement définis comme suit :

- 1- Encourager les apprenants à communiquer entre eux en utilisant la langue étrangère et en explorant la culture associée.

- 2- Les préparer à communiquer de manière appropriée avec des individus appartenant à cette culture et parlant la langue étrangère.

- 3- Leur fournir les compétences nécessaires pour généraliser cette expérience spécifique et l'appliquer à des interactions similaires avec des locuteurs d'autres langues, ce qui implique le transfert de leur expérience acquise avec la langue étrangère vers leur propre langue et culture.

Dans la poursuite de ces objectifs généraux, Stern et Allmann ont défini quatre catégories d'objectifs pédagogiques, inspirées par la taxinomie de Bloom pour les objectifs cognitifs et celle de Krathwohl pour les objectifs affectifs. Ces catégories comprennent :

1- **Compétence** « proficiency » : maîtriser l'utilisation linguistique, socio-culturelle, discursive et stratégique de la langue étrangère.

2- **Connaissance** (cognitive) : Acquérir une compréhension des règles linguistiques et des éléments culturels (objectif explicite).

3- **Compréhension** (affective) : Développer une sensibilité envers les attitudes et les valeurs associées à la deuxième langue (L2) et à la deuxième culture (C2) (objectif implicite).

4- **Transfert** : avoir la capacité de transférer et de généraliser l'expérience et les connaissances acquises dans l'apprentissage d'une langue à une compréhension interlinguale et interculturelle. Cela signifie pouvoir appliquer les stratégies d'apprentissage linguistique à d'autres contextes et situations, ainsi que mettre en pratique les connaissances, attitudes et compétences acquises en classe de langue dans d'autres domaines académiques.

Ces objectifs fournissent une base solide pour orienter l'enseignement des langues en mettant l'accent sur la compétence linguistique, la connaissance culturelle, la compréhension des aspects affectifs, et la capacité de transfert d'expérience et de compétences vers d'autres domaines de la vie et de l'apprentissage.

Tableau 2: Un modèle de programme en langue étrangère

Contenu	Objectifs pédagogiques				Approches didactiques
	Compétence	Connaissance	Affectivité	Transfert	
Programme linguistique (L2)	///				Analytique(étude et entraînement)
Programme Culturel (2)		///			Analytique (étude, Connaissances Culturelles
Programme de communication	///				Expérientielle Activités communicatives
Programme d'éducation générale				///	Comparative Interlinguale/ Interculturelle)

Source : From *Fundamental Concepts of language. Teaching accent secondaire suggéré by H. H. Stern (1983) By permission of Oxford University press. (P.42)*

La relation entre les quatre objectifs : compétence, connaissance, affectivité et transfert, ainsi que les quatre contenus du discours en classe de langue, est illustrée dans le tableau 3. Pour chaque contenu, Stern et Ullmann assignent un objectif principal et trois objectifs secondaires, bien que chacun de ces objectifs soit, dans une certaine mesure, intégré à l'ensemble des contenus du discours. Par exemple, la compétence linguistique est l'objectif principal du contenu linguistique, mais les autres objectifs y sont également liés (comme la mise en jeu de l'affectivité et le transfert, qui sont deux objectifs supplémentaires du contenu linguistique).

De même, le contenu culturel est centré sur l'objectif central de la connaissance, tandis que le contenu éducatif se concentre sur le transfert. Cependant, l'affectivité joue un rôle non négligeable dans les deux cas. Ullmann attribue à l'objectif principal du contenu communicatif la "compétence", bien que l'on puisse soutenir que l'affectivité, sous forme d'empathie, de collaboration et de compréhension mutuelle, est un objectif plus pertinent pour la véritable communication que la compétence technique (objectif du contenu linguistique). Les contenus et les objectifs du discours font l'objet de méthodes didactiques variables en fonction des méthodes et des styles d'enseignement.

5. Traitement didactique et son évaluation

Les définitions de ces approches didactiques, comme illustré dans le tableau 3, tentent de saisir, à un niveau plus abstrait, l'ensemble des procédures réellement utilisées dans les cours de langues, au-delà de toute méthode "pédagogique" de nature prescriptive. Par exemple, le programme linguistique et culturel implique une approche analytique ou formelle et un apprentissage à la fois théorique et pratique. Le programme de communication requiert, quant à lui, une approche non analytique et globale, mettant l'accent non pas sur la forme, mais sur le message à communiquer, dans des situations aussi authentiques que possible. Le développement éducatif de l'apprenant s'appuie sur une approche comparatiste, impliquant des processus de réflexion et de prise de conscience. Ces approches font partie des nombreuses possibilités pédagogiques suggérées en Europe et aux États-Unis pour l'enseignement des langues dans une perspective de communication.

Dans ce contexte, Stern identifie deux tendances principales qui émergent. Dans cette perspective, il montre que

« Selon cette approche, c'est par un diagnostic des besoins langagiers des apprenants qu'on peut décider de la direction à donner à un programme formé d'éléments notionnels, fonctionnels et discursif » (, P.42)

L'autre courant suit la tradition humaniste bien établie des psychologues et psychothérapeutes américains des années 50 et 60, notamment Perls, Fromm, Planyi, Rogers, Curran¹, et Maslow. Les travaux en acquisition des langues maternelles et secondes menés par des chercheurs tels que Labov, Jakobovits, Svignon, Selinker et Evrin-Tripp sont également alignés sur cette approche. Il s'agit d'une perspective non analytique qui considère que, dans toute communication interpersonnelle, le message prévaut sur sa forme, et que l'authenticité de l'expérience communicative est plus cruciale que la grammaticalité de son expression.

Cette approche expérientielle se traduit par un intérêt marqué pour les méthodes d'enseignement dites «naturelles» des langues. On y met l'accent sur ce que Krashen désigne comme le «input compréhensible», où le langage authentique est utilisé à des fins de communication, favorisant ainsi l'acquisition plutôt que l'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant de progresser naturellement d'un niveau à un autre. Cette tendance a également contribué à la création de matériaux visant à rendre le discours scolaire moins formel.

Selon Stern, ces tendances se situent à des extrémités d'un continuum sur lequel on peut ajuster différentes variables, désignées sous le nom "d'options pédagogiques". Il distingue trois catégories d'options dans la conception du programme :

- 1-stratégies d'enseignement
2. temps d'instruction
3. organisation de la classe.

6. Le discours régulateur

6.1.Méthodes et analyse

Récemment, Long a compilé 22 schémas d'observation de salles de classe de langues, dont l'objectif principal est de décortiquer ce qui se passe dans la "boîte noire" de l'apprentissage, entre l'entrée (l'enseignement) et la sortie (la performance des élèves). Toutes ces observations se concentrent sur les comportements langagiers qui se produisent dans le cadre de l'interaction maître-élève lors des cours de langues. Selon Long, ces méthodes d'observation peuvent être regroupées en deux grandes catégories : les analyses d'interaction et les observations éthno méthodologiques.

6.1.1. L'analyse d'interaction

Initialement, l'analyse d'interaction était utilisée pour observer divers types de classes, pas seulement les cours de langues. Flanders, par exemple, l'a employée pour étudier le climat de la classe et les impacts directs et indirects de l'enseignement. Elle a examiné les actions de chaque participant dans les interactions enseignant-élève, couvrant une gamme variée d'activités telles que la structuration, les questions, les réponses et les réactions. Les significations associées à ces actions incluent le niveau cognitif de l'interaction, la relation entre le comportement de l'enseignant et les performances des élèves, ainsi que la nature générale de la communication scolaire.

Les premiers outils d'observation spécifiquement conçus pour les cours de langues, développés au début des années 70, se sont fortement inspirés des instruments de l'analyse d'interaction, principalement le schéma de Flanders. Ces instruments ont les caractéristiques suivantes :

1- Ils se concentrent sur l'enseignant, observant ses stratégies et comportements langagiers explicites, comme "le professeur pose une question" ou "le professeur accepte les idées de l'élève".

2- Ils examinent des événements spécifiques dans le temps, utilisant une méthode d'encodage chronométrique (« codage en temps réel »), où les comportements sont enregistrés à intervalles réguliers, par exemple, toutes les trois secondes.

3- Ils se penchent sur les comportements de surface qui nécessitent peu d'inférences de la part de l'observateur, pour permettre une utilisation plus aisée par les enseignants eux-mêmes.

Malgré ces caractéristiques, ces schémas d'observation ont tendance à considérer l'interaction en classe de langue comme une série d'évènements isolés, plutôt que comme une série d'unités de discours connectées dans un contexte spécifique. Il est important de reconnaître que la salle de classe de langue est un environnement unique d'apprentissage, où le contenu enseigné est également le vecteur de communication, et où la nature du discours varie considérablement selon les différentes activités organisées.

En outre, les schémas d'observation existants créés par Jarvis, Allwright et Flanders abordent la communication et l'analyse d'interaction en classe de langue de différentes manières. Malheureusement, malgré leurs efforts pour saisir les aspects uniques de l'interaction en classe de langue, ces méthodes négligent souvent des variables essentielles à la compréhension de ce qui se passe. En particulier, ils ne tiennent pas suffisamment compte :

1- Des différents formats d'activités (travail individuel, en binômes, en petits groupes, en groupe classe, avec ou sans implication de l'enseignant) et des types de discours associés (discours privé ou public, symétrique ou asymétrique, s'adressant à un ou plusieurs interlocuteurs).

2- Des perceptions, intentions et présuppositions des participants. La plupart des schémas d'observation sont conçus du point de vue d'un observateur extérieur et "objectif".

Dans cette optique, Smith a noté que :

- « *La manière dont un maître pose un problème, le genre d'objectifs primaires et secondaires qu'il essaie d'atteindre, les alternatives qu'il envisage ...sont des aspects de l'enseignement qui échappent souvent à l'empiriciste bahavioriste qui se concentre sur ce que le maître fait, à l'exclusion de ce qu'il pense de son enseignement*» (p.47)

L'enseignement des langues pose toujours un défi pour les enseignants. La manière d'enseigner qui favorise le plus l'efficacité de l'interaction et de l'échange prend en considération la fonction des énoncés en relation avec le contexte de l'interaction dans son ensemble.

Dans cette perspective, Long a confirmé que :

- « *Traiter les échanges dans la classe comme discours plutôt que comme comportement verbal signifie entre autres que le chercheur s'efforce de définir la fonction des énoncés dans l'interaction plutôt que de les coder directement comme les indications d'une méthode didactique.*» (P.47)

7. L'interaction ethnométhodologique

En réaction aux limites de l'analyse de l'interaction en classe de langue, d'autres formes d'observation, moins structurées mais tout aussi systématiques, ont été proposées. Une de ces approches, spécialement initiée par Mehan, est l'ethnographie constitutive. Cette méthodologie s'inspire de principes ethnométhodologiques et vise à examiner les activités d'interaction qui contribuent à créer et à maintenir certains "faits sociaux" au sein de la classe, tels que la performance des élèves et les routines comportementales, comme l'organisation des cours de langues Mehan désigne ces analyses comme "analyses ethnométhodologiques" ou "analyses interactionnelles". Pour les distinguer des analyses d'interaction classiques, il propose quatre aspects distinctifs :

1- Elles visent à découvrir comment les participants utilisent les mots et les gestes pour structurer les événements sociaux, en l'occurrence, l'apprentissage d'une langue dans un cadre

scolaire. Ces analyses examinent les comportements des participants dans leur contexte psychologique et social.

2- Elles tentent d'obtenir une certaine congruence entre les perceptions des observateurs et celles des participants, soit en utilisant des comptes rendus rétrospectifs, soit en recourant à des questionnaires pour guider l'observation.

3- Elles analysent toutes les données disponibles, plutôt que de se concentrer uniquement sur les traits les plus fréquents, en examinant l'ordre séquentiel et hiérarchique de ces données.

4-Elles reposent sur des données qui peuvent être enregistrées (par exemple, des enregistrements audio ou vidéo et des transcriptions).

Long illustre cette approche avec un exemple issu d'une salle de classe d'anglais langue seconde.

L'exemple est traduit ici pour faciliter la compréhension.

1. Maître : ...*O.K? la pollution chimique. Bon*
2. Elève : (*baïlle*) *Oooo*
3. M : *pantalon. bon, Crlos (E 4),est ce que tu portes un pantalon*
4. E .4 : *tou/j/ours.toutes ma vie*
5. Elèves : (*rient*)
6. M : *tou/z/ours.tu portes, je ...*
7. E4 : *eh porte porte (inaudible)*
8. M : *j'ai ...bon, est ce-que tu portes un pantalon?*
9. E5 : *je porte*
10. Elèves : *je porte, je porte*
11. E4 : *oui, je porte un pantalon*
12. M : *oui, tu portes un pantalon. Qu'est ce que comment dis-tu ce mot?*
13. E4 : *un pantalon*
14. M : *un pantalon*
15. E4 : *un pantalon*
16. : *un pantalon*
17. E4 : *un pantalon*

18. E3 : *un pantalon*
19. M : *mm hm. As-tu un pantalon?*
20. E3 : *oui, j'ai un pantalon*
21. M : *quelle sorte de pantalon?*
22. E3 : *des jeans*
23. M : *des jeans ... répète : jeans, jeans*
24. E3 : *jeans*
25. M : *jeans*
26. E2 : *jeans*
27. M : *jeans*
28. E1 : *jeans*
29. M : *O.K., bon. Quelqu'un a -t-il besoin d'un cendrier?(P.48)*

À partir de cet exemple, on peut déduire que l'enseignant a choisi Carlos comme interlocuteur (ligne 4) parce que Carlos semblait s'ennuyer et remettre en question l'utilité de la leçon, comme indiqué par son bâillement. Il semble que les élèves connaissent déjà la plupart des nouveaux mots présentés par l'enseignant. Lorsque Carlos répond à la question de manière humoristique (ligne 4), faisant rire ses camarades, l'enseignant rétablit son autorité en corrigeant l'erreur (ligne 6) et en initiant une série d'exercices grammaticaux et lexicaux (lignes 6 à 13). Ce drill est prolongé artificiellement par une demande de répétition à la ligne 14, bien que les mots aient été correctement prononcés à la ligne précédente. Cependant, cette répétition introduit une erreur d'intonation, qui nécessite une correction à la ligne 16. Enfin, à la ligne 19, l'ordre est restauré, permettant à l'enseignant de revenir à sa question initiale et d'obtenir la répétition attendue du mot "jeans".

Une analyse d'interaction conventionnelle aurait pu simplement coder des comportements superficiels tels que "l'enseignant pose une question - l'élève répond" ou "l'enseignant corrige la prononciation - l'élève répète" Elle aurait montré ce qui s'est passé, mais n'aurait pas expliqué pourquoi ou comment l'enseignant et l'élève ont agi de cette manière. De plus, en négligeant l'aspect négociatif du discours et son contexte psychologique et social, une telle analyse n'aurait pas été en mesure de déterminer la corrélation entre la nature du discours et l'apprentissage des élèves.

L'analyse interactionnelle, comme présentée par Long, admet son caractère subjectif, mais elle affirme que l'intuition subjective est aussi valable qu'une approche prétendument

objective. Souvent, ces dernières sont biaisées dès le départ par les hypothèses qui les sous-tendent.

8. L'ethnographie de la classe de langue

Au cours des dernières années, les analyses du discours en classe de langue ont évolué vers des observations de type ethnométhodologique, mettant en avant les points suivants :

- 1- Comprendre le sens du discours en classe de langue requiert une connaissance des perceptions et des intentions des participants.
- 2- Le sens du discours réside dans les comportements verbaux et non verbaux des enseignants et des élèves.
- 3- Le manque de cohérence dans le discours régulateur, marqué par des contradictions et des ambiguïtés au niveau des tâches et des décisions interactives, crée de la confusion qui perturbe la communication entre les participants, avec un risque d'impact négatif sur l'apprentissage. Dans un discours traditionnel, les rapports de force créent une situation asymétrique qui constitue un défi supplémentaire pour les apprenants.

9. Ambiguïtés et dilemmes

Le manque de cohérence dans le discours constitue une menace plus prononcée pour la classe de langue que pour toute autre. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère exige constamment que l'apprenant participe activement dans une situation de communication en classe, afin de construire son discours. La classe de langue, en raison de son double rôle en tant que lieu d'apprentissage et d'acquisition, place un fardeau sur l'enseignant, qui doit concilier deux objectifs, à savoir les tâches communicatives et didactiques.

À ce titre, Lörcher confirme que :

« La classe de langue est un lieu d'apprentissage et un lieu d'acquisition qui crée une tension permanente, nécessitant des choix interactifs de chaque instant entre l'accent mis sur la forme et l'attention donnée au message, entre tâche didactique et tâche communicative, entre le rôle d'enseignant / apprenant est celui d'interlocuteur naturel. » (P.50)

Ci-dessus deux exemples illustrant cette tension et les problèmes qu'elle soulève :

1. *M. Vous allez au restaurant.*
2. *tu as déjà été dans un restaurant?*
3. *E. oui*
4. *M. qu'est ce qu'on peut voir dans un restaurant?*

5. *quelles choses peut-on voir dans un restaurant?*
6. *oui, toi*
7. *E. une porte, une table*
8. *M. oui, une porte et une table*
9. *est-ce que je peux avoir la table? (il approche le pupitre)*
10. *Voilà, voilà la table*
11. *qu'est ce qu'il nous faut d'autre? oui?*
12. *E. une chaise (P.50)*

Un exemple concret illustre cette situation. Une question personnalisée, apparemment posée dans un but "communicatif" (ligne 2), est suivie d'une demande d'informations lexicales (lignes 4 et 5), créant un message contradictoire pour l'élève. D'une part, l'enseignant semble indiquer : "Je m'intéresse à tes expériences personnelles", d'autre part, il semble signifier : "Je ne m'intéresse qu'à tes connaissances lexicales." Confronté à cette ambiguïté, l'élève opte pour la voie la plus sûre, retombant ainsi dans la forme ritualisée du discours scolaire traditionnel.

Exemple 2

1. *E. nous avons cessé de lire ce livre en juillet dernier*
2. *M. en juillet dernier*
3. *E. Stmmt ja net! (c'est pas vrai)*
4. *M. et aujourd'hui il ne pleut pas, mais hier il pleuvait. Et aujourd'hui il ne pleut pas. donc ...*
5. *E. on peut sortir*
6. *...il a cessé de pleuvoir (P.154)*

L'exemple 2 met en lumière comment les apprenants tirent parti de certains malentendus pour servir leurs propres intérêts. Il illustre également la différence de perception entre les apprenants et l'enseignant quant à la nature des exercices en classe. Pour l'enseignant, il s'agit simplement d'un exercice linguistique, tandis que pour les apprenants, il s'agit d'une communication naturelle. Ces malentendus, qu'ils soient involontaires ou intentionnels de la part des élèves, engendrent un échange verbal confus, remettant en question, à ce moment précis de la leçon, l'existence d'objectifs d'apprentissage communs.

9.1. Ambiguïté des tâches

Une focalisation exclusive sur la forme peut entraîner des ambiguïtés lexicales qui appauvrissent le contenu linguistique et sémantique de l'enseignement.

Exemple 1

1. *M. j'ai attendu ou j'ai fait la queue pendant vingt minutes dit la dame. Est-ce qu'elle était contente ?*
2. *E. non, elle n'était pas contente*
3. *M. non, elle n'était pas contente*
4. *elle était fâchée n'est ce pas?*
5. *E. elle était mécontente*
6. *M. elle était mécontente, elle était fâchée, elle était fâchée*
7. *E. elle était fâchée*
8. *M. la dame était fâchée, verargert, la dame était*
9. *fâchée ...était-elle contente? (écrit au tableau: fâché)*
10. *E. non, elle est fâchée*
11. *M. non, elle...*
12. *E. n'était pas contente*
13. *M. non, elle n'était pas contente...elle était...*
14. *E. fâchée*
15. *M. non, elle n'était pas contente, elle fâchée. Elle dit « je vais écrire à la compagnie d'auto bus. Je vais écrire à la compagnie d'auto bus ». parce que vous comprenez, elle était fâchée. (Lörscher, P.154)*

Comme illustré dans cet exemple, à la ligne 4, l'élève ne parvient pas à discerner si le professeur demande une répétition ou une confirmation de la compréhension, et à la ligne 9, il est confus quant à savoir si le professeur souhaite un synonyme, la répétition du mot affiché au tableau ou la répétition d'une phrase. Les efforts déployés pour dissiper ces ambiguïtés didactiques (lignes 4-15) semblent disproportionnés par rapport à la quantité de vocabulaire et d'usage réellement enseignés et appris. Il semble que l'objectif principal du discours scolaire soit moins l'apprentissage de la langue étrangère que la maîtrise de la langue de l'enseignant. Dans l'exemple suivant (exemple 2), une attention excessive à la forme nuit non seulement à la quantité, mais aussi à la qualité des structures enseignées.

Ex2

1. *M. et parlez de ce drapeau, Ukrike*
2. *E. le drapeau en bas eh il elle em plus petit*

3. *M. le drapeau en bas virgule il oui ça va, eh autrement sans virgule comment dit-on*
4. *E. sont plu petit-tes*
5. *M. regarde bien, j'ai dit : parle du drapeau, du drapeau- c'est combien- c'est dix, c'est cent, cinq million –du drapeau, c'est combien?*
6. *E. c'est un*
7. *M. c'est un seul –un – c'est un drapeau –quand j'ai dit du drapeau, c'est un seul, alors répète la phrase*
8. *E. le drapeau en bas est –plus petite que les autres*
9. *M. il est plus*
10. *E. petit que les autres*
11. *M. que les autres, oui, et avec le superlatif... (Lörscher, P.155)*

Cet exemple montre comment les décisions prises par le professeur au niveau interactif peuvent semer la confusion et même conduire à des erreurs. L'élève, à la ligne 4, invente une erreur pour justifier l'intervention du professeur (ligne 3), dont elle ne semble pas avoir compris l'intention. Cette séquence déclenche au moins sept tours de parole, l'élève répondant ainsi au besoin du professeur de justifier son rôle d'enseignant aux yeux des élèves et lui fournissant en même temps une opportunité d'"enseigner."

Les exemples évoqués ci-dessus, familiers à de nombreux enseignants, ne visent pas à critiquer une méthode d'enseignement particulière ni le comportement des enseignants ou des élèves. Ils servent simplement à illustrer le dilemme auquel sont confrontés les apprenants et les enseignants en classe de langue. En réalité, une grande partie du discours en classe vise à vérifier des hypothèses concernant les interactions, les échanges, les tâches et les rôles des participants dans cette interaction.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère encourage l'échange et l'interaction par la production de discours oral en classe. Le rapport de force entre l'enseignant et l'apprenant accorde une importance significative aux différentes tâches. Dans ce contexte d'enseignement/apprentissage, l'accent est particulièrement mis sur le processus de la prise de parole. Dans cette perspective, telle que le souligne Mehan :

« La clef du ménagement du discours est donc du rapport de forces entre enseignant et apprenant. Les caractéristiques de ce mécanisme se manifestent à travers les mécanismes de tours, la conduite des thèmes et des activités, et la correction et réparations» (P.59)

D'après Mehan, en interaction et en échange en classe de langue, le discours et les diverses tâches d'une situation de communication se manifestent à travers les différents types d'activités qui, dans un premier temps, impliquent la prise de parole. Dans cette optique,

l'enseignant doit intervenir pour évaluer et corriger les différentes conduites liées à ces activités. Par conséquent, commençons par examiner de plus près les tours de parole.

9.2. Tours de parole

L'échange des tours de parole revient à un échange de biens plus ou moins précieux pour les participants, et ce bien précieux est le tour de parole. Dans un environnement d'enseignement/apprentissage de la langue, l'enseignant cherche constamment des moyens pour susciter la participation des élèves, mais il n'est pas garanti que chaque participant désire un tour de parole de la même manière. Dans ce contexte, les élèves emploient toute une série de stratégies, que ce soit pour éviter les tours de parole ou pour les obtenir. À ce titre, Van Lier souligne :

«Prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée : bien des choses qui réussissent automatiquement en langue maternelle peuvent tourner mal en langue étrangère »(P.60)

Afin de favoriser la continuité d'un échange de tours de parole en classe de langue, il est essentiel que les réponses verbales de l'auditeur correspondent aux actions et aux énoncés du locuteur. Bien plus que la simple prise de parole, ce sont les qualités du tour de parole qui comptent.

En classe, plusieurs facteurs, tels que l'intensité et le ton de voix, la durée du tour, le moment de l'intervention, la pertinence perçue, la prédominance du contenu conceptuel, le rôle du locuteur, et surtout la façon dont le tour attire ou ne retient pas l'attention des participants, influent sur la prise de parole. Dans ce contexte, Pierre Bourdieu soutient que :

«La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées ... L'acceptabilité sociale ne se réduit pas à la seule grammaticalité».(p.60)

Pour mieux comprendre ce phénomène en classe de langue, Van Lier introduit deux concepts essentiels, à savoir le "discours privé" et le "discours public". Il considère qu'un tour privé (une interaction entre deux élèves) qui attire l'attention de l'enseignant devient un tour public, alors qu'une réponse d'un élève ignorée par l'enseignant demeure un tour privé.

En classe de langue, le dialogue entre l'enseignant et un élève est rarement privé, car il prend généralement en compte un auditoire plus large. De même, un élève qui prend la parole spontanément peut s'adresser à toute la classe ou à un groupe d'élèves pour obtenir un certain

effet, ou bien il peut s'adresser à la fois à l'enseignant et aux autres élèves. Or, la communication en privé diffère de la communication en public.

C'est pourquoi van Lier souligne l'importance de créer un climat de conversation en classe pour faciliter l'acquisition. Il soutient que :

«Pour favoriser l'acquisition, la classe devrait donc offrir l'occasion de conversations privées dans la langue étrangère, où les interlocuteurs n'ont pas à se soucier de réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire acte de représentation.»(p.60)

En classe, la prise de parole de l'élève est organisée par l'intervention de l'enseignant pour structurer toute situation d'enseignement/apprentissage. Le tour de parole varie en fonction des compétences communicatives de chaque élève. Dans ce contexte, van Lier fait remarquer que : *«Les tours de parole en classe varient suivant le degré de participation et d'initiative des élèves.»(p.60)*

Dans un contexte d'interaction et d'échange en classe de langue, il revient à l'enseignant d'organiser les tours de parole en veillant à la distribution de la parole d'un élève à l'autre. Dans cette perspective, Van Lier insiste sur l'importance cruciale de la répartition des tours de parole en classe de langue. Il souligne que cette importance est fondée sur les arguments suivants :

1- La conduite des activités en classe est régie par des forces, généralement représentées par l'enseignant mais aussi par les normes tacites du comportement scolaire, qui déterminent l'attribution des tours de parole, Le contrôle de la leçon, y compris les thèmes abordés et les activités sélectionnées, s'aligne sur le contrôle des tours de parole.

2- Si ce contrôle est rigide et préétabli, les apprenants n'auront pas la possibilité de développer leurs compétences en matière de prise de parole dans une langue étrangère. Même si ces compétences étaient universelles, ce qui reste à prouver, et que les apprenants les maîtrisent déjà dans leur langue maternelle, la manière dont elles sont mises en pratique socialement et linguistiquement varie d'une langue à l'autre.

3- En dehors du milieu scolaire, le mécanisme des tours de parole est hautement compétitif, exigeant non seulement la négociation des prises de parole. Dans cette perspective, van Lier voit que :

«Si le mécanisme des tours de parole est soumis à un contrôle rigide et prévisible et que notre but soit de rendre l'apprenant capable de communiquer dans la langue cible en dehors de la classe et dans la classe, il y a une contradiction (dans notre enseignement), car en dehors de la classe, la compétition pour l'obtention des tours de parole est de règle»(P.61)

4- Le mécanisme des tours de parole encourage la « motivation intrinsèque à écouter ». La variété des moyens employés pour prendre la parole, ainsi que leur séquence bien orchestrée, incitent chaque locuteur potentiel à écouter attentivement chaque tour de parole au fur et à mesure qu'il est énoncé. Renforcer la nécessité de s'écouter mutuellement offre des avantages significatifs dans les cours de langue. Lorsque la transition entre les tours de parole est prévisible en classe, la motivation à prêter attention à un locuteur (qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'apprenant) et à son discours diminue inévitablement.

En classe, les différents thèmes et les diverses activités nécessitent des variations dans les tours de parole. L'interaction active est l'élément qui peut améliorer la communication en classe de langue. Dans cette optique, il est crucial d'expliquer la relation entre les thèmes, les activités et les divers types d'interactions en classe.

9.3. Thèmes et activités

Pour commencer, le thème constitue le sujet du discours (un aspect essentiel), tandis que l'activité fait référence à la diversité des procédures, règles ou routines qui régissent son déroulement (un aspect régulateur). Souvent, ces deux aspects sont inséparables : l'introduction ou la clôture d'un nouveau thème coïncide fréquemment avec le début ou la fin d'une nouvelle activité. Toutefois, l'attention peut varier en fonction du degré de régulation imposée par l'enseignant, qu'elle soit axée sur le thème ou l'activité.

Dans le contexte de l'apprentissage de la langue en classe, il est rare qu'un enseignant puisse contrôler exclusivement les tours de parole au cours d'une activité interactive. Divers facteurs interviennent, permettant ainsi aux apprenants de varier leur compétence dans la prise de parole et la gestion des tours. C'est pourquoi van Lier met en évidence :

« Le contrôle des tours de parole coïncide avec le contrôle des thèmes et le choix des activités. Si une participation active de la part des apprenants est centrale à l'acquisition de la langue étrangère, on peut se poser la question: quelle sorte de participation est possible dans une situation dans laquelle les tours de parole sont règlementés à l'avance? » (p.61)

Chaque situation de communication présente des défis, qui semblent être principalement liés aux aspects linguistiques et discursifs de la communication. De ce fait, Van Lier identifie plusieurs sources de perturbations de la communication, notamment :

- Les problèmes de transmission (liés à l'élocution, à l'écoute ou à la compréhension) qui touchent à la fois le locuteur et l'auditeur.

- Les erreurs, qu'elles soient linguistiques ou discursives, sont généralement imputables au locuteur.
- Les problèmes de procédure, comme les règles d'activité (« répétez, transformez, imitez... »), le choix de la personne à qui s'adresser ou la sélection du locuteur suivant, concernent à la fois le locuteur et l'auditeur.

9.4.Réparation et correction

Van Lier souligne que « *Il vaut mieux considérer la réparation de problèmes et d'erreurs comme un ajustement interactionnel ou contrôle pragmatique plutôt que la correction de fautes vue dans une perspective normative.* »(P.63)

La réparation de ces perturbations nécessite parfois des corrections initiées soit par le locuteur, soit par l'auditeur. En effet, dans des conversations naturelles, les interlocuteurs préfèrent généralement effectuer eux-mêmes la réparation d'une perturbation qu'ils ont causée ou rencontrée. Ils reviennent sur une faute de grammaire, signalent un manque de compréhension, vérifient eux-mêmes les règles de procédure, car la correction par autrui risque de mettre mal à l'aise. En milieu scolaire, cela risque également de créer des erreurs, transformant ainsi ce qui était simplement un problème de transmission en une faute linguistique. L'apprenant tend à percevoir toute correction de la part de l'enseignant comme la reconnaissance d'une erreur de sa part.

En classe de langue, l'enseignant corrige souvent automatiquement les erreurs de l'apprenant et interprète toute hésitation comme une demande d'aide. Toutefois, retarder la correction donnerait à l'apprenant une meilleure opportunité de s'auto-corriger et favoriserait le développement de processus autonomes de contrôle. La correction systématique de l'enseignant risque d'encourager la dépendance de l'apprenant à l'égard de ces corrections externes. En outre, il est essentiel de distinguer clairement la correction des erreurs de l'élève de la correction des problèmes de procédure pour éviter toute confusion dans l'interaction entre le maître et l'élève.

L'analyse de Van Lier a d'importantes implications pour la façon dont une pédagogie axée sur l'interaction doit concevoir les tours de parole, la gestion des thèmes et des activités, ainsi que la correction des perturbations de l'interaction en classe de langue. Pour que l'apprenant puisse progresser dans l'apprentissage de la langue étrangère, l'enseignant doit prendre en

compte toutes sortes d'erreurs commises par l'apprenant. Dans cette optique, parlons de l'évaluation de l'interaction en classe.

10. Évaluation de l'interaction en classe de langue

Actuellement, deux projets sont en cours au Canada, cherchant à appliquer les résultats d'analyses ethnométhodologiques à l'évaluation de l'enseignement scolaire. L'un de ces projets est mené par

l'« International Association For the Evaluation of Educational Achievement » (IEA), et il s'agit d'une étude évaluative générale sur l'apprentissage en milieu scolaire dans divers pays. Cette étude s'efforce de prendre en compte toutes les composantes sociales, psychologiques et culturelles de l'interaction en classe. Bien que son champ ne se limite pas à l'évaluation de l'enseignement des langues, elle apporte des éclaircissements directs sur les phénomènes liés à cet enseignement.

Le second projet, connu sous le nom de projet COLT (« Communicative Orientation of Language Teaching »), se concentre sur l'observation de classes d'anglais langue seconde et de français enseignement traditionnel et d'immersion. L'objectif de ce projet est d'évaluer chaque activité en classe en fonction de son potentiel de communication naturelle.

10.1. Projet d'évaluation IEA

Le projet IEA, dirigé par Ryan et Anderson de l'Ontario Institute for Studies in Education, vise à identifier un ensemble de variables liées aux caractéristiques des enseignants et des apprenants, à la nature et à la fréquence des activités d'apprentissage, à la participation et à l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage, ainsi qu'à leur développement cognitif et affectif. Ces variables sont destinées à être manipulées à des fins expérimentales, fournissant une description de l'interaction enseignant/apprenant et contribuant à l'élaboration de principes de formation des enseignants adaptés à la complexité de la salle de classe.

L'originalité de ce projet réside dans son approche interactionnelle. Il insiste sur le fait que la validité des comportements et leur relation avec l'apprentissage dépendent du contexte spécifique dans lequel ces comportements se produisent. Ainsi, le contexte joue un rôle central dans ce modèle.

L'objectif principal de ce projet est de mettre l'accent sur le rôle de l'enseignant dans l'amélioration de l'apprentissage. Les variables identifiées dans la première phase du projet ont été sélectionnées en fonction de leur manipulabilité par les enseignants. Sept d'entre elles

remplissent ce critère, à savoir les perceptions de l'enseignant, le contexte de la classe, la quantité d'instruction, l'orientation des apprenants, la qualité de l'instruction, le contrôle et l'évaluation de l'apprentissage, et la conduite du groupe.

10.2. Tâches écologiques

Les tâches écologiques concernent la création d'un environnement de classe favorable. Cela implique une réflexion préalable sur les caractéristiques du groupe-cible, des décisions à long terme sur l'agencement de la salle de classe et des élèves, le sujet à enseigner, le matériel et les activités, les consignes, ainsi que les règles didactiques et administratives.

10.3. Tâches didactiques

Les tâches didactiques sont celles qui ont un impact direct sur l'activité cognitive et affective des apprenants. Elles englobent des activités telles que la présentation des objectifs d'apprentissage, la transmission d'informations et de matériel, l'enseignement, le suivi de l'apprentissage et la rétroaction sur les progrès des apprenants. Ces décisions sont prises à court terme, au niveau préactif et interactif.

10.4. Tâches administratives

Les tâches administratives visent à maintenir le comportement adéquat des apprenants. Elles englobent l'établissement de règles disciplinaires, le maintien du déroulement des activités et l'intervention en cas de mauvaise conduite. Ces tâches se rapportent au comportement manifeste des apprenants. Les décisions sont prises au niveau préactif et interactif.

L'innovation majeure de ce modèle réside dans les deux niveaux de décisions, à savoir préactif et interactif, liés aux tâches didactiques et aux tâches administratives. Il reconnaît que la véritable dynamique de la classe ne peut être pleinement comprise par les méthodes conventionnelles d'échantillonnage d'unités et de mesure de fréquence. Ainsi, ce modèle introduit l'idée que l'interaction de classe est composée d'unités significatives et met en lumière l'importance de l'intentionnalité et de la perception des participants pour comprendre pleinement les activités et les comportements en classe. Il insiste également sur l'interprétation de l'observateur au cœur de l'observation interactionnelle

Un projet connexe, le projet COLT, a été initié par Allen et Fröhlich de l'Ontario Institute For Studies in Education. Ce projet propose une grille d'observation et d'évaluation de la qualité de l'interaction dans diverses activités en classe de langue. Le terme "activité" englobe ici

- 1- Les unités d'apprentissage, qui représentent les éléments essentiels du programme, sont définies dans le temps par une évaluation des connaissances à un moment donné.
- 2- Les leçons ou éléments, chacun ayant un objectif d'apprentissage unique, correspondent généralement à une heure de cours.
- 3- Les segments ou activités au sein de la leçon, comme par exemple, l'explication d'une règle de grammaire suivie d'un exercice d'application, sont autant de composants qui forment ces leçons. Du côté de l'enseignant, les décisions interactives portent sur deux autres unités.
- 4- Les épisodes, qui consistent en des séquences de comportements, verbaux ou non verbaux, ayant un but et un contexte spécifiques. Par exemple, expliquer comment utiliser un dictionnaire. Pour identifier un épisode, il est nécessaire de comprendre la nature du contexte, l'objectif des comportements, et dans quelle mesure un comportement ou une série de comportements contribue à atteindre cet objectif. L'interprétation de l'observateur est nécessaire pour répondre à ces questions, impliquant la reconstitution des intentions sous-jacentes aux actes et comportements observés. La durée d'un épisode peut varier de quelques minutes à une heure entière. Les comportements individuels tirent leur signification de l'épisode dans lequel ils s'inscrivent.
- 5- À leur tour, les épisodes donnent une signification aux segments et aux leçons dans lesquels ils sont inclus. Les comportements, qu'ils soient verbaux ou non verbaux, englobent les actions et réactions des participants.

Ce modèle met en avant l'importance de l'intentionnalité et de la perception des participants pour véritablement comprendre la nature des activités et comportements en classe. Il place l'interprétation de l'observateur au cœur du processus d'observation interactionnelle.

Choisir l'épisode comme la plus petite unité de sens présente l'avantage d'introduire une dimension qualitative à l'observation, qui est traditionnellement quantitative. Par exemple, considérons une leçon dont l'objectif est d'enseigner aux élèves comment utiliser un dictionnaire. Au cours de cette leçon, l'enseignant prévoit deux segments : la présentation initiale et un exercice en groupe. Pendant la présentation, plusieurs épisodes distincts peuvent se produire. Par exemple, l'enseignant peut expliquer pourquoi il est important d'utiliser un dictionnaire, puis comment trouver l'information désirée. Bien que le segment de la présentation soit le même, chaque épisode diffère car il sert des objectifs distincts, l'un visant à motiver les élèves et l'autre à les informer. Le choix de ces objectifs est déterminé par les décisions préalables prises.

Il est possible de considérer que le projet de l'IEA reflète clairement la perspective interactionniste qui imprègne de plus en plus l'observation de l'enseignement en milieu scolaire. Même si ce projet a principalement renforcé la formation des enseignants, il serait souhaitable de voir des modèles se développer dans le but de former également les apprenants. Néanmoins, le projet lui-même constitue une avancée significative dans l'interprétation des actions pédagogiques, qui devraient mettre en lumière les aspects de l'interaction en classe impliquant enseignants et apprenants, ainsi que leur relation avec le processus d'apprentissage.

Un deuxième projet, nommé COLT et développé par Allen et Fröhlich de l'Ontario Institute for Studies in Education, comporte une grille pour observer et évaluer la qualité de l'interaction dans différentes activités en classe de langue. Cette observation prend en compte plusieurs aspects :

- Le type d'activité choisi, que ce soit un exercice structural, une conversation, un jeu de rôle, une dictée, etc
- La manière dont les participants sont organisés, que ce soit en classe entière, en groupes, ou en travail individuel.
- Le contenu de l'activité, incluant la structure, les fonctions linguistiques, les sujets de discussion, la négociation des objectifs d'apprentissage, etc
- Les compétences développées pendant l'activité, comme la lecture ou l'expression écrite.
- L'utilisation de matériaux, tels que des textes, des supports audio, visuels, authentiques, etc

a- Type d'activité

Il existe différents types d'activités en classe, notamment :

- a) Les activités non pédagogiques, qui incluent des aspects tels que l'arrangement du mobilier, les présentations au début du cours, et ainsi de suite.
- b) Les activités pédagogiques, qui peuvent être explicites ou implicites. Elles englobent une variété d'approches, notamment les exercices structuraux (comme l'imitation et la substitution), la traduction, la description, le récit, la démonstration, les jeux de rôle, divers jeux, la rédaction de rapports, les conversations dirigées, les discussions, les questions et réponses, les dictées, les exercices d'écoute, la lecture à haute voix, le chant, la récitation de poèmes ou de dialogues, la présentation de nouveaux matériels, les conversations libres, la résolution de problèmes, et bien d'autres encore.

b- Organisation des participants

L'organisation des participants en classe peut prendre différentes formes, Notamment :

- a) Une activité impliquant toute la classe, avec une interaction entre l'enseignant et l'ensemble du groupe, ou entre l'enseignant et des élèves individuels.
- b) Des interactions entre élèves, soit en petits groupes, soit en classe entière. Cela peut inclure des conversations entre les élèves ou des activités centrées sur des démonstrations par un élève (par exemple, un élève jouant le rôle de l'enseignant ou faisant un exposé devant la classe).
- c) Le "chœur", où les élèves répètent en chœur ce que dit l'enseignant.
- d) Le travail en groupe, où les mêmes tâches sont attribuées à tous les groupes ou des tâches différentes sont données à chaque groupe.
- e) Le travail individuel, où chaque élève travaille de manière autonome.
- f) Une combinaison de travail individuel et en groupe, où certains élèves travaillent en groupe tandis que d'autres effectuent des tâches individuelles.

c- Contenu des activités

Les activités en classe peuvent varier en termes de contenu de la manière suivante :

- a) Les activités de contenu administratif impliquent la gestion de la leçon et des questions de discipline.
- b) Les activités de contenu linguistique se concentrent sur des éléments tels que la structure de la langue, les fonctions linguistiques, les aspects du discours et les éléments socio-culturels liés à la langue.
- c) Les activités de contenu non linguistique peuvent varier en portée, allant des rituels journaliers à des sujets relativement familiers, voire à des discussions plus ouvertes qui nécessitent une réflexion et un engagement personnel.
- d) Les activités de contenu thématique peuvent impliquer des thèmes choisis par l'enseignant, élaborés en collaboration entre l'enseignant et les élèves, ou encore proposés par les élèves eux-mêmes.

d- Matériaux

En ce qui concerne le matériel utilisé dans les activités de classe, on peut le classer de la manière suivante :

- a) La catégorie du matériel peut inclure des textes, des éléments auditifs, visuels, d'autres types de supports, voire des matériaux authentiques.

b) La longueur du matériel peut varier, allant de morceaux minimaux comme des phrases isolées ou des listes de vocabulaire à des morceaux substantiels tels que des dialogues ou des histoires.

c) L'usage du matériel peut être catégorisé comme rigide, lorsque le discours reste étroitement aligné sur le matériel, comme par exemple dans le cas de questions de contrôle basées sur un texte donné. D'autre part, l'usage peut être flexible, lorsque le discours dépasse les limites imposées par le matériel, ou encore libre, lorsque le matériel sert de point de départ pour des activités linguistiques ou non linguistiques plus larges.

Chaque activité est soumise à une évaluation basée sur sept critères de nature communicative. Ces critères sont les suivants :

1- Utilisation de la langue étrangère par l'enseignant et les apprenants. La langue étrangère est-elle uniquement un objet d'apprentissage ou sert-elle également d'outil pour l'acquisition de nouvelles compétences ?

2- Initiative dans les prises de parole. Les apprenants s'expriment-ils uniquement lorsqu'on leur donne la parole, ou est-ce qu'ils le font spontanément ?

Cette observation se concentre sur deux aspects :

a) le nombre de questions posées,

b) le nombre de commentaires initiés de manière spontanée par les apprenants.

3- Écart d'information ("information gap"). Les informations nécessaires ou échangées sont-elles prévisibles et rituelles, ou bien apportent-elles du nouveau pour les participants ? En d'autres termes, les questions posées par l'enseignant et les apprenants sont-elles de simples questions auxquelles le locuteur connaît déjà la réponse, ou bien sont-elles de véritables demandes d'informations, impliquant une expression, une négociation et une interprétation du sens souhaité par le locuteur ? La réponse serait-elle la même quel que soit l'interlocuteur, ou bien y a-t-il plusieurs réponses possibles ?

4- Continuité du discours : Les énoncés des apprenants sont-ils de courte durée, ou bien forment-ils un discours continu ?

5- Choix de structure : Les apprenants sont-ils contraints à utiliser un code spécifique, ou bénéficient-ils d'une plus grande liberté dans leur choix ? Par exemple, un code restreint pourrait imposer une structure particulière telle que la répétition, la substitution, la transformation, la lecture à haute voix, etc. Un code relativement restreint pourrait inclure la description d'une image avec un vocabulaire limité par l'image et la nature de la tâche, ou encore le récit d'une histoire lue ou entendue avec l'obligation d'utiliser un vocabulaire

spécifique. En revanche, un code non-restreint pourrait autoriser un récit libre, des conversations non contraintes, etc.

6- Corrections / réparations : L'accent est-il mis sur la correction de la forme ou sur la compréhension du sens dans la communication ?

7- Longueur des échanges : L'interaction se limite-t-elle à des échanges de courte durée, ou existe-t-il une coopération dans la construction thématique du discours, avec des échanges prolongés ? Les échanges prolongés ne sont pas limités aux interlocuteurs initiaux. Les échanges de courte durée se résument souvent à un simple retour minimal ("bien" -"c'est ça"), ou à la répétition ou à la paraphrase de l'énoncé précédent. Les échanges à prolongements minimes impliquent des commentaires, des développements, etc., sans nécessairement inviter à poursuivre la discussion. Les échanges prolongés, quant à eux, permettent d'approfondir le sujet par le biais de questions incitant à la poursuite de la conversation.

Ces critères permettent d'analyser chaque activité selon ses aspects communicatifs. Cependant, certains de ces critères nécessitent une compréhension plus approfondie du contexte psychologique et social de la classe, y compris les décisions de l'enseignant, les contenus et les objectifs de la leçon et du programme en général.

Le projet COLT constitue un progrès significatif vers une évaluation interactive de l'enseignement des langues en milieu scolaire. Il encourage l'interaction et l'échange en classe, ce qui favorise l'apprentissage des langues étrangères. En fin de compte, il vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues en favorisant une interaction plus dynamique dans la classe.

Après avoir examiné les concepts d'échange oral et d'interaction verbale en classe de FLE, nous pouvons conclure que l'enseignement et l'apprentissage de toute langue nécessitent l'intégration, voire la motivation, des apprenants dans des activités de communication linguistique authentique.

Ce chapitre nous a permis de développer notre compréhension de ces concepts dans une perspective didactique. Il est essentiel de noter que le choix des activités proposées aux apprenants revêt une grande importance, car il peut considérablement influencer l'efficacité de l'apprentissage en encourageant les apprenants à s'exprimer verbalement en FLE.

Pour mieux appréhender la réalité interactive de la classe, nous adoptons une approche pratique en examinant la nature des différentes activités d'expression orale dans le manuel scolaire destiné aux élèves de 1^{ère} année du secondaire en Algérie. Cependant, pour obtenir une perspective plus complète de l'échange et de l'interaction en classe, nous comparons ces activités à d'autres qui se déroulent en dehors du manuel scolaire, toujours dans le contexte des élèves de 1^{ère} année du secondaire. Les observations et les analyses de ces perspectives d'échange et d'interaction occuperont une place centrale dans la suite de notre travail.

Chapitre-4. Manuel scolaire (1.A.S.)

et méthodologie de l'enquête

Introduction

Le présent chapitre, intitulé "Manuel scolaire (1AS) et méthodologie de l'enquête", se consacre à l'exploration du manuel scolaire pour exposer les contenus des activités orales ainsi que les divers objectifs associés à chaque projet.

Dans ce contexte, l'objectif est de détailler le programme de la 1^{ère} année secondaire en se concentrant sur les activités orales. Ce chapitre vise également à enrichir nos données en recourant à une méthodologie d'enquête basée sur des questionnaires.

En alignement avec notre problématique de recherche axée sur la sollicitation des apprenants de la 1^{ère} année secondaire à l'oral, nous ambitionnons de consulter ce manuel pour plusieurs raisons :

- Obtenir une vue d'ensemble sur les différentes activités proposées à l'oral.
- Comprendre les divers objectifs associés à chaque projet du manuel.
- Permettre une comparaison entre les activités orales suggérées par le manuel et celles qui seront présentées par les informateurs interrogés (enseignants de FLE) après l'enquête.

Le manuel scolaire revêt une importance particulière pour la mise en œuvre du programme, servant d'outil permettant aux parents de suivre le parcours scolaire de leurs enfants. Il facilite également aux enseignants et aux apprenants l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques.

D'ailleurs, l'UNESCO a souligné cette importance en affirmant que :

« Le manuel scolaire est un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et /ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations ou des instructions propres à faciliter les séances d'activité pédagogiques». (Ferhani , Fatiha. 2005.)

Le manuel scolaire demeure la ressource pédagogique la plus familière du système éducatif et des parents d'élèves, étant parfois la seule référence pour certains. Même avec la montée en puissance de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques de classe, la position du manuel scolaire n'est pas encore menacée par le numérique.

Le Guide du professeur nous a permis d'obtenir des informations relatives au programme. Son objectif est de clarifier l'approche adoptée dans le manuel de Français 1A.S. ainsi que son contenu. Il présente le manuel, son agencement, et fournit des explications sur la progression et l'approche choisies. Il ne prétend pas se substituer à la préparation du cours ni à la mise en place

d'activités qui restent à concevoir de manière adaptée à la classe et aux besoins des élèves. À cet effet, nous allons présenter brièvement le manuel de 1A.S.

1 Présentation du manuel de Français



Le manuel de français destiné aux élèves de première année secondaire s'adresse à ceux qui sont passés du collège au lycée. Les créateurs du manuel ont opté pour la structuration d'un corpus de textes rassemblés et répartis en projets.

Cette approche vise à mettre en œuvre les objectifs définis par le programme, s'inscrivant ainsi dans une approche par compétences, conformément aux directives de la réforme introduite dans le système.

Ce manuel respecte scrupuleusement les directives du programme officiel, tant sur le plan du contenu que de l'approche pédagogique préconisée. Les activités incluses couvrent les divers domaines d'apprentissage, à la fois écrits et oraux, favorisant ainsi l'établissement ou le

renforcement des compétences en communication. Il intègre également des situations d'évaluation diagnostique, formative et certificative.

Afin de clarifier davantage ces compétences et leurs objectifs, nous présentons une fiche technique détaillée relative au manuel.

2. Fiche technique du manuel

Le manuel de la 1^{ère} année secondaire propose :

1- Des documents écrits en lien avec les thèmes d'étude du programme. Ces supports visent à être aussi diversifiés qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage, facilitant ainsi le développement d'activités dans divers domaines.

2- Des activités sont intégrées pour développer les compétences stipulées dans le programme, couvrant divers domaines d'apprentissage, notamment :

- Compétences de lecture à la fois écrites et orales.
- Compétences de production, tant écrites qu'orales.

3- L'approche pédagogique adoptée repose sur la création de situations problèmes de recherche, stimulant l'engagement de l'élève et du professeur.

4- Les situations d'apprentissage encouragent la réalisation de projets, qu'ils soient individuels ou collectifs.

5- L'évaluation est envisagée comme une composante intégrée à l'apprentissage. Elle se déploie à travers une évaluation diagnostique avant chaque projet, une évaluation formative à la fin de chaque séquence pour ajuster les actions pédagogiques et améliorer les performances, et enfin, une évaluation certificative à la clôture du projet.

La méthode suivie consiste à analyser (par le biais d'activités de compréhension) le texte sélectionné en fonction de la situation de communication, du système d'énonciation qu'il présente, et des pertinences, tant au niveau discursif que linguistique. Cette démarche vise à permettre à l'élève de saisir les aspects discursifs inscrits au programme et les structures qui les reflètent.

L'analyse et la manipulation des données contenues dans le support servent à "faire le point", consolidant ainsi les notions à retenir et à réinvestir dans des activités de production, qu'elles soient écrites ou orales.

Ces activités, proposées à la suite de chaque texte, servent un double objectif :

1- Elles offrent à l'élève une opportunité d'entraînement à la production verbale, alignée sur l'intention communicative précisée dans la consigne. Cet exercice préparatoire facilitera la concrétisation du projet dont il est chargé, avec un accompagnement à travers des feuilles de route structurant son cheminement.

2- Elles permettent au professeur de concevoir des activités aussi diverses que nécessaires, couvrant les aspects lexicaux, phrastiques, sémantiques, organisationnels et discursifs.

3. L'organisation des projets

Le projet se présente comme le cadre d'intégration des activités de production, qu'elles soient écrites ou orales. Il représente la réalisation où s'expriment les compétences acquises et le lieu où se consolident les connaissances.

Le programme de la première année du cycle secondaire comprend trois projets qui se déploient à partir d'un ensemble de séquences pédagogiques incluses dans chaque projet (5 séquences pour le premier et le troisième, 2 séquences pour le deuxième). Ces séquences sont conçues pour développer des compétences spécifiques. La structure et l'organisation de ces projets sont les suivantes :

Tableau 1 : Organisation des projets du manuel de 1 AS.

Intitulé du Projet 1	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Pages
Réaliser une campagne d'informations sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale ou internationale.	La vulgarisation de l'information scientifique	Produire un texte de vulgarisation à partir d'informations scientifiques données ou recueillies.	09 -- 12
	L'interview	Produire un questionnaire pertinent en vue de s'informer sur un thème scientifique	13 -- 17

Intitulé du Projet 2	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Pages
Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.	Le discours Argumentatif. La lettre ouverte.	1. Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion. 2. Produire une lettre ouverte.	18 – 25
Intitulé du Projet 3	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Pages
Écrire une courte biographie romancée concernant une personnalité nationale ou locale à partir d'informations succinctes	Le fait divers	Produire un fait divers pour raconter un événement réel.	26 – 28
	La nouvelle réaliste	Produire un récit vraisemblable	29 – 31

Le manuel de 1ère A.S. prend en charge les différentes formes d'évaluation et les positionne à des moments opportuns en fonction de leurs objectifs :

- L'évaluation diagnostique, en tant que processus d'évaluation, de jugement et de prise de décision, s'insère avant chaque projet sous la forme d'activités de compréhension et/ou sert à orienter l'approche pédagogique en fonction du niveau de ses élèves.

Cette évaluation permet également à l'enseignant de déterminer le niveau réel des apprenants, facilitant ainsi l'élaboration d'un plan de formation ou la mise en place de remédiations nécessaires avant d'entamer une nouvelle phase d'apprentissage.

- L'évaluation certificative, réalisée à la fin de chaque projet, vise à constater les acquis réels de l'apprenant. Elle met en lumière les lacunes et les points positifs qui serviront de base au professeur pour ajuster sa stratégie en termes d'objectifs, de contenus et de résolution des "situations-problèmes" proposées.

Le manuel scolaire définit un programme que chaque enseignant doit appliquer au cours de ses activités d'enseignement et d'apprentissage, en suivant les objectifs définis pour chaque unité pédagogique. Ce programme scolaire encourage la mise en pratique des activités liées à l'oral et/ou à l'écrit. Dans cette optique, Rosane Machado OLIVIERA, dans son article intitulé :

"Programme scolaire: un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs d'éducation. ... Le programme scolaire est un élément enrichissant du travail / éducateur de l'enseignant dans le contexte formel et dans un cadre non formel. Le programme est très important pour la vie et pour la planification de l'enseignement, il est le programme qui permet à l'enseignant une organisation fixe de contenu et les activités d'une manière claire, critique, autonome, de réflexion, active et démocratique dans le contexte scolaire, et le programme, une ressource à l'appui à l'apprentissage et le développement important des élèves dans la société.» (2017, 73)

Par cette définition, le programme scolaire est envisagé comme un guide d'enseignement, facilitant la mise en œuvre de l'enseignement et de l'apprentissage grâce à sa planification et à son organisation de toute les activités. Le programme scolaire demeure constamment opérationnel, fournissant une incitation à l'apprentissage tant dans le cadre scolaire qu'extra scolaire. Il offre également à l'élève une possibilité d'épanouissement continu au sein de la société.

Dans le contexte de notre recherche axée sur la motivation des apprenants en 1A.S et leur inclination à l'expression orale, nous examinerons le programme en tenant compte des divers types d'activités orales suggérées par le manuel.

Sommaire

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résumé
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview (p. 67 à 96). <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle

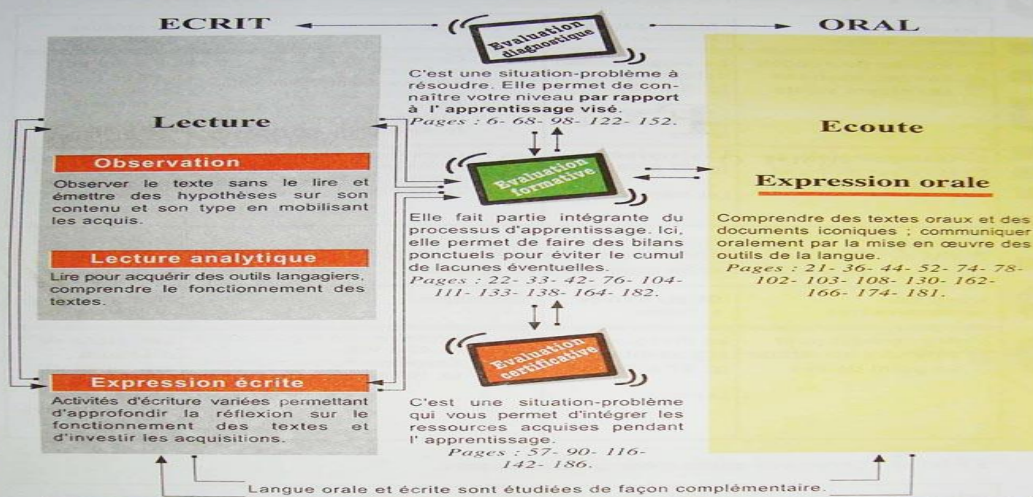
Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif (p. 97 à 120). <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers (p. 121 à 150). <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé.
5 - Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	La fiche de lecture. L'essai.

Pour vous orienter dans le manuel



Vos projets :
feuilles de route.

Pages :
28-39-
51-81.

Page :
105.

Pages :
165-177.

Fiches méthodologiques.

Pages :
54-84-
115-185.

Exercices
Pages : 60-66, 92-96, 118-120,
144-150, 189-192.

Recherche documentaire
Pages : 9-17-20-27-72-156.



Auto-évaluations
Pages : 59-91-117-143-188.

À la lumière du programme de 1.A.S. mentionné dans les tableaux ci-dessus, nous pouvons constater qu'il est uniforme pour toutes les filières. Nous allons examiner les activités consacrées à l'oral pour chaque projet en explorant la structure du manuel.

4. Plan du manuel

Chaque projet défini dans le programme est guidé par une intention communicative particulière. Ces intentions ont en fin de compte influencé la structuration en séquences. Le nombre de séquences a été déterminé selon des critères tels que la complexité de l'objectif visé et la nouveauté des aspects du discours pour l'élève.

Ainsi, les projets 1 et 3 qui contiennent deux objets d'étude, sont conçus en trois séquences. Quant au projet 2, il contient un objet d'étude et est divisé en séquences.

L'objectif est de conduire l'élève vers une maîtrise graduelle des mécanismes et des structures linguistiques, renforçant ses compétences à analyser les éléments linguistiques d'un discours pour déterminer l'intention communicative du locuteur en tant que destinataire, d'une part, et à exprimer son intention communicative en tant que producteur de discours, d'autre part.

À l'intérieur de chaque séquence, un certain nombre de textes (4 ou 5) ont été prévus pour assurer une progression dans le renforcement des compétences et permettre des activités en classe, conduisant l'élève vers la maîtrise de l'analyse ou de la production discursive.

Chaque support est sélectionné en fonction de l'aspect du discours à mettre en avant, comme matérialisé dans la rubrique "Faire le point". Cette rubrique met en lumière les caractéristiques du support choisi dans une logique de progression vers l'objectif d'apprentissage. Elle intervient après une activité de compréhension guidant l'élève vers le système d'énonciation, la situation de communication et les pertinences linguistiques caractérisant le discours en question.

Une fois cette "mise au point" réalisée, démontrant une pertinence du discours, on passe à une activité de production (écrite ou orale) confrontant l'élève à une situation-problème pour lui permettre d'opérationnaliser les acquis en compréhension. L'enseignant fera de cette activité de production le moment où, collectivement, en groupes ou individuellement, les élèves manipuleront les éléments linguistiques d'un discours (écrit ou oral), marqué par une cohérence sémantique et exprimant une intention communicative précise énoncée dans la consigne. Ces activités de compréhension et de production sont organisées et hiérarchisées en vue de soutenir

la réalisation du projet de l'élève, certaines relevant de techniques telles que le résumé ou la synthèse.

5. Les contenus (activités de l'oral et chapitres)

En ce qui concerne les activités orales, ce manuel scolaire établit une variété d'objectifs pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en français langue étrangère (FLE). Sa structure comprend des objets, chacun étant composé de séquences ayant des objectifs distincts. Étant donné les divers objectifs de recherche qui se concentrent particulièrement sur les activités orales et leur efficacité pour encourager les apprenants de 1.A.S à s'exprimer à l'oral en FLE, nous aspirons à examiner plus en détail les activités spécifiquement dédiées à l'expression orale dans ce manuel scolaire.

6. Projet 1: réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à

l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale ou mondiale

Ce projet est divisé en deux objets et cinq séquences qui visent à installer la compétence suivante :

- **Produire des exposés oraux à partir d'un plan.**

6.1. Objet 1 : la vulgarisation scientifique

Les activités de cette séquence permettent au professeur de clarifier le rôle des schémas qui est un procédé efficace pour distinguer l'information essentielle des informations accessoires.

Les activités d'expression orale vont mettre l'élève face à une situation où il sera capable de dégager les informations essentielles à partir d'images, de schémas, de tableaux...

Parmi les objectifs des activités d'expression orale de cet objet d'étude (la vulgarisation scientifique) nous citons :

- 1- Produire un discours oral pour expliquer un phénomène, un objet, une notion.
2. Produire un discours oral pour exposer à partir d'une prise de notes ou d'un plan.
3. Produire un discours oral pour reformuler des informations en utilisant les procédés adéquats
4. Produire un résumé oral à partir d'un support (photos, schémas, plans...).

6.1.1. Séquence 1 : contracter des textes

6.1.1.1. Activité orale 1

Sous forme d'un tableau à lire, qui représente un sondage de différents moyens de communication, et commenter les résultats.

Séquence 1

Expression orale

Lisez le tableau suivant qui donne les résultats d'un sondage sur l'impact des différents moyens de communication puis commentez les résultats.

Quel est le moyen le plus efficace pour...	... connaître les programmes des candidats	... se faire une idée des candidats	... faciliter son choix	... avoir des arguments pour justifier son choix
Affiches	1	1	1	2
Conversation	7	4	8	12
Journaux	12	7	13	18
Meetings	4	6	6	6
Radio	11	6	10	10
Télévision	64	74	61	45
Tracts	1	1	1	1

Faites le point
La langue parlée et la langue écrite font partie du même code mais diffèrent par la situation de communication. Ceci a des conséquences sur la construction syntaxique des phrases.
La langue orale est généralement moins précise, elle possède des moyens expressifs spécifiques : l'accentuation, l'intonation, le débit que la langue écrite doit traduire par des mots ou par la ponctuation.

elbassair.net 21

6.1.2. Séquence 2 : résumer à partir d'un plan détaillé

Sous forme de schéma qui traduit la transformation du lait avec consigne d'expliquer ce dernier oralement.

6.1.2.1. Activité orale 1

Séquence 2

Expression orale

Expliquez oralement la transformation du lait en produits laitiers à partir du schéma suivant :

Expression écrite

Rédigez un texte pour expliquer la transformation du lait en produits laitiers à quelqu'un qui n'a pas vu le schéma. Utilisez la voix passive. Quelle progression thématique s'impose dans ce cas ?

Récrivez le texte obtenu à la voix active. Que constatez-vous ?

Faites le point

On n'écrit pas indifféremment un texte à la voix active ou à la voix passive. L'énonciateur, en choisissant une voix, veut mettre en valeur le thème ou le propos de sa phrase (le sujet ou le complément d'objet). Ceci a des conséquences sur la progression thématique.

elbassair.net 36

6.1.3. Séquence 3 : résumer en fonction d'une intention de communication

6.1.3.1. Activité orale 1

Sous forme de questions simples et écrites sans images ou schémas. Les consignes sont :

- Retrouvez la (ou les) raison de l'établissement de votre ville ou de votre village.
- Vous connaissez un lieu (ville, village, quartier, etc...) dont le nom vous a intrigué. Donnez l'explication de ce nom à vos camarades si vous la connaissez, sinon proposez ce nom et cherchez en commun une explication possible.

Séquence 3

Lecture analytique



- "établissement" : quels sont les autres termes que ce mot englobe ?
- "raison" : quel autre mot a le même sens dans ce texte ?
- "vous" (2^e §) : l'emploi de ce pronom est-il lié à la situation d'énonciation ? Peut-il être remplacé par un autre pronom sans changer le sens du texte ?
Quelle intention poursuit le scripteur en utilisant ce pronom ?
- Quel mot retrouvez-vous dans tous les paragraphes ?
Qu'en déduisez-vous sur l'organisation du texte ?
- Quelle question est à la base de la production de ce texte ?
Quelle est la visée du texte ?

Expression écrite



Résumez les quatre derniers paragraphes du texte en commençant par "les raisons qui donnent naissance à des établissements sont..." , vous ferez suivre cette phrase d'une liste énumérative avec nominalisation du premier terme après le tiret.

Expression orale



- Retrouvez la (ou les) raison(s) de l'établissement de votre ville ou de votre village.
- Vous connaissez un lieu (ville, village, quartier, etc.) dont le nom vous a intrigué. Donnez l'explication de ce nom à vos camarades si vous la connaissez, sinon, proposez ce nom et cherchez en commun une explication possible.

6.1.3.2. Activité orale 2

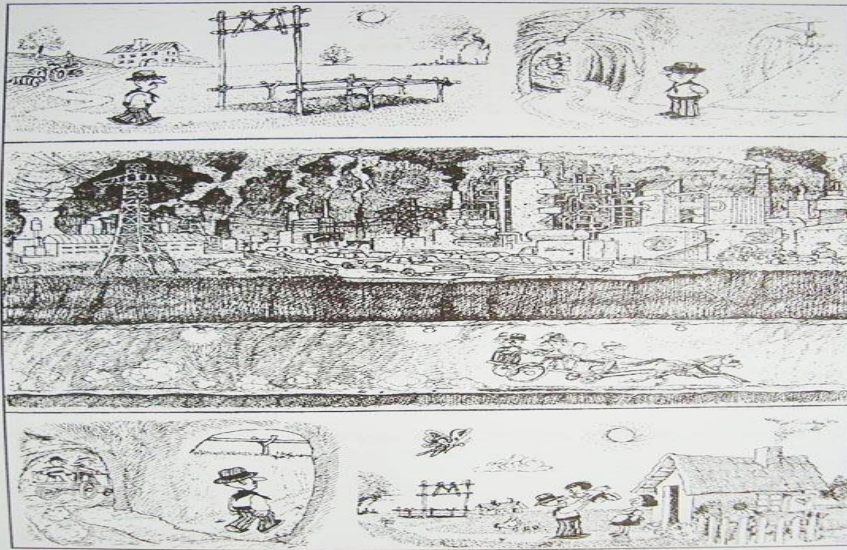
Sous forme de bande dessinée sans paroles transcrites dessus.

Les questions sont :

- Que représentent les éléments de chaque séquence aux autres .montrez comment chaque détail est important et comment une séquence peut expliquer un élément d'une séquence antérieure.
- Que signifie cette bande dessinée ? quel problème soulève-t-elle ? expliquez pourquoi des paroles auraient été inutiles.
- Proposez une version écrite de cette BD.

Séquence 3

Expression orale



Quino, *Gente En Su Sitio*, éd. Lumer.

- Que représentent ces dessins ? Comparez les éléments de chaque séquence aux autres. Montrez comment chaque détail est important et comment une séquence peut expliquer un élément d'une séquence antérieure.
- Que signifie cette bande dessinée ? Quels problèmes soulève-t-elle ? Expliquez pourquoi des paroles auraient été inutiles ?
- Proposez une version écrite de cette BD.

elbassair.net

52

6.2. Objet 2 : L'interview

6.2.1. Séquence : questionnaire de façon pertinente

Les activités de l'oral de ce chapitre permettent aux élèves de produire des interviews sous forme de jeux de rôles à partir de situations d'intégration

Texte 1

Rendez-vous pris avec Smahn, dans sa loge, au théâtre du Gymnase, à Paris. Ambiance cosy et conversation drôle, parfois émouvante, une heure avant le lever de rideau.

AM : Pensez-vous devenir un phénomène de mode, quand vous avez débuté ?

Smahn : Non. Mais il est vrai que j'ai été plutôt déclencheur du phénomène beur dans les médias, avec Farid Chopel. J'ai revendiqué mon appartenance à la seconde génération d'origine maghrébine. A un certain moment, et malgré moi, on m'a considéré comme un porte-drapeau. J'étais un bon alibi pour certains. Je ne suis pas du tout communautariste. Je suis un fédérateur avant tout. Si on rit dans la salle à pleins poumons, toutes origines confondues, je suis heureux.

Après 40 ans, on dit d'un artiste qu'il a mûri, est-ce votre cas ?

Je suis ce personnage qui s'efforce d'être un quadragénaire et qui, en même temps, reste un adolescent. Je continue de m'étonner chaque jour de ce que je vois, peiné de ce que je ressens en regardant l'actualité. Je suis un spectateur comme tout le monde, qui veut améliorer nos vies grâce à l'humour. Le rire est une arme magnifique, que l'on saisit quand tout nous lâche.

Dans le spectacle, un sketch peut paraître choquant, celui d'un étranger raciste envers les autres étrangers ...

Un soir, assis devant ma télévision, j'ai vu le président d'un parti d'extrême droite, que je ne veux même pas nommer, avec un de ses sbires d'origine maghrébine à ses côtés. J'étais choqué et éberlé, comme je ne l'ai jamais été. Comment ce mec pouvait-il parler ainsi ! Donc j'ai répondu à ma manière en écrivant ce sketch, qui s'achève par une chute qui veut tout dire, et que je laisse au public le soin de découvrir.



Etes-vous resté proche de l'Algérie ?

Ma réussite ne m'a jamais éloigné de mes origines, au contraire. Je les revendique haut et fort. Je suis né là-bas, dans une période dite trouble, qu'il faut plutôt appeler une guerre. C'est mon histoire, elle est gravée en moi. Je me passionne pour ce pays, pour son passé, et je me tiens informé de ce qui s'y passe.

Vous y êtes retourné ?

Bien sûr ! Je suis allé à Constantine voir ma terre, la terre de mes aïeux. J'étais ému, bouleversé, heureux.

Aimeriez-vous y jouer un spectacle ?

Et comment ! Jouer maintenant devant mes frères, vous pensez bien que je force !

d'après des propos recueillis par N. Brough, Afrique Magazine 2003.

elbassair.net

73

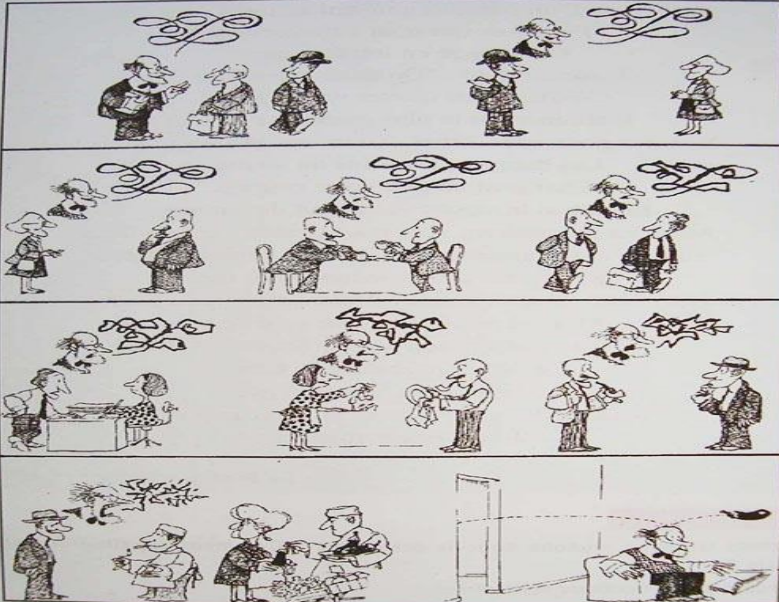
6.2.1.1. *Activité orale 1*

Quelle image gardez-vous de Smain? Qu'est-ce qui vous a ému ?

6.2.1.2. *Activité orale 2*

Séquence 1

Expression orale



Quino.

- Montrez les procédés de répétition, d'exagération dans les personnages et dans les graphismes qui remplacent les bulles.
- Quel est le personnage que l'on retrouve dans chaque vignette ? En quoi la première et la dernière vignette se distinguent-elles des autres ?
- Imaginez ce qui a pu être dit dans chaque vignette pour arriver à l'action commise dans la dernière.
- Quel fait de société est dénoncé par Quino ? Quelle morale tirez-vous de cette histoire ?

elbassair.net 78

7. Projet 2 : la lettre ouverte

Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

7.1.Séquence1 : organiser son argumentation

7.1.1. Activité orale 1

Les objectifs des activités de l'oral sont :

- Produire des énoncés injonctifs sous forme de jeux de rôles.
- Prendre la parole devant un auditoire défini dans une situation de communication et défendre son opinion sur des sujets divers.

Quant aux compétences à installer que vise cette activité, c'est de produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exprimer son point de vue au sujet de thématiques diverses.

Texte : la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie

- Quelle place les animaux occupent-ils dans la vie des hommes ?
- Considérez-vous que l'on fait assez pour les protéger ?

La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?



La corrida alimente régulièrement les polémiques entre partisans et détracteurs. Les partisans de la corrida soutiennent qu'il s'agit d'un élément essentiel de la culture ibérique ancestrale, partie fondamentale des ferias* qui se tiennent en Espagne d'avril en octobre. De plus, sans la corrida, les ganaderias* n'auraient plus lieu d'exister et, de ce fait, la race des taureaux de combat s'éteindrait.

Pour ses détracteurs, la corrida est un spectacle sanguinaire qui se termine inéluctablement par la mise à mort du taureau, aussi ne peut-elle plus s'effectuer en France que dans les villes revendiquant une tradition tauromachique de plus de cinquante ans.

Toutefois, certaines formes de sport tauromachique pourraient rapprocher les antagonistes puisque les combats ne se terminent pas par la mise à mort de l'animal. Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attributs tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes.

L'Encyclopédie Larousse, 1999.

* ferias : fêtes annuelles comportant des courses de taureaux.

* ganaderias : élevages de taureaux de combat.

Lecture analytique

- Quelle est la fonction du titre par rapport au texte ?
- Relevez le champ lexical de "antagonistes".
- Quels sont les arguments de chaque camp ? A quels types de préoccupations des destinataires chacun d'eux s'adresse-t-il ?
- Quelle a été l'intention de celui qui a choisi la photographie ?
- Qu'introduit "toutefois" ? Quelle est l'intention du scripteur dans ce dernier paragraphe ?

Expression orale

Quelle place les animaux occupent-ils dans la vie des hommes ?
Considérez-vous que l'on fait assez pour les protéger ?

elbassair.net

103

7.1.2. Activité orale 2

Texte : changez de refrain

Ce texte est une référence pour l'activité de l'oral qui suit

Changez de refrain

En occident, les stars de la musique piochent volontiers leurs inspirations et notes branchées au fin fond de l'Afrique. Les DJ blancs remixent à loisir des tubes venus des quartiers de Matongué à Treichville. Bref, cette musique plaît, s'exporte, a un potentiel. Et surtout, les Africains eux-mêmes la consomment à qui mieux mieux, délaissant radicalement tout autre son qui pourrait venir d'ailleurs.

Alors pourquoi, avec un tel engouement, un tel marché à portée de main, de tels stades et salles bondées de spectateurs les stars du continent ne s'en sortent pas ? Pourquoi à ce jour, aucune boîte de disques digne de ce nom, qui serait sur le continent, n'a pu faire en sorte que la musique africaine soit un vrai business, lucratif et "clean", remplissant les poches de ses auteurs ?

L'une des raisons, lamentable, à tout ce gâchis est, bien entendu, une pratique installée, ancrée et apparemment indéboulonnable : le piratage. Sitôt édité et avant même sa sortie officielle, tout album est copié et lancé sur les marchés en version bricolée et souvent inaudible, à un prix défilant toute concurrence. Tout le monde le sait, tout le monde s'en plaint, et jamais aucune mesure n'est prise contre ce phénomène.

Pire, dans certains pays, on murmure que des officiels ou affiliés orchestrent eux-mêmes ces marchés parallèles et s'en remplissent les poches. C'est quand même fort de ne pas comprendre que ce business minable condamne à mort l'une des rares industries culturelles qui pourraient rapporter gros au continent noir !

Contrairement à l'art, la mode ou le cinéma, la musique africaine bénéficie de l'offre et de la demande en quantités inépuisables. Quant à l'argument qui consiste à dire que les CD "clean" sont trop chers pour le peuple, il est d'une hypocrisie sans nom ! Quand le secteur du disque sera enfin encadré par des textes, que les sociétés de droits d'auteurs fonctionneront et que les pirates auront disparu, il est clair que les producteurs et distributeurs, enfin motivés, trouveront une solution pour adapter les prix à certains publics.

E. Ponté, Afrique Mag n° 230 - 2004.

Séquence 1

Lecture analytique

- Quel est le problème posé par le journaliste ? Qu'est-ce qui vous a permis de le retrouver ?
- A quoi sert le premier paragraphe du texte ?
- Quels sont les mots et expressions qui renvoient à "piratage" ?
- Quel argument est avancé pour justifier le piratage ?
- Qu'est-ce qui caractérise un "vrai business" ? Relevez les expressions en relation avec cette idée.
- Quelle est la thèse du journaliste ?
- Montrez l'implication du journaliste dans le texte par le relevé des différents moyens utilisés (modalisateurs : verbes d'opinion, adverbes, les modes, les évaluatifs etc.).
- Identifiez les actes de parole contenus dans le texte.
- A quels destinataires ce texte s'adresse-t-il précisément ?

Expression orale



- Le dessin ci-dessus accompagnait l'article de E. Ponti. Justifiez ce fait.
- Quel autre délit suggère ce dessin ?
- Que pensez-vous de ces pratiques ? Quel impact ont-elles sur l'économie des pays ? Sur les individus ?

8. Projet 3 : écrire une petite biographie romancée

8.1. Objet 1 : le fait divers


8.1.1. Séquence 1 : relater objectivement un événement

8.1.1.1. Activité orale

Ces activités ont pour objet de

1. Présenter oralement des événements sous forme de jeux de rôles.
2. Produire oralement un fait divers, en situation d'interaction (simulation radiophonique) à partir d'une grille.

Séquence 1

 Récrivez les deux textes suivants pour retrouver leur cohérence. Soulignez les éléments qui vous ont permis de réaliser le travail.

Une seconde affaire a permis aux éléments du service régional de lutte contre les stupéfiants de saisir une quantité de 4,700 kg, trouvée en possession d'un mineur placé, lui aussi, sous mandat de dépôt par le magistrat instructeur. Trois de ses complices identifiés sont activement recherchés. Une quantité de 1,120 de kif traité au domicile du nommé R. A. A., âgé de 48 ans, repris de justice, a été également saisie à Tlemcen. Ce dernier a également été placé sous mandat de dépôt. Son complice R. A. (41 ans), repris de justice, fait l'objet d'un mandat de recherches, a-t-on conclu de même source. Dans la première affaire, la perquisition du domicile à Maghnia, du nommé (M. B.) âgé de 39 ans, a permis de découvrir 10 kg de kif traité dissimulés dans une machine à laver. Le mis en cause a été arrêté. Les éléments du service régional de police de Tlemcen chargés de la lutte contre les stupéfiants ont saisi la semaine écoulée dans trois affaires différentes, 15,820 kg de kif traité, a appris l'APS auprès de ce service.

Et les premières informations avaient laissé croire que la zoologiste avait été victime d'un lion. La police kenyane semble désormais convaincue que Joy Adamson, auteur de "best seller" a été assassinée et non pas tuée par un fauve. Il semblait cependant douteux que Joy Adamson ait pu faire preuve d'imprudence ou d'inconscience. Le corps de Joy Adamson avait été découvert à proximité de son campement dans la réserve nationale de Shaba, A 350 km au nord-est de Nairobi. Trois personnes, qui seraient d'anciens employés de la victime, sont actuellement interrogées dans le cadre de l'enquête.


Faites le point

Pour retrouver l'ordre chronologique des actions dans un fait divers il faut retrouver les thèmes et leurs substituts (pronominaux ou lexicaux) et s'appuyer sur la répartition des temps verbaux.

Expression orale

Remplissez la grille suivante puis produisez oralement des fait divers.

Où ?	Quand ?	Qui ?	Action	Objet de l'action	Résultat(s) de l'action
------	---------	-------	--------	-------------------	-------------------------

 130

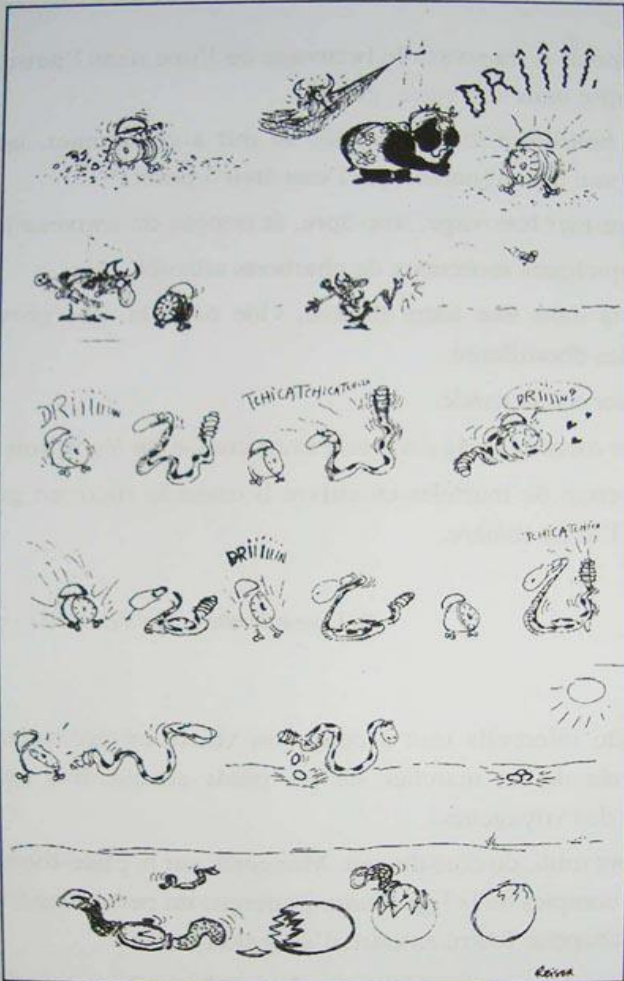
8.2. Objet 2 : la nouvelle

8.2.1. Séquence 1 : organiser un récit

8.2.1.1. Activité orale :

Séquence 1

Expression orale



- Imaginez le début de cette histoire.
- Quel est le rapport entre le réveil et le serpent (de quel serpent s'agit-il précisément) ?
- Quelle signification donnez-vous à cette histoire ?

Expression écrite

Rédigez un récit mettant en scène deux personnes (et non plus un animal et un objet) pour raconter la même histoire.

elbassair.net

162

8.2.2. Séquence 2 : déterminer des forces agissantes

8.2.2.1. Activité orale 1

Séquence 2

La clé d'or

Par un jour d'hiver, la terre étant couverte d'une épaisse couche de neige, un pauvre garçon dut sortir pour aller chercher du bois en traîneau. Quand il eut ramassé le bois et chargé le traîneau, il était tellement gelé qu'il ne voulut pas rentrer chez lui tout de suite, mais faire un feu pour se réchauffer un peu d'abord. Il balaya la neige, et tout en raclant ainsi le sol, il trouva une petite clé d'or. Croyant que là où était la clé, il devait y avoir aussi la serrure, il creusa la terre et trouva une cassette de fer. Pourvu que la clé aille ! pensa-t-il, la cassette contient sûrement des choses précieuses. Il chercha, mais ne vit pas le moindre trou de serrure ; enfin il en découvrit un, mais si petit que c'est tout juste si on le voyait. Il essaya la clé, elle allait parfaitement. Puis il la tourna une fois dans la serrure...


Grimm, *Contes* - ed. Gallimard, 1976.

Expression orale

Vous imaginerez des suites possibles au conte ci-dessus qui connaîtra ainsi :

- Une évolution heureuse.
- Une évolution malheureuse.
- Une évolution cocasse (drôle).

Expression écrite

 Choisissez une des évolutions possibles et rédigez la suite du conte.

Savoir-faire


Pour construire un petit récit il faut choisir : qui raconte (un narrateur) ; les circonstances générales de l'histoire (l'action, le lieu, le temps) ; un héros (personnage central de votre récit) et des personnages réels ou fictifs, acteurs ou justes figurants ; le déroulement du récit, sa structure et ses enchaînements.

elbassair.net 166

8.2.3. Séquence 3 : enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire »

8.2.3.1. Activité orale 1 :

Séquence 3



Expression orale

Quelles remarques vous inspirent le dessin et la bulle ?
Quel problème Slim pose-t-il à travers ce dessin ?

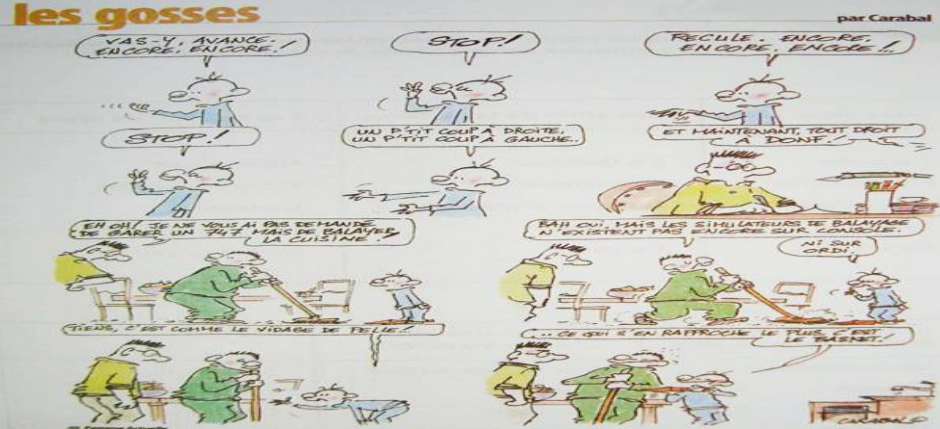
Expression écrite

Vous connaissez vous aussi quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). Rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac (page 176).

elbassair.net 174

8.2.3.2. Activité orale 2 :

les gosses par Carablat



Expression orale

- Décrivez les personnages de cette BD (physiques, paroles et actions).
- Quels niveaux de langue sont employés dans cette BD ?
- Observez la vignette n°6, comment le père vous apparaît-il ?
- Séquentialisez cette BD (schéma narratif).
- Quel travers dénonce l'auteur de cette BD ?

elbassair.net 181

L'examen approfondi du manuel scolaire de la classe de 1.A.S. nous a révélé les objectifs spécifiques de chaque séquence.

Les activités d'expression orale intégrées à chaque séquence présentent une diversité et sont conçues en accord avec les objectifs séquentiels pour faciliter leur mise en œuvre.

En lien avec notre problématique de recherche, qui se concentre sur la stimulation de l'expression orale des apprenants en FLE en classe de 1.A.S, il semble complexe d'évaluer l'efficacité des activités orales destinées à ces apprenants en termes de motivation. Nous allons entreprendre une recherche au cours de laquelle une enquête sera menée.

Dans cette démarche, les données recueillies proviendront de l'observation de la réalité de l'expression orale, recueillie auprès des enseignants de FLE de la classe de 1.A.S. Au cours de notre investigation, nous avons conduit une enquête qui nous a permis ultérieurement de recueillir des données statistiques précises, répondant ainsi aux attentes et objectifs définis pour cette recherche.

À cet égard, Philippe Blanchet confirme que :

« L'intérêt majeur en est évidemment le recueil d'informations attendues, estimées nécessaires à la compréhension du cas étudiée, selon un cadre plus ou moins précis qui permet l'addition, le traitement statistique des données recueillies auprès de différents et parfois nombreux informateurs. » (2000, p.45)

Nous avons réalisé notre enquête auprès des enseignants de la 1A.S. dans le but de recueillir des données à travers un questionnaire élaboré en réponse à la problématique de notre recherche. Cette démarche visait à comprendre les activités stimulantes pour les échanges oraux et l'interaction verbale en classe de 1A.S.

Cette classe accorde une préférence à l'écrit plutôt qu'à l'oral, suscitant ainsi notre interrogation sur la sollicitation des apprenants à s'exprimer verbalement et sur les activités motivantes pour les échanges oraux et l'interaction verbale en classe de 1A.S.

9. La pré-enquête

Avant de nous plonger dans la collecte de données et l'enquête proprement dite, nous avons initié une pré-enquête. L'objectif était de définir clairement notre direction et de délimiter les contours de notre champ d'investigation ainsi que les conditions environnantes. Cette étape est cruciale pour la planification de l'enquête, créant un climat de confiance avec les informateurs enquêtés. L'importance de cette phase a été soulignée dans diverses recherches scientifiques.

Roger Mucchielli confirme que *« La synthèse finale de la pré-enquête[...] a pour avantage évident de clarifier le champ de l'enquête. L'horizon se dégage. On sait où on va. »* (1993, P.14)

La pré-enquête est une phase qui guide les chercheurs dans la direction à suivre. Elle englobe plusieurs étapes essentielles, dont :

- La sélection du lieu de l'enquête (ville et établissement)
- La constitution de l'échantillon, composé des enseignants.
- L'établissement d'un calendrier de travail (planning de recherche)
- Le choix des informateurs et des moyens à exploiter (outils de collecte des données).

Cette étape s'avère non seulement utile, mais également indispensable pour mener à bien une recherche scientifique dans n'importe quel domaine. La pré-enquête nous fournit un plan de recherche détaillé pour mener une enquête en utilisant divers outils d'investigation.

En accord avec ces principes, Roger Mucchielli confirme cette approche :

« D'une manière générale, on peut affirmer que le temps que l'on passe à la préparation soigneuse de l'enquête avant son lancement effectif- temps que l'on considère souvent comme «temps perdu» lorsqu'on est pressé d'avoir les résultats – est du «temps gagné» pour la valeur des informations et des résultats».(1993, P .03)

Les éléments abordés lors de la pré-enquête sont toujours cruciaux pour le déroulement de l'enquête. Ces éléments constituent la base de l'échantillonnage. Par conséquent, examinons en détail la constitution de l'échantillon.

9.1. Constitution de l'échantillon

Les objectifs tracés sont déjà définis. Pour cette raison, nous avons déterminé notre univers composé des enseignants de lycée de 1A.S. Cet échantillon est constitué de 20 enseignants appartenant à des lycées différents qui se trouvent dans les communes de Ain Yagout et El Madher (wilaya de Batna).

L'outil d'investigation de cet échantillon est un questionnaire adressé aux enseignants de français de 1.A.S. pendant l'année scolaire 2014/ 2015. Ce questionnaire a eu lieu du mois de décembre avant le congé d'hiver.

9.2.Lieu et établissement de l'enquête

L'enquête que nous avons menée a été réalisée en deux périodes

La première s'est déroulée au lycée Houari Boumediene, commune de Ain Yagout, loin de notre domicile.

Le deuxième s'est déroulé au lycée Abdelmadjid Abdessemed, commune d'El Madher, établissement récemment ouvert, près de notre domicile.

La particularité de ces deux établissements (Houari Boumediene et Abdelmadjid Abdessedmed) réside dans le fait que la majorité des enseignants sont très anciens dans le domaine de l'enseignement et que la quasi-totalité d'entre eux ont déjà enseigné au niveau de la 1A.S. Mais, lors de déroulement de notre enquête nous avons eu la chance d'interroger même ceux qui n'enseignent pas ce niveau cette année.

Concernant le troisième établissement (Nejai Othmane), où nous avons entrepris la deuxième phase de notre enquête, nous avons malheureusement obtenu un nombre insuffisant de réponses pertinentes de la part des enseignants de français. Cette situation peut s'expliquer par diverses raisons :

- Les enseignants de français dans cet établissement ont une expérience relativement courte, allant de trois à quatre ans dans le domaine de l'enseignement.
- Il s'agit d'un nouvel établissement, ce qui se traduit par un nombre limité d'enseignants en conséquence du faible effectif d'élèves.
- Une caractéristique notable de cette région est que les parents ont peu de connaissances pour guider leurs enfants. Par conséquent, la plupart des apprenants ne donnent pas la priorité à l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les langues étrangères.
- Un climat défavorable entre le groupe d'enseignants et le directeur du lycée, et donc un impact négatif sur la performance des enseignants.

En raison de ces circonstances, nous avons rencontré des difficultés considérables dans la réalisation effective de notre enquête. Ceci s'est reflété clairement dans le fait que les enseignants n'ont pas répondu au questionnaire dans les délais impartis.

9.3.Méthodologie de l'enquête

Dans le cadre de notre recherche portant sur la sollicitation de l'expression orale en classe de 1A.S. et les activités considérées comme motivantes pour la production orale, nous avons choisi une méthodologie descriptive et analytique qui s'adapte à notre étude.

Nous avons mis en œuvre un instrument d'investigation sur le terrain, à savoir le questionnaire, dans le but d'évaluer la réalité de l'expression orale en classe de 1A.S. et les divers types d'activités susceptibles de stimuler l'échange oral et l'interaction verbale selon les enseignants de ce cycle.

Il est important de noter que ce questionnaire a été administré aux enseignants des lycées Houari Boumediene, Abdelmadjid Abdessedad et Nedjai Othmane. Notre intervention a eu lieu au cours de l'année scolaire 2014/2015, précisément pendant le mois de décembre.

En ce qui concerne le questionnaire, François Singly souligne son importance en tant qu'outil permettant de recueillir des informations concrètes sur la maîtrise de la langue. Dans cette optique, il affirme que l'objectif du questionnaire est le suivant : *«saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux.»*(1992, P;27)

Au cours de cette enquête, notre objectif est d'évaluer dans quelle mesure la méthodologie que nous avons adoptée nous permet d'atteindre nos objectifs définis. Dans un premier temps, nous avons privilégié une approche quantitative globale à travers les questionnaires, puis nous avons procédé à une analyse qualitative des données recueillies le (chapitre suivant).

L'accès à une analyse quantitative est essentiel car elle repose sur la quantité des données que nous souhaitons traiter. Cela simplifie leur interprétation en fournissant une base solide en termes de chiffres et de calculs, permettant la généralisation des résultats. Cette approche est utile pour prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène, souvent exprimé sous forme de données chiffrées (statistiques). Elle peut, par exemple, être réalisée à l'aide d'un sondage, comme le souligne P. Mongeau :

«Cette approche est dite quantitative, car elle a recours à la mesure et à l'analyse chiffrée ainsi qu'aux calculs statistiques qui permettent de s'assurer que les conditions à la généralisation des résultats sont respectées.». (2008, p: 31.:32)

9.4.Le questionnaire, résultats et analyses

9.4.1. Le questionnaire

Afin d'assurer la rigueur scientifique, la méthodologie appropriée et une approche objective de notre enquête, nous avons élaboré un questionnaire comprenant dix questions réfléchies en lien avec notre problématique. Ces questions portent sur la sollicitation des apprenants à l'échange oral et à l'interaction verbale, ainsi que sur les activités susceptibles de motiver les apprenants de 1A.S. à s'exprimer oralement en FLE.

Notre enquête se divise en deux parties distinctes :

- La première nous a permis d'identifier les informateurs enquêtés (enseignants) en collectant des informations telles que l'âge, le sexe et l'expérience dans le domaine de l'enseignement secondaire.

- La deuxième partie du questionnaire est constituée de dix questions, dont cinq fermées et cinq ouvertes. Les questions ouvertes visent à permettre aux informateurs enquêtés de s'exprimer dans certains cas et de suggérer d'autres propositions à travers leurs choix.

Les questionnaires ont été distribués manuellement, ce qui nous a donné l'opportunité d'expliquer en détail aux informateurs les questions posées et les objectifs de notre enquête. Ce processus de distribution a également contribué à établir un climat de confiance en assurant aux enquêtés l'anonymat de leurs réponses.

L'objectif de garantir l'anonymat était de stimuler les enseignants à fournir des informations précises, honnêtes et pertinentes. Cette approche a été particulièrement efficace pour maintenir la continuité de notre recherche, notamment avec les informateurs enquêtés des établissements Houari Boumediene et Abdelmadjid Abdessemad.

Bien que certaines réponses aient été annulées en raison du manque de sérieux de certains enseignants, (ce qui a pu résulter d'un manque de sensibilisation suffisante à l'importance de notre recherche), les réponses recueillies se sont avérées globalement suffisantes pour initier notre analyse. Il convient de noter que, dans le cas du troisième établissement, Nedjai Othmane, la réalisation de cette opération n'a pas été perturbée malgré des circonstances spécifiques : certains enseignants, par crainte, ont pu hésiter à fournir des jugements négatifs dans leurs réponses.

9.4.2. Passation du questionnaire: modalités et conditions

Lors de notre enquête, menée en décembre de l'année scolaire 2014/2015, nous avons été confrontée à des obstacles, principalement liés à la difficulté de rassembler l'échantillon que nous avons ciblé, à savoir le groupe des enseignants, simultanément. La principale raison de cette difficulté réside dans la disparité des emplois du temps, ce qui a rendu ardu la distribution des questionnaires à tous les enseignants d'un même établissement en une seule journée.

Une autre complication a émergé lors de la distribution des questionnaires, notamment à l'établissement Nejai Othmane. Pour entrer dans cet établissement, l'accord du directeur était impératif. Cette contrainte a constitué un défi lors de notre visite à cet établissement, car il était crucial d'éviter toute perturbation du climat d'étude en respectant les procédures en place.

Après avoir obtenu l'autorisation du directeur, nous avons distribué les questionnaires et récupéré les réponses en dix jours. Les conditions dans lesquelles les réponses ont été fournies variaient :

- Certains enseignants ont répondu immédiatement.
- D'autres ont préféré remplir les questionnaires chez eux et les rendre le lendemain.
- Certains ont utilisé des moyens électroniques tels que le courrier électronique et Messenger.

Pour encourager les informateurs enquêtés à répondre de manière approfondie aux questionnaires, nous avons adopté une stratégie consistant à expliquer que la finalité de cette recherche était de démontrer la sollicitation des apprenants de 1A.S. à s'exprimer oralement en FLE et d'identifier les activités susceptibles de motiver ces apprenants à participer à des échanges oraux et à des interactions verbales. Cette approche a incité les enseignants à proposer des suggestions constructives pour la pratique de l'oral.

- Question n°01

Elle interroge sur l'expérience des enseignants dans le domaine de l'enseignement du FLE au niveau secondaire. Cette question vise à identifier les enseignants les plus expérimentés qui s'occupent des classes terminales. La réponse à cette question pourrait influencer les choix et les suggestions qu'ils pourraient fournir.

- Question n° 02

Elle explore la pratique de l'enseignement de l'oral par les enseignants de FLE en classe de 1.A.S.

- Question n°03

Elle vise à découvrir les raisons pour lesquelles les enseignants de FLE n'optent pas pour l'oral en classe de 1.A.S.

- Questions n°04, 05 et 06

Elles ont pour objectif de comprendre la capacité des apprenants de 1.A.S à communiquer en FLE, y compris s'ils peuvent le faire avec aisance (Question 04), s'ils peuvent participer à une communication en FLE (Question 05), et s'ils peuvent poser des questions sur des sujets simples

(Question 06) est ce que vos élèves peuvent poser des questions sur des sujets simples?

Ces questions visent principalement à évaluer la capacité limitée des apprenants à parler et à s'exprimer oralement en FLE. Les questions 04, 05 et 06 nous ont conduit à réfléchir sur les différentes façons de solliciter et d'encourager ces apprenants à participer à un échange oral et à une interaction verbale.

- Question n°07

Elle concerne la présence ou l'absence d'activités orales adéquates dans le programme scolaire de 1A.S. pour stimuler l'échange oral et l'interaction verbale.

- Questions n° 08 et 09

Elles se penchent sur la capacité des enseignants à proposer d'autres activités susceptibles d'encourager et de solliciter l'échange oral et l'interaction verbale en classe de 3A.S. (Question 08). Pouvez-vous suggérer d'autres activités pour encourager vos apprenants à converser en FLE? (Question 09), si oui, quelles activités proposez-vous?

Ces deux questions sont la clé qui nous a permis d'explorer en profondeur la problématique et d'atteindre les objectifs déjà mentionnés.

- Question n°10

Elle cible la vision future des enseignants du FLE de la classe de 3A.S. concernant la capacité des apprenants à s'exprimer oralement.

Dans un premier temps, nous avons entamé la lecture des questionnaires récupérés, ce qui nous a permis de repérer l'émergence de certains thèmes. À ce sujet, Roger Micchielli souligne que

« Certains thèmes apparaissent sous différentes formulations, voire fréquemment avec des termes identiques. » (p.24)

En outre, cette analyse des questionnaires nous a facilité l'assimilation et la compréhension de certains termes et concepts liés au thème de l'enquête. À ce propos, Roger Micchielli souligne que même les réponses formulées de manière diverse gravitent souvent autour d'un même concept.

Dans cette optique, il ajoute que *« les réponses sont diverses par leur formulation mais se classent toujours dans quelques concepts-clés. L'essentiel sera de trouver ces concepts. »*

(ibid, p.24)

Les questionnaires que nous avons collectés ont été essentiels pour appréhender les caractéristiques des données, comme illustré dans les tableaux suivants :

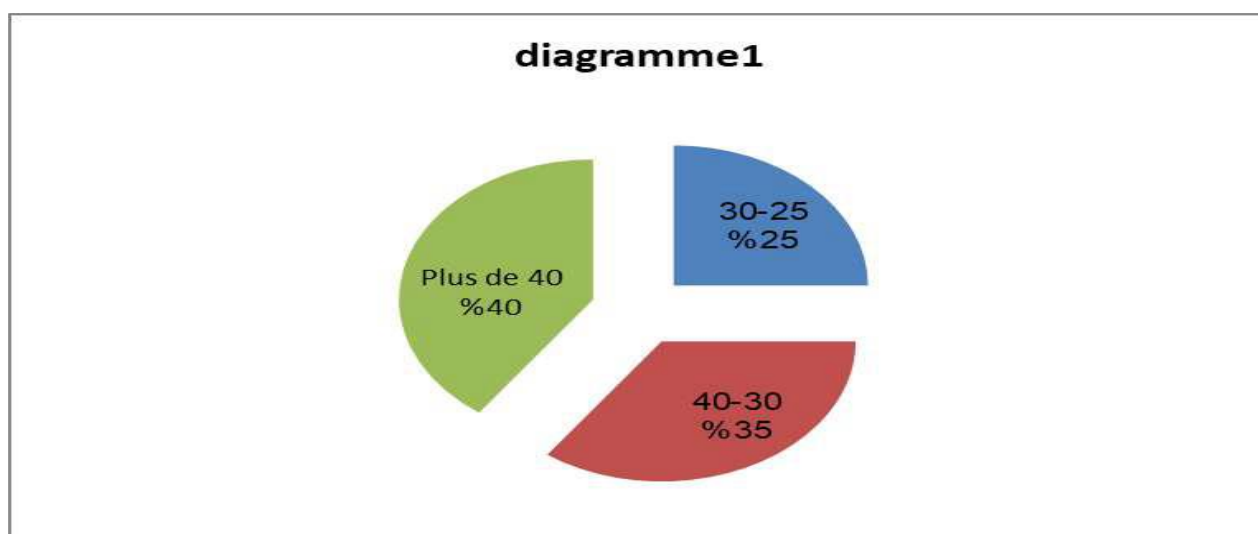
A- L'âge

Tableau : Nombre des enseignants selon l'âge

Âge	Nombre	Pourcentage %
25-30ans	05	25%
30-40 ans	07	35%

Plus de 40 ans	08	40%
Total	20	100%

Diagramme 01: pourcentage d'âges des enseignants.



B- genre

Tableau 7: Nombre des enseignants selon le genre

GENRE	NOMBRE	POURCENTAGE
FEMININ	12	60%
MASCULIN	8	40%
TOTAL	20	100%

Diagramme 02 : Pourcentage du genre féminin / masculin.

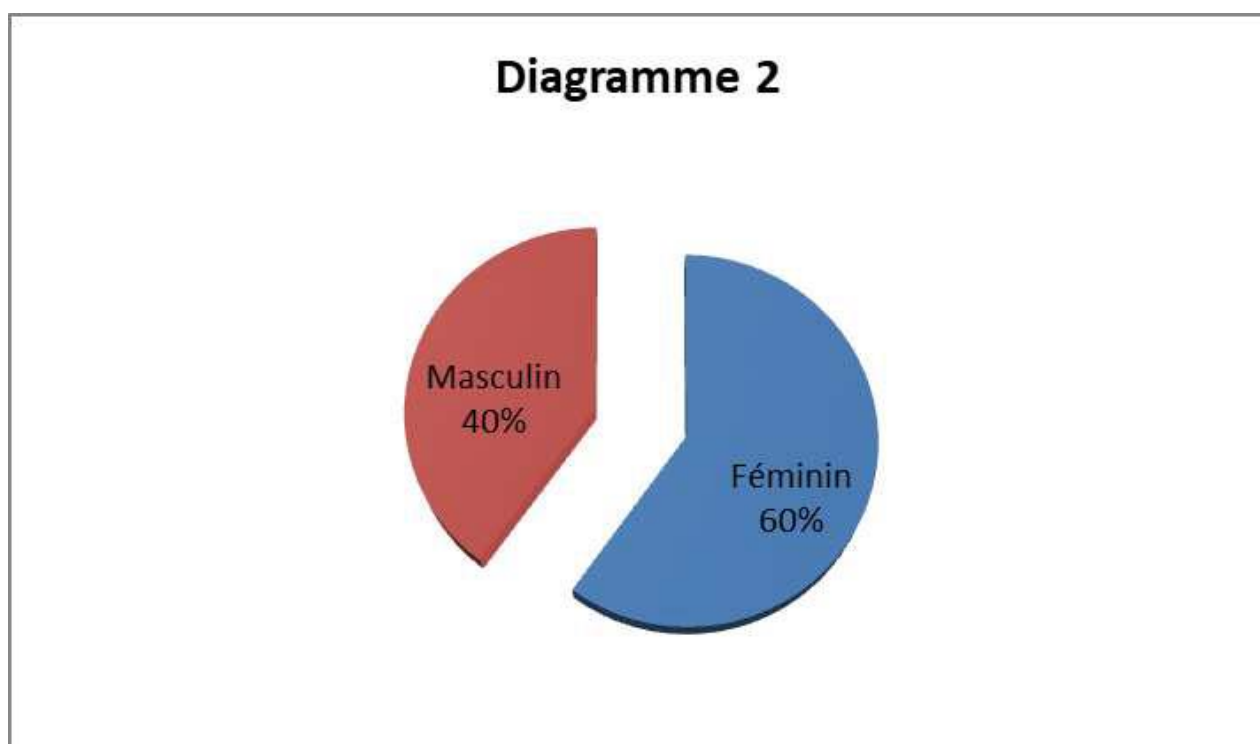


Tableau 8: Expérience dans l'enseignement du FLE

Expérience	Nombre	Pourcentage
Moins de 3ans	03	15%
Entre 3 et 10 ans	04	20%
Entre 10 et 20 ans	06	30%
Plus de 20 ans	07	35%
Total	20	100%

Diagramme 03: Pourcentage des années d'expérience.

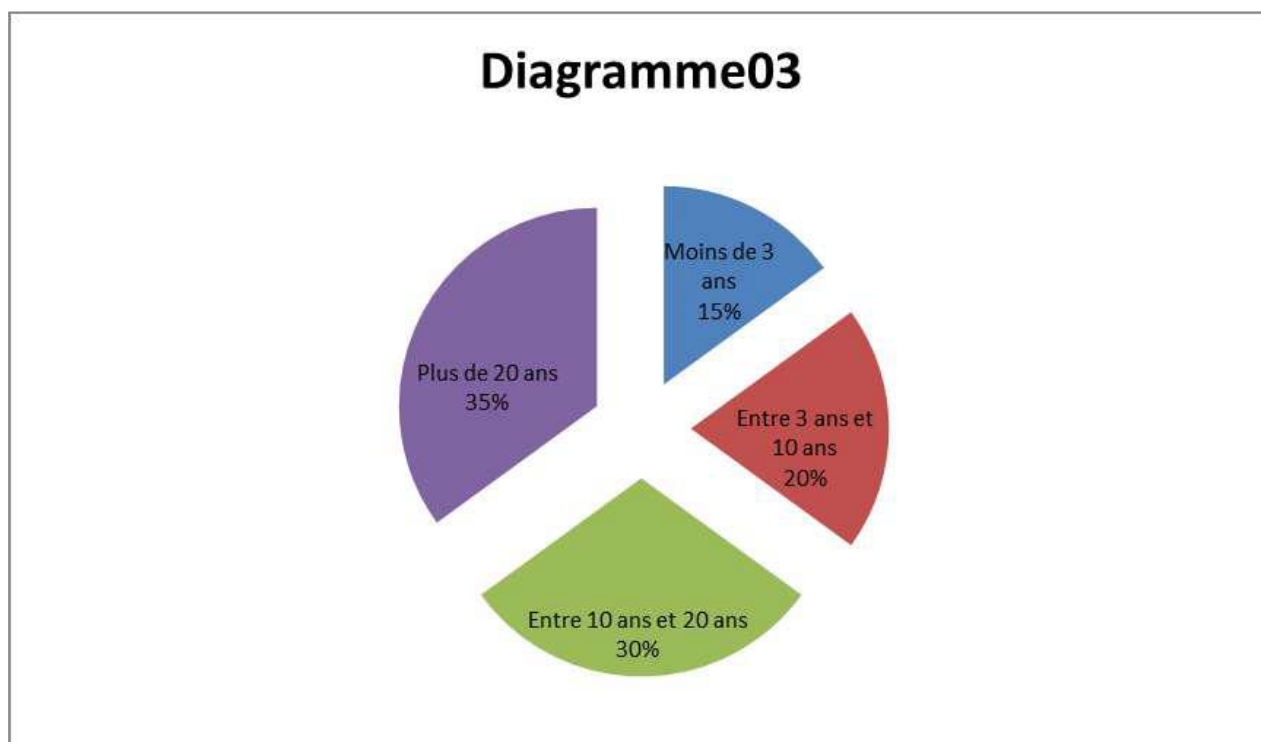


Tableau 9: la pratique orale/enseignants du FLE-classe de 1AS

La pratique de l'oral par les enseignants du FLE de classe de 1 A.S.	Nombre	Pourcentage
OUI	18	80%
NON	2	20%
TOTAL	20	100%

Diagramme 04: pourcentage pour la pratique orale en classe.

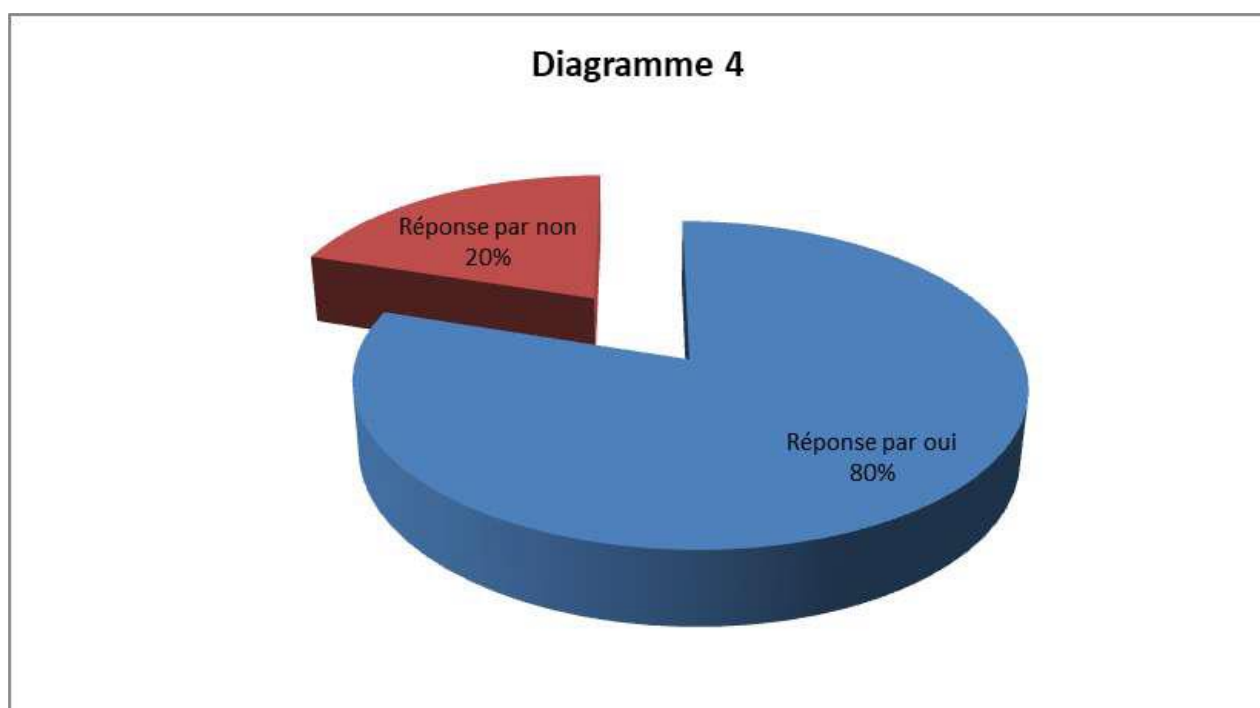


Tableau 10 : Raisons qui empêchent les enseignants de faire de l'oral.

Les raisons	Nombre	Pourcentage
La faiblesse des apprenants à l'oral	1	50%
Manque de temps pour finir le programme	1	50%
Total	2	100%

Tableau 11: La communication en FLE

Aisance de communication en FLE	Nombre	Pourcentage
OUI	02	20%
NON	18	80%
TOTAL	20	100%

Diagramme 06: Pourcentage des enseignants ayant répondu par oui /non

Diagramme 6

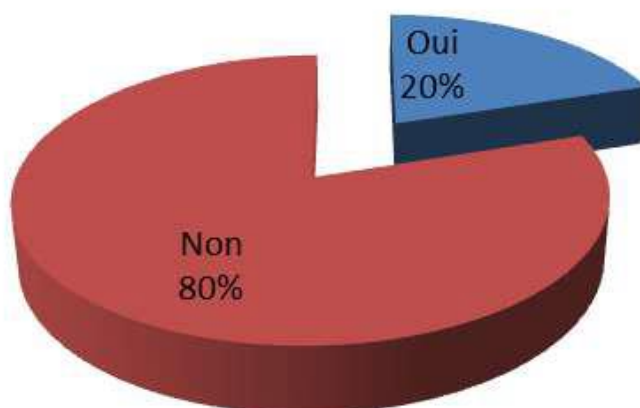


Tableau 12: Capacité des apprenants à participer à une communication en FLE.

La capacité des apprenants à participer à une communication en FLE	Nombre	Pourcentage
OUI	08	40%
NON	12	60%
TOTAL	20	100%

Diagramme 07: pourcentage des enseignants ayant répondu par oui/non

Diagramme 7

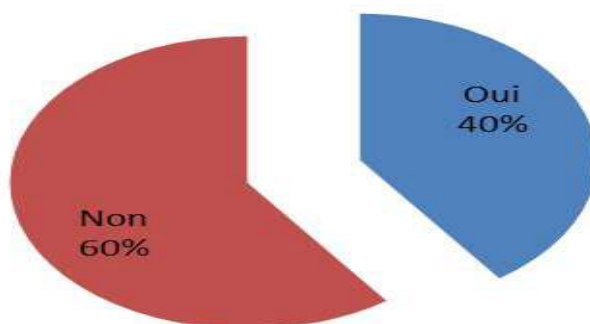


Tableau 13: le fait de poser des questions sur des sujets simples.

La capacité des apprenants de poser des questions sur des sujets simples	Nombre	Pourcentage
OUI	13	65%
NON	07	35%
TOTAL	20	100%

Diagramme 08: Pourcentage des apprenants pouvant poser des questions

Diagramme8



Tableau 14 : Activités orales dans le programme scolaire

Suffisance/ insuffisance	Nombre	Pourcentage
Activités suffisantes	10	50%
Activités insuffisantes	10	50%
TOTAL	20	100%

Diagramme 09 : Pourcentage de suffisance ou d'insuffisance des activités orales

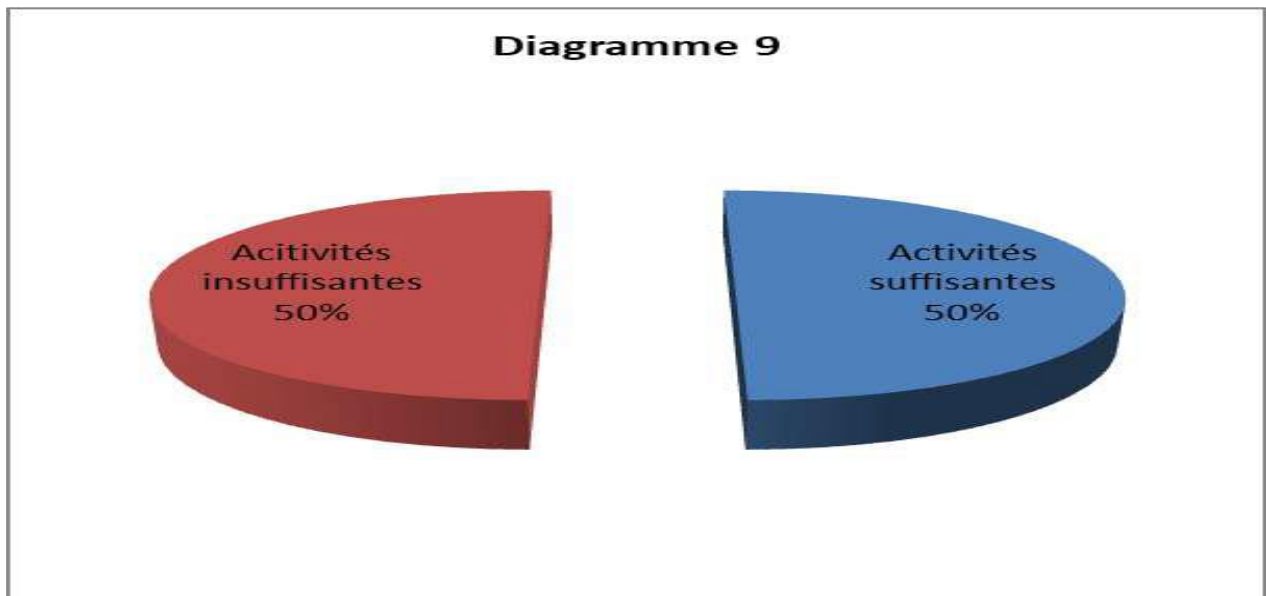


Tableau 15: Activités proposées

Activités proposées pour la sollicitation de l'oral en classe de 1AS	Nombre	Pourcentage
Jeux de rôle /dialogue question-réponse	05	50%
Jeux de rôles/ entretien	03	30%
Lecture de texte à voix haute	02	20%
Total	10	100%

Diagramme 10: Pourcentage des activités proposées

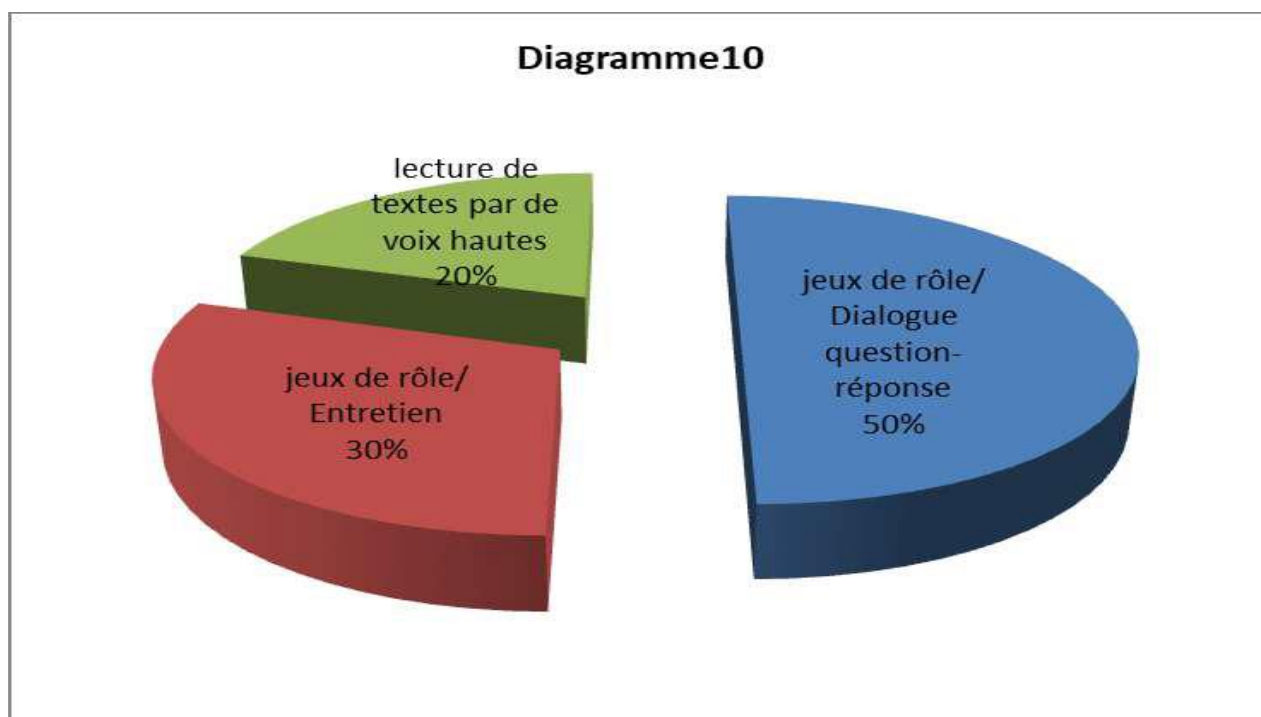


Tableau 16: Visions des enseignants sur le futur

Le jour où les apprenants de 1.A.S seront capables de s'exprimer oralement/ futur vision des enseignants	Nombre	Pourcentage
OUI	17	85%
NON	3	15%
TOTAL	20	100%

9.4.2.1. La lecture des tableaux

La lecture de ces tableaux a constitué une phase cruciale de la recherche, nous conduisant au dépouillement des résultats. Cependant, cette étape a également présenté des défis en termes de méthodes appropriées, exigeant à la fois de la créativité et de l'objectivité. L'analyse des résultats à ce stade de la recherche requiert toujours une approche objective, comme le confirme Roger Micchielli.

« Peut-être est – ce à l'étape de l'analyse des résultats qu'il faut à la fois le plus de méthode et le plus de curiosité libre (...), la plus froide objectivité et le plus d'imagination. » (P.54)

En ce qui concerne la collecte de données, nous procédons ci-dessous à l'analyse des tableaux :

- Tableau 01

Ce tableau révèle que parmi les enseignants, 5 ont un âge compris entre 25 et 30 ans, représentant 25% du total. Ces chiffres laissent suggérer que ce groupe détient moins d'expérience par rapport aux autres tranches d'âge. Par ailleurs, 7 enseignants, constituant 35%, ont un âge compris entre 30 et 40 ans. Notons que les enseignants âgés de plus de 40 ans sont plus nombreux que les autres, totalisant 8 individus, soit 40% du total. Ces résultats laissent entrevoir que les enseignants plus âgés, donc potentiellement plus expérimentés, sont plus représentés.

- Tableau 02

L'examen de ce tableau révèle que notre échantillon est majoritairement composé de femmes par rapport aux hommes. Ces résultats indiquent une prédominance des enseignantes par rapport aux enseignants de sexe masculin.

À la lumière de ces constatations, on peut déduire un intérêt relativement moindre pour l'enseignement du FLE du côté masculin. Cette tendance peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment le fait que les filières littéraires attirent davantage les femmes, que ces dernières sont souvent plus motivées pour l'apprentissage des langues étrangères, et que le domaine de l'enseignement est historiquement associé au genre féminin.

-Tableau 03

Concernant les informateurs enquêtés, qui sont des enseignants spécialisés dans l'enseignement du FLE, une analyse du premier tableau révèle que leur expérience varie. Environ 15% ont moins de 3 ans d'expérience, 20% ont entre 3 et 10 ans, 30% entre 10 et 20 ans, et 35% ont plus de 20 ans d'expérience.

-Tableau 04

Quant au tableau 04, il confirme que la grande majorité des enseignants de FLE en classe de 1A.S. intègrent des activités orales dans leur enseignement, soit 80%.

Évidemment, ce constat souligne l'importance accordée par ces enseignants à l'enseignement oral malgré le contexte d'une classe d'examen qui met souvent l'accent sur les compétences écrites. Cela suggère une prise de conscience de la nécessité d'améliorer la pratique de l'oral.

-Tableau 05

Environ 20% des enseignants interrogés n'intègrent pas d'activités orales dans leur enseignement du FLE en classe de 1A.S. Parmi eux, 10% justifient leur choix en raison du manque de temps pour pouvoir finir le programme de la classe de 1A.S. Les autres 10% évitent l'oral en raison de la présumée faiblesse des compétences orales de leurs apprenants.

-Tableau 06

Ce tableau indique qu'une grande majorité des enseignants interrogés, soit 80%, estiment que leurs apprenants de 1A.S. ne sont pas capables de s'exprimer aisément en français. En revanche, un pourcentage de 20% considère que leurs apprenants ont une aisance verbale en français.

-Tableau 07

Selon les données du tableau 07, moins de la moitié des enseignants interrogés, soit 40%, estiment que leurs apprenants ont la capacité de participer à une communication en français.

En revanche, une majorité de plus de la moitié, soit 60%, considère que leurs apprenants ne possèdent pas cette aptitude.

-Tableau 08

Le tableau 08 révèle que 65% des enseignants interrogés pensent que leurs apprenants en classe de 1A.S. ne peuvent pas poser des questions sur des sujets simples.

Cependant, moins de la moitié, soit 35%, estime que leurs apprenants ont cette capacité.

-Tableau 09

Les opinions des enseignants interrogés sont partagées équitablement d'après le tableau 09. La moitié, soit 50%, considère que les activités orales incluses dans le programme sont suffisantes pour stimuler l'expression orale des apprenants de 1A.S. en français. À l'inverse, une autre moitié, soit 50%, estime que ces activités sont insuffisantes pour motiver leurs apprenants à s'exprimer oralement en français.

-Tableau 10

Selon le tableau 14, 50% des enseignants interrogés estiment que les activités orales incluses dans le programme sont insuffisantes pour inciter les apprenants à s'exprimer à l'oral. Les données de ce tableau fournissent des informations sur les diverses suggestions formulées par ces informateurs enquêtés. Selon leurs propositions, pour motiver un apprenant à s'exprimer oralement en FLE, l'enseignant devrait :

- Opter pour des jeux de rôle ou des entretiens (30%).
- Favoriser les jeux de rôle ou les dialogues en question-réponse, avec un pourcentage de 50%.
- Encourager la lecture de textes à voix haute (20%).

Il est à noter que de nombreux informateurs enquêtés ont recommandé les deux activités, à savoir les jeux de rôle et le dialogue en question-réponse.

-Tableau 11

Le tableau 11 fournit des indications sur la vision future des enseignants interrogés quant aux compétences des apprenants à s'exprimer oralement en FLE. Un nombre significatif de 17 enseignants, soit 85%, anticipent un moment où les apprenants de 1.A.S. seront aptes à s'exprimer oralement en FLE. En contraste, une minorité de 3 enseignants, représentant 15%, estime que ce jour ne viendra pas, et que leurs apprenants ne seront pas en mesure de s'exprimer à l'oral en FLE.

À travers cette enquête, il devient évident que les enseignants enquêtés considèrent de plus en plus l'oral comme un élément crucial dans l'apprentissage du FLE. Cela transparaît clairement dans la deuxième question, où la majorité d'entre eux intègrent des activités orales dans leurs cours. (18 enseignants, soit 80%).

En revanche, 2 enseignants, représentant 20%, n'incluent pas d'activités orales, pour les raisons énoncées au tableau 04.

En effet, nous encourageons ces enseignants minoritaires à intégrer davantage d'activités orales dans leurs cours.

Les résultats de cette enquête ont permis de mettre en lumière des aspects spécifiques de la dynamique d'enseignement et d'apprentissage de l'oral dans les cours de FLE en classe de 1A.S.

9.4.2.2. L'oral au service de l'apprentissage

En ce qui concerne l'utilisation de l'oral en classe de FLE (1A.S.), les résultats obtenus à partir des réponses des informateurs enquêtés révèlent que la quasi-totalité, soit 85%, intègre des activités orales dans leur enseignement. Cette constatation représente une contribution significative au processus d'enseignement/apprentissage de l'oral, renforçant la conviction de l'enseignant en la sollicitation et la motivation des apprenants à s'exprimer oralement en FLE.

L'acte de parler, utilisant des techniques spécifiques par l'enseignant, devient ainsi une étape cruciale, voire indispensable, pour encourager l'expression orale en FLE.

Crinon & al. soulignent que l'oral demeure un élément essentiel dans l'apprentissage du FLE, et que l'enseignant joue un rôle central d'incitation en classe, comme le confirme leur citation :

« Une séance réussie est une séance où tous les élèves(une certaine proportion des élèves, voire tous les élèves) ont pris la parole. A l'oral et à la parole des élèves est attribué un rôle éminent : apprendre à parler en parlant?, se socialiser?, s'intéresse à ce qui se passe dans la classe en y prenant part? En tous cas la «classe active» est particulièrement valorisée par l'enseignant.»

Cependant, une minorité d'enseignants ne pratique pas l'oral avec leurs apprenants, et cela pour diverses raisons : la faiblesse des apprenants en FLE et leur difficulté à s'exprimer oralement résultent de multiples facteurs liés à leurs variations culturelles, communicatives et linguistiques. Par conséquent, l'enseignant ne peut évaluer les compétences de ses apprenants qu'en prenant en compte cette situation.

9.4.2.3. *Motiver l'apprenant*

Les questions 4, 5 et 6 mettent en lumière un déficit de motivation chez les apprenants, révélé par les réponses des informateurs enquêtés. Selon ces enseignants, la quasi-totalité des apprenants montre une incapacité à s'exprimer à l'oral en FLE. Cette incapacité va au-delà de la simple faiblesse orale ; elle est plutôt perçue comme un besoin fondamental de motivation chez l'apprenant. L'enseignant n'est plus seulement détenteur de connaissances, mais il joue un rôle crucial en sollicitant, incitant et motivant les apprenants à s'exprimer oralement en FLE. Ainsi, la motivation est considérée comme une compétence intrinsèque. À ce sujet, Marianne Aussanaire-Garcia souligne que « *la motivation est une capacité naturelle, inhérente, d'apprendre de façon positive ; il est préférable qu'elle soit révélée plutôt qu'instaurée.* »

9.4.2.4. *Avis et suggestions divergentes des informateurs enquêtés (enseignants de FLE)*

Les questions 7 et 8 révèlent des opinions divergentes parmi les informateurs enquêtés. En ce qui concerne la question 7, la moitié des enseignants, soit 10 d'entre eux, estiment que les activités orales du programme de 1A.S. sont adéquates pour solliciter les apprenants. Ils considèrent qu'il n'y a pas d'autres possibilités pour inciter et motiver les apprenants à s'exprimer oralement en FLE. En revanche, une autre moitié, également composée de 10 enseignants et représentant 50%, est d'avis que ces activités ne sont pas suffisantes pour motiver les apprenants. Ils suggèrent d'autres activités pour encourager l'engagement oral et l'interaction verbale chez leurs apprenants.

Ce groupe d'enseignants témoigne d'une conscience aigüe de l'apprentissage de leurs apprenants. Les suggestions varient d'un enseignant à l'autre, mais les jeux de rôle et le dialogue question-réponse sont des activités fréquemment recommandées par un grand nombre d'entre eux. À ce sujet, Jean-Pierre CUQ souligne que

« *Le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élève.* » Selon lui, le jeu de rôle est une activité capable de renforcer le lien entre l'enseignant et l'apprenant, agissant comme un catalyseur pour les échanges oraux en classe de FLE.

Concernant le dialogue question-réponse, certains enquêtés ont préconisé cette activité, considérant le dialogue comme une méthode propice à la stimulation de l'échange oral et de l'interaction verbale chez les apprenants de 1A.S.

9.4.2.5. *Une vision optimiste des informateurs enquêtés envers leurs apprenants*

La plupart des enquêtés ont une perception positive, anticipant le moment où leurs apprenants auront la capacité de s'exprimer oralement en FLE. Ces enseignants démontrent une vision optimiste de l'avenir de l'apprentissage du FLE par leurs élèves. Un enseignant efficace est celui qui réfléchit constamment sur les mécanismes d'enseignement/apprentissage propices à la motivation et à la sollicitation de la prise de parole en FLE par les élèves. Pour que les élèves puissent développer leurs compétences orales en FLE, l'enseignant doit leur accorder une attention particulière, leur donner de l'importance, veiller à leur équilibre dans toute situation pédagogique. À cet égard, L. Porcher confirme que *« Il est évident que la véritable efficacité se situe dans un équilibre entre les deux, une prise en compte optimale de ce qu'un élève, une attention compétente aux savoirs qu'il faut transmettre »*

Ce chapitre nous a donné l'opportunité d'examiner le programme scolaire de français (classe de 1A.S.) afin de vérifier et présenter les diverses activités conçues pour l'oral. En consultant le manuel scolaire de ce cycle, le programme nous a fourni des informations précises sur les objectifs spécifiques de l'expression orale pour chaque projet.

En outre, ce chapitre nous a permis de recueillir des données relatives à l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 1A.S. Ces données sont le résultat direct de notre enquête abordant la problématique de l'expression orale et explorant les différentes approches utilisées par les enseignants pour encourager leurs apprenants à s'exprimer oralement en FLE.

En utilisant une approche quantitative, les données collectées constituent le fondement pour aborder une approche qualitative.

À cet égard, Luc Albarello souligne l'interconnexion entre ces deux approches *« On peut considérer aujourd'hui que ce débat est dépassé, qu'il n'existe pas d'exclusivité entre l'approche quantitative et l'approche qualitative, mais au contraire les deux courants méthodologiques se complètent et s'enrichissent mutuellement. »*

Le prochain chapitre intégrera une perspective qualitative en mettant en œuvre les deux activités les plus fréquemment suggérées, à savoir le jeu de rôle et le dialogue question-réponse, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage. La mise en pratique de ces activités nous permettra d'observer diverses situations de communication en classe de FLE (1A.S.) dans lesquelles les apprenants s'engageront.

Chapitre 5 : Remédiation en classe de FLE

1 Séances expérimentales en classe de FLE, 1.A.S

Cette initiative a impliqué deux groupes hétérogènes appartenant à la classe de 1.A.S. Il s'agissait d'une brève pièce de théâtre intitulée "Le p'tit Bourgeois Gentilhomme", adaptée de l'œuvre de Molière par Luc Boulanger.

1.1.1ère activité (groupe1) : activité d'interaction orale –jeu de rôle

a- Descriptions

Cette activité débute avec les mots de l'enseignant : "ya Allah (... allez), vous êtes prêts. Chacun de vous doit respecter son tour et prendre son rôle, 'mafhoum' (= n'est-ce pas), et se termine par un remerciement de l'enseignant: "ya atikoum saha... merci mes élèves".

Il s'agit d'une activité du groupe 1 où nous avons observé une dynamique particulière de la part de l'enseignant. Cela se manifeste davantage dans l'organisation des tours de parole. Les interventions de l'enseignant ont eu un impact positif sur le déroulement de cette activité, notamment dans la manière dont il encourage les élèves à prendre la parole lorsqu'ils s'interrompent.

Cet extrait représente une comédie-ballet de Molière, structurée en trois puis cinq actes, comprenant respectivement 2, 5, 16, 5 et 6 scènes. La pièce est écrite en prose, à l'exception des entrées de ballet qui sont rédigées en vers. Elle a été jouée pour la première fois le 14 octobre 1670 devant la cour de Louis XIV, au château de Chambord, par la troupe de Molière. La musique est de Jean-Baptiste Lully, les ballets sont orchestrés par Pierre Beauchamp, les décors sont conçus par Carlo Vigarani, et les costumes turcs sont imaginés par le chevalier d'Arvieux.

Dans cette œuvre, Molière raille un riche bourgeois qui cherche à imiter le comportement et le mode de vie des nobles. Bien que ces spectacles suscitent au départ une certaine hostilité parmi les courtisans, Louis XIV les apprécie grandement et les impose à sa cour.

b- Les rôles

L'enseignant joue plusieurs rôles, dont celui d'expliquer, d'organiser les tours, de participer et d'intervenir. La distribution des tours a été réalisée de manière intellectuelle, tenant compte des différentes compétences de chaque apprenant. Ainsi, chaque tour était adapté au niveau de compétence de l'apprenant concerné.

Voici la distribution des rôles :

- Enseignant : M. Jourdain, le bourgeois naïf et irritable.
- Apprenant 1 : Mme Jourdain, sa femme, sensée, les pieds sur terre.

- Apprenant 2 : Lucille, leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.
- Apprenant 3 : Nicole, la servante espiègle et curieuse, ayant son nez fourré partout.
- Apprenant 4 : Cléonte, le prétendant de Lucille, déterminé.
- Apprenant 5 : Le maître de philosophie, hautain, pédant, la tête haute.

Concernant l'organisation des tours de parole, il s'agit également d'une activité d'interaction verbale, d'intervention et d'échange par les tours de parole. Le nombre de tours de parole est varié, avec un total de 115 tours, dont 38 pour l'enseignant et 77 pour les apprenants en individuel. Cette activité a aussi été marquée par l'utilisation de la langue arabe dialectale et standard par l'enseignant pour intervenir, corriger et distribuer la parole.

Tableau 17: 1ère activité G01 (organisation des tours de parole)

	Tours de parole	Thème ,mots clés, activité	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, types des phrases)
L'enseignant	38 tours de parole	Interaction orale : le p'tit Bourgeois Gentilhomme Adapté de Molière par Luc Boulanger. Explication Intervention Organisation	Phrase interrogative il pose la question quand l'apprenant oublie son passage <i>Qu'est ce qui se passe?</i> <i>Wala nesit . tu as oublié.</i> <i>Allez vas y c'est ton tour</i> L'impératif quand l'apprenant se sent interrompu. En cas de blocage, l'enseignant intervient pour organiser l'enchaînement successif de tours <i>Oui continue c'est</i>
Élève en individuel	77 tours de paroles dont: 21 T.P appr.1 17 T.P appr.2 15 T.P.appr3 11 T.P. appr4	Chevauchement de tours de parole dans certains cas. Intervention collective.	Phrase courtes en langue arabe <i>ah nessit désolé.</i> <i>Monsieur... puis</i> langue maternelle

	13T.P. appr5	Quand un apprenant se sent interrompu	<i>nagdar nabda mon tour = est ce que je peux commencer mon tour</i>
--	--------------	---------------------------------------	--

d- Les interprétations

Cette activité a offert au groupe la possibilité de s'exprimer en FLE, d'une part, et de réagir collectivement, d'autre part, en utilisant la langue maternelle dialectale. L'enseignant a également eu recours à cette langue dans certaines interventions, comme "wala nessit" pour dire "tu as oublié". L'élément crucial de cette activité est la réaction immédiate de l'enseignant pour favoriser la succession continue des tours de parole lorsque l'apprenant participant à l'activité se sentait interrompu, assurant ainsi la continuité de l'interaction. Cela est illustré dans l'exemple suivant : "oui, continue, c'est..." Cette activité a procuré aux apprenants une certaine autonomie et une liberté.

2. Stratégies réparatrices (solicitation et interventions-G1)

Commettre une erreur est un acte habituel chez l'apprenant dans une situation d'enseignement / apprentissage quelconque. Lors de déroulement de l'activité interactive (jeu de rôle) la plupart des apprenants sont intervenu collectivement et quand chacun d'eux se sentait bloqué, il s'exprimait en langue maternelle dialectale. Cela montre que les apprenants se sentent libres et motivés. A ce propos, R.V. Joule confirme que

« La liberté est un gage de motivation. Or la situation scolaire est rarement une situation où les élèves choisissent librement de s'engager dans une tâche, d'autant plus si celle-ci est difficile pour eux. Entre l'encouragement, l'insistance et contrainte, il n'y a parfois qu'un pas rapidement franchi dans les échanges entre élèves et enseignant. » (2012. P.60)

L'intervention collective des apprenants apparaît dans l'exemple suivant :

Exemple 1:

Appr 3 : wallah nessit M.

Appr 1,4 et 5 : Monsieur...Monsieur (interventions collectives)

L'enseignant : oui...oui vas-y (l'enseignant laisse une certaine autonomie et la liberté à l'apprenant

Appr 3: je

L'enseignant: (a recommencé en disant le 1er mot pour que l'apprenant puisse reprendre son rôle)

Appr3:

L'enseignant : très bien, super , bravo

Les méthodes employées par l'enseignant visent à encourager les apprenants à s'exprimer verbalement en FLE. En cas de blocage, l'enseignant intervient sans souligner son incapacité à prendre la parole. Ses stratégies correctives et ses interventions semblent cruciales pour permettre aux apprenants de maintenir le flux et de favoriser la succession des prises de parole au cours de cette activité.

Ce qui est particulièrement significatif dans cette séquence, c'est la stratégie employée par l'enseignant pour surmonter les difficultés d'expression orale de ses apprenants, notamment par une évaluation positive, exprimant des encouragements tels que "très bien", "super", "bravo". Ceci constitue une approche corrective qui améliore même le comportement des apprenants.

2.1.La répétition

Au cours de cette activité, l'enseignant, à travers ses diverses interventions correctives, guide l'apprenant à répéter en cas d'oubli d'une partie de son rôle. Cette démarche est accompagnée d'un geste non verbal de l'enseignant, manifesté par un pouce levé, agissant comme un indice pour encourager l'apprenant. Cette séquence est illustrée dans l'exemple suivant.

Exemple 02

Appr 1:(Il a oublié un passage puis il a repris à nouveau) *vos maîtres à chanter.*

L'enseignant: *non ...non (en faisant une action par son index=indice de répétition.*

Appr 1: *non ...non je n'ais pu pas* (erreur de syntaxe)

L'enseignant: (il a recommencé par le premier mot de tour de l'apprenant) en disant....et il demande à l'apprenant de répéter en corrigeant l'erreur syntaxique sans la signaler.

Appr1: *je n'ai pas pu.*

2.2.La correction

Lorsque les apprenants commettent des erreurs, l'enseignant intervient immédiatement pour remédier aux divers problèmes liés à l'expression en FLE. Dans certaines situations, l'enseignant ne se contente pas de signaler l'erreur, mais la corrige également. En revanche, dans d'autres cas, il signale l'erreur avant de la corriger.

Dans l'exemple 02, l'enseignant demande à l'élève de répéter la phrase « je n'ai pu pas », qu'il corrige en « je n'ai pas pu ». Son intention est de libérer l'apprenant de toute préoccupation liée aux erreurs lors de l'expression orale en FLE. En sens inverse, l'enseignant signale l'erreur en cas de fausse prononciation, conscient que cette correction peut améliorer la compréhension des autres apprenants qui constituent le public auditeur.

Exemple 03

Appr4: un simple mot de votre bouche et mon kor s'enflamme.(prononciation incorrecte du mot cœur).

L'enseignant: non ...non arrête

Appr 4: ressent de la peur en disant pourquoi M. ?

L'enseignant: on prononce Koe...cœur (il demande à l'apprenant de dire encore le mot cœur)

Appr 4: cœur

Enseignant : très bien(il dit aux autres vous savez que Mohammed a bien prononcé) allez répétez ave lui, cœur.

Appr 4,5 et 6: cœur.

2.3.Le regard

Dans tout échange oral et interaction verbale, y compris dans la vie quotidienne, le regard revêt une signification particulière au sein d'une communication. L'enseignant y a recours à cette stratégie pour encourager les apprenants à ne pas interrompre leur expression orale pendant la tâche. Avant la fin d'un tour, l'enseignant fixe son regard sur l'apprenant suivant, signalant ainsi que son tour est imminent. Cependant, cette stratégie peut parfois transformer l'apprenant en un acteur qui ne respecte pas le processus d'expression. Ce qui s'explique par la dynamique comportementale de l'apprenant. L'exemple suivant illustre comment un simple regard n'a pas réussi à dissuader un élève à prendre la parole à un moment inopportun.

Exemple 4

Appr5: (il est en train de parler)

L'enseignant : un regard adressé à l'apprenant 6

Appre 6:

L'enseignant : Non...non, ton tour n'est pas encore arrivé.

Dans un contexte différent, le regard a engendré une forme de sollicitation positive, dans la mesure où l'apprenant a pris son tour de parole de manière appropriée pendant le déroulement de l'activité. La synchronisation du regard de l'enseignant avec la conclusion du tour de l'apprenant.

Exemple 5

Appre 4: (est en train de parler), il arrive presque à terminer.

L'enseignant: (un regard avec un hochement de tête)

Appre5: (a pris son tour et commence à parler)

L'enseignant : merci ... très bien. T'as bien compris, vas-y.

Dans ce cas, un regard suivi d'un remerciement peut inciter l'apprenant à s'exprimer oralement en FLE. En référence au modèle de développement intellectuel de l'enfant de Piaget, l'utilisation du corps à des fins de communication est étroitement observée, comme le soulignent les recherches de McNeill et Colleta. Dans ce cadre, Cosnier et Brossard mettent en évidence que

« les observations de McNE Ill montrent que les gestes combinés avec les mots dans la parole offrent en quelque sorte une fenêtre sur les représentations du locuteur (...) Ces travaux illustrent tout à fait l'importance que revêtent les représentations visuo-kinésique pour la pensée conceptuel, et confirment les intuitions de Vygotsky concernant la dynamique des apprentissages et l'existence, pour toute intuition conceptuelle, d'une zone de proche développement » (2011, p.285)

Cette tâche a offert aux apprenants l'occasion de s'exprimer verbalement en FLE. Au cours de certaines parties, l'enseignant a identifié divers types d'erreurs, incluant des fautes de syntaxe, des problèmes de prononciation et des erreurs techniques, et a réagi par des interventions appropriées. Dans le cadre de cette discussion, nous présenterons une fiche d'observation spécifique pour cette activité de jeu de rôle.

Fiche d'observation du jeu de rôle (groupe01)

La situation et l'adéquation aux contraintes du canevas	
Le nombre de personnes est respecté	× oui
non	
Le lieu est respecté	× oui

non			
La situation est respectée			× oui
non			
Les rapports entre les personnes sont respectés	oui		×
non			
La chronologie entre les personnes est respectée			× oui
non			
Réagit de façon adaptée	oui		×
non			
Capacité d'adaptation	bonne		× moyenne
médiocre			
Acteur observé			
Non verbal			
Regarde la personne à qui il s'adresse × le professeur les spectateurs			
La gestuelle est correcte oui × non			
Les mimiques sont correctes oui × non			
L'intonation est correcte oui × non			
Verbal (relevé des principales erreurs) :			
1- Le lexique			
S'exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le français		× oui	non
S'arrête lorsqu'il ne connaît pas le mot prévu		× oui	non
2- Grammaire et syntaxe			
A dit		Aurait du dire.....	
...pour s'exprimer.	pour s'exprimer.	
3- Prononciation et prosodique			
A dit		Aurait du dire.....	

un simple mot de votre bouche et mon <i>kor</i> (cœur) s'enflamme			
Un simple mot de votre bouche et mon cœur s'enflamme			
Le débit est	correct×trop lent	trop rapide	
La spontanéité	bonne	× moyenne	médiocre
Les hésitations sont	rare	× nombreuses	aucune hésitation
Parler	trop fort	× assez fort	ne parle pas assez fort

3. Bilan (1ère activité – jeu de rôle)

Cette activité a offert aux apprenants l'opportunité de s'exprimer verbalement en FLE, tout en leur laissant une certaine liberté dans l'exécution de la tâche. Notamment, cette liberté s'est manifestée par l'utilisation de la langue maternelle dialectale par les apprenants. À cet égard, Sterne souligne que l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères a souvent été négligée par les méthodes audio-visuelles. Cependant, il soutient que son utilisation ne relève pas uniquement d'un phénomène linguistique, mais plutôt d'une conséquence psycho-sociolinguistique des décisions interactives prises par l'enseignant et de la manière dont les apprenants perçoivent leur rôle et leurs fonctions dans la classe. Dans cette optique, il affirme : «*A mon sens, la relation langue maternelle-langue étrangère est importante aussi bien pour l'apprentissage de la langue étrangère que pour son rôle d'éducation générale.*»

Cette activité nous a révélé la réalité linguistique des élèves, soulignant que des jugements prématurés dans un contexte d'enseignement/apprentissage ne peuvent jamais être considérés comme la vérité absolue. Ainsi, l'évaluation d'une classe de langue étrangère ne devrait pas être basée uniquement sur les compétences individuelles, mais plutôt sur les approches et les stratégies adoptées par l'enseignant. En conséquence, l'enseignant doit être perçu comme un médiateur plutôt qu'un simple guide dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Les erreurs commises par les apprenants ne traduisent pas nécessairement leurs faiblesses en expression orale, mais plutôt un manque de motivation. Les apprenants n'avaient pas eu suffisamment d'occasions de s'exprimer verbalement en FLE. De plus, ils n'étaient pas familiers avec ce type d'activité. Cette réalité se manifeste à travers leurs interventions collectives, ainsi que les différentes actions entreprises par l'enseignant pour corriger les erreurs, organiser les tours de parole et évaluer positivement leurs contributions.

Les diverses situations exposées après la réalisation de cette activité mettent en lumière que des évaluations positives telles que "merci", "super", "bravo", "excellent" peuvent considérablement améliorer n'importe quelle situation d'enseignement/apprentissage. Les stratégies correctives employées par l'enseignant se sont avérées appropriées pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves. La dynamique et l'engagement de ce groupe ne sont pas évalués uniquement en fonction de leurs compétences à l'oral, mais également en considération des diverses stratégies adoptées par l'enseignant.

Concernant les difficultés linguistiques et communicatives, l'enseignant ne tarde pas à apporter des solutions adaptées pour encourager les apprenants à s'exprimer oralement en FLE.

La deuxième activité sera réalisée avec un autre groupe, créant ainsi une situation d'enseignement/apprentissage distincte de la première.

4. Deuxième activité (groupe 02)

La même tâche que celle 1^{er} groupe par le deuxième groupe qui nous est apparu comme étant moins dynamique que le premier, dès le début de l'activité. Cette impression s'est manifestée dès la première interaction avec l'enseignant. La dynamique de la relation enseignant/apprenant dans cette classe semblait ambiguë.

Lors de nos échanges avec l'enseignant au sujet de la mise en œuvre de cette activité en classe par les apprenants, il a exprimé des hésitations, arguant qu'il existait des raisons qui empêchaient les élèves de participer à cette activité en classe. Après une discussion

approfondie, un accord a finalement été trouvé, mais l'enseignant a insisté pour que nous distribuions cette activité aux apprenants-acteurs une semaine avant.

Malgré cela, les apprenants ont exprimé leur refus de cette activité lors de leur discussion avec l'enseignant, invoquant des raisons diverses :

- L'enseignant ne simplifie pas les choses.
- Il estime impossible que ses apprenants puissent apprendre le FLE.
- Selon lui, l'expression orale en FLE ne sera pas réalisable avec cet échantillon.

Pour ces raisons et en tant qu'observatrice, nous sommes intervenue pour venir en aide à ce type d'apprenants. Nous avons tenté de les persuader que l'apprentissage du FLE n'est pas une tâche insurmontable, mais plutôt une entreprise qui demande des efforts, de la collaboration, en mettant l'accent sur le renforcement de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Heureusement, ils ont accepté et ont donné leur accord.

Suite à nos observations, nous avons engagé des discussions approfondies avec l'enseignant afin de cultiver un état d'esprit optimiste et de décourager tout préjugé anticipé dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce qui revêtait une importance cruciale pour nous, c'était que l'enseignant soit désormais convaincu qu'une amélioration positive chez n'importe quel apprenant ne pouvait être atteinte qu'avec la mise en œuvre de stratégies spécifiques favorisant l'échange oral et l'interaction verbale en classe.

a- Descriptions

Le début de cette activité a été marquée par l'enseignant qui a annoncé aux apprenants : « Vous êtes face à une tâche un peu difficile pour vous », exprimé en utilisant la langue maternelle dialectale avec la phrase « rahi mahiche sahla », suscitant des réactions variées dans la classe.

Appre 1: pourquoi? M. (suivi par un discours aparté en langue maternelle) : Allasatida lokherine galouna bili taaloum le français mahouch saib.

Appre 1+2+3 (toujours en langue maternelle) nehawlou M. nechoufou balak nagdrou cheya. = Nous essayons M. il n'est pas impossible pour que nous puissions le faire.

L'enseignant donne le coup d'envoi avec la déclaration suivante : « O.K, allez-y... on commence ». Cependant, certaines interventions n'étaient pas alignées sur le déroulement de l'activité, ce qui conduisait fréquemment à des interruptions dans les tours de parole. Ces

interruptions étaient souvent causées par des interventions erronées de la part de l'enseignant lors de l'organisation des tours de parole. Le manque de dynamisme au sein de ce groupe découle en grande partie d'un déficit de motivation. L'activité se conclut par un geste non verbal de l'enseignant, exprimé par l'interjection « Oh ! », démontrant son insatisfaction en levant la main gauche, suivi par une phrase en langue maternelle, « makanch... qu'est-ce qu'on va faire ».

b- Les rôles

L'enseignant n'a pas assumé le rôle d'un organisateur efficace pour assurer la continuité et la fluidité de cette activité. Ses interventions n'ont pas contribué à motiver et solliciter les élèves, comme en témoignent ses évaluations négatives tout au long de l'activité. Lors de la répartition des tours de parole, il n'a pas pris en compte les différentes compétences des apprenants, procédant à une distribution des rôles de manière peu réfléchie.

- Apprenant 1 : M. Jourdain : Le bourgeois, naïf et irritable.
- Apprenant 2 : Mme Jourdain : Sa femme, sensée, elle a les pieds sur terre.
- Apprenant 3 : Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.
- Apprenant 4 : Nicole : La servante, espiègle, curieuse, elle a son nez fourré partout.
- Apprenant 5 : Cléonte : Le prétendant de Lucille, déterminée.
- Apprenant 6 : Le maître de Philosophe : hautin, pédant, la tête haute.

c- Organisation de tours de parole

C'est une activité impliquant une interaction verbale, des interventions, et des échanges à travers les tours de parole. Elle présente une diversité en terme de nombre de tours de parole (115 au total, dont 38 pour l'apprenant 1 et 77 pour les autres élèves en individuel). Cependant, sa réalisation a été entravée par certains obstacles du côté des élèves, ainsi que par l'inadéquation des interventions de l'enseignant visant à remédier aux diverses difficultés : linguistiques, syntaxiques, et organisationnelles.

Tableau 18: 1ère activité G02 (organisation des tours de parole)

	Tours de parole	Thème, mots clés, activité	Caractéristiques des énoncés (temps verbaux, types des phrases)
L'enseignant	38 tours de parole	Interaction orale : le p'tit Bourgeois Gentilhomme Adapté de Molière par Luc Boulanger. Explication Intervention Organisation	Phrase impérative quand l'apprenant oublie son passage <i>Continue...continue...</i> Quant il y a un blocage, l'enseignant n'intervient pas d'une manière compatible pour organiser l'enchaînement successif des tours <i>Tu n'as pas trouvé le mot</i> suivi d'un sourire.
Élève en individuel	77 tours de paroles dont: 21 T.P appr.1 17 T.P appr.2 15 T.P. appr3 11 T.P. appr4 13 T.P. appr5	Chevauchement de tours de parole dans la majorité des cas. Pas d'intervention collective. Quand un apprenant se sent interrompu. Des interventions non régulières de la part de l'enseignant	Phrase courtes en langue arabe <i>ah nessit désolé.</i> <i>Monsieu...Monsieur</i> puis langue maternelle <i>nagdar nabda mon tour = est ce que je peux commencer mon tour.</i>

5. Les interprétations

Cette activité n'a pas pleinement facilité l'expression orale des apprenants en FLE. Les stratégies employées par l'enseignant ont même restreint le nombre de tours de parole au cours de cette séance. Ses interventions n'ont pas contribué à assurer la continuité fluide de

l'activité. L'utilisation du mode impératif du professeur n'a pas constitué une aide efficace pour permettre à l'apprenant de poursuivre son discours.

Le blocage de l'apprenant n'a pas été suivi d'une quelconque sollicitation, mais plutôt par un sourire de la part de l'enseignant. Dans cette situation, l'élève a ressenti une forme de moquerie. Ce qui est encore plus problématique, c'est l'utilisation par l'enseignant de l'interjection "ouf" suivie d'un mot en langue maternelle dialectale, en l'occurrence "makanch". Dans cette perspective, l'apprenant a développé une perception démotivante de son professeur de FLE. Aucun signe positif de sollicitation de la part de l'enseignant n'a été observé au cours de cette activité.

6. Stratégies réparatrices (sollicitation et interventions-G2)

Les stratégies employées par l'enseignant ne visaient pas à encourager la sollicitation et la motivation des apprenants. Au contraire, elles ont contribué à créer des obstacles à l'expression orale en FLE, comme le montrent les deux exemples suivants illustrant comment les élèves ont rencontré des difficultés à s'exprimer à l'oral en raison des réactions de leur professeur.

Exemple 1

Appre1: comme... (il n'a pas pu continuer, il dit en langue maternelle dialectale)...magdarteche

M.= je n'ai pas pu M.

L'enseignant : (un long sourire, il dit en utilisant le mode impératif) trouve ton passage...vous avez oublié dès le premier tour.

Appre 1: (discours aparté...il dit en langue maternelle)magdartech wich rah nedir= je n'ai pas pu, qu'est ce que je vais faire?

L'enseignant: (il n'est pas intervenu pour que l'apprenant puisse continuer, il dit) oui fayçal ...tu peux commencer. (Il s'adresse à un autre apprenant)

Cet exemple nous a présenté une image nettement négative du comportement d'un enseignant de FLE face aux interruptions des apprenants. Le langage intérieur, tel qu'évoqué, constitue un véritable indicateur de la détresse d'un élève. Sa démotivation, à s'exprimer oralement en FLE découle du comportement inadéquat de l'enseignant, notamment de sa manière de réagir, et de l'absence d'une démarche corrective de sa part.

Exemple 02

Appr3: je fais ce que vous... (il n'a pas trouvé le dernier mot).

L'enseignant: (il n'a rien dit pendant deux minutes. L'apprenant est intervenu en disant)

Appr1 : Ah mdame...l'enseignant a intervenu en langue maternelle ...chekoun galek ahder inta le tour taak mazel = pourquoi tu parles? Ton tour n'est pas encore arrivé.

L'enseignant: oui Mohammed ... continue... en disant je fais ce que vous me dites.

Appre 3: il répète ce que l'enseignant dit je fais ce que vous me dit. Il ne prononce pas le suffixe (es)

L'enseignant: non ... non (en langue maternelle) mich haka= c'est pas comme ça. (sans aucune correction)

Cet exemple illustre une situation où les tours de parole se chevauchent en raison de l'absence d'une intervention corrective de la part de l'enseignant. Cette circonstance a engendré un échange tronqué, marqué par l'absence d'une réaction de la part du professeur. Cette lacune a conduit un autre apprenant à prendre la parole, forçant ainsi l'enseignant à revenir au premier tour en utilisant le mode impératif, suivi par le passage qui devait être prononcé par l'élève. L'erreur de prononciation, n'a pas été soulignée par l'enseignant dont la réaction a été négative puisque l'élève n'avait pas saisi le sens des mots "non...non". Cette situation risque d'accentuer l'ambiguïté de la tâche.

L'activité s'est clôturée de manière ambivalente, présentant deux facettes contradictoires. La première partie peut être interprétée comme une réaction négative de la part de l'enseignant envers ses apprenants, suggérant même une forme de colère implicite. En revanche, la seconde partie a été marquée par une évaluation positive de la part de l'enseignant reconnaissant les modestes efforts des apprenants.

L'exemple suivant illustre la réaction de l'enseignant à la fin de l'activité :

Il s'est exclamé : "Vous n'avez pas bien réalisé vos tâches... Vous étiez perdus..." (en langue maternelle), mais il a ajouté "Negoulkm merci" (je vous dis merci). Il a demandé d'applaudir en disant "applaudissez-vous", suivi par le geste d'applaudissement.

En conclusion de cette activité, il est manifeste que la majorité des interventions de l'enseignant ne visaient pas à encourager et motiver les apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE. Au contraire, ces interventions ont contribué à démobiliser les apprenants. À la lumière de cette observation, nous en concluons que l'enseignant joue un rôle crucial en tant que principale source de motivation et de sollicitation pour les apprenants.

Le développement de la compétence en expression orale nécessite un certain degré de liberté et d'autonomie. En effet, un apprenant en FLE ne pourra s'exprimer oralement de manière compétente qu'une fois stimulé par la motivation.

Fiche d'observation du jeu de rôle (groupe02)

La situation et l'adéquation aux contraintes du canevas			
Le nombre de personnes est respecté	× oui	non	
Le lieu est respecté	× oui	non	
La situation est non		respectée	× oui
Les rapports entre les personnes sont non	respectés	oui	×
La chronologie entre les personnes est non	respectée	oui	×
Réagit de façon non	adaptée	oui	×
Capacité d'adaptation × médiocre		bonne	moyenne
Acteur observé			
Non verbal			
Regarde <input type="checkbox"/> la personne à qui il s'adresse × le professeur les spectateurs			
La gestuelle est correcte oui × non			
Le mimiques sont correctes oui × non			
L'intonation est correcte oui × non			
Verbal (relevé de principales erreurs) :			
1- Le lexique			
S'exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le français	× oui	non	
S'arrête lorsqu'il ne connaît pas le mot prévu non			× oui
2- Grammaire et syntaxe			
A dit		Aurait	du

dire.....			
Parce que je suis ne pas gentilhomme.		Parce que je ne suis pas gentilhomme	
Je ne prendrai pas ...votre temps .		Je ne prendrais pas de votre temps.	
3- Prononciation et prosodique			
A dit Aurait du dire	
Je fais ce que vous me dit(es) /prononciation sans (es).		Je fais ce que vous me dites.	
Apprenons autres chose qui sont plus joli.		Apprenons autre chose qui soit plus joli.	
Le débit est	correct× trop lent	trop rapide	
La spontanéité	bonne	moyenne	× médiocre
Les hésitations sont hésitation	rare	× nombreuses	aucune
Parler fort	trop fort	assez fort	× ne parle pas assez

7. Bilan (2ème groupe)

Cette activité a empêché pratiquement tous les apprenants de s'exprimer oralement en français langue étrangère (FLE) en raison de divers facteurs. Tout d'abord, l'enseignant n'a pas respecté les compétences individuelles des élèves, distribuant les tours de parole de manière inadéquate.

De plus, la séquence d'ouverture n'a pas eu pour objectif de stimuler les apprenants et de les encourager à prendre la parole. Les interactions entre le professeur et les apprenants n'ont pas été renforcées auparavant, et il y eu un déficit d'évaluation positive de la part de l'enseignant. De manière cruciale, l'interaction non verbale a été quasiment absente, marquée par un manque de mimiques et de gestes favorisant l'échange en classe.

Dans la vie quotidienne, un comportement inadéquat d'une personne entraîne une rupture des échanges et des interactions. Lorsqu'un des participants à une conversation perçoit que la continuité peut engendrer des séquences négatives, il cesse de s'exprimer. Cette dynamique est également observée dans l'interaction enseignant/apprenant en FLE. Le fait qu'un enseignant sourit lorsqu'un apprenant s'interrompt, révèle un comportement inapproprié de la part de l'enseignant en FLE.

La relation entre lui et les élèves est constamment orientée vers un objectif unique : renforcer le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, la plupart des séquences de cette activité ne contribuent plus à favoriser l'aspect interactif entre eux. À ce sujet, Sherer confirme l'importance de l'interaction dans le contexte éducatif :

« Comme un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes mulicanales. »
(1996, p.100)

La plupart des apprenants impliqués dans cette activité n'ont pas été sollicités en raison du fait que les différentes stratégies et interventions de l'enseignant n'ont pris en compte ni la situation d'enseignement/apprentissage ni les divers comportements des participants à l'activité. La gestion d'une activité interactive requiert un certain respect du comportement de l'apprenant. À cet égard, Vygotski remet en question les perspectives qui abordent les liens entre le développement de l'enfant et l'apprentissage en introduisant le concept de « zone proximale de développement ». D'un point de vue psychologique, il confirme la nécessité de l'interaction même pour améliorer toute situation d'apprentissage. Il souligne l'utilité de cette interaction en affirmant que.

« C'est par l'interaction entre un adulte expert et un enfant novice que ce dernier peut atteindre son prochain stade de développement. Cette interaction est bénéfique à condition que l'écart d'expertise entre les deux acteurs ne soit ni trop fort, ni trop faible et à condition que la tâche à accomplir ne soit pour l'enfant ni trop difficile, ni trop facile. » (1996, p.102)

Le succès d'une tâche ne révèle pas nécessairement la simplicité de l'activité ou les divers outils utilisés pendant son déroulement. Les stratégies de l'enseignant, l'organisation des tours de parole, la répartition des tours et la coopération au sein du groupe d'apprenants sont des éléments clés susceptibles de modifier une situation d'enseignement/apprentissage. Une même

activité réalisée par deux groupes d'élèves d'un même cycle, mais avec deux enseignants différents, nous offre une vision distincte de leurs motivations et de leur propension à s'exprimer oralement en FLE. À cet égard, nous allons présenter de manière comparative les divers points saillants qui ont contribué au succès de différentes tâches effectuées.

8. Pour une approche comparative favorisant l'échange oral et l'interaction verbale

8.1. Distinction entre le 1er et le 2ème Groupe

En raison des diverses stratégies employées par les deux enseignants, les deux groupes se distinguent totalement à travers les résultats obtenus en ce qui concerne les éléments fondamentaux de l'échange oral et de l'interaction verbale. Une tâche bien gérée et solidement construite sert d'indicateur de la réussite de l'activité et de ses composants constitutifs qui forment les différentes séquences d'échange...

a- Allocation des tours de parole

Avant le déroulement de l'activité, l'aspect crucial réside dans la répartition des tours de parole. L'enseignant doit prendre en considération l'hétérogénéité des apprenants lors de l'attribution des tours. Dans cette perspective, Kallmeyer et Schütze confirment qu'« *On peut considérer la répartition des tours de parole sur les personnes et les thèmes ainsi que la manière dont changent les locuteurs comme indicateurs des rapports d'interaction.*» (Pierre Bange, p.31)

Tableau 19: répartition des tours de parole (comparaison entre les deux groupes)

Répartition des tours de paroles	
Enseignant A- classe A (G01) participe	Les tours sont bien attribués- l'enseignant à l'activité comme acteur, il a pris le plus difficile et le plus long tour.
Enseignant B- classe B (G02) difficile	Les tours sont mal attribués- l'enseignant n'a pas participé à l'activité. En plus, le plus et le plus long tour n'a pas été pris par un excellent apprenant.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), la réussite d'une tâche dépend de la participation active de l'enseignant à l'activité. Le premier groupe a été davantage encouragé à s'exprimer oralement en FLE par rapport au deuxième groupe. Ainsi, la participation active d'un enseignant, voire son rôle actif dans une activité comme celle dont nous parlons, pourrait renforcer l'importance de l'expression orale en classe.

8.1.1. Les deux séquences (ouverture et clôture)

«L'organisation de la conversation- de la prise de tour et des séquences-est construite pour l'implicativité séquentielle la plus proche et les participants s'orientent selon cette implicativité: pour voir si un tour est séquentiellement implicatif, la place structurellement donnée qu'il faut regarder et le tour suivant. » ((Pierre Bange, p.30)

En contexte d'enseignement/apprentissage, l'introduction de toute conversation requiert un échange initial entre le locuteur et les interlocuteurs, signalant la disposition des participants à prendre la parole. Le déroulement de l'activité, notamment le jeu de rôle, se caractérise par une absence d'interaction conversationnelle entre les participants.

8.1.2. Les séquences d'ouverture

Les deux activités débutent avec des séquences d'ouverture distinctes, bien qu'elles partagent une même intention (aucune intention de simplifier l'activité de la part des deux enseignants). De plus, l'ouverture de la deuxième activité débute par une expression démobilisante envers les apprenants, suscitant une réaction collective immédiate de leur part.

8.1.3. Les séquences de clôture

Les deux séquences sont conclues de manière distincte l'une de l'autre.

Tableau 20: les deux séquences ouverture et clôture (distinction entre les deux groupes)

Séquences	
Clôture 1er G clôturée L'enseignant en utilisant des expressions ou des <i>Bravo</i>	Chaque séquence a été bien mots d'incitation et de remerciement.

, <i>merci, vas y</i> Cette stratégie a motivé les apprenants pour pouvoir continuer	
Clôture 2ème G l'intention de motiver les apprenants à s'exprimer	L'enseignant n'a pas utilisé une stratégie pour la clôture de chaque séquence. Il n'a clôturé que la dernière séquence (fin d'activité) par deux parties. La première favorise une sorte de démotivation. Par contre, la deuxième a oralement en FLE en disant ... <i>mais je vous dis merci.</i>

Les approches employées par les deux enseignants sont divergentes. L'enseignant A a pratiquement conclu chaque séquence de cette activité en utilisant des mots et des expressions encourageant les apprenants à s'exprimer oralement et à maintenir la continuité des tours de parole. En revanche, l'enseignant B a clôturé la dernière séquence de manière totalement opposée. D'un côté, il a exprimé une forme de démobilisation en s'adressant à ses apprenants par les mots suivants : "Vous étiez perdus...". D'un autre côté, il a adopté une approche motivante en disant : "Mais je vous dis merci..."

8.1.4. Les tours de parole

La manière dont on passe d'un tour de parole à un autre dépend de la stratégie adoptée par l'enseignant. Il arrive parfois que l'apprenant ressente un blocage pour s'exprimer. Dans de tels cas, la stratégie corrective employée par l'enseignant varie d'un individu à un autre afin de permettre à l'apprenant de prendre la parole. À cet égard, les déclarations de S./Sch./J. confirment cela

« *Quand un locuteur commence la construction d'un tour de parole en employant un type d'unité*

X, ce locuteur est autorisé dès le commencement à une telle unité. La première complétude possible d'une telle première unité constitue la première place pertinente pour la transition au tour suivant. » (p.33)

Les deux tableaux suivants montrent la différence entre le nombre de tours de parole effectués et le nombre de pannes.

Tableau 21: nombre de tours de parole effectués et de pannes

Groupe 1- activité (jeu de rôle)	Nombre de tours	Nombre de tours effectués	Nombre de pannes
L'enseignant	44	44	00
Apprenant 1	15	10	05
Apprenant 2	07	05	02
Apprenant 3	14	09	05
Apprenant 4	11	08	03
Apprenant 5	22	16	06
Total	113	92	21

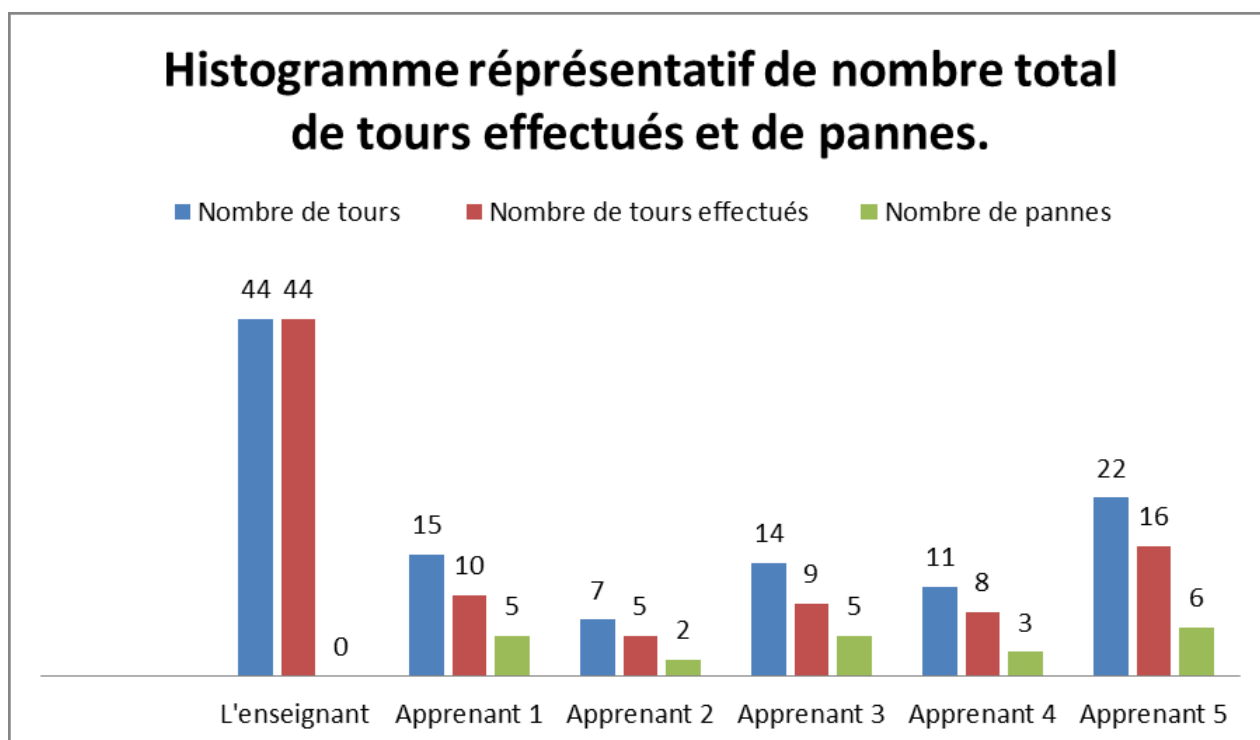
9. Présentation des résultats

Le nombre total de tours de parole s'élève à 113, dont 44 ont été pris par l'enseignant. Les 69 tours restants ont été distribués entre cinq apprenants, avec 15 attribués à l'apprenant 1, 07 à l'apprenant 2, 14 à l'apprenant 3, 11 à l'apprenant 4, et 22 à l'apprenant 5.

L'enseignant a utilisé tous ses tours de parole, tandis que les cinq apprenants participants à l'activité ont effectué un total de 69 tours, répartis avec 10 tours pour l'apprenant 1, 09 pour l'apprenant 2, 05 pour l'apprenant 03, 08 pour l'apprenant 04, et 16 pour l'apprenant 05.

Au cours du déroulement de l'activité, certains apprenants ont été interrompus, et le nombre d'interruptions varie d'un apprenant à un autre. L'apprenant 01 a subi 05 interruptions,

l'apprenant 02 a été interrompu 02 fois, l'apprenant 03 a fait face à 05 interruptions, l'apprenant 04 a été interrompu 03 fois, et l'apprenant 05 a été interrompu à 06 reprises.



9.1. Commentaire

À la lumière des données présentées dans le tableau ci-dessus, il est évident que l'enseignant a pris un grand nombre de tours et n'a pas été interrompu dans leur réalisation. En revanche, la diversité du nombre de tours effectués par les apprenants, ainsi que le nombre d'interruptions, reflète leur hétérogénéité.

En se basant sur l'histogramme, on observe que le nombre de tours effectués par l'ensemble des participants est plus élevé que le nombre d'interruptions. Cela suggère que l'enseignant a réussi ses tâches en utilisant des stratégies spécifiques tout au long de l'activité, tout en participant activement en tant qu'acteur. Chaque apprenant participant à l'activité a accompli plus de la moitié de ses tours.

Tableau 22: nombre de tours effectués et de pannes

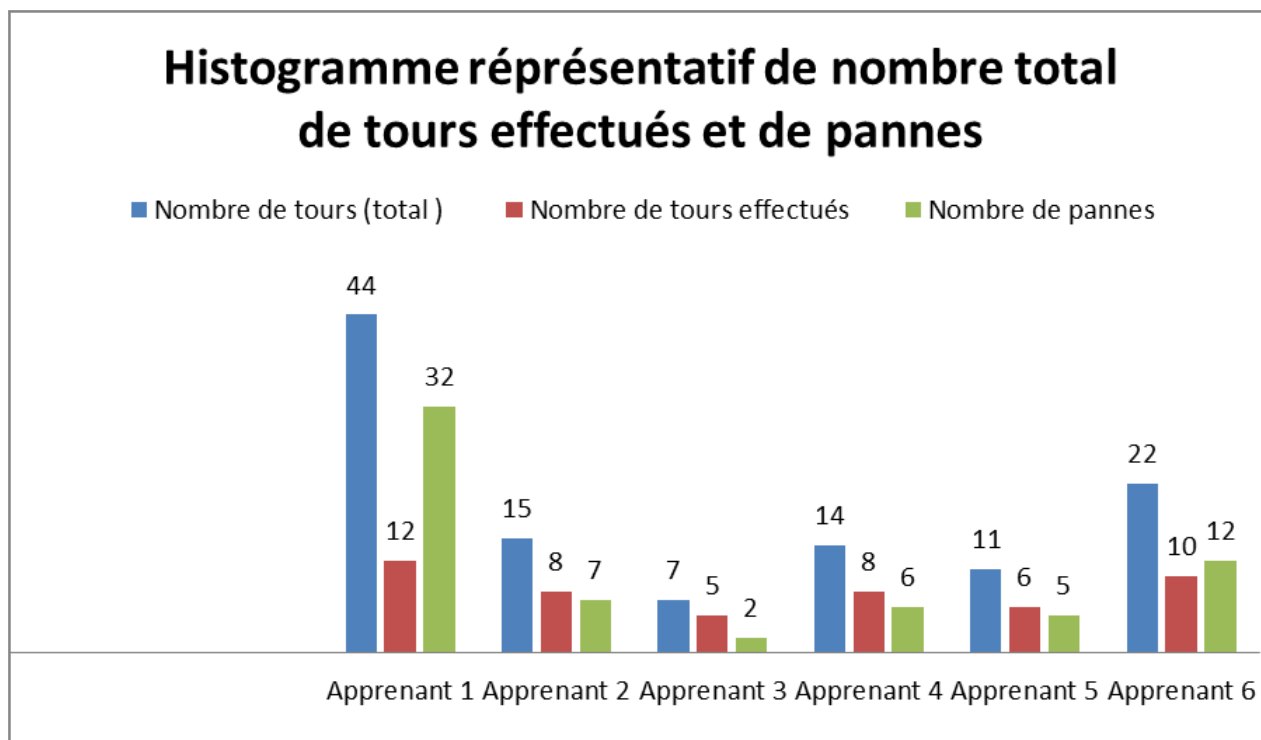
Groupe 2- activité (jeu de rôle)	Nombre de tours (total)	Nombre de tours effectués	Nombre de pannes
Apprenant 1	44	12	32
Apprenant 2	15	08	07
Apprenant 3	07	05	02
Apprenant 4	14	08	06
Apprenant 5	11	06	05
Apprenant 6	22	10	12
Total	113	49	64

9.1.1. Présentation des résultats

Le total des tours de parole s'élève à 113, dont l'apprenant 01 détient la part la plus importante avec 44 tours. Les autres apprenants se voient attribuer un total de 69 tours, répartis avec 15 pour l'apprenant 02, 07 pour l'apprenant 03, 14 pour l'apprenant 04, 11 pour l'apprenant 05, et 22 pour l'apprenant 06.

Selon le tableau ci-dessus, le nombre de tours effectués varie d'un apprenant à un autre. Les six apprenants participants à cette activité ont réalisé un total de 113 tours, dont 49 ont été effectués, comprenant 12 tours par l'apprenant 01, 08 par l'apprenant 02, 05 par l'apprenant 03, 08 par l'apprenant 04, 06 par l'apprenant 05, et 10 par l'apprenant 06.

Au cours du déroulement de l'activité, certains apprenants ont été interrompus, et le nombre d'interruptions varie d'un apprenant à un autre. On compte 32 interruptions pour l'apprenant 01, 07 pour l'apprenant 02, 02 pour l'apprenant 03, 06 pour l'apprenant 04, 05 pour l'apprenant 05, et 12 pour l'apprenant 06.



9.1.2. Commentaire

À la lumière des données fournies par le tableau ci-dessus, il est apparent que l'apprenant 01 a affecté un grand nombre de tours, ce qui a entraîné un nombre significatif d'interruptions. En revanche, le faible nombre de tours effectués par les autres montre un nombre considérable d'interruptions.

En se basant sur l'histogramme ci-dessus, il semble que le nombre d'interruptions dépasse celui des tours effectués. Ainsi, on peut affirmer que l'absence de l'enseignant en tant qu'acteur dans l'activité est un facteur crucial contribuant à l'échec des apprenants. L'histogramme révèle que moins de la moitié des tours de l'apprenant 01 et de l'apprenant 06 ont été effectués car ils sont plus nombreux que les autres. En revanche, plus de la moitié des tours des quatre autres apprenants (02, 03, 04, et 05) ont été accomplis car ils sont moins nombreux que les autres.

9.1.3. Bilan final (1er et 2ème groupe)

À la lumière des difficultés rencontrées lors du déroulement de l'activité interactive, en l'occurrence le jeu de rôle, il est évident que la sollicitation était différente pour les deux groupes. Un apprenant ne peut surmonter son blocage et prendre la parole qu'avec l'intervention de son enseignant. La construction d'un tour de parole intervient immédiatement

après un blocage de la part de l'apprenant. L'analyse des différentes stratégies utilisées par les deux enseignants nous permet de comprendre que le jeu de rôle peut encourager l'apprenant à s'exprimer oralement en FLE, mais cela dépend de diverses compétences de l'enseignant pendant ses interventions.

En se basant sur nos observations, nous concluons que le jeu de rôle est une activité propice au renforcement de l'interaction enseignant/apprenant. Il contribue à améliorer la situation d'enseignement/apprentissage en développant la compétence de l'expression orale.

9.2.2ème activité (dialogue question / réponse) G01

9.2.1. Avant la tâche

En qualité d'observateurs, nous avons discuté de la nature de l'activité avec l'enseignant, et il l'a acceptée pour diverses raisons :

- Il estime que cette activité sera simple, car elle sera courte et directe.
- Il considère que le dialogue question/réponse pourrait davantage inciter les apprenants à s'exprimer oralement en français langue étrangère (FLE).
- Selon lui, la difficulté de la première activité a permis aux apprenants de gagner une certaine confiance pour s'exprimer oralement en FLE.
- Le jeu de rôle a également habitué les apprenants à s'exprimer oralement en FLE. Ainsi, selon l'enseignant, la deuxième activité a été envisagée dans cette optique.

9.2.2. Pendant la tâche

L'enseignant n'a pas entamé directement l'activité, cherchant plutôt à démontrer sa simplicité aux apprenants. Pour cette raison, les stratégies verbales utilisées par l'enseignant sont variées et visent directement à encourager les apprenants participants à s'exprimer oralement en FLE.

La diversité des stratégies employées par l'enseignant a permis aux apprenants, d'une part, de prendre la parole et, d'autre part, d'intervenir. Les stratégies verbales utilisées pendant le déroulement de l'activité sont détaillées durant les activités.

9.2.3. L'ouverture

L'enseignant n'a pas entamé immédiatement l'activité. Pour encourager la participation de ses apprenants, il a cherché à les solliciter en leur adressant la remarque suivante :

L'enseignant : C'est une activité très facile et simple...elle sera à la portée de tout le monde.

Inutilisé la langue maternelle dialectale en disant) c'est sahla mich rah tkoun kima lawla . Elle est simple , elle ne sera pas comme la 1ère activité. Les apprenants sont intervenus collectivement (auditeurs et participants) en disant: merci Monsieur.

L'enseignant, s'adresse à tous les apprenants en disant, maintenant on va commencer le 1^{er} dialogue question / réponse puis il s'adresse à l'apprenant 01 en lui disant en langue maternelle dialectale rak wajed tu es prêt.

Apprenant 01: Oui Monsieuroui Monsieur, il s'exprime en langue maternelle dialectale, rani wajed. Je suis prêt. »

9.2.4. L'interruption

Dans certaines circonstances, l'enseignant intervient pour interrompre l'apprenant. Cette stratégie est mise en place afin que l'élève puisse identifier son erreur. L'exemple suivant illustre comment l'enseignant est intervenu pour interrompre :

Exemple 01

L'enseignant : *Bonjour.*

Apprenant 01: *Bonjour Monsieur.*

L'enseignant : *Comment allez – vous?*

Apprenant 01: *J'ai bien Monsieur.*

L'enseignant intervient en disant *non ...non arrête.*

Dans certaines situations, l'utilisation de cette stratégie peut dissuader l'apprenant participant à reprendre la parole, par crainte de faire à nouveau une erreur.

La deuxième interruption se distingue de la première, par un geste (une main levée) de l'enseignant interrompt l'élève pour l'empêcher de poursuivre. L'exemple ci-dessous détaille comment l'enseignant a agi par un geste.

Exemple 02

L'enseignant : *et toi , quel âge as-tu?*

Apprenant 02: *Je suis ...*

L'enseignant (avec sa main,) un geste pour que l'apprenant ne puisse continuer.)

Apprenant : *oui Monsieur (puis en langue maternelle) dialectale golli alah dites moi pourquoi?*

L'enseignant n'a rien dit. Il s'adresse à un autre apprenant.

L'interruption représente une stratégie que tout enseignant pourrait adopter lors du déroulement d'une activité orale, notamment interactive.

En interrompant un apprenant pendant une activité, l'enseignant peut, d'une part souligner l'erreur commise, et d'autre part limiter son autonomie et sa liberté d'expression verbale dans la langue cible.

9.2.5. Les achèvements interactifs

Il est courant, dans un contexte naturel, que le locuteur natif intervienne pour compléter de manière interactive les propos du locuteur non natif. Lors d'une activité interactive, en réponse à une difficulté exprimée par un locuteur non natif, le locuteur natif lui offre un temps, que le locuteur non natif reprend ensuite. En salle de classe, particulièrement dans l'enseignement des langues, en cas d'hésitation d'un apprenant, l'enseignant fournit le mot ou la formulation manquante à l'élève en difficulté. Cela est illustré par l'exemple suivant :

Exemple 03:

Apprenant 05 : oui , j'aime le la la

L'enseignant : la lecture

Ce phénomène se manifeste fréquemment au sein de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. En effet, il arrive que l'enseignant initie un mot ou une phrase, s'arrêtant délibérément pour inciter les apprenants à produire la suite. Ce procédé est généralement accompagné d'une intonation montante et se déploie dans le cadre de l'interaction enseignant/apprenant, caractérisée par une formulation conjointe. Par conséquent, la sollicitation de l'enseignant est souvent marquée par un allongement vocalique.

Nous pouvons ainsi considérer la demande d'achèvement comme une stratégie par laquelle l'enseignant cherche à encourager la prise de parole des apprenants.

Chez les apprenants, les achèvements interactifs témoignent de leur dépendance à l'égard de l'enseignant, étant donné qu'ils ont besoin d'être guidés. Ils recherchent l'aide de l'enseignant et se limitent à compléter un mot, car sans cela, ils hésiteraient peut-être à prendre la parole.

Pendant le déroulement du dialogue question/réponse, un élément verbal notable dans ce dialogue est représenté par les questions.

9.3. Les questions

En salle de classe pour l'enseignement des langues, tout échange ou interaction verbale nécessite une première intervention de la part de l'enseignant. Son rôle, en raison de son statut et dans le but de faciliter la tâche de l'apprenant, consiste généralement à initier les échanges en posant des questions. Simultanément, l'apprenant est chargé de répondre à ces questions.

Les différentes formes de questions relevées dans le dialogue comprennent les questions fermées et les questions injonctions.

9.3.1. Les questions fermées

Nous avons identifié un grand nombre de questions fermées, qui suscitent généralement des réponses courtes, comme illustré dans l'exemple 04 ci-dessous :

Exemple 04:

L'enseignant : est - ce que tu apprends le français? Alors c'est oui ou non.

Apprenant 07: Oui

L'enseignant formule une question propositionnelle en utilisant l'introduction "est-ce que", et à la fin de son tour de parole, il demande explicitement : "est-ce que c'est oui ou non ?". L'apprenant se trouve ainsi limité à ces deux choix possibles et n'a pas d'autre option de réponse.

Bien que les réponses des élèves fassent avancer l'interaction, cette approche n'encourage pas l'initiative de l'élève ni une prise de risques réelle.

Cela est également illustré par l'exemple 04, démontrant que les apprenants produisent des énoncés prévisibles.

Exemple 04:

L'enseignant : Le sport est très utile. Est-ce que tu l'aimes?

Apprenant 08: Oui

Le fait que l'enseignant pose fréquemment des questions fermées n'incite pas seulement les élèves à fournir des réponses succinctes, mais limite considérablement l'expression verbale des apprenants. Cette stratégie prive l'élève de l'opportunité d'initier la communication orale et de participer verbalement dans un contexte d'enseignement/apprentissage propice à l'échange et à l'interaction verbale.

On peut donc comprendre qu'une des raisons de la faible productivité verbale des apprenants réside dans le type de questions posées par l'enseignant.

Ce mode d'échange place l'élève dans l'obligation de répondre, mais la réponse fournie doit potentiellement correspondre à celle attendue par l'enseignant. Cela reflète la nature du rapport de complémentarité, confrontant ainsi l'élève à une position subordonnée.

9.3.2. Les questions injonctions

Dans certaines situations, le discours de l'enseignant revêt un caractère directif, exprimant un "dire de faire". L'exemple ci-dessous illustre comment l'enseignant pousse davantage les

apprenants à s'exprimer. Confronté à leur silence, il leur demande explicitement de prendre la parole pour donner un exemple.

Exemple 05:

L'enseignant : quel sorte du sport préfères – tu?

L'apprenant 05: je préfère +++++

L'enseignant : une activité sportive. Donne-moi un exemple.

Cette injonction (« donne-moi un exemple ») survient après une pause assez prolongée. Nous constatons que, faute d'initiative de la part des apprenants, l'enseignant encourage leur participation verbale par le biais de questions.

Dans le cadre de cette activité, nous pouvons affirmer que les différentes stratégies adoptées par l'enseignant visaient à solliciter et motiver les apprenants participants. Cependant, la majorité des questions posées étaient formulées sous la forme de questions fermées introduites par "est-ce que".

Au cours de cette activité, nous avons observé un déficit significatif en termes de tours de parole, de prises de parole et d'initiative verbale de la part des apprenants participants. Cette lacune s'explique par la manière dont l'enseignant formule ses questions.

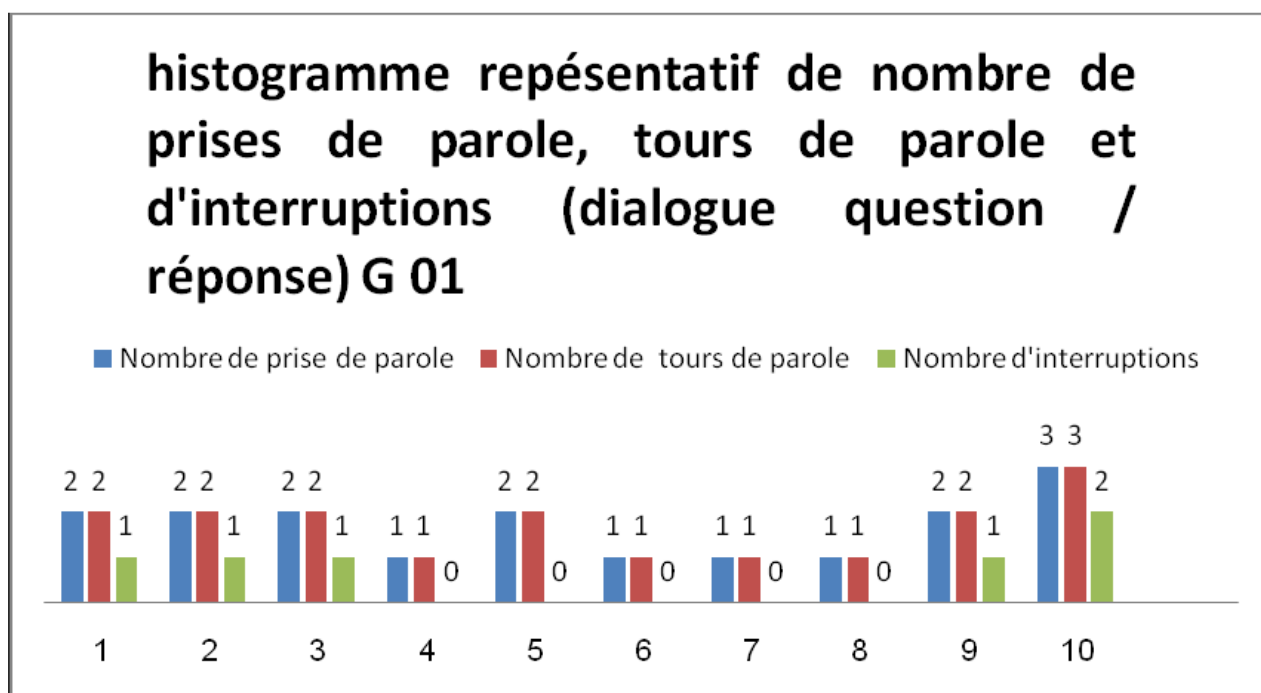
Tableau 23: Nombre de prises de parole, tours de parole et interruptions (2ème activité) G01

Apprenant	Nombre de prise de parole	Nombre de tours de parole	Nombre d'interruptions
01	02	02	01
02	02	02	01
03	02	02	01
04	01	01	00
05	02	02	00
06	01	01	00
07	01	01	00
08	01	01	00
09	02	02	01
10	03	03	02
Nombre total	17	17	06

9.4.Présentation des résultats

Le tableau illustre un nombre équivalent de prises de parole et de tours de parole pour les trois premiers apprenants, à savoir 1, 2 et 03, chacun enregistrant 02 prises de parole, 02 tours de parole et 01 interruption.

Un nombre moins élevé est observé pour les élèves suivants, à savoir les n° 04, 06, 07 et 08, chacun ayant enregistré 01 prise de parole, 01 tour de parole et 01 interruption. En revanche, le nombre le plus élevé est enregistré pour les apprenants 05, 09 et 10, avec 02 prises de parole et 02 tours de parole pour les deux apprenants 05 et 09, et une seule interruption (01) pour l'apprenant 09. L'apprenant 10 affiche trois (03) prises et 03 tours de parole, accompagnés de deux (02) interruptions.



9.4.1. Commentaire

En analysant le tableau ci-dessus, nous constatons que les quatre apprenants, à savoir 01, 02, 03 et 09, présentent un nombre équivalent de prises et de tours de parole. Dans certains cas, le nombre de tours de parole et de prises de parole augmente uniquement avec l'augmentation du nombre d'interruptions, se limitant à une seule interruption pour ces quatre apprenants, avec 02 prises et 02 tours de parole pour chacun.

En l'absence d'interruption, le nombre de prises et de tours de parole diminue. L'enseignant n'interrompt personne, sauf lorsqu'on ne parvient pas à répondre correctement. Aucune interruption n'a été enregistrée pour les apprenants suivants, à savoir 04, 06, 07 et 08. Ainsi, le nombre de prises et de tours de parole était de 01 pour chacun d'eux.

Face aux difficultés à répondre aux questions, l'enseignant diversifie ses stratégies pour inciter à parler. Dans le cas de l'apprenant 05, aucune interruption n'est observée, mais le nombre de prises et de tours de parole augmente, témoignant d'une stratégie différente de l'interruption. En revanche, un nombre plus élevé de prises et de tours de parole résulte d'un nombre plus élevé d'interruptions, comme c'est le cas pour l'apprenant 10, avec 03 prises et 03 tours de parole accompagnés de 02 interruptions.

9.5. Activité dialogue question / réponse (G02)

9.5.1. Avant la tâche

Avant le début de l'activité, l'enseignant s'adresse aux apprenants participants en leur indiquant qu'ils doivent répondre correctement à toutes les questions, ajoutant un "d'accord, euh". Ensuite, il se tourne vers le premier apprenant participant, la pointe du doigt et lui dit qu'il est le premier à commencer, soulignant qu'il ne doit pas bloquer dès le premier tour.

L'enseignant explique également aux apprenants participants les différentes répartitions des tours de parole, insistant sur l'importance de la prise de parole. Il utilise une expression en langue maternelle pour souligner la nécessité de respecter leurs tours et de se préparer à chaque prise de parole.

9.5.2. Pendant la tâche

Pendant le déroulement de l'activité dialogue question / réponse, l'enseignant a employé différentes stratégies pour encourager les participants à s'exprimer à l'oral. L'objectif de ses différentes interventions démontre...

9.6. Les stratégies verbales de sollicitation

Pendant le déroulement de l'activité, l'enseignant a utilisé différentes stratégies pour encourager les apprenants à s'exprimer oralement en FLE. Ces stratégies adoptées varient en fonction de la situation de communication. L'enseignant est intervenu en fonction des réactions de ses apprenants pour surmonter divers obstacles tels que les tours de parole, la prise de parole et les blocages.

9.6.1. Interruption

Dans certains cas, lorsque l'apprenant a répondu de manière incorrecte à une question, l'enseignant intervient pour l'interrompre et fournir la réponse correcte. Les deux exemples suivants illustrent cela :

Exemple 01

Enseignant : Comment allez – vous?

Apprenant 01: j'ai bien...

L'enseignant : Non , non arrête (interruption) tu ne dois pas dire...

Exemple 02

L'enseignant: Et vous quel âge avez – vous ?

Apprenant 04: Je suis ...

L'enseignant : Arrêtez ...arrêtez. (interruption)

Cette stratégie d'interruption semble poser des difficultés pour la plupart des apprenants. D'une part, elle ne favorise plus l'autonomie de l'expression orale en FLE. D'autre part, elle maintient l'apprenant dans un rôle de dépendance envers les autres.

L'interruption met en lumière des stratégies distinctes utilisées par l'enseignant. Dans l'exemple 01, l'interruption est suivie d'un chevauchement de tours de parole.

9.6.2. Chevauchement de tours de parole

Dans l'exemple 01, lors de l'interruption de l'apprenant 01 par l'enseignant, une intervention spontanée d'un autre apprenant se produit sans aucune autorisation de l'enseignant. C'est l'apprenant 03 qui intervient en répondant.

Apprenant 03: Monsieur, Monsieur , (puis en langue maternelle dialectale) negoulou on dit je suis Monsieur.

L'enseignant : Merci, bravo, excellent

Dans l'exemple 02, l'apprenant a été interrompu par l'enseignant, qui s'adresse ensuite à tous les apprenants participants. L'apprenant 05 intervient en répondant à la question en disant :

Apprenant 05: Monsieur, Monsieur on dit j'ai 18 ans par exemple.

L'enseignant : Merci , bravo , excellent.

Dans l'exemple 01, la réponse de l'apprenant 03 est suivie d'une nouvelle stratégie adoptée par l'enseignant via l'apprenant 01, à savoir la répétition.

9.6.3. Répétition

Dans l'exemple 01, l'intervention de l'apprenant 03 est consécutive à l'interruption de l'apprenant lors de sa réponse lorsque l'enseignant demande à l'apprenant 01 de répéter correctement la réponse.

L'enseignant demande à l'apprenant de répéter en lui disant :

L'enseignant : Oui, répétez Bachir s'il te plait.

Apprenant 01 : Oui, je suis bien Monsieur.

L'enseignant: Merci. Maintenant, tu as répondu correctement

La répétition revêt une importance capitale, voire essentielle, pour encourager l'apprenant à s'exprimer oralement en FLE et à prononcer correctement dans une langue étrangère. Dans cette perspective, Cicurel confirme cela « La répétition est un trait distinctif du discours didactique.»

En examinant les deux stratégies employées par l'enseignant (répétition et interruption), on peut constater qu'elles ne sont pas entièrement suffisantes pour susciter la motivation. Cependant, ces stratégies sont accompagnées d'une évaluation positive par des encouragements tels que merci, bravo, excellent, etc.

Dans certaines situations où l'apprenant éprouve des difficultés à répondre à une question particulière, l'enseignant intervient en prononçant les premiers mots, de la phrase facilitant ainsi la participation de l'apprenant et encourageant la prise de parole. Cette stratégie est connue sous le nom de parole facilitée.

9.6.4. Parole facilitée

P. Corder définit cette notion comme « *Toute parole de l'enseignant facilitant la prise de parole des élève*».

L'exemple 03 illustre clairement comment l'enseignant intervient pour faciliter la prise de parole.

Exemple 03:

L'enseignant : Comment vous appelez – vous ?

Apprenant 03 : Je(il n'arrive pas à prendre la parole.)

L'enseignant : (Il dit le mot qui suit le pronom personnel je en disant) je m'ap.....

Apprenant 03 : Oui, je m'appelle Samir.

L'enseignant doit intervenir régulièrement pour aider les apprenants à surmonter les difficultés pendant le déroulement de l'activité. Une des techniques utilisées par l'enseignant est la parole facilitée, visant à encourager l'apprenant à s'exprimer oralement et à prendre la parole. Dans toute situation de communication, l'interlocuteur peut rencontrer des difficultés à répondre à la question posée, souvent liées à des problèmes de compréhension. Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, l'enseignant s'efforce d'améliorer la situation de manière positive en reformulant les questions posées. Dans cette perspective, examinons une autre technique appelée la reformulation.

9.6.5. La reformulation

Vion définit la reformulation comme « *Une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* »

L'utilisation de la reformulation est fréquente en classe de langue, elle vise principalement à guider les apprenants vers la compréhension du sens et à assurer une meilleure intercompréhension entre les participants. Cette technique vise à corriger les incompréhensions et à rendre un énoncé plus accessible. L'exemple suivant illustre la manière dont l'enseignant a utilisé cette technique pour empêcher l'apprenant de se bloquer.

Exemple 04

L'enseignant : Que faites – vous dans la vie?

Apprenant 03 : il n'a pas compris le sens de la question posée.

L'enseignant : Quelle est votre question?

Apprenant 03 : Ah, oui, je suis élève.

L'enseignant : Merci, t'as compris maintenant.

Au cours de cette activité, l'enseignant a également eu recours à des techniques non verbales pour encourager les apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE. Il utilise des gestes et des regards pour indiquer à l'apprenant quand prendre la parole.

9.7. Les stratégies non verbales de sollicitation

Concernant les stratégies non verbales de sollicitation, il est crucial de reconnaître le rôle significatif de la communication non verbale qui, parfois, remplace efficacement la parole. Dans l'exemple suivant, la communication non verbale accompagne la parole de l'enseignant, mettant en œuvre plusieurs stratégies de sollicitation non verbales.

9.7.1. Le geste

L'utilisation du geste est une des approches où l'enseignant, confronté au fait que la personne ne se porte pas volontaire, doit désigner un élève spécifique.

Dans l'exemple 04 ci-dessous, l'enseignant utilise un geste en pointant du doigt un élève particulier, l'invitant ainsi à prendre la parole.

Exemple 04

L'enseignant pose la question à l'apprenant 02 avec un geste (montrant du doigt)

L'enseignant : D'où viens – tu?

Apprenant 04 : je suis venu d'Eloued .

L'enseignant : Merci , très bien

À travers cet exemple, on peut affirmer que le geste facilite la compréhension de la question pour l'apprenant. Ainsi, il réagit de manière pertinente à la question posée par l'enseignant. Les signes non verbaux, tels que les gestes, peuvent avoir un impact positif sur la situation d'enseignement/apprentissage du FLE, surtout lorsque la communication verbale prédomine.

9.7.2. Le regard

Quant à l'utilisation du regard, l'enseignant peut orienter son regard vers un élève spécifique pour l'encourager à prendre la parole. Lors du tour de parole, l'enseignant sélectionne, par le biais de son regard, l'apprenant comme destinataire. C'est à travers ce regard que ce dernier comprend qu'il est invité à s'exprimer.

L'exemple 05

Illustre comment l'enseignant communique visuellement avec un apprenant participant à cette activité.

L'enseignant : Il s'adresse avec un regard à l'apprenant 02.

Apprenant 02 : Il a compris que son tour est arrivé et qu'il doit prendre la parole.

L'enseignant : Comment vous appelez vous?

Apprenant 02: Je m'a.....

L'enseignant s'adresse par un regard

Apprenant 02: je m'appelle Sami

L'enseignant : voilà merci.

Tableau 24: Nombre de prises de parole, tours de parole et d'interruptions (2ème activité) G02

Apprenants	Nombre de prises de parole	Nombre de tours de parole	Nombre d'interruptions
01	02	02	01
02	02	02	00
02	02	02	01
04	02	02	00
05	02	03	00
06	03	03	00
07	01	01	00
08	02	02	00

09	04	05	00
10	03	03	00
Nombre total	23	25	02

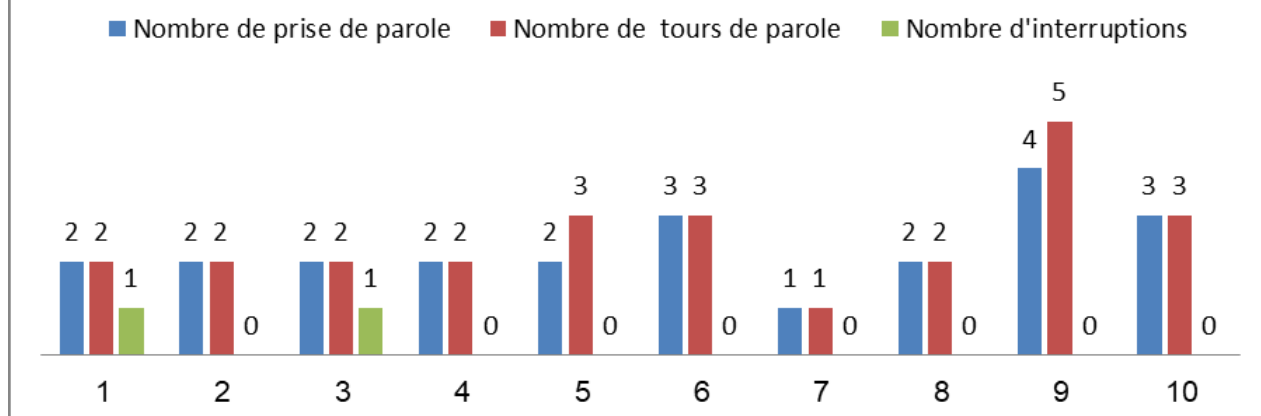
9.8.Présentation des résultats

Le tableau précédent présente les statistiques concernant le nombre de prises de parole, de tours de parole et d'interruptions pour l'ensemble des apprenants participant à l'activité. On observe que cinq apprenants, à savoir 01, 02, 03, 05 et 08, ont effectué chacun 02 prises de parole. Les apprenants 06 et 10 ont réalisé trois prises de parole chacun, tandis que l'apprenant 07 en a effectué une seule. En revanche, l'apprenant 09 s'est démarqué avec un nombre plus élevé de prises de parole en totalisant quatre.

En ce qui concerne les tours de parole, les apprenants 01, 02, 03, 04 et 08 ont réalisé deux tours chacun, tandis que les apprenants 05, 06 et 10 en ont accompli trois. L'apprenant 07 a effectué un seul tour de parole, alors que l'apprenant 09 a surpassé les autres avec cinq tours de parole.

En ce qui concerne les interruptions, seuls les apprenants 01 et 03 ont connu des interruptions, une seule pour chacun d'eux. Dans l'ensemble, le tableau reflète un total de 23 prises de parole, 25 tours de parole et 02 interruptions pour l'ensemble des apprenants participants.

Histogramme représentatif de nombre de prise de parole , tours de parole et d'interruptions (dialogue question / réponse G02)



9.8.1. Commentaire

À la lumière du tableau ci-dessus, on constate une variation du nombre de prises de parole d'un apprenant à un autre, influencée par les réactions de l'enseignant. Cependant, dans certains cas, le nombre de tours de parole est uniforme pour certains. Les apprenants 01, 02, 03, 04, 05 et 08 ont tous enregistré le même nombre de prises de parole, soit deux, avec deux tours de parole chacun. De même, les apprenants 06 et 08 ont partagé le même nombre de prises et de tours, totalisant trois tours de parole chacun. L'apprenant 07 a affiché le nombre le plus bas de prises de parole, tandis que l'apprenant 09 a présenté le nombre le plus élevé de prises de parole.

Concernant les tours de parole, les apprenants 01, 02, 03, 04 et 08 ont tous réalisé deux tours chacun, tandis que les apprenants 05, 06 et 10 ont effectué trois tours de parole. En revanche, l'apprenant 07 a enregistré le nombre le plus bas avec un seul tour de parole, tandis que l'apprenant 09 a surpassé les autres avec sept tours de parole.

L'activité de dialogue question/réponse a permis aux apprenants des deux groupes de réagir et de s'exprimer à l'oral. Les différentes stratégies verbales et non verbales employées par l'enseignant étaient appropriées aux diverses situations de communication entre l'enseignant et

les apprenants participants. Ces stratégies visent à solliciter l'apprenant à prendre la parole et à le guider lorsqu'il rencontre des difficultés.

L'enseignant de FLE joue un rôle crucial dans l'amélioration de la dynamique de sa classe. En adoptant des stratégies variées, il encourage le développement des compétences communicatives liées à l'échange et à l'interaction verbale de chaque apprenant.

La sollicitation et la motivation d'un apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE sont des principes fondamentaux d'un enseignant réussi. L'enseignant de FLE cherche constamment des solutions et des stratégies pour stimuler l'expression orale de ses apprenants, notamment en choisissant judicieusement les questions qui leur sont destinées.

10. Remédiation et perspectives proposées

10.1. Pour une remédiation de la démotivation et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité

10.1.1. Pour une classe plus active

Un cours de langue doit se caractériser par son caractère actif et interactif, et c'est précisément pourquoi un enseignant compétent s'efforce constamment de rompre avec la routine établie. Il semble que la diversification des activités puisse remédier à l'ennui et à la démotivation résultant de la répétition dans un cours. Nous avons particulièrement mis l'accent sur la promotion de l'échange oral et de l'interaction verbale.

Notre conception de l'utilisation du manuel et du déroulement de la leçon était initialement très rigide, contribuant à rendre le cours monotone tant pour les apprenants que pour nous-mêmes. Afin de remédier à cette situation, nous avons entrepris de changer notre approche de travail. Tout d'abord, nous avons modifié notre relation avec le manuel en le considérant comme une première source de diversification, proposant des activités pour l'étude d'un texte. Cela nous a conduit à adopter une conception plus souple de la structure du cours, permettant l'intégration ou l'intercalation de différentes activités. Une fois cette première étape franchie, nous avons ensuite introduit des activités qui ne trouvaient pas leur point de départ dans le manuel.

Considérons que l'introduction de la variété a contribué, dans une certaine mesure, à surmonter cette lassitude. La remise en question de notre conception du cours était nécessaire, car il semble difficile d'impliquer les apprenants de manière significative à travers la routine. Il est également important de noter que certaines activités créent une atmosphère plus

dynamique, encourageant la prise de parole. Le jeu de rôle constitue un exemple particulièrement convaincant, étant un élément évident et dynamique auquel les apprenants réagissent favorablement. De même, le travail en groupe offre un espace de communication où les élèves dialoguent, partagent leurs idées et leurs points de vue de manière plus spontanée. De telles activités contribuent à atténuer la barrière entre l'enseignant et les apprenants, favorisant ainsi un échange plus vivant.

Une ambiance agréable, basée sur le respect mutuel et propice au travail, se crée. En effet, lorsque l'enseignant organise un jeu de rôle en classe, invitant les apprenants à participer, ou lorsqu'il circule parmi les élèves pendant un travail en binôme ou en trinôme, et il parle plus aisément à chacun, une relation est instaurée, encourageant les apprenants à sortir de leur réserve.

10.1.2. La diversité au service de l'hétérogénéité et de la motivation

Diversifier les activités peut également être un moyen de répondre aux différences des apprenants.

« Trop souvent, on réduit les différences à la dichotomie bons/bas. Or, il convient d'élargir considérablement le champ des différences possibles. Certaines doivent amener le pédagogue à faire preuve de plus d'imagination, d'inventer sans cesse dispositifs et approche multiples pour «coller avec», pour que chacun s'y retrouve; d'autres le conduisent à organiser à certains moments des activités différentes, voire de parcours différents selon les besoins des élèves» (Jean-Micheal , ZAKHARTCHOUK, 2001)

En effet, les apprenants présentent des différences notables, que ce soit en termes d'intérêts, de styles et de stratégies d'apprentissage, ou encore en ce qui concerne leur niveau d'autonomie. Il est évident que la diversification des activités revêt une importance significative pour la majorité d'entre eux. Certaines activités peuvent susciter la motivation, même chez les plus récalcitrants, contribuant ainsi à stimuler leur intérêt pour l'apprentissage. Les stratégies employées pour motiver les élèves jouent un rôle essentiel dans la réussite, car elles ouvrent un espace de communication permettant à certains de surmonter leurs inhibitions et de prendre la parole.

Le jeu de rôle démontre aux élèves comment, selon les différents paramètres de chaque situation (rôle, statut, lien, etc.), les mêmes fonctions (comme inviter, par exemple) s'expriment à travers des réalisations verbales et non verbales très diverses. Cette activité présente plusieurs avantages :

- Avec des élèves plus avancés, le jeu de rôle peut développer des compétences discursives, tandis qu'avec des élèves moins avancés, il favorise l'utilisation de stratégies compensatoires telles que le geste ou la mimique.
- Il permet de travailler sur les attitudes, par exemple, la notion de certitude.
- Il encourage le développement de stratégies de communication adaptées à certaines situations.
- Il offre à l'enseignant l'opportunité d'observer le comportement social et langagier des élèves, consolidant ainsi leurs acquis.
- Le jeu de rôle constitue une forme d'apprentissage par l'expérience, obligeant les élèves à utiliser toutes leurs ressources pour s'exprimer oralement en FLE.
- Il représente une période de renforcement qui doit être planifiée dans le processus d'apprentissage.

De plus, afin de prendre en compte leurs différences individuelles, il apparaît crucial, dans la mesure du possible, de fournir une attention plus individualisée aux apprenants. Le travail en groupe offre cette opportunité, car en circulant d'un groupe à l'autre, l'enseignant peut aisément engager des échanges oraux avec les apprenants, répondre à leurs questions et sollicitations, renforçant ainsi leur confiance. Cette modalité de travail interactif permet également de différencier les groupes en fonction de divers critères de composition, adaptant ainsi les tâches proposées aux apprenants. Parfois, ces derniers peuvent être amenés à choisir entre plusieurs sujets, optant ainsi pour le groupe qui suscite le plus leur intérêt.

10.1.3. Remédier aux problèmes de la prononciation

Il est fréquent qu'à partir de certaines activités interactives, les apprenants commettent des fautes de prononciation, notamment en ce qui concerne certains modes tels que le mode négatif. Dans ce contexte, l'enseignant doit intervenir pour les corriger automatiquement. De plus, il peut organiser des séances visant à exercer les apprenants à répéter correctement certains mots ou expressions.

Nous constatons que l'apprentissage du FLE ne peut se réaliser pleinement qu'à travers l'interaction verbale et l'échange oral entre les apprenants eux-mêmes également. En effet, l'enseignant ne peut évaluer la compétence orale des apprenants qu'à travers la discussion, la conversation et la prise de parole. Il ressort que la diversité des activités en classe contribue à combattre l'ennui et l'appréhension de s'exprimer chez certains élèves. Dans cette perspective,

la variété des activités favorisant l'interaction et l'échange, que ce soit en classe ou sous forme de jeux de rôle, peut ainsi constituer une solution contre la démotivation des apprenants.

10.1.4. Remédier aux problèmes de monopolisation

Comme précédemment mentionné, il est difficile de maintenir la motivation de certains apprenants lorsque les activités demeurent constantes, les enfermant dans une routine. Leurs compétences semblent diminuer d'une année à l'autre. Dans cette optique, l'enseignant doit intervenir pour résoudre les problèmes rencontrés par les apprenants et proposer des activités qui aillent au-delà du manuel scolaire, dans le but de les encourager à parler et à s'exprimer oralement en FLE. En d'autres termes, il diversifie les activités et sélectionne celles les plus adaptées aux élèves de chaque classe.

L'enseignement d'une langue étrangère représente une tâche complexe, avec de nombreux enseignants confrontés à diverses difficultés, en particulier lorsqu'il s'agit d'enseigner l'oral et de motiver les élèves à s'engager dans des activités conversationnelles en classe. En d'autres termes, une participation efficace des élèves dans un échange oral et une interaction verbale avec leurs enseignants de FLE nécessite une approche proactive.

Suite à notre enquête menée auprès des enseignants de FLE en 1.A.S et à la lumière des difficultés observées lors du déroulement des activités telles que le jeu de rôle et le dialogue/question-réponse, nous proposons les perspectives suivantes que tout enseignant pourrait appliquer pour encourager les apprenants à s'exprimer oralement en FLE et les engager dans des situations de communication favorisant l'échange oral et l'interaction verbale en classe. Ces perspectives visent à inciter les apprenants à parler aisément en FLE :

- En tant que personne facilitatrice, l'enseignant doit créer diverses méthodes pour encourager les élèves à s'exprimer à l'oral en FLE.
- Exprimer chaleureusement sa reconnaissance envers ceux qui répondent aux questions, en utilisant des termes tels que "merci", "bien", "très bien", et sauver la face des apprenants.
- Engager un dialogue fréquent avec chaque apprenant, en particulier avec ceux qui s'expriment rarement ou avec difficulté, veillant à ce que chacun prenne la parole.
- Encourager l'expression mimique et gestuelle lorsqu'un apprenant éprouve des difficultés à répondre, en recourant à des stratégies non verbales.
- Éviter de poser des questions auxquelles on peut répondre par un simple "oui" ou "non".
- Placer les apprenants dans des situations de communication orale stimulantes.
- Stimuler l'imagination et susciter le désir de participer.

- Solliciter la participation de tous et leur donner la parole, tout en les encourageant.
- Intégrer régulièrement dans la vie de la classe de langue des moments dédiés où les apprenants auront l'occasion de s'exprimer et d'écouter sur divers sujets.
- Veiller à ce que les questions posées aient pour objectif d'encourager les apprenants à s'exprimer à l'oral, plutôt que de tester leurs connaissances culturelles.
- Accorder le temps nécessaire aux apprenants pour préparer leurs réponses et éviter de parler à leur place.
- Adapter le niveau des questions au niveau de compréhension de la classe.
- Utiliser des supports multimédias mettant en avant l'échange oral et l'interaction verbale.
- Encourager l'écoute active de l'élève en lui assignant une tâche spécifique avant la diffusion du document, permettant ainsi de repérer et interpréter les informations. L'acquisition de la maîtrise de la communication orale découlera de cette démarche à partir de l'écoute.
- Créer des situations de communication authentiques entre les apprenants, avec des enjeux réels, car leur engagement dans la communication est conditionné par la perception du sens et de l'intérêt de l'échange.
- Assurer une prononciation correcte en français, car celle-ci constitue un élément crucial de la motivation.
- Pour les enseignants non titulaires de diplômes en français, il est essentiel de fournir des efforts afin d'atteindre leurs objectifs en matière de communication orale et d'engagement efficace dans les conversations en classe.
- Afin de favoriser l'échange oral et l'interaction verbale dans une classe de FLE, l'enseignant devrait envisager la mise en œuvre des différentes perspectives et procédés d'aide proposés pour solliciter et encourager efficacement l'apprenant à s'exprimer à l'oral en FLE.

10.2. Procédés d'aide (pour une classe de FLE) favorisant la production orale, l'échange oral et l'interaction verbale

Suite au déroulement des activités telles que le jeu de rôle et le dialogue question-réponse, nous voudrions présenter des perspectives aux enseignants de FLE. Elles visent à encourager les apprenants à s'exprimer verbalement en français tout en mettant les enseignants face à la nécessité de créer une atmosphère propice à l'échange et à l'interaction. Les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs tentatives de pousser les élèves à s'exprimer à l'oral en FLE au cours de certaines tâches, nous amènent à explorer divers moyens d'aider les apprenants à s'exprimer plus aisément.

Avant de présenter certaines méthodes pour inciter les apprenants à participer activement à des échanges oraux et des interactions verbales en classe de FLE, Nathalie Francols souligne le rôle essentiel de l'enseignant dans la réalisation régulière de cette tâche pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette optique, elle affirmait que

« Dans la plupart des activités de l'école, l'enseignant a un contrôle plus important que l'élève sur la tâche. Il sait ce qu'il faut faire, il sait pourquoi il faut réaliser telle tâche (il relie la tâche à un objectif d'apprentissage qui n'est pas toujours clair pour l'élève). Enfin le plus souvent, il a une idée plus ou moins précise du «comment faire ». De plus l'enseignant, par ses compétences en analyse des erreurs des élèves et ses connaissances didactiques, «sait» ce qui fait obstacle pour l'élève dans telle tâche. L'enseignant peut se tromper, mais la contestation est risquée pour l'élève. Pour lui, préciser ce sur quoi il veut être aidé est à la fois un enjeu pour sa face et son territoire, pour garder le contrôle de son action, mais également un enjeu en terme d'apprentissage, savoir verbaliser une difficulté est un premier pas pour la dépasser.»
(2012. P.60)

Afin d'assurer une mise en œuvre efficace de l'enseignement/apprentissage, il est impératif que l'enseignant intègre diverses méthodes d'assistance favorisant l'échange oral et l'interaction verbale en classe de FLE.

Dans une dynamique de communication en classe, l'enseignant collabore avec les apprenants pour définir les différentes façons dont il peut les soutenir dans l'accomplissement de diverses tâches qui encouragent l'échange oral et l'interaction verbale. Ces approches sont considérées comme des formes d'aide bénéfiques pour les apprenants.

10.2.1. L'accord sur la manière d'aider

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment dans une situation d'échange oral et d'interaction verbale, l'entente entre l'enseignant et l'apprenant revêt une importance cruciale pour assurer le bon déroulement de l'activité interactive. À cet égard, Nathalie François souligne que *« les désaccords sur la manière d'aider peuvent naître un désaccord sur la finalité de l'aide, son objet : faire apprendre. Si aider de telle manière ne se décide pas exclusivement dans l'interaction mais est une construction plus large, il est néanmoins possible d'observer des négociations des procédés d'aide dans l'interaction entre élèves et enseignant.»*(p.62)

Au travers de cette citation, il devient évident que la manière d'assister l'apprenant nécessite la mise en œuvre de procédés d'aide par l'enseignant, favorisant ainsi le contact entre lui et l'apprenant ainsi que diverses situations d'échange oral et d'interaction verbale. Deux types de procédés d'aide se distinguent dans cette perspective :

- L'aide par le dire et l'aide par le faire
 - L'aide centrée sur la tâche et l'aide centrée sur la personne
 - L'aide par le dire englobe des conseils, des réponses aux questions, des encouragements, etc.
- En tant qu'acte langagier, elle nécessite la médiation du sens et de l'autre. L'apprenant doit accepter l'aide et interpréter cette médiation pour mettre en pratique le contenu de cette assistance.

L'aide par le dire n'est pas nécessairement plus légère que l'aide par le faire. Il est possible d'apporter une aide importante, voire excessive, en submergeant l'interlocuteur de conseils et d'explications. Bien qu'elle ne soit pas nécessairement plus légère, elle demeure inévitablement plus indirecte que l'aide par le faire, qui peut impliquer une prise en charge partielle de l'action par l'aidant.

Les différentes manières d'aider permettent de distinguer entre une aide centrée sur la tâche et une aide centrée sur l'élève. À ce sujet, Nathalie François confirme que «*On peut rassurer un élève (aide affective, centrée sur la personne*» en lui tenant la main (aide – par le faire).» (p.63)

En vertu de cet avis, les aides centrées sur la tâche sont constamment axées sur la réalisation de la tâche, visant à clarifier ce qui n'est pas compris et à guider l'élève dans l'exécution de ce qu'il ne parvient pas à accomplir. Ces aides peuvent revêtir différentes formes, qu'elles soient physiques (comme tenir la main de l'aidé pour éviter une chute), cognitives (poser des questions, expliquer, décrire) ou techniques (fournir le matériel approprié). Ces orientations sont généralement complémentaires et peuvent se manifester simultanément ou successivement sous des aspects physiques, cognitifs et techniques.

D'un autre côté, les aides centrées sur la personne visent à encourager l'élève, à maintenir son attention et sa motivation, tout en lui permettant de préserver sa dignité s'il commet une erreur. La motivation de l'élève pour faire face à la difficulté d'une tâche est intrinsèquement liée à sa motivation. Pour que l'apprenant puisse agir de manière interactive dans n'importe quelle situation de communication orale, des études en psychologie et sociologie indiquent que le principe de liberté joue un rôle essentiel.

À cet égard, R-V. Joule confirme que « *Le principe de liberté est un facteur d'engagement dans la tâche. Ainsi, plus on est contraint à agir, moins on est motivé à agir.* »

10.2.2. Les procédés d'aide centrés sur la tâche

Après avoir mené deux activités (jeu de rôle et dialogue question-réponse), il est observé que l'aide débute fréquemment par la détection d'une erreur par l'enseignant, suivi d'une phase de diagnostic et enfin de la mise en œuvre d'un procédé correctif.

10.2.3. Le signal de l'erreur

Cette intervention constitue une forme d'aide en guidant l'élève et en restreignant les options dans son champ d'actions possibles. Le signal d'erreur se révèle être une aide suffisante, incitant ainsi l'apprenant à modifier sa stratégie et à choisir de manière autonome une nouvelle direction.

10.2.4. Le diagnostic

Lorsque le signal n'est pas jugé suffisant, l'enseignant entreprend alors un diagnostic, soit individuellement soit en collaboration avec l'apprenant. Ce processus diagnostique consiste à interroger l'élève sur la signification qu'il attribue à ses propres actions. À ce sujet, Nathalie François souligne l'importance de cette phase en mentionnant que « *Ce diagnostic fait partie intégrante des procédés d'aide, il aide l'élève à penser et il aide également l'enseignant à penser sa stratégie.* » (p.66)

Cette étape d'assistance conduit l'enseignant à une recherche continue en vue de développer et de mettre en place diverses stratégies visant à aider l'apprenant à agir, en facilitant ainsi la mise en œuvre du procédé correctif.

10.2.5. La mise en œuvre du procédé correctif

Cette troisième phase d'assistance vise à accorder à l'apprenant une certaine autonomie, plus ou moins importante. La directivité des actions verbales de l'enseignant lors de son intervention d'aide est inversement proportionnelle à l'autonomie de l'apprenant. Par conséquent, proposer une manière de faire confère davantage d'autonomie à l'apprenant que prescrire une méthode, car il dispose de plus de choix pour décider de la stratégie qu'il souhaite mettre en œuvre en fonction de sa réflexion.

10.2.6. Renouveler l'essai

Parmi les diverses façons d'assister un apprenant, la première consiste à lui offrir la possibilité d'une nouvelle tentative. Ce procédé est implicitement présent dans toutes les formes d'aide. Le simple fait d'accorder à l'élève le temps de continuer ou d'essayer à nouveau

après un blocage constitue une aide souvent implicite mais essentielle. L'école demeure le lieu privilégié du droit à l'erreur, car on peut refaire et recommencer pour se corriger et progresser.

10.2.7. Reproduire la consigne

Simplement répéter la consigne ou l'erreur de l'apprenant lui laisse une grande latitude d'action, surtout de réflexion. Il est plus avantageux de répéter avant de reformuler différemment, car cela évite de se confronter à une nouvelle chaîne verbale à décoder.

10.2.8. Refaire d'une manière différente

Suite à ces deux formes d'assistance, il est essentiel d'aider l'apprenant en lui suggérant de recommencer, de refaire, de reprendre, mais d'une manière différente. Les techniques suivantes présentent certaines stratégies pour renforcer l'échange oral et l'interaction verbale en classe de FLE.

a- Guider

Certains moyens d'assistance consistent à guider en indiquant une technique, une manière de procéder, c'est-à-dire en faisant connaître aux apprenants une ou plusieurs façons de réaliser la tâche qui leur est assignée. Ainsi, il est préférable qu'un enseignant guide un apprenant pour lui montrer la simplicité de l'activité : «Selon moi, cette activité est très simple, et ton tour est facile. Tu pourrais le faire, je vais te montrer comment.»

Cette phrase est riche du point de vue de la relation avec l'apprenant. L'enseignant s'exprime en son nom propre en disant «Selon moi, je pense que», utilise le verbe pouvoir au conditionnel «tu pourrais», plutôt que «tu dois» ou «tu devrais», et inclut un élément minimisateur, «un petit peu». Tous ces éléments témoignent des efforts déployés pour renforcer la relation avec l'apprenant.

b- Offrir des conseils et des recommandations

Dans une activité impliquant l'échange oral et l'interaction verbale, l'enseignant s'efforce constamment de prodiguer des conseils aux apprenants pour les aider à comprendre les dynamiques en jeu lors de leurs échanges. Ces conseils, en tant qu'actes directifs, sont souvent formulés de manière atténuée, utilisant des verbes modaux au conditionnel tels que «Tu devrais» ou «Il faudrait». Cela permet de prévenir certains effets négatifs sur la face et le territoire de la personne conseillée, qui n'accueille pas toujours favorablement des expressions telles que «Il faut» ou «Tu dois».

c- Prescrire

L'aide par la prescription d'une technique consiste à indiquer de manière précise la démarche à suivre à travers des exemples où l'enseignant définit clairement ce qui doit être accompli et comment. Bien que l'évaluation continue du suivi des prescriptions et les nombreuses injonctions puissent rendre la prescription directive, elles la rendent surtout moins claire. L'enseignant utilise divers moyens d'assistance, en particulier sur le plan non verbal, pour inciter l'apprenant à suivre scrupuleusement les indications.

Bien que l'autonomie de l'apprenant soit toujours l'objectif visé, certaines tâches ou phases de l'apprentissage nécessitent une application méticuleuse d'une méthodologie. La clarté de l'intervention verbale de l'enseignant, qui explicite avec fermeté certaines exigences, renforce l'efficacité de l'aide.

10.3. Les stratégies d'aide axées sur la personne

Nous allons maintenant examiner les stratégies d'aide axées sur la personne, également appelées aides affectives, qui visent à préserver la dignité de l'apprenant dans les situations d'échec. Ces stratégies cherchent à atténuer le sentiment de position inférieure lié au rôle de celui qui reçoit de l'aide, à maintenir la motivation tout au long d'une activité et à éviter tout découragement.

10.3.1. Gérer les erreurs et les échecs

L'apprentissage implique de prendre le risque de faire ce que l'on ne sait pas déjà faire. Les apprenants commettent inévitablement des erreurs tout au long de leur parcours scolaire. Toutes les situations d'apprentissage mettent ainsi à l'épreuve leur estime de soi. L'enseignant doit faire comprendre aux apprenants que la classe est un environnement où commettre des erreurs est une étape incontournable de l'apprentissage. Le repérage, l'interprétation et le traitement pédagogique des erreurs relèvent des fonctions essentielles du métier d'enseignant. Cependant, les enseignants se retrouvent souvent à jongler entre deux attitudes : un signal d'erreur trop prononcé peut susciter une réaction chez l'apprenant, risquant de le décourager, et un signal d'erreur insuffisamment marqué pour le ménager, risque de ne pas être perçu par lui.

Dans certaines situations d'enseignement/apprentissage, l'hésitation de l'enseignant lors de ses évaluations offre à l'apprenant un espace de discussion sur cette évaluation, tout en produisant un jugement moins abrupt. Il ne s'agit pas de feindre l'hésitation, mais plutôt de permettre à l'apprenant de prendre en charge lui-même, ou pour les autres, l'adéquation d'une

réponse à construire conjointement. Cela représente également une opportunité de partenariat avec l'enseignant qui ne possède pas toutes les réponses, autorisant ainsi les apprenants à adopter une approche intelligente face au doute.

Comme observé dans les procédés réparateurs centrés sur la tâche, l'ouverture à la discussion favorise l'autonomie mais peut également créer un cadre flexible dans lequel les apprenants peuvent se sentir désemparés. Pour certaines tâches, évaluer en termes de « juste » ou « faux » risque de semer la confusion chez l'élève. Bien que l'évaluation en termes de justesse ou d'erreur ne soit pas une critique blessante, mais plutôt un constat, elle doit être accompagnée si l'apprenant éprouve des difficultés à l'accepter. La clarté et la fermeté du constat représentent également une aide pour l'apprenant, lui fournissant des repères clairs.

10.3.2. Clarification

Dans une activité purement interactive, l'enseignant doit clarifier sa position envers les apprenants sans énoncer une évaluation négative, sous forme modalisée d'un désaccord personnel, tel que dire, par exemple, "je ne suis toujours pas d'accord". Ce procédé accorde le droit au désaccord pour l'apprenant, lui permettant ainsi de participer à la discussion, au débat, et à l'argumentation. L'explication de l'enseignant démontre une attention particulière à la préservation de la face de l'apprenant, mais surtout, l'intention de lui faire comprendre la nature du problème identifié dans sa production.

Dans une situation de communication orale interactive, il est essentiel que l'enseignant fasse la distinction entre l'évaluation de la personne et l'évaluation de ce que cette personne a produit à un moment donné. La confusion entre l'évaluation de la personne et l'évaluation de la tâche est malheureusement fréquente. Expliquer l'erreur d'un élève peut le déculpabiliser de s'être trompé, car cela l'amène à adopter une perspective rationnelle sur une situation émotionnellement chargée. Cela a pour effet, d'une part, de détendre et de soulager la tension émotionnelle (peur, honte, découragement, etc.) et, d'autre part, de revisiter le processus qui a conduit à un résultat erroné. C'est à ce moment que l'erreur devient significative, car elle prend du sens lorsqu'on lui donne la parole.

10.3.3. Atténuer (minimiser)

L'atténuation de l'erreur revêt une importance cruciale pour solliciter l'apprenant. Lorsqu'un apprenant commet une erreur, l'enseignant intervient pour y remédier en minimisant son ampleur. Dans diverses activités, un enseignant peut intervenir en présentant des exemples qui

suggèrent que l'erreur est une occurrence normale. Dans d'autres situations, l'enseignant peut remédier aux erreurs en utilisant des phrases courtes contenant la correction nécessaire.

À travers ces actions correctives et les perspectives proposées, l'enseignant en FLE peut améliorer le contexte d'enseignement/apprentissage en favorisant la motivation et la participation de la classe, stimulant ainsi l'échange oral et l'interaction verbale par l'application de ces procédés et stratégies.

Ce chapitre nous a permis d'explorer la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée, en nous concentrant particulièrement sur les différentes situations d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de 1.A.S., à travers deux activités le jeu de rôle et le dialogue question/réponse. Les stratégies de sollicitation utilisées varient d'un enseignant à l'autre.

Conclusion générale

En conclusion, cette recherche nous a permis de plonger dans l'univers de l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire, en mettant l'accent sur les secteurs éducatifs, notamment les apprenants de première année secondaire et leurs enseignants, afin de mieux comprendre la réalité de l'oral. Nous pouvons affirmer que la capacité des apprenants à s'exprimer à l'oral en FLE à travers l'échange oral et l'interaction verbale demeure une question complexe. En tant qu'enseignant de FLE, nous n'hésitons pas à encourager les apprenants à réagir oralement. Cependant, le futur de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie soulève des interrogations qui seront abordées dans la suite de nos réflexions.

Se dessinera-t-il un jour où nos apprenants pourront véritablement communiquer et s'engager dans des activités linguistiquement observables ? Y aura-t-il une transformation de la classe de langue en Algérie en un lieu d'échange et d'interaction verbale entre l'enseignant et les apprenants ? Nous espérons que, dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement scolaire en Algérie, et grâce aux différentes méthodes qui encouragent l'engagement oral chez l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères, ce jour viendra. Cependant, il est important de reconnaître que le chemin à parcourir pour atteindre un tel objectif est encore long.

Il est nécessaire d'établir une complémentarité entre les enseignants de toutes les matières. Cela met en évidence la supériorité de certaines matières sur d'autres, soulignant l'importance de redonner au français enseigné en Algérie, ses lettres de noblesse.

Certes, l'enseignement des langues étrangères est une tâche difficile, un métier en constante réinvention et innovation. Cependant, c'est également une profession en évolution qui requiert la collaboration entre l'enseignant et l'apprenant, mettant l'accent sur ce dernier, à condition de résoudre les difficultés souvent rencontrées dans les classes surchargées, afin de permettre à l'enseignant de s'occuper efficacement des cas individuels au sein de son groupe classe.

Le rôle de l'enseignant va bien au-delà de la simple transmission de nouvelles connaissances ; il requiert une multitude d'aptitudes. L'enseignant doit établir un lien avec les apprenants au sein de la classe, créant ainsi une ambiance propice à la motivation pour l'apprentissage. Cette connexion avec les apprenants se forge tout au long du processus d'intervention, au cours duquel l'enseignant doit assumer divers rôles et diversifier les activités afin de stimuler l'expression orale de ses apprenants. Il doit être un enseignant stimulant qui guide l'apprenant dans sa quête de savoir, un animateur, un gestionnaire, un détenteur, un facilitateur et un psychologue. Nous pouvons obtenir beaucoup des apprenants

en les aimant, en les remerciant, en les écoutant, en les motivant et en valorisant leurs compétences, que l'enseignant doit encourager à utiliser dans le cadre de l'interaction verbale.

La motivation verbale de l'apprenant ne dépend pas seulement de ses compétences individuelles, mais aussi de son enseignant, ainsi que de la qualité des activités proposées par celui-ci. C'est pourquoi il est essentiel de faire de l'échange oral et de l'interaction verbale un objectif à part entière, en les considérant, les valorisant et en reconnaissant leur importance et leurs rôles.

Aussi, le professeur doit rester vigilant en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue. Si l'apprenant est capable de formuler un message simple en français, tel qu'il est utilisé dans des situations de communication, et de s'exprimer avec une certaine aisance pour assurer l'intelligibilité du message, c'est une réussite pour l'enseignant. Ce dernier doit tout mettre en œuvre pour captiver l'attention de ses apprenants tout en suscitant une passion pour la langue française. Il doit rechercher des moyens de motiver et de stimuler l'oral, tout en minimisant le recours à la langue maternelle.

Actuellement, l'état de l'école algérienne ne suscite pas l'envie, car la motivation de l'apprenant à s'exprimer oralement reste une question énigmatique. Il est donc impératif de réévaluer et d'analyser les différentes composantes de l'école algérienne, notamment le programme. Une conception soignée de ce dernier peut conduire à des résultats plus positifs.

La question qui doit préoccuper un enseignant conscient n'est plus seulement de savoir quel français enseigner, mais plutôt quelle compétence linguistique et communicative développer à travers quelles stratégies. L'objectif central de tout enseignement, comme le souligne l'approche communicative, est d'apprendre à apprendre.

L'enseignant doit offrir aux élèves l'opportunité de s'exprimer, les initier d'abord à la communication, puis à l'expression orale. Son intervention doit être constante. Un bon enseignant doit abandonner certaines idées dépassées et devenir un guide, un facilitateur. Son rôle est celui d'un animateur, motivant la conversation des apprenants, tout en étant attentif aux problèmes linguistiques et communicatifs auxquels il remédiera par la suite. Il doit surmonter les difficultés linguistiques des élèves et leur proposer des activités variées et simples dans le but de les encourager à parler, à prendre la parole et à répéter.

À travers cette recherche, nous avons clairement compris que la communication non verbale (gestes et mimiques) peut aussi considérablement améliorer la dynamique de l'enseignement/apprentissage du FLE. Encourager la prise de parole de l'apprenant est une démarche qui requiert la mise en place de nombreuses stratégies adoptées par l'enseignant,

toutes axées sur la motivation de l'apprenant à s'exprimer oralement en FLE. Ainsi, pour une interaction réussie, il est essentiel que l'enseignant prenne consciemment en considération l'ignorance de la langue maternelle dans le processus d'enseignement/apprentissage.

À ce sujet, le père fondateur de l'interactionnisme symbolique, Mead, confirme que « *Il ya une interaction dans laquelle les getses remplissent leur fonctions , c'est-à-dire provoquent les réactions d'autrui, ces réactions devenant à leur tour des stimuli pour une réadaptaiton , jusqu'à ce que l'acte final lui-même s'accopplisse. [...] . Nous avons là une série d'adaptations entre deux êtres qui réalisentun acte social commun.* »

Dans ce travail, nous n'avons examiné que quelques indicateurs de réussite liés à la motivation orale de nos apprenants et à leurs interactions verbales avec leur enseignant en classe de FLE. En raison de l'importance de ce thème, nous pensons l'avoir abordé de manière rationnelle, et nous espérons ainsi ouvrir la voie à d'autres recherches qui viendront compléter ou approfondir notre compréhension de la question.

Références bibliographiques

Ouvrages spécialisés

1. Aussanaire – Garcia , Marianne. *Motiver ses élèves. Donner le gout d'apprendre.* Paris : De Boeck, 2012.
2. Bablon, Frediric. *Enseigner une langue étrangère à l'école.* Paris : HACHETTE, 2004.
3. Bakhtine , M. *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard , 1984.
4. Bange, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* Paris : Hatier, 1992
5. Bérard, Evelyne. *L'approche communicative. Théorie et pratique.* Paris : CLE international, 1991.
6. Bernard , A . *Motiver pour enseigner. Question d'éducation.* Paris : Hachette, 1998.
7. Bizouard , C. *Inviation à l'expression orale.* Lyon : 7ème édition, 2006.
8. Blanchet, Philipe. *La pragmatique d'Austin à Goffman,* Paris : Bertrand Lacoste. Paris, 1995.
9. Boyer, Henry, Rivera Michèle Butzbach, Pendaxn, Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* Paris : CLE international Paris, 1990.
10. Bruner , J. *Comment les enfants apprendre à parler .* Paris : Cernos et Retz ,1997.
11. BURIDANT, Claude ; BUNJEVAC, Milan ; PELLAT, Jean-Christophe. *L'écrit en langue étrangère.Réflexion et proposition.* Saint-Paul : presse universitaire de Strasbourg, 1994.
12. Chiss, Jean Louis ; David, Jacques ; Reuter, Yves. *Didactique du français* Larcier : de Boeck, 2005.
13. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignementdes langues.* Strasbourg : Comité de l'éducation, 2001.
14. Cuq, Jean Pierre, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Pug, 2005.
15. Desingly, François. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* Paris : Nathan,1992.
16. Ferhani , Fatiha. *Le manuel scolaire, fonctions et utilisations.* Unesco : 2005.
17. Florin , A ; Vrignaund, P. *Réussir à l'école . Les effets des dimensions conatives en éducation.* France : PUR , 2007.
18. Francols , Nathalie. *De la difficulté d'aider en classe . Renforcer l'interaction élève - enseignants.*Paris : Chronique sociale, Lyon 2012.
19. Galisson Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères.* Paris : CLE international, 1980.

20. Gallamand, M. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris : Clé internationale, 1981.
21. Goffman , E. *Les rites d'interaction* . Paris : Ed de Minuit, 1984.
22. Jean-Micheal , ZAKHARTCHOUK. «*Pédagogie différenciée : une indispensable clarification*», *les langues étrangères modrnes, dossier : la pédagogie différenciée, aplvn°4, 2001*.
23. JOUVE, Vincent. *La lecture*. Paris : Hachette, 1993.
24. Kramsh, Claire. *Interaction et discours en classe de langue*. Didier : Hatier, 1996.
25. Larochebouvy, André. *La communication quotidienne*. Paris : Crédif, 1984
26. LE CUNFF, Catberine ; JOURDIN, Patrick. *Enseignerl'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette, 1999.
27. Lyons , J. *Les entretiens publics en France . Analyse conversationnelle et prosodique* . Paris : CNRS , 1999.
28. Lyons , J. *Eléments de sémantique*. Paris : Larousse , 1980.
29. Maingueneau , D. *Approche d'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette , 1981.
30. Mancovsky , V . *L'évaluation informelle dans l'interaction de classe*. Paris : L'Harmatan , 2006.
31. Matthey, Marinette, *apprentissage d'une langue et interaction verbale*. ED, Petter Long, Berne, 1996.
32. Maurer , B. *Une didactique de l'oral . Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand – Lacoste, 2001.
33. Ollivier, B. *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette, 1992.
34. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les interactions verbales tomI*. Paris: Armand Colin, 1990.
35. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les interactions verbales tomII*. Paris: Armand Colin, 1992.
36. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les interactions verbales .variations culturelles et échanges rituelles Tom0III*. Paris : Armand Colin, 1998.
37. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan,2001
38. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *L'implicite*. Paris : Aramnd Colin , 1990.
39. Orecchioni, Catherine - Kerbrat. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin , 1980.

40. PLANE, Sylvie. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Saint-Fons : Maury, 2004.
41. Puren, Christian, *histoire des méthodologies et de l'enseignement de langue*, Paris : Clé International, 1988
42. PY, B.' *Interaction exolingue et processus d'acquisition" in formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*. Monada : Université de Lausanne, 1995.
43. Romain, Ch. *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*. Paris : L'Harmatan , 2004.
44. Searle, J. *Sens et expression . Etudes et théories des actes de langage*. Paris : Ed de Minuit , 1979.
45. Traverso , V. *L'analyse de conversation*. Paris : Nathan , 1999.
46. Traverso , V. *Les émotions dans les interactions*. Paris : PUL, 2000.
47. Veronique , D;Vion , Robert. *Modèle de l'interaction verbale*. France : publication de l'université Provence , 1995.
48. VION, Robert. *La communication verbale*. Paris : Hachette, 2000.
49. Viselthier , Bernard. *La médiation : du langage intérieur de l'apprenant à sa zone de proche développement, in psycholinguistique et didactique des langues étrangères, (Dnielle Chini et Pascale Goutéraux) . Paris : Ophrys, 2008.*
50. Vygotsky , L. *Pensée et langage , traduit par F.Sève*. Paris : Les éditions Sociales, 1985.
51. Zarifian , Ph. *Le modèle de la compétence .Trajectoire historique , enjeux actuels et propositions. La médiation : du langage intérieur de l'apprenant , Paris : ed Laisons , 2001.*
52. Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170. Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

Les dictionnaires :

1. CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique de français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE INTERNATIONAL, 2003.
2. DUBOI, Jean ; GIACOMO, Mathé ; GUESPIN, Louis ; MARCELLECI, Christiane ; MARCELLI, Jean-Baptiste ; MEVEL, Jean-Pierre. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 1994.
3. GALISSON, Robert ; COSTE, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. France : Hachette, 1976.
4. Moeschler , J; Reboul, A. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique . Paris : Seuil ,*

1984.

5. Rey Josette- Debove ; Rey, Alain. *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Le petit Robert,1993.

6. Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Algérie : Elmidad , 2011.

Revues:

1. Albert Jean Luc, Pyer Bernard, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, no61, 2004, pp.78-89.

2. André, B. « *De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles* », le français dans le monde numéro spécial, recherches et applications, février-mars, 1992.

3. Aslim-Yetis. Veda , « *le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE* ». Synergie Canada N°02.

4. Bigot Violaine, « Les comportements langagiers tutélares de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif », in *Actes du Xie colloque Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, MLMS éditeur, Saint-Chamas, 2003.

5. Francine Cicurel, « *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle , didactique et théorie de l'action* » , *Pratiques*, 149-150 /2011, 41-55.

6. *Le Français sur scolarisation pour une didactique réaliste* , Presses Universitaire de France , 2002.

7. *Nouveaux cahier de recherche en éducation* , vol . 08. n; 01, 2005.P95 à 109 : «*La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire*».

8. ROULET –E- , « *la pédagogie de l'oral en question (s)* » In M. Wirlher et al , parole étouffée , parole libérée. Fondement et limites d'une pédagogie de l'oral. Neuchâtel , Dalachaux et Nestlé. 1991.

Thèses et mémoires

1. Meriem , STAMBOULI, thèse de doctorat «*Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfant de 7- 8ans) en école algérienne: compétences langagières visées et pratiques de classe.*», UNIVERSITE DE France COMPTE (Besonçon , France) juin 2011.
2. Rabéa , BENAMAR , thèse de doctorat «*Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives.*», Université Aboubaker Belkaid-TLEMCCEN.

Sitographie

1. BRONTë, Anne, *Citation d'Anne Brontë sur personne*, consulté le 12/04/2020, disponible sur internet : [http : //www. Citation-celebre.com](http://www.Citation-celebre.com) .
- 2 . BERNARD Shaw, George, consulté le 12/04/2020 disponible sur internet : [http: // www. citation. oust-France.fr](http://www.citation.oust-France.fr)
- 3.. CAMUS,Albert,consulté le 10/04/2020,disponible sur internet : [http : //www.MODELE.GRATUIT](http://www.MODELE.GRATUIT).
4. Durkeim , *Les Règles de la méthode sociologique*. Djvu/153 , consulté le : 24/04/2020, disponible sur internet : [http : // www.fr.m.wikousource.org](http://www.fr.m.wikousource.org)
5. SIMONNOT, Philippe, consulté le : 24/04/2020, disponible sur internet : [http://: htt www. dico citations. le monde.fr](http://www.dico-citations.lemonde.fr).

Questionnaire

Questionnaire destiné aux enseignants du FLE(Houari Boumediene Daira Ain Yagout+ Abdelmadjid Abdessamad Daira El MadherNejai Othmane)

Dans le cadre de réalisation de notre travail de recherche (thèse du doctorat en FLE) , nous avons l'honneur de vous demander de répondre aux questions suivantes :

1- Dites, quel âge avez – vous et à quel genre vous appartenez?

Age masculin féminin

2- Combien d'années avez –vous dans l'enseignement du FLE?

Moins de 3ans entre 03 et 10 ans entre 10 ans et 20ans plus de 20 ans

3- Faites vous de l'oral avec vos apprenants

Oui .Non

4- Si non , dites pourquoi (les raisons qui vous empêchent pour ne faire de l'oral)

.....
.....
.....
.....

5- Communiquer en FLE, vous semble –t- il une chose aisée?

Oui Non

6- Est-ce que vos apprenant peuvent –ils communiquer en FEL?

Oui Non

7- Vos apprenants, sont –ils capables de poser des questions sur des sujets simples?

Oui Non

8- Pensez –vous que les activités orales de programme scolaire de 3AS sont –ils suffisantes ?

Oui Non

9- Si non, quelles activités proposez – vous?

.....
.....
.....
.....
.....

10- Pensez – vous qu'il viendra le jour où vos apprenants seront capbles de s'exprimer oralement en FLE.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

**2ème activité G01 (dialogue question –réponse)
Corpus classe de 1.A.S.
Echantillon (apprenants de 1.A.S.)
Enregistrement**

*L'enseignant : c'est une activité très facile et simple . Elle sera à la portée de tout le monde.
En languematernelle : saha mich rah tkoun kima lawla.*

Les apprenants (participants et auditeurs) : Merci ...Monsieur

L'enseignant : On va commencer le 1er dialogue question –réponse.

L'enseignant : A l'apprenant en langue maternelle dialectale : rak wajed / tu es prêt.

L'enseignant : Bonjour

Apprenant 01 : Bonjour Monsieur

Enseignant : Comment vas –tu ?

Apprenant 01 :J'ai bien monsieur

L'enseignant : Non ...non arrête

L'enseignant : et toi. Quel âge as – tu ?

Apprenant 02: Je suis ...

L'enseignant : (par sa main) un geste pour que l'apprenant puisse continuer.

Apprenant 02: Oui monsieur en langue maternelle golli alah ?

L'enseignant : s'adresse à une autre apprenante.

L'enseignant : D'où viens – tu?

Apprenant 03 : J'ai venu de ...

L'enseignant : Non ... je suis venu

Apprenant 03 : Je suis venu De Biskra

L'enseignant : Est-ce que tu aimes l'aventure?

Apprenant 04 : Oui, je l'aime.

L'enseignant : Est-ce que tu aimes la lecture ?

Apprenant 05 : Oui , j'aime la le ...

L'enseignant : la lecture

Apprenant 05 : Oui , j'aime la lecture.

L'enseignant : Est-ce que tu aimes tes parents?

Apprenant 06 : Oui , je les aimes.

L'enseignant : Est-ce que tu apprends le français ? Alors c'est oui ou non .

Apprenant 07: Oui

L'enseignant : Le sport est une activité utile. Est-ce que tu l'aimes?

Apprenant 08 : oui

L'enseignant : Quel sorte du sport aimes – tu ?

Apprenant 09 : Je préfère +++++

L'enseignant : arrête

L'enseignant : Donne - moi un exemple

Apprenant 09 : La natation.

L'enseignant : Est-ce que tu préfères partir à l'étranger ?

Apprenant 10: L'étranger ! an langue maternelle ana ...

L'enseignant : Non ... non Veux –tu parir en France?

Apprenant 10 : Ah, oui ..non

L'enseignant : Pourquoi?

Apprenant 10: Je ne l' aime pas.

<p>2ème activité G02 (dialogue question –réponse) Corpus classe de 1.A.S. Echantillon (apprenants de 1.A.S.) Enregistrement</p>

*L'enseignant : à tous les apprenants vous devez répondre correctement à toutes les questions.
D'accord.*

Il s'adresse à l'apprenant 01.

C'est toi que tu commences n'est ce pas , tu ne devras pas bloquer dès le premier tour.

*L'enseignant aux apprenants : Lazem tehtarmou adwarkoum koul wahed ikoun mosatiid / il faut
respecter vos tours et que chacun de vous sois prêt .*

L'enseignant : Comment vas – tu ?

Apprenant 01 : J'ai bien ...

L'enseignant : Nonnon arrête. Tu ne dois pas dire

L'enseignant : Tu dois dire : je suis bien.

Apprenant 01: Oui, monsieur . Je suis bien.

L'enseignant : Comment tu t'appelles?

Apprenant 02 : Je m'a...

L'enseignant : Vas-y. Je m'appelle ...

Apprenant 02 : Oui monsieur je m'appelle Samir.

L'enseignant : Que fais – tu dans la vie?

Apprenant 03 : aucune réponse +++++

L'enseignant : Quelle est votre fonction?

Apprenant 03: Ah , oui je suis élève.

L'enseignant : Merci t'as compris maintenant.

L'enseignant : D'où viens – tu ?

Apprenant 04 : Je suis venu de Batna

.

L'enseignant : Merci , très bien .

L'enseignant : Combien de frères et de sœurs as – tu?

Apprenant 05 : J'ai ...

L'enseignant : Un chiffre

Apprenant 05 : N'a rien dit .

L'enseignant : J'ai 03 frères (par exemple)

Apprenant 04 : Oui , oui ... j'ai 02 frères et 03 sœurs

.

L'enseignant : préfères – tu lire en français?

Apprenant 06 : Oui monsieur.

L'enseignant : Quel auteur aimes – tu lire?

Apprenant 06 : J'aime lire à Yasmina khadra.

L'enseignant : Oh , c'est bien. ...super, excellent

Apprenant 06 : Merci monsieur.

L'enseignant : Où habitez – vous ?

Apprenant 07 : Oui , j'habite à batna

L'enseignant : Avez-vous des animaux.

Apprenant 08: Oui , j'ai un petit chat.

L'enseignant : Avez – vous déjà lu une histoire, un roman ou un conte.

Apprenant 09 : En langue maternelle. Mafhemtrchune histoire.

L'enseignant : arrête s'il te plait

L'enseignant : Donne – moi un conte connu

Apprenant 09: Oui , le petit chaperon rouge.

L'enseignant : désires – tu réussir l'examen du bac?

Apprenant 10 : Pour réussi....

L'enseignant : arrête ... non ...non

Apprenant 10 : kifah rah nedjaweb .

L'enseignant : Voulez – vous passer à l'université?

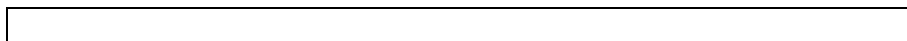
Apprenant 10 : Oui bien sur .

L'enseignant : Pourquoi?

Apprenant 10 : Pour ...pour ...

L'enseignant : S'il te plait .

L'enseignant : pour avoir un diplôme.



<p>1ère activité G01 (jeu de rôle) Corpus classe de 1.A.S. Echantillon (apprenants de 1.A.S.) Enregistrement</p>
--

Le p'tit Bourgeois Gentilhomme Adapté de Molière par Luc Boumanger

Personnages :

L'enseignant : M. Jourdain

Apprenant 01: Mme Jourdain: sa femme , sensée , elle a les pieds sur terre.

Apprenant 02: Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.

Apprenante 03 : Nicole : La servante , espiègle , curieuse , elle a son nez fourré partout.

Apprenant 04: Célonte : Le prétendant de Lucille , déterminé.

Apprenant 05 : Le maître Philosophe : hautin, pédant, la tête haute.

L'enseignant : Comme je suis content de mon nouvel habit. Mon tailleur m'a dit que les gens de qualité s'habillaient comme cela. Nicole !

Apprenant 03 se présente.

Apprenant 03 : Oui ! Monsieur !

L'enseignant: Rien ! C'était seulement pour être certain que vous étiez là.

Apprenant 03 : Je suis là monsieur !

L'enseignant : Fort bien. Savez-vous ce que fabrique mon maître de philosophie. Il est encore en retard. J'enrage ! Au diable le philosophe ! La peste étouffe le philosophe !

Apprenant 05 entre. Apprenant 03 sorts.

Apprenant 05 : Monsieur !

L'enseignant : Ah ! Vous voilà ! J'allais me mettre en colère contre vous.

Apprenant 05 : Venez puis il a repris en disant : pardon monsieur venons -en à notre leçon !

L'enseignant : C'est parfait, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant.

Apprenant 05 : Ce sentiment est raisonnable. Par où voulez-vous que nous commençons ? Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?

L'enseignant: Qu'est-ce que cette logique ?

Apprenant 05: Celle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

L'enseignant: Qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

Apprenant 05 : La première, la seconde et la troisième.

L'enseignant: Oh non ! Apprenons autre chose qui soit plus joli.

Apprenant 05 : Voulez-vous que je vous apprenne la morale ?

L'enseignant: Qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

Apprenant 05: Elle enseigne aux hommes à modérer leurs passions.

L'enseignant : Ah non ! Je suis coléreux comme tous les diables et je veux me mettre en colère quand j'en ai envie.

Apprenant 05 : Alors, que voulez-vous que je vous apprenne ?

L'enseignant :Apprenez-moi à bien parler, comme les gens de qualité.

Apprenant 05 : Bon. Très bien. D'abord, pour savoir parler comme un gentilhomme, il faut bien prononcer les voyelles. Il y a cinq voyelles : A, E, I, O, U.

L'enseignant : J'entends tout cela.

Apprenant 05 : La voyelle A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

L'enseignant: A, A, Oui.

Philo : La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

L'enseignant: A,E; A,E. Ma foi, oui. Ah que cela est beau!

Apprenant 05 : Vous pouvez ajouter une consonne, comme la lettre D qui se prononce en donnant du bout de la langue au-dessus des dents d'en haut : DA, DA, DE, DE.

L'enseignant: DA, DE, DA, DE. Oui, les belles choses ! Les belles choses ! J'aimerais aussi savoir bien tourner les mots pour pouvoir écrire un livre. Je tirerais beaucoup de prestige à écrire un livre.

Apprenant 05 : Est-ce que vous allez écrire des vers ou de la prose ?

L'enseignant: Non, point de vers.

Philo : Vous allez donc écrire de la prose.

L'enseignant: Non, je ne veux ni prose, ni vers.

Philo : Il faut bien que cela soit l'un ou l'autre.

L'enseignant: Pourquoi ?

Philo : Parce qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers.

L'enseignant: Il n'y a que la prose ou les vers ?

Philo : Oui Monsieur. Tout ce qui n'est point prose est vers et tout ce qui n'est point vers est prose.

L'enseignant: Et quand l'on parle, qu'est-ce donc que cela ?

Apprenant 05 : De la brose ! (prononciation incorrecte de la lettre p) l'enseignant on prononce ppas b. Donc, en disant : de la prose. D'accord.

L'enseignant: Quand je dis "Nicole, apportez-moi mes pantoufles et mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

Apprenant 05 : Oui ! Monsieur !

L'enseignant: Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que je n'ensache rien.

Philo : Voilà ce que c'est que d'être instruit, Monsieur.

L'enseignant : C'est assez pour aujourd'hui. Je vous remercie de tout mon cœur, et vous prie de venir demain de bonne heure

Apprenant 05 : Je ne y manquerai pas ! Puis il a découvert ses erreurs en disant : je n'y manquerais pas !

L'enseignant donne quelques sous au philosophe. Puis, le philosophe sort. M. Jourdain reste seul quelques instants. Nicole et Mme Jourdain entrent en riant.

L'enseignant : Qu'est-ce que vous avez encore à rire ma servante et ma femme ?

Apprenant 01 : Il y a longtemps que vos façons de faire donnent à rire à tout le monde.

L'enseignant : Qui est donc tout ce monde-là, s'il vous plaît ?

Apprenant 01 : Du monde (il n'a pas trouvé le mot pour accomplir son rôle)

(l'enseignant a intervenu en disant le premier mot.)

qui a raison. Quant à moi, je suis scandalisée de la vie que vous menez. Depuis que vous vous êtes mis en tête de devenir "Gentilhomme", la maison est sans cesse sens dessus dessous.

Apprenant 03: Madame parle bien. Je ne suis plus capable de garder mon ménage propre depuis que vos maîtres à chanter et à danser viennent crotter nos beaux planchers avec leurs grandes bottes.

L'enseignant: Ouais ! Notre servante Nicole a le caquet bien affilé pour une paysanne !

Apprenant 01 : Nicole est pleine de bon sens et je me demande ce que vous pensez faire d'un maître à danser à l'âge que vous avez.

Apprenant 03 : Et d'un maître de philosophie qui (nous++++)

(l'enseignant non non qui vous) puis il a complété le premier mot qui suit en disant : vous apprend. L'apprenant 03 a repris et commence à dire : vous apprends à parler comme à la petite école.

Les deux femmes se remettent à rire.

L'enseignant : Taisez-vous ignorantes! Pour devenir un gentilhomme, il faut savoir bien parler. Par exemple, savez-vous ce que vous dites maintenant ?

Apprenant 01 : Je sais que (en langue maternelle : ne sait . j'ai oublié) ce que je dis est très raisonnable.

L'enseignant: Je ne parle pas de cela. Ce que c'est que les paroles que vous dites ?

Apprenant 01 : Ce sont des paroles bien sensées.

L'enseignant: Non, le langage que nous parlons, qu'est-ce que c'est ?

Apprenant 01 : Je ne sais pas.

L'enseignant: C'est de la prose, ignorantes. Quand on parle, on fait de la prose.

Apprenant 01 : Bravo, cela vous sera très utile pour mener vos affaires.

L'enseignant: vers Nicole : Et toi, sais-tu bien comment il faut faire pour dire A ?

Apprenant 03 : Comment ?

L'enseignant: Dis un peu A pour voir.

Apprenant 03 : Eh bien, A.

L'enseignant : Qu'est-ce que tu fais ?

Apprenant03 : Je dis A.

L'enseignant: Mais quand tu dis A, qu'est-ce que tu fais ?

Apprenant 03 : Je fais ce que vous me dites.

L'enseignant: Ah l'étrange chose que d'avoir affaire à des ignorantes.

Apprenant 01 : Vous devriez plutôt (++++) (il a oublié le mot plutôt) ces sottises et songer à marier votre fille qui est en âge de l'être.

L'enseignant: Je songerai à marier ma fille lorsqu'il se présentera un bon parti pour elle. Trêve de bavardage, j'ai des tâches à accomplir. Je vous laisse à votre ignorance.

L'enseignant quitte.

Apprenant à Nicole : Tu vois dans quelle mauvaise situation se trouve ma pauvre fille. Le brave Cléonte a des attentions pour elle. C'est un homme que j'aime beaucoup et je voudrais les aider car j'ai bien peur que mon mari ne soit pas du même avis que moi.

Apprenant 03 : un tour oublié de sa part .

Apprenant 01 : Va chercher Cléonte pour qu'on puisse enfin régler cette affaire

apprenant 03 : C'est une commission très agréable madame.

Apprenant 03 part et Mme Jourdain la suit peu après. Cléonte entre.

Apprenant 04: Lucille, êtes-vous là ? Lucille ?

Apprenant 02 : Est-ce bien votre voix que(il n'a pas pu compléter) . L'enseignant a intervenu en disant le mot qui suit.

Apprenant 04 : Oh Lucille, deux jours sans vous voir sa (l'enseignant sont pas s a) pour moi deux siècles. Lucille : Et pour moi deux éternités.

Apprenant 03: Un simple mot de votre bouche et cœur s'enflamme.

Lucille : Je voudrais tant que notre rêve puisse devenir réalité.

Apprenant 04: (il a oublié son tour en disant en langue maternelle) : wallah monsieur magdarter
gouli bah nagdar nabda me jedid . je n'ai pas pu monsieur dites – moi pour que je puisse commencer de à nouveau.

Apprenant 02 : il a oublié et il n'a rien dit . l'enseignant a intervenu en lui demandant de répéter.

L'apprenant 02 a répété en disant : Ma mère s'entretient présentement avec monsieur mon père dans l'espoir d'influencer ses sentiments. Justement, ils arrivent.

Mme Jourdain arrive la première.

Apprenant 01 : Cléonte, enfin, vous voilà. Je crois... (en langue maternelle : wallah managdaret)
l'enseignant oui oui vas – y en disant le mot que. L'apprenant a repris en disant : que l'instant est bien choisi pour votre demande.

Apprenant 03 : Ah madame, (il a oublié le reste de son tour)

Apprenant 04 à l'enseignant : Monsieur, je ne prendrai pas(++++)

L'enseignant en disant : trop de votre temps et de détours pour vous demander de me faire l'honneur d'être votre gendre.

L'enseignant: Avant de vous donner une réponse, j'aimerais savoir si vous êtes gentilhomme ?

Apprenant 04 : Je suis né de parents honorables et je possède assez d'argent pour que votre fille ne manque de rien, mais je dois vous avouer que je ne suis pas gentilhomme.

L'enseignant: Touchez là, Monsieur, ma fille n'est pas pour vous.

Apprenant 03 : Comment ?

L'enseignant: Vous n'êtes point gentilhomme, vous n'aurez pas ma fille.

Apprenant 01 : Encore cette histoire de gentilhomme !

L'enseignant: Je veux donner à ma fille un mari qui soit noble !

Apprenant 02: Oh Père ! Comme vous êtes cruel !

Lucille s'en va en pleurant.

Apprenant 01 : Vous vouloir

(l'enseignant a intervenu en lui disant arrête arrête) tu dois dire vous voulez .

L'apprenant a repris en commençant de à nouveau en disant : Vous voulez un noble pour votre fille, mais moi, je n'y consens point !

L'enseignant: Moi, je vous dis que c'est une chose que j'ai résolue.

Mme Jourdain : Ah !

Apprenant 01 sort d'un côté et M. Jourdain de l'autre. Nicole reste seule avec Cléonte.

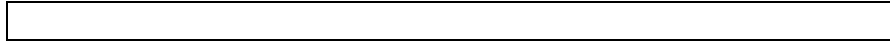
Apprenant 03: Pourquoi ne vous lui avez-vous pas dit que vous étiez gentilhomme ?

Cléonte : Parce que je ne suis pas gentilhomme.

Apprenant 03 : Quelle importance que cela soit vrai ou faux, ne voyez-vous pas que notre homme est fou ?

Apprenant 04 : Tu as raison, j'aurais dû le faire.

<p>1ère activité G02 (jeu de rôle) Corpus classe de 1.A.S. Echantillon (apprenants de 1.A.S.) Enregistrement</p>
--



Le p'tit Bourgeois Gentilhomme

Adapté de Molière par Luc Boumanger

Personnages :

Apprenant 01: *M. Jourdain*

Apprenant 02: *Mme Jourdain: sa femme , sensée , elle a les pieds sur terre.*

Apprenant 03: *Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.*

Apprenant 04 : *Nicole : La servante , espiègle , curieuse , elle a son nez fourré partout.*

Apprenante 04: *Célonte : Le prétendant de Lucille , déterminé.*

Apprenant 06 : *Le maître Philosophe : hautin, pédant, la tête haute*

Apprenant 01 : *Quand je suis*

(l'enseignant non non) il prononce directement le premier mot en disant : comme je suis.

(L'apprenant a repris en faisant des erreurs de prononciation) .

Content de mon nouvel habit. Mon tailleur m'a dit que les gens de qualité s'habillaient commecela. Nicole !

Apprenant 04 se présente.

Apprenant 04 : *Oui ! Monsieur !*

Apprenant 01 : *Rien ! C'était seulement pour être certaine que... (tour incomplet)*

Apprenant 04 : *Je suis là monsieur !*

Apprenant 01 : *Fort bien. Savez-vous ce que fabrique mon maître de philosophie. Il est encore*

en retard. (il n'a pas pu continuer) l'enseignant en colère implicite oui à l'apprenant 06 entre

Apprenant 06 entre . Apprenant 04 sort.

Apprenant 06 : *Monsieur !*

Apprenant 01: *Ah ! Vous voilà ! J'allais me mettre en colère contre vous.*

Apprenant 06 : Venez (il a adit viens) l'enseignant : non non.... puis il a repris en disant : venez
pardon monsieur venons -en à notre leçon !

Apprenant 01: C'est parfait, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant.

Apprenant 06 : Ce sentiment est raisonnable. Par où voulez-vous que nous commençons ? Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?

Apprenant 01: Qu'est-ce que ce logique ? (l'enseignant non non) cette logique c'est un nom féminin.

Apprenant 06: Celle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

Apprenant 01: Qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

Apprenant 06 : La première, la seconde et la troisième.

Apprenant 01 : Oh non ! Apprenons autre chose qui soit plus joli.

Apprenant 06 : Voulez-vous que je vous apprenne la morale ?

Apprenant 01: Qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

Apprenant 06: Elle enseigne aux hommes à modérer leurs passions.

Apprenant 01: Ah non ! Je suis coléreux comme tous les diables et je veux me mettre encolère quand j'en ai envie. (il a mal prononcé toute la phrase en disant : coloreux...colore jo non vie)

Apprenant 06 : Alors, que voulez-vous que je vous apprenne ?

Apprenant 01: Apprenez-moi à bien parler, comme les gens de qualité.

Apprenant 06 : Bon. Très bien. D'abord, pour savoir parler comme un gentilhomme, il faut bien prononcer les voyelles. Il y a cinq voyelles : A, E, I, O, U.

Apprenant 01 : J'entendstout cela. (mal distinction lors de la prononciation il a dit : j'attends au lieude dire j'entends.

Apprenant 06 : La voyelle A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

Apprenant 01: A, A, Oui.

Philo : La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

Apprenant 01: A,E; (il a oublié le reste) l'enseignant a intervenu

Apprenant 06 : il a oublié tout son tour. L'enseignant s'adresse à l'apprenant 01.

Apprenant 01: DA, DE, DA, DE. Oui, les belles choses ! Les belles choses ! J'aimerais aussi savoir bien tourner les mots pour pouvoir écrire un livre. Je tirerais beaucoup de prestige à écrire un livre.

Apprenant 06 : Est-ce que vous allez écrire des vers ou de la prose ?

Apprenant 01: Non, point de vers.

Philo : Vous allez donc écrire de la prose.

Apprenant 01: Non, je ne veux ni prose, ni vers.

Philo : Il faut bien que cela soit l'un ou l'autre.

Apprenant 01: Pourquoi ?

Philo : Parce qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers.

Apprenant 01: Il n'y a que la prose ou les vers ?

Philo : Oui Monsieur. Tout ce qui n'est point prose est vers et tout ce qui n'est point vers est prose.

Apprenant 01 : Et quand l'on parle, qu'est-ce donc que cela ?

Apprenant 06 : De la brose ! (prononciation incorrecte de la lettre p) l'enseignant on prononce ppas b. Donc, en disant : de la prose. D'accord.

Apprenant 01: il a oublié tout son tour mais l'enseignant a intervenu en le disant à sa place : Quand je dis "Nicole, apportez-moi mes pantoufles et mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

Apprenant 06 : Oui ! Monsieur !

Apprenant 01: Par ma foi, il y a plus de (+++) (il n'a pas pu continuer. L'enseignant a intervenu en lui demandant de répéter) : quarante ans que je dis de la prose sans que je n'en sache rien.

Philo : Voilà ce que c'est que d'être instruit, Monsieur.

Apprenant 01 : *C'est assez pour aujourd'hui. Je vous remercie de tout mon cœur (prononciation incorrecte du mot cœur) , et vous prie de venir demain de bonne heure.*

Apprenant 06 : *Je ne y manquerai pas! Puis il a découvert ses erreurs en disant : je n'y manqueraipas!*

Apprenant 01 donne quelques sous au philosophe. Puis, le philosophe sort.
M. Jourdain reste seul quelques instants. Nicole et Mme Jourdain entrent en riant.

Apprenant 01 : *Qu'est-ce que vous avez encore à rire ma servante et ma femme ?*

Apprenant 02 : *Il y a longtemps que vos (prononciation incorrecte de l'adjectif qualificatif vos) l'enseignant vos pas vous il faut distinguer entre l'adjectif et le pronom. L'apprenant a repris en disant : vos façons de faire donnent à rire à tout le monde.*

Apprenant 01: *Qui est donc tout ce monde-là, s'il vous plaît ?*

Apprenant02: *Du monde (il n'a pas trouvé le mot pour accomplir son rôle) (l'enseignant a intervenu en disant le premier mot.) qui a raison. Quant à moi, je suis scandalisée de la vie que vous menez. Depuis que vous vous êtes mis en tête de devenir "Gentilhomme", la maison est sans cesse sens dessus dessous.*

Apprenant 04: *Madame parle bien. (il n'a pas pu trouver les expressions qui suivent) l'enseignant (interruption par l'enseignant) en disant à sa place. Je ne suis plus capable de garder mon ménage propre depuis que vos maîtres à chanter et à danser viennent crotter nos beaux planchers avec leurs grandes bottes.*

Apprenant 01: *Ouais ! Notre servante Nicole euh...euh..... l'enseignant oui oui il s'adresse à l'apprenant 02*

Apprenant 02 : *Nicole est pleine de bon sens et je me demande ce que vous pensez faire d'un maître à danser à l'âge que vous avez.*

Apprenant 04 : *Et d'un maître de philosophie qui (nous++++) (l'enseignant non non qui vous) puis il a complété le premier mot qui suit en disant : vous apprend. L'apprenant 03 a repris et commence à dire : vous apprends à parler comme à la petite école. Les deux femmes se remettent à rire.*

Apprenant 01: *Taisez-vous ignorantes! (il a prononcé même le G du mot ignorantes) puis il a continué en disant : Pour devenir un gentilhomme, il faut savoir bien parler. Par*

exemple, savez-vous ce que vous dites maintenant ?

Apprenant 02 : Je sais que ce que je dis est très raisonnable.

Apprenant 01: Je ne parle pas de cela. Ce que c'est que les paroles que vous dites ?

Apprenant 02 : Ce (il a oublié le ce en disant directement : sont des paroles bien sensées.

L'enseignant: Non, le langage que nous parlons, qu'est-ce que c'est ?

Apprenant 02 : Je ne sais pas.

Apprenant 01: C'est de la prose, ignorantes. Quand on parle, on fait de la prose.

Apprenant 02 : Bravo, cela vous sera très utile pour mener vos affaires.

Apprenant 01: vers Nicole : Et toi, sais-tu bien comment il faut faire pour dire A ?

Apprenant 04 : Comment ?

Apprenant 01: Dis un peu A pour voir.

Apprenant 04 : Eh bien, A.

Apprenant 01: Qu'est-ce que tu fais ?

Apprenant04 : Je dis A.

Apprenant 01: Mais quand tu dis A, qu'est-ce que tu fais ?

Apprenant 04 : (+++) il n'a rien dit ..il n' a pas trouvé les mots.

Apprenant 01: Ah l'étrange chose que d'avoir affaire à des ignorantes.

Apprenant 02 : Vous devriez plutôt ces sottises et songer à marier votre fille qui est en âge del'être.

*Apprenant 01: Je songerai à marier ma fille lorsqu'il se présentera un bon parti pour elle.
Trêve de bavardage, j'ai des tâches à accomplir (il n'a pas trouvé l'expression pour leurs dire je vous laisse ...) il a utilisé un geste par sa main contenant un sens de partir.*

Apprenant 01 quitte.

Apprenant 02 à Nicole : Tu vois dans quelle mauvaise situation (+++) il n'a pas pu continuer.

(l'enseignant dit à sa place) : se trouve ma pauvre fille.

Le brave Cléonte a des attentions pour elle. C'est un homme que j'aime beaucoup et je voudrais les aider car j'ai bien peur que mon mari ne soit pas du même avis que moi.

Apprenant 04 : un tour oublié de sa part .

Apprenant 02 : Va chercher Cléonte pour qu'on puisse enfin régler cette affaire

apprenant 03 : C'est une commission très agréable madame.

Apprenant 04 part et Mme Jourdain la suit peu après. Cléonte entre.

Apprenant 05: Lucille, êtes-vous là ? Lucille ?

Apprenant 03 : Est-ce bien votre voix que(il n'a pas pu compléter) . L'enseignant a intervenu en disant le mot qui suit.

Apprenant 05 : Oh Lucille, deux jours sans vous voir sa (l'enseignant sont pas s a) pour moi deux siècles. Lucille : Et pour moi deux éternités.

Apprenant 04: Un simple mot de votre bouche et cœur s'enflamme.

Lucille : Je voudrais tant que notre rêve puisse devenir réalité.

Apprenant 05: (il a oublié son tour en disant en langue maternelle) : wallah monsieur magdarter gouli bah nagdar nabda me jedid . je n'ai pas pu monsieur dites – moi pour que je puisse commencer de à nouveau.

Apprenant 03 : Ma mère s'entretient présentement avec monsieur mon père dans l'espoir d'influencer ses sentiments. Justement, ils arrivent. Mme Jourdain arrive la première.

Apprenant 02 : Cléonte, enfin, vous voilà je crois que l'instant est bien choisi pour votre demande.

Apprenant 04 : Ah madame, (il a oublié le reste de son tour)

Apprenant 05 à l'enseignant : Monsieur, je ne prendrai pas(+++) l'enseignant en disant

: trop de votre temps et de détours pour vous demander de me faire l'honneur d'être votregendre.

Apprenant 01: *Avant de vous donner une réponse, j'aimerais savoir si vous êtes (il a utilisé un mot synonyme du mot "gentilhomme" ? en disant intelligent.*

Apprenant 05 : *Je suis né de parents honorables et je possède assez d'argent pour que votrefille ne manque de rien, mais je dois vous avouer que je ne suis pas gentilhomme.*

Apprenant 01: *Touchez là, Monsieur, ma fille n'est pas pour vous.*

Apprenant 04 : *Comment ?*

Apprenant 01: *Vous n'êtes point gentilhomme, vous n'aurez pas ma fille.*

Apprenant 02 : *Encore cette histoire est ...est ..(++++) interruption par l'enseignant puis il vient de dire : de gentilhomme !*

Apprenant 01: *Je veux donner à ma fille un mari qui soit noble !*

Apprenant 03: *Oh Père ! Comme vous (+++) interruption par l'enseignant. Lucille s'en va en pleurant.*

Apprenant 02 : *Vous voulez un noble pour votre fille, mais moi, je n'y consens point !*

Apprenant 01 : *Moi, je vous dis que c'est une chose queen langue maternelle lakhira maarafthach.*

Mme Jourdain : Ah !

Apprenant 02 *Sort d'un côté et M. Jourdain de l'autre. Nicole reste seule avec Cléonte.*

Apprenant 04: *Pourquoi ne vous lui avez-vous pas dit que vous étiez gentilhomme ? Cléonte : Parce que je ne suis pas gentilhomme.*

Apprenant 04 : *Quelle importance que cela soit vrai ou faux, ne voyez-vous pas que notre homme est fou ?*

Apprenant 05 : *Tu as raison, j'aurais dû le faire.*

<p>Le p'tit Bourgeois Gentilhomme Adapté de Molière par Luc Boulanger</p>

Personnages :

M. Jourdain : Le bourgeois, naïf, irritable.

Mme . Jourdain : Sa femme, sensé , elle a les pieds sur terre.

Lucille : leur fille, amoureuse et rebelle au regard intense.

Nicole : La servante , espiègle , Curieuse , elle a son nez fourré partout.

Cléonte : Le prétendant de Lucille , déterminé.

Le maître de Philosophe : hautin, pédant , la tête haute.

L'action se déroule dans les appartements dubourgeois.

M. Jourdain entre seul en scène.

M. Jourdain : Comme je suis content de mon nouvel habit. Mon tailleur m'a dit que les gensde qualité s'habillaient comme cela. Nicole !

Nicole se présente.

Nicole : Oui ! Monsieur !

M. Jourdain : Rien ! C'était seulement pour être certain que vous étiez là.

Nicole : Je suis là monsieur !

M. Jourdain : Fort bien. Savez-vous ce que fabrique mon maître de philosophie. Il est encore en

retard. J'enrage ! Au diable le philosophe ! La peste étouffe le philosophe !

Le philosophe entre. Nicole sort.

Philo : Monsieur !

M. Jourdain : Ah ! Vous voilà ! J'allais me mettre en colère contre vous.

Philo : Venons-en à notre leçon !

M. Jourdain : C'est parfait, car j'ai toutes les envies du monde d'être savant.

Philo : Ce sentiment est raisonnable. Par où voulez-vous que nous commençons ?

Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?

M. Jourdain : Qu'est-ce que cette logique ?

Philo : Celle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

M. Jourdain : Qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

Philo : La première, la seconde et la troisième.

M. Jourdain : Oh non ! Apprenons autre chose qui soit plus joli.

Philo : Voulez-vous que je vous apprenne la morale ?

M. Jourdain : Qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

Philo : Elle enseigne aux hommes à modérer leurs passions.

M. Jourdain : Ahnon ! Je suis coléreux comme tous les diables et je veux me mettre en colère quand j'en aienvie.

Philo : Alors, que voulez-vous que je vous apprenne ?

M. Jourdain : Apprenez-moi à bien parler, comme les gens de qualité.

Philo : Bon. Très bien. D'abord, pour savoir parler comme un gentilhomme, il faut bien prononcer les voyelles. Il y a cinq voyelles : A, E, I, O, U.

M. Jourdain : J'entends tout cela.

Philo : La voyelle A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

M. Jourdain : A, A, Oui.

Philo : La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

M. Jourdain : A,E; A,E. Mafoi,oui. Ah que cela est beau!

Philo : Vous pouvez ajouter une consonne, comme la lettre D qui se prononce en donnant du bout de la langue au-dessus des dents d'en haut : DA, DA, DE, DE.

M. Jourdain : DA, DE, DA, DE. Oui, les belles choses ! Les belles choses ! J'aimerais aussi savoir bien tourner les mots pour pouvoir écrire un livre. Je tirerais beaucoup de prestige à écrire un livre.

Philo : Est-ce que vous allez écrire des vers ou de la prose ?

M. Jourdain : Non, point de vers.

Philo : Vous allez donc écrire de la prose.

M. Jourdain : Non, je ne veux ni prose, ni vers.

Philo : Il faut bien que cela soit l'un ou l'autre.

M. Jourdain : Pourquoi ?

Philo : Parce qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers.

M. Jourdain : Il n'y a que la prose ou les vers ?

Philo : Oui Monsieur. Tout ce qui n'est point prose est vers et tout ce qui n'est point vers est prose.

M. Jourdain : Et quand l'on parle, qu'est-ce donc que cela ?

Philo : De la prose !

M. Jourdain : Quand je dis "Nicole, apportez-moi mes pantoufles et mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

Philo : Oui ! Monsieur !

M. Jourdain : Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que je n'en sache rien.

Philo : Voilà ce que c'est que d'être instruit, Monsieur.

M. Jourdain : C'est assez pour aujourd'hui. Je vous remercie de tout mon cœur, et vous prie de venir demain de bonne heure.

Philo : Je n'y manquerai pas!

M. Jourdain donne quelques sous au philosophe. Puis, le philosophe sort. M. Jourdain reste seul quelques instants. Nicole et Mme Jourdain entrent en riant.

M. Jourdain : Qu'est-ce que vous avez encore à rire ma servante et ma femme ?

Mme Jourdain : Il y a longtemps que vos façons de faire donnent à rire à tout le monde.

M. Jourdain : Qui est donc tout ce monde-là, s'il vous plaît ?

Mme Jourdain : Du monde qui a raison. Quant à moi, je suis scandalisée de la vie que vous menez. Depuis que vous vous êtes mis en tête de devenir "Gentilhomme", la maison est sans cesse sens dessus dessous.

Nicole : Madame parle bien. Je ne suis plus capable de garder mon ménage propre depuis que vos maîtres à chanter et à danser viennent crotter nos beaux planchers avec leurs grandes bottes.

M. Jourdain : Ouais ! Notre servante Nicole a le caquet bien affilé pour une paysanne !

Mme. Jourdain : Nicole est pleine de bon sens et je me demande ce que vous pensez faire d'un maître à danser à l'âge que vous avez.

Nicole : Et d'un maître de philosophie qui vous apprend à parler comme à la petite école.

Les deux femmes se remettent à rire.

M. Jourdain : Taisez-vous ignorantes! Pour devenir un gentilhomme, il faut savoir bien parler.

Par exemple, savez-vous ce que vous dites maintenant ?

Mme Jourdain : Je sais que ce que je dis est très raisonnable.

M. Jourdain : Je ne parle pas de cela. Ce que c'est que les paroles que vous dites ?

Mme Jourdain : Ce sont des paroles bien sensées.

M. Jourdain : Non, le langage que nous parlons, qu'est-ce que c'est ?

Mme Jourdain : Je ne sais pas.

M. Jourdain : C'est de la prose, ignorantes. Quand on parle, on fait de la prose.

Les deux femmes applaudissent pour se moquer.

Mme Jourdain : Bravo, cela vous sera très utile pour mener vos affaires.

M. Jourdain vers Nicole : Et toi, sais-tu bien comment il faut faire pour dire A ?

Nicole : Comment ?

M. Jourdain : Dis un peu A pour voir.

Nicole : Eh bien, A.

M. Jourdain : Qu'est-ce que tu fais ?

Nicole : Je dis A.

M. Jourdain : Mais quand tu dis A, qu'est-ce que tu fais ?

Nicole : Je fais ce que vous me dites.

M. Jourdain : Ah l'étrange chose que d'avoir affaire à des ignorantes.

Mme. Jourdain : Vous devriez plutôt oublier ces sottises et songer à marier votre fille qui est en âge de l'être.

M. Jourdain : Je songerai à marier ma fille lorsqu'il se présentera un bon parti pour elle.

Trêve de bavardage, j'ai des tâches à accomplir. Je vous laisse à votre ignorance.

M. Jourdain quitte.

Mme Jourdain à Nicole : Tu vois dans quelle mauvaise situation se trouve ma pauvre fille.

Le brave Cléonte a des attentions pour elle. C'est un homme que j'aime beaucoup et je voudrais

les aider car j'ai bien peur que mon mari ne soit pas du même avis que moi.

Nicole : Moi, je suis du même avis que vousmadame.

Mme Jourdain : Va chercher Cléonte pour qu'on puisse enfin régler cette affaire.

Nicole : C'est une commission très agréablemadame.

Nicole part et Mme Jourdain la suit peu après.

Cléonte entre.

Cléonte : Lucille, êtes-vous là ? Lucille ?

Lucille entre.

Lucille : Est-ce bien votre voix que j'entends ?

Cléonte : Oh Lucille, deux jours sans vous voir sont pour moi deux siècles.

Lucille : Et pour moi deux éternités.

Cléonte : Un simple mot de votre bouche et mon cœur s'enflamme.

Lucille : Je voudrais tant que notre rêve puisse devenir réalité.

Cléonte : Je suis prêt à surmonter tous les obstacles pour obtenir votre main.

Lucille : Ma mère s'entretient présentement avec monsieur mon père dans l'espoir d'influencer

ses sentiments. Justement, ils arrivent.

Mme Jourdain arrive la première.

Mme Jourdain : Cléonte, enfin, vous voilà. Je crois que l'instant est bien choisi pour faire votre

demande.

Cléonte : Ah madame, comme vos paroles flattent mes désirs.

M. Jourdain arrive.

Cléonte à M. Jourdain : Monsieur, je ne prendrai pas trop de votre temps et de détours pour vous demander de me faire l'honneur d'être votre gendre.

M. Jourdain : Avant de vous donner une réponse, j'aimerais savoir si vous êtes gentilhomme ?

Cléonte : Je suis né de parents honorables et je possède assez d'argent pour que votre fille ne manque de rien, mais je dois vous avouer que je ne suis pas gentilhomme.

M. Jourdain : Touchez là, Monsieur, ma fille n'est pas pour vous.

Cléonte : Comment ?

M. Jourdain : Vous n'êtes point gentilhomme, vous n'aurez pas ma fille.

Mme Jourdain : Encore cette histoire de gentilhomme !

M. Jourdain : Je veux donner à ma fille un mari qui soit noble !

Lucille : Oh Père ! Comme vous êtes cruel !

Lucille s'en va en pleurant.

Mme Jourdain : Vous voulez un noble pour votre fille, mais moi, je n'y consens point !

M. Jourdain : Moi, je vous dis que c'est une chose que j'ai résolue.

Mme Jourdain : Ah !

Mme Jourdain sort d'un côté et M. Jourdain de l'autre. Nicole reste seule avec Cléonte.

Nicole : Pourquoi ne vous lui avez-vous pas dit que vous étiez gentilhomme ?

Cléonte : Parce que je ne suis pas gentilhomme.

Nicole : Quelle importance que cela soit vrai ou faux, ne voyez-vous pas que notre homme est fou ?

Cléonte : Tu as raison, j'aurais dû le faire.

Résumé

Il est indéniable que l'enseignement du FLE représente une tâche ardue, nécessitant un cheminement prolongé pour atteindre des résultats significatifs. Ce modeste travail nous a permis d'aborder de manière théorique la notion d'échange oral et d'interaction verbale pour une remédiation de la production de l'oral, présente dans divers types de conversations tels que le débat, le dialogue, l'interview, la dispute, la discussion, la conversation et l'entretien.

D'un point de vue personnel, nous ressentons le besoin de discuter, converser, interagir et intervenir. Au cours de cette recherche, nous avons orienté notre attention vers le programme de la 1^{ère} année secondaire pour explorer les activités orales, en mettant particulièrement l'accent sur les interactions. Les réponses des enseignants enquêtés ont révélé une insuffisance de ces activités pour les apprenants. C'est pourquoi deux activités, le jeu de rôle et le dialogue question-réponse, ont émergé comme les plus suggérées par ces enseignants.

Les élèves manifestent un réel engouement pour ces activités, s'impliquant dans des échanges et des interactions variés. À la lumière de cette recherche, il est clair que le jeu de rôle et le dialogue question-réponse jouent un rôle crucial, voire essentiel, dans la motivation des apprenants à s'exprimer oralement en FLE.

Suite à la discussion théorique et pratique de la notion d'échange oral et d'interaction verbale, nous pouvons affirmer que la motivation des apprenants à s'exprimer oralement en FLE ne dépend pas uniquement de leurs compétences, mais surtout de leur enseignant. En effet, le bon enseignant est celui qui surmonte les difficultés des apprenants en leur proposant des activités à la fois faciles et stimulantes.

En conclusion, ce travail de recherche a identifié quelques indicateurs de réussite pour la majorité des élèves.

Les mots clés : échange oral, interaction verbale, motivation, expression orale, remédiation, conversation.

ملخص

التعليم للغة الفرنسية كلغة أجنبية يمثل مهمة صعبة لا يمكن إنكارها، تتطلب مساراً طويلاً لتحقيق نتائج ملموسة. قد سمح لنا هذا العمل المتواضع بمعالجة نظرية لمفهوم التبادل الشفهي والتفاعل اللفظي من أجل تصحيح الإنتاج الشفهي، الموجود في مختلف أنواع المحادثات مثل النقاش، والحوار، والمقابلة، والخصام، والمناقشة، والمحادثة، والمقابلة.

من وجهة نظر شخصية، نحن نشعر بالحاجة إلى النقاش، والحوار، والتفاعل، والتدخل. خلال هذا البحث، قمنا بتوجيه انتباهنا نحو برنامج الصف الأول الثانوي لاستكشاف الأنشطة الشفهية، مع التركيز بشكل خاص على التفاعلات. كشفت إجابات المعلمين المستجوبين عن نقص في هذه الأنشطة للمتعلمين. لذلك، ظهرت نشاطين، لعب الأدوار والحوار السؤال والجواب، كالأكثر اقتراحاً من قبل هؤلاء المعلمين.

تظهر الطلاب اهتماماً حقيقياً بتلك الأنشطة، مشاركين في تبادلات وتفاعلات متنوعة. في ضوء هذا البحث، يظهر أن لعب الأدوار والحوار السؤال والجواب يلعبان دوراً حاسماً، بل أساسياً، في تحفيز المتعلمين على التعبير الشفهي باللغة الفرنسية.

بعد مناقشة نظرية وعملية لمفهوم التبادل الشفهي والتفاعل اللفظي، يمكننا التأكيد على أن تحفيز المتعلمين على التعبير الشفهي باللغة الفرنسية لا يعتمد فقط على مهاراتهم، بل على المعلم لديهم بشكل رئيسي. في الواقع، المعلم الجيد هو الذي يتغلب على صعوبات المتعلمين من خلال تقديم أنشطة سهلة ومحفزة في الوقت نفسه.

في الختام، تمكنت هذه الدراسة من تحديد بعض مؤشرات النجاح لغالبية الطلاب.

الكلمات الرئيسية: التبادل الشفهي، التفاعل اللفظي، التحفيز، التعبير الشفهي، تصحيح، المحادثة.

Abstract:

In this research, it is undeniable that teaching French as a Foreign Language (FLE) represents a challenging task, requiring an extensive journey to achieve significant results. This modest work allowed us to theoretically explore the concept of oral exchange and verbal interaction for the remediation of oral production, present in various types of conversations such as debate, dialogue, interview, dispute, discussion, conversation, and interview.

From a personal perspective, we feel the need to discuss, converse, interact, and intervene. During this research, we directed our attention to the curriculum of the 1st year of secondary school to explore oral activities, with a particular emphasis on interactions. The responses from surveyed teachers revealed a deficiency in these activities for learners. This led to the emergence of two activities, role-playing and question-answer dialogue, as the most suggested by these teachers.

Students show genuine enthusiasm for these activities, engaging in varied exchanges and interactions. In light of this research, it is clear that role-playing and question-answer dialogue play a crucial, even essential, role in motivating learners to express themselves orally in FLE.

Following the theoretical and practical discussion of the concept of oral exchange and verbal interaction, we can affirm that the motivation of learners to express themselves orally in FLE depends not only on their skills but especially on their teacher. Indeed, the effective

teacher is the one who overcomes the difficulties of their learners by offering activities that are both easy and stimulating.

In conclusion, this research work has identified some success indicators for the majority of students. We hope that our work will be beneficial to those who wish to read it and enhance their knowledge and skills, especially in the field of didactics.

Keywords: oral exchange, verbal interaction, motivation, oral expression, remédiation, and conversation.