République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Ben Ahmed d'Oran 2
Faculté des langues étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences

Didactique du français

La communication orale en français langue étrangère chez les apprenants de 3ème année secondaire en contexte algérien : Réalité et perspectives

Présentée par

BENSENOUCI Samira

Devant le jury composé de :

Nom et prénoms	Grade	Etablissement	Qualité
BENABDALLAH Imene	Professeure	Université d'ORAN 2	Présidente
BELKHITER Soraya	Professeure	Université d'ORAN 2	Rapporteure
GHOMARI Achraf Lamia	MCA	Université d'ORAN 2	Examinatrice
BENAMAR Rabiaa	Professeure	Université de Tlemcen	Examinatrice
AIT YALA Ouardia	Professeure	Université de Saida	Examinatrice
LAZOUNI Fatima Zohra	MCA	Université de Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire : 2025-2026

Dédicaces

À ma famille

Remerciements

Je souhaite exprimer mes remerciements et ma gratitude à ma directrice de recherche Professeure BELKHITER Soraya pour la confiance qu'elle m'a témoignée en acceptant de diriger ce travail.

Je lui adresse tout mon respect et ma reconnaissance pour toute l'aide qu'elle m'a apportée.

Mes vifs remerciements à tous les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et évaluer ce travail de recherche et pour leur disponibilité le jour de la soutenance.

Je remercie également les enseignants et les groupes classes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Mes remerciements s'adressent aussi à mes amies et mes collègues pour leur soutien moral et leurs encouragements.

Résumé

L'un des objectifs essentiels de l'enseignant de français langue étrangère (FLE) en Algérie, est de développer chez les apprenants la capacité de communiquer dans cette langue. Cependant, la majorité des enseignants soulignent les blocages des élèves de 3ème année secondaire lorsqu'ils s'expriment oralement en classe de langue.

Dans cette optique notre recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères prend appui sur une étude empirique pour tenter de comprendre dans quelle mesure l'accompagnement pédagogique pourrait-il aider les apprenants algériens de 3ème année secondaire à surmonter leur difficulté linguistique et optimiser efficacement leur capacité à communiquer oralement en français langue étrangère. Nos axes de recherche portent sur la création de la communication authentique en classe de langue, le développement de l'autonomie d'apprentissage et l'intégration des outils numériques en classe de FLE afin de développer les compétences de la communication orale chez les apprenants de 3ème AS et leur faire acquérir progressivement une autonomie langagière.

Nos objectifs de recherche visent à savoir s'il existe un rapport entre les stratégies d'enseignement et l'investissement des apprenants dans la communication orale en classe de FLE. En outre, l'enjeu est de mesurer le degré d'autonomie laissé par l'enseignant aux apprenants afin de leur permettre de participer activement à une communication efficace. Enfin, nous cherchons également à mettre en relief l'impact des supports numériques et audio-visuels comme auxiliaires didactiques sur l'enseignement /apprentissage du FLE. Notre recherche a pour soubassement théorique l'interdisciplinarité entre la linguistique et la didactique des langues étrangères.

Les outils d'investigation choisis pour développer notre réflexion seront en fonction des objectifs poursuivis lors de cette étude tout en restant dans le cadre de notre problématique.

L'analyse des données collectées se fera en fonction de l'approche mixte qualitative et quantitative. L'étude du terrain nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

La démarche adoptée lors de cette étude mettra en exergue des perspectives qui pourraient contribuer à optimiser les compétences orales des apprenants.

Mots clés : communication authentique ; compétence communicative ; autonomie d'apprentissage ; autonomie langagière ; outils numériques ; stratégies d'enseignement ; apprenants ; classe de français langue étrangère.

Abstract

One of the essential objectives of teachers of French as a Foreign Language (FLE) in Algeria is to develop learners' ability to communicate in that language. However, the majority of teachers highlight the difficulties faced by third-year secondary school students when they speak orally in language classes. In this context, our research, which falls within the framework of foreign language teaching methodology, is based on an empirical study to try to understand to what extent pedagogical support could help Algerian third-year secondary school students overcome their linguistic difficulties and effectively optimize their ability to communicate orally in French as a foreign language. Our research focuses on creating authentic communication in the language classroom, developing learning autonomy, and integrating digital tools in the FLE classroom in order to develop oral communication skills in third-year secondary school students and gradually help them acquire linguistic autonomy. Our research objectives aim to determine whether there is a relationship between teaching strategies and learners' engagement in oral communication in the French as a Foreign Language (FLE) classroom. Furthermore, we seek to measure the degree of autonomy granted to learners by the teacher to enable them to actively participate in effective communication. Finally, we also aim to highlight the impact of digital and audiovisual resources as teaching aids on the teaching and learning of FLE.

The investigative tools chosen to develop our analysis will be based on the objectives of this study while remaining within the framework of our research question.

The analysis of the collected data will be conducted using a mixed qualitative and quantitative approach. Fieldwork will allow us to confirm or refute our research hypotheses. The approach adopted in this study will highlight perspectives that could contribute to optimizing learners' oral skills.

Keywords: authentic communication; communicative competence; learning autonomy; language autonomy; digital tools; Teaching strategies; learners; French as a foreign language classroom.

ملخص

يُعدّ تطوير قدرة المتعلمين على التواصل باللغة الفرنسية أحد الأهداف الأساسية لمعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر. ومع ذلك، يُشير معظم المعلمين إلى الصعوبات التي يواجهها طلاب الصف الثالث الثانوي عند التحدث شفهيًا في حصص اللغة. في هذا السياق، يستند بحثنا، الذي يندرج ضمن إطار منهجية تدريس اللغات الأجنبية، إلى دراسة تجريبية لفهم مدى إمكانية دعم طلاب الصف الثالث الثانوي الجزائريين في التغلب على صعوباتهم اللغوية وتحسين قدرتهم على التواصل الشفهي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية. يركز بحثنا على خلق تواصل أصيل في صف اللغة، وتنمية الاستقلالية في التعلم، ودمج الأدوات الرقمية في صفوف اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وذلك لتطوير مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ومساعدتهم تدريجيًا على اكتساب الاستقلالية اللغوية. تهدف أهداف بحثنا إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين استراتيجيات التدريس ومشاركة المتعلمين في التواصل الشفهي في صفوف اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. علاوة على ذلك، نسعى إلى قياس مدى الاستقلالية التي يمنحها المعلم للمتعلمين لتمكينهم من المشاركة الفعّالة في التواصل المثمر. كما نهدف إلى تسليط الضوء على أثر الموارد الرقمية والسمعية البصرية كوسائل تعليمية مساعدة في تدريس وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

ستُبنى أدوات البحث المختارة لتطوير تحليلنا على أهداف هذه الدراسة، مع الالتزام بإطار سؤال البحث

سيتم تحليل البيانات المُجمّعة باستخدام منهجية مختلطة تجمع بين الأساليب النوعية والكمية. وسيُمكّننا العمل الميداني من تأكيد أو دحض فرضيات البحث. وسيُبرز المنهج المُعتمد في هذه الدراسة وجهات نظر يُمكن أن تُسهم في تحسين مهارات التحدث لدى المتعلمين

الكلمات المفتاحية: التواصل الأصيل؛ الكفاءة التواصلية؛ استقلالية التعلم؛ استقلالية اللغة؛ الأدوات الرقمية؛ استراتيجيات التدريس؛ المتعلمون؛ صف اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

TABLE DES MATIERES

Introduction générale 2
Chapitre 1 : Eléments de contextualisation 10
1. Contexte sociolinguistique algérien 10
1.1. La langue arabe 11
1.1.1. L'arabe classique 11
1.1.2. L'arabe dialectal algérien 12
1.2. La langue berbère 12
1.3. Le langue française 13
2. Le système éducatif algérien 15
2.1. L'enseignement préscolaire 16
2.2. L'enseignement fondamental 16
2.2.1. Structure et durée de l'enseignement fondamental 17
2.2.2. Objectifs de l'enseignement fondamental 17
2.2.3. Réformes et évolution de l'enseignement fondamental 17
2.3. L'enseignement secondaire 17
2.4. L'enseignement supérieur 17
3. L'enseignement du français en 3ème année secondaire 18
4. Profil d'entrée des apprenants en 3ème année secondaire 19
5. Profil de sortie des apprenants à l'issue de l'enseignement secondaire ... 19
6. La place de l'oral dans les programmes officiels de 3ème année secondaire 20
7. Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire 20
8. Les compétences disciplinaires à l'oral 20
8.1. En réception 21
8.2. En production 22
9. Objectif Terminal d'Intégration pour le cycle secondaire 24

10. La pédagogie du projet 24
11. Contenu du programme de français en classe de 3ème année secondaire 26
11.1. Présentation des objets d'étude 29
11.1.1. Documents et textes d'histoire 29
11.1.2. L'appel 31
11.1.3. Le débat d'idées 33
11.1.4. La nouvelle fantastique 35
12. Démarche d'enseignement / apprentissage 37
12.1. Conception 37
12.2. Réalisation 38
12.3. Evaluation certificative 38
12.4. Utilisation des moyens didactiques 38
13. La linguistique de l'énonciation en classe de FLE en 3ème AS 39
14. Les théories cognitivistes 40
15. En guise de récapitulation 41
Chapitre2 : Vers une compétence communicative en FLE 44
1. Qu'est-ce que la communication ? 44
1.1. Les composantes de la communication 45
1.2. Les fonctions de la communication 46
1.3. Les types de communication 47
1.3.1. La communication verbale 47
1.3.2. La communication non verbale 48
2. Vers une compétence de communication en classe de FLE 49
2.1. La compétence de communication dans le cadre commun de référence pour les langues 51
2.2. Qu'est-ce que l'oral 53
2.3. L'enseignement de la compréhension orale 55

2.4. Comment l'apprenant auditeur traite-t-il l'information ? 59
2.4.1. Modèle sémasiologique : de la forme au sens (ascendant) 60
2.4.2. Modèle onomasiologique : du sens à la forme (descendant) 60
2.4.3. Le modèle de Nagle et Sanders 61
3. Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère 62
3.1. Apprentissage 63
3.2. Qu'est ce qu'une stratégie ? 64
3.3. Stratégies d'écoute en langue étrangère 66
4. Comment pratiquer la production orale en classe de FLE ? 68
5. Les caractéristiques de l'expression orale 69
6. Les interactions orales en classe de FLE 70
7. Le rôle de l'enseignant en classe de langue 75
8. Quelles approches pédagogiques pour un oral optimal en FLE 78
8.1. Marginalisation de l'oral 78
8.2. L'approche communicative 79
8.3. L'approche par compétences 81
8.4. L'approche actionnelle 82
9. Synthèse du chapitre 84
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche 88
1. Objectifs de la recherche 86
2. L'observation de classe 87
3. Identification des paramètres 87
3.1. Etat des lieux 87
3.2. Public visé 88
3.3. Profil des apprenants 88
3.4. Disposition des tables 88
3.5. Matériel pédagogique 88
4. La démarche du projet pédagogique 89

5. Profil des enseignants 90
6. Le choix des classes 91
7. La manière de procéder 92
8. Le travail pédagogique des séances observées 94
8.1. Fiche pédagogique №1 de la compréhension orale de la séance observée № 1 95
8.2. Fiche pédagogique №2 de la production de l'oral de la séance observée № 2 98
8.3. Fiche pédagogique №3 de la production de l'oral de la séance observée № 3 100
8.4. Fiche pédagogique №4 de la production de l'oral de la séance observée № 4 101
8.5. Fiche pédagogique №5 de l'activité de la socialisation des projets de la séance observée № 5 102
8.6. Fiche pédagogique № 6 de l'activité de mise en place et négociation du projet de la séance observée № 6 103
8.7. Fiche pédagogique №7 de la compréhension orale de la séance observée № 7 105
8.8. Fiche pédagogique № 8 de la production orale de la séance observée № 8 108
9. La démarche didactique des séances observées 109
9.1. Séance №1 109
9.2. Séance № 2 109
9.3. Séance № 3 110
9.4. Séance № 4 110
9.5. Séance №5 110
9.6. Séance № 6 110
9.7. Séance № 7 111

9.8. Séance № 8 111
10. Enquêtes par entretiens 111
10.1 Entretien avec les enseignants 112
10.2. Entretien avec les apprenants 112
11. Enquêtes par questionnaires 113
11.1. Pré-test 113
11.2. Description du questionnaire destiné aux enseignants 113
11.3. Description du questionnaire destiné aux apprenants 113
11.4. Présentation des deux questionnaires 113
12. Contraintes de l'enquête 119
Chapitre 4 : La communication authentique en classe de FLE 123
1. Définition des observables en fonction du critère d'analyse 121
2. Codage des données 123
2.1. L'impact de la communication authentique sur les interactions en classe de FLE 123
2.2. Stratégies d'enseignement adoptées en classes de FLE 128
2.2.1. Description de la participation des apprenants aux interactions dans la classe 1 128
2.2.2. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 2 130
2.2.3. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 3 132
2.2.4. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 4 133
2.2.5. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 5 136
2.2.6. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 6 139

2.2.7. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe7 141
2.2.8. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 8 144
2.3. Estimation du pourcentage du temps de parole des élèves par rapport à celui des enseignants dans les classes observées 146
2.3.1. Temps de parole des participants dans la classe 1 147
2.3.2. Temps de parole des participants dans la classe 2 148
2.3.3. Temps de parole des participants dans la classe 3 150
2.3.4. Temps de parole des participants dans la classe 4 152
2.3.5. Temps de parole des participants dans la classe 5 153
2.3.6. Temps de parole des participants dans la classe 6 155
2.3.7. Temps de parole des participants dans la classe 7 156
2.3.8. Temps de parole des participants dans la classe 8 158
3. Codification des interactions selon le modèle théorique CAMS 159
3.1. Le type cognitif 160
3.2. Le type affectif 161
3.3. Le type métacognitif et social 163
4. Résultats en fonction du premier objectif de recherche 165
Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage 171
1. Présentation du critère de vérification de la deuxième hypothèse de recherche 169
2. Le guidage de l'enseignant en classe de FLE 170
2.1. La prise de notes 171
2.2. Les apprenants posent des questions 178
2.3. Les apprenants prennent des initiatives langagières 182
2.4. La pratique des reformulations langagières 193
3. Discussion des résultats en fonction du critère d'analyse 206

3.1. Un savoir-faire rentable 206
3.2. Les stratégies d'apprentissage 208
3.3. L'autonomie langagière 208
3.4. Marques d'intercompréhension 209
4. Synthèse des résultats en fonction de l'objectif de recherche 211
Chapitre 6 : L'intégration des supports numériques en classe de FLE 216
1. Elaboration de la grille d'analyse en fonction des critères de validité de l'hypothèse de réponse 214
2. Etude descriptive du comportement des apprenants en situation d'apprentissage 215
2.1. La dynamique motivationnelle en contexte scolaire 215
2.1.1. Pratiquer l'écoute active en classe de FLE 216
2.1.2. Travail collaboratif en classe de langue 224
2.2. L'impact des outils numériques sur le développement de la compétence linguistique 231
2.2.1. Parler 100% en langue française 231
2.2.2. Acquisition de mots nouveaux utilisés en communication orale 238
2.3. Le potentiel de développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique 243
2.3.1. Utilisation fonctionnelle de la langue 244
2.3.2. Les marqueurs des relations sociales 250
3. Analyse et interprétation des données de la recherche 253
3.1. L'apprenant auditeur 253
3.2. Le travail collaboratif des apprenants 254
3.3. Agir en français langue étrangère 256
3.4. Vers une étendue linguistique en FLE 257
3.5. Adéquation sociolinguistique 258
3.6. Vers une compétence pragmatique 259

4. Confrontation des résultats à l'objectif de recherche 259
Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants. 265
1. La recherche par entretien avec les enseignants du FLE 263
2. L'objectif du questionnaire 264
3. Le contenu des questions 264
4. Présentation et interprétation des résultats 265
5. Discussion des résultats et validation des hypothèses de recherche 311
5.1. L'impact des stratégies d'enseignement sur l'apprentissage des compétences communicatives orales en classe de FLE 312
5.2. Réalité du terrain : Difficultés des apprenants en FLE 314
5.2.1. Difficultés linguistiques 314
5.2.2. Difficultés de compréhension orale 315
5.2.3. Difficultés d'expression orale 315
5.2.4. Difficultés culturelles 315
5.3. Pistes de remédiation et stratégies palliatives 315
6. Mise en perspective des résultats et des objectifs de recherche 316
Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants . 320
1. Enquêtes par entretiens 318
2. L'objectif du questionnaire destiné aux apprenants 319
3. Contenu des questions 319
4. Présentation et interprétation des résultats de l'enquête 320
5. Discussion des résultats en fonction des objectifs de recherche 347
5.1. L'impact de l'environnement social et familial sur l'apprentissage du FLE 347
5.2. Le rôle de la sociolinguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère 349
5.3. L'impact du contexte socioculturel sur l'apprentissage du FLE 350
5.4. Une langue authentique en situation 351

5.5. Engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage..... 353
5.6. L'autonomie de l'apprenant en apprentissage..... 355
6. Résultats au regard des objectifs visés 358
Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE 363
1. La formation des enseignants en FLE : pour quels objectifs?..... 361
2. Eléments de réflexion didactique pour la formation initiale et continue des enseignants de FLE..... 362
3. Pourquoi former à la didactique de l'oral ? 364
4. L'oral comme objet d'enseignement 366
5. L'oral comme vecteur d'apprentissage..... 367
6-Quelles activités pour quelle forme d'oral ?..... 368
7. Les spécificités de l'oral à enseigner : Un enjeu fondamental pour développer la communication orale..... 369
7.1. L'oral vs l'écrit 369
7.2. L'oral spontané..... 371
7.3. L'oral scriptural 373
7.4. Les genres oraux sociaux à enseigner..... 375
7.4.1. Le discours argumentatif 377
7.4.2. La conversation 378
7.4.3. L'exposé oral 380
7.4.4. Les jeux de rôle..... 381
7.5. L'oral réflexif..... 384
8. L'évaluation de l'oral..... 388
8.1. Les critères d'évaluation 389
8.2. L'évaluation au service des apprentissages 391
8.3. Les types d'évaluations en classe de FLE 391
8.3.1. Évaluation diagnostique 391

8.3.2. Évaluation formative 392
8.3. 3.Évaluation sommative 392
9-Quels outils pédagogiques pour l'optimisation de la compétence communicative orale en classe de FLE ?..... 392
9.1. Les TICE pour un enseignement efficace en classe de FLE 393
9.2. Proposition d'un scénario pédagogique avec les TICE 395
10. Intérêt pédagogique des TICE en classe de FLE 396
11.Points essentiels à retenir..... 397
CONCLUSION GENERALE 403
-BIBLIOGRAPHIE..... 408
ANNEXES..... 414

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

La vie en société s'appuie sur la communication qui a pris différentes formes en fonction de l'évolution de l'Homme, en passant des gestes à la parole puis l'écriture. Nous vivons dans un monde où la communication se révèle indispensable et constitue également un élément essentiel de l'organisation de toute structure. En effet, « ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément Boileau, (l'Art poétique (1636-1711)).

La communication est un phénomène fondamental et complexe qui structure la vie sociale. Par ce processus, les personnes peuvent interagir, négocier des positions sociales, établir des liens, résoudre des conflits et participer à la vie collective. Ainsi, la communication n'est pas seulement un échange de mots : elle est un mécanisme essentiel qui organise notre relation avec l'autre et avec le monde. De plus, Vion souligne que « *d'Aristote aux sémioticiens modernes, toutes les théories de communication ont été fondé sur un seul et même modèle, que nous appellerons modèle du code. Selon ce modèle, communiquer, c'est coder et décoder des messages* » (Sperber et Wilson : 13) IN VION (2000 :12).

Ainsi, selon ces auteurs, communiquer consiste à transmettre une information en passant par un processus de codage et de décodage. Coder un message, c'est transformer une idée ou une intention en une forme exprimée grâce à un code partagé, comme une langue, un geste, un symbole ou une image. Décoder un message, c'est effectuer l'opération inverse : interpréter ce que l'on reçoit afin d'en retrouver le sens. La communication repose donc sur la capacité de l'émetteur à coder correctement son message et sur celle du récepteur à le décoder de manière adéquate. Communiquer, dépend ainsi de la compréhension mutuelle et du bon fonctionnement de ces deux opérations.

Dans le champ de la didactique des langues, la communication orale occupe aujourd'hui une place centrale, tant dans les programmes que dans les pratiques pédagogiques. Apprendre une langue étrangère ne se limite plus à l'acquisition de structures linguistiques ou à la maîtrise de règles grammaticales : il s'agit avant tout de permettre à l'apprenant d'interagir, de s'exprimer et de comprendre autrui dans des situations de communication variées. En ce sens, l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) accorde une importance croissante au développement des compétences orales, considérées comme essentielles pour que l'apprenant puisse évoluer avec aisance dans des contextes sociaux, académiques ou professionnels.

Cette évolution est largement influencée par les approches communicatives, par compétences et actionnelles, qui mettent l'accent sur l'usage réel de la langue et sur la réalisation de tâches authentiques. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), devenu un

point d'appui incontournable pour les enseignants comme pour les institutions, définit la compétence orale en termes de production, d'interaction et de réception. Ces dimensions invitent à repenser les méthodes d'enseignement, ainsi que la place accordée à l'apprenant, désormais considéré comme acteur social capable de mobiliser des ressources linguistiques, discursives, pragmatiques et socioculturelles.

Cependant, malgré l'importance de l'oral dans les discours institutionnels, son enseignement reste un défi dans de nombreux contextes éducatifs. L'oral est souvent perçu comme difficile à évaluer, complexe à planifier et exigeant en termes de gestion de classe. De plus, les apprenants peuvent être confrontés à des obstacles variés : manque de confiance, anxiété, difficulté à mobiliser spontanément leurs savoirs, ou encore peu d'exposition à des modèles langagiers authentiques. Dès lors, l'enseignant se trouve face à la nécessité d'élaborer des dispositifs pédagogiques permettant de favoriser la prise de parole, de structurer les interactions et de créer un environnement sécurisant et motivant.

Étudier la communication orale en FLE revient donc à s'interroger sur les démarches, les supports, les stratégies et les outils qui permettent de développer cette compétence dans toute sa complexité. Il s'agit également d'examiner la manière dont les apprenants construisent progressivement leur aisance, leur intelligibilité et leur capacité à interagir de façon pertinente et efficace. Ce travail de recherche, se propose d'analyser les enjeux liés à l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE, d'explorer les cadres théoriques qui le soutiennent et de présenter des pistes pédagogiques favorisant son développement.

Ainsi dans le cadre de notre spécialisation à savoir l'option de recherche en didactique des langues, nous nous focalisons dans notre étude sur le développement de la compétence communicative orale en classe de FLE chez les apprenants de troisième année secondaire.

Comme la communication est la finalité essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'oral est une compétence qui tient une place prépondérante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'objectif primordial de l'enseignement du français langue étrangère est de permettre aux apprenants de parler dans cette langue. Cela constitue pour eux un moyen pour se frotter à d'autres cultures. De plus, ils vont manifester un esprit de tolérance et apprendre le respect de l'autre.

Dans un monde de plus en plus globalisé et interconnecté, l'enseignement des langues étrangères s'impose aujourd'hui comme une exigence incontournable, devenant ainsi une nécessité contemporaine. Il ne s'agit plus simplement d'un atout, mais d'une compétence essentielle dans de nombreux domaines, qu'ils soient professionnels, académiques ou

culturels. La langue, en tant qu'instrument harmonieux de communication, joue un rôle fondamental dans le rapprochement des peuples, la transmission des savoirs et la compréhension mutuelle.

Apprendre une langue étrangère, c'est non seulement acquérir un outil de communication, mais aussi s'ouvrir à d'autres visions du monde, à d'autres systèmes de pensée et à d'autres cultures. Cette ouverture favorise le dialogue interculturel, le respect des différences et la coopération internationale. Dans ce contexte, les systèmes éducatifs sont appelés à accorder une place de plus en plus importante à l'enseignement des langues, en mettant l'accent sur des approches pédagogiques adaptées aux besoins actuels. En effet, la maîtrise des langues étrangères constitue un facteur essentiel pour l'intégration dans une société plurilingue et multiculturelle. Elle participe activement à la construction d'une citoyenneté ouverte, responsable et tournée vers l'avenir.

L'enseignement du français langue étrangère au secondaire vise non seulement l'acquisition de structures linguistiques, mais aussi le développement de la compétence communicative orale, essentielle pour interagir de manière authentique dans des situations variées.

Dans cette perspective l'apprenant devrait construire son apprentissage en toute autonomie, ce qui n'est pas le cas de l'apprenant algérien qui rencontre toujours des difficultés pour s'exprimer en FLE. En effet, nous constatons que beaucoup d'apprenants de 3ème année secondaire se retrouvent en grande détresse en communication orale en français langue étrangère, leur répertoire linguistique est pauvre et leur prononciation est mauvaise. Il en découle ainsi une incompréhension de la langue avec difficulté d'expression et faible exposition à des interactions authentiques. Ce constat a suscité notre intérêt et attiré notre attention vers ce malaise linguistique et cette situation inconfortable à laquelle se heurtent les apprenants algériens de 3ème AS. Pour cela nous tenterons à travers notre recherche d'apporter des pistes de solutions pour remédier à ce problème.

Notre thème de recherche porte sur la communication orale en classe de FLE chez les apprenants algériens de 3ème année secondaire, notre travail de recherche pourrait se déployer autour de la problématique suivante :

Nous tentons de comprendre dans quelle mesure, l'accompagnement pédagogique pourrait-il aider les apprenants algériens de 3e année secondaire à surmonter leur difficulté linguistique et optimiser efficacement leur capacité à communiquer oralement en français langue étrangère ?

De cette problématique, émergent des questions secondaires que nous citons ci-dessous :

- Quelles sont les pratiques pédagogiques qui favorisent le développement de la compétence communicative en classe de FLE ?

-Quel est le rôle de l'enseignant dans la construction d'un apprentissage en autonomie ?

- Quel est l'impact de l'usage des outils numériques ou supports multimédias sur l'apprentissage et la motivation des apprenants en classe de FLE ?

Ces interrogations nous permettent de formuler les hypothèses de recherche suivantes :

Hypothèse de recherche1

« Axer les stratégies d'enseignement sur la communication authentique pourrait remédier aux lacunes des apprenants algériens de 3ème AS et contribuer à optimiser leur compétence communicative orale en FLE et leur faire acquérir une autonomie langagière »

Hypothèse de recherche2

« Développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, pourrait développer leur compétence communicative et leur faire acquérir progressivement une autonomie langagière. »

Hypothèse de recherche3

« Introduire les outils numériques et multimédias sonores et audiovisuels en classe de FLE pourrait constituer un facteur qui contribuerait à développer la compétence communicative orale et l'autonomie langagière des apprenants de 3ème AS, en contexte algérien ».

Les objectifs visés par la recherche sont :

-Chercher à savoir s'il existe un rapport entre les stratégies d'enseignement et l'investissement des apprenants dans la communication orale en classe de FLE

-Mesurer le degré d'autonomie laissé par l'enseignant aux apprenants afin de leur permettre de participer activement à une communication efficace

-Mettre en relief le rôle des supports numériques et audio-visuels comme auxiliaires didactiques pour l'enseignement /apprentissage du FLE.

Le choix des outils méthodologiques sera en fonction des objectifs poursuivis lors de cette étude tout en restant dans le cadre de notre problématique. Au départ, nous mènerons une pré-enquête par entretiens auprès des enseignants du secondaire. Ensuite, nous procéderons à une expérimentation basée sur l'observation directe des pratiques de classes dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des compétences orales. L'étape suivante sera consacrée à l'enquête par le biais de deux questionnaires dont l'un est destiné aux enseignants et l'autre, aux apprenants.

Le recueil des données effectuées sur le terrain et nécessaire à notre étude fera l'objet d'une analyse et nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

Afin de mieux cerner notre sujet et d'apporter des réponses ou des pistes de réponses à nos questionnements, nous utiliserons l'outil de la statistique, notre étude sera basée sur les approches qualitative et quantitative.

Notre thèse sera ainsi organisée sous forme de neuf chapitres que nous décrivons ci-dessous :

Le premier chapitre intitulé « Eléments de contextualisation » vise à analyser les particularités du contexte sociolinguistique algérien et ses répercussions sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Il mettra en évidence les enjeux didactiques propres à cette situation linguistique et examinera la contribution de la pédagogie du projet au renouvellement des pratiques éducatives au sein du système scolaire algérien.

Le deuxième chapitre intitulé « Vers une compétence communicative en FLE », portera sur les fondements théoriques de la communication orale dans le processus d'apprentissage. Il examinera les notions centrales relatives à la compréhension, à la production et aux interactions, tout en soulignant les démarches méthodologiques ainsi que le rôle de l'enseignant dans la construction progressive des compétences communicatives.

Le troisième chapitre intitulé « Méthodologie de la recherche », a pour finalité de présenter le cadre méthodologique de notre étude. Il décrira et explicitera les différents choix et dispositifs méthodologiques ayant orienté le déroulement de la recherche. La démarche adoptée reposera sur des outils et des méthodes d'investigation rigoureuses et adaptées, visant à fournir des éléments de réponses aux questions formulées.

Le quatrième chapitre intitulé « La communication authentique en classe de FLE » mettra en évidence l'impact des pratiques communicatives sur la création d'interactions orales et sur l'émergence d'une prise de parole spontanée chez les élèves de 3ème année secondaire. Nous démontrerons ainsi que les stratégies d'enseignement fondées sur une communication authentique et naturelle en classe de FLE seraient susceptibles de développer la compétence communicative orale des apprenants.

Le cinquième chapitre intitulé « Vers une autonomie en apprentissage » tenterait d'évaluer le degré d'autonomie que l'enseignant accorde aux apprenants dans la construction de leurs apprentissages. Il s'agit de démontrer que l'apprentissage autonome constitue un facteur essentiel au développement des compétences.

Le sixième chapitre intitulé « L'intégration des supports numériques en classe de FLE » a pour objectif de démontrer que l'intégration des supports numériques et multimédias dans

l'enseignement du FLE pourrait transformer en profondeur les pratiques pédagogiques en favorisant le développement de la compétence communicative orale des apprenants, en les orientant vers une autonomie langagière accrue.

Le septième chapitre intitulé « Analyse des données liées au questionnaire des enseignants » a pour objectif d'analyser les données recueillies sur le terrain à partir des entretiens et des questionnaires utilisés comme instruments d'investigation. L'enjeu de ce volet de recherche consiste à appréhender la perception des enseignants de français sur la communication orale des apprenants de 3ème AS.

Le huitième chapitre intitulé « Analyse des données liées au questionnaire des apprenants » vise à analyser les résultats issus des questionnaires administrés aux apprenants de 3ème AS, en vue d'étudier leur pratique de la communication orale en FLE. L'objectif vise à comprendre le rapport que ces apprenants entretiennent avec la langue française dans les deux contextes scolaire et extrascolaire.

Le neuvième chapitre intitulé « Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE » présentera une synthèse approfondie des perspectives didactiques visant à optimiser la communication orale en français langue étrangère dans le contexte scolaire algérien. Nous clôturerons notre travail de recherche par une conclusion dans laquelle nous ferons un rappel des principes de base de notre étude et nous achèverons par une synthèse qui englobera les résultats obtenus.

L'état de l'art

L'enseignement de l'oral en contexte éducatif a longtemps été considéré comme secondaire par rapport à la maîtrise de l'écrit. Toutefois, les recherches actuelles en didactique soulignent l'importance de développer des compétences orales structurées, tant pour la communication que pour la construction des savoirs. Cuq souligne que l'oral joue un rôle central dans l'acquisition de la langue et dans l'interaction sociale, tandis que Puren insiste sur la dimension cognitive de l'oral, en lien avec la structuration de la pensée et la mémorisation.

Gruca et Cicurel mettent en avant l'importance des situations authentiques et des interactions pour favoriser l'expression orale des apprenants. Corinne Weber analyse la parole en interaction et étudie comment développer les stratégies d'apprentissage à partir des interactions. Orrechioni insiste sur la nécessité de diversifier les supports et les modalités pour répondre aux besoins individuels des apprenants. Enfin, les travaux issus de la didactique de l'oral montrent une convergence sur plusieurs points : l'oral n'est pas seulement un savoir-faire langagier, mais un vecteur de pensée, d'argumentation et de socialisation.

La littérature existante met en évidence une progression claire de la didactique de l'oral vers des approches centrées sur l'interaction, l'authenticité et la réflexion sur la langue. Cependant, des lacunes persistent, notamment sur la mesure précise des progrès des apprenants et sur l'adaptation des pratiques aux contextes numériques et plurilingues. Ces travaux justifient la nécessité de développer des pratiques pédagogiques innovantes. Ces auteurs constituent la base de connaissances sur laquelle nous nous appuyons pour étayer notre réflexion.

Chapitre 1

Eléments de contextualisation

Chapitre 1 : Eléments de contextualisation

L'enjeu de ce chapitre est d'examiner les spécificités du contexte sociolinguistique algérien et leurs incidences sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Il mettra en lumière les enjeux didactiques liés à ce contexte et analysera l'apport de la pédagogie du projet dans le renouvellement des pratiques pédagogiques au sein du système éducatif algérien.

1. Contexte sociolinguistique algérien

En Algérie, la question de la communication orale en français langue étrangère se révèle être une thématique assez complexe s'inscrivant dans une situation sociolinguistique spécifique où coexistent plusieurs langues. L'Algérie est un pays multilingue, la pluralité linguistique du pays est liée à la situation géographique et à l'histoire. En effet, de multiples civilisations ont façonné la diversité linguistique du pays, contribuant à créer une richesse culturelle. En évoquant la situation linguistique en Algérie, Djamila SAADI (1995 : 129), souligne que « *les langues en usage, arabe, français et berbère, dont la coprésence trouve son origine dans l'histoire même du Maghreb* ».

En effet, ces trois langues sont de nos jours, en présence conjointe reflétant ainsi la superposition des différentes couches historiques qui ont façonné l'identité linguistique et culturelle du Maghreb. Dans le même contexte, SEBAA (1995 : 7), souligne que la société algérienne se compose de « *l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population* ».

L'auteure rappelle que L'Algérie est un pays plurilingue, où chaque langue occupe un rôle social, culturel ou institutionnel précis. TALEB IBRAHIMI (2004 :1) affirme aussi que « *le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières, du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'on plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du nord* ». Il est clair qu'en Algérie, le plurilinguisme est le résultat d'un processus historique qui mêle le berbère, l'arabe islamisant et unificateur et les langues étrangères, qui ont laissé de réelles empreintes. En effet, le sol algérien constitue un carrefour de civilisations qui se distingue par cette coexistence de diversité linguistique que nous mettons en lumière dans les passages qui suivent.

Chapitre 1 : Eléments de contextualisation

1.1. La langue arabe

Nous distinguons deux formes de langue arabe en Algérie à savoir, l'arabe classique et l'arabe dialectal. Cette dualité entre arabe classique et arabe dialectal algérien illustre la stratification interne du système linguistique du pays.

1.1.1. L'arabe classique

La langue arabe a acquis un statut sacré avec l'avènement de l'Islam, le Coran révélé en arabe a fixé un modèle linguistique normatif permettant la codification de la langue arabe portant sur la grammaire, le lexique et la phonétique. À partir du VII siècle, l'expansion de la langue arabe en Afrique du Nord s'est faite avec les conquêtes musulmanes, l'arabe devient ainsi la langue de la religion, et du savoir. Il s'agit, notamment de la même langue que celle du monde arabe, possédant l'appellation de l'arabe « الفصحى – al-fuṣḥa », qui dérive de l'arabe classique du Coran. Dans son livre en ligne, TALEB IBRAHIMI souligne que « *l'arabe fusha, littéralement arabe clair et éloquent, est devenu au fil du temps, synonyme du registre le plus normé de la langue arabe, le plus proche du modèle parfait que représente le texte coranique. Il respecte les règles et les normes canoniques pour la formation des mots et des phrases, fait apparaître les déclinaisons de temps, de genre et de nombre* » (Ibid. 3). L'arabe classique représente ainsi la norme écrite et la référence culturelle et religieuse.

Pendant la période coloniale, la langue française était la langue officielle de l'Algérie colonisée. L'arabe était dévalorisé et marginalisé. Les écoles coraniques ont été fermées et l'enseignement de l'arabe classique était supprimé. Toutefois, l'association des Oulémas musulmans algériens, fondée en 1931 par IBN BADIS a lutté pour revitaliser et préservé l'arabe classique en formulant le célèbre slogan : L'Islam est notre religion, l'arabe, notre langue, l'Algérie notre patrie.

Après l'indépendance de l'Algérie, l'arabe classique devient la langue officielle et littéraire de l'état, elle est utilisée dans l'administration, les médias officiels, la communication formelle et l'enseignement. Les différents gouvernements qui se sont succédé depuis 1963, ont favorisé l'Islamisation, et l'arabisation de la société algérienne. Lionel Jean (2023 : 1), affirme dans ce contexte qu'en Algérie, *« l'Islam est la religion de l'État et l'arabe, sa langue nationale et officielle »*. En outre, il est important de préciser que l'arabisation a été appliquée en 1971, sous l'égide du président Houari Boumediene. La langue arabe classique est enseignée dans les établissements scolaires, du cycle primaire au cycle secondaire et dans l'enseignement supérieur selon les spécialités.

Chapitre 1 : Eléments de contextualisation

-Tableau représentant l'historique de l'arabe classique

Période	Statut de l'arabe classique
VII- XIX	Langue religieuse et savante
1830-1962	Langue marginalisée sous la colonisation
Après 1962	Langue officielle/Politique d'arabisation
De nos jours	Langue officielle / Présence d'autres langues dans la sphère algérienne : Daridja-Tamazigh- Français.

1.1.2. L'arabe dialectal algérien

En Algérie, la langue darija est un dialecte arabe parlé dans le pays, c'est une variété d'arabe différente de l'arabe classique et littéraire. La darija est un outil de communication marquant l'identité algérienne. L'arabe dialectal algérien est parlé par la majorité de la population dans la vie quotidienne. La darija algérienne découle de l'arabe qui a été introduit au Maghreb et elle a évolué au fil du temps. Ce dialecte intègre beaucoup de mots et expressions issus d'autres langues, notamment le substrat Amazigh ou berbère, ainsi que les emprunts turs, espagnols e français. Il existe plusieurs variantes régionales à savoir : la darija d'Alger, région du centre, la darija constantinoise, proche du dialecte tunisien, la darija oranaise de la région de l'ouest, souvent influencée par l'espagnol, et enfin, la darija saharienne proche des dialectes arabes du sud maghrébin et du Sahel. TALEB IBRAHIMI (2004 :5), souligne que « *ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des Algériens et sont le véhicule d'une culture populaire riche et variée* ». La darija est une langue maternelle de la majorité des Algériens mais c'est une langue non officielle. Elle est utilisée dans la musique comme le « Raï, le Rap et le Chaâbi », dans les films, le théâtre, la publicité et les réseaux sociaux, elle est aussi présente dans les médias et la littérature contemporaine.

1.2. La langue berbère

La langue berbère ou tamazight représente un pilier important de l'identité historique et culturelle de l'Algérie. C'est une langue qui est ancestrale caractérisant les populations autochtones d'Afrique du Nord. Elle a contribué à la transmission des traditions, des savoirs et de la mémoire collective, depuis la période phénicienne jusqu'à l'époque coloniale française.

Chapitre 1 : Eléments de contextualisation

En Algérie, la langue tamazight est formée de plusieurs variétés régionales témoignant de la richesse du patrimoine linguistique du pays, notamment le kabyle en Kabylie, le chaoui dans les Aures, le mozabite dans la vallée du M'zab, le chenoui dans l'ouest d'Alger et la région de Tipaza et le tamahaq chez les Touaregs du Sahara. Ces dialectes sont distincts sur le plan lexical et phonétique, toutefois, ils se regroupent tous sous l'appellation de « tamazight ». À cet égard, « *ces parlers amazighs comme on les dénomme maintenant, constituent le plus vieux substrat linguistique de cette région et sont, de ce fait, la langue maternelle d'une partie de la population* ». (Ibid. :11). Les langues amazighes sont anciennes, elles ont existé bien avant d'autres langues et sont encore vivantes. Aujourd'hui encore certaines personnes parlent l'amazigh comme langue maternelle dès l'enfance à la maison et dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, la langue amazighe a connu une reconnaissance progressive, en effet, depuis les années 1980, les revendications culturelles et identitaires représentées par le mouvement amazigh ont contribué à lui faire acquérir un statut. Elle est reconnue comme langue nationale depuis l'année 2002, elle devient donc l'une des langues officielles du pays. Elle est intégrée dans le système éducatif dans certaines régions.

Au-delà de sa dimension linguistique, le tamazight constitue un vecteur identitaire nourrissant la culture algérienne. En ce sens, la reconnaissance de Yennayer, le nouvel an amazigh comme fête nationale valorise cette culture et ses apports. La langue berbère est un héritage du passé et une composante réelle de la modernité nationale. Son expansion progressive dans les médias et l'enseignement témoignent d'un processus de réhabilitation identitaire en cours. Dans cette optique, le tamazigh contribue à la diversité linguistique en Algérie qui devient une nation multiculturelle ouverte sur ses racines profondes.

1.3. Le langue française

La présence de la langue française en Algérie, remonte à la période coloniale qui a duré de 1830 à 1962. Le français a été ainsi introduit dans le pays comme langue officielle dans l'administration et l'éducation. Après l'indépendance, la langue arabe a été promue comme langue nationale. Aujourd'hui le français est présent dans les affaires, l'éducation et la vie quotidienne des algériens notamment avec certains termes intégrés dans le lexique algérien.

Grandguillaume (2004 : 75-78) souligne que « *le français est présent en Algérie dans le langage quotidien par son association aux autres langues parlées, dans le cadre de ce qu'on appelle l'alternance codique selon laquelle une phrase peut comprendre une alternance d'algérien, de français et de berbère. Le français est devenu une réserve pour les langues*

algériennes : arabe ou berbère, elles prennent des mots français auxquels elles donnent une forme locale ».

En effet, le français est très intégré dans la façon de parler des algériens qu'ils parlent arabe ou berbère, de ce fait la langue française n'est pas uniquement une simple langue mais une ressource linguistique utile dans certaines situations de communication, autrement dit à laquelle les locuteurs font appel en cas de besoin en empruntant des mots en français pour s'exprimer. Cette alternance codique témoigne d'une compétence bilingue ou multilingue des locuteurs. Il est important de rappeler que les Algériens furent en contact avec plusieurs langues européennes, nous citons le cas de l'espagnol à Oran, une ville de l'ouest algérien que les espagnols ont colonisé pendant trois siècles. En outre, il y avait également des échanges commerciaux entre les ports italiens et les algériens. Toutefois, c'est la langue française qui a duré longtemps en influençant les usages linguistiques algériens. Le français fut utilisé par la colonisation comme un processus de déculturation d'un territoire pris par la force. L'intrusion de cette langue lui a octroyé un statut spécifique dans l'Algérie coloniale.

Il convient de préciser que plusieurs écrivains comme Kateb Yacine, Mouloud Feraoun et Albert Camus ont fait usage de la langue française pour dénoncer la colonisation et faire entendre la voix de l'Algérie sur le plan internationale. De ce fait, cette langue de domination est devenue un outil de résistance.

Aujourd'hui, le rapport des algériens avec la langue française est partagé entre un sentiment d'un passé colonial, une occupation étrangère qui a laissé une empreinte douloureuse et un patrimoine riche en plus d'un chemin vers la diversité linguistique et la modernité. Dans ce contexte, nous citons Christiane Chaudet Achour qui rapporte dans son essai paru en Octobre 2016 que Kateb Yacine écrivait : *« le français est notre butin de guerre »*. Cette citation démontre comment les algériens ont utilisé la langue française après l'indépendance.

Dans le système éducatif algérien, le français est enseigné de la troisième année du primaire jusqu'à la fin du secondaire. L'anglais a été intégré récemment dans les programmes, notamment dans l'école primaire à partir de la troisième année. Il est de plus en plus promu pour l'ouverture internationale et le monde du travail. L'introduction de l'anglais a créé une coexistence avec le français quia su conserver son ancrage historique et culturel.

Toutefois, officiellement le français, n'a aucun statut légal en Algérie, la constitution reconnait l'arabe comme langue officielle et national depuis 1963 et le tamazigh comme langue nationale en 2002 et officielle en 2016.

2. Le système éducatif algérien

Le système éducatif algérien est un ensemble organisé d'institutions et de programmes qui assurent l'instruction et la formation des citoyens. Il est gratuit à tous les niveaux et obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, conformément à la Constitution du pays.

L'ordonnance du 16 avril 1976 est venue définir l'organisation du système d'éducation et de formation. Cette ordonnance est aujourd'hui abrogée par la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, dont nous présentons les principes ci-dessous :

Article 4 de la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04

En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

À ce titre, elle doit notamment :

- assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;
- enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles
- développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;
- assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;
- doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;
- assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;
- promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;

- permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;

-Intégrer les nouvelles technologies de la formation et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;

-offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et loisirs, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

Par ailleurs, les établissements scolaires privés qui ont été agréés par l'état sont tenus de respecter les lois institutionnelles mentionnées dans :

Article 60 de la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04

« *Les établissements privés d'éducation et d'enseignement sont tenus d'appliquer les programmes d'enseignement officiels arrêtés par le ministre chargé de l'éducation nationale* ».

En outre, dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 donne les précisions ci-dessous :

Article 3 : « *L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire* »

L'organisation de l'enseignement en Algérie s'articule autour des cinq (5) composantes : - Le préscolaire, le fondamental comportant le primaire et le moyen et le secondaire et l'enseignement supérieur.

2.1. L'enseignement préscolaire

Destiné aux enfants de cinq ans qui n'ont pas atteint l'âge scolaire obligatoire, autrement dit à ceux qui ont entre 3 et cinq ans. Il vise à les préparer à la scolarité primaire en développant leurs capacités d'expression, de socialisation et de motricité et en les initiant aux premiers éléments de lecture, de calcul et d'écriture. Cet enseignement s'effectue uniquement en langue arabe. L'inscription se fait via l' « 'Espace parents » où les parents remplissent un formulaire numérique choisissant ainsi l'école qui dispose de groupes préscolaires.

2.2. L'enseignement fondamental

En Algérie, l'enseignement fondamental regroupe l'enseignement primaire et le collège, c'est-à-dire le CEM pour une durée totale de neuf ans. L'objectif de cet enseignement est d'assurer une scolarité de base obligatoire aux enfants leur permettant d'acquérir les apprentissages fondamentaux en les préparant ainsi aux enseignements du cycle secondaire.

2.2.1. Structure et durée de l'enseignement fondamental

-Enseignement primaire : D'une durée de cinq ans, il est dispensé dans les écoles primaires.

-Enseignement moyen : D'une durée de quatre ans, il est dispensé dans les collèges d'enseignement moyen (CEM).

-Durée totale : L'ensemble du cycle fondamental dure neuf ans (cinq ans de primaire et quatre ans de moyen).

2.2.2. Objectifs de l'enseignement fondamental

- Assurer à chaque élève un niveau de maitrise des langages fondamentaux lui permettant un apprentissage tout au long de sa vie.

-Préparer les élèves à l'enseignement secondaire qui suit le cycle fondamental.

-Favoriser une intégration sociale permettant à chaque individu de développer sa personnalité et de s'insérer dans la vie professionnelle.

2.2.3. Réformes et évolution de l'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental a été mis en place suite à la réforme de 2003, qui a adapté la durée des cycles : le primaire est passé de six à cinq ans, le moyen de trois à quatre ans.

Les programmes ont été revus pour passer d'une pédagogie par objectifs à une approche par compétences.

La réforme a également modifié l'enseignement des langues, le français est introduit plutôt et l'anglais est enseigné dès le début du primaire.

2.3. L'enseignement secondaire

La durée de cet enseignement s'étend sur trois années : la première année est organisée autour de deux troncs communs (lettres et sciences), qui se diversifient à partir de la deuxième année en plusieurs filières spécialisées. Les cours sont dispensés en langue arabe, tandis que le français est enseigné comme langue étrangère, avec un volume horaire variable selon la filière choisie. La fin du cycle secondaire est sanctionnée par l'obtention du baccalauréat de l'enseignement secondaire.

2.4. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est accessible aux titulaires du baccalauréat, il est organisé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Les universités, écoles supérieures et instituts forment les étudiants selon le système Licence – Master – Doctorat (LMD), adopté depuis le début des années 2000.

En Algérie, l'enseignement supérieur offre une variété de programmes d'études dans plusieurs langues avec des infrastructures modernes et des opportunités pour les étudiants

étrangers. Les universités et les écoles supérieures sont réparties sur tout le territoire national offrant un programme d'études dans plusieurs domaines : médecine, technologie, arts. Les langues d'enseignement varient selon la spécialité choisie notamment aven l'anglais, le français et l'arabe comme langues d'instruction.

3. L'enseignement du français en 3ème année secondaire

Les objectifs de l'enseignement du français sont étroitement liés aux finalités globales du système éducatif. Dans le programme de français de 3ème année secondaire (2007 :9), il est mentionné que l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

-La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;

-Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Ainsi, l'enseignement du français langue étrangère consiste à former un sujet capable de penser, de communiquer et de participer à la vie citoyenne, sociale et culturelle grâce à la maitrise de la langue et de la culture qu'elle véhicule.

Par ailleurs, sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

-L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs

-La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;

-La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;

-L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. (Ibid.).

L'apprentissage du français langue étrangère ne vise pas uniquement l'acquisition d'une compétence linguistique mais vise avant tout, l'appropriation d'un outil de communication favorisant l'accès aux savoirs, à la connaissance et aux échanges entre les individus.

De plus, en intégrant les outils de la technologie de la communication en classe de langue, les enseignants permettent aux apprenants d'acquérir une autonomie en apprentissage et une compétence numérique favorisant l'interaction interculturelle fondée sur le respect et la compréhension mutuelle. Enfin, apprendre une langue étrangère permet aux apprenants de développer une attitude de tolérance et de paix dans un monde diversifié.

4. Profil d'entrée des apprenants en 3ème année secondaire

L'apprenant qui arrive en troisième année secondaire doit posséder un certains nombre de pré-requis sous forme de compétences, connaissances et savoirs issus du cursus scolaire précédent.

En effet, selon le programme de troisième année (Ibid. :10), l'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2ème année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

5. Profil de sortie des apprenants à l'issue de l'enseignement secondaire

À la fin du cursus scolaire de l'enseignement secondaire, l'apprenant aura à son compte un ensemble de compétences lui permettant de s'insérer dans la vie social. Ce profil de sortie vise à former de jeunes citoyens créatifs, capables de communiquer de manière autonome et efficace dans des situations variées de la vie scolaire et quotidienne.

Selon le même programme de troisième année secondaire (Ibid. :9), les apprenants, au terme du cursus de l'enseignement secondaire auront :

• Acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;

• Utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;

• Exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;

• Adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ;

• Produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;

• Appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

6. La place de l'oral dans les programmes officiels de 3ème année secondaire

Depuis la réforme, le Ministère de l'Enseignement a mis à la disposition des enseignants deux documents qui représentent le programme officiel de la discipline et le document d'accompagnement.

Notons que les objectifs assignés à l'enseignement du français langue étrangère en Algérie sont déterminés par les institutions officielles et se trouvent dans le programme élaboré par la tutelle pédagogique. À ce sujet le programme du cycle secondaire en classe de 3ème année vise l'installation de compétences par le biais de diverses activités, permettant aux élèves l'appropriation de règles qui régissent les différents discours et les enjeux qui en sont à la base.

7. Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources à savoir: Les capacités qui constituent les savoirs et les savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée, les objectifs et les contenus qui sont présents dans les différents objets d'étude. À ce titre, notons que le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte scolaire du système éducatif. Ce document permet aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement vers une logique d'apprentissage, faisant de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, ce qui le mènera progressivement vers l'autonomie. Cet apprentissage a pour but l'installation de compétences disciplinaires, notamment :

• Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

• Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :

- Exposer des faits en manifestant son esprit critique ;
- Participer à un débat d'idées ;
- Interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;

Ces compétences en réception et en production sont citées et répertoriées dans le programme de 3ème AS ((Ibid. :10).

8. Les compétences disciplinaires à l'oral

Il s'agit des capacités des apprenants à mobiliser des connaissances spécifiques à la discipline concernée. Dans le cas de l'enseignement/apprentissage du français langue

étrangère, les apprenants feront usage de compétences linguistiques et communicationnelles pour s'exprimer et interagir à l'oral.

8.1. En réception

Les compétences de réception représentent les capacités à percevoir, comprendre et interpréter un message linguistique dans un contexte donné. Elles correspondent ainsi à la compréhension par opposition à la production. Elles sont définies par le programme de français comme la capacité de **«** *comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur* ». (Ibid. : 11).

Capacités	**Objectifs d'apprentissage à l'oral**
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif
Anticiper le sens d'un message	Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	-Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. -Repérer la structure dominante d'un message oral. -Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités du sens.
Elaborer des significations	Identifier les informations contenues explicitement dans le message -Identifier le champ lexical dominant. -Repérer les marques de l'énonciation. -Interpréter oralement un schéma, un tableau, ou des données statistiques. -Interpréter un geste, une intonation, une mimique. -Distinguer le fictif, du vraisemblable, du vrai. -Mettre en évidence l'implicite par la

	connaissance du contexte. -Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	Se construire une image du locuteur. -Prendre position par rapport au contenu. -Découvrir l'enjeu discursif. -Evaluer le degré d'objectivité ou de subjectivité et le justifier. -Juger du type du rapport que le locuteur entretien avec l'auditeur.

Tableau des compétences en réception selon le programme de Français de 3ème AS

Nous constatons que le tableau ci-dessus met en exergue les capacités et les objectifs d'apprentissage liés à la réception orale, autrement dit à la compréhension orale. Il s'agit de ce que l'apprenant est capable de mobiliser comme compétence observable à l'oral et de ce que l'enseignant vise à développer pour atteindre ces capacités : savoirs, savoir-faire, savoir-être.

8.2. En production

La production orale est la capacité à s'exprimer de façon fluide, claire et adaptée à la situation de communication en faisant usage de ressources linguistiques discursives, pragmatiques et sociolinguistiques en français langue étrangère. Cette compétence est définie par le programme de français comme la capacité à *« produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller le(s) interlocuteur (s) pour le(s) faire réagir* ». (Ibid. : 12).

Capacités	**Objectifs d'apprentissage à l'oral**
Planifier et organiser son propos	Définir la finalité du message oral • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son

	exposé. • Choisir le niveau de langue approprié. • Adapter son propos à son auditoire. • Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur. • Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé). • Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé). • Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution). • Respecter le temps imparti.
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	Etablir le contact avec l'interlocuteur. • Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé). • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral. • Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »…). • Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. • Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension. • Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.

	• Utiliser la syntaxe de l'oral. • Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. • Respecter le schéma intonatif de la phrase.

Tableau des compétences en production, selon le programme de Français de 3ème AS

Le tableau ci-dessus démontre les capacités observables en production orale, à savoir la formulation d'un message cohérent et compréhensible, l'organisation du discours en adaptant le registre à l'interlocuteur et au conteste. Les objectifs d'apprentissage à l'oral décrivent ce que les apprenants peuvent produire en termes de compétences linguistiques et communicative en FLE.

9. Objectif Terminal d'Intégration pour le cycle secondaire

La 3ème année secondaire termine le cycle scolaire, « *elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle* » (OTI). (Ibid.).

Dans le contexte de l'enseignement du français, cela correspond à la compétence globale que l'apprenant doit maitriser à la fin du cycle, en d'autres termes, il s'agit du but final de l'apprentissage intégrant les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-faire développés dans les diverses séquences d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant sera capable d'utiliser la langue française comme outil de communication, d'accès au savoir, à la culture et une ouverture sur le monde en mobilisant ses compétences linguistiques et communicationnelles dans des situations authentiques de compréhension, de production et d'interaction.

Par ailleurs, la 3ème année secondaire prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat qui constitue l'évaluation certificative. En ce sens, l'objectif terminal d'intégration suscite la production d'un énoncé écrit/oral lié à une situation donnée de la vie en société tout en respectant l'enjeu de la situation de communication et en s'impliquant ainsi dans le discours qui sera marqué par la subjectivité.

10. La pédagogie du projet

Dans le domaine de l'Education nationale, l'Algérie a effectué un renouvellement des méthodologies d'enseignement en procédant à la révision des programmes afin de faire face aux nouveaux défis de la mondialisation.

La pédagogie du projet qui est introduite dans les nouveaux programmes du français langue étrangère en Algérie depuis la réforme, propose une démarche d'enseignement/

apprentissage qui permet à l'apprenant de donner du sens à ce qu'il apprend, car il participe à la réalisation concrète du projet en développant sa créativité, son autonomie et le sens de l'initiative. L'oral qui est intégré dans le projet retrouve sa place comme une compétence à part entière qui est distincte de l'écrit. En effet, CUQ (2003 :183) souligne que :

« Les approches communicatives visant le développement des compétences de communication de l'oral, ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière».

Il y a lieu de rappeler que pendant longtemps, les approches pédagogiques étaient basées sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit, reléguant à l'oral une place secondaire.

L'évolution des méthodologies didactiques, notamment avec l'avènement de l'approche communicative qui a opéré une transformation majeure dans l'enseignement des compétences orales, valorisant ainsi la capacité des apprenants à comprendre, produire et interagir dans des situations authentiques. En ce sens, l'objectif de l'enseignement de la langue étrangère ne porte plus sur l'acquisition d'une compétence linguistique mais s'étend au développement de compétences communicatives. Dès lors, l'oral est considéré comme un objectif à part entière, au même titre que l'écriture ou la lecture. Ainsi, apprendre une langue étrangère, revient à faire usage de cette langue dans des situations de communication réelles et signifiantes.

La pédagogie du projet est une approche pédagogique qui vise l'accomplissement concret d'un projet par les apprenants de 3ème AS, dans le cas de notre étude afin d'acquérir des savoirs, des savoirs –faire et des savoirs –être en situation réelle. Il s'agit d'une méthode qui responsabilise l'apprenant et le place au centre de ses apprentissages.

(Don, 1988) » IN (Legendre, 1993 : 971). Cité par BERNET (2002 : 16), souligne que la pédagogie du projet est une *« forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation de travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents et de développer par-là des qualités d'autonomie ».*

Nous constatons que cette définition démontre clairement que la pédagogie du projet est une approche qui permet aux apprenants de développer une responsabilité en apprentissage en acquérant la capacité à coopérer. Les apprenants ne sont plus passifs, ils apprennent à exploiter des méthodes de recherche de documents et à travailler collectivement avec leurs camarades et l'enseignant qui a désormais le statut d'un accompagnateur qui ne transmet plus le savoir mais oriente ses apprenants vers l'accomplissement concret d'une tâche.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classes de 3ème AS, la pédagogie du projet donne du sens à l'oral et l'oral donne vie au projet en favorisant l'autonomie des

apprenants, la communication orale et le travail collaboratif en classe de langue. La réalisation du projet crée des occasions authentiques de prise de parole. En effet, à chaque étape du projet, diverses compétences orales sont mobilisées. Le lancement du projet est présenté sous forme d'une situation problème afin de faire émerger les représentations mentales et déterminer les acquis des apprenants. Cette étape facilite le questionnement oral et le « brainstorming », les apprenants vont développer des compétences de réception, de prise de parole, de reformulation et de discussion en anticipant le contenu et la forme du support à produire. Par ailleurs, la mise en œuvre du projet, sert à négocier et planifier le travail des apprenants, ce qui favorise l'oral collaboratif. Enfin, la présentation finale du projet est une étape qui leur permet de mobiliser des compétences orales, en donnant du sens à la communication, autrement dit, ils vont parler pour agir dans la langue et non pas réciter. Notre présence dans l'une des classes observée à savoir la classe №5, nous a donnée l'occasion d'observer la prestation orale des apprenants lors de la présentation de leur projet final ainsi que la participation active des membres du groupe et de leurs pairs.

Enfin, la réalisation collaborative du projet, crée des opportunités concrètes et naturelles de prise de parole, les échanges entre apprenants donnent du sens aux apprentissages. La pédagogie du projet permet aux apprenants de mobiliser des savoirs pour réaliser une tâche concrète, ils deviennent ainsi acteurs de leurs apprentissages, ce qui développe leur autonomie et leur motivation intrinsèque. Le travail du projet par les apprenants suscite la recherche d'informations, la curiosité intellectuelle, la créativité et le plaisir d'apprendre.

11. Contenu du programme de français en classe de 3ème année secondaire

Selon, le programme de français de 3ème année secondaire (2007 :7), les contenus et leur progression ont été sélectionnés et établis sur la base de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif cités ci-dessous :

- Enonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant,
- Enonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je /Ici/Maintenant (Ex : L'appel),
- Enonciation du récit, énonciation « non actuelle », Passé simple ou passé composé / Imparfait (Ex : la nouvelle et les récits historiques),
- Enonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais (Présent atemporel),
- du respect d'une approche de type spiralaire, c'est-à-dire, il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes.

De plus, les contenus ont été élaborés en fonction du croisement entre formes discursives et intentions communicatives, du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive, de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D …) et enfin des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue.

Il convient de préciser que les contenus sont d'abord présentés dans le tableau synoptique que nous présentons ci-dessous :

Pratiques discursives et intentions communicatives	**Objets d'étude**	**Notions clés**	**Techniques d'expression**	**Thématiques (savoirs civilisationnels**
I. Les discours **1**-Exposer des faits et manifester son esprit critique **2-** Argumenter pour faire réagir *(pour les lettres uniquement)* **3-** Dialoguer pour confronter des points de vue	-Documents et textes d'histoire. -L'appel - Le débat d'idées	L'exposé des événements (Histoire) - L'introduction du discours (les commentaires) - Personne et personnage. -Les stratégies argumentatives et incitatives. - Les différents types d'arguments - La structure de l'appel - Les figures de rhétorique :	La synthèse de documents Le compte rendu critique La lettre de motivation La technique de prise de	L'homme contemporain Les défis du 3ème millénaire La mondialisation des échanges Solidarité Justice Les droits de l'homme Les ONG

		la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.	parole	Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique peinture
II. La relation d'événements - Raconter pour exprimer son imaginaire	-La nouvelle fantastique	Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s). - Le rapport temps de l'histoire /temps de la narration. - Les indices et les informants. - L'allégorie, la métaphore, -la personnification		
III. Exprimer son individualité « Le fait poétique » À étudier durant toute l'année.	-Poésie et chansons engagées -Textes et images	- Les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie. - Le slogan publicitaire : la relation texte/image.		

Chapitre 1 : Eléments de contextualisation

Le tableau synoptique présente la progression annuelle. Cependant, il convient de préciser que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement concentré sur une période spécifique de l'année scolaire, mais sera abordé de manière répartie tout au long de l'année. En effet, il ne s'agit pas d'un objectif de maîtrise, mais d'un objectif d'enrichissement, en plus de la sensibilisation des apprenants à la fonction esthétique de ces formes d'expression, divers supports (chansons, dictons, images, bandes dessinées, calligrammes) pourront être mobilisés pour mener différentes activités.

11.1. Présentation des objets d'étude

Nous présentons ci-dessous les tableaux par objet d'étude, et nous soulignons le niveau phrastique est pris en charge par l'enseignant qui devra lui-même choisir les points de langue à travailler en fonction du support pour renforcer les acquis.

11.1.1. Documents et textes d'histoire

De quelque manière qu'on la considère, l'histoire est le cours humain des événements, constamment en train de se produire, c'est-à-dire la relation humaine de ces événements qui exige d'être remaniée, récrite, revue , remise à jour et cela indéfiniment . Comme nos souvenirs, l'histoire, en tant que telle, est tributaire d'un regard subjectif sur le passé humain.
C'est pour empêcher le temps d'effacer les actions accomplies par les hommes que les premiers historiens professionnels ont soulevé des questions : qu'est ce qui est mémorable ? De quoi y a-t-il lieu de se souvenir ? De quel passé proche ou lointain, faut-il parler et pourquoi ? Provoquant en nous d'autres questions comme : comment juger de la vérité du discours de l'historien, qui prétend nous présenter la réalité du passé ? Que veut-il et que peut-il nous montrer ou nous démontrer ?

Pour commenter un document historique en classe de 3ème AS, il faut savoir c'est utiliser ses connaissances afin de le comprendre et d'en voir l'intérêt d'un point de vue historique. Ainsi, pour mettre en évidence sa valeur en tant que témoignage sur une société, il est nécessaire de faire une double analyse critique à la fois interne pour juger de son objectivité et externe en la comparant à ce que l'on sait déjà sur le même événement ou la même période. Il convient aussi de juger de sa portée pour savoir ce qu'il apporte de nouveau ou de différent par rapport à ce que l'on connaît déjà.
Le travail est facilité par l'existence de tâches qui sont en rapport étroit avec le texte selon les trois phases suivantes :

- **Première phase** : décomposition des éléments du texte (critique interne)
  - Lecture attentive et réfléchie,

- Recherche des mots difficiles,
- Repérage des noms propres,
- Recherche des mots-clés (ceux qui paraissent importants)
- Identification des événements et des personnages,
- Résumé des idées essentielles de chaque partie ou paragraphe.

- Deuxième phase : détermination du contexte (critique externe)

Il est important de répondre à quelques questions qui permettent de mieux comprendre les raisons de la production du texte. Quand ? Le texte est-il ou non contemporain des faits rapportés ? Quelle est la situation du moment ?

- Où ? De quel espace nous parle-t-il ?
- Qui est l'auteur ? Un témoin direct, indirect, anonyme, connu ?
- Quel est son niveau de responsabilité ?
- De qui parle-t-il ?

Est-il destiné à être diffusé à un large public ?

- Juridique (loi, rapport, décret, constitution), Politique (discours, interview, mémoires), articles de presse, affiche. littéraire (roman historiques), manuels scolaires, archives nationales.

-Est-il destiné à un usage personnel ou restreint ?

- Par ailleurs, le niveau discursif et textuel, englobe les points suivants que nous mettons en exergue dans le tableau ci-dessous :

-Tableau des niveaux discursif et textuel du document historique

Niveau discursif	**Niveau textuel**
-Visée explicative du discours historique - Exposé historique et narration -Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits	- Ancrage historique - Procédés d'objectivation du discours historique - Procédés d'authentification des faits évoqués - Personne et personnage -Chronologie et rapport au présent - Interprétation et analyse critique des discours - Les commentaires du scripteur

11.1. 1.1.Compétences transversales à privilégier

Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines. Dans ce cas de figure, il s'agit de l'autonomie d'apprentissage qui facilité l'acquisition d'une autonomie langagière que nous mettons en exergue dans les chapitres portant sur l'analyse du corpus.

Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

11.1.1.2. Types de supports

Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).

Filières de spécialité (Lettres et sciences)
-Identification du degré d'implication de l'énonciateur. -Identification des procédés d'objectivation du discours historique. -Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisi. -Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse. -À partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur. -Identification des références historiques à partir d'un extrait de roman. -Détermination, dans un extrait de roman, de la position de l'auteur par rapport au(x) faits(s) historique(s) raconté(s). -Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée. - Transformation d'un texte long, issu d'un document en une page de manuel scolaire. -Synthèse d'informations par regroupements de données.

11.1.2. L'appel

Dans un texte exhortatif l'émetteur lance un appel à des destinataires pour les pousser à agir. C'est un type de texte qui contient, en général : une partie expositive contenant un constat négatif ou insatisfaisant ;

· Une partie argumentative contenant l'idée de la nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre ;

·- l'appel proprement dit qui sera la partie exhortative.

Ce type d'argumentation privilégie, en général, une énonciation qui évite la neutralité de l'expression. On y pratique l'injonction qui interpelle le lecteur et sollicite de sa part action et réaction et on y utilise un style oratoire, destiné à mieux convaincre.

Le souci d'agir sur le destinataire est encore plus évident dans le discours argumentatif à visée exhortative. On doit déterminer sa « cible » et adapter son langage en fonction de celle-ci. Lorsque l'on n'adapte son propos au destinateur et à ses attentes que pour mieux le manipuler, ceci relève de la tromperie. Dans certains discours argumentatifs, l'auteur commence par une entrée en matière brève et percutante (l'exorde) qui sert à capter l'attention du destinataire et à lui inspirer de la sympathie. Souvent ce type de texte se conclut par un résumé des principaux arguments et un appel aux sentiments.

-Tableau des niveaux discursif et textuel de l'appel

Niveau discursif	**Niveau textuel**
-Visée exhortative (faire réagir) -Agir et faire réagir -Stratégies de l'appel	-L'appel s'organise autour de : - La phase d'ouverture (thème effet d'annonce), - L'explicatif au service de l'argumentation, - L'appel proprement dit - La rhétorique ou art de persuader de l'appel - Les différentes formes d'injonction - L'anaphore comme procédé rhétorique.

11.1.2. 1. Compétences transversales valorisées

- Obtenir l'adhésion des autres et les faire réagir en transformant les actes en actions. Il s'agit donc de rallier les autres à un projet ou une cause humanitaire par la persuasion permettant ainsi un engagement concret.

11.1.2.2. Types de supports choisis

-Les textes exhortatifs, les affiches, les manifestes et les chansons engagées.

11.1.2. 3.Activités favorables à l'apprentissage

- Identification des différentes étapes d'un appel dans différents supports.

- Réalisation d'une affiche d'après un « appel ».
- Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires.
- Identification des séquences informatives (constat) dans un appel.
- Réécriture d'un texte argumentatif sous forme d'appel.
- Activités de recherche : collecte de chansons et de poèmes puis transformation de ces textes en appel présenté oralement
- Transformation d'une petite annonce parue dans un journal (ex : don de sang) en texte exhortatif.
- Rédaction d'un appel en relation avec une image ou un événement d'actualité important, pour sensibiliser le public à un problème.
-Collecte d'une documentation sur les sites historiques du pays, classés patrimoine mondial, puis rédaction d'un appel pour leur préservation.

11.1.3. Le débat d'idées

Tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire. Si le texte ne s'adresse pas directement à l'adversaire lui-même, il vise à discréditer cet adversaire. Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre. On peut donc dire qu'il y a là deux fonctions dominantes :

La fonction persuasive (l'appel) où l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager ses vues en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).

La fonction polémique (le débat d'idées) où l'objectif est de ridiculiser les parties avec lesquelles on est en désaccord.

-Tableau des niveaux discursif et textuel de l'argumentation

Niveau discursif	**Niveau textuel**
-Visée : prendre position - L'énonciation à plusieurs (la polyphonie) -Prise en compte du destinataire dans son discours	-Le système d'énonciation -Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase - Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours - Les citations comme arguments d'autorité -L'interpellation

11.1.3.1 Compétence transversale à privilégier

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter l'autre, cela revient à exprimer ses pensées, besoins et sentiments de manière claire, directe et respectueuse, sans tomber dans l'agressivité. En tant qu'interlocuteur, cela signifie être écouté et compris, maintenir ses limites et communiquer ses idées avec confiance. L'affirmation de soi se situe entre deux extrêmes : la passivité, où l'on subit sans exprimer son avis, et l'agressivité, où l'on impose son point de vue au détriment des autres.

Pour s'affirmer efficacement, plusieurs compétences sont essentielles. Tout d'abord, la clarté dans l'expression : il est important de formuler ses idées avec des phrases simples et précises, en évitant les formulations ambiguës ou hésitantes. Ensuite, la confiance en soi permet de croire en la valeur de son point de vue, d'adopter un ton de voix ferme mais calme et de maintenir un contact visuel approprié. L'écoute active est également fondamentale : s'affirmer ne signifie pas parler sans écouter. Reformuler les propos de l'autre montre que l'on comprend et valorise son point de vue, même en cas de désaccord.

La gestion des émotions est une autre compétence importante pour les apprenants, rester maître de soi et exprimer son opinion de manière constructive permet de maintenir un dialogue respectueux.

Les bénéfices de l'affirmation de soi sont nombreux : elle favorise des relations plus équilibrées et respectueuses entre les apprenants, réduit le stress lié aux frustrations non exprimées, développe la confiance en soi et la crédibilité, et améliore la capacité à résoudre des conflits ou à négocier. Enfin, il s'agit de trouver le juste équilibre entre écoute, expression claire et respect, en combinant confiance en soi, gestion des émotions et techniques de communication adaptées. Cela permet non seulement d'être entendu, mais aussi de construire des relations plus harmonieuses et efficaces entre pairs.

11.1.3.2 Types de supports

-Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

Activités privilégiées **Filières de spécialité (Lettres et sciences)**
- Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocutaire. - Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes. -Identification des figures de style utilisées pour réfuter.

-Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique.
- Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument.
- Réfutation d'une thèse avancée.
- Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.
-Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi.
- Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard.

11.1.4. La nouvelle fantastique

Dans un esprit de continuité, on propose en 3ème AS la nouvelle fantastique, le fantastique étant considéré comme un genre littéraire qui repose sur l'hésitation d'un personnage confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit faire intervenir le surnaturel (ou une cause irrationnelle) pour l'expliquer. « ″J'en vins presque à croire ″ : voilà la formule qui résume l'esprit du fantastique. La foi absolue comme l'incrédulité totale nous mèneraient hors du fantastique : c'est l'hésitation qui lui donne vie.

-Les aspects de la nouvelle qu'il faudra étudier en 3ème AS sont les suivants :

- La structure complexe en distinguant le récit cadre des récits encadrés,
- Les indices et les informants
- Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration pour cerner le rythme du récit.

-Tableau des niveaux discursif et textuel de la nouvelle

Niveau discursif	**Niveau textuel**
-Visée : représentation singulière d'un monde - Rapport histoire / narration •-Dramatisation et visée de la Nouvelle.	-Le point de vue du narrateur - Les rythmes du récit : accélération, pause et ralentissements - La gradation et les procédés de dissimulation - Les indices et les informants -Evolution de la description des actants et du décor - L'introduction et la chute du récit - Structure complexe de la nouvelle

	- Les prolepses et les analepses - Le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)

11.1.4. 1.Compétence transversale à privilégier

-Développer l'esprit de créativité et l'esprit logique. Il s'agit d'un état d'esprit que l'on peut cultiver et développer à travers des pratiques conscientes et régulières. Développer l'esprit de créativité, c'est apprendre à l'apprenant à voir le monde autrement, à imaginer des solutions nouvelles, à faire des associations inédites et à oser exprimer des idées, même lorsqu'elles paraissent improbables ou irréalisables au premier abord.

L'esprit de créativité chez les apprenants implique aussi une réflexion constante sur leurs propres idées et sur le monde qui les entoure. Poser des questions, imaginer des scénarios alternatifs, inverser des règles ou envisager des solutions opposées sont autant de stratégies qui enrichissent la pensée créative et ouvrent de nouvelles perspectives.

Cette compétence se cultive par la curiosité, l'ouverture, la pratique et la persévérance. Elle nécessite à la fois de l'imagination, du courage et de la discipline. Chaque geste, chaque observation, chaque idée peut devenir le point de départ d'une innovation ou d'une solution originale pour les apprenants. Ainsi, développer sa créativité n'est pas seulement un moyen de résoudre des problèmes ou de produire des œuvres nouvelles : c'est surtout une manière de vivre en explorant et en inventant sans cesse le monde et soi-même.

11.1.4. 2. Types de supports

-Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)

Activités privilégiées **Filières de spécialité (Lettres)**
-Identification des indices du fantastique dans la nouvelle. - Mise en évidence des moyens utilisés pour introduire l'irréel dans le réel. -Mise en évidence du rôle joué par les procédés de dissimulation (les expressions allusives, les suppositions…) dans la nouvelle Repérage des procédés de dramatisation dans le déroulement du récit. - Comparaison du début et de la chute de la nouvelle. -Etude de la circularité de la nouvelle. - Relevé des indices d'évolution du décor dans la nouvelle en rapport avec l'évolution des personnages et de leur psychologie.

- Résumé de l'intrigue d'une nouvelle en quelques lignes.
- Identification des récits encadrés dans une nouvelle et détermination de leur fonction.
-Mise en évidence du lien entre la structure complexe de la nouvelle et sa visée.
-Transformation d'un fait divers en récit fantastique dans lequel le décor provoque sensations et interrogations.
- Activité de recherche : enquête sur les croyances et les superstitions dans une région donnée, puis rédaction d'un récit fantastique à partir des résultats de l'enquête.

12. Démarche d'enseignement / apprentissage

Situation cible ou situation d'intégration permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière individuelle. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) acquises en classe. Dans ce cas, la démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme. Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur.

Il convient de rappeler que le projet1 vise le renforcement du sentiment d'appartenance à la nation et le développement de l'esprit de synthèse. En outre, le deuxième projet a pour objectif de transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif (polémique), en développant la capacité de prise de parole à l'oral, et en réinvestissant les acquis en technique d'expression. Notons qu'il s'agit aussi de permettre le rapprochement avec d'autres disciplines, la science, la technologie, etc. Par ailleurs, le projet 3 vise à transférer les acquis obtenus par l'étude du texte exhortatif en sensibilisant les apprenants aux problèmes de leur temps. La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation

12.1. Conception

Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.

L'enseignant propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants dans leur niveau pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

12.2. Réalisation

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser : un niveau de compétence et devra se terminer par une évaluation.

12.3. Evaluation certificative

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérier une compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite. La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation.

Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

À cet égard, PORCHER (2013 :14), souligne que « *l'évaluation ouvre une voie aux élèves leur permettant de se représenter adéquatement leur capacités effectives d'utiliser une langue donnée ; ils peuvent se rendre compte concrètement de ce qu'ils sont capables de comprendre de cette langue et de l'ampleur de leur aptitudes concrètes à se faire entendre dans ladite langue* ». Ainsi, l'évaluation, représente pour les apprenants un moyen privilégié de se représenter avec précision leurs compétences réelles dans une langue donnée. Elle leur offre la possibilité d'appréhender de manière tangible leur capacité de compréhension de cette langue ainsi que l'étendue de leurs aptitudes effectives à s'y exprimer et à se faire comprendre.

12.4. Utilisation des moyens didactiques

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage. Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. À ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques. L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : l'écoute d'enregistrements de chansons,

d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes, par exemple, sont fortement conseillées dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques.

13. La linguistique de l'énonciation en classe de FLE en 3ème AS

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettait d'intégrer le texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle. Le programme de 3ème AS comme ses prédécesseurs (1ère et 2ème AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

· Le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),

· Les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,

· L'opacité ou la transparence d'un texte,

· Le degré d'objectivation du discours,

· La focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel, mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle).

Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

· la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie…) ; la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers…), la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques.

Chapitre 1 : Eléments de contextualisation

14. Les théories cognitivistes

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base du programme de 3ème AS:

Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.

- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.

-Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Il est intéressant de noter que les cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir inerte mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

En effet, il ne s'agit plus d'un simple savoir à mémoriser, mais une véritable construction intellectuelle. Selon cette approche, apprendre une langue ne consiste pas à accumuler des règles grammaticales ou des listes de vocabulaire de manière passive, mais à élaborer activement du sens. L'apprenant est donc au centre du processus : il doit s'impliquer, réfléchir, expérimenter et mobiliser toutes ses ressources cognitives, affectives et culturelles. Ainsi, la compréhension et la production linguistique reposent sur l'ensemble des connaissances, des expériences et des représentations que possède déjà l'individu. Autrement dit, apprendre une langue revient à construire progressivement un système personnel de significations, en reliant les nouveaux savoirs à ceux déjà intégrés. Cette conception met donc en valeur le rôle actif et réfléchi de l'apprenant dans la formation de ses compétences linguistiques et l'acquisition d'une compétence communicative. CUQ&GRUCA (2017 :101), citent les principes d'une méthodologie cognitiviste qui consiste à :

-Privilégier les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante. C'est-à-dire, elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent

-Tient compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage.

-Tient compte des styles d'apprentissage (et d'enseignement) des divers acteurs de la classe, notamment en relation avec le milieu :

-Favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage et celle de l'enseignant dans la prise en main de son enseignement

-N'est pas focalisé sur l'objet d'apprentissage la langue. Elle privilégie donc le savoir procédural sur le savoir déclaratif. [...]. Elle se décline en terme de compétence, notamment communicative.

-Considère les activités de mémoire comme impliquant le traitement des connaissances et un comportement, soit dans la continuité du comportement précédent, soit modifié par l'expérience.

-Reconnait l'intérêt du travail de groupe et de l'interaction

Privilégie la plurimodalité des canaux (visuels, sonore,...) et des sources (proxémiques, gestuelle).

-Ne se contente pas des supports dialogiques mais favorise aussi les aspects textuels.

-Privilégie les processus haut-bas, plutôt que le bas-haut en compréhension mais sait à bon escient mobiliser des activités bas-haut quand la nécessité s'en fait sentir.

-Evite de mettre l'apprenant en état de surcharge.

15. En guise de récapitulation

Dans le système éducatif algérien, le français occupe une place singulière : à la fois langue d'enseignement, langue de culture et langue d'ouverture sur le monde scientifique et technologique. Cependant, son apprentissage se heurte à plusieurs contraintes d'ordre linguistique, psychologique et méthodologique. Les apprenants évoluent dans un environnement où la langue française n'est pas langue de communication quotidienne, ce qui rend son appropriation souvent difficile. Par ailleurs, les enseignants doivent composer avec des classes hétérogènes, marquées par des niveaux de compétence variés et des attitudes contrastées vis-à-vis de la langue française.

Face à ces défis, les approches pédagogiques traditionnelles, centrées sur la transmission des savoirs, montrent leurs limites. Dans ce contexte, la pédagogie du projet apparaît comme une alternative pertinente. Fondée sur la mise en œuvre d'activités concrètes et finalisées, cette démarche favorise l'implication active des apprenants et renforce le lien entre savoirs scolaires et situations réelles de communication. Elle permet également de reconfigurer le rapport au savoir en plaçant l'élève au centre du processus d'apprentissage.

En outre le contenu du programme repose sur une approche communicative et actionnelle, centrée sur l'élève et sur le développement des quatre compétences langagières : la compréhension et la production, orales et écrites. Il intègre également des dimensions

culturelles, littéraires et grammaticales, tout en favorisant l'autonomie de l'apprenant et l'usage réfléchi de la langue.

Au secondaire, les programmes sont structurés autour de thématiques proches des centres d'intérêt des adolescents (identité, environnement, médias, société, culture, etc.) et s'appuient sur des supports variés : textes littéraires, documents authentiques, productions multimédias. L'objectif général est de permettre à l'élève d'acquérir un niveau de compétence linguistique suffisant pour poursuivre ses études et interagir efficacement dans un contexte francophone.

Chapitre 2

Vers une compétence communicative en classe de FLE

Chapitre2 : Vers une compétence communicative en classe de FLE

Ce chapitre s'intéresse aux fondements de la communication dans le processus d'apprentissage. Il explore les concepts essentiels liés à la compréhension, à la production et aux interactions, tout en mettant en lumière les démarches méthodologiques et le rôle de l'enseignant dans la construction progressive des compétences communicatives. L'objectif est de montrer comment l'enseignement et l'apprentissage s'articulent autour de pratiques signifiantes, contextualisées et orientées vers l'action.

1. Qu'est-ce que la communication ?

Le dictionnaire encyclopédique de psychologie définit la communication comme *« un élément fondamental et complexe de la vie sociale, qui rend possible l'interaction des personnes* ». ABSI (2008 :13). En effet, la communication est considérée comme un pilier, fondamental de la vie en société, elle permet aux individus d'échanger, d'exprimer leurs pensées, de partager leurs émotions en rendant ainsi leurs interactions possibles et significatives. Sans communication, la vie sociale est impossible, car les individus ne peuvent ni se comprendre, ni collaborer, ni construire des relations sans échanger des messages. Communiquer, c'est d'abord percevoir : on reçoit des signes, des paroles, des gestes ou des attitudes que l'on interprète.

La communication implique la transmission d'informations, dont le but peut être simplement d'informer (faire savoir quelque chose) ou d'influencer (modifier les opinions, les attitudes ou les comportements) d'un individu ou d'un groupe. Ainsi, la communication est un processus essentiel qui permet à la société de fonctionner, aux interactions humaines d'exister et aux personnes de se comprendre et d'agir ensemble. *« La communication conduit les sujets à produire du sens, des relations sociales et des images identitaires par la construction conjointe de formes linguistiques. Il s'agit d'un véritable tissu discursif, une trame tissé ensemble, par lesquelles, « le langage peut remplir la fonction d'un médium de socialisation » (Habermas 1987b :424)* IN VION (2000 :96). En effet, la communication n'est pas seulement un échange d'informations, mais un processus de co-construction entre les personnes qui interagissent entre elles, de créer du sens, des relations et des identités, en élaborant ensemble des discours.

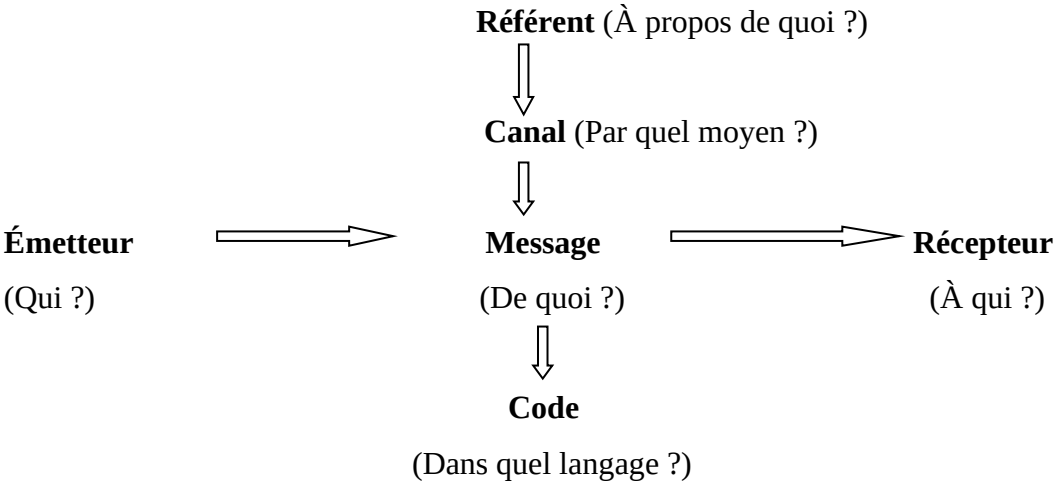
Selon Lagache Daniel (1903-1972), cité par ABSI (2008 :13), « *la caractéristique essentielle de la communication est la réciprocité »*. À cet égard, communiquer c'est échanger, ce qui revient à dire que les relations humaines existent et se développent grâce à la communication. Il ne peut y avoir, de véritable communication que si chacun participe activement, répond, influence l'autre et se laisse influencer en retour. En ce sens, il convient de souligner que la

communication n'est pas un acte unilatéral mais c'est un processus interactif qui implique au moins deux acteurs. Sans communication, la vie sociale est impossible, car les individus ne peuvent ni se comprendre, ni collaborer, ni construire des relations sans échanger des messages.

Communiquer, c'est d'abord percevoir : on reçoit des signes, des paroles, des gestes ou des attitudes que l'on interprète.

1.1. Les composantes de la communication

Nous parlons de situation de communication, lorsqu'un message est produit et transmis d'un émetteur à un récepteur. Plusieurs éléments sont mis en jeu, Roman JAKOBSON a illustré la situation de communication sous forme de schéma suivant :



Le schéma ci-dessus, met en évidence les composantes d'une situation de communication à savoir :

-L'émetteur

Ce terme désigne celui qui produit le message, il peut être une personne réelle, un écrivain, un journaliste ou un narrateur dans un roman, une œuvre littéraire.

-Le récepteur

Ce terme désigne celui ou celle qui reçoit le message, il peut s'agir d'une ou de plusieurs personnes. Selon ABSI (2008 :18), « *pour qu'une communication s'établisse, il faut qu'il ait au minimum deux interlocuteurs en situation de communication. Il ne suffit pas qu'une personne émette un message, il faut aussi qu'une autre soit en contact avec la première pour le recevoir : c'est le rôle du récepteur* »

-Le message

C'est le contenu de la communication, qui peut être verbal, écrit ou non verbal, il s'agit de l'information transmise, l'objet exprimé par la communication entre un émetteur et un récepteur.

-Le code

C'est le moyen par lequel le message est transmis, c'est-à-dire oral, écrit, visuel, etc. En ce sens, l'émetteur et le récepteur doivent avoir le même code, c'est-à-dire la même langue qui est un système de signes et de règles destinés à faire passer le message. En effet, « *le signe linguistique est perceptible, on peut le voir à l'écrit, l'entendre à l'oral et il réfère à quelque chose. Le graphisme, la musique, les gestes, la mimique, le sourire, le regard, sont aussi des codes pour transmettre des significations* ». (Ibid. :19). Celui qui parle, l'émetteur fait usage d'un code afin de transmettre son message à un récepteur qui doit connaitre le même code. Il faut noter que nous communiquons grâce à de multiples signes verbaux qui représentent la langue, et aussi des signes non verbaux qui sont les gestes, les sons, les images et tous, servent à transmettre des significations.

-Le canal

Un canal de communication est un moyen utilisé pour transmettre un message d'une personne il inclut des outils, des plateformes et des supports variés, visuels, sonores, audio-visuels.

-Le référent

C'est ce dont on parle, en effet, le message s'appuie sur un référent, le sujet sur lequel portent les propos de la conversation ou le texte.

- Le feedback ou rétroaction

Il s'agit de la réponse du récepteur, sa réaction au message de l'émetteur qui peut influencer la communication. « *Dans les relations humaines, l'information transmise agit sur le récepteur et sur son émetteur par un phénomène de rétroaction ou feed-back »* (Ibid. :15). Les effets de la communication influence l'état du destinataire selon le type de message transmis.

-Le bruit

Il s'agit de tout ce qui peut perturber la communication : mauvaise connexion, bruit sonore désagréable, bruit de la circulation, etc.

1.2. Les fonctions de la communication

Selon JAKOBSON cité par HEBERT (2011 :1), « *chaque facteur (terme du modèle de JAKOBSON) est le point d'aboutissement d'une relation orientée, ou fonction, établie entre le message et ce facteur*». Nous comptons ainsi six fonctions :

-Fonction référentielle

Porte sur le contexte ou le référent, son objectif vise la transmission d'une information sur le monde. Le message porte sur un fait, un événement ou un objet et se caractérise par un langage neutre, objectif et dénotatif.

-Fonction expressive ou émotive

L'émetteur transmet un message, exprimant ainsi ses sentiments et son point de vue à travers la langue, le ton, la voix, le regard et les gestes. Le message reflète ainsi les émotions de l'émetteur qui se caractérisent par l'usage des interjections, la ponctuation expressive et les adjectifs subjectifs.

-Fonction conative ou impressive

Cette fonction a pour objectif de modifier le comportement du récepteur, en cherchant à agir sur lui à travers la langue ou les gestes pour l'inciter à adopter d'autres façons de faire. Elle se caractérise par un ton injonctif, un appel ou des questions directes.

-Fonction métalinguistique

Cette fonction est liée au code, autrement dit à la langue permettant d'expliquer un mot de la langue par la langue, de donner des définitions du dictionnaire, des reformulations et des clarifications du vocabulaire par la langue elle-même.

-Fonction phatique

Cette fonction permet d'établir le contact entre l'émetteur et le récepteur, notamment lorsqu'il s'agit d'une conversation téléphonique : Allo ? Tu m'entends ? Elle se caractérise par des formules qui servent à maintenir l'attention.

-Fonction poétique

Cette fonction met en valeur la forme du message s'intéressant ainsi au coté esthétique, l'attention est ainsi portée sur la manière de dire à savoir, le rythme, la sonorité et le style et non pas le contenu lui-même.

1.3. Les types de communication

La communication est un phénomène fondamental qui repose sur divers systèmes de signes à savoir : langage, gestes, attitudes, images) qui permettent aux individus de construire du sens et de réguler leurs relations. Nous distinguons ainsi deux types de communication :

-la communication verbale et non verbale qui représente deux aspects fondamentaux des interactions.

1.3.1. La communication verbale

La communication verbale fait référence à toutes les manifestations liées au langage humain, c'est-à-dire les mots et les phrases prononcés ou écrits. Elle repose sur le langage

pour exprimer des idées, des émotions, des intentions ou des informations, et constitue l'un des moyens les plus directs pour interagir avec les autres.

Dans une conversation, la communication verbale ne se limite pas au choix des mots : elle inclut aussi le ton de la voix, l'intonation, le rythme, ainsi que la clarté du discours, qui influencent fortement la manière dont le message est reçu et interprété.

Elle permet ainsi d'établir des relations, de résoudre des conflits, de donner des instructions ou encore de partager des connaissances. Toutefois, elle peut être source de malentendus si les mots utilisés sont ambigus, si le contexte n'est pas clair ou si les interlocuteurs ne possèdent pas le même niveau de compréhension. C'est pourquoi la communication verbale doit être adaptée au public, à la situation et à l'objectif recherché, afin de garantir une transmission efficace et respectueuse des messages. Maîtriser la communication verbale est essentiel pour s'exprimer correctement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Selon GAONAC'H (1991 : 179), *« la communication constitue en fait la situation optimale d'acquisition, en ce sens qu'elle aurait une fonction effective et incontournable dans le développement du processus d'acquisition de la langue »*

En effet, selon l'auteur, la communication place l'apprenant dans un contexte d'usage réel et signifiant de la langue, l'acte communicatif engage l'apprenant dans des interactions authentiques où la langue est mobilisée pour transmettre du sens, atteindre un objectif et répondre à des besoins sociaux et cognitifs. Cette mise en interaction favorise l'exposition à un input linguistique, c'est-à-dire un apport linguistique riche et contextualisé, tout en incitant l'élève à produire un output, autrement dit une production langagière, à ajuster ses énoncés et à négocier le sens.

Dans ce contexte, la communication joue une fonction effective et incontournable dans le développement du processus d'acquisition, car elle permet l'activation conjointe des dimensions linguistique, cognitive et sociale de la langue, contribuant à une appropriation progressive et durable des compétences langagières.

1.3.2. La communication non verbale

La communication non verbale regroupe l'ensemble des messages transmis sans utiliser les mots, c'est-à-dire à travers les gestes, les postures, les expressions du visage, le regard, les mouvements du corps, la distance entre les interlocuteurs ou encore le ton de la voix lorsqu'il n'exprime pas le sens des mots mais l'émotion qui les accompagne. Elle joue un rôle essentiel dans les interactions humaines, car elle peut renforcer, contredire ou compléter la communication verbale. Par exemple, un sourire peut montrer la bienveillance, tandis qu'un

regard fuyant peut traduire la gêne ou le manque d'assurance. Le langage corporel permet souvent de percevoir ce que la personne ressent réellement, même si ses paroles tentent de le masquer. La communication non verbale est donc un indicateur précieux pour comprendre les intentions, les émotions et l'attitude d'un interlocuteur. Elle demande toutefois une attention particulière, car les gestes et expressions peuvent varier selon les cultures et les contextes, ce qui peut entraîner des interprétations erronées. Comprendre et maîtriser la communication non verbale améliore ainsi la qualité des échanges et renforce la confiance entre les personnes.

2. Vers une compétence de communication en classe de FLE

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous retrouvons souvent la notion de compétence. Rappelons que selon CUQ (2003 :48), cette notion a été introduite par Noam Chomsky en évoquant *« la compétence linguistique»*. Par la suite DELL HYMES bâtit sa notion de compétence de communication en réaction à la linguistique générative transformationnelle de Chomsky. Le même auteur souligne que *« la notion de compétence de communication qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication. »* (Ibid.).

Dans cette optique, l'accent est mis sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève doit acquérir pour communiquer efficacement à l'oral ou à l'écrit. Le travail d'appropriation de la langue orale permet à l'élève de comprendre les francophones et de pouvoir s'exprimer plus aisément. L'enseignement de la langue étrangère est centré sur l'élève et doit l'aider à acquérir la capacité de se servir de la langue cible correctement pour communiquer en classe mais aussi en situation réelle. Il permet aussi de doter les élèves d'un outil linguistique performant, une langue acquise est un atout pour la réussite dans le domaine professionnel qui, souvent exige la connaissance de langues étrangères.

Afin de parvenir à cette maitrise de la langue, il convient de placer l'apprenant dans un bain linguistique authentique. Une communication réussie nécessite la présence de plusieurs compétences. Notons que selon MOIRAND (1982 :20), la compétence de communication se décline en quatre compétences à savoir :

1. Une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

2. Une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

3. Une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

4. Une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »

Nous retenons ici que la compétence de communication signifie la combinaison de ces quatre composantes. L'enseignement du FLE doit être basé sur la communication pour permettre à l'apprenant de communiquer dans une langue étrangère, de façon correcte dans le vécu de la classe mais aussi en situation authentique et à être responsable de son apprentissage.

L'objet de l'enseignement communicatif des langues étrangères est de favoriser les conditions de l'acquisition d'une compétence à produire des énoncés appropriés aux contextes de communication. BEACCO (2007 :70), souligne que « *l'enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous la forme de celui de certaines de ses composantes considérées comme autant de compétences spécifiques diverses mais interdépendantes* ». En effet, la compétence communicative englobe un ensemble de savoir-faire : comprendre, parler, interagir, respecter les règles sociales, utiliser les structures de la langue, etc. Ainsi, enseigner la communication dans une langue nouvelle revient à enseigner, de manière structurée, plusieurs compétences particulières (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques. Ces composantes de la compétence sont différentes, mais elles forment ensemble la compétence de communication.

Le même auteur (Ibid. :72), précise qu'une compétence est « *entendue comme capacités langagières ou aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminé.* Ainsi, la compétence renvoie à la fois à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être permettant au locuteur de construire un message cohérent, pertinent et efficace au regard des attentes de l'interlocuteur et des contraintes de la situation.

En outre « *[les capacités], celles-ci peuvent elles-mêmes s'analyser en capacités d'action (adapter sa production au contexte et au référent), capacité discursive (mobiliser les modèles discursifs pertinents) et capacités linguistico-discursives. Une telle analyse met en évidence le fait que les capacités langagières se développent dans le cadre de mécanisme, inscrits dans*

une structure d'actions langagières ». (Ibid.). Cette définition met en lumière le fait que les capacités langagières ne se développent pas isolément, mais dans le cadre de mécanismes intégrés à des actions langagières structurées. En ce sens, comprendre, produire un texte ou interagir ne résulte pas d'aptitudes séparées, mais d'un ensemble de compétences qui interagissent et se construisent dans l'activité même de communication.

Une perspective comparable a été retenue dans le cadre et construite autour d'une perspective actionnelle.

2.1. La compétence de communication dans le cadre commun de référence pour les langues

CUQ&GRUCA (2017 :141) soulignent que le (CECR : 15) définit la compétence « *comme l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir » et que la compétence de communication met tout l'être humain en jeu : elle s'installe donc dans un cadre de compétences générales, variables selon les personnes auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières* ».

La notion de compétence signifie, mobiliser simultanément savoirs, savoir-faire et attitudes pour agir de façon efficace dans une situation réelle. Elle implique ce que l'on sait, ce que l'on sait faire et la manière dont on se positionne pour agir. Dans ce contexte, la compétence de communication est particulièrement complexe, car elle mobilise l'être humain dans sa globalité : ses savoirs linguistiques, mais aussi ses émotions, son corps, sa manière de percevoir et d'interagir avec les autres. Elle ne se limite pas à produire des mots, mais repose sur une combinaison de compréhension, d'expression, d'écoute, de sensibilité et d'adaptation aux interlocuteurs. Dans cette optique, cette compétence varie d'une personne à l'autre, car elle dépend d'un ensemble de compétences générales, culturelles, cognitives, relationnelles que chacun développe différemment selon son expérience, sa personnalité et les contextes auxquels il est confronté. Ainsi, le CECR, intègre les dimensions pragmatiques (l'usage réel de la langue en contexte) et interactionnelles (la gestion de l'échange avec autrui).

En effet, pour le CECR la compétence langagière communicative est composée des trois compétences citées ci-dessous :

- La compétence linguistique

Il s'agit des savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la phonologie et à l'orthographe.

Selon le CECR, des descripteurs sont mis à disposition pour illustrer différents aspects de la compétence linguistique qu'il présente comme :

« « *Étendue* » (répartie en : « *Étendue morphosyntaxique* », renommée par la suite « Étendue linguistique générale », et « *Etendue du vocabulaire* ») et « *Maitrise* » (répartie en « *Correction grammaticale* », « *Maitrise du vocabulaire* », « *Maitrise phonologique* » et «*Maitrise de l'orthographe*»). La distinction habituelle entre étendue et maitrise répond à la nécessite de prendre en compte la complexité du langage utilisé plutôt que le nombre d'erreurs ». CECR volume complémentaire (2018 : 135).

Le CECR (Ibid.), rajoute que la première évidence de l'acquisition d'une langue étrangère (c'est-a-dire du progrès) est l' « *émergence* » de formes nouvelles et non leur maitrise, l'« *étendue* » du langage à la disposition de l'utilisateur/apprenant est de toute première importance. En second lieu, essayer d'utiliser un langage plus complexe, prendre des risques et sortir volontairement de sa zone de confort constitue des éléments essentiels du processus d'apprentissage.

-La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les capacités requises pour traiter la dimension sociale de l'utilisation des langues. Les questions abordées relèvent des usages de la langue : les marqueurs linguistiques des relations sociales ; les règles de politesse ; les différences de registres ; les dialectes et accents. (Ibid. : 142).

- La compétence pragmatique

Pour le CECR (Ibid. : 143), il existe une façon simple de comprendre la distinction « entre linguistique et pragmatique qui consiste à dire que la compétence linguistique traite de l'utilisation de la langue (comme dans l'« *utilisation correcte* »), et donc des ressources langagières et de la connaissance de la langue en tant que système, alors que la compétence pragmatique traite, elle, de l'utilisation réelle du langage dans la (co)construction du texte.

La distinction entre compétence linguistique et compétence pragmatique renvoie à deux dimensions complémentaires de la maîtrise du langage. La compétence linguistique concerne la connaissance des règles du système de la langue, telles que la grammaire, le lexique, la phonologie ou la morphosyntaxe renvoyant donc à la capacité de produire des formes linguistiquement correctes et cohérentes selon les normes établies.

En revanche, la compétence pragmatique s'intéresse à l'utilisation effective du langage dans des situations de communication concrètes. Elle implique de savoir adapter son discours au contexte, aux interlocuteurs et aux intentions communicatives, permettant ainsi de participer à la co-construction du sens dans l'interaction. À cet égard, la compétence pragmatique

mobilise non seulement des savoirs linguistiques, mais aussi sociaux, culturels et situationnels qui permettent de produire un énoncé efficace et approprié.

Le cadre de référence pour les langues rajoute que la compétence pragmatique concerne donc en premier lieu la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes de l'utilisation de la langue selon lesquels les messages sont :

- Organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;
- Utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;
- Organisés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique. (Ibid.).

La compétence pragmatique renvoie à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, ce qui correspond globalement à la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne. L'analyse mise en évidence dans le CECR se situe explicitement dans une optique de l'approche actionnelle. L'apprenant ou l'usager d'une langue étrangère est avant tout considéré comme un acteur social qui accomplit des tâches dans des contextes et des situations variées, en mettant en œuvre des compétences. Celles-ci sont utilisées de manière stratégique pour parvenir à un objectif. Nous mettons donc en évidence la place importante accordée à l'interaction orale, aux situations dialogiques/conversationnelles. Les activités langagières sont favorisées, l'interaction occupe ainsi une place fondamentale. Par conséquent, la conception de la compétence de communication a connu une évolution vers une conception d'un nouveau modèle de la communication prenant en compte les dimensions pragmatique et interactionnelle. D'une part, la dimension pragmatique de la communication est liée à l'usage concret du langage dans des situations réelles, prenant en considération l'intention du locuteur, les effets produits sur l'interlocuteur et l'adaptation du discours au contexte. D'autre part, la dimension interactionnelle qui met l'accent sur la communication comme processus dynamique entre plusieurs personnes.

Dans ce contexte, les dimensions pragmatique et interactionnelle mettent en évidence le fait que l'acte de communication n'est pas seulement transmettre un message, mais agir dans une situation de co-construction du sens avec autrui.

2.2. Qu'est-ce que l'oral

Notons que l'oral n'est pas uniquement le tour de parole des apprenants, mais c'est également tous les signes extra linguistiques dont peut user l'élève pour se faire comprendre. L'oral ne se réduit pas à une simple émission sonore mais c'est aussi l'écoute et le silence tout autant que la parole. L'oral, c'est verbaliser, échanger afin de construire un savoir.

Chapitre2 : Vers une compétence communicative en classe de FLE

Prendre la parole en classe, est un engagement de l'élève dans son rôle de citoyen dans une petite société qu'est la classe. COURTILLON (2003 :98) souligne qu'une « *classe est fondamentalement un lieu de communication qui ne fonctionne que grâce à la participation active des étudiants. Il faut donc susciter cette participation mais il faut aussi respecter les possibilités de chacun* ». En effet, la classe peut être envisagée comme un espace de communication où les échanges entre l'enseignant et les apprenants, et aussi entre les apprenants eux-mêmes, constituent le moteur principal du processus d'apprentissage. L'enseignement fonctionne réellement si, effectivement, les élèves participent activement, en posant des questions, en interagissant, en construisant du sens à travers le dialogue. Néanmoins, l'enseignant doit tenir compte des différences individuelles, des rythmes, des compétences langagières et des degrés de confiance de chacun. En favorisant un climat d'écoute, de respect et d'accompagnement, l'enseignant pourra permettre à tous les apprenants de s'engager selon leurs possibilités, garantissant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique, inclusif et efficace.

En français langue étrangère, les quatre compétences, à savoir, la compréhension orale et écrite, et la production orale et écrite doivent être développées afin de permettre à l'élève de se servir de la langue française d'une manière correcte dans différents contextes. Le travail sur l'oral facilite la communication entre l'élève et le professeur et permet un bon déroulement de l'acte pédagogique. L'enseignement des compétences orales en classe de langue permet à l'apprenant d'acquérir deux compétences indissociables qui sont la compréhension et la production. L'apprentissage du français langue étrangère est basé sur la pratique de la communication qui favorise la construction des savoirs et des savoir-faire par les apprenants. Ainsi la compréhension et la production orales jouent un rôle dans l'appropriation de l'outil linguistique. En parlant de la compétence orale GADET et al (1998 :4) soulignent qu'il s'agit « *d'une compétence à construire, d'un objet à enseigner et à évaluer* ».

Il est clair que la compétence orale n'est pas innée : elle se construit par des apprentissages progressifs, elle doit être enseignée de manière explicite et réfléchie et doit aussi être évaluée pour valoriser les progrès et structurer les apprentissages.

Pour rappel, l'oral a été valorisé avec l'approche communicative, les enseignants doivent lui accorder sa place réelle et faire en sorte qu'il soit enseigné et développé tout autant que les compétences de l'écrit. Le but de l'enseignement de français langue étrangère est d'amener l'apprenant à communiquer dans cette langue. Dans cette perspective, l'enseignant doit faire acquérir aux élèves les quatre aptitudes notamment comprendre un message oral et écrit et

pouvoir s'exprimer oralement et aussi par écrit. À ce titre, CUQ (2003 : 182-183) note que : *« l'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière».* En effet, l'oral se présente comme un outil d'enseignement/apprentissage, il permet d'apprendre et structurer la pensée. Il est aussi considéré comme objet d'enseignement avec des objectifs précis à atteindre, des contenus et des activités. Les aptitudes à développer sont communicationnelles langagières orales.

Dans ce contexte, WEBER (2013 :11), souligne que « *l'objet oral recouvre des réalités variables selon les contextes et les cultures éducatives, mais aussi selon la manière dont on caractérise les objets oraux produits (monologues, dialogue, en référence à des genres et reposant sur les présupposés linguistiques de l'écrit* ». Selon cette définition l'oral renvoie à diverses productions langagières dont la nature varie en fonction des modalités d'analyse retenues. En effet, l'oral dépend des situations d'enseignement et des critères utilisés pour définir ces productions inscrites dans des genres spécifiques.

En outre, l'oral repose souvent sur des modèles issus de l'écrit, ce qui influe la manière dont on décrit, catégorise et évalue les performances orales. Par conséquent, l'objet oral est une construction complexe, située à l'intersection des pratiques sociales de langage, des traditions pédagogiques et des cadres théoriques mobilisés pour en rendre compte.

2.3. L'enseignement de la compréhension orale

La compréhension orale est une compétence méritant l'attention en premier lieu en classe de FLE et par rapport à laquelle la production orale serait seconde. Rappelons que selon CUQ (2003 : 49) : *« la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) et lit (compréhension écrite) »*

La citation définit la compréhension comme une compétence cognitive qui mobilise des processus mentaux tels que l'attention, la mémorisation, l'inférence et l'interprétation permettant à l'apprenant de construire du sens à partir d'un message entendu ou lu. Il faut noter qu'en compréhension orale, l'apprenant doit traiter simultanément le flux sonore, identifier les informations pertinentes et établir des liens entre elles pour en dégager une signification cohérente. Par ailleurs, en compréhension écrite, l'apprenant doit décoder le texte, reconnaître les structures linguistiques, activer ses connaissances préalables et interpréter les idées explicites et implicites. Dans les deux cas, la compréhension résulte d'une interaction dynamique entre le contenu du message et les capacités cognitives du lecteur ou de l'auditeur, lui permettant ainsi d'accéder pleinement au sens.

En outre, pour Louis Porcher cité par CUQ&GRUCA (2017 :149), « *la compréhension de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande « insécurité linguistique* ».

Selon l'auteur, cette compétence de compréhension est la plus difficile à maîtriser dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle mobilise simultanément la perception auditive, la rapidité de traitement de l'information et l'anticipation des structures linguistiques. Toutefois, elle est essentielle pour participer à des interactions réelles et accéder spontanément aux échanges quotidiens. Lorsqu'un apprenant n'arrive pas à comprendre ce qu'il entend, il peut ressentir une forte anxiété, liée au sentiment de perdre le contrôle de la situation communicative. Cette difficulté entraine ce que l'on appelle l'« *insécurité linguistique* qui affecte la confiance de l'apprenant, réduit sa participation et freine son intégration dans les échanges sociaux.

Dans cette optique, comprendre, c'est accéder au sens d'un document oral ou écrit, dans la perspective de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, la compréhension précède toujours la production. Il s'agit d'un passage obligatoire avant d'atteindre le stade de production, l'apprenant doit reconnaître les paramètres de la communication, puis identifier la signification du discours.

DE MAN-DE VRIENDT (2000 : 134), souligne que « si *l'objectif est de comprendre et de s'exprimer, l'apprenant ne pourra donc éviter de s'approprier, plus ou moins vite, plus ou moins bien, une partie des capacités du natif : percevoir, interpréter effectuer correctement ces choix, et ce en temps réel* ». Cette appropriation implique la capacité à percevoir les indices linguistiques et pragmatiques pertinents, à les interpréter de manière adéquate et à effectuer des choix appropriés en fonction du contexte communicatif. Ces opérations cognitives doivent être réalisées dans un cadre temporel contraint, celui de l'interaction en temps réel, ce qui suscite un degré d'automatisation.

La même auteure cite LHOTE (1990) qui affirme qu'il s'agit d' « *apprendre à comprendre sur des bases différentes de celle de sa langue maternelle(ou d'autres langues connues), c'est-à-dire s'habituer à un « paysage sonore » : perception de nouvelles sonorités, mais aussi repérage des éléments importants pour l'interprétation, lexique, syntaxe, articulateurs du discours* » LHOTE (1990) IN (Ibid.).

L'auteur explique qu'apprendre à comprendre une langue implique une transformation profonde des mécanismes de perception et de traitement linguistique. Il ne s'agit pas

seulement d'acquérir de nouveaux sons, mais de s'habituer à un « paysage sonore » nouveau, caractérisé par des sonorités, des rythmes et des intonations propres à la langue cible.
Cette adaptation passe par le développement de la capacité à discriminer des phonèmes parfois inexistants dans la langue maternelle, mais aussi par l'identification progressive des éléments pertinents pour l'interprétation du message.

L'apprenant doit donc apprendre à reconnaitre les unités lexicales et les structures syntaxiques spécifiques et aussi à comprendre les articulateurs du discours, tels que les marqueurs de cohésion et d'organisation textuelle. Ce processus met en action des compétences cognitives complexes et requiert une exposition régulière à la langue, permettant de construire des automatismes perceptifs et interprétatifs indispensables à une compréhension efficace.

Ainsi, le rôle de l'enseignant est de travailler l'écoute de l'élève en lui donnant une tâche à accomplir avant l'écoute d'un document. C'est à partir de l'écoute que l'apprenant arrive à la maîtrise de la communication orale. Ainsi, selon, CUQ&GRUCA (2017 :149), « *la perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage et le développement des compétences linguistiques et langagières* »

Il est important de souligner, selon les propos des auteurs que la perception auditive constitue un processus central dans l'accès au sens, permettant à l'apprenant d'identifier, de distinguer et d'interpréter les éléments sonores de la langue. Or, cette perception n'est pas innée car l'apprenant ne peut percevoir de manière pertinente que ce qu'il a appris à percevoir. Ainsi, la capacité à discriminer des sons, des rythmes ou des structures prosodiques dépend largement de l'expérience langagière et de l'entraînement préalable.

Au fil de l'apprentissage, la perception auditive se transforme, s'affine et devient plus sélective, favorisant une compréhension plus précise des unités linguistiques. Ce processus évolutif contribue directement au développement des compétences linguistiques (phonologiques, lexicales, syntaxiques) et aussi à l'amélioration des compétences langagières, conditionnant de cette manière la capacité à interpréter correctement les messages et à produire des énoncés adaptés.

En ce sens, il devient impératif d'habituer l'apprenant à l'écoute de divers documents authentiques contenant des voix, des intonations et des accents différents. Comme l'aptitude à entendre est innée, rappelons que l'aptitude à écouter s'acquiert par l'écoute fréquente des supports multimédias. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est d'aider ses apprenants à

appréhender un message oral en décodant la forme sonore pour retrouver le sens qu'il véhicule. À l'aide de tâches graduées en difficulté, il pourra mener ses apprenants vers l'autonomie. L'élève n'accumulera plus les connaissances mais devrait les chercher lui-même afin de construire son apprentissage.

Notons au passage que tout document écouté fournit des indices à partir desquels l'apprenant va construire du sens en se servant de ses connaissances et son expérience. Nous parlerons de compréhension quand l'apport langagier est significatif, dans ce cas l'élève va faire un lien entre l'acquis récent et l'acquis qui est déjà là. Il est évident que cette équation est nécessaire pour parvenir à la compréhension. En effet, comprendre est l'interaction entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. Lorsque l'apprenant parvient à établir des liens entre ses pré-requis et ses acquis, à ce moment là nous pourrons dire qu'il a dépassé le stade de la compréhension et qu'il est capable de produire.

L'exposition à la langue étrangère est un élément fondamental pour le processus d'apprentissage, pour cela nous pensons qu'il est préférable de travailler le plus souvent possible l'oral avec les apprenants même si le volume horaire reste insuffisant. L'acquisition de l'oral commence de ce fait par l'écoute, le travail de la compréhension orale se fait sur le contenu et non pas les mots ou les phrases isolées, le contexte joue un rôle important dans la construction du sens. Enseigner une langue étrangère signifie amener l'élève à comprendre des textes oraux et écrits dans cette langue en privilégiant la signification plus que les formes linguistiques. Il s'agit de former l'apprenant à devenir plus sur de lui, responsable de ses apprentissages et autonome.

Toutefois, pour être récepteur, l'apprenant doit mettre en œuvre un processus cognitif lié au traitement de l'information. Cela signifie que la compréhension nécessite un certain nombre d'opérations cognitives qui vont aider l'apprenant dans la construction du sens.
Dans ce contexte, BLANC et AL. (1992) ; cité par CORNAIRE et GERMAIN (1998 : 24),
Affirment que : *« la psychologie cognitive définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage »*. Il est vrai que la compréhension qu'elle soit orale ou écrite, est une compétence essentielle, constituant la première étape dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce sens, les activités de compréhension orale aideront les apprenants à :

-Découvrir du lexique en situation ;
- Découvrir différents registres de langue en situation ;
-Découvrir des accents différents ;
-Reconnaître des sons ;

-Repérer des mots clés ;

-Comprendre globalement,

-Comprendre en détails ;

-Reconnaitre les structures grammaticales en contexte ;

Les objectifs d'apprentissage sont donc soit lexicaux et socioculturels, soit phonétiques et discursifs ou bien morphosyntaxiques. En pratiquant fréquemment la compréhension orale avec les apprenants grâce aux écoutes répétées de divers supports, l'enseignant pourra habituer leurs oreilles à la perception des formes sonores.

Avec le son, l'élève se familiarise avec le rythme et l'intonation du français langue étrangère sous forme de discours oraux. Il va aussi constater par lui même qu'il ne s'agit pas d'une simple vérification de compréhension mais plutôt d'un entraînement à la compréhension, ce qui va le pousser à mobiliser des stratégies pour résoudre le problème. La compréhension orale favorise les actes de paroles grâce auxquels, les apprenants vont mettre à l'épreuve leur capacité de déduction, de découverte, d'analyse et d'imagination pour améliorer leur compétence orale en langue étrangère.

Il est évident que le développement des compétences de compréhension et de production orale se fait à l'aide d'un entraînement continu qui mènera l'élève vers l'acquisition auditive, c'est-à-dire l'audition des sons par le récepteur qui est l'apprenant, et la construction du sens du message sonore, ce qui relève de la compréhension du sens du document. La langue est un système composé de sons porteurs de sens donc les activités proposées aux élèves servent à renforcer leurs capacités d'écoute et à développer la discrimination auditive qui permet la reconnaissance des sons et facilite la compréhension.

2.4. Comment l'apprenant auditeur traite-t-il l'information ?

Il est important de souligner que les élèves comprennent selon les processus de haut en bas et de bas en haut, pour cela il convient d'évoquer ces modèles qui tentent d'attribuer une signification à la façon de comprendre de l'apprenant. Pour expliquer le processus psycholinguistique de compréhension opéré par l'apprenant auditeur, nous préférons citer l'article de GREMMO & HOLEC: « La compréhension orale : un processus et un comportement », qui décrit le processus mis œuvre selon deux modèles différents. Dans le premier modèle, la construction du sens d'un message se fait de la forme au sens suivant une démarche sémasiologique alors que dans le second, elle s'accomplie du sens à la forme selon une démarche onomasiologique.

2.4.1. Modèle sémasiologique : de la forme au sens (ascendant)

Dans ce modèle, GREMMO & HOLEC (1990 :1) décrivent le processus de compréhension de la manière suivante :

-D'abord l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les «sons» qui constituent cette chaîne → (phase de discrimination) ;

-puis il délimite les mots, groupes de mots, phrases que représentent ces sons→ (phase de segmentation) ;

- ensuite il associe un sens à ces mots, groupes de mots et phrases (phase d'interprétation) ;

- enfin, il construit la signification globale du message en «additionnant» les sens des mots, groupes de mots et phrases → (phase de synthèse).

Ce modèle précise que la signification du message se fait en sens unique, c'est-à-dire du texte à l'auditeur, la priorité est donnée à la perception des formes (signifiants) du message. Il s'agit d'un modèle présentant une conception linéaire du processus de compréhension qui est surtout activé pour un auditeur peu expérimenté, c'est le cas des apprenants qui essayaient de comprendre mot à mot le message et dès qu'ils ne comprennent pas ils se perdent. En effet, il y a un vide quand un signifiant est non identifié. L'incapacité de ce modèle a conduit les psycholinguistes à en établir un deuxième plus performant que nous présentons ci-dessous :

2.4.2. Modèle onomasiologique : du sens à la forme (descendant)

Ce modèle décrit le processus d'interprétation de la façon suivante :

L'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose et sur les informations qu'il tire de ce message (…)

Parallèlement, l'auditeur établit, lors du défilement du message, des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message.

Ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses ; cette vérification s'opère (…) par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques. (IBID : 2-3).

En effet, dès le départ, l'auditeur va élaborer des hypothèses sémantiques sur le contenu du message et sur ce qu'il connait de la situation de communication, parvenant ainsi à faire une anticipation de la signification globale du message et à identifier des unités de sens. Par la suite, l'auditeur associe les hypothèses sémantiques à des formes linguistiques aboutissant à la construction sémantique du message.

Le même article souligne que la dernière étape du processus dépend du résultat de la vérification :

Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message «préconstruite» s'intègre dans la construction de signification en cours ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies (…); si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement sur la base d'informations recueillies(…) ; soit il abandonne purement et simplement la construction de signification localement entreprise » (IBID : 3).

Cette phase nous permet de savoir que l'apprenant auditeur effectue une vérification de ses hypothèses. Lorsque l'hypothèse est confirmée, elle s'intègre à la construction du message.

Par ailleurs dans le cas où elle n'est ni confirmée, ni infirmée, l'auditeur suspend la construction de signification et stocke les informations pour les reprendre plus tard en les associant à d'autres indices. Toutefois si l'hypothèse est invalidée, il y a abandon ou réinitiation. Selon ce modèle, le degré de validité du sens dépend de la somme des connaissances que possède l'auditeur, notamment :

-Des connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication,

-Des connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message ;

-Des connaissances discursives sur le type de discours concerné ;

-Des connaissances linguistiques sur le code utilisé ;

-Des connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;

-Des connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message. » (IBID.).

Il est évident que ce modèle concerne l'auditeur expérimenté qui se réfère à ses connaissances et son expérience pour faire des hypothèses, anticiper et approcher le sens.

2.4.3. Le modèle de Nagle et Sanders

Le modèle de Nagle et Sanders s'appuie sur un raisonnement ascendant et descendant durant lesquels l'élève fait appel à l'apport langagier, à ses connaissances et à son expérience. Ces deux auteurs explicitent le cheminement de l'information de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme. NAGLE et SANDERS (1986) cité par CORNAIRE et GERMAIN (1998 : 43) soulignent que :

Des fragments d'information (mots, énoncés) sont extraits à différentes reprises du corpus oral et transitent à travers la réserve sensorielle et la mémoire à court terme qui en restituent chaque fois, à la fin du processus, une synthèse.

Ces synthèses sont ensuite dirigées vers le centre de commande qui procède alors à une ultime vérification avant de les transférer dans la mémoire à long terme.

Ce modèle évoque la mémoire à court terme, qui reçoit des extraits d'information auxquels elle fera subir une synthèse qu'elle transmettra au centre de commande qui effectuera à son tour une vérification avant de les transférer dans la mémoire à long terme. Par ailleurs les synthèses insatisfaisantes seront traitées de nouveau, ce qui amène l'auditeur à réécouter le document pour enrichir ses connaissances.

Ainsi, pour ces deux auteurs *« la compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire acceptées par le centre de commande »* (IBID : 43.)

Dans le but de mieux expliciter le traitement de l'information par l'auditeur et l'apprenant auditeur en particulier, nous avons jugé nécessaire de faire une synthèse de ce modèle sous forme de schéma que nous présentons ci-dessous :

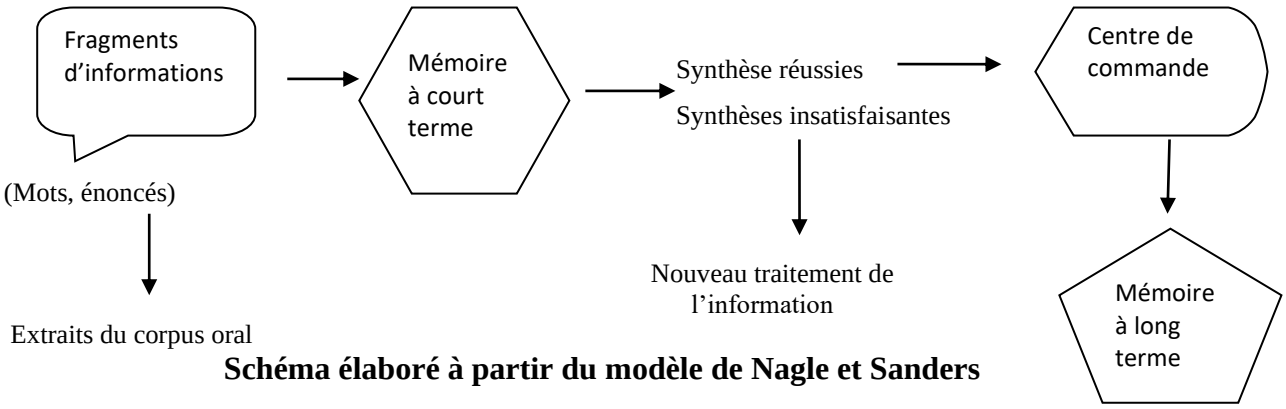


Schéma élaboré à partir du modèle de Nagle et Sanders

À travers ce schéma, nous pouvons suivre d'une manière plus simplifiée le traitement de l'information orale en transitant par la mémoire à court terme jusqu'à son arrivée à la mémoire à long terme. Il s'agit du processus qui permet à l'apprenant auditeur de traiter l'activité de compréhension. En outre, il convient de souligner que l'élève fait usage de stratégies qui représentent les concepts clés de l'apprentissage.

3. Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère

Les stratégies permettent à l'apprenant de réaliser différentes tâches d'apprentissage. Dans cette perspective l'accent est mis sur deux concepts importants en didactique des langues, notamment stratégie et apprentissage.

Chapitre2 : Vers une compétence communicative en classe de FLE

3.1. Apprentissage

L'apprentissage est un processus par lequel l'apprenant acquiert des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences, aboutissant à de nouvelles connaissances. Dans son dictionnaire de didactique, CUQ (2003 : 22) affirme que : *« l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation».*

Ainsi, l'apprentissage est considéré comme un processus conscient et volontaire au cours duquel l'apprenant mobilise des stratégies cognitives, affectives et comportementales afin de s'approprier de nouveaux savoirs, savoir-faire ou savoir-être.

Le caractère observable de l'apprentissage porte sur les comportements modifiés, les compétences développées, les performances améliorées ou des productions concrètes. Par conséquent, l'apprentissage implique l'engagement actif de l'apprenant dans une chaine d'actions structurées de construction et de transformation de ses connaissances. Les apprenants ont déjà des pré-requis ou un certain savoir, ce sont les points d'appui auxquels vont s'ajouter les nouveaux savoirs des élèves en situation d'apprentissage.

Dans ce contexte là, SPRINGER (1996 : 397), cité par POUSSARD (2000 :9) souligne que :

« *L'apprentissage n'est pas la simple mémorisation/accumulation de connaissances et de procédures ou l'imitation de modèles, mais un processus de transformation complexe qui permet de fabriquer et d'engendrer des connaissances nouvelles à partir de connaissances anciennes ».*

En effet, l'apprentissage s'inscrit dans un processus dynamique de transformation, où l'apprenant réorganise, confronte et réinterprète ses connaissances antérieures au contact de nouvelles situations, ce qui lui permet de construire des significations nouvelles et d'élaborer des savoirs plus complexes. L'apprentissage est considéré comme une activité cognitive créative, au cours de laquelle l'apprenant produit du nouveau à partir de l'ancien.

Cette reconstruction permanente met en évidence le caractère actif, évolutif et constructif de tout apprentissage.

Il est clair que l'apprentissage des langues se situe dans un contexte communicationnel, c'est la possibilité que possède l'apprenant pour parfaire ses expériences en se servant de ce qu'il sait déjà. Apprendre une langue étrangère signifie savoir apprendre à former des règles pour pouvoir communiquer dans cette langue. Pour l'apprenant, l'apprentissage est la capacité d'aboutir à ce qui n'est pas encore maîtrisé, c'est prendre le risque d'aller vers ce qui

lui est inconnu pour élargir le champ de ses connaissances. Ainsi, les élèves vont utiliser les stratégies qu'ils jugent nécessaires pour l'acquisition de la langue étrangère.

3.2. Qu'est-ce qu'une stratégie ?

Les stratégies d'apprentissage sont constamment liées à l'apprentissage scolaire, le fait de mettre l'apprenant face à une situation problème en lui demandant de résoudre des activités liées à la compréhension orale ou à la production permet à l'élève de faire usage de stratégies pour apprendre une langue étrangère. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues : *«est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui »* CECRL (2001 : 15)

En effet, selon le CECR, une stratégie vise l'accomplissement d'une tâche impliquant le choix d'opérations réfléchies et leur agencement logique. Ainsi, la stratégie est toujours orientée vers un objectif qu'il soit imposé à l'apprenant ou qu'il se l'attribue lui-même. De plus, elle est régulée et ajustée en fonction des exigences de la situation, permettant ainsi à l'apprenant d'optimiser son action pour atteindre le résultat visé.

Dans ce sens BANGE (1992 : 75-76) rajoute que : « *stratégie est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation d'un but final* ».

Les propos de l'auteur définissent la stratégie comme un ensemble cohérent d'actions choisies et organisées dans le but d'atteindre un objectif. Elle vise en même temps la sélection des moyens pertinents et leur agencement rationnel afin de maximiser leur impact.

En outre, notons que les stratégies utilisées par les apprenants sont personnelles. En effet, chacun apprend à sa façon, selon son degré de compétence, les stratégies diffèrent d'une personne à une autre. Ainsi, il convient de dire que les stratégies sont individuelles et font partie des ressources que l'apprenant utilise pour régler un problème.

Pour tenter de comprendre le comportement de l'apprenant, nous avons jugé nécessaire de répertorier ces stratégies selon la classification de O'MALLEY et AL. Cités par CORNAIRE et GERMAIN (1998 : 55-56) qui distinguent les trois catégories d'apprentissage qui suivent :

-Les stratégies métacognitives qui impliquent une réflexion sur l'apprentissage en général et permettent de le mieux planifier et diriger en évaluant ses progrès.

-Les stratégies cognitives sous-entendent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage.

-Les stratégies socio-affectives sont mises en œuvre durant les interactions avec une autre personne pour aider l'apprentissage.

Les stratégies métacognitives demandent à l'apprenant de réfléchir sur son apprentissage, de chercher à trouver les issues qui vont lui permettre d'assimiler les compétences de la langue, les stratégies cognitives font appel à la pratique de la langue.

Les stratégies socio-affectives favorisent la prise de parole et permettent le développement de l'expression orale. En outre, nous pouvons encore dire que ces stratégies encouragent l'apprentissage en interaction.

L'apprenant va adopter des comportements pour apprendre, assimiler et se rappeler des connaissances qu'on lui enseigne. Il va donc s'approprié un savoir dans un contexte institutionnel tout en étant responsable de son apprentissage. L'élève négocie le sens du message communiqué avec ses camarades et l'enseignant en cherchant à trouver les stratégies adéquates pour développer ses savoirs et ses savoir-faire.

Notons qu'OXFORD et CROOKALL Cités par CORNAIRE et GERMAIN (1998 : 56) ont cité trois autres catégories de stratégies, notamment :

« *Les stratégies mnémoniques, définies comme des techniques qui aident l'apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire. »*

L'apprenant mémorise l'information pour la restituer sous forme de réponse pour résoudre les activités auxquelles il est confronté en ce sens, ces stratégies aident l'apprenant à stocker les informations de la langue. Ces mêmes auteurs ont ajouté :

« Les stratégies compensatoires, qui pallient le manque de connaissances ; il pourrait s'agir par exemple, de l'utilisation d'un synonyme». (IBID : 56)

Nous pouvons illustrer cette définition en citant le cas des apprenants qui se retrouvent face à un vide lexical qu'il comble en reprenant des phrases ou expressions déjà dites.

Enfin les mêmes auteurs citent : *« Les stratégies affectives, qui aident l'apprenant à vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi. »* (IBID.)

Il s'agit pour les apprenants de s'entraider pour renforcer leur confiance en eux-mêmes. Ces stratégies sont une source d'aide pour l'apprenant et une clé vers une autonomie. En effet, chaque élève apprend à sa manière et construit ses connaissances en fonction de ses capacités et de l'enseignement qu'il reçoit.

Apprendre s'apprend, le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève, l'orienter et le guider vers la meilleure utilisation de ses stratégies d'apprentissage. Au moment de son apprentissage, l'apprenant ne passe pas d'un état d'ignorance vers un autre état de compétence mais il va d'abord mettre en jeu des stratégies d'apprentissage pour passer vers divers états de compétences transitoires.

Il est à remarquer que le bon apprenant est celui qui sait gérer efficacement son apprentissage en se servant de moyens pour résoudre les problèmes qu'il peut rencontrer lors d'une activité pédagogique. Il convient aussi de préciser que face à toute situation de communication, l'élève use habilement de techniques afin de se faire comprendre et pouvoir s'exprimer en langue cible. Il s'implique dans son apprentissage et construit lui même sa compétence, il est donc autonome lorsqu'il parvient à tirer le meilleur de ses ressources.

En effet l'acquisition d'une langue étrangère est nettement liée au degré d'implication de l'apprenant. Ce dernier devra multiplier les occasions de communication avec ses camarades et son enseignant, ce qui va l'aider à développer des stratégies pour apprendre à maitriser une langue étrangère.

3.3. Stratégies d'écoute en langue étrangère

Il faut rappeler que les stratégies d'écoute s'inscrivent dans le cadre des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans une classe de langue, il y a des apprenants compétents et d'autres qui sont malhabiles. MURPHY (1987) cité par CORNAIRE et GERMAIN (1998 :61) a observé quatre types de stratégies d'écoute fréquemment utilisées par les auditeurs compétents :

1. Le rappel consiste à reformuler dans ses propres, mots certaines parties d'un texte
2. La spéculation fait jouer l'imagination, l'expérience, les connaissances antérieurs (…) (faire des inférences) et prévoir l'information qui va venir.
3. L'analyse consiste à examiner attentivement les idées présentées dans le texte (…)
4. L'introspection amène l'apprenant à faire le point sur son expérience d'écoute.

En ce sens, les apprenants compétents usent de techniques pour réaliser les différentes tâches d'apprentissage, ils font des inférences, devinent ce qu'il y a entre les lignes afin de parvenir à l'information. Il est à préciser que CHAMOT et AL. (1988) cités par CORNAIRE et GERMAIN (1998 : 61) ont observé les stratégies qui caractérisent les auditeurs habiles et les auditeurs malhabiles : *« les auditeurs habiles utilisent d'avantage certaines stratégies comme l'évaluation de leurs performances, la prise de notes et l'attention sélective »*

En effet, ces auditeurs savent dans quel sens orienter leur attention et comment se servir efficacement de stratégies pour accéder au sens d'un document. La même équipe de chercheurs a constaté trois autres stratégies, notamment : « *la gestion de l'activité, l'utilisation des connaissances antérieures et l'inférence* ». (CHAMOT et AL. (1989) cités par CORNAIRE et GERMAIN (1998 :62).

Il s'agit là des auditeurs qui se basent sur l'inférence et les connaissances antérieures dans la gestion des activités orales. Par ailleurs ces auteurs soulignent aussi que : «*les auditeurs malhabiles sont pris au dépourvu devant l'obstacle et perdent rapidement pied, ont aussi tendance à traiter l'information mot par mot (selon un processus de bas en haut) »*. (IBID.)
Ces apprenants cherchent à connaitre la signification du mot au lieu de la signification du contexte pour cela dès qu'ils rencontrent un obstacle, ils se perdent et finissent par abandonner.

Les stratégies les plus fréquemment utilisées en langue étrangère sont les stratégies cognitives et métacognitives que nous présentons ci-dessous à partir de CORNAIRE et GERMAIN (1998 : 65-66.)

- **Stratégies cognitives**

-L'utilisation des connaissances antérieures
-L'utilisation de l'inférence
-L'utilisation du contexte
-L'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation

- **Stratégies métacognitives**

-L'utilisation de l'analyse et du jugement critique
-L'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet)

En outre, VANDERGRIFT (1992) cité par CORNAIRE et GERMAIN (1998 : 64) conclut que :
« Les apprenants de tous les niveaux de compétence utilisent surtout des stratégies cognitives ». Ainsi, les apprenants qui savent faire face à un problème et gèrent efficacement leur apprentissage sont ceux qui usent de stratégies métacognitives. Le même auteur rajoute que : « *Les stratégies métacognitives […] sont surtout utilisées par les sujets habiles qui savent, en particulier, vérifier leur degré de compréhension, reconnaître un problème et corriger leur trajectoire »* (IBID.)

En ce sens, l'élève saisit toute occasion pouvant lui permettre d'améliorer ses compétences de communication orale en langue étrangère en ayant recours aux différentes stratégies d'apprentissage et d'écoute. Les activités pédagogiques sont un moyen qui permet d'atteindre les objectifs consacrés aux séquences en impliquant l'apprenant dans son dispositif d'apprentissage. CUQ & GRUCA (2017 :151) soulignent « *qu'il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. Il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges* ».

Lors de l''apprentissage de la compréhension orale, l'enseignant doit placer l'apprenant dans une démarche d'écoute active. Il s'agit de lui attribuer, bien avant la découverte du document sonore, une tâche précise qui orientera son attention et guidera le traitement de l'information. L'apprenant pourra ainsi mobiliser ses connaissances antérieures et aborder l'écoute avec des repères cognitifs déjà établis. Il convient aussi de préparer l'écoute à l'aide d'activités de remue-méninges visant à activer le vocabulaire pertinent, anticiper le contenu du document ou formuler des attentes.

4. Comment pratiquer la production orale en classe de FLE ?

L'apprentissage de la compétence de compréhension et de production orales est essentiel pour une communication efficace en FLE. Nous avons mis en exergue tous les facteurs importants relatifs à la compréhension de l'oral. Nous abordons maintenant l'apprentissage de la compétence de production orale qui est nécessaire pour toute communication orale. Dans cette optique, CORNAIRE et GERMAIN, (1998 :24.) soulignent que :

« *L'apprentissage d'une langue se fait à travers un modèle didactique où l'on envisage les habilités réceptives comme préalables à la production* ». Dans cette optique, l'apprenant doit être exposé à la langue pour reconnaitre ses formes, son vocabulaire et ses structures avant de pouvoir l'utiliser activement. En d'autres termes, l'apprenant comprend avant de parler, cette approche se fonde sur le principe que l'exposition à des modèles linguistiques corrects facilite la production autonome.

Pratiquer la production orale en classe de FLE permet aux apprenants d'améliorer cette compétence afin de communiquer efficacement et parvenir à adapter la parole selon le contexte. Quand l'élève est mis en situation de production orale, il devrait organiser son intervention en fonction des objectifs, c'est-à-dire il devrait produire pour informer, convaincre ou manifester son esprit critique selon l'intention communicative. La pratique de la langue permet à l'apprenant de surmonter les difficultés en classe et dans la vie quotidienne, l'expression orale est le moyen qui favorise la maitrise de cette langue.

CUQ & GRUCA (2017 :147), rappellent que *« la maitrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires : habilité à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées ».* En effet, selon les auteurs, la maitrise de la langue orale est fréquemment évaluée à partir de la fluidité observée dans des échanges communicationnels de base. Il s'agit de la capacité d'un locuteur à s'exprimer de manière continue, sans hésitations marquées ni pauses excessives en produisant un discours compréhensible et cohérent. Cette fluidité ne renvoie

pas à des formulations élaborées mais suppose l'aisance à mobiliser de manière spontanée les ressources linguistiques fondamentales pour maintenir l'interaction, ce qui dénote un facteur central de la compétence communicative dans des situations réelles de conversation.

La classe est un groupe social, la prise de parole dans ce groupe est un droit qui revient à chaque apprenant. La parole constitue un entrainement à l'autonomie, le rôle de l'enseignant est de s'assurer que tous les apprenants prennent la parole et que même les plus timides puissent parler. En classe les apprenants doivent dialoguer entre eux et avec l'enseignant pour parvenir à développer progressivement leur communication orale et se familiariser avec le français langue étrangère afin de pouvoir s'exprimer dans les situations les plus diverses. Il est donc important de renforcer l'apprentissage par les activités qui motivent les élèves, stimulent leur créativité et libère leur expression.

En effet, la prise de parole en classe de langue est un outil de travail au service du développement de la compétence communicative orale. Parler, ce n'est pas seulement prononcer des paroles mais c'est aussi se faire comprendre.

La production orale est liée aux activités de compréhension car l'élève aura besoin de comprendre pour produire des énoncés oraux. Parler, c'est mettre le sens et le son en coordination afin de transmettre un message oral. Les difficultés en production orale ne sont pas insurmontables mais c'est une compétence qu'il faudrait travailler avec rigueur.

La maîtrise de la production orale résulte d'une pratique fréquente qui favorise une réutilisation des structures acquises, permettant ainsi de former des apprenants capables de communiquer correctement en français langue étrangère.

5. Les caractéristiques de l'expression orale

De quoi se compose cette compétence orale si difficile à faire acquérir aux apprenants ?

L'expression orale commence par :

-Des idées

Des informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il est essentiel de viser un objectif clair de ce que l'on veut dire dans une communication donnée. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

-De la structuration

Il s'agit de la manière dont on présente ses idées, en effet, celles-ci doivent s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. Il convient d'abord préciser ce dont on va

parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève.

-Du langage

De la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. La forme de l'expression orale se compose :

-Du non verbal

Les gestes, sourires, signes divers…On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

-De la voix

Le volume de la voix doit être adapté à la distance, en français, les apprenants devront soigner leur articulation et leur débit, l'intonation doit être expressive et significative.

-Des pauses, des silences, des regards

C'est par le regard que l'on pourra vérifier si l'on a été compris, les pauses et les silences sont aussi significatifs, il est donc important d'apprendre aux apprenants d'en faire usage.

6. Les interactions orales en classe de FLE

L'interaction orale en classe de FLE constitue un vecteur fondamental d'apprentissage, dans la mesure où elle offre aux apprenants l'occasion de communiquer, de négocier le sens et de co-construire les échanges tout en développant leurs compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Elle mobilise la gestion des tours de parole, l'écoute active, ainsi que la capacité à solliciter des éclaircissements, à reformuler et à ajuster son discours en fonction du contexte. Les objectifs pédagogiques associés visent à favoriser l'aisance et la spontanéité, à renforcer les automatismes conversationnels et à affiner la maîtrise des différents registres de langue.

KERBRAT (1990 :17) affirme que : « *tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des « interactants », exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant».* Dans tout processus de communication, les participants que l'on désigne sous le terme « interactants » sont impliqués dans un système d'influences réciproques. Cette dynamique démontre que le langage est un vecteur actif de transformation des relations, des attitudes et des connaissances des individus engagés dans l'interaction. L'acte de langage est performatif, il produit des effets sur autrui et sur celui qui s'exprime.

Dans ce contexte, KERBRAT (2001 :61) rajoute qu' : « *un échange étant par définition produit par deux locuteurs, qui sont chacun responsable d'un acte au moins, tout échange doit normalement comporter au minimum deux actes* ». En ce sens, un échange communicationnel implique la participation d'au moins deux locuteurs chacun étant responsable d'au moins un acte de langage. Ainsi la structure minimale de l'échange garantit une communication bilatérale où chaque locuteur joue un rôle actif dans la construction du dialogue. L'échange repose sur cette double contribution, ce qui le distingue d'un acte isolé ou d'un monologue.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues souligne, concernant la compétence en interaction orale que : *« l'utilisateur de la langue étrangère joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération »* CECRL (2001 : 60).

L'apprentissage d'une langue étrangère repose largement sur l'interaction entre locuteurs et auditeurs, où l'apprenant alterne ces deux rôles afin de participer activement à la communication en développant des compétences en production et en compréhension, mais aussi de construire conjointement un discours conversationnel dans lequel le sens est co-construit avec les interlocuteurs.

Dans cette optique, RAVAZZOLO et al (2015 :43), soulignent que « *la parole en interaction peut être décrite comme une succession de productions verbales qui émanent de locuteurs différents et s'enchainent l'une après l'autre* ». Cette définition démontre que la parole en interaction se caractérise par une dynamique d'alternance entre différents locuteurs, chacun produisant un segment de discours. L'échange verbal ne constitue donc pas un continuum homogène, mais un enchaînement organisé d'interventions interdépendantes. Cette alternance fonde la dimension dialogique de la communication, les interlocuteurs co-construisent le sens en réagissant aux propos antérieurs, en les complétant ou en les reformulant.

La conversation apparaît comme un processus collaboratif où chaque prise de parole s'inscrit dans une dynamique séquentielle qui articule étroitement ce qui précède et ce qui suit. Cette perspective démontre le caractère co-élaboré du discours oral, montrant ainsi que parler en interaction revient à ajuster continuellement sa production à celle de l'autre.

Les mêmes auteurs rajoutent que « *la contribution locale de chaque participant constitue ce que l'on appelle « un tour de parole* ». *Le tour de parole n'est pas une unité syntaxique,*

c'est une unité interactive dont la délimitation est négociée entre les participants au cours de la production ». (Ibid.). En effet, le tour de parole désigne la contribution verbale produite par un participant au sein d'une interaction, mais il ne peut être assimilé à une unité syntaxique stable telle qu'une phrase. Il constitue plutôt une unité proprement interactionnelle, dont les frontières se construisent et se renégocient continuellement au cours de l'échange. La prise et la cession de la parole reposent sur un ensemble de signaux verbaux et non verbaux : intonation, durée des pauses, orientation du regard, gestes, à travers lesquels les interlocuteurs coordonnent mutuellement leur participation. Ainsi, la délimitation d'un tour de parole résulte d'un processus coopératif et contextuel, révélant la nature dynamique et négociée de l'organisation conversationnelle.

S'agissant de la prise de parole en interaction WEBER (2013 :11), décrit « *la parole comme pratique langagière dans son usage le plus réel possible, c'est-dire en interaction entre locuteurs ou devant un auditoire* ». La parole, en tant que pratique langagière, constitue l'usage concret de la langue dans des situations de communication réelles. Elle dépasse la simple connaissance théorique du système linguistique pour se matérialiser dans l'interaction entre locuteurs, où l'échange verbal permet la co-construction du sens. Cette pratique implique une adaptation constante au contexte, aux interlocuteurs et aux objectifs communicationnels, ainsi qu'une régulation en fonction des réactions de l'auditoire. Par ailleurs, la parole peut se déployer devant un public, dans le cadre d'un discours ou d'une présentation, mobilisant alors des stratégies spécifiques telles que la structuration du propos, le choix des registres et la modulation de la voix pour atteindre un effet persuasif ou informatif. Ainsi, la parole apparaît comme une pratique sociale qui prend forme dans l'échange et reflète la dimension pragmatique et relationnelle du langage.

Dans le même contexte, l'auteure parle de « *pratiques linguistiques, ou langagières, mais aussi d'interactions verbales ou de prise de parole, pour désigner l'action langagière, pratique sociale à part entière* ». (Ibid. :15). L'action langagière se manifeste à travers différentes notions complémentaires qui mettent en évidence la dimension sociale du langage. La pratique langagière renvoie à l'ensemble des comportements linguistiques observables au sein d'une communauté. L'interaction verbale souligne la dimension dialogique et relationnelle de la communication en tant qu'échange structuré. La prise de parole focalise l'attention sur l'acte individuel de la communication, impliquant des enjeux de position sociale. Ces trois perspectives permettent de comprendre le langage non pas comme un simple

système de signes, mais comme une pratique sociale structurée, dont chaque manifestation est ancrée dans un contexte culturel et interactionnel précis.

En outre, selon, le Cadre européen commun de référence pour les langues : *« les stratégies de production et de réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction »*. CECRL (2001 :60). En effet, l'interaction n'est pas un simple échange de mots ou de phrases : c'est une activité dynamique où la production et la réception se nourrissent sans cesse l'une de l'autre.

Le CECR volume complémentaire (2018 :94), présente trois échelles portant sur les stratégies d'interaction respectivement nommées :

« « *Prise de parole* », « *Coopérer* « et « *Faire clarifier* ». « *Prise de parole* » est retrouvée dans la partie sur la compétence pragmatique, car c'est un aspect crucial de la compétence discursive. L'échelle *« Coopérer* « comprend deux aspects ; il y a d'une part les stratégies cognitives, à savoir cadrer, planifier et organiser la teneur conceptuelle du discours, et d'autre part les stratégies participatives, à savoir gérer des aspects interpersonnels et relationnels ». Ce passage met en évidence le rôle important de la prise de parole qui est rattachée à la compétence pragmatique, constituant un élément fondamental de la compétence discursive qui implique la capacité à initier, maintenir et structurer une intervention orale de manière cohérente et adaptée au contexte communicatif.

L'échelle « Coopérer permet à l'apprenant de construire un message clair et pertinent, intégrant ainsi des stratégies participatives, centrées sur la gestion des relations interpersonnelles, la régulation des tours de parole et le maintien d'un climat collaboratif. Ces facteurs contribuent à créer une interaction efficace et une communication fonctionnelle.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, CICUREL (2011 : 40), souligne que *« l'interaction en classe est à considérer comme « un événement », comme quelque chose qui « advient », qui est à construire, de façon unique, par chacun et pour chacun des participants »*. Ainsi, l'interaction en classe doit être envisagée comme un moment singulier qui ne se réduit pas à un simple échange d'informations, mais constitue un processus où chaque intervenant contribue, par sa présence, ses attentes et ses actions, à façonner le déroulement et le sens de la situation pédagogique. Par conséquent, la classe devient un espace de co-construction où l'expérience de chaque participant influence l'expérience de tous les autres, rendant l'interaction à la fois imprévisible, contextualisée et formatrice.

L'auteure considère trois plans du schéma de l'interaction en classe vus selon une structure temporelle : (Ibid.)

-Le plan du contexte et de ce qui est antérieur à l'interaction en classe et qui l'accompagne ;
-Le plan de l'interaction au moment où elle se déroule dans la classe avec les aléas que cela implique ;
-Le plan du futur avec les buts recherchés.

L'analyse de l'interaction en classe peut être structurée selon une perspective temporelle articulée en trois plans complémentaires. Selon la citation, le premier renvoie au contexte préalable, incluant les intentions pédagogiques initiales, la préparation des activités, les connaissances antérieures des élèves ainsi que les contraintes institutionnelles ou matérielles qui conditionnent la situation d'enseignement.

Le deuxième plan correspond à l'interaction en acte, autrement dit aux échanges qui se déroulent effectivement en classe : les prises de parole, les ajustements spontanés de l'enseignant, les imprévus, les réactions des élèves et l'ensemble des aléas caractéristiques de la dynamique pédagogique.

Le troisième plan concerne le futur, incluant les buts visés par l'enseignant, qu'ils soient cognitifs, sociaux ou méthodologiques et les effets attendus de l'interaction sur les apprentissages et le développement des compétences. Il est évident que l'articulation de ces trois dimensions permet de comprendre l'interaction non comme un simple échange verbal, mais comme un processus inscrit dans une temporalité pédagogique plus large.

La classe de langue est un lieu où règnent des règles sociales et communicatives dont le but est de favoriser l'apprentissage par le biais de l'enseignement/ apprentissage. Dans une perspective interactionnelle, l'enseignant gère et manipule la classe pour aboutir à un apprentissage efficace. (Cicurel, 2011) citée par WEBER (2011: 264), souligne qu' « *encourager l'interaction orale est essentielle, car c'est dans l'interaction que va s'édifier la compétence du sujet* ». En effet, le savoir se construit dans la relation et la collaboration, la compétence émerge dans l'activité partagée et les ressources sont souvent mobilisées dans des situations réelles en interaction.

Les échanges constituent un moteur d'apprentissage et un moyen déclencheur de la prise de parole. La classe de langue est le lieu où s'établissent les réseaux d'interactions entre les apprenants et l'enseignant et entre les apprenants eux-mêmes. Les différents participants dans une classe de langue font un travail coopératif parce qu'ils sont liés par un contrat didactique que l'enseignant explicite en tant que contrat pédagogique ou d'apprentissage qui fixe les règles du jeu, c'est-à-dire, négociées et acceptées entre apprenants et enseignants.

En ce sens, Dubois- Anne Lyse. (2017 : 151), rappelle le rôle de l'enseignant en classe de langue en précisant qu'il s'agit de « f*avoriser les échanges en français dans ces moments de classe constitue déjà une manière en soi de développer les compétences à l'oral. L'enseignant se doit alors de provoquer ce type d'interactions ».*

En effet, l'oral se construit grâce à des interactions régulières et authentiques inscrites dans le quotidien scolaire, c'est-à-dire en classe de langue. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est fondamental, c'est à lui revient de créer un climat favorable à la prise de parole, de susciter des situations d'échange variées et d'orienter les interactions afin qu'elles soient de véritables occasions d'apprentissage.

En provoquant intentionnellement ces échanges à l'aide des questions ouvertes, des débats, des reformulations ou encore des activités collaboratives, l'enseignant pourra ainsi permettre aux apprenants de mobiliser la langue française de manière fonctionnelle, tout en développant progressivement leur aisance, leur précision lexicale et leur maîtrise des structures langagières. Dans cette optique, l'oral est perçu comme une compétence transversale, construite dans l'action et la communication, et soutenue par une médiation pédagogique consciente et structurée.

Enfin, il convient de rappeler aux apprenants que l'apprentissage du français langue étrangère constitue une ouverture sur le monde. De plus cela favorise également les recherches sur internet pour apprendre ou se cultiver. La langue est un moyen de communication permettant le contact avec des personnes du monde entier, ainsi apprendre à parler c'est aussi apprendre à lire et écrire.

7. Le rôle de l'enseignant en classe de langue

L'enseignement des langues a connu un changement, l'enseignant qui était considéré comme le détenteur du savoir et qui devait le transmettre à des apprenants ne détenant pas le savoir, s'est vu son rôle transformé en un guide orientant les élèves et les menant vers la construction de leur savoir. L'attention est portée sur l'apprenant qui devient responsable de son apprentissage. L'enseignant est un accompagnateur qui encourage l'apprenant à prendre part à sa propre formation. Nous citons ci-dessus le triangle didactique qui traduit une situation d'enseignement/apprentissage.

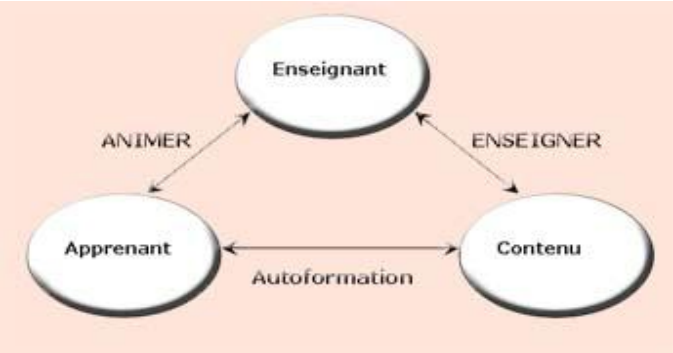


Figure : Triangle didactique

À travers ce schéma nous constatons qu'une situation d'apprentissage comporte trois axes notamment, l'enseignant, les apprenants et le contenu. Le rôle de l'enseignant est de réaliser des interactions entres ces trois pôles.

Le triangle didactique est un modèle utilisé en sciences de l'éducation pour décrire les interactions essentielles qui composent toute situation d'enseignement-apprentissage. Il repose sur trois pôles indissociables : l'enseignant, l'élève et le savoir. L'enseignant entretient une relation particulière avec le savoir puisqu'il doit le sélectionner, l'organiser et le rendre accessible ; c'est la dimension didactique. De son côté, l'élève construit sa relation au savoir en cherchant à le comprendre, à l'explorer et à se l'approprier ; c'est la dimension d'apprentissage. Enfin, la relation entre l'enseignant et l'élève constitue la dimension pédagogique, car elle implique la communication, l'accompagnement et la dynamique de classe. Le triangle didactique démontre que l'enseignement ne se réduit pas à la transmission d'un contenu, mais résulte d'un équilibre constant entre ces trois pôles et des interactions qui les relient

Le rôle de tout enseignant est de créer dans la salle de classe un climat de confiance, d'estime et de respect pour faire aimer l'apprentissage à ses apprenants. Ces derniers devraient sentir leurs efforts d'apprentissage récompensés avec le progrès qu'ils accompliront. De plus, ils devraient constater par eux-mêmes que l'enseignant ne porte pas de préjugés envers eux, ce qui les encouragera à la prise de parole et à la communication orale en FLE.

Par ailleurs, l'enseignant devrait être un communicateur compétent dans la langue étrangère pour être un modèle pour ses élèves. En outre, son rôle consiste aussi à bien préparer et organiser son cours pour atteindre ses objectifs d'apprentissage. En effet, il est nécessaire que l'enseignant propose des activités dans le cadre du programme et use de stratégies appropriées pour améliorer les aptitudes de raisonnement de l'apprenant. Le bon enseignant

est celui qui fait en sorte que son cours soit intéressant, qui fait participer toute la classe, qui est patient avec ses élèves et qui s'intéresse à chacun d'eux.

Dans ce contexte DABENE (1984 :131-132) précise que l'enseignant possède trois fonctions importantes qu'elle cite ainsi:

1. La fonction de vecteur d'information : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir qu'il doit transmettre aux apprenants.
2. La fonction de meneur de jeu : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges.
3. La fonction d'évaluateur : c'est lui qui fait les corrections, qui évalue positivement ou non les productions des apprenants.

Dans un cadre institutionnel, l'enseignant passe d'une fonction à une autre en facilitant l'apprentissage et les interactions en classe de langue.

Comme l'enseignement est fondé sur l'approche actionnelle, qui découle de l'approche par compétences, le rôle de l'enseignant consiste à être un et un facilitateur, il est celui qui crée des situations-problèmes, propose des tâches et organise la coopération en classe. De plus, il guide et évalue ses apprenants. Ainsi, la relation enseignant élève est moins directive et plus interactive. Le pôle "apprenant" est renforcé dans le triangle, ce dernier n'est pas un simple récepteur du savoir, il est donc acteur, responsable de son apprentissage. C'est un acteur social qui apprend en accomplissant des tâches réelles et significatives, le savoir est ainsi intégré par l'expérience.

Concernant le pôle du savoir, ce dernier n'est pas un ensemble de règles linguistiques mais des ressources mobilisables pour agir. Le savoir comprend les compétences langagières, les stratégies, les savoir-faire sociaux, et enfin les savoirs culturels.

Par conséquent, le savoir devient fonctionnel, orienté vers l'usage et non vers la simple maîtrise formelle, il est donc didactisé en fonction d'actions à réaliser.

L'approche actionnelle transforme le triangle didactique en un triangle dynamique centré sur la tâche, où tous les pôles collaborent pour réaliser une action signifiante.

La relation entre l'enseignement et l'apprentissage est basée sur l'interaction, la coopération et les tâches authentiques. Ainsi, enseigner revient à réunir les conditions favorables qui permettent aux apprenants d'acquérir les compétences visées.

La mission de tout enseignant est d'apprendre à ses apprenants à développer leur capacité de déduction et de découverte progressives et même intuitive du fonctionnement de

la langue. Ces principes pédagogiques ont comme soubassement théorique l'approche interactionnelle et constructiviste.

Les quatre habiletés seront développées puisque cela dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Les aspects linguistiques constituent la compétence grammaticale, qui n'est en réalité qu'une composante d'une compétence plus globale.

8. Quelles approches pédagogiques pour un oral optimal en FLE

Pour réussir l'enseignement de l'oral de façon optimale, l'approche pédagogique doit combiner préparation structurée, entrainement progressif et posture communicative. Les approches citées ci-dessus mettent en évidence le rôle accordé à l'oral selon chacune d'elles.

8.1. Marginalisation de l'oral

De nos jours, l'enseignement de l'oral occupe une place dans les programmes scolaires, constituant ainsi un outil de communication et un instrument d'apprentissage, de socialisation, et de construction de la pensée. Toutefois, il convient de rappeler que sa didactisation est récente, en effet, l'oral a longtemps été négligé et relégué au second rang au profil de l'écrit.

L'évolution des méthodologies a accordé à l'oral une importance différente selon des objectifs et des principes théoriques.

Pour rappel, dans l'approche traditionnelle, l'oral était marginalisé, l'enseignement se basait sur la maîtrise de la grammaire, la traduction et la mémorisation. En ce sens, l'élève apprenait à réciter, l'oral n'était en fait que la voix d'un texte écrit ou la répétition mécanique de phrases correctes. Ainsi, le maître exerçait une forte domination sur la classe en contrôlant la prise de parole des élèves. Cette mise à l'écart de l'oral mènera vers un changement de son statut et une profonde remise en question.

En effet, au fil du temps, l'enseignement des langues étrangères a vu naitre la méthode audio-oral qui est inspirée du béhaviorisme. Cette méthode place l'oral au centre des apprentissages, son objectif vise à former des réflexes linguistiques par de l'imitation grâce aux dialogues mémorisés. L'oral enseigné est décontextualisé, l'élève produit un modèle prédéfini, artificiel, il ne construit pas un discours personne.

Par la suite, la méthode audio-visuelle est venue enrichir l'enseignement de l'oral grâce à l'image. L'enjeu était de développer la compréhension et la production par le biais des scénarios de communication. Cette démarche met à l'avant les gestes non verbaux et la mémorisation de dialogues plus naturels. L'idée mise en évidence est que l'oral n'est pas uniquement linguistique mais aussi gestuel et social.

8.2. L'approche communicative

Pendant les années 1980, une nouvelle approche a révolutionné le monde de l'enseignement, il s'agit en effet, de l'approche communicative. Ainsi, l'oral devient un outil de communication, les objectifs visés portent sur l'interaction et la négociation du sens. Les tâches sont basées sur les débats, les jeux de rôle et les simulations qui favorisent l'oral spontané qui est lié à la vie réelle. L'oral fonctionnel est valorisé, l'apprenant apprend à argumenter, raconter, décrire, etc. L'approche communicative s'appuie sur plusieurs cadres théoriques importants à savoir :

La théorie de la linguistique de l'usage ; DELL HYMES linguiste américain, dont le domaine de recherche porte sur l'anthropologie de la communication, il est l'auteur de la notion de « compétence communicative ». Il privilégie l'usage réel de la langue, intègre le social et rejette la distinction entre compétence/performance de Chomsky, tout comme les théories fondées sur l'usage et enfin met l'accent sur le développement des pratiques communicatives, approche compatible avec la théorie d'émergence des constructions en usage linguistique. D'une part, l'approche de la théorie de l'usage montre comment les structures émergent de l'usage, d'autre part, HYMES explique pourquoi et dans quel contexte, elles sont utilisées, autrement dit, l'auteur tente de comprendre comment les gens communiquent dans leur communauté. La complémentarité de ces deux approches réside dans le fait qu'ensemble, elles offrent une vision riche du langage, à la fois cognitive et sociale

La théorie des actes de langage développée par les linguistes J.L. Austin et J.R. Searle qui soulignent que parler, c'est agir. C'est-à-dire on ne produit pas seulement des phrases : on formule des demandes, on promet, on s'excuse, on refuse…

Austin distingue trois niveaux dans un acte de langage :

1. L'acte locutoire : produire une phrase grammaticalement correcte et dotée d'un sens.
2. L'acte illocutoire : Selon VION (2000 : 44), « *le concept d'illocutoire, en provenance de la philosophie analytique de J.L. Austin, est devenu l'un des passages obligés de toute approche du langage, il apparaît comme une pièce maitresse sur lesquelles la théorie linguistique doit pouvoir s'appuyer* ». Dans sa théorie des actes, Austin démontre que parler ne consiste pas seulement à produire des mots, l'acte illocutoire désigne l'action accomplie en disant quelque chose, c'est-à-dire l'intention du locuteur et la fonction sociale de l'énoncé, notamment promettre, demander, ordonner, etc. dans un contexte social.
3. L'acte perlocutoire : l'effet que les mots produisent sur l'interlocuteur.

Plus tard, SEARLE, prolonge la théorie d'AUSTIN et propose une classification des actes illocutoires en cinq niveaux :

1. Assertifs ou représentatifs : Décrire le monde, affirmer, informer, etc.
2. Directifs : Le locuteur tente d'amener autrui à faire faire quelque chose: ordonner demander, etc.
3. Promissifs : Le locuteur s'engager à accomplir une action, promettre, jurer, etc.
4. Expressifs : Le locuteur exprime un état psychologique ; féliciter, être désolé, etc.
5. Déclaratifs : Transformer la réalité par le fait même de déclarer, nommer. Le locuteur change l'état du monde en parlant.

Ainsi, l'objectif de SEARLE est de comprendre comment le langage permet d'agir et comment les règles sociales rendent ces actions possibles. Cette classification est devenue un outil fondamental en pragmatique.

La théorie de l'interactionnisme de Vygotski et Bruner qui soulignent que l'apprentissage se construit par l'interaction et les échanges dans un contexte social.

En effet, la théorie socio-constructiviste et l'interaction sociale de VYGOTSKY affirme que l'apprentissage est essentiellement social. L'enfant progresse grâce aux interactions avec les adultes, les pairs et la culture dans laquelle il vit. Il s'appuie sur l'aide apportée par des personnes plus compétentes au sein de la *zone proximale de développement*.

Bruner développe cette perspective de Vygotsky en attribuant à ce soutien le terme « d'*étayage* », un accompagnement ajusté qui aide l'apprenant à accomplir des tâches.

Ainsi, les deux auteurs de ces théories, insistent sur le rôle central du langage : chez Vygotski, il permet l'intériorisation des connaissances, tandis que chez Bruner il sert à co-construire le sens à travers le dialogue. En ce sens, l'apprentissage n'est pas un processus solitaire, mais une construction progressive rendue possible par les échanges, la médiation de l'adulte et la participation active de l'élève. En classe de langue, les activités communicatives s'appuient sur l'interaction avec les pairs et l'enseignant.

Enfin, la théorie de l'acquisition naturelle de Stephen Krashen linguiste et chercheur américain qui distingue l'acquisition comme processus inconscient par l'exposition à la langue et l'apprentissage conscient, par la grammaire. Krashen introduit aussi le concept d'input compréhensible, c'est-à-dire, l'apprenant comprend les messages globalement, même s'il ne connaît pas tous les mots, il comprend, donc il progresse naturellement.

Par conséquent, L'approche communicative cherche donc à créer un environnement riche, motivant, avec un langage, elle vise la communication authentique en s'appuyant sur :

Chapitre2 : Vers une compétence communicative en classe de FLE

-La compétence communicative avec Hymes.

-Les actes de langage avec Austin & Searle

-L'interactionnisme avec Vygotski & Bruner

-L'input compréhensible avec Krashen

Elle dépasse la simple maîtrise des structures linguistiques pour développer une capacité réelle, fonctionnelle et contextuelle à communiquer.

8.3. L'approche par compétences

L'approche par compétences marque une évolution majeure dans les systèmes éducatifs modernes. Elle rompt avec une pédagogie centrée sur la mémorisation et la transmission pour privilégier une pédagogie active, où l'élève devient acteur et constructeur de ses apprentissages. En mobilisant ses savoirs dans des situations authentiques, l'apprenant développe des capacités d'action, de réflexion, de collaboration et d'adaptation essentielles dans le monde actuel. Cependant, son efficacité dépend de la qualité de sa mise en œuvre : elle exige des enseignants formés, une préparation rigoureuse, une évaluation cohérente et un équilibre entre acquisition de connaissances et mobilisation de compétences. Lorsqu'elle est bien appliquée, l'approche par compétences constitue un outil puissant pour former des individus autonomes, responsables, capables de résoudre des problèmes et de s'intégrer activement dans la société contemporaine.

Selon BEACCO (2007 :54), « *le principe de directeur de l'approche par compétences réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier* ».

L'approche par compétences se base sur le postulat de la spécificité des composantes de la langue. En effet, celle-ci est considérée comme un ensemble structuré de compétences distinctes, à savoir : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite ; ces compétences restent solidaires dans l'acte de communication mais qui gardent une autonomie fonctionnelle. Cette différenciation suggère que chaque compétence mobilise des savoirs, des savoir-faire et des stratégies propres, nécessitant un traitement méthodologique spécifique. Dans cette perspective, l'enseignement-apprentissage de la langue doit s'appuyer sur des dispositifs pédagogiques ciblés, adaptés aux exigences cognitives et communicatives de chaque compétence. Or, cette autonomie n'exclut pas l'interdépendance, car la maîtrise effective de la langue étrangère provient de l'articulation dynamique de ces compétences dans des situations authentiques de communication.

Chapitre2 : Vers une compétence communicative en classe de FLE

L'approche par compétences est une méthode pédagogique basée sur le développement de savoir-agir. Elle est aujourd'hui au cœur de nombreux systèmes éducatifs dont l'enseignement du français langue étrangère. Elle vise à permettre à l'apprenant de mobiliser ce qu'il sait pour résoudre un problème, accomplir une tâche, ou agir efficacement dans une situation réelle. Les fondements théoriques de l'approche par compétences reposent sur l'intégration de plusieurs courants majeurs de la psychologie de l'apprentissage et de l'éducation, à savoir le constructivisme de Piaget, un psychologue suisse qui s'est intéressé à la psychologie du développement. Ainsi, selon Piaget, l'apprenant construit activement ses connaissances. Le développement intellectuel provient de l'action, de l'expérience, de la résolution de problèmes. Dans ce contexte, les compétences se forment lorsque l'apprenant est placé dans des situations complexes, où il doit structurer et réorganiser ses connaissances. Le socio-constructivisme de Vygotski et Brunner, pour lesquels l'apprentissage se construit par l'interaction dans un cadre social. L'approche systémique qui considère la compétence comme un système dynamique. Elle résulte de la combinaison des ressources, adaptées selon le contexte. En ce sens, la résolution des tâches, nécessitent la mobilisation simultanée de plusieurs types de savoirs. Enfin, la théorie de l'action / approche actionnelle : dans l'enseignement des langues, l'approche par compétences trouve une extension dans l'approche actionnelle où la compétence se développe dans l'action.

Ainsi, l'approche par compétences est un croisement de psychologie cognitive, sciences de l'éducation, théories de l'action et approches contextuelles.

8.4. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle qui est inspirée du CECR (Cadre commun de référence pour les langues), considère l'élève comme un acteur social, qui *utilise la langue* pour effectuer des tâches complexes *dans des situations réelles*. Dans la version complémentaire du cadre (2018 :29), il est précisé que le « *CECR tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude* ».

Le CECR ne conçoit pas l'apprenant comme un simple récepteur de savoirs linguistiques, mais comme un utilisateur de la langue et un acteur social. Cette perspective signifie que l'apprentissage d'une langue s'inscrit dans des situations de communication authentiques, socialement et culturellement contextualisées. La langue est vue comme un outil d'action, permettant à l'apprenant d'accomplir des tâches, d'interagir avec autrui et de participer à la vie sociale. L'approche actionnelle met l'accent sur le développement de compétences

communicatives mobilisables dans des contextes variés, où les savoirs linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques sont intégrés et fonctionnels. Par voie de conséquence, le CECR favorise la conception dynamique de l'apprentissage, qui est orientée vers l'usage réel de la langue et l'autonomie de l'apprenant. Dans cette optique, l'oral est travaillé dans des projets concrets, l'apprenant apprend à réaliser un reportage, une enquête ou enregistrer un podcast. Cette nouvelle méthodologie favorise la coconstruction du savoir et la coopération entre les apprenants. L'oral est ainsi utilisé pour agir en contexte, résoudre un problème, construire une œuvre collective, ce qui stimule l'intérêt et la motivation des apprenants.

Sur le plan théorique, l'approche actionnelle articule plusieurs théories, à savoir:

-Les théories de l'action sociale qui situent la langue dans la vie réelle et les interactions humaines

- Le socioconstructivisme qui souligne que l'apprentissage se fait par la coopération et la réalisation d'actions authentiques.

- La pragmatique qui affirme que parler c'est agir socialement

- L'approche communicative dont le fondement initial a été réorienté vers une logique d'action.

L'approche actionnelle ne remplace pas la compétence communicative, elle s'appuie sur elle, l'élargit et l'opérationnalise dans des actions sociales. L'apprenant utilise la langue comme une ressource pour agir dans le monde. La langue n'est pas seulement un système à maîtriser, mais un outil pour accomplir des tâches sociales significatives. L'approche actionnelle développe la compétence communicative par la réalisation de tâches authentiques et par la mobilisation intégrée des compétences. Elle favorise ainsi la coopération et la co-construction et développe la dimension interactive de la compétence communicative. Une tâche actionnelle a un but réel, les apprenants doivent adapter leur communication au public et au contexte. L'objectif est de renforcer la compétence pragmatique qui est une composante essentielle de la compétence communicative, d'où l'importance des situations-problèmes, projets, tâches réelles, etc.

Aujourd'hui, l'enjeu est d'enseigner un oral authentique, structuré, réflexif et multimodal, qui permette aux élèves de communiquer de façon efficace dans une société où la parole joue un rôle déterminant. Ainsi les apprentissages sont plus efficaces lorsqu'ils se déroulent dans des contextes authentiques et pertinents. La compétence communicative permet d'accomplir des tâches. Les tâches entraînent le développement de la compétence communicative : la relation entre les deux est circulaire et synergique.

9. Synthèse du chapitre

La communication orale en FLE se situe au croisement de plusieurs concepts théoriques fondamentaux qui éclairent sa complexité et guident les pratiques pédagogiques. En effet, selon la perspective communicative et la perspective actionnelle du CECRL, l'oral ne se réduit pas à une simple production de phrases correctes, mais s'inscrit dans une dynamique d'interaction sociale, où l'apprenant est un acteur social mobilisant diverses compétences communicatives (linguistique, sociolinguistique, pragmatique, paralinguistique et non verbale). Les travaux théoriques sur la compétence communicative (Hymes), la construction du sens en interaction (Vygotski, Goffman) ou encore la didactique de l'oral (porosité entre oral spontané et oral planifié) montrent que la maîtrise de l'oral implique bien plus que l'acquisition de structures linguistiques : elle repose sur la capacité à négocier le sens, à gérer les tours de parole et à s'adapter aux normes sociales et culturelles de la situation.

Ainsi, enseigner l'oral revient à développer chez l'apprenant un ensemble intégré de compétences permettant un usage authentique, flexible et contextualisé de la langue. Les approches par tâches, l'interaction guidée, l'accompagnement métacognitif et les stratégies de communication s'inscrivent directement dans ces fondements théoriques, en plaçant la pratique de la langue au cœur de la construction de connaissances.

En définitive, la communication orale en FLE représente un espace où se rejoignent théorie et pratique : elle met en œuvre les principes de la didactique moderne des langues et permet à l'apprenant non seulement de communiquer, mais d'agir avec la langue, de coopérer, et de construire du sens dans des situations authentiques. C'est précisément cette articulation entre les concepts théoriques et les pratiques pédagogiques qui fait de l'enseignement de l'oral un domaine incontournable et riche dans le processus d'apprentissage du français.

Chapitre 3

Méthodologie de la recherche

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre méthodologique de l'étude. Il expose et explique les différents aspects et choix méthodologiques qui ont guidé le processus de recherche.

La démarche adoptée pour réaliser notre travail de recherche sera basée sur des outils et des méthodes d'investigation rationnelles et appropriées pour apporter des éléments de réponses aux questions posées.

Notre corpus sera constitué de l'ensemble des données collectées nécessaires à la vérification des hypothèses.

Comme notre étude se focalise sur la communication orale des apprenants de 3ème AS, en contexte algérien, les instruments mis en œuvre pour vérifier les hypothèses seront choisis en fonction des objectifs de recherche.

Nous prévoyons de réaliser des observations de classes de FLE de 3ème AS à l'aide d'enregistrements filmés.

Ces observations seront complétées par deux questionnaires dont l'un sera destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants. En amont, des entretiens exploratoires seront menés dans le cadre d'une pré-enquête afin de mieux orienter la collecte des données.

1. Objectifs de la recherche

Objectifs de recherche	**Outils d'investigation**
Observer le type de communication adoptée en classe de FLE et favorable à la prise de parole des apprenants.	Observation et enregistrement filmé des séances de compréhension orale- production orale – socialisation du projet- négociation du projet.
Chercher à savoir s'il existe une corrélation entre les stratégies d'enseignement et l'investissement des apprenants dans la communication orale en classe de FLE	Enregistrements des interactions entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves pendants les séances d'enseignement/apprentissage.
Mesurer le degré d'autonomie laissé par l'enseignant aux apprenants afin de leur permettre d'avoir une communication efficace	Observation de classe
Mettre en exergue l'autonomie d'apprentissage développé par l'élève de 3ème AS en classe de FLE.	Observation de classe.
Mettre en relief le rôle des supports numériques et audio-visuels comme auxiliaires didactiques pour l'enseignement /apprentissage du FLE.	Observation de classe.

Comprendre de quelle manière l'enseignant peut susciter l'intérêt des élèves à l'apprentissage du FLE.	Entretiens avec les enseignants après les séances observées.
Connaitre les difficultés des élèves en langue française à l'oral.	Entretiens avec les élèves après les séances observées.
Essayer de savoir si les enseignants sont conscients de l'importance des interactions verbales et leur impact positif dans l'installation de la compétence communicative orale chez les apprenants de 3ème AS.	Questionnaire destiné aux enseignants.
Avoir une idée sur les pratiques enseignantes adoptées lors des activités orales.	Questionnaire destiné aux enseignants.
Connaître les solutions proposées par les enseignants de FLE pour optimiser la communication orale des apprenants	Questionnaire destiné aux enseignants.
Savoir si la langue française est présente dans le milieu extrascolaire de l'élève.	Questionnaire destiné aux apprenants.
Connaitre les représentations des apprenants sur l'apprentissage de la langue française.	Questionnaire destiné aux apprenants.

Tableau №1 : Objectifs et outils d'investigation

2. L'observation de classe

L'observation de classe consiste à observer le comportement des individus, elle se déroule dans le milieu du phénomène étudié afin de recueillir et analyser les données du corpus directement du terrain. Cette technique vise à connaitre la façon de faire des enseignants de FLE mais aussi la façon de communiquer des apprenants et les interactions qui se déroulent en classe entre les différents participants.

Ainsi pour effectuer notre recherche, nous avons opté pour l'observation directe non participante des classes de 3ème AS. Nous avons mené des observations de classes dans plusieurs établissements scolaires au niveau de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès.

Notre expérimentation a été réalisée durant les trois trimestres de l'année 2018/2019, (2020/2021) nous avons observé huit séances d'enseignement/apprentissage lors des trois projets de l'année scolaire en cours, soit 08 heures d'observation dans huit classes différentes.

3. Identification des paramètres

3.1. Etat des lieux

L'expérimentation a été effectuée dans des établissements scolaires du cycle secondaire au niveau de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès.

-Les noms des établissements sont cités ci-dessous :

-Lycée Ahmed Benbella

- Lycée El Haouès

-Lycée Taibi El Arbi

-Lycée Mohamed Boudiaf

-Lycée nouveau Sidi Lahcen

-Lycée Houssini Houcine

-Lycée Mohamed Benmaissa

3.2. Public visé

Le public visé est constitué d'apprenants de 3ème AS en classe de FLE, toutes filières confondues, dans différents établissements scolaires.

3.3. Profil des apprenants

Les apprenants sont âgés entre dix sept et dix huit ans et ont un niveau hétérogène.

3.4. Disposition des tables

Les tables étaient disposées en U dans deux classes et en rangées dans six classes. L'organisation spatiale de la classe est une variable essentielle qui favorise le processus d'enseignement /apprentissage du FLE.

La disposition en U permet aux élèves d'être confrontés à des formes interactionnelles entre eux et l'enseignant et entre apprenants eux-mêmes. En outre, cette disposition permet aussi au professeur de circuler facilement dans la classe et d'aller vers les élèves qui sont éloignés du tableau pour les solliciter à la prise de parole.

Par ailleurs, la disposition en rangées ne favorise pas les interactions entre élèves. En effet, ceux qui sont en face du tableau et de l'enseignant ne communiquent qu'avec lui et toute l'attention est tournée vers lui.

3.5. Matériel pédagogique

Lors des séances observées, nous avons constaté que chaque enseignant a utilisé une fiche pédagogique personnelle et un support qu'il a choisi pour enseigner l'activité programmé ce jour là.

Comme nous l'avons déjà cité ci-dessus, nous avons observé la communication orale des élèves dans différentes séances d'enseignement d'apprentissage.

Nous avons assisté à deux séances d'enseignement de la compétence de la compréhension orale durant lesquelles l'un des enseignants a fait une lecture oralisée alors que le deuxième a utilisé un support audio.

Par ailleurs, nous avons aussi assisté à quatre séances d'enseignement de la compétence de la production orale durant lesquelles deux enseignantes ont utilisé des illustrations du manuel scolaire de la 3ème année secondaire, le troisième enseignant a proposé un sujet d'actualité à débattre, la quatrième enseignante a utilisé un support audio-visuel.

En outre, lors de la septième séance observée, l'enseignante a utilisé le tableau pour lancer et négocier le projet avec ses élèves.

Enfin, lors de la huitième séance observée, notamment celle de la socialisation des projets, l'enseignante a introduit le data show en classe afin que ses apprenants puissent projeter le contenu de leur travail en images, tout en expliquant oralement les informations collectées.

4. La démarche du projet pédagogique

Le programme de 3ème AS adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences disciplinaires liées à des domaines cognitifs, socioculturels, etc.

La pédagogie du projet permet à l'apprenant de s'engager dans l'acquisition de connaissances et la construction de savoirs qu'il transformera en savoir-faire.

En effet le projet est l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités, il provoque des situations d'apprentissage et confronte les apprenants à des situations-problème. Le projet se présente sous forme de séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques.

Notre recherche a été effectuée au cours des trois projets du programme de 3ème AS, c'est à-dire sur toute l'année scolaire. Nous précisons que le premier projet contient trois séquences jumelées en deux séquences, le deuxième contient deux séquences et le troisième contient deux séquences réduites à une séquence (cf. Progression annuelle 2018). Le programme de langue française de la 3ème AS présente les projets de la manière suivante :

Projet1 : Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée et /ou sur le site de l'établissement

Objet d'étude : Textes et document d'Histoire

- **Séquence 1** : Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective
- **Séquence 2** : Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages.

Projet 2 : Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte- rendu qui sera publié sur la page de face book de l'établissement.

Objet d'étude : Le débat d'idées

- **Séquence 1** : Produire un texte pour convaincre ou persuader. (S'inscrire dans un débat)
- **Séquence 2** : Produire un texte pour concéder ou réfuter (Prendre position dans un débat)

Projet 3 : Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme

Objet d'étude : L'appel

- **Séquence** : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir

Projet 4 : Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.

Objet d'étude : La nouvelle fantastique

- **Séquence** : Produire un texte pour exprimer son imaginaire

Il est à noter que le projet 4 est consacré uniquement aux filières lettres et philosophie et langues étrangères. Les trois premiers projets sont destinés à toutes les filières communes.

Concernant les volumes horaires, ils s'organisent suivant le tableau ci-dessous cf. programme de français 2006 :

Filières 3ème AS	**Volume horaire**
Lettres et Langues Etrangères	4 heures
Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie	3 heures

Nous constatons une différence de volume horaire justifiée par l'ajout d'un objet d'étude aux filières littéraires.

5. Profil des enseignants

Comme, il a été mentionné plus haut, notre enquête a été réalisée dans plusieurs établissements dont les noms ont déjà été cités. Nous avons été accueillie par des enseignants ayant différents profils. Nous rappelons que nous avons assisté à huit séances de cours dans huit classes différentes, ce qui nous a permis de rencontrer huit enseignants.

Nous avons préféré reprendre toutes ces informations sous forme de tableau pour préciser le profil des enseignants.

Lycées	Profil des enseignants		
	Sexe	Ancienneté	Diplôme
Ahmed Benbella	Homme	20 ans	Ingéniorat
	Femme	10ans	Licence
El Haouès	homme	10 ans	Licence
Taibi El Arbi	Femme	10 ans	Licence
Boudiaf Mohamed	Femme	05 ans	Licence
Nouveau lycée sidi lahcen	Femme	08 ans	Master
Houssini Houssine	Femme	10 ans	Licence
Benmaissa	Femme	06 ans	Master

Tableau №2 : Etablissements scolaires et profils des enseignants

6. Le choix des classes

Le choix des classes de 3ème AS a été fait par les enseignants. Nous avons observé huit classes de filières différentes, nous avons opté pour cette diversité afin d'élargir notre champ de recherche. Le tableau ci-dessous précise les filières des classes et l'effectif de chacune d'elle.

Classes (de 1 à 8)	**Effectif**	
1- 3ème AS (Sciences expérimentales)	32	Filles : 24
		Garçons : 8
2- 3ème AS (Sciences expérimentales)	29	Filles : 12
		Garçons : 17
3- 3ème AS Gestion et économie	28	Filles : 18
		Garçons : 10
4- 3ème AS (Lettres et philosophie)	30	Filles : 22
		Garçons : 8
5- 3ème AS (Sciences expérimentales)	30	Filles : 16
		Garçons : 14
6- 3ème AS (Techniques maths)	20	Filles : 20
		Garçons : 00
7- 3ème AS (Techniques maths)	18	Filles : 4
		Garçons : 14
8- 3ème AS Gestion et économie)	24	Filles : 16
		Garçons : 8

Tableau № 3 : Filières et effectif des apprenants

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

Les apprenants habitent tous à proximité de leurs établissements scolaires mais ils ne sont pas issus du même rang social/ socioculturel.

Notre observation concernait l'ensemble des élèves des classes, nous n'avons pas fait une sélection.

7. La manière de procéder

Comme le choix et la constitution du corpus relèvent des hypothèses de recherche formulées explicitement. Par conséquent, la méthode d'analyse du corpus sera directement dictée par les hypothèses posées.

Dans le cadre de notre recherche portant sur la communication orale en classe de FLE et les perspectives suggérées pour développer la compétence communicative orale des élèves de 3ème AS et leur permettre d'acquérir une autonomie langagière, nous proposons les hypothèses suivantes :

1-« Axer les stratégies d'enseignement sur la communication authentique pourrait remédier aux lacunes des apprenants algériens de 3ème AS et contribuer à optimiser leur compétence communicative orale en FLE en leur faisant acquérir progressivement une autonomie langagière»

2- « Développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, pourrait contribuer à développer leur compétence communicative orale et les mener vers une autonomie langagière ».

3- « Introduire les moyens de technologie en classe pour l'enseignement/apprentissage du FLE pourrait développer la compétence communicative orale et l'autonomie langagière des élèves ».

Pour vérifier les hypothèses, il faut d'abord définir les conditions indispensables pour que cela soit possible.

En effet pour que l'intégration de la communication authentique en classe de langue puisse faciliter le développement de la compétence communicative orale en FLE et mener l'apprenant vers l'autonomie langagière, il faut qu'elle remplisse le critère suivant :

Critère proposé: La communication authentique doit mettre les apprenants en interaction

En outre, pour que le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants soit à l'origine du développement de la compétence orale en FLE, il faut qu'il réponde au critère ci-dessous :

Critère proposé: Pour développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, il faut que le guidage des enseignants soit faible.

Enfin, pour que l'introduction des moyens de technologie en classe de FLE puisse constituer des auxiliaires didactiques favorables au développement de la compétence communicative et l'autonomie langagière des élèves, il faut qu'elle remplisse trois critères :

Critère proposé №1 : Les TICE doivent attiser la motivation des apprenants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet d'apprentissage.

Critère proposé №2 : Les supports multimédias doivent viser un développement linguistique.

Critère proposé №3 : Les supports multimédia doivent viser le développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique.

Ces critères vont agir comme un filtre sur notre analyse et vont apporter un éclairage sur le potentiel de développement de la communication orale en classe de 3ème AS en FLE.

En fonction de chaque critère, nous avons défini les observables qui nous permettront d'établir les grilles d'observation utiles pour l'analyse des données collectées.

Grille d'analyse №1 relative à la première hypothèse de recherche

Critère en fonction de la 1ère hypothèse de recherche	**Observables**
C- La communication authentique doit mettre les apprenants en interaction.	-Présence de la communication spontanée entre apprenants - Les élèves s'impliquent dans les interactions pendant les activités d'apprentissage. Ils sont actifs et pratiquent la langue française de manière authentique. -Les élèves ont des tours de parole étendus, lors des interactions en classe de FLE.

-Grille d'analyse №2 relative à la deuxième hypothèse de recherche

Critère en fonction de la 2ère hypothèse de recherche	**Observables**
C-Pour développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, il faut que le guidage des enseignants soit faible.	Prendre des notes
	Poser des questions
	Prendre des initiatives langagières
	Faire des reformulations

-Grille d'analyse №3 relative à la troisième hypothèse de recherche

Critères en fonction de la 3ère hypothèse de recherche	**Observables**
C1 : Les TICE doivent attiser la motivation des apprenants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet d'apprentissage.	**1-**Ecoute active visant la compréhension de l'oral **2-** Dynamique de groupe/ Travail collaboratif
C2 : Les supports multimédia doivent viser un développement linguistique.	**1-** Parler 100% langue française/Absence du code switching (mélange de langue). **2-**Apprentissage de mots nouveaux utilisés en communication orale.
C3 : Les supports multimédia doivent viser le développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique.	**1-**Utiliser la structure fonctionnelle et discursive de la langue **2-** Utiliser les marqueurs socioculturels et Sociolinguistique.

8. Le travail pédagogique des séances observées

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons analysé la communication orale des élèves et les pratiques enseignantes dans les séances des activités ci-dessous :

1- Compréhension orale

2- Expression orale

3-Négociation du projet

4- Socialisation des projets (Présentation orale des projets

Ce choix se justifie par le fait que toute communication orale sous-entend des compétences linguistiques et communicationnelles.

Comme chaque séance observée se caractérise par une fiche pédagogique qui lui est propre, nous présenterons ci-dessous la fiche qui concerne chacune d'elle.

8.1. Fiche pédagogique №1 de la compréhension orale de la séance observée № 1

Classe observée № 1: 3ème AS Sciences expérimentales

Projet 1 : Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée et /ou sur le site de l'établissement.

Intentions communicatives : Exposer pour manifester son esprit critique

Objet d'étude : Textes et document d'Histoire

Séquence 1 : Produire un texte pour informer d'un fait historique d'une manière objective

Compétences à installer : Comprendre et interpréter des discours historiques en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Compétence disciplinaire : Compréhension de l'oral

Objectifs d'apprentissage : Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.

-Ecouter un texte oralisé et repérer la situation de communication.

-Identifier les informations contenues explicitement dans le message.

-Identifier le champ lexical dominant.

- Prendre des notes à partir du support.

-Réaliser les activités à l'issue de l'écoute du support.

Durée de la séance : 1heure

Support : Texte oralisé

Intitulé du support : Le 08 mai 1945

Effectif de la classe : 32 élèves

Déroulement de l'activité

Moment 1 : 1ère lecture de l'enseignant

Consigne : Ecoute et prise de notes

A-Questions de compréhension globale

-Identifier la situation de communication

Qui ? À qui ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ? Où ? Quand ?

Q- Qui parle dans ce texte ?

R-L'auteur, un historien

Q-À qui parle l'auteur ?

R-L'auteur s'adresse aux lecteurs de son article.

Q-De quel événement parle-ton dans le texte que je viens de vous lire ?

R-08 mai 45

Q-Pourquoi ? Dans quel but ?

R-Informer d'un événement historique

-Donner des informations sur le 08 mai 1945

Q-Comment l'auteur transmet-il les informations ?

R-D'une manière objective.

Q-Où ?

R-Journal, La Dépêche de Kabylie

Q-Quand ?

R- Le 02-05-2006

Moment 2 : 2ère lecture de l'enseignant

Consigne : Relever les mots clés du support

Prise de notes par les élèves

B- Questions de compréhension fine

Q- Que s'est-il passé le 08mai 45 ?

R-Il ya eu des manifestations

Q- Comment étaient les manifestations du 08mai 45 ?

R- Les manifestations étaient pacifiques, même pas un canif.

Q- Que signifie le mot pacifique ?

R- Sans arme « même pas un canif », sans violence

Q-Quelles étaient les revendications des algériens

R-L'indépendance

Q- L'auteur a cité une ville, laquelle ?

R- Sétif.

Q- L'auteur a cité un indicateur de temps, lequel ?

R- 08h30

Q- Que s'est-il passé à 08h30?

R- Commencement des manifestations.

Q-Est-ce que la manifestation est restée pacifique ?

R- Non

Q-Pourquoi ?

R- L'arrivée au centre ville des algériens avec le déploiement du drapeau algérien a mis le feu aux poudres. La police française a voulu retirer le drapeau algérien de force et elle s'est heurtée à un rempart humain, ainsi la fusillade éclata.

Q- Est-ce que l'auteur a cité un témoin ?

R- Oui, il a cité un responsable politique.

Q- Pourquoi l'auteur l'a-t-il cité ?

R- L'auteur l'a cité pour donner plus de crédibilité à ses informations, aussi comme argument d'autorité.

Moment 3 : 3ème lecture de l'enseignant

Q-À quelle heure a-t-on déposé une gerbe de fleur au monument

R- À 10 heures

Q- Que signifie l'expression « loi martiale » ?

R-Couvre-feu.

Q-Quels sont les termes utilisés par l'auteur pour décrire cette journée du 08mai ? En d'autres termes quel est le champ lexical dominant dans ce support ?

R- Répression-cadavres- chasse à l'arabe-férocité-massacre

Q-L'auteur a cité un deuxième témoin, Qui est-il ?

R- Kateb Yacine

Q- Dans quel ordre, l'auteur a-t-il raconté les événements du 08 mai 45

R- Ordre chronologique

Q-Quelle est la visée du document ?

R-Informer d'un fait d'histoire

Moment 4 : Activités

Donnez les synonymes des mots suivants :

Répression : →massacre

« Vous savez combien le drapeau est sacré, quand il est sorti, il n'est plus question de le remiser. »→ Retirer

Rassemblement : → Réunion - manifestation

Gerbe de fleurs : → Bouquet de fleurs

8.2. Fiche pédagogique №2 de la production de l'oral de la séance observée № 2

Classe observée №2 : 3ème AS Sciences expérimentales

Projet 1 : Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée et /ou sur le site de l'établissement

Intentions communicatives : Exposer pour manifester son esprit critique

Objet d'étude : Textes et document d'Histoire

Séquence 2 : Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages

Compétences à installer

Produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocuteur pour exposer des faits en manifestant son esprit critique

Compétence disciplinaire : Production de l'oral

Objectifs d'apprentissage

-S'exprimer librement sur le thème du support audio-visuel

-Reformuler l'information essentielle

-Sélectionner les informations nécessaires à partir du support proposé pour en faire une synthèse orale

Support : Vidéo enregistrée d'ina.fr sur FR2 via Internet

Intitulé du support audio-visuel : Torture pendant la guerre d'Algérie

-Témoignage de Louisette Ighilahriz et Abdelkader Amane

Durée du support audio-visuel : 3mn10s

Durée de la séance : 1heure

Effectif : 29 élèves

Déroulement de la séance

Moment1 : visualiser la vidéo

Moment2 : Expression dirigée

Q1 : Qui parle dans cette vidéo ?

R1 : -Le journaliste de FR2

-La journaliste Agnès Vahramian de FR2.

- Le 1er témoin Abdelkader Amane.

- Le 2ème témoin Louisette Ighilahriz.

Q2 : Quand ce reportage a-t-il été réalisé ? Précisez l'année.

R2 : Ce reportage a été réalisé 40 ans après la guerre entre l'Algérie et la France.

Q3: Quel est le thème de ce reportage ?

R3 : Ce reportage porte de la torture pendant la guerre d'Algérie rapporté par les témoignages des victimes.

Q4 : Qui présente les témoins

R4 : La journaliste française

Q5 : Qui est le 1er témoin ? Quelle était sa fonction pendant la guerre d'Algérie ?

R5 : Le 1er témoin est Abdelkader Amane, c'était un membre du FLN

Q6 : Où il a été emmené ?

R6 : Il a été emmené à la villa Susini.

Q7: Combien de jours y avait-il passé ?

R7 : IL est resté dix huit jours.

Q8 : Qu'est-ce que l'armée française a fait au 1er témoin dans la villa Susini ?

R8 : Elle l'a torturé.

Q9 : Pourquoi les militaires français chantaient-ils ?

R9 : Les militaires chantaient pour couvrir les cris de la torture.

Q10 : Comment s'appelle le 2ème témoin ?

R10 : Le 2ème témoin est une femme, elle s'appelle Louisette Ighilahriz.

Q11 : Quel âge avait-elle quand elle a été capturée ?

R11 : Elle avait vingt ans.

Q12 : Que faisait-elle ? Quel était son rôle pendant la guerre ?

R12 : Elle travaillait avec le FLN.

Q13 : Pendant combien de temps cette femme a été torturée ?

R13 : Cette femme a été torturée pendant deux mois.

Q14 : Quel été son nom de guerre ?

R14 : Son nom de guerre c'était « Lila ».

Q15 : Qui a aidé Louisette ?

R15 : Un médecin militaire a aidé Louisette en la faisant évacuer dans une prison.

Moment 3 : Synthèse orale

-Reformulation de l'information essentielle du support audio-visuel

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

8.3. Fiche pédagogique №3 de la production de l'oral de la séance observée № 3

Classe observée №3 : 3ème AS Gestion et économie

Projet 2 : Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte- rendu qui sera publié sur la page de face book de l'établissement.

Intentions communicatives : Dialoguer pour confronter des points de vue

Objet d'étude : Le débat d'idée

Séquence 1 : Produire un texte pour convaincre ou persuader. (S'inscrire dans un débat)

Compétences à installer

Produire des discours oraux en situation d'interlocution pour exprimer une prise de position dans un débat.

Compétence disciplinaire : Production de l'oral

Objectifs d'apprentissage

-Exprimer son point de vue

-Donner des arguments pour convaincre ou persuader

-Développer une argumentation par des exemples

-Participer à un débat

Durée de la séance : 1heure

Thème du débat : Généralisation de l'outil Internet

Support : Manuel scolaire P.79

Effectif de la classe : 28 élèves

Déroulement de la séance

Moment 1 : Présentation du sujet du débat

Sujet de l'expression orale. Manuel scolaire, page 97

-Voici un sujet de discussion : généraliser l'outil Internet fera-t-il déserter les bibliothèques ?

Moment 2 : Organiser la classe en groupes et chaque groupe désignera un modérateur pour gérer le débat à l'intérieur du groupe.

Les élèves s'expriment librement et échangent les points de vue en les appuyant par des arguments illustrés.

Moment 3 : Compte rendu oral du débat

Consigne : Noter les arguments et les contre-arguments et présenter un compte rendu oral du débat

Moment 4 : S'entrainer au débat

-Présenter un autre thème de débat : Le téléphone portable : pour ou contre le téléphone portable à l'intérieur de l'établissement scolaire ?

-Est-ce qu'on est obligé d'avoir un téléphone portable ?

8.4. Fiche pédagogique №4 de la production de l'oral de la séance observée № 4

- Classe observée № 4 : 3ème AS Lettres et philosophie

-Projet 2 : Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte- rendu qui sera publié sur la page de face book de l'établissement.

-Intentions communicatives : Dialoguer pour confronter des points de vue

-Objet d'étude : Le débat d'idée

Séquence 2 : Produire un texte pour concéder ou réfuter (Prendre position dans un débat)

Compétences à installer

Produire des discours oraux en situation d'interlocution pour exprimer une prise de position dans un débat.

Compétence disciplinaire : Production de l'oral

Objectifs d'apprentissage

-Exprimer un point de vue par des contre-arguments

-Confronter des points de vue sur un thème donné

Durée de la séance : 1heure

Thème du débat : Le travail des enfants

Support : illustration P 101. Manuel scolaire

Effectif de la classe : 30 élèves

Déroulement de la séance

Moment 1 : Présentation du sujet de discussion

1-En vous inspirant de l'image P101, organisez une discussion sur l'exploitation des enfants. Chacun d'entre- vous interviendra en prenant position par rapport à ce phénomène et en interpellant ceux qui en sont responsables ou qui laissent faire.

2-Faites la synthèse de chaque catégorie d'arguments pour préparer un compte-rendu oral de la séance

Moment 2 : Expression dirigée

-Que représente l'illustration

-Un enfant qui tire une charrette

-Il ya un carton dans la charrette

-Est-ce cet enfant tire la charrette facilement?

-Non, il fait beaucoup d'effort, il tire difficilement

-Pourquoi l'enfant tire la charrette ?

-Il est entrain de travailler pour avoir de l'argent.

-Etes-vous pour ou contre le travail des enfants ?

Réponses collectives : Oui/Non

Moment 3- Expression libre des élèves - Prise de position

-Organisation d'une discussion sur l'exploitation des enfants.

-Chaque élève devra prendre la parole et exprimer son point de vue sur l'exploitation et le travail des enfants.

- Les élèves donneront des arguments et des contre-arguments pour concéder et réfuter

Moment4 : Compte rendu oral de la séance

-Présentation du thème et de la problématique

-Identification des opposants et des opinions défendues

-Faire une synthèse des arguments et des contre-arguments

8.5. Fiche pédagogique №5 de l'activité de la socialisation des projets de la séance observée № 5

Classe observée №5 : 3ème AS Sciences expérimentales

Projet 2 : Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte- rendu qui sera publié sur la page de face book de l'établissement.

Intentions communicatives : Dialoguer pour confronter des points de vue

Objet d'étude : Le débat d'idée

Activité : Socialisation des projets

Compétences à installer

-Transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif (polémique)

Objectifs d'apprentissage

-Développer la capacité de prise de parole à l'oral.

-Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé oral

-Développer des discours qui s'opposent dans le respect de l'Autre

-Adapter son propos à son auditoire

-Utiliser adéquatement les supports annexes en situation d'exposé

Thème des projets à présenter : Le livre numérique

Effectif de la classe : 30 élèves

Déroulement de la séance

Moment1 : Installation du matériel : Ordinateur –Data-show

Projection et lecture du plan de travail

Moment2 : Présentation orale des projets par les élèves

Argumentation et prise de paroles par les membres des groupes

Moment3 : Organisation d'un débat auquel participe toute la classe, après la présentation de chaque projet

Moment4 : Compte rendu oral des présentations

8.6. Fiche pédagogique № 6 de l'activité de mise en place et négociation du projet de la séance observée № 6

Classe observée № 6 : 3ème AS Techniques maths

Projet 3 : Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme

Intention communicative : Argumenter pour faire réagir

Objet d'étude : L'appel

Compétences visées

-Transférer les acquis obtenus par l'étude du texte exhortatif

- Sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps.

Objectifs d'apprentissage

-Négocier oralement le projet à réaliser.

- Intégrer les acquisitions et les réinvestir pour résoudre une situation- problème.

-Mobiliser les ressources (savoirs et savoir-faire) acquises en classe.

Durée de la séance : 1 heure

Effectif de la classe : 20 élèves

Activité : Mise en place et négociation du projet

Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme

Moment1 : Explication des termes clés de l'intitulé du projet

-Journée citoyenne : journée qui permet de redécouvrir les vertus d'une action collective

-Journée qui permet de réaliser ensemble des projets, retisser le lien social et favoriser la communication entre les habitants de la cité.

-Faire preuve de civisme : Dévouement et attachement du citoyen à la cité tel qu'il assume ses devoirs avant de réclamer ses droits

-Rédiger des appels : Ecrire un texte sous une certaine forme, pour inviter quelqu'un, un groupe à une action.

Un appel est un texte lancé par un émetteur à des destinataires pour les pousser à agir.

Un appel contient en général:

- Une partie expositive contenant un constat négatif insuffisant.
- Une partie argumentative contenant l'idée de la nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre.
- L'appel proprement dit qui sera la partie exhortative.

Moment2 : Modalités de réalisation du projet en rapport avec l'objet d'étude

-Anticipation sur le contenu et la forme du support à produire afin de faire émerger les représentations mentales et de déterminer les acquis mais aussi les difficultés des élèves.

1-Qu'est-ce qu'une affiche ?

-Feuille écrite ou imprimée placardée dans un lieu public et portant une annonce officielle, publicitaire ou propagandiste, à laquelle une image peut être associée. (Dictionnaire Larousse)

2-Quel est son objectif, quelle est l'intention de l'émetteur ?

-L'affiche incite à la mobilisation, à l'action.

3-Quel public vise-t-elle ?

Les citoyens du quartier

4-Que doit- on-prévoir comme matériel lors de la réalisation de l'affiche ?

-Papier –tissu- carton

5-Quelles sont les situations dans lesquelles on est amené à réaliser des affiches ?

(Publicité, appels divers)

Moment3 : Négociation collective

- Définition du contexte de communication.

1 - Qui doit rédiger un appel ?

-L'ensemble des élèves avec l'aide de l'enseignant.

2- Dans quelle intention ?

- Sensibiliser les citoyens et les mobiliser autour d'une action collective

3- À qui s'adressera cet appel ?

-Aux citoyens du quartier

4-Où allons-nous placarder l'appel ?

-Dans le quartier

5-Comment appelle-t-on le discours contenu dans l'affiche placardée?

-Un appel.

8.7. Fiche pédagogique №7 de la compréhension orale de la séance observée № 7

Classe observée № 7 : 3ème AS Techniques maths

Projet 3 : Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme

Intentions communicatives : Argumenter pour faire réagir

Objet d'étude : L'appel

Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir

Compétences visées

Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs)

Compétence disciplinaire : Compréhension de l'oral

Objectifs d'apprentissage

Anticiper le sens du message

Identifier la situation de communication

Repérer le thème du support

Identifier les étapes de l'appel

Repérer les mots et expressions de l'exhortation

Durée de la séance : 1 heure

Effectif de la classe : 18 élèves

Support : Document audio (Via Internet)

Intitulé du support : Souffrance des enfants

Auteur : Bastien Vigneau

Durée du support : 2mns 30s

Déroulement de l'activité

Moment1 : Ecoute du support audio

Consigne : Ecouter et prendre des notes

-Identifier la situation de communication

Moment2 : Rappel de la structure du texte exhortatif (L'appel)

-Partie expositive : situation négative

-Partie argumentative : donner des arguments pour inciter au changement

-Partie exhortative : L'appel ⟶ invitation-demande –conseil…

Moment3 : Retour au contenu du support audio : 2ème écoute.

-Compréhension globale

-Situation de communication à dégager

-Qui est l'intervenant ?

- Un représentant de l'Unicef

Unicef= organisation de l'ONU

-De quoi parle-il ?

De la souffrance des enfants en Syrie

-À qui s'adresse –t-il ?

-Il s'adresse à l'humanité

- Pourquoi ? Que demande-t-il ?

-Il demande de l'argent pour aider les enfants de Syrie

-comment le demande –t-il ?

-En lançant un appel- en exhortant

Moment 4 : Compréhension fine : 3ème écoute

-De quel type d'enfants l'auteur de ce support audio parle-t-il ?

-Les enfants sans abri issus de la guerre de Syrie

-Est-ce que vous connaissez ce sujet ?

-Oui c'est un sujet d'actualité

-Quel constat fait l'auteur, autrement dit quelle est la situation des enfants ?

-C'est une situation négative

-Rappelez-vous du texte exhortatif et dites que fait l'auteur ?

-L'auteur expose la situation négative des enfants

-Que dit-il alors ?

-La situation qui s'empire

-Les enfants paient le prix du conflit

-L'hiver et l'été qui arrive

-Quel est Le but de l'UICEF ?

-Aider les enfants

-Comment sont ces enfants ?

-Ils sont vulnérables- faibles-

Que fait l'auteur pour aider pousser les gens à aider les enfants ?

Il donne des arguments : il cite les maladies- le manque d'eau- les écoles que les enfants n'ont pas- les épidémies en été.

Pourquoi l'auteur donne-t-il des arguments ?

L'auteur donne des arguments pour sensibiliser les gens et inciter au changement de la situation négative des enfants.

-Quel est Le but de l'UICEF ?

-Aider les enfants

-De quelle manière l'UNICEF peut –elle aider les enfants ?

-En collectant de l'argent- l'auteur demande des dons.

-Quels mots ou expressions le responsable de l'UNICEF utilise-t-il pour exhorter ?

-On aura besoin de votre support.

-On a la capacité d'intervenir en Syrie et autour, eh bien on le fera, merci

-Unissons -nous pour les enfants

Moment 5 : Activités

-Questionnaire distribué aux élèves pour vérifier la compréhension

1- Répondez aux questions pour retrouver la situation de communication.

Qui ?	À qui ?	De quoi ?	comment	Pourquoi ?

2- Trouvez trois mots qui font partie du champ lexical de « conflit ». Referez-vous aux définitions :

- Nom féminin signifiant une période difficile- une situation préoccupante :
  /…./R/…../S/…/ ⟶ /C/R/I/S/E/
- Nom masculin signifiant un fait qui peut entrainer des conséquences sérieuses :
  /D/…/N/…./…./R/ ⟶ /D/A/N/G/E/R/
- Nom masculin pluriel signifiant préoccupation qui trouble l'esprit :
  /……/O/……./C/…../…../⟶ /S/O/U/C/I/S/

3- Complétez le passage suivant avec les mots proposés ci-après :

Intervenir- réponses – partenaires- changer- interpellent.

L'Unicef et ses…….. n'auront pas de …… à tout.

C'est pourquoi, ils …….tout le monde à …….pour…….la situation en Syrie.

Solution :

Partenaires- réponses- interpellent- Intervenir- changer.

4-Répondez par vrai ou faux dans les énoncés ci-dessous et proposez la réponse correcte

-L'année dernière on vacciné 20.5 millions d'enfants. ☐ Vrai ☐ Faux

-Réponse correcte : ……

-Il faut s'occuper de l'aspect physique des enfants. ☐ Vrai ☐ Faux

Réponse correcte :…….

-Il faut travailler sur l'eau et l'assainissement. ☐ Vrai ☐ Faux

Réponse correcte :…….

8.8. Fiche pédagogique № 8 de la production orale de la séance observée № 8

Classe observée № 8 : 3ème AS Gestion et économie

Projet 3 : Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme

Intentions communicatives : Argumenter pour faire réagir

Objet d'étude : L'appel

Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir

Compétences visées

Produire des appels pour interpeller les interlocuteurs afin de les faire agir

Compétence disciplinaire : Production de l'oral

Objectifs d'apprentissage

-Produire de courts appels en relation avec une image

-Adapter son argumentaire en fonction des destinataires

Durée de la séance : 1 heure

Support : Illustration P. 153.Manuel scolaire,

Intitulé du support : Solidarité

Effectif de la classe : 24

Déroulement de la séance

Moment 1 : Présentation du sujet

1-En vous aidant de cette affiche P153, présentez oralement à vos camarades un appel à la solidarité aux hommes du monde entier (Usez du style oratoire et utilisez l'anaphore).

Moment 2 : Expression dirigée

Q -Observez l'illustration que représente-elle ?

R -Deux mains unies, colorées en bleu et en rouge sous forme d'un globe terrestre

Q -De quoi l'illustration est-elle accompagnée ?

R - L'illustration est accompagnée du mot « Solidarité »

Q -Que symbolise l'image pour vous ?

R -Elle symbolise la nécessité de l'union entre les hommes.

Q -Qui est le destinataire du message ?

R -L'humanité entière

Q -Quel intitulé, l'auteur a –t-il donné à cette affiche ?

R -Ensemble, nous supporterons mieux les aléas de la vie

Moment 3- Expression libre des élèves

-Reformulez à votre manière le message du support

9. La démarche didactique des séances observées

9.1. Séance №1

Activité : Compréhension de l'oral

Enseignant 1

L'enseignant a fait trois lectures oralisées d'un texte ayant pour thème « *le 08 mai 45* », il a réalisé l'activité à l'aide de questions de compréhension posées aux apprenants entre chaque lecture. Le quatrième moment de l'activité était consacré au travail sur le métalangage, l'enseignant avait demandé aux élèves de proposer les synonymes de mots prélevés du support didactique.

9.2. Séance № 2

Activité : Production de l'oral

Enseignant 2

L'enseignante a utilisé un support audio-visuel via internet pour réaliser la séance d'enseignement/apprentissage de la compétence de production orale. Le support présentait les témoignages respectifs de Gizel Ighilahriz et Abdelkader Amane, deux anciens moudjahidines de la guerre de libération nationale, interviewés par les journalistes de FR2.

L'enseignante a entamé la séance par l'expression dirigée en posant des questions aux élèves pour déclencher la prise de parole puis elle leur a demandé de reformuler les informations essentielles en présentant une synthèse orale.

9.3. Séance № 3

Activité : Production de l'oral

Enseignant 3

L'enseignante a utilisé le manuel scolaire pour effectuer la séance de production orale, elle a proposé aux élèves un sujet à débattre portant sur la généralisation de l'outil Internet.
Elle a organisé la classe en groupes et il a demandé à chacun d'eux de désigner un modérateur pour gérer le débat. Ensuite, il a demandé aux élèves de faire un compte rendu oral du débat. Le dernier moment de l'activité a été consacré à l'entrainement au débat à travers un autre sujet, notamment un débat portant l'usage du téléphone portable.

9.4. Séance № 4

Activité : Production de l'oral

Enseignant 4

L'enseignante a réalisé la séance avec le manuel scolaire, comme outil didactique, elle a fait usage d'une illustration et a proposé aux élèves un sujet à débattre portant sur le travail des enfants, page 101 du manuel de 3ème AS. La séance a été entamée par l'expression dirigée, l'enseignante a réalisé des interactions sous forme de questions réponses sous forme de questions-réponses. Ensuite, elle a organisé un débat en permettant aux élèves de prendre une position et s'exprimer librement sur le travail des enfants. Le dernier moment de la séance a été consacré à un compte rendu oral du débat présenté par les élèves.

9.5. Séance №5

Activité : Socialisation du projet 2

Enseignant 5

L'enseignante a rappelé le thème de l'activité et a demandé aux élèves de présenter leur projet oralement.
Les élèves ont installé le data-show, puis ils ont lancé le plan de travail à travers la projection. Les membres du groupe ont présenté leur prise de position renforcée par une argumentation. Ensuite, l'enseignante a organisé un débat portant sur le thème du projet du groupe concerné, auquel a participé toute la classe. Le dernier moment de la séance a été consacré au compte rendu oral du débat réalisé par les élèves.

9.6. Séance № 6

Activité : Négociation du projet 3

Enseignant 6

L'enseignante a demandé aux élèves de lire l'intitulé du projet, puis elle a expliqué les mots clés, puis la structure du texte exhortatif.

Ensuite, elle a présenté les modalités de réalisation du projet, notamment la forme du support à produire. À la fin de l'activité, l'enseignante a défini le contexte de communication en posant les questions aux élèves.

9.7. Séance № 7

Activité : Compréhension de l'oral

Enseignant 7

L'enseignant a fait écouter à ses élèves un support audio dont le thème portait sur la souffrance des enfants de Syrie. La consigne consistait à écouter le support et prendre des notes afin d'identifier la situation de communication. L'enseignant a entamé l'activité en faisant un rappel de la structure du texte exhortatif. Ensuite, il est revenu au support audio et a posé aux élèves des questions de compréhension globale et de compréhension fine.

La séance s'est déroulée sous forme de questions-réponses entre enseignant-apprenants. À la fin de la séance, il a proposé un questionnaire aux apprenants afin de tester la compréhension du support.

9.8. Séance № 8

Activité : Production de l'oral

Enseignant 8

L'enseignante a réalisé la séance à l'aide du manuel scolaire comme auxiliaire didactique. Elle a demandé aux élèves d'observer l'illustration de la page 153 puis elle a lancé l'expression dirigée en leur posant plusieurs questions. Ensuite, l'enseignante a demandé aux élèves de reformuler le message de l'illustration. À la fin de l'activité, l'enseignante a invité les élèves à s'exprimer librement en présentant oralement un appel à la solidarité aux hommes du monde entier.

10. Enquêtes par entretiens

« En didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs » CUQ (2003 :85). Il est important de préciser que nous avons fait précéder nos questionnaires par des entretiens en face à face, basés sur la communication verbale avec les différents enquêtés. Nous considérons cette étape de la recherche comme une enquête pilote qui nous orientera pour avoir des réponses signifiantes à nos questionnements. Comme le soulignent GIANNELLONI& VERNETTE

(2001 :72) « *l'investigation qualitative est alors une étape préliminaire à la démarche quantitative* ».

En effet, il s'agit de faire une enquête exploratoire préliminaire afin de mieux adapter le questionnaire aux objectifs de recherche.

10.1 Entretien avec les enseignants

Dans le cadre de notre travail de recherche, des entretiens, ont été menés auprès des enseignants du secondaire des classes observées.

Notre objectif, était de savoir comment les enseignants procèdent-ils pour aider les apprenants à développer des compétences en communication orale en FLE. Comme, nous avons également cherché à comprendre de quelle manière les enseignants peuvent susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage du FLE. Ci-dessous les questions posées aux enseignants :

Q1 : Comment faites- vous pour faire aimer la langue française à vos élèves ?

Q2 : Pourquoi certains élèves n'aiment pas l'apprentissage de la langue française ?

Q3 :Est-ce que vous parlez en arabe avec vos élèves en classe de FLE ?

Q4 : Est-ce que vous introduisez les outils technologiques en classe pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Q5 :Est-ce que vous engagez des discussions en FLE avec vos élèves ?

Q6 : Est-ce que vos élèves participent aux interactions en classe de FLE ?

10.2. Entretien avec les apprenants

Dans le cadre de notre étude, nous avons également réalisé des entretiens avec les apprenants des classes échantillons. À travers nos questionnements, nous avons tenté de connaitre les difficultés rencontrées par les élèves en communication orale en langue française. Nous avons aussi voulu savoir le rapport qu'entretiennent les apprenants avec la langue française en dehors de la classe. Ci-dessous les questions posées aux apprenants :

Q1 : -Je voudrai savoir si vous avez des difficultés en langue française.

Q2 : -Est-ce que vous préférez qu'il vous parle en arabe ?

Q3 : -Pourquoi vous ne parlez pas beaucoup en langue française en classe ?

Q4 : -Est-ce que vous comprenez votre professeur quand il vous parle en langue française ?

Q5 : -Pourquoi vous ne répondez pas à ses questions ?

Q6 : Est- ce que vous parlez en langue française en dehors de la classe ?

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

11. Enquêtes par questionnaires

Le questionnaire est un outil d'investigation ayant pour but de collecter de façon systématique des données qualitatives et quantitatives. Il doit répondre aux objectifs et aux questions de recherche et permettre au chercheur de confirmer ou infirmer les hypothèses formulées.

11.1. Pré-test

Il est important de souligner que nous avons testé nos questionnaires sur un échantillon de l'échantillon, autrement dit sur une population limitée, c'est-à-dire sur un nombre restreint faisant partie du public cible afin de vérifier la compréhension, le degré d'acceptation et la facilité d'interprétation.

11.2. Description du questionnaire destiné aux enseignants

L'objectif de notre questionnaire est de collecter des informations sur l'aspect de la communication orale des apprenants en FLE et sur les pratiques enseignantes en classes de langue.

Pour ce faire, nous avons soumis nos enquêtés à un questionnaire contenant 25 questions, ciblant nos objectifs de recherche, et composé de questions ouvertes et semi-fermées.

11.3. Description du questionnaire destiné aux apprenants

L'objectif du questionnaire destiné aux apprenants vise à connaitre leur point de vue sur l'apprentissage du FLE. D'une part nous voulons savoir si les apprenants participent aux activités orales et aux interactions en classe de langue et d'autre part s'ils pratiquent la langue française en dehors de la classe.

Pour ce faire, nous avons distribué des questionnaires aux apprenants de chaque classe observée et nous avons recueillis systématiquement les données de notre étude sur le terrain de recherche. Le questionnaire a été élaboré en fonction des objectifs de recherche, il contient 18 questions semi-fermées.

11.4. Présentation des deux questionnaires

-Questionnaire pour les enseignants de FLE

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☐ Master : spécialité……..... ☐ Doctorat

Autres……

2. Ancienneté : ……ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☐ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :……

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Méthode traditionnelle ☐ Approche par les compétences

Autres :……

5. Comment trouvez-vous l'enseignement de l'oral en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☐ Difficile ☐ Facile

-Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

……

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences orales est-il ?

☐ ffisant ☐ suffisant

Autres :……

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3 AS ?

☐ Exposé oral ☐ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☐ Débat ☐ Discussion ☐ Commentaire

Autres :…….....

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orale en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral pour la classe de FLE?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :……

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :……

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :……

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :……

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :…….....

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : …….....

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ? ……

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☐ Majoritaire ☐ Partielle ☐ Nulle

Autres :……

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :…….....

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :……

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :……

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence langagière en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour s'exprimer oralement en classe de FLE ?

☐ Poser des questions

☐ Répéter les propos des camarades.

☐ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☐ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'expriment en français uniquement

Autres :……

23. À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

☐ L'incompréhension de la langue française

☐ La timidité

☐ L'insécurité linguistique

☐ Le comportement et la méthode l'enseignant qui démotivent l'apprenant

☐ Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants

☐ Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française

Autres raisons :……

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

☐ Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit le considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.

☐ Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.

☐ Se tenir aux activités du manuel.

☐ Faire preuve d'équité pédagogique

☐ Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.

☐ Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française

Autres solutions :……

.....

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème pour rendre l'enseignement/apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

.....

-Questionnaire pour les apprenants de 3ème AS

1. Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

2.Âge : ……

3. Est-ce que vos parents travaillent ?

Père ☐ Mère ☐

Autres :……

4. Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père ☐ Mère ☐ Aucun d'eux ☐

Autres :…….

5. Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours ☐ Rarement ☐ Jamais ☐

Autres :……

6. Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

Autres :……

7. Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui ☐ Non ☐

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

☐ Votre timidité ?

☐ Peur de vous tromper ?

☐ Peur des jugements des camarades et du professeur ?

☐ Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :……

8. Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours ☐ Parfois ☐ Jamais ☐

Autres :……

9. Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale ☐ Activités de production orale ☐

Autres :…….....

10. Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui ☐ Non ☐

Si vous répondez « non » dites pourquoi ?

…….....

11. Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui ☐ Non ☐

Si vous répondez « non » dites pourquoi ?

…….....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui ☐ Non ☐

Autres :……

13. Quand vous vous exprimez oralement en classe**,** employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui ☐ Non ☐

Autres :……

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

☐ Difficultés de grammaire ☐ Manque de vocabulaire

☐ Problèmes de prononciation ☐ Difficultés de conjugaison

Autres :……

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

☐ Oui ☐ Non

Autres : ……

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

18. Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

☐ Oui ☐ Non

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi ?

…….....

.....

12. Contraintes de l'enquête

Il faut noter que les contraintes proviennent de la nature de la recherche sur le terrain qui exige la collaboration des individus. Nous citons ci-dessous, celles auxquelles nous nous sommes confrontée.

-La réticence des enquêtés à renseigner les questionnaires.

-Le non retour des questionnaires sous prétexte d'omission.

-Le refus de certains enseignants de nous accueillir dans leurs classes pour effectuer l'observation des séances.

Chapitre 4

La communication authentique en classe de FLE

Chapitre 4 : La communication authentique en classe de FLE

L'objet de ce chapitre est de démontrer que les stratégies d'enseignement axées sur la communication authentique naturelle en classe de FLE pourraient développer la compétence communicative orale des apprenants et leur faire acquérir une autonomie langagière.

L'enjeu de cette démonstration est de mettre en exergue l'impact de la communication authentique générée en classe de FLE sur la création des interactions orales et la prise de parole spontanée des apprenants de 3ème AS.

Le problème qui se pose est la difficulté rencontrée par les apprenants lorsqu'ils s'expriment oralement et à laquelle nous essayons d'y remédier en tentant de comprendre de quelle manière nous pourrions optimiser la compétence communicative langagière orale des apprenants en classe de FLE.

1. Définition des observables en fonction du critère d'analyse

Nous rappelons que nous sommes basée sur l'observation directe non participante des classes. Ainsi pour recueillir les données nécessaires à notre étude, nous avons demandé aux enseignants l'autorisation d'utiliser notre portable pour filmer et enregistrer les interactions orales des participants dans chaque classe observée.

Nous nous proposons de faire une analyse qualitative et quantitative des données recueillies lors de chaque séance en nous basant sur le critère et les observables que nous avons définis en fonction des objectifs poursuivis lors de notre recherche.

L'analyse du corpus nous permettra de trouver les réponses à nos questions, et les éléments de vérification de notre hypothèse.

Pour ce faire, nous allons d'abord expliciter la procédure d'élaboration de la grille d'analyse relative à notre première hypothèse de recherche.

Nous posons donc l'hypothèse suivante : « Axer les stratégies d'enseignement sur la communication authentique pourrait remédier aux lacunes des apprenants algériens de 3ème AS et contribuer à optimiser leur compétence communicative orale en FLE et leur faire acquérir une autonomie langagière»

Pour vérifier cette hypothèse, nous devons poser la condition indispensable pour que cela soit possible, à savoir un critère défini à vérifier sur le terrain.

Pour coder notre corpus collecté nous avons également défini les observables qui rendent visibles les manifestations du critère de validité de l'hypothèse.

Ainsi, pour vérifier la présence du critère que nous formulons ainsi : « La communication authentique doit mettre les apprenants en interactions », trois observables sont possibles :

- Les apprenants communiquent entre eux de façon spontanée.
- Les élèves sont actifs, s'impliquent dans les interactions et pratiquent la langue française d'une manière libre et authentique.
- Les élèves ont des tours de parole plus étendus et parlent plus que l'enseignant.

Nous soulignons que la grille d'analyse est adaptée au contexte de l'étude selon le modèle théorique « CAMS » selon (Dansereau, 1986 in Peklaj & Vodopivec, 1999 : 360), qui englobe quatre catégories d'interactions : Cognitif- Affectif -Métacognitif- Social.

Les interactions sont déclinées en observables vérifiables sur le terrain, pour des raisons de clarté, nous présentons le critère et ses observables sous la forme de la grille ci-dessous afin de faciliter le codage des données collectées :

-Grille d'analyse №1 élaborée par nous même et adaptée au contexte de l'étude selon le modèle théorique « CAMS ».

Vérification de l'hypothèse 1 1a communication authentique naturelle et spontanée intégrée en classe de FLE	
Critère d'analyse	**Observables**
La communication authentique doit favoriser les interactions entre apprenants lors de l'accomplissement d'une tâche.	Interactions de type cognitif Les apprenants communiquent entre eux en FLE de façon spontanée et naturelle.
	Interactions de type affectif Les élèves sont actifs, s'impliquent dans les interactions et pratiquent la langue française de façon authentique.
	Interactions de type métacognitif et social : Les élèves mobilisent des capacités métacognitives, ils ont des tours de parole étendus, lors des interactions en classe de FLE.

La grille ci-dessus sera complétée par les verbatim qui démontrent les manifestations des observables qui rendent visible le critère d'analyse. Cf. grille 1 (Annexe 17). En outre, lors de notre analyse, nous citerons à chaque fois que cela est possible les extraits d'énoncés du corpus oral transcrit des classes où le critère est validé.

Nous soulignons que la grille ci-dessus a pour but de coder le texte ou le script des interactions en fonction de la présence des faits, visant à confirmer ou infirmer l'hypothèse de recherche.

2. Codage des données

Nous nous basons sur la grille d'analyse №1, Cf. (Annexe17) que nous avons établie pour comprendre le lien existant entre la communication authentique et les interactions créées en classe de 3ème AS. Pour ce faire, nous allons procéder au codage des verbatim pour repérer dans les données collectées, les informations correspondant au critère préalablement défini.

2.1. L'impact de la communication authentique sur les interactions en classe de FLE

La communication authentique est le critère d'analyse de base qui nous permet de nous focaliser sur la création des interactions en classe de FLE

Il est important de souligner que l'usage du savoir procédural notamment, les structures langagières, et le lexique acquis lors d'une communication orale en FLE permettra à l'apprenant de développer sa compétence ou son savoir-faire en langue étrangère.

En effet, la pratique de la langue étrangère d'une manière spontanée et authentique pourrait favoriser le développement de la compétence communicative orale des apprenants. Le cheminement de notre raisonnement vise donc à faire le lien entre la communication authentique générée en classe de FLE et la création des interactions entre enseignant et apprenant et entre apprenants dans le cadre d'activités d'apprentissage.

La communication a un rôle incontournable dans l'acquisition d'une langue étrangère, PORCHER (2004 :33) affirme que « *la première compétence souhaitée est communicationnelle. Elle relève donc d'un savoir que l'on peut nommer compétence de communication* ». Ceci signifie que l'apprenant sera capable de comprendre et produire des énoncés dans le cadre d'une situation de communication à travers la construction conjointe de formes linguistiques.

Examinons à présent l'étude de cas choisis lors de cette étude pour pouvoir formuler des explications en fonction des faits qui mettent en valeur la manifestation du critère de vérification de notre hypothèse de recherche.

Nous avons enregistré la communication orale des apprenants dans les huit classes observées, pour pouvoir recueillir le corpus oral et l'analyser. En effet, nous avons constaté des interactions spontanées entre élèves pendant le déroulement des activités dans les classes 3 - 4 et 5. Cf. grille 1, (Annexe17)

Nous citons ci-dessous des extraits des transcriptions du corpus oral. Cf. Annexes 3-4 et 5 :

E : Elève

P : Professeur

TP : Tour de parole

Exemple de la classe 3

Séance3 : Production orale

Objet d'étude : Le débat d'idées

Thème du débat : Généralisation de l'outil Internet

TP 18: E2: (le modérateur). Tu parles

Dans le TP 18, l'élève E2 joue le rôle de modérateur, nous constatons qu'il invite son camarade à prendre la parole.

TP 19: E5 : L'internet est mieux que la bibliothèque euh parce que c'est plus vite on trouve ce qu'on cherche.

Dans ce TP19, l'élève E5 réagi à l'invitation de son camarade et affirme qu'il préfère l'internet par rapport à la bibliothèque sous prétexte que les informations recherchées sont rapidement accessibles. L'élève réagi spontanément à la sollicitation du modérateur.

TP 41: E1: (Le modérateur). Qui parle ?

Dans le TP 41, l'élève E1 occupe le rôle de modérateur, nous constatons qu'il cherche à savoir qui veut prendre la parole. Il invite ainsi ses camarades à la prise de parole.

TP 42 : E8 : Internet c'est fort, y a la connexion avec les amis, y a les films, facebook, euh instagram et beaucoup de choses. (y a : omission du « il » impersonnel/ Mot correct : il y a)

Dans ce TP42, l'élève E8 réagi à la sollicitation de son camarade et cite les avantages d'internet, notamment la connexion avec les proches sur les réseaux sociaux ainsi que la disponibilité des films en ligne. L'apprenant énumère spontanément les arguments en langue étrangère de manière presque correcte.

TP 43: E9: Internet moi je peux pas vivre sans Internet. (je peux pas : omission du « ne » de la négation. Mots corrects : je ne peux pas)

Dans ce TP43, l'élève E9 rajoute un argument en affirmant qu'il lui est impossible de vivre sans internet.

TP 44: E1: Le modérateur : Pourquoi ?

Dans ce TP44, l'élève E1 qui a le statut de modérateur, interagi avec son camarade et pose la question « pourquoi » dans le but de savoir la raison pour laquelle son camarade E9 ne peut pas se passer d'internet.

TP 45: E9: y a des choses bien et on fait le projet, on trouve tout ce qu'on cherche vite

Dans ce TP45, l'élève E9 répond à son camarade et explique que l'internet leur permet de réaliser le projet parce qu'ils trouvent rapidement toutes les informations recherchées. Nous constatons un échange en FLE entre les deux apprenants.

TP 46 : E10 : y a aussi des choses pas bien

Dans ce TP46, l'élève 10, prend la parole et s'oppose à ses camarades, il lance un contre argument en affirmant que l'internet peut aussi contenir des choses négatives. L'élève met en évidence son esprit critique.

Dans les illustrations de transcription ci-dessous, nous avons pu démontrer une communication authentique et spontanée entre apprenants. En effet, les élèves s'expriment de façon réelle et sans aucune contrainte. Ils mobilisent les ressources linguistiques qu'ils possèdent en langue étrangère pour communiquer entre pairs.

Exemple de la classe 4

Séance 4 : Production orale

Objet d'étude : Le débat d'idées

Thème du débat : Le travail des enfants

TP 43: E2: Les parents profitent des enfants pour avoir l'argent.

Dans cette classe 4, nous constatons l'élève E2, dans le TP 43, qui exprime son point de vue au sujet du travail des enfants, et précise que les parents exploitent leurs enfants pour avoir de l'argent. L'élève exprime spontanément son point de vue à l'aide d'une phrase formulée correctement.

TP 44: E1: C'est pas tous les parents qui disent ça. (C'est pas : Omission du « ne » de la négation; accord au pluriel non respecté ; mots corrects : ce ne sont pas)

Dans le TP 44, l'élève E1 rejette l'intervention de son camarade E2 et précise qu'il ne faut pas généraliser car ce ne sont pas tous les parents, qui pensent de cette façon, c'est-à-dire qui font travailler leurs enfants pour de l'argent. Nous mettons en évidence l'échange spontané entre les deux apprenants.

TP 45: E10: Oui euh il y a des parents qui profitent et veut que l'enfant ramène l'argent. (veut : verbe non conjugué au pluriel (Mot correct : veulent)

Dans le TP 45, l'élève E10 s'oppose à son camarade E1, il rejette son argument et insiste sur le fait qu'il existe vraiment des parents qui profitent de leurs enfants en les faisant travailler pour de l'argent. Nous constatons une présence d'interactions entre les apprenants avec une mise en évidence de la compétence argumentative.

TP 51 : E5: C'est le contraire, avec l'argent l'enfant achète le cigarette (le : mauvais usage du genre masculin. Mot correct : la).

Dans le TP51, l'élève E5, est contre le travail des enfants, il souligne que l'argent est un « mauvais serviteur », car il permet à l'enfant d'acheter la cigarette.

TP 52: E3: Et tous les mauvaises choses (Accord avec le féminin pluriel non respecté. Mot correct : toutes)

Dans le TP52, l'élève E3, complète l'argumentation de son camarade E5 et précise qu'avec l'argent l'enfant peut acheter toutes les choses qui sont néfastes pour lui. Nous constatons une intercompréhension entre les apprenants interlocuteurs.

TP 53: E6: Il apprend la drogue

Dans le TP53, l'élève E6 interagi avec ses camarades et cite la drogue comme une illustration pour l'argumentation, ce qui traduit des échanges cohérents entre les apprenants.

TP 54 : E1 : Si les parents éduquent bien les enfants, ils font pas les mauvaises choses. (Ils font pas : (omission du « ne » de la négation. Mots corrects : ne font pas).

Dans le TP54, l'élève E1 souligne qu'une bonne éducation pourrait empêcher les enfants de faire un mauvais usage de l'argent. Selon lui cela représente la condition idéale pour qu'un enfant puisse travailler sans pour autant courir le risque de mal agir avec l'argent gagné. Nous constatons que l'apprenant est en train de développe un esprit critique et un oral réflexif.

TP 55: E5 : L'argent c'est pas bien pour les enfants (c'est : omission du « ne » de la négation. Mots corrects : ce n'est pas bien.

Dans le TP55, l'élève E5 soutient l'idée de ses camarades et affirme aussi que l'argent n'est pas utile pour l'enfant, implicitement il fait référence au mauvais usage, notamment l'achat de la drogue et la cigarette. La contre argumentation est mise en évidence, l'apprenant participe aux interactions.

L'extrait de transcription cité ci-dessus, met en exergue des interactions authentiques et spontanées entre les apprenants. En effet, chacun d'eux manifeste son point de vue et le défend à l'aide d'arguments en faisant usage de la langue étrangère. Les élèves mettent en œuvre les moyens linguistiques qu'ils possèdent pour s'exprimer et interagir entre eux.

Exemple de la classe 5

Séance5 : Socialisation des projets

Objet d'étude : Le débat d'idées

Thème du projet à présenter : Le livre numérique

TP 79: E3 : On peut aussi sauvegarder un livre numérique longtemps.

Dans le TP 79, l'élève E3, exprime son point de vue sur le livre numérique et affirme qu'ils peuvent le sauvegarder pendant longtemps. L'apprenant participe aux interactions en rajoutant spontanément un argument.

TP 80 : P : Est-ce que vous êtes d'accord avec votre camarade ?

Dans le TP 80, l'enseignante prend la parole et demande aux élèves s'ils partagent le point de vue de leur camarade, son objectif est de déclencher la prise de parole.

TP 81 : E1 : Non

Dans le TP 81, l'élève E1 répond spontanément par la négation « non ».

Dans le TP 82, l'enseignante demande « pourquoi », autrement dit elle veut que l'élève E1 donne les raisons pour lesquelles il ne partage pas le point de vue de son camarade E79, pour l'inciter à parler d'avantage.

TP 83 : E2 : Il y a le virus.

Dans le TP83, l'élève E2, cite le virus comme argument afin de justifier le point de vue de son camarade E1. Nous constatons que les interactions s'enchainent de manière spontanée entre les apprenants.

TP 84 : E1 : On peut voler la tablette ou le téléphone

Dans le TP84, l'élève E1 justifie son point de vue en posant comme argument la possibilité du vol de la tablette ou le téléphone. L'apprenant continue sa contre argumentation, en mettant en évidence son esprit critique et sa compétence d'interagir avec ses camarades.

TP 85 : E3 : Pourquoi on pense toujours aux mauvaises choses ?

Dans le TP85, l'élève E3 demande pourquoi ses camarades pensent à des choses négatives. L'apprenant contre argumente à l'aide du questionnement, il développe ainsi une stratégie argumentative utile pour la communication orale.

TP 86 : E1 : C'est des arguments (mots corrects : ce sont, accord avec le pluriel non respecté).

Dans le TP86, l'élève E1 répond à son camarade E3 et souligne que ce sont des arguments qu'ils ont avancés. L'élève réagi spontanément à la réflexion de son camarade.

TP88 :E3 : Même le livre en papier peut se déchirer

Dans le TP88, l'élève E3 qui défend le livre numérique, contre argumente en soulignant que le livre en papier a aussi un inconvénient puisqu'il peut se déchirer. Nous constatons que le débat entre les apprenants favorise les interactions authentiques et spontanées.

TP 90 : E8 : Le livre numérique c'est rapide, on fait vite quand on lit

Dans le TP90, l'élève E8 défend le livre numérique et soutient qu'il permet une lecture rapide. Il participe aux échanges, il s'exprime spontanément en rajoutant des arguments.

Dans cette classe, nous pouvons constater à partir des propos des élèves dans les fragments du corpus ci-dessus une communication orale, authentique et spontanée dans une situation d'interaction proche d'une conversation réelle. En guise d'interprétation, nous soulignons que les illustrations des classes 3,4 et 5 citées ci-dessus mettent en lumière la manifestation des faits en relation avec le premier observable qui rend visible le critère de validité de la première l'hypothèse de recherche.

En effet, les interactions verbales dans ces classes se caractérisent par la spontanéité. Les élèves échangent entre eux des idées de façon naturelle, leur communication est authentique car ils expriment leurs émotions et leurs points de vue de manière réelle. Les apprenants parviennent à réaliser une tâche et résoudre une situation-problème en utilisant la langue étrangère. Ils peuvent faire une manipulation physique et mentale de la langue cible en mettant en œuvre leur processus cognitif pour communiquer et interagir.

2.2. Stratégies d'enseignement adoptées en classes de FLE

Dans ce volet de recherche, nous allons démontrer les stratégies enseignantes dans les huit classes observées. Il est à noter que nous nous sommes particulièrement focalisée sur le lien qui existe entre le type de communication adoptée en classe de FLE et la participation des élèves aux interactions. Autrement dit, il s'agit de faire une étude comparative des stratégies d'enseignement dans les classes observées.

2.2.1. Description de la participation des apprenants aux interactions dans la classe 1

Dans cette classe, nous avons choisi d'observer la communication orale des apprenants pendant la séance de compréhension orale. La séance observée a eu lieu au cours du projet 1 qui porte sur le document historique, lors de la séquence 1 qui s'intitule : « *Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective».*

L'objectif d'apprentissage est d'écouter un texte oralisé lu par l'enseignant et d'identifier les informations contenues explicitement dans le message.

Au début de la séance, l'enseignant 1 de la classe1, donne aux élèves la consigne, qui consistait à noter les informations essentielles. Il fait ensuite une première lecture orale du

texte prévu pour l'activité puis pose des questions de compréhension globale pour amener les élèves à identifier la situation de communication du support. Il entame des interactions avec les élèves sous forme de questions-réponses.

Ci-dessous un fragment de transcription du corpus oral. (Cf. Annexe 1)

TP 5 : P : Quel est le thème du texte ? Quel est le sujet dont parle l'auteur ?

TP 7 : E2 : l'auteur parle du 8 mai 1945.

TP 8 : P : Qui est l'auteur ?

TP 9 : E3 : La dipêche de Kabylie « dipêche : confusion de voyelle entre « é» et « i ». « Prononciation correcte : La dépêche de Kabylie ».

TP 10 : P : Est-ce que c'est le nom de l'auteur ?

TP 11 : Les élèves : Non (Réponse collective)

TP 13 : E1 : La source

Ensuite, l'enseignant 1 fait une deuxième lecture du support, puis continue l'activité en posant aux élèves plusieurs questions de compréhension fine.

Nous citons ci-dessous quelques fragments de la transcription du corpus oral collecté. (Cf. Annexe 1)

TP 59 : P : Quel était le mot d'ordre des militants ? Quelle était cette organisation ?

TP 60 : E2 : lieu du rendi-vous. (Confusion de voyelle entre « e » et « i ». « Prononciation correcte : rendez-vous)

TP 61 : P : Quoi encore ?

TP 62 : E3 : Dixpersion de la manifestation aussi. (Confusion de consonnes entre « s» et « x ». « Prononciation correcte : Dispersion).

L'enseignant fait encore une troisième lecture en continuant de poser les questions aux élèves sur le dernier paragraphe lu oralement.

TP 135 : P : À quelle heure on a déposé une gerbe de fleur au monument ?

*TP 136 : Les élèves (Réponse collective**) :** À 10 heures*

TP 139 : P : Quels sont les termes utilisés par l'auteur pour décrire cette journée du 08 mai ? En d'autres termes quel est le champ lexical dominant dans ce support ?

TP 141 : E5 : cadavres

TP 142 : Les élèves (Réponse collective) : chasse à l'arabe

TP 177 : P : Maintenant, quel est le synonyme du mot « Rassemblement »?

TP 178 : E10 : Réunion

TP 179 : E6 : Manifestation

Enfin l'enseignant propose de faire une synthèse orale et pose une question à ses élèves sur le type du document, ci-dessous un fragment de transcription du corpus oral :

TP 184 : P : maintenant, on va faire une synthèse, alors quel est le type de ce support ?

TP 185 : E5 : Document historique

TP 186 : E8 : Qui raconte un histoire (Correction : une : accord avec le féminin non respecté).

TP 188: E7 : Qui fait passer les dates, les lieux.

TP 189 : E6 : Les éléments périphériques.

Les extraits de transcriptions cités ci-dessus, (Cf. Annexe1), nous permettent de constater que l'enseignant travaille avec ses élèves la compréhension orale globale et fine du support pédagogique puis, le métalangage et enfin, fait une synthèse sous forme de rappel concernant le type du document étudié. Dans cette classe, l'activité a été réalisée à l'aide d'interactions sous forme de questions-réponses, les élèves étaient réactifs.

L'enseignant n'a pas généré une communication authentique favorisant des interactions basées sur la prise de parole libre. La date du 08 mai 45 est commémorée chaque année, les élèves ont des connaissances concernant ce sujet, des échanges sur le thème du support qui est connu des élèves, pouvait permettre de tester leur compréhension. Par conséquent, l'extrait de transcription ci-dessus, ne présente pas des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse.

Il est clair que les élèves n'ont pas été amenés à être actifs, en s'impliquant d'eux-mêmes dans des interactions authentiques, il est important de rappeler qu'ils ne prenaient la parole que pour répondre aux questions de l'enseignant. De ce fait nous pouvons dire que le facteur affectif lié aux interactions n'est pas développé dans cette classe.

2.2.2. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 2

Dans cette classe, nous avons choisi d'observer la communication orale des apprenants pendant la séance de production orale. Nous rappelons que la séance observée s'est déroulée lors du projet 1 dont le thème renvoie au document historique, au cours de la séquence 2 qui s'intitule : *« Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages ».*

L'objectif de la séance est de s'exprimer librement sur le thème du support proposé, notamment une vidéo visualisée par l'ensemble de la classe.

Dans cette deuxième classe observée, l'enseignante 2 a entamé l'activité à l'aide d'interactions sous forme de questions portant sur le contenu du document visualisé.

Nous pouvons le constater dans les TP suivants ci-dessous : (Cf. Annexe2)

TP 3 : P : vous venez de regarder une vidéo, alors de quoi ça parle ?

TP 4 : E1 : ça parle de la guerre d'Algérie

TP 5 : E2 : On a vu un émission qui parle de la guerre d'Algérie (un émission : accord avec le féminin non respecté. Correction : une émission)

TP 6 : P : Une émission ? (Correction systématique)

TP 7 : E3 : Non, c'est un journal

TP 24 : P : Alors, de quoi parlent les témoins, allez parlez

TP 25 : E2 : Ils parlent de la souffrance euh pendant la guerre d'Algérie

Dans la deuxième étape de l'activité, l'enseignante a demandé aux apprenants de reprendre le contenu du support afin de vérifier la compréhension et les pousser à s'exprimer plus librement.

-Ci-dessous quelques fragments de transcription. (Cf. Annexe 2).

TP 79 : P : Alors, maintenant, reformulez le contenu de la vidéo, qui commence ?

TP 80 : E9 : On a vu un vidéo, euh de la guerre d'Algérie / il y a la femme Louisette qui parle et aussi euh il y a Abdekader et aussi le journaliste. (Correction : Une vidéo ; accord avec le féminin non respecté)

TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh //

TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins Louisette et Abdelkader

TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire. (Correction : il est torturé : mauvais usage de l'auxiliaire avoir)

Nous constatons que les élèves s'expriment d'eux-mêmes et interagissent en relatant les informations essentielles qu'ils ont retenues de la première étape de l'activité.

Il est important de souligner que l'activité s'est déroulée en deux étapes, la première consistait à répondre aux questions de l'enseignante.

Par ailleurs, lors de la deuxième étape de l'activité, l'enseignante a demandé aux élèves de prendre la parole pour faire la reformulation du support écouté.

Il est intéressant de souligner que l'enseignante a varié sa stratégie, elle a réalisé l'activité à l'aide d'interactions sous forme de questions-réponses puis, elle a modifié sa méthode et fait en sorte que les apprenants soient actifs en interagissant d'eux-mêmes sans être sollicités par ses questions. L'extrait de transcription ci-dessus, démontre la présence des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse.

En effet, la communication authentique est présente dans cette classe, ce qui a favorisé la création d'interactions de type affectif en classe de FLE.

2.2.3. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 3

Nous avons choisi d'observer la communication orale des apprenants dans cette classe pendant la séance de production orale. L'objectif de la séance est d'exprimer son point de vue et donner des arguments pour convaincre ou persuader.

Nous rappelons que la séance observée s'est déroulée lors du projet 2 dont l'intitulé est *« Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte- rendu qui sera publié sur la page de facebook de l'établissement »*, au cours de la séquence 1 qui s'intitule : « *Produire un texte pour convaincre ou persuader. (S'inscrire dans un débat) »*

Dans cette troisième classe**,** l'enseignante 3 a lancé un débat sur les avantages et les inconvénients de l'internet et de la bibliothèque. Dés le départ, un élève a produit une intervention spontanée en demandant à l'enseignante ce qu'il faut faire. Nous pouvons le voir ci-dessous, (Cf. Annexe 3)

TP 2: E1 : Qu'est-ce qu'on fait ?

Nous avons aussi constaté des élèves dynamiques qui intervenaient spontanément pour proposer d'être des modérateurs.

Ci-dessous, des fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 3)

TP 4: E1 : c'est moi le chef.

TP 6: E2 : Moi aussi

TP 8: E3 : C'est moi aussi

L'enseignante explique le déroulement du débat, les modérateurs désignent les participants et entament le débat. Nous citons ci-dessous quelques fragments de la communication orale des participants dans la classe 3. (Cf. Annexe 3)

TP 57 : E3 : Le modérateur : D'abord les arguments pour Internet

TP 58: E15: On fait le projet, **y a** les informations qu'on cherche on trouve vite (correction : il y a : omission du « il » impersonnel)

TP 59: E16: Le monde est un petit village

TP 60: E3: Le modérateur: Comment ?

TP 61: E16: Les réseaux sociaux et tout le monde parle et connait beaucoup d'amis

TP 62 : P : Internet est un moyen de communication

TP 63: E17: Il y a les jeux aussi sur Internet

TP 64: E18 : On peut apprendre les langues

TP 65: P: Oui ça c'est vrai mais vous ne le faites pas.

Les extraits de transcription ci-dessus mettent en exergue une participation active des apprenants.

Dans la deuxième étape de l'activité, l'enseignante lance un autre sujet aussi motivant que le premier et demande aux élèves d'interagir pour exprimer leurs points de vue sur le téléphone portable. Voici quelques fragments de transcription du corpus oral: (Cf. Annexe 3).

TP 82 : P : Maintenant, on change de sujet et nous allons parler du téléphone portable, est-ce que vous êtes obligé d'avoir un téléphone portable, particulièrement à l'intérieur des établissements scolaires

TP 83: Les élèves: Oui obligés (Réponse collective des élèves)

TP 85: E10 : On peut pas vivre sans portable (On peut pas : omission du « ne » de la négation. Correction : on ne peut pas ; omission du « ne » de la négation)

TP 86: P: Pourquoi, à ce point ?

TP 87 : E10 : Le portable c'est important

TP 88: E8: La connexion

TP 89 : E6 : y a les options, la musique, Messenger, facebook *(Correction : il y a : omission du « il » impersonnel ».*

TP 90 : P : Pourquoi vous apportez avec vous le téléphone au lycée?

TP 91 : E6 : Parce que maman m'appelle

TP 92 : E10 : Les parents nous cherchent toujours

Nous constatons ci-dessus une participation active des élèves qui s'impliquent d'eux-mêmes dans des interactions réelles et spontanées.

Il convient de noter que, l'enseignante a lancé un débat portant sur deux sujets différents, les élèves ont participé à l'activité en défendant leurs idées.

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, nous avons démontré la présence des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse de recherche. En effet, la communication authentique générée en classe de FLE a favorisé la création d'interactions entre les participants. Le facteur affectif est mis en évidence, les élèves étaient actifs, ils prenaient la parole et s'exprimaient en langue étrangère d'une manière libre et authentique.

2.2.4. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 4

Nous rappelons que nous avons observé la communication orale des apprenants dans cette classe, pendant l'activité de production orale. La séance observée a eu lieu au cours du

projet 2 intitulé *« Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte- rendu qui sera publié sur la page facebook de l'établissement »*, lors de la séquence2 qui s'intitule « *Produire un texte pour concéder ou réfuter (Prendre position dans un débat*) ».

L'enseignante 4 a réalisé la séance avec le manuel scolaire, comme outil didactique, elle a fait usage d'une illustration et a proposé aux élèves un sujet à débattre portant sur le travail des enfants, page 101 du manuel scolaire de 3ème AS. L'objectif d'apprentissage consiste à confronter des points de vue sur un thème donné.

Dans cette quatrième classe, l'enseignante 4 commence l'activité de la production orale en posant une question initiative aux élèves qui formulent une réponse réactive et collective. Ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 4) :

TP 1: P: Est-ce que vous avez déjà vu des enfants qui travaillent ?

TP 2: Les élèves : Oui beaucoup (Réponse collective)

Ensuite, l'enseignante entame les interactions sous forme de questions-réponses, nous citons ci-dessous un fragment de transcription : (Cf. Annexe 4)

TP 3: P : Alors regardez l'illustration de la page 101, que représente cette illustration ?

TP 4: E1: Un enfant

TP 5: P: Que fait cet enfant ?

TP 6: E2 : Il euh, il ….euh je sais pas (Correction : je ne sais pas : omission du « ne » de la négation)

TP 7: P: Tire, reprend

TP 8: E2: Il tire quelque chose

Dans le deuxième moment de l'activité, l'enseignante pose une question et incite les élèves à l'expression libre, à travers un débat d'idées.

Nous citons ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 4) :

TP 35: P: Pourquoi selon vous un enfant ne doit pas travailler ? Donnez d'autres arguments

TP 36 : E1 : L'enfant doit aller à l'école

TP 37 : E2 : L'enfant est faible, et euh ne travaille pas normalement

TP 38 : E9 : L'enfant doit jouer avec les enfants

TP 39 : E8 : L'enfant joue dans la rue avec les enfants mais ne travaille pas, c'est pas juste (Correction : ce n'est pas ; omission du « ne » de la négation)

TP 40 : E5 : Je pense que les enfants ne doivent pas travailler, ils sont petits pour le travail

TP 80: E7 : C'est injuste, c'est les parents qui achètent les nécessités de l'école (Correction : les choses nécessaires pour l'école : impropriété)

TP 81: E5: Si l'enfant travaille, il va pas (Correction : ne va pas : omission du « ne » de la négation) étudier et surtout il va habituer à l'argent (Correction : s'habituer : forme pronominale non utilisée)

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, nous constatons que les élèves participent à l'activité et interagissent activement.

Lors du 3ème moment de l'activité, l'enseignante demande aux élèves de faire une synthèse ou un compte rendu oral, en reformulant ce qui a été dit au sujet du travail des enfants. Ci-dessous quelques fragments de transcription : (Cf. Annexe 4)

TP 82: P: Qui veut reprendre tout ce qu'on vient de dire, faire une synthèse ou un compte rendu oral

TP 83 : E2 : On a fait un débat pour le travail des enfants

TP 84 : P: Qu'est ce qu'on a dit ?

TP 85 : E5 : On a dit que c'est pas bien le travail des enfants (Correction :ce n'est pas)

TP 86: E2: On est contre le travail des enfants

Nous remarquons que les élèves formulent l'idée essentielle pour reformuler le débat d'idées qui a eu lieu en classe.

Enfin, l'enseignante termine l'activité avec des interactions sous forme de questions-réponses portant sur le métalangage. Ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral, (Cf. Annexe 4) :

TP 92: P: Comment on appelle ceux qui sont contre une thèse ou un point de vue ?

TP 93: E6: Les opposants

TP 94 : P : Très bien, un synonyme ? Les….

TP 95 : Les élèves : Les…..euh

TP 96 : P : Détrac…

TP 97 : E6 : Détracteurs

TP 98: P : Oui, détracteurs. Et ceux qui sont pour une thèse ?

TP 99: E1: Les défenseurs

TP 100: P : Très bien, un synonyme de défenseurs ? Les pa….

TP 101: E6: Partisans

Il convient de souligner que l'enseignante de la classe4 a varié sa stratégie d'enseignement. Elle a fait usage d'une communication didactique sous forme d'interactions à

l'aide de la paire questions-réponses Comme elle a également généré une communication authentique sous forme de débat d'idées. Les élèves étaient actifs, ils se sont impliqués d'eux-mêmes dans les interactions et ont et pratiqué la langue étrangère d'une manière libre et réelle. L'extrait de transcription ci-dessus, permet de constater la présence des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse. Le facteur affectif est mis en œuvre avec la participation active des apprenants aux interactions en classe de FLE.

2.2.5. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 5

Nous précisons que nous avons choisi d'observer la communication orale des apprenants dans la classe 5 pendant la séance de socialisation du projet 2, intitulé « *Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte- rendu qui sera publié sur la page facebook de l'établissement* »,

L'objectif de la séance observée est de développer la capacité de la prise de parole en présentant un exposé oral à partir d'informations sélectionnées.

Dans cette cinquième classe 5, l'enseignante 5 a prévu l'activité de socialisation du projet 2. Dès le départ, elle gère la discipline et organise les apprenants qui présentent leur travail oralement puis participent au débat d'idées.

Ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 5) :

TP 1 : E1 : Le livre numérique va-t-il disparaitre le livre en papier (va-t-il disparaitre : omission du verbe faire. Correction : faire disparaitre.)

TP 2: P: ça y est s'il vous plait on ne rigole pas. Qui commence? Rajae

TP 3: E1: Le livre numérique va-t-il disparaitre le livre en papier. (Correction : faire disparaitre)

TP 4: P: Vous allez vous partager, où sont ceux qui sont pour, où sont les partisans ? Et où sont les détracteurs? Rajae, ce sont qui les partisans ?

TP 5: E1: Nous sommes pour

TP 6: P : Toi et Affafe. Et ceux qui sont contre ?

TP 7: E1: Abdelhadi et Issame

TP 8 : E3 : Oui, nous on est contre (C'est *Abdelhadi* qui parle)

Pour décrire la présentation orale du projet, nous dirons que les élèves étaient actifs, ils parlaient librement à tour de rôle, c'est un oral préparé au préalable, les informations présentées étaient diffusées à l'aide du data show. Les élèves essayaient d'être naturels en présentant leurs arguments.

Ci-dessous un fragment de transcription du corpus oral. (Cf. Annexe 5) :

TP 16: E1 : Un livre en papier a une odeur, une texture, euh, euh, c'est un plaisir la lecture
TP 17 : E2 : Tourner les pages fait partie du système du livre et euh / et certains n'arrivent pas encore à s'en défaire. Le livre numérique n'offre pas le même ***resent****-euh ressenti.* (Mot corrigé par l'élève).
TP 18: E3: L'évolution est nécessaire pour rafraichir la vie de l'humain et lui donner un goût alors que c'est la même chose pour le livre numérique c'est l'évolution du siècle.

Il convient de préciser que l'enseignante intervient souvent pour demander aux élèves de poser des questions au groupe d'apprenants qui présentent le projet.
Nous le constatons ci-dessous dans un fragment de transcription du corpus. (Cf. Annexe 5)
TP 28: P: Vous pouvez poser des questions
À la demande de l'enseignante, les élèves interviennent et posent des questions à leurs camarades qui répondent et défendent leurs points de vue d'une façon spontanée.
Ci-dessous un extrait de transcription du corpus oral. (Cf. Annexe 5)
TP 29 : E5 : Est-ce que les informations dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?
TP 30: P: Très bien
Ensuite l'élève E1 répond à la question de son camarade
TP 31 : E1 : Oui sont le même (Cf. Annexe5). (le même : accord avec le pluriel non respecté. Correction : les mêmes).
L'enseignante prend la parole et répète la réponse de l'élève E1
TP 32: P: Les mêmes (Cf. Annexe5)
À ce moment là, un autre élève intervient et s'oppose à la réponse de son camarade en réfutant l'idée de son camarade.
TP 33: E2: Mais il y a une différence (Cf. Annexe5)
L'enseignante conduit l'interaction en posant une question.
TP 34: P: Elle consiste en quoi cette différence ? (Cf. Annexe5)
Un autre élève E1 prend l'initiative de répondre et s'exprime spontanément
TP 35: E1: On trouve plus de détails dans le livre en papier mais dans le livre électronique on trouve récapitulation (Cf. Annexe5)

Les élèves continuent leur prestation orale, E3 et E4 présentent des arguments préparés lors de leur recherche. Ci-dessous, un fragment de transcription : *(Cf. Annexe5)*
TP 39 : E3 : La fonction voice over lire à haute voix disponible sur des tablettes ravit euh les jeunes qui apprennent à lire ou même ceux qui ont des difficultés de lire il permet euh de de

comprendre plus euh plus facilement la signification de mots nouveaux. (Répétition volontaire de certains mots)

TP 40 : E4 : Je continue. Le livre numérique permet aux éditeurs une euh actu euh une actualisation continue de leur continu (continu : mauvais usage de la voyelle « i ». Prononciation correcte : contenu).

À la fin de la présentation du projet, l'enseignante intervient et demande aux élèves de lui donner la conclusion formulée par le groupe d'intervenants. Ci-dessous, un fragment de transcription du corpus oral *(Cf. Annexe5) :*

TP 45 : P : Quelle était la position dans la conclusion ?

TP 46 : E6 : Madame la conclusion (darateha) contre le livre numérique ((darateha : mot prononcé en arabe dialectal. Traduction : conclusion réalisée.). Explication : l'élève n'a pas su donner le mot en langue française).

TP 47 : E4 : Elles étaient pour le livre en papier

TP 48 : P : Pour le livre en papier qui ne meurt jamais

TP 49 : E6 : c'est un plaisir madame

Les élèves interagissent librement en langue étrangère sans demander la permission de prendre la parole. Nous le constatons également dans l'extrait de transcription ci-dessous. Cf. (Annexe 5)

TP 92: E9: Oui madame, on préfère le livre numérique

TP 98 : E10 : Oui madame, c'est vrai je suis d'accord avec ça

TP 99 : P : Vous aimez tous les tablettes

TP 100 : E11 : ça fait mal aux yeux la nuit

TP 101: P: Ah enfin un détracteur

TP 102 : E1 : Oui à cause des rayons

TP 103: E11: On na pas d'argent pour l'acheter, on préfère le livre papier

TP 104: P: Encore, allez un autre détracteur

TP 105 : E12 : Le livre numérique c'est la mode mais le livre en papier c'est le vrai trésor.

Dans cette classe, l'enseignante a encouragé les apprenants à prendre la parole. Les élèves étaient actifs, ils se sont exprimés d'eux-mêmes et ont manifesté leurs idées de façon réelle. En effet, dans l'extrait de transcription ci-dessus, nous pouvons constater la présence des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse. La communication authentique générée dans cette classe a donné lieu à des interactions en mettant en œuvre le facteur affectif.

2.2.6. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 6

Il convient de rappeler que nous avons observé la communication orale des apprenants dans cette classe pendant la séance de négociation du projet 3, dont l'intitulé est *« Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme »*.

L'objectif de l'activité observée est de négocier oralement le projet avec les élèves qui vont mobiliser des ressources linguistiques (savoirs et savoir-faire) acquises en classe pour le concevoir.

Dans cette sixième classe, l'enseignante 6 a entamé la séance de négociation du projet en lisant l'intitulé du projet qu'elle a écrit au tableau, puis elle a désigné une élève pour le relire.

L'étape suivante est consacrée à l'explication de l'intitulé du projet, l'enseignante demande aux élèves de donner la signification des mots clés. Elle explique à chaque fois une partie de l'intitulé et demande aux élèves s'ils ont compris.

Ensuite, elle rappelle la structure de l'appel, puis pose quelques questions assez simples aux élèves qui répondent aisément. Ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 6) :

TP 39 : P : Nous allons démontrer la structure d'un appel, alors il se compose de trois parties :

-La première partie, c'est une partie expositive dans laquelle on doit exposer le problème, le constat négatif d'une situation, d'accord, on va donner un problème. Deuxième partie contient des arguments donc c'est une partie comment ?

TP 40 : Les élèves : Argumentative: Réponse collective

TP 41: P: On va donner des arguments pour essayer de convaincre les…

TP 42: E1: Les autres

TP 46 : P: quand je dis sors, c'est quel temps ? C'est le mode de …. ?

TP 47: E1: Impératif

TP 48: P : Oui c'est le mode impératif, répétez les trois parties de l'appel, qui peut répéter ? Les trois parties ? La première partie, c'est ?

-L'enseignante désigne un élève

TP 49 : E4 : La première partie c'est //

TP 50: Les élèves : Expositive. (Réponse collective)

TP 51: P : La deuxième partie ?

TP 52 : Les élèves : Argumentatives. (Réponse collective)

L'extrait de transcription ci-dessus démontre une participation réactive car les élèves ne parlent que lorsqu'ils sont sollicités par une question de l'enseignante.

Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves parlent de changement, de preuves, répètent les mêmes propos mais ne citent pas d'exemples, c'est-à-dire ne proposent pas les sujets des projets à négocier, ci-dessous quelques fragments de transcription. (Cf. Annexe 6).

TP 81: P: On peut embellir le quartier et planter des arbres, des rosiers par exemple

TP 82: E2: Oui, on travaille tous ensemble, tous les habitants

TP 85: P: Donnez des exemples, faites des phrases complètes, essayez de parler

TP 86: E5: Quand on veut un changement c'est un (une) preuve que les citoyens

TP 87: P: Une preuve

TP 88 : E5 : Oui, une preuve que les les citoyens veulent un changement (les : mot répété volontairement)

L'enseignante passe au deuxième moment de l'activité et discute des modalités de la réalisation du projet en rapport avec l'objet d'étude, puis demande aux élèves de définir le contexte de communication en leur posant des questions. Ci-dessous un fragment de transcription : (Cf. Annexe 6)

TP 99 : P : Comment vous allez rédiger cet appel, vous avez déjà vu un appel

TP 100 : E2 : Un affiche (Un : accord avec le féminin non respecté. Correction : une affiche).

TP 101 : P : Une affiche, oui ou bien un panneau comme le panneau publicitaire par exemple, et où est-ce que vous allez mettre ce panneau ou cette affiche ? N'oubliez-pas, il faut que les citoyens voient les affiches pour qu'ils viennent participer à la journée citoyenne

TP 102: E1 : Dehors euh oui dehors

TP 103: E2 : Dans la quartier (la : accord avec le masculin non respecté. Correction : le quartier).

TP 104 : P : Le quartier

TP 105 : E3 : Dans la cité

L'extrait de transcription ci-dessus démontre une stratégie d'enseignante basée sur les questions - réponses, les élèves sont réactifs.

La négociation du projet est une activité qui favorise les interactions entre élèves- élèves et élèves- enseignant afin de décider du projet à réaliser, or, l'enseignante n'a pas généré une communication authentique pour créer des interactions en demandant aux apprenants de proposer les thèmes des projets qui suscitent la discussion et la négociation. De ce fait, les

élèves n'étaient pas actifs, ils n'ont pas pu s'exprimer librement, les extraits de transcription ci-dessus, ne démontrent pas la présence des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse. La création des interactions authentiques n'est pas favorisée dans cette classe, le facteur affectif n'est pas mis en évidence.

2.2.7. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe7

Dans cette classe nous avons observé la communication orale des apprenants pendant la séance de compréhension orale. La séance observée a eu lieu au cours du projet 3, intitulé *« Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme »,* lors de la séquence qui s'intitule *« Produire un texte pour inciter le destinataire à agir »*

L'objectif de l'activité observée est de repérer le thème du support et identifier les étapes de l'appel.

Dans cette septième classe, l'enseignant 7 a fait écouter aux apprenants un support audio portant sur l'enfance en détresse en Syrie, puis a fait un rappel de la structure de l'appel, entamant ainsi l'activité sous forme questions - réponses.

Ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 7) :

TP 3: P: Quelle est la démarche du texte exhortatif ? Dans un texte exhortatif il y a différentes parties.

TP 4 : E1 : Trois parties

TP 5: E2: Problème

TP 6: P: Situation

TP 7: E3 : Négative

TP 8: P: Donc l'auteur va dans la première partie ??(Question posée avec intonation montante).

TP 9: E1 : Présenter

TP 10: P: Ou ?

TP 11: E2: Exposer

TP 12: P : Exposer quoi ?

Ensuite l'enseignant pose des questions de compréhension aux apprenants au sujet du support écouté. Ci-dessous quelques fragments de transcription (Cf. Annexe 7)

TP 35: P: Oui, c'est ça, vous avez écouté un intervenant, quelqu'un qui parlait de quoi ?

TP 36 : E1 : La souffrance des enfants

TP 39 : P : Quelle guerre ? Précisez ! Qu'a dit l'intervenant ?

TP 40 : E2: Les enfants de Syrie

TP 41: P: Quelles sont les informations ? Généralement, l'appel parle d'une cause qui touche… ?

TP 42: E1: L'humain

TP 43: E3: Humaine (Correction : Humanitaire)

TP 44 : P : Des causes humanitaires, quand on a des enfants qui souffrent de la guerre, est-ce que c'est une situation positive ?

TP 45: E3: Négative

TP 50 : P : Selon vous que fait cet intervenant ? Il a… ?

TP 51: E1 : Il a exposé la situation

TP 52: P: Il a exposé la situation difficile des enfants de Syrie

TP 53: E1: Ils souffrent

TP 54 : P : Citez des exemples que vous avez notés, de quoi souffrent ces enfants ?

TP 55: E1: Des maladies

Dans les extraits de transcription ci-dessus, nous constatons une participation réactive car les élèves répondent aux questions de l'enseignant.

L'étape suivante de l'activité consistait donc à répondre à un questionnaire distribué aux élèves par l'enseignant dans le but de tester la compréhension du support écouté.

TP 85: P : Première question, nous commençons par la situation de communication qui est une étape importante. Alors, l'appel contient un… ?

TP 86: E1: Message

TP 87: P: Dans un message, il y a un ?

TP 88: E1: Un récepteur

TP 89: P : Le récepteur est celui qui ?

TP 90: E3 : Reçoit

TP 91 : P : Mais avant il y a ?

TP 92: E2: L'expéditeur

L'enseignant propose ensuite aux élèves une deuxième activité portant sur le champ lexical et le métalangage. Ci-dessous quelques fragments de transcription : (Cf. Annexe 7)

TP 113: P: On va passer maintenant à la deuxième activité, vous allez donner le champ lexical de « conflit », c'est un mot qui signifie période difficile et qui est cité par l'intervenant. C'est un nom féminin. Vous avez déjà deux lettres : R et S

TP 114 : E1 : Crise

TP 115 : E2 : La crise syrienne

TP 116: P : Très bien, la crise syrienne. Deuxième mot à trouver qui donne des conséquences, vous avez trois lettres : D-N- R

TP 117: E2: Danger

L'enseignant fait suivre cette activité par un exercice à trous. Ci-dessous quelques fragments de transcription : (Cf. Annexe 7)

TP 124: P: C'est toujours ça, on pense toujours aux soucis. Maintenant vous allez compléter le passage avec ces mots : Intervenir- réponses – partenaires- changer- interpellent. Alors, on commence : L'Unicef et ses… ?

TP 125: E3 : Partenaires

TP 126: P : Oui, c'est ça qui continue ? N'auront pas de …?

TP 127: E2: Réponse à tout

TP 128: P : Très bien, c'est pourquoi ils… ?

TP 129: E1: Interpellent

Enfin l'enseignant propose un autre exercice auquel les élèves devront répondre par vrai ou faux. Ci-dessous quelques fragments de transcription : (Cf. Annexe 7)

TP 134 : P : Oui, pour changer la situation en Syrie, très bien. On passe à la dernière activité, vrai ou faux : L'année dernière on a vacciné 20.5 millions d'enfants

TP 135: E1: Faux

TP 136: P : Quelle est la réponse juste ?

TP 137: E3 et E1 : 1.5 million d'enfants. (Réponse collective)

TP 138: P: Il faut s'occuper de l'aspect physique des enfants

TP 139 : E5 : Faux

Nous constatons que l'activité s'est déroulée entre l'enseignant et quelques élèves qui répondaient aux questions qui portaient sur le contenu du support proposé, les élèves étaient réactifs.

Les extraits de transcription ci-dessus, ne permettent pas de constater la présence des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse de recherche, autrement dit, les interactions à visée authentique n'étaient pas favorisées dans cette classe, en effet, les élèves n'étaient pas actifs, ils n'ont pas été amenés à échanger et s'exprimer d'eux-mêmes au sujet de ce qu'ils avaient compris de ce support. Par conséquent le processus affectif en rapport avec les interactions n'était pas déclenché dans cette classe.

Or selon ALRABADI (2011 :17) *« Les apprenants ont besoin d'apprendre à bien communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue ».* En d'autres termes, diversifier les situations de communication permettrait à l'apprenant de développer progressivement des savoirs et des savoir-faire dans la langue étrangère.

2.2.8. Description de la participation des élèves aux interactions dans la classe 8

Dans cette classe nous avons observé la communication orale des apprenants durant la séance de production orale. La séance observée a eu lieu au cours du projet 3, intitulé *« Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme »,* lors de la séquence qui s'intitule *« Produire un texte pour inciter le destinataire à agir »*

L'objectif de l'activité observée est de produire de courts appels en relation avec une illustration et d'adapter son argumentaire en fonction des destinataires.

Dans cette huitième classe, l'enseignante8 a fait usage d'une illustration du manuel scolaire pour réaliser l'activité de production orale. Ci-dessous un exemple de transcription du corpus oral, (Cf. Annexe 8).

TP 1: P: Silence, ouvrez vos livres et regardez l'illustration P. 153

L'enseignante entame l'activité en posant des questions aux élèves qui formulaient des réponses brèves, nous pouvons le constater dans le fragment de transcription ci-dessous : (Cf. Annexe 8)

TP 10: P : Oui deux mains et quoi encore ?

TP 11: E1: Deux mains couleur bleue

TP 12: P: Pourquoi, il y a la couleur bleue ?

TP 13: E4 : La couleur bleue euh/ peut être parce que euh euh //

TP 14: P: Parce que quoi ?

TP 15: E1: Il y a aussi une autre couleur

TP 16: P : Quelle est cette couleur ?

TP 17: E2: Marron

TP 20: P: Ces deux mains ont quelle forme?

TP 21 : Les élèves : La terre (Réponse collective)

Il convient de souligner que les interactions se sont déroulées durant toute l'activité sous forme de questions-réponses, les élèves étaient réactifs.

Lors de l'étape suivante de l'activité, l'enseignante, a demandé aux élèves de reformuler ce qu'ils venaient de dire les invitant ainsi à prendre la parole. Ci-dessous un fragment de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 8) :

TP 76 : P : Qui peut reformuler ce qu'on vient de dire, allez, ceux qui n'ont pas encore parlé

TP 77 : E7 : Euh, l'image parle euh à la solidarité des humains (à la solidarité : mauvais usage de la préposition « à ». Correction : de la solidarité.)

TP 78 : E1 : La solidarité des humains pour aider euh ceux qui vivent dans les problèmes

TP 79 : P : Les autres ?

TP 80 : E5 : La solidarité dans toute la terre

TP 81 : E3 : La solidarité c'est euh l'appel de la solidarité et il y a deux mains / deux mains unies et eh euh, et c'est l'image de la terre, les deux mains.

L'extrait de transcription ci-dessus démontre une prise de parole limité car les apprenants ne font que répéter les mots clés de l'illustration.

L'enseignante demande ensuite aux élèves de lancer un appel portant sur le thème de l'illustration, ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral, (Cf. Annexe 8) :

TP 84: P: Vous allez lancer maintenant un appel à la solidarité aux hommes du monde entier.

TP 85: E7: Un appel euh pour aider// (Un : accord avec le masculin non respecté. Correction : un appel)

TP 86 : P : Un appel, oui aider qui? (Reprise et correction)

TP 87 : E2 : Les humains.

TP 88 : P : Qui commence ?

TP 89: E5: Solidarité pour casser les problèmes de la vie (casser : impropriété. Correction : pour réduire les problèmes).

Nous constatons que l'enseignante pose des questions aux élèves pour les aider à prendre la parole.

Lors de la fin de l'activité, l'enseignante demande aux apprenants de faire usage du mode impératif, ci-dessous un fragment de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 8) :

TP 102: P: Oui, qui peut donner un autre appel, utilisez l'impératif par exemple, conjuguez le verbe être à l'impératif, qu'est-ce qu'on dit, à la première personne du pluriel, alors ?

TP 103 : E2 : Nous euh

TP 104 : P : Oui, nous mais l'impératif ne garde pas les pronoms personnel et dans ce projet qui est l'appel, on va beaucoup utiliser l'impératif, donc le verbe être à l'impératif, on dit soyons, alors soyons comment ?

TP 105: E2: Soyons solidaires

TP 106 : P : Oui, Soyons solidaires pourquoi ?

TP 107 : E3 : Soyons solidaires pour aider les humains dans la terre

Nous constatons que les interactions entre les élèves et l'enseignante portent sur l'interprétation de l'illustration. La communication engagée par l'enseignante n'a pas permis aux élèves de s'exprimer d'eux-mêmes car la consigne consistait à décrire l'image en répondant aux questions, les élèves étaient réactifs.

Il est clair que les extraits de transcription ci-dessus, ne présentent pas des faits en relation avec le critère de validité de l'hypothèse. En effet, les élèves n'étaient pas actifs car, ils n'étaient pas orientés vers une prise de parole libre et une communication authentique alors que le thème de l'illustration portant sur la solidarité est favorable aux interactions entre apprenants eux-mêmes et entre apprenants - enseignant également.

2.3. Estimation du pourcentage du temps de parole des élèves par rapport à celui des enseignants dans les classes observées

Il est important de préciser que les élèves communiquent en classe de langue en participant à des échanges qui se concrétisent en tours de parole qui représentent la contribution de chaque participant. La parole en classe en interactions est une succession de productions verbales réalisées par des intervenants qui sont l'enseignant et les élèves dans le cas de notre étude.

Pour estimer le temps de parole des élèves, nous nous sommes basée à chaque fois et pour les huit classes observées sur la répartition en pourcentages de (Christian Puren, Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, 1998 : 33) *« Estimez globalement le temps de paroles des élèves par rapport à l'enseignant* : 0%-25% - 25%-50% - 50%-75% -75%-100% »

En effet, le volume de parole de l'enseignant et des élèves constitue 100% du temps de parole, durant le déroulement de l'activité dans toutes les classes, ce qui nous permettra d'estimer le temps de parole des participants dans chaque classe observée.

Pour ce faire, nous avons compté le nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves à partir des enregistrements de la communication orale des participants, recueillis dans chaque classe observée. Ensuite, nous avons estimé le pourcentage du temps de parole des élèves par rapport à celui des enseignants. Nous présentons ci-dessous les résultats en fonction de chaque classe observée et enregistrée.

2.3.1. Temps de parole des participants dans la classe 1

Dans la classe №1 nous avons compté 92 tours de parole pour l'enseignant, contre 114 tours de parole pour les élèves. Cf. Annexe1 : Transcription de l'enregistrement filmé de la séance 1.

Notons que le groupe des élèves qui a participé aux interactions a réalisé 20 tours de parole de plus que l'enseignant. En outre, pris individuellement, les tours de parole des apprenants varient entre 4 et 30. Le tableau ci-dessous exprime les résultats obtenus :

Tableau 1 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 1.

Enseignant	92 Tours de parole									
Elèves	114 Tours de parole									
Tours de parole des élèves pris individuellement	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
	4	6	10	16	10	30	5	6	2	7
TP collectifs des élèves (réponses collectives)	17									

Ce tableau nous permet de constater deux élèves E4 et E6 ayant réalisé respectivement 16 et 30 tours de parole chacun. Ces deux élèves prennent souvent la parole en classe. Par ailleurs, le nombre des tours de parole des 8 élèves restants varie entre 4 et 10, la prise de parole de ces élèves n'est pas fréquente.

En outre, nous avons également noté des échanges entre l'enseignant et les élèves avec 17 tours de parole sous forme de réponses collectives. Il s'agit de chevauchements qui traduisent la coopération des apprenants qui répondent tous en même temps.

Il est important de préciser que nous avons relevé un nombre restreint d'apprenants qui participaient à l'activité d'apprentissage, soit 10 élèves sur un effectif total de 32 élèves dans la classe. Il y avait donc 22 apprenants qui n'interagissaient pas avec l'enseignant mais qu'on peut tout de même considérer comme des auditeurs attentifs (qui écoutent mais ne parlent pas) car le silence régnait dans la classe, l'ordre était maintenu par l'enseignant.

S'agissant de l'aspect des tours de parole des élèves, nous remarquons que leur longueur est courte, le contenu des énoncés se présente généralement sous forme de phrases simples ou de mots isolés.

Ci-dessous quelques fragments de transcriptions (Cf. Annexe 1) :

TP 14 : E2 : C'est la source

TP 74 : E4 : Pour demander euh //

TP 165 : E5 : Informer

TP 191 : E3 : Des éléments

Pour estimer le pourcentage du temps de parole des participants dans la classe 1, nous avons comptabilisé le nombre de mots qu'ils ont prononcés. Cf. (Annexe 1 : Transcription des enregistrements filmés de la séance 1), durant le déroulement de l'activité.

En effet, l'enseignant qui a effectué 92 tours de parole, a prononcé 854 mots, il apparait donc dominant par rapport aux élèves qui ont prononcé 417 mots sous forme de 114 tours de parole. L'enseignant ayant parlé deux fois plus que ses élèves, le pourcentage de son temps de parole est donc le double de celui des élèves.

De ce fait, en calculant le pourcentage du temps de parole des participants en fonction du corpus oral, nous obtenons 67% pour l'enseignant et 33% pour les élèves. Il est clair que le pourcentage du temps de parole des élèves est inferieur à celui de l'enseignant.

Globalement, l'estimation du pourcentage du temps de parole des élèves varie donc entre 25% et 50% par rapport à celui de l'enseignant. Le pourcentage du temps de parole des élèves n'a pas atteint la moitié du pourcentage du temps global de l'activité qui est de 100%.

Ces résultats ne démontrent pas la manifestation du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignant n'était pas basée sur la création d'interactions authentiques en classe de FLE. Ainsi, le processus métacognitif et social n'est pas mis en évidence.

2.3.2. Temps de parole des participants dans la classe 2

Dans cette classe №2 nous avons relevé 37 tours de parole pour l'enseignant contre 64 tours de parole pour les élèves. Cf. Annexe2 : Transcription de l'enregistrement filmé de la séance 2.

Nous constatons une différence de 27 tours de parole réalisés par les élèves par rapport à l'enseignant, toutefois, pris individuellement, le nombre des tours de parole des apprenants dans cette classe varie entre 1 et 11. Nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 2.

Enseignant	37 Tours de parole										
Elèves	64 Tours de parole										
Tours de parole des élèves pris individuellement	E 1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
	8	7	7	7	7	9	3	4	3	3	1
TP collectifs des élèves (réponses collectives)	5 Tours de parole										

Nous rappelons que, sur un effectif de 29 élèves dans la classe 2, il y avait 11 élèves qui interagissaient. Il est important de souligner que le nombre des élèves qui ne prennent pas la parole est majoritaire, parce que 18 élèves n'ont effectué aucun tour de parole durant toute l'activité.

Par ailleurs parmi les 11 élèves, nous avons noté 2 élèves E1 et E6 ayant accompli 8 et 9 tours de parole chacun. Les 9 élèves restants ont effectué entre 1 et 7 tours de parole. En outre, nous avons aussi comptabilisé 5 tours de parole sous forme de participations collectives des élèves aux activités d'apprentissage.

D'autre part, nous avons remarqué que la longueur des tours de parole des élèves n'est pas courte mais assez étendue, en effet, nous constatons que les énoncés prononcés contiennent plusieurs mots.

Nous citons quelques extraits du corpus oral ci-dessous. (Cf. Annexe 2)

TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader

TP 36 : E2 : L'armée française euh torture Louisette et Abdelkader et // qui parle de tout ça à la télévision de La France et sont témoins de la guerre d'Algérie

TP 37 : E8 : Les militaires arrêtent Abdekader et Louisette euh ils ont torturés euh // ils sont les témoins pour dire la vérité

TP 38 : E7 : La femme Louisette elle souffre elle a mal les français lui faire à elle beaucoup de mal parce que …// (Correction : lui ont fait)

Dans cette classe, l'enseignante a effectué 37 tours de parole sous forme d'énoncés contenant 387 mots. En revanche, les élèves ont réalisé 64 tours de parole et ont prononcé 651mots. (Cf. Annexe 2 : Transcription de l'enregistrement filmé de la séance2)

Le pourcentage du temps de parole des élèves représente 63% du temps global de l'activité par rapport à celui de l'enseignant qui est de 37%.

Globalement, nous estimons le temps de parole des élèves variant entre 50% et 75% par rapport à celui de l'enseignant. Il convient de souligner que le pourcentage du temps de parole des élèves dépasse la moitié du temps global de l'activité.

Ces résultats permettent de constater la manifestation du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignant était basée sur la création d'interactions authentiques en classe de FLE, ce qui a favorisé la mise en œuvre du processus métacognitif et social.

2.3.3. Temps de parole des participants dans la classe 3

Dans la classe № 3 nous avons comptabilisé 43 tours de parole pour l'enseignant, contre 93 tours de parole pour les élèves. Cf. Annexe3 : Transcription de l'enregistrement filmé de la séance 3

Il est clair que les élèves ont accompli 30 tours de parole de plus que l'enseignant, toutefois, pris individuellement, les tours de parole des élèves varient entre et 1 et 18.

Nous constatons les résultats dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 3

Enseignant							43 Tours de parole															
Elèves							93 Tours de parole															
Tours de parole des élèves pris individuellement																						
E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
TP	10	18	7	3	5	10	5	7	2	6	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2
TP collectifs des élèves							3 Tours de parole															

Nous constatons une participation majoritaire avec 22 élèves sur un effectif total de 28 élèves dans la classe 3, il est à noter que nous avons relevé deux élèves, E1, et E6 ayant effectué 10 tours de parole chacun et un autre élève E2 ayant effectué 18 tours de parole. Le nombre des tours de parole des 19 élèves restants varient entre 1 et 7.

Par ailleurs, nous avons remarqué 6 élèves passifs, qui n'ont pas participé oralement à l'activité d'apprentissage et qui n'ont effectué aucun tour de parole. Il est clair que le nombre des élèves qui ne prennent pas la parole en classe est faible dans cette classe. D'autre part, nous avons compté 3 tours de parole sous forme de réponses collectives.

Chapitre 4 : La communication authentique en classe de FLE

Dans cette classe, la longueur des tours de parole des élèves n'est pas courte mais assez longue, les phrases prononcées sont formées de plusieurs mots.

Nous citons ci-dessous, quelques fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 3)

TP 25: E4: Il y a les mauvaises choses sur Internet comme euh / les films pas bien

TP 34 : E6 : Il y a un temps pour étudier et un temps pour regarder les films ou parler avec les amis

TP 39 : E5 : Moi j'aime la lecture mais je lis pas car j'ai pas le temps et euh je cherche les informations pour le projet avec Internet car ça fait vite (je lis pas : Correction : je ne lis pas . j'ai pas : Correction : je n'ai pas. omission du « ne » de la négation).

TP 48: E10: Regarder les choses pas bien et aussi parler avec un personne sur face book euh qui n'est pas bien// (Correction : une personne accord non respecté avec le féminin).

TP 51: E12: Ya aussi des choses sur Internet pas réelles on sait pas qui a dit ça (Ya : Correction : il y a ; on sait pas : Correction : on ne sait pas. Omission : « il » impersonnel et « ne » de la négation)

TP 74: E17: Internet aide nous pour le projet, la bibliothèque non, euh les livres ça perd le temps.

Par ailleurs, nous avons aussi compté le nombre de mots prononcés par les participants, il s'avère que l'enseignant a accompli, lors de cette séance, 43 tours de parole en prononçant 583 mots, en revanche les élèves ont prononcé 638 mots sous forme de 93 tours de parole. (Cf. Annexe 3).

Il convient de dire que nous avons relevé une légère différence de pourcentage du temps de parole des participants. En effet, l'estimation est de 52% pour les élèves et 48% pour l'enseignant.

Globalement, nous pouvons évaluer le temps de parole des élèves variant entre 50% et 75 % par rapport à l'enseignant.

Le temps de parole des participants se rapproche, c'est- à- dire, il est presque égal à la moitié du temps global de l'activité.

Ces résultats démontrent la présence du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignant était basée sur la création d'interactions authentiques en classe de FLE., ce qui a favorisé la mise en œuvre du processus métacognitif et social.

2.3.4. Temps de parole des participants dans la classe 4

Dans cette classe №4, nous avons compté 39 tours de parole pour l'enseignant et 63 tours de parole pour les élèves. (Cf. Annexe 4 : Transcription de l'enregistrement filmé de la séance 4)

Nous constatons que le nombre des tours de parole de l'enseignant est inférieur à celui de ses élèves avec 24 tours de parole de différence. Par ailleurs, pris individuellement, les tours de parole des élèves varient entre 2 et 12. Nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 4.

Enseignant	39 Tours de parole										
Elèves	63 Tours de parole										
Tours de parole des élèves pris individuellement	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
	12	8	6	2	9	6	4	3	2	2	2	2
TP collectifs des élèves (réponses collectives)	5 Tours de parole											

Nous rappelons que l'effectif de la classe est de 30 élèves dont 12 seulement étaient actifs, la participation à l'activité est minoritaire.

Il convient de préciser qu'il y avait un apprenant E1 ayant réalisé 12 tours de parole, les 11 apprenants restants ont effectué entre 2 et 9 tours de parole chacun. Par ailleurs, nous avons relevé 5 tours de parole sous forme de réponses collectives.

Dans cette quatrième classe observée, la longueur des tours de parole des élèves est souvent assez longue, les phrases sont constituées de plusieurs mots. Nous citons quelques extraits de la transcription du corpus oral ci-dessous. (Cf. Annexe 4)

TP 26: E6: Je pense que les enfants qui travaillent ont besoin d'argent pour vivre et pour fournir les nécessités de la vie et normalement c'est la responsabilité de leurs parents.

TP 28 : E7 : Je pense que c'est la faute des parents qui laissent les enfants travailler

TP 29: E1: Moi je suis contre le travail des enfants, les enfants ne doivent pas travailler, ils doivent jouer, c'est tout.

TP 33 : E9 : Je suis contre le travail des enfants euh parce que les places des enfants dans l'école.

TP 34: E 10: Personnellement, je pense que les parents qui laissent les enfants travailler arrêtent cet phénomène pour laisser les enfants étudier. (cet : mauvais usage du pronom démonstratif. Correction : ce phénomène).

Comme le temps de parole des participants est lié au volume de leurs énoncés, il est donc important de préciser que l'enseignant a prononcé 407 mots sous forme de 39 tours de parole. Par ailleurs, le contenu des énoncés des élèves est constitué de 540 mots répartis en 63 tours de parole. (Cf. Annexe 4).

En calculant le pourcentage du temps de parole des participants durant l'activité, nous avons abouti aux résultats qui suivent : notamment, 43% pour l'enseignant et 57% pour les élèves. Globalement, nous estimons le temps de parole des élèves variant entre 50% et 75 % par rapport à l'enseignant. Le pourcentage du temps de parole des élèves dépasse la moitié du temps global de l'activité.

Ces résultats mettent en évidence la manifestation du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignant était basée sur la création d'interactions authentiques en classe de FLE, ce qui a favorisé la mise en œuvre du processus métacognitif et social.

2.3.5. Temps de parole des participants dans la classe 5

Dans cette classe №5 nous avons relevé 53 tours de parole pour l'enseignant et 79 tours de parole pour les élèves. (Cf. (Annexe 5 : Transcription de l'enregistrement filmé, séance 5)

Le nombre des tours de parole de l'enseignant est inférieur à celui des élèves avec 26 tours de parole de différence. Cependant, en comptant, les tours de parole des élèves pris individuellement, nous constatons que le nombre varie entre 20 et 1.

Nous présentons les résultats dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 5

Enseignant	53 Tours de parole												
Elèves	79 Tours de parole												
Tours de parole des élèves pris individuellement	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
	20	7	18	6	4	3	2	2	4	2	3	1	3
TP collectifs des élèves (réponses collectives)	4 Tours de parole												

Il convient de souligner que sur un effectif total de 30 élèves, nous avons relevé un nombre de 13 élèves actifs, la participation à l'activité demeure presque moyenne compte tenu que 17 élèves sont restés passifs.

Par ailleurs, nous avons remarqué deux apprenants E1 et E3 ayant effectué respectivement 20 et 18 tours de parole chacun, une fréquence assez élevée par rapport à celle de leurs camarades. Le nombre des tours de parole des 11 apprenants restants varie entre 1 et 7.

En outre, il arrive aussi que les élèves répondent ensemble aux questions de l'enseignant, ce qui nous a permis de recueillir 4 tours de parole sous forme de réponses collectives.

Il est à noter que la longueur des tours de parole des élèves dans cette classe, n'est pas courte mais assez étendue, les énoncés prononcés sont sous forme de phrases contenant plusieurs mots.

Nous citons ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral: Cf. (Annexe 5)

TP 1 : E1 : Le livre numérique va-t-il disparaitre le livre en papier ?

TP 15: E2 : Le thème traité conflit d'opinion sur le livre en papier et le livre numérique. Le livre numérique va-t-il disparaitre ou disparait avant lui le livre en papier. Développement, les arguments appuyant le livre en papier

TP 19 : E3 : Non, le livre numérique est euh deux à trois fois moins cher que livre format en format papier qui est plus difficile à acheter et à lire et à chercher.

TP 20: E4: Le premier avantage de livre numérique est le fait qu'on a plus besoin d'avoir une grande maison avec une bibliothèque et des kilomètres de rayonnage pour ranger tous nos livres. (*de : mauvais emploi de la préposition. Correction : du livre) ; (qu'on a plus : omission du « ne » de la négation. Correction : qu'on n'a plus).*

TP 21: E1: Le livre en papier a un charme et un plaisir parce que euh quand l'écrivain prend son livre euh prend son livre dans ses mains il sent que c'est un charme et euh euh charme spécial.

TP 23: E2 : La batterie n'est pas éternelle

TP 26: E4 : On peut dire le livre numérique est hyperactif puisqu'il est possible d'avoir des liens vers des services de traductions, des liens hypertextes

TP 27 : E1: Les amateurs du livre en papier aiment le livre premièrement pour éviter les rayons qui fait mal aux yeux. (fait : verbe non conjugué à la troisième personne du pluriel. Correction : font).

TP 69 : E1 : Je tiens à remercier madame, notre professeur de français qu'on a enseigné pendant trois ans, et mes camarades du groupe qu'on a travaillé le projet ensemble et je souhaite le succès au bac à toute la classe S2.

(qu'on a enseigné : pronom relatif mal employé. Correction : qui nous a enseignés).

(qu'on a travaillé le projet (pronom relatif mal employé. Correction : qui ont travaillé le projet).

TP 76: E12: Oui madame la technologie, c'est bien, et moi je suis pour le livre électronique

Dans cette classe, l'enseignante a réalisé 53 tours de parole sous forme d'énoncés contenant 639 mots. Par contre, les élèves ont effectué 79 tours de parole constitués de 897 mots prononcés. Le temps de parole des élèves représente 58 % du temps global de l'activité par apport à celui de l'enseignant qui est de 42%.

Globalement, nous estimons donc le temps de parole des élèves variant entre 50% et 75% par rapport à celui de l'enseignant. Il est clair que le temps de parole des élèves constitue plus que la moitié du temps global de l'activité.

Ces résultats démontrent la présence du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignant était basée sur la création d'interactions authentiques en classe de FLE., ce qui a favorisé la mise en œuvre du processus métacognitif et social.

2.3.6. Temps de parole des participants dans la classe 6

Dans cette classe №6 nous avons relevé 56 tours de parole pour l'enseignante et 60 tours de parole pour les élèves. Cf. Annexe 6 : Transcription de l'enregistrement filmé, séance 6)

Nous constatons une faible différence du nombre des tours de parole entre l'enseignant et ses élèves. Par ailleurs, pris individuellement, le nombre des tours de parole des apprenants varie entre 1et 14. Nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 6

Enseignant	56 Tours de parole								
Elèves	60 Tours de parole								
Tours de parole des élèves pris individuellement	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
	14	7	7	7	6	3	4	1	2
TP collectifs des élèves (réponses collectives)	9 Tours de parole								

Il est important de préciser que la participation aux activités est presque moyenne car nous avons relevé 9 élèves qui répondaient aux questions sur un effectif de 20 élèves dans la

classe. Un seul apprenant E1 a effectué 14 tours de parole, alors que les 8 apprenants restants ont réalisé entre 1 et 7 tours de parole chacun. D'autre part, nous avons aussi noté 9 tours de parole sous forme de réponses collectives.

Dans cette classe, les tours de parole des élèves sont courts, formés de phrases simples. Nous citons ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral : Cf. Annexe 6

TP 4: E2 : Dans le cadre d'une journée citoyenne

TP 6: E3 : Journée, c'est journée

TP 8: E4 : euh, je sais pas (je sais pas : omission du « ne » de la négation. Correction : je ne sais pas.)

TP 14: E1 : Faire preuve de civisme

TP 24: E7 : Madame à l'occasion d'un journée citoyenne on va // (d'un : accord avec le féminin non respecté. Correction : une journée).

TP 28: E1 : Pour pousser les citoyens pour savoir plus sur ses droits eh eh ses devoirs

TP 38: E2: L'importance de / euh

TP 43 : E4 : Les mettre réagir (mettre : impropriété. Correction : faire réagir).

TP 45: E5 : D'opinion

TP 92: E6 : Une réaction

Nous tenons à souligner que pendant cette séance, l'enseignante a prononcé 699 mots sous forme de 56 tours de parole, alors que les élèves ont prononcé 311 mots sous forme de 60 tours de parole.

Le pourcentage du temps de parole des élèves constitue 31 % par apport à celui de l'enseignante qui est de 69%. Globalement, nous estimons donc le temps de parole des élèves variant entre 25% et 50% par rapport à celui de l'enseignante. Il est clair que le pourcentage du temps de parole des élèves n'a pas atteint la moitié du temps global de l'activité.

Ces résultats ne démontrent pas la présence du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignant n'était pas basée sur la création d'interactions authentiques en classe de FLE. De plus, le processus métacognitif et social n'est pas mis en évidence.

2.3.7. Temps de parole des participants dans la classe 7

Dans cette classe №7, nous avons relevé 68 tours de parole pour l'enseignant et 81 tours de parole pour les élèves. (Cf. Annexe 7 : Transcription de l'enregistrement filmé, séance 7).

Il est clair que le groupe d'élèves qui a participé aux activités a effectué 13 tours de parole de plus que l'enseignant. Par ailleurs, pris individuellement, le nombre des tours de parole des élèves varie entre 1 et 33. Nous citons les résultats dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 7

Enseignant	68 Tours de parole					
Elèves	81 Tours de parole					
Tours de parole des élèves pris individuellement	E1	E2	E3	E4	E5	E6
	33	21	15	5	4	1
Tours de parole collectifs des élèves (réponses collectives)			2 Tours de parole			

Il convient de souligner que nous avons remarqué 6 élèves qui participaient à l'activité sur un effectif de 18 élèves dans la classe. Nous avons noté 3 apprenants E1, E2 et E3 ayant réalisé respectivement 33, 21 et 15 tours de parole, alors que les 3 apprenants restants ont accompli entre 1 et 5 tours de parole chacun. En outre, nous avons aussi relevé 2 tours de parole sous forme de réponses collectives.

Dans cette classe, les tours de parole des élèves sont formés de phrases simples et courtes. Nous citons ci-dessous quelques fragments de transcription du corpus oral (Cf. Annexe 7 : Transcription de l'enregistrement filmé, séance 7).

TP 24: E3 : Euh, sensibiliser et euh //

TP 34: E3 : Un appel

TP 38: E1 : Les enfants sans-abri ou les enfants issus d'une guerre

TP 42:E1 : L'humain

TP 47: E4 : Heureux

TP 57: E2 : Ils sont sans-abri

TP 64: E3 : Les enfants

TP 68: E4 : Elle essaie d'aider

TP 73: E2 : Pour construire un abri

TP 99: E4 : Des enfants de Syrie

TP 101 : E5 : Médiocre

TP 102: E6 : La souffrance des enfants

TP 109: E5 : La rendre positive

Il convient de souligner que lors de cette séance, l'enseignant a prononcé 909 mots sous forme de 68 tours de parole, tandis que les élèves ont prononcé 220 mots sous forme de 81 tours de parole.

Le pourcentage du temps de parole de l'enseignant est dominant avec 81% alors que celui des élèves représente 19 %. Globalement, nous estimons donc le temps de parole des élèves variant entre 0% et 25% par rapport à celui de l'enseignant.

Nous constatons donc que le pourcentage de temps de parole des apprenants constitue moins que le quart du temps global de l'activité.

Ces résultats ne mettent pas en évidence la présence du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignant n'était pas basée sur la communication authentique, ce qui n'a pas favorisé la création des interactions en classe de FLE et le déclenchement du facteur métacognitif et social.

2.3.8. Temps de parole des participants dans la classe 8

Dans cette classe №8, nous avons relevé 53 tours de parole pour l'enseignante et 62 tours de parole pour les élèves. (Cf. Annexe8 : Transcription de l'enregistrement filmé, de la séance 8)

Les élèves ont réalisé 9 tours de parole de plus que l'enseignant, par ailleurs pris individuellement, le nombre des tours de parole des élèves varie entre 1 et 16. Nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8 : Nombre des tours de parole de l'enseignant et des élèves qui participent à l'activité dans la classe 8.

Enseignant	53 Tours de parole									
Elèves	62 Tours de parole									
Tours de parole des élèves pris individuellement	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
	16	13	11	5	5	2	2	1	1	1
Tours de parole collectifs des élèves (réponses collectives)	5 Tours de parole									

Dans cette classe, nous avons remarqué une faible participation aux activités, en effet, nous avons compté 10 élèves qui interagissaient avec l'enseignant sur un effectif total de 24 élèves. Par ailleurs, il y avait 3 apprenants seulement E1, E2 et E3 qui ont accompli respectivement 16, 13 et 11 tours de parole, par contre, les 7 apprenants restants ont réalisé

entre 1 et 5 tours de parole chacun. En outre, nous avons aussi noté 5 tours de parole sous forme de réponses collectives.

Les tours de parole des élèves dans cette classe, sont formés de phrases simples contenant parfois un ou deux mots et aussi. Nous citons ci-dessous quelques fragments de transcription : (Cf. Annexe 8 : Transcription de l'enregistrement filmé, séance 8).

TP 8: E2 : Deux mains

TP 9: E3 : Deux mains

TP 13: E4 : La couleur bleue euh/ peut être parce que euh euh //

TP 15: E1 : Il y a aussi une autre couleur

TP 19: E2 : Euh

TP 23 : E3 : La mer

TP 29 :E1 : La terre

TP 39: E3 : Solidarité, c'est ensemble, il faut aider et tout faire ensemble

TP 50: E5 : Il faut que euh les hommes sont unis (Correction : soient unis :mode subjonctif non utilisé)

TP 57: E5 : Aux humains

TP 77 : E7 : Euh, l'image parle euh à la solidarité des humains

Lors de cette séance, l'enseignant a prononcé 517 mots sous forme de 53 tours de parole, par contre les élèves ont prononcé 309 mots sous forme de 62 tours de parole.

Le pourcentage du temps de parole de l'enseignant constitue 63% tandis que celui des élèves représente 37 %. Globalement, nous estimons donc le temps de parole des élèves variant entre 25% et 50% par rapport à celui de l'enseignant. Notons que le pourcentage du temps de parole des élèves n'a pas atteint la moitié du temps global de l'activité.

Ces résultats ne démontrent pas la présence du critère de validité de l'hypothèse de recherche. La stratégie de l'enseignante n'était pas basée sur la communication authentique, ce qui n'a pas donné lieu à la création d'interactions et la mise en œuvre du processus métacognitif et social en classe de FLE.

3. Codification des interactions selon le modèle théorique CAMS

Il est important de noter que nous avons codifié les interactions par rapport à l'objectif de notre étude, ce qui nous a permis de déceler les preuves de validité de notre hypothèse de recherche. En effet, les illustrations de transcription citées ci-dessus ont mis en évidence les manifestations du critère d'analyse. Il est clair que la communication authentique générée en

classe de FLE a une incidence sur les interactions qui favorisent le développement de la compétence à communiquer langagièrement. Notre travail d'analyse se base sur le modèle théorique CAMS qui codifie les interactions selon quatre types d'interaction.

3.1. Le type cognitif

Les illustrations de verbatim citées ci-dessus démontrent une communication spontanée directe entre apprenants pendant les activités d'apprentissage proposées par les enseignants, notamment dans les classes 3-4 et 5 où les faits observés valident notre hypothèse de recherche.

En effet, la communication authentique générée en classe de FLE permet de créer des interactions de type cognitif, qui se concrétisent sous forme d'échanges spontanés entre apprenants qui saisissent les occasions qui se présentent à eux pour pratiquer la langue étrangère. Il est clair, que le facteur cognitif joue un rôle important dans le processus d'apprentissage et dans l'acquisition d'une compétence en L2.

En contexte scolaire, ces opérations sur les connaissances sont mises en œuvre dans le but de réaliser une activité. Ces actions cognitives sont des actes mentaux qui visent à exécuter une tâche en fonction d'objectifs précis. *« Par l'intermédiaire de l'interaction avec d'autres individus on favorise des mécanismes cognitifs supérieurs qui facilitent l'apprentissage »*. Delgar Farrés (2015 : 112-113).

Comme nous l'avons identifié dans les illustrations de transcriptions ci-dessus, lorsqu'il s'agit de parler librement les élèves prennent la parole et interagissent entre eux de la manière la plus naturelle et la plus réelle possible. Il faut souligner que le facteur cognitif est un processus mis en œuvre lors des interactions. Saisir les opportunités pour interagir en langue étrangère en utilisant le lexique acquis dans des situations de communication spontanée et authentique permet de s'approprier la langue étrangère.

Pour ce faire, le rôle de l'enseignant est d'habituer ses élèves à de petites interventions improvisées pour leur permettre d'interagir entre eux de façon spontanée. Engager de brefs débats ou développer une idée, la commenter ou la reformuler sera une occasion pour les élèves de s'habituer à communiquer entre eux. Mettre les apprenants dans un bain de communication authentique à travers ce type d'activités est un moyen déclencheur d'interactions. Généralement, les apprenants apprécient l'authenticité de la communication, car la pratique de la langue se fait d'une manière naturelle et libre à l'aide de leurs propres termes.

Cette fonction considérable qu'on attribue aux interactions en classe de langue est également mentionnée par le CECRL (2001 :18) « *On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication* ». Ceci nous permet de dire que l'activité langagière et les interactions orales représentent le moyen favorable pour le déclenchement des facteurs cognitifs et l'amélioration de la compétence communicative en langue étrangère.

D'après la linguistique interactionniste, le processus acquisitionnel est fortement lié au processus interactionnel qui dépend de la circulation de la parole en classe, entre l'enseignant et les apprenants et aussi entre les apprenants eux-mêmes.

RAVAZZOLO et al. (2015 : 211) rajoutent qu' *« apprendre à faire un usage d'une langue à l'oral, c'est acquérir une compétence dans le cadre de situations d'échange, d'événements de communication que l'enseignant peut créer dans la classe »*

Autrement dit, la tâche de l'enseignant est de faire parler les apprenants et les pousser à interagir entre eux afin de développer des savoir-faire dans la langue cible.

D'ailleurs, DABENE et al (1990 : 23), soutiennent aussi qu' « *un enseignant de langue est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite* ».

La coconstruction du savoir en classe de FLE favorise l'acquisition par l'apprenant de 3ème AS des savoir-faire grâce à son implication dans différentes situations de communication que l'enseignant peut créer. Les échanges spontanés et authentiques en classe de FLE représentent le socle qui permet à l'apprenant de s'approprier la langue étrangère.

C'est cette prise de parole spontanée qui va permettre aux apprenants d'améliorer leur compétence communicative.

D'autant plus que les fautes commises par les apprenants ne sont pas insurmontables, puisqu'il ne s'agit fréquemment que d'une omissions du « ne » de la négation, ou le non respect de l'accord avec le féminin ou le masculin, ou encore une mauvaise conjugaison ou une impropriété d'un mot. Ce qui revient à dire que la pratique fréquente de la langue étrangère permettra à l'apprenant d'y remédier.

3.2. Le type affectif

Pour démontrer le cheminement de notre réflexion, il convient de mettre l'accent sur les faits observés en relation avec le critère d'analyse qui doit valider notre hypothèse de recherche. La manifestation du deuxième observable lié au facteur affectif est mise en évidence à travers la participation active de l'apprenant.

En effet, les élèves sont actifs dans les classes 2, 3, 4, 5 lorsque la communication générée en classe est authentique, naturelle, spontanée et sans contraintes.

En outre, les élèves sont réactifs dans les classes 1, 6, 7, 8, lorsque la communication didactique se déroule à l'aide d'interactions sous forme de questions-réponses, dans ce cas de figure, les apprenants ne s'expriment que s'ils sont sollicités par les questions de l'enseignant.

(Puren, Bertocchini, Costanzo 1998 :184) soulignent que *« les élèves sont plus réactifs qu'actifs, signifie que le plus souvent les élèves ne participent que s'ils sont sollicités par une question de l'enseignant, ils seraient actifs s'ils intervenaient spontanément ».*

À cet égard, les élèves sont actifs, s'impliquent spontanément dans les interactions lors des activités d'apprentissage, lorsqu'ils sont confrontés à une communication libre et authentique. « *L'élève parle à sa propre initiative et en son propre nom* » (Ibid : 28).

Selon cette citation l'élève est actif lorsqu'il prend lui-même l'initiative de la parole en faisant usage du répertoire lexical qu'il possède. Cette décision signifie qu'il sait gérer les facteurs affectifs pouvant l'aider à s'exprimer ouvertement et librement. Il est important de souligner que « *l'engagement de l'élève, sa participation et sa persistance dans l'exécution des tâches proposées dépendent de facteurs affectifs* ». (CYR, GERMAIN 113).

L'implication personnelle dans les interactions et les efforts que met l'apprenant pour s'approprier une nouvelle langue dépend de facteurs affectifs qui sont en étroite corrélation avec la réussite en apprentissage. Les émotions, la motivation, l'estime de soi, la concentration sur la tâche, sont autant de facteurs qui sont déterminant pour la réussite dans le processus d'apprentissage et dans l'acquisition d'une compétence en langue étrangère.

À travers la création de la communication authentique en classe de FLE, l'enseignant favorise la prise de risque en communication qui est liée aux facteurs affectifs car l'apprenant pourra contrôler son stresse et son anxiété et prendre des initiatives langagières.

En contexte scolaire, l'objectif de l'apprenant est de persévérer dans la communication en langue étrangère combien même, sa compétence linguistique serait limitée.

L'accomplissement de la tâche en classe de langue permet à l'apprenant d'apprendre à communiquer efficacement en classe et en situations réelles.

En effet, nous avons constaté que les activités qui se basent sur les discussions, les commentaires, les reformulations langagières, les synthèses orales favorisent les interactions authentiques et la prise de parole spontanée et permettent aux apprenants d'être actifs. En effet, l'échange se fait de façon réelle, les classes 2, 3, 4 et 5 sont un exemple concret qui

affirme cette explication. Les illustrations citées ci-dessus mettent en exergue cette confirmation. Notre recherche sur le terrain a permis d'observer des élèves dynamiques qui s'investissent dans les interactions lorsqu'ils effectuent une tâche d'apprentissage.

Selon (Cicurel, 2011 : 11), *« il faut faire place à ce qui est actions et stratégies d'enseignement, supports, activités pédagogiques, programmes, éléments qui contribuent largement à la construction de l'interaction en classe »*.

De toute évidence, ce sont les actions pédagogiques qui déclenchent la prise de parole et les interactions ; les pratiques enseignantes axées sur la communication authentique en classe permettent aux apprenants d'être actifs en prenant d'eux-mêmes la décision de communiquer oralement en langue étrangère. Il est important de souligner qu'un échange réel est toujours favorable pour une amélioration de la compétence communicative de l'apprenant. En outre le facteur émotif est exigé dans la réalisation des tâches d'apprentissage.

Par ailleurs, il est à noter que dans chaque classe observée, il y avait un groupe d'élèves passifs qui n'ont aucun comportement actif observable, qui ne communiquent pas en langue étrangère, mais se contentent uniquement d'écouter et d'observer le déroulement de l'activité et ne sont pas interrogés par les enseignants.

En cherchant à savoir pourquoi ces élèves sont ignorés dans leurs classes, les enseignants répondent qu'ils sont introvertis et refusent de prendre la parole de peur qu'ils ne se trompent. Il est évident que le rôle de l'enseignant est de permettre à l'élève de se sentir en confiance et de l'encourager à s'exprimer en langue étrangère loin de tout sentiment d'insécurité linguistique. Aider l'élève à gérer les facteurs émotifs pour réussir en apprentissage est un savoir-faire de l'enseignant.

La classe est le contexte de l'apprentissage, le lieu dédié aux interactions, l'enseignant doit faire communiquer les apprenants afin de leur permettre de développer leur compétence linguistique et communicative. Un apprenant actif mobilise des stratégies pour s'approprier la langue étrangère. Dans cette perspective, l'enseignement consiste à proposer aux apprenants des techniques capables de générer chez eux des stratégies d'apprentissage autonomisantes. La langue ne s'apprend que dans une dynamique d'échange qui donne à l'apprentissage sa pleine dimension.

3.3. Type métacognitif et social

Les extraits de transcription qui illustrent les faits en relation avec le troisième observable de la grille d'analyse valident l'hypothèse de recherche. En effet, les données

collectées sur le terrain d'étude et présentées ci-dessus, nous permettent de fournir l'explication suivante :

D'après les résultats obtenus, le temps de parole des élèves est inferieur à celui des enseignants dans les classes 1-6-7-8. Cf. (Annexes 1-6-7-8), notamment lorsque la situation didactique se déroule la plus part du temps à l'aide d'interactions sous forme de questions-réponses.

Par ailleurs, le temps de parole des élèves est supérieur à celui des enseignants dans les classes 2-3-4-5. Cf. (Annexes 2-3-4-5) lors des activités qui nécessitent l'intervention spontanée et initiative des élèves, en particulier dans les activités basées sur le débat d'idées, les reformulations orales où la communication générée est authentique, autrement dit lorsque les enseignants font communiquer les élèves de façon naturelle.

Il faut noter qu'un tour de parole correspond à la prise de parole de l'apprenant, son objectif est de favoriser l'écoute active entre les élèves tout en renforçant la confiance en soi.

La variation de longueur des tours de parole de chaque élève dépend du type d'intervention qu'il formule.

Il est clair que la longueur des tours de parole des participants est liée au contenu des énoncés produits, par conséquent, le temps de parole de chaque interlocuteur est lié au nombre de mots qu'il a prononcés. Les interventions des élèves sont donc courtes lorsqu'elles sont réactives et moins courtes ou assez longues lorsqu'elles sont authentiques et spontanées.

Ainsi, le temps de parole des élèves est lié à la stratégie adoptée par l'enseignant lors des activités d'apprentissage et au type de communication choisie.

En effet, comme, il a déjà été prouvé ci-dessus, les classes où les stratégies sont basées sur la communication authentique, sont celles où le pourcentage de temps de parole des apprenants est plus élevé que celui des enseignants.

Effectuer des tours de parole étendus permet aux apprenants de développer des habilités pour agir en langue étrangère, en d'autres termes il s'agit pour eux, de montrer ce qu'ils peuvent réaliser. En effet, mettre en œuvre les facteurs métacognitifs dans une situation d'apprentissage « *se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle- même et sur ses stratégies cognitives* » Tardif (1992 : 59). IN CYR&GERMAIN (1998 : 112).

La citation met en exergue deux facteurs importants de la métacognition que l'apprenant met en œuvre pour apprendre, soit la connaissance et le contrôle.

Pour expliquer ces deux réalités, nous dirons qu'il y a les connaissances qui font en sorte que l'apprenant en tant que personne soit conscient des exigences et de l'importance d'une tâche d'apprentissage, pour cette raison il use de stratégies adéquates pour l'exécuter. Dans le cas de notre étude les apprenants savent que pour réaliser une activité en classe de FLE, ils doivent participer aux interactions dans le but d'acquérir une compétence communicative orale.

De plus, il y a également le contrôle que l'apprenant a sur sa réussite dans la réalisation de cette tâche. Ainsi, nous considérons que le fait de pouvoir s'exprimer le plus longtemps possible à l'oral est un facteur de réussite car l'apprenant a su mettre en œuvre les stratégies convenables dans le but de parvenir à un apprentissage efficace de la langue étrangère.

Ces deux aspects de la métacognition ont un lien avec les facteurs cognitifs et affectifs qui sont susceptibles de le conduire à la réussite ou à l'échec.

Un bon apprenant sait que la langue étrangère est un outil de communication, pour cela il recherche des occasions pour la pratiquer en situation réelle et il se préoccupe du sens et de l'objectif d'un acte de communication.

La métacognition caractérise donc l'apprenant qui sait gérer son apprentissage, une prise de parole prolongée va contribuer au développement de la compétence communicative. D'autre part, la participation des apprenants à des à des situations communicatives multiples et variées, leur permettra d'agir avec les autres pendant le temps de leur apprentissage. Il s'agit donc de former un acteur social capable de réaliser des actions à finalité commune. Il est important de souligner que le postulat de base de la linguistique interactionnelle met en évidence l'événement social de l'interaction, qui dans le cas de notre recherche est réalisé en classe entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. L'appropriation de la langue étrangère est favorisée par l'action effectuée par les différents participants en classe de FLE.

Le CECR(2018) considère l'apprenant comme « *un utilisateur/apprenant* » qui va faire usage de la langue qu'il apprend dans des situations réelles. Acquérir une compétence signifie s'exprimer, comprendre et se faire comprendre. S'engager dans des activités orales observables et mettre en œuvre des stratégies de communication constitue pour l'apprenant un pas vers le progrès dans l'apprentissage d'une langue.

4. Résultats en fonction du premier objectif de recherche

Dans ce volet de recherche, notre objectif est de vérifier le critère d'analyse que nous avons défini, à savoir la communication authentique doit mettre les apprenants en interaction.

Pour rappel, ce critère est la condition que nous avons posée pour valider notre hypothèse de recherche.

Notre étude sur le terrain nous a permis de savoir que les apprenants interagissent entre eux quand ils sont dans une situation de communication authentique.

De plus, les apprenants sont actifs plutôt que réactifs, ils participent à des échanges interactifs, particulièrement lorsque les stratégies d'enseignement sont axées sur la communication authentique, notamment lors des activités qui suscitent la prise de parole spontanée et naturelle. En outre, les apprenants ont des tours de parole plus étendus, leur temps de parole est supérieur à celui de l'enseignant quand ils se retrouvent dans une situation d'interaction authentique.

Dans une situation d'apprentissage, l'apprenant met en œuvre des actions cognitives, affectives, métacognitives, sociales dans le but de réaliser une tâche ou résoudre un problème ou comprendre ou produire du langage. Les méthodes d'enseignement axées sur la communication authentique demeurent un outil indispensable pour stimuler ces opérations mentales. C'est un moyen qui permet aux apprenants de développer leur compétence communicative et acquérir une autonomie langagière.

Dans cette optique, nous pouvons dire que la communication orale des apprenants en langue française dans une situation d'interaction avec liberté de prise de parole favorise l'apprentissage/appropriation de la langue cible. Nous validons, donc notre hypothèse de recherche en soulignant que la communication authentique est indispensable pour l'acquisition de la langue étrangère.

Par conséquent, nous considérons que les interactions et la pratique fréquente de la langue de façon spontanée en classe de FLE est un moyen favorable au développement de la compétence communicative orale des apprenants.

L'éventail des activités interactives et authentiques est très large: des échanges interactifs en classe, des discussions, le débat, les reformulations. Chaque modèle proposé à l'apprenant permet de l'impliquer dans les interactions et développer sa compétence orale.

En effet, « *l'apprentissage de l'oral s'incarne dans des interactions qui suggèrent une progression dans l'argumentation : discussion, exposé explicatif et critique, débat* », ce sont autant d'activités qui déclenchent une communication réelle et permettent avec le temps à l'apprenant d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

En effet, ALRABADI (2011 : 26), le confirme dans son article et souligne que « *L'apprenant développe progressivement des savoirs et des savoir-faire au niveau linguistique, socioculturel et des stratégies de la communication* »

La langue est le moyen de communication qui permet aux individus d'entrer en contact et d'échanger, pour cela il est important d'habituer les apprenants à la prise de parole spontanée afin qu'ils puissent étendre progressivement leur répertoire langagier et l'assoir dans plus d'authenticité.

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

L'objet de ce chapitre est de mesurer le degré d'autonomie laissé par l'enseignant aux apprenants afin de construire leur apprentissage.

L'enjeu de cette démonstration est de prouver que l'apprentissage en autonomie, permettrait aux apprenants de 3ème AS de développer progressivement leur compétence communicative orale en FLE et les mènerait progressivement vers une autonomie langagière.

Le problème principal concerne la faible maitrise de la compétence communicative langagière orale en FLE chez apprenants de 3ème AS, difficulté à laquelle nous nous efforçons d'y remédier en apportant des solutions didactiques.

1. Présentation du critère de vérification de la deuxième hypothèse de recherche

Dans ce volet de recherche, nous entamons notre étude par expliciter la procédure d'élaboration de la deuxième grille d'analyse relative à notre deuxième hypothèse de recherche que nous formulons ainsi : **«** Développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, aide à développer leur compétence communicative et leur faire acquérir progressivement une autonomie langagière. »

Cette hypothèse sous-entend que le développement de l'autonomie d'apprentissage est un facteur essentiel pour l'acquisition d'une compétence communicative et d'une autonomie langagière à l'oral.

Pour vérifier cette hypothèse, nous devons poser la condition indispensable pour que cela soit possible, pour ce faire nous avons défini le critère d'analyse nécessaire adéquat.

Afin de coder notre corpus, nous avons également défini les observables qui rendent visibles les manifestations du critère de validité de notre deuxième hypothèse de recherche.

Par conséquent, pour vérifier la présence du critère qui se décline ainsi: « Il faut que le guidage des enseignants soit faible, pour pouvoir développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE », quatre observables sont possibles :

- Les apprenants prennent des notes et les réutilisent à l'oral sans l'intervention de l'enseignant
- Les apprenants posent des questions lorsque le guidage de l'enseignant est réduit
- Les apprenants prennent des initiatives langagières à d'eux-mêmes sans l'intervention de l'enseignant.
- Les apprenants font des reformulations orales sans l'aide de l'enseignant

Afin de faciliter le codage des données collectées, nous avons élaboré une grille portant le critère d'analyse et ses observables que nous présentons ci-dessous :

-Grille de vérification de la deuxième hypothèse de recherche

Critère d'analyse	Observables
Pour développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, il faut que le guidage des enseignants soit faible.	Les apprenants prennent des notes sans l'aide de l'enseignant et les réutiliser à l'oral
	Les apprenants posent des questions pour comprendre ou demander des informations
	Les apprenants prennent des initiatives langagières
	Les apprenants font des reformulations orales

2. Le guidage de l'enseignant en classe de FLE

Le guidage de l'enseignant est le critère d'analyse de base qui nous permet de nous focaliser sur l'autonomie de l'apprenant.

En effet, le cheminement de notre réflexion porte sur le lien existant entre un guidage faible et restreint en classe de FLE et la mise en place d'un apprentissage en autonomie qui conduirait progressivement l'apprenant vers l'amélioration de sa compétence communicative et l'acquisition de l'autonomie langagière.

Pour ce faire, la fonction de l'enseignant est de s'effacer en classe autrement dit selon notre perception, il s'agit de réduire les consignes et laisser l'occasion à l'apprenant de construire son apprentissage en le mettant face à des situations- problème qu'il devra résoudre seul en mobilisant des stratégies.

Les observables que nous avons définis nous permettront d'identifier l'influence que peut avoir un guidage faible sur l'autonomie en apprentissage. À travers cette étude nous essaierons de faire le lien entre un guidage limité de l'enseignant et la réaction de l'apprenant en situation d'apprentissage. CUQ&GRUCA (2017 : 111) soulignent que *« l'enseignement est une médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage ».*

L'enseignant joue le rôle d'intermédiaire entre l'objet d'étude qui est la langue étrangère et l'apprenant. Dans le cas de notre étude, nous cherchons à découvrir l'impact du degré de cette médiation sur l'apprentissage en autonomie. Notre objectif est de mettre en valeur l'efficacité d'un guidage faible.

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

En effet, la fonction des enseignants de FLE et particulièrement ceux des classes de 3ème AS est d'aider les élèves à prendre en charge leur apprentissage et devenir autonomes. Le concept de l'autonomie est décisif dans l'enseignement des langues. Selon PORCHER, (2004 :57), « *l'autonomie est donc un but mais aussi un instrument d'apprentissage, un moyen à ne pas négliger sur la voie de l'apprentissage* ». Cela veut dire que l'autonomie permet de générer un réel apprentissage, il appartient donc à l'enseignant des langues de réduire au maximum son guidage afin de responsabiliser l'apprenant.

Examinons à présent l'étude des cas choisis pour pouvoir avancer des explications en fonction de chaque observable défini et en faisant le lien avec le critère d'analyse qui constitue un facteur essentiel pour cette recherche car il a pour rôle de vérifier l'hypothèse de recherche.

Il est à noter qu'en effectuant notre interprétation, nous citerons les énoncés où le critère est validé, en nous référant à chaque fois à la grille №2 Cf. (Annexe 18) que nous avons élaborée, en fonction des observables définis.

2.1. La prise de notes

Notre choix pour cet observable a pour objectif de savoir si les apprenants utilisent la technique de la prise de notes pendant les activités d'apprentissage sans l'aide des enseignants, afin de s'en servir lors d'une production orale.

Notre démonstration mettra en valeur l'impact d'un guidage réduit sur la construction de l'autonomie par l'apprenant.

En effet, lors des observations que nous avons effectuées, nous avons constaté que les élèves dans certaines classes prennent des notes soit de leur propre initiative soit à la demande de l'enseignant.

Dans ce dernier cas, il est important de préciser que l'enseignant ne s'implique pas dans la décision de l'apprenant quant au choix des notes qu'il convient de prendre. Il donne la consigne en l'accompagnant seulement de quelques brèves orientations.

Les illustrations mentionnées ci-dessous porteront sur les classes où nous avons pu identifier l'utilisation de la technique de la prise de notes par les apprenants.

P : Professeur

E : Elève

// Pause

Exemple de la classe1 (Cf. Annexe 1)

TP 1 : P : Ecoutez le texte que je vais vous lire et essayez de noter les informations essentielles, par exemple le nom de l'auteur, la source, dégagez la situation de communication, etc.

Nous constatons dans l'extrait ci-dessus l'enseignant qui entame l'activité dans le TP1 en demandant aux apprenants de prendre des notes, il les oriente à l'aide de quelques brèves illustrations. Cette consigne est une forme de guidage qui n'est pas très important dans la mesure où ce sont les apprenants qui vont réaliser seuls la tâche qu'on leur a assignée. Notons que l'enseignant a fourni à l'élève un objectif d'écoute qui lui permettra de chercher les informations pertinentes et les réinvestir dans sa production orale.

TP 15 : P : Très bien, maintenant réfléchissez, est-ce que la source contenait uniquement cette expression « La dépêche de Kabylie »

TP 16 : E4 : Non monsieur, il y a la date

TP 17 : P : Il y a la date, oui, quelle date ? Qui a noté ça ?

TP 18 : E5 : 2006.

TP 20 : E2 : j'ai noté euh le 05- 2006

Nous constatons dans l'extrait de transcription ci-dessus les élèves E5 dans le TP18 et E2 dans le TP20, qui arrivent à donner la date exacte mentionnée dans la source du document en se servant de leurs notes. Il est vrai qu'ils ont respecté la consigne de l'enseignant mais ils ont en même temps effectué une prise de notes personnelle, qui représente une stratégie d'apprentissage en autonomie.

TP 25 : P : À qui s'adresse ce journaliste ?

TP 26 : E6 : Aux lecteurs

TP 27 : P : Quels lecteurs ?

TP 28 : E7 : Les lecteurs qui lisent « la journal » // (Correction : le journal)

Dans le TP 28, l'élève E7 répond à la question de l'enseignant en précisant qu'il s'agit des lecteurs du journal. Toutefois, nous constatons une erreur quant au choix du genre du mot « *journal* », en effet, il y a une confusion avec le féminin du mot journal en arabe dialectal : « *el jarida* », qui est un nom féminin, ce qui a poussé l'élève à dire « *la journal* ».

TP 29 : P : Le journal, quel journal ?

Dans le TP 29, l'enseignant corrige l'erreur de l'élève E7 et demande de quel journal, il s'agit.

TP 30 : E4 : On l'a dit le nom du journal.

Dans le TP30, l'élève E4 répond à l'enseignant et affirme que le non du journal a été donné, ce qui laisse penser qu'il l'a noté.

TP 31 : P : Oui, qu'est ce qu'on a dit ?

Dans le TP 31, l'enseignant demande implicitement aux élèves de compléter la réponse de leur camarade E4.

TP 32 : E3 : C'est euh,

Dans le TP 32, l'élève essaie de donner le nom du journal mais n'y arrive pas

TP 33 : E5 : La dipêche. (Prononciation correcte : «*La dépêche* »).

Dans le TP 33, l'élève E5 répond à la question de l'enseignant en donnant le nom du journal en question, avec une mauvaise prononciation, notamment une confusion entre les phonèmes i et le e, car l'élève a prononcé « *La dipêche* » au lieu de «*La dépêche* ».

TP 34 : E4 : De Kabylie

Dans le fragment d'extrait de transcription ci-dessus, nous constatons les élèves E5 et E4 qui ont su donner le nom du journal parce qu'ils l'avaient noté auparavant. L'enseignant a posé une question (TP29), « quel journal ? », il n'a pas précisé qu'il cherche le nom du journal, mais l'élève E4 dans le TP30 a compris la question implicite et a répondu en affirmant qu'il s'agit du nom du journal qu'il faut donner. Cet élève a lui-même rendu la question explicite, par ailleurs, nous constatons que l'enseignant ne s'implique pas beaucoup lorsqu'il pose ses questions, il laisse l'occasion aux élèves de décoder le message et chercher d'eux-mêmes les réponses dans leurs notes afin de développer une autonomie en apprentissage et acquérir une autonomisation langagière.

TP 35 : P : Oui, alors qui veut reprendre ?

Dans ce tour de parole ci-dessus, TP 35, l'enseignant demande aux élèves de reprendre sans leur préciser ce qu'il convient de reprendre, son guidage est faible, son objectif à travers une consigne non précise est de mettre l'apprenant sur le chemin de l'autonomie.

TP 36 : E4 : Le journaliste euh //

Dans le TP 36, l'élève E4 commence sa phrase mais s'arrête en prenant une pause, ce qui pousse l'enseignant à prendre la parole.

TP 37 : P : Le journaliste oui, tu continues.

TP 38 : E6 : *Le journaliste parle avec les lecteurs du journal qui s'appelle « La dépêche de Kabylie ».*

Dans l'extrait ci-dessus, nous constatons dans le TP38, l'élève E6 qui s'est servi des expressions notées notamment « lecteurs », « La dépêche de Kabylie » pour compléter oralement et correctement l'intervention de son camarade E4, nous pouvons dire que cet élève développe une autonome en apprentissage, il utilise la stratégie de la prise de notes pour apprendre.

Dans cette classe 1, les élèves répondent souvent aux questions de l'enseignant en se servant des informations qu'ils ont d'eux-mêmes notées pour s'en souvenir et s'en servir lors de la réalisation des tâches d'apprentissage, il s'agit d'une stratégie d'apprentissage qui est liée à l'autonomie de l'apprenant. En réinvestissant les acquis dans leur communication orale, les élèves sont sur le chemin d'une acquisition progressive d'une autonomie langagière. L'enseignant a également manifesté un guidage plus ou moins limité car il n'a pas formulé beaucoup de consignes.

Exemple de la classe 2 (Cf. Annexe 2)

TP1 : P : Maintenant vous allez regarder la vidéo et vous allez être très attentifs parce que je vais vous poser quelques questions et vous allez me dire de quoi il s'agit dans cette vidéo, prenez des notes si vous voulez mais écoutez bien.

Dans le TP1, notamment l'extrait de transcription ci-dessus, nous remarquons que l'enseignant donne une consigne facultative, « Ecouter et prendre des notes mais pas obligatoirement/ (si vous voulez ». L'enseignant laisse aux élèves le choix de prendre des notes. Par ailleurs, il dit à ses élèves qu'il va poser des questions sans les orienter vers les informations à chercher. Notre interprétation décrit un enseignant dont le guidage est faible car ses consignes ne sont pas précises.

TP 13 : P : Et ce journaliste, il fait partie de quelle chaine de télévision ?

TP 14 : Les élèves : « Tilivision » de France FR 2 (prononciation correcte : «Télévision »)

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, l'enseignant (TP 13) demande aux élèves de dire à quelle chaine télévisée appartient le journaliste. Les élèves (TP14) formulent une réponse collective et donnent le nom de la chaine télévisée. L'information fournie par les élèves provient de leurs notes. En effet, nous avons constaté lors de notre présence dans cette classe que les élèves étaient attentifs et tentaient de noter rapidement des indices qu'ils considéraient comme importants. Malgré les lacunes de prononciation dues à la confusion entre les phonèmes « *e » et « i »,* dans le terme *« télévision »,* nous pouvons dire que les élèves ont fait usage de leurs notes pour participer oralement à l'activité. Cette stratégie dénote un

apprentissage autonome car les élèves ont fait des recherches d'informations personnelles qu'ils ont notées.

TP 19: P : Comment s'appelle la femme ?

TP 20 : E5 : Louisette

TP 21 : E4 : Abdelkader c'est l'homme

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, nous pouvons voir que les élèves ont donné les noms propres des témoins qu'ils ont notés.

TP 22 : P : Qui sont-ils ? Qui est Abdelkader et Louisette ? Pourquoi ils parlent sur une chaine française ?

TP 23 : E6 : Les témoins de la guerre d'Algérie

Dans le TP23, l'élève E6 a répondu à la question de l'enseignant en citant un extrait de la vidéo formulé par le journaliste. Il est clair que l'élève a noté de lui-même certaines informations qu'il a réinvesties pour donner sa réponse.

TP 29 : P : Qu'a fait l'armée française aux témoins ? Quel est le mot employé par le journaliste ?

TP 30 : E7 : Torturé par l'armée française

Dans le fragment de transcription ci-dessus, l'enseignant demande aux élèves de citer un mot employé par le journaliste alors qu'il n'avait pas formulé auparavant la consigne de noter les termes pertinents, ce qui témoigne d'un guidage faible dans le but de mener les apprenants vers la responsabilité et l'autonomie en apprentissage.

Par ailleurs pour répondre à la question de l'enseignant, l'élève E7 dans le TP30 emploie, une expression citée par les journalistes : « *Torturé par l'armée française* », ce qui démontre clairement qu'il a su trier et noter l'essentiel de la vidéo pour le réinvestir dans sa communication orale, il est donc sur le chemin de l'autonomie en apprentissage.

TP 43 : P : Que dit la journaliste, continuez !

TP 44 : E5 : Elle parle de la souffrance de Abdelkader

TP 45 : E3 : Elle dit : il passe 18 (disuite) jours à la villa (prononciation erronée, prononciation du « t » muet, ce qui constitue une erreur)

Dans le TP45, ci-dessus, l'élève E3 a prononcé le nombre exact cité par la journaliste, notamment dix huit jours que le témoin a passé dans la villa où il a été torturé. L'une des stratégies des élèves est de sélectionner les informations relatives aux noms, aux chiffres ou aux nombres et les noter sans que l'enseignant ne le demande. Ils accomplissent un apprentissage en autonomie sans l'intervention de l'enseignant.

TP 46: E6: Villa Susini (Prononcé « Sisouni » par l'élève.

Dans le TP46, l'élève E6 a su donner le nom de la « Villa Susini (Sisouni) », expression citée dans la vidéo et notée par l'élève E6 car il s'agit d'un nom difficile à retenir, ce qui a fait en sorte que l'élève le prononce mal. L'élève a fait preuve d'autonomie en apprentissage en décidant de le mettre par écrit afin de ne pas l'oublier et s'en servir durant l'activité.

Les fragments de transcription cités ci-dessus, relatifs à la classe 2 nous permettent de constater que les élèves ont écrit les noms, les dates, les nombres, des termes nouveaux, etc. Il s'agit d'informations notées et réutilisées pour réaliser les activités d'oral. Les élèves ont utilisé la technique de la prise de notes de leur propre initiative. Il convient de souligner que l'enseignant n'a pas formulé de consignes, il a géré l'activité en posant des questions sur le support vidéo mais il n'a pas demandé aux élèves de noter des données particulières. Dans cette optique, nous pouvons dire que sa stratégie démontre un guidage faible et réduit, ce qui permet aux apprenants d'acquérir une autonomie en apprentissage, en se servant de leurs notes comme stratégies d'apprentissage pour s'exprimer et améliorer leur compétence à communiquer langagièrement à l'oral.

Exemple de la classe 6 (Cf. Annexe 6)

Dans cette classe 6, nous avons remarqué que les élèves ont pris seuls l'initiative de noter sur leurs cahiers l'intitulé de l'activité et les mots clés que l'enseignante avait écrit sur le tableau. Cela dans le but de s'en servir lors de la production des énoncés oraux en négociant le projet, ce que nous avons effectivement remarqué.

Se servir du tableau comme auxiliaire didactique est un rituel pour les enseignants, toutefois nous avons constaté que l'enseignante n'a pas demandé à ses élèves de noter ce qu'elle a écrit, ils l'ont fait d'eux-mêmes. Certes, nous pouvons, dire que c'est une habitude pour l'élève de noter ce qui est écrit sur le tableau mais lorsqu'il s'agit d'une séance qui se déroule oralement cela est plutôt une stratégie utilisée par l'apprenant pour être réinvestie lors d'une communication langagière orale. Il est clair que toute consigne non formulée par l'enseignante vise à réduire son guidage afin de mettre l'apprenant sur la voie de l'autonomie en apprentissage et leur permettre d'améliorer leur compétence à communiquer langagièrement à l'oral.

Exemple de la classe 7 (Cf. Annexe 7)

Bien que l'enseignant de la classe 7 n'ait pas demandé aux élèves de prendre des notes, ces derniers avaient l'air habitués à faire usage de cette technique car ils ont pris l'initiative de noter certaines informations dont ils se sont servis plus tard pour répondre aux questions de

l'enseignant et faire le questionnaire proposé. Ci-dessous quelques exemples de transcription : (Cf. Annexe 7)

TP 35: P: Oui, c'est ça, vous avez écouté un intervenant, quelqu'un qui parlait de quoi ?

L'enseignant a lancé l'activité sans consigne préalable, son objectif est de restreindre son guidage afin de conduire l'élève vers un apprentissage en autonomie sans lui dicter la conduite à prendre pour réaliser la tâche en cours.

TP 54 : P : Citez des exemples que vous avez notés, de quoi souffrent ces enfants ?

À travers cette question dans l'extrait de transcription ci-dessus (TP 54) l'enseignant est persuadé que les élèves ont pris des notes alors qu'il n'avait pas formulé cette consigne. La stratégie de l'enseignant est de responsabiliser les apprenants en minimisant ses consignes autrement dit son guidage.

TP 55: E1: Des maladies

TP 56: P : Oui, encore

Dans le TP 56, l'enseignant demande aux élèves de continuer « oui, encore », sans préciser « encore quoi ? ». Il laisse à l'élève l'opportunité de continuer seul sa prise de parole en se référant aux informations notées.

TP 57: E2 : Ils sont sans-abri

TP 58: E3 : Sans étude

TP 61: P: Il parle au nom de qui ?

TP 62: E1: UNICEF

TP 76: E1: Qui sont vulnérables

TP 72: E1: Pour construire des écoles

TP 73: E2: Pour construire un abri

TP 74: E3 : L'enfant a besoin d'eau

TP 137: E3 et E1 : 1.5 million d'enfants. (Réponse collective)

TP 140: E2 et E1 : Aspect psychologique. (Réponse collective

Les réponses données par les élèves ont été formulées par l'intervenant dans le support audio que l'enseignant à utilisé pour réaliser l'activité en cours.

Dans cette classe 7, les élèves ont notés les informations importantes pour exécuter les tâches, l'enseignant n'est pas à l'origine de cette initiative car il n'a pas exigé des élèves qu'ils prennent des notes, son guidage est plus ou moins restreint sans consigne imposée. Il est clair que le groupe des élèves qui participent aux activités est autonome en apprentissage car ils prennent d'eux-mêmes des notes qu'ils emploient pour s'exprimer oralement en FLE.

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

Les faits observés dans les classes citées comme illustrations ci-dessus mettent en exergue la présence du critère de validité de notre deuxième hypothèse de l'étude en cours.

L'apprentissage est un processus qui permet à l'apprenant de construire ses connaissances. La finalité de l'enseignement du FLE est de permettre à l'apprenant de pouvoir communiquer dans cette langue. Acquérir une autonomie en apprentissage dépend de la fréquence du guidage de l'enseignant. Une autonomie langagière est une compétence qui est acquise progressivement lorsque l'élève est mis sur le chemin de l'autonomie en apprentissage.

2.2. Les apprenants posent des questions

Cet observable, nous a permis de constater des élèves qui ont posé des questions dans trois classes sur huit observées. Nous citons ci-dessous quelques fragments de transcriptions : (Cf. Annexes 3- 5 – 6).

Exemple de la classe 3 (Cf. Annexe 3)

TP 1 : P : La séance d'aujourd'hui est consacrée à la production orale, vous allez vous exprimer oralement, le sujet du débat est à la page 79. Ouvrez vos livres à la page 79.

Dans le TP 1, l'enseignant présente la séance de la journée en cours et demande aux élèves d'ouvrir leur livre à la page 79 afin de découvrir le sujet du débat. Il ne donne aucune consigne supplémentaire.

TP 2: E1 : Qu'est-ce qu'on fait ?

Dans le TP 2, l'élève E1 pose une question à l'enseignant dans le but d'avoir des informations. L'élève cherche à comprendre pour apprendre, il sait que c'est à lui d'exécuter seul la tâche, il est donc responsable de son apprentissage.

TP 9: P : Tu seras le modérateur du groupe 3. Maintenant chaque groupe sera divisé en deux sous-groupes.

Dans le TP 9, l'enseignant désigne le modérateur et demande de diviser le groupe en deux sans expliquer ce qu'ils doivent faire.

TP 10: E4 : Comment?

Dans le TP 10 l'élève E4 demande à l'enseignant plus de précision, sa question sous –entend la manière qu'ils doivent adopter pour participer à l'activité.

TP 56: P: Groupe 3, on vous écoute

Dans le TP 56, l'enseignant donne une consigne brève, autrement dit autorise les élèves à prendre la parole.

TP 57 : E3 : Le modérateur : D'abord les arguments pour Internet

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

Dans le TP 53 l'élève E3 qui a le rôle de modérateur donne la consigne à la place du professeur qui n'a rien expliqué pour laisser l'occasion aux élèves d'organiser eux-mêmes leur travail, il les met ainsi sur le chemin de l'autonomie en apprentissage en leur permettant de s'exprimer oralement et de gérer eux-mêmes la tâche à accomplir.

TP 58: E15: On fait le projet, y a les informations qu'on cherche on trouve vite

TP 59: E16: Le monde est un petit village

Dans les TP 58 et 59, les élèves E15 et E16, formulent leurs arguments en faveur de l'Internet.

TP 60: E3: Le modérateur: Comment ?

Dans le TP 60, l'élève E3, qui a le rôle de modérateur pose une question à son camarade E16 « comment ? », pour comprendre le sens de cette métaphore et pour pousser ses camarades à s'exprimer d'avantage.

TP 61: E16: Les réseaux sociaux et tout le monde parle et connait beaucoup d'amis

Dans le TP 61, l'élève E16 répond à son camarade E3 qui est le modérateur. Nous constatons que l'enseignant est absent, en d'autres termes, garde le silence.

Dans cette classe 3, les, élèves posent des questions entre eux, interagissent oralement ensemble, construisent leur apprentissage en toute autonomie.

Exemple de la classe 5 (Cf. Annexe 5)

TP 11 : E1 : On peut commencer ?

Dans le TP 11, l'élève E1 pose une question pour savoir s'ils peuvent commencer la présentation de leur projet. Son intervention est une décision personnelle, donc une prise en charge de son apprentissage, ce qui démontre son autonomie.

TP 28: P: Vous pouvez poser des questions

Dans le TP 28, l'enseignant autorise les élèves à poser des questions, dans ce sens là, nous pouvons dire qu'il ne monopolise pas la parole.

TP 29 : E5 : Est-ce que les informations dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?

Dans le TP 29, l'élève E5 prend la parole et pose une question à ses camarades pour avoir plus d'informations sur le livre numérique, cherchant à connaitre les similitudes entre les deux livres. À travers sa question, l'élève désire avoir des informations supplémentaires, il cherche à apprendre en autonomie.

TP 36 : P : Oui, encore, une autre question ? C'est un débat, n'oubliez pas, vous pouvez poser des questions autant que public, alors ?

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

L'enseignante invite ses élèves à poser des questions elle leur accorde plus de temps de parole, son guidage est réduit car elle ne consacre pas tout le temps pour ses explications et ses consignes.

TP 37 : E3 : Je peux continuer ? (Question posée avec intonation montante)

Dans le TP 37, l'élève E3 pose sa question avec intonation montante, pour avoir l'autorisation de continuer sa prestation orale. Cet élève est autonome en apprentissage, car il prend lui-même la décision de compléter son argumentation.

TP 72 : P : Les questions ?

Dans le TP 72, l'enseignante insiste sur le fait de poser des questions, ce qui signifie qu'il invite ses élèves à la prise de parole, leur accordant plus de temps de parole afin de les responsabiliser en apprentissage.

TP 73: E6: Est-ce que le livre numérique il y a tout euh tout ce qu'on cherche ?

Dans le TP73, l'élève E6 pose une question dans le but d'avoir une information, il cherche à comprendre, à construire ses connaissances, il est responsable de son apprentissage.

TP 74 : E4 : Oui, il y a tous les livres qu'on veut

Dans le TP 74, l'élève E4, répond à son camarade E6, et affirme que le livre numérique contient toutes les informations recherchées. Ces deux élèves communiquent entre eux, partagent les connaissances, apprennent seuls, l'enseignante n'intervient pas dans leurs échanges, elle leur donne l'occasion de développer une autonomie en apprentissage.

TP 75: P: Une autre question, oui.

Dans le TP 75, l'enseignante insiste sur le fait de poser d'autres questions, elle s'efface pour laisser la parole à ses élèves, leur permettant ainsi de construire leur apprentissage en autonomie et apprendre à se responsabiliser.

TP 76 : E7 : Est-ce qui y a un autre avantage du livre papier ?

Dans le TP 76, l'élève E7 pose une autre question dans le but de connaitre un autre avantage du livre en papier. Sa prise de parole a pour objectif d'enrichir ses connaissances et interagir avec ses camarades. Nous pouvons dire que cet élève est sur la voie de l'autonome car il a lui-même pris la décision de la question à poser, il cherche à apprendre, et à développer ses compétences.

P 83 : E2 : Il y a le virus

TP 84 : E1 : On peut voler la tablette ou le téléphone

TP 85 : E3 : Pourquoi on pense toujours aux mauvaises choses ?

Dans l'extrait de transcription, ci-dessus, les élèves interagissent entre eux, l'enseignante n'intervient pas, elle s'efface, elle est absente, l'élève E3 dans le TP 85 pose une question pour contre argumenter, autrement dit pour rejeter les arguments des ses camarades, il a lui même décider d'intervenir pour s'opposer à ses camarades, en exprimant son point de vue à travers son intervention orale

Dans cette classe 5, les élèves communiquent entre eux en langue étrangère, ils expriment leurs idées, se posent des questions, ils manifestent une autonome en apprentissage, ils sont sur la voie de l'acquisition d'une compétence communicative et une autonomie langagière en français langue étrangère.

Exemple de la classe 6 (Cf. Annexe 6)

TP 9: P: D'abord, il y a le mot citoyen qui signifie membre d'une cité et journée citoyenne ça veut dire réaliser, faire ensemble des actions dans la cité, dans le quartier, etc.

Dans le TP9, l'enseignante explique un mot clés du projet en formulant une phrase assez longue contenant des expressions nouvelles pour les élèves dans le but de les pousser à résoudre seuls la situation- problème.

TP 10: E3: C'est quoi les actions ?

Dans le TP10, l'élève E3 pose une question à l'enseignante pour comprendre autrement dit il cherche une élucidation du sens. Les questions de compréhension favorisent l'apprentissage en autonomie.

TP 61: E3: Madame, est-ce qu'on va dire les solutions pour cet problème ? (Correction : ce : erreur d'usage du pronom démonstratif)

Dans le TP61, l'élève E3 pose une autre question pour mieux comprendre ce qui est demandé de faire, il est en train d'apprendre à apprendre. Par ailleurs, l'enseignante n'a pas donné trop de détails afin de responsabiliser les élèves et les pousser vers la recherche. Son objectif vise à leur permettre de développer leur autonomie en apprentissage.

TP 68: P: Aucune question, tout est clair ? Réfléchissez un petit peu essayez de poser des questions.

Dans le TP68, l'enseignante demande aux élèves de poser des questions, elle les incite à réfléchir et à s'exprimer oralement. Elle leur permet de développer l'oral réflexif en facilitant les interactions et l'apprentissage en autonomie.

TP 69: E4: Madame on doit parler de quoi quand on a un problème ?

Dans le TP69, l'élève E4 pose une question cherchant à avoir des illustrations pour mieux comprendre, ce qui laisse entendre que l'enseignante n'a pas beaucoup expliqué la consigne

dans le but de réduire son guidage et pousser les élèves à chercher à comprendre en s'exprimant oralement et en communiquant en classe de FLE.

TP 105 : E3 : Dans la cité ?

Dans le TP 105, l'élève E3, qui est toujours actif et autonome cherche à comprendre à travers une autre question qu'il pose pour avoir une affirmation de son idée.

TP 106 : P : Oui la cité

Dans le TP 106, l'enseignant valide la réponse de l'élève sans rajouter d'explications, pour laisser l'occasion aux élèves de faire seuls leurs investigations.

TP 107 : E1 : La cité le quartier ci la même chose madame ?

Dans le TP 107, l'élève E1 pose une question par intonation en proposant un synonyme de « *la cité* » cherchant à savoir si le sens est le même. Nous constatons que cet élève cherche à décoder le sens des mots, à développer ses connaissances.

À travers les illustrations citées ci-dessus, nous pouvons affirmer que nous avons pu mettre en exergue la manifestation des faits en relation avec la présence du critère de validité de notre deuxième hypothèse de recherche. En effet, nous constatons qu'en posant des questions aux enseignants les élèves expriment un besoin d'aide à la compréhension, ce qui traduit un guidage assez limité. Cette stratégie leur permet de participer à leur apprentissage en autonomie, et développer leur compétence à communiquer langagièrement à l'oral lorsqu'ils se mettent à poser des questions pour exécuter la tâche à accomplir.

2.3. Les apprenants prennent des initiatives langagières

Le choix de cet observable met en exergue le rôle de l'enseignant dans la construction d'un apprentissage en autonomie. Notre présence dans les classes observées nous a permis de constater le type de guidage fourni par les enseignants. Par ailleurs, nous avons également pu noter plusieurs interventions initiatives de la part des apprenants de 3ème AS, notamment dans plusieurs classes (Cf. Annexes 2-3-4-5-6-8).

Par le biais des extraits des transcriptions mentionnées ci-dessous, nous essaierons de comprendre et expliquer le comportement des participants dans la classe de FLE.

Exemple de la classe2 (Cf. Annexe 2)

TP 41 : P : Encore, qui peut ajouter quelque chose ?

Dans le TP 41, l'enseignant pose une question non précise pour laisser la parole aux élèves de décider ce qu'il convient de rajouter.

TP 42 : E9 : Il y a Abdelkader qui parle et, euh aussi la journaliste.

TP 44 : E5 : Elle parle de la souffrance de Abdelkader

TP 45 : E3 : Elle dit : il passe 18 (disuite) jours à la villa

TP 46: E6: Villa Susini (Sisouni)

Dans le fragment de transcription ci-dessus nous constatons l'intervention de l'élève E9 dans le TP42, qui a suscité la production des tours de parole de ses camarades. En effet, cet élève a pris l'initiative de parler de *« la journaliste »,* ce qui a poussé ses camarades E5, E3 et E6 à saisir le fil du sujet en décidant d'eux-mêmes de rapporter le discours de la journaliste, ce que nous considérons également comme une initiative langagière, mettant en valeur un apprentissage en autonomie, sans l'intervention de l'enseignant dans les interactions entre apprenants.

TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh //

TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins Louisette et Abdelkader

TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, nous pouvons constater les élèves E5, E8 et E6 qui s'expriment de leur propre initiative, chacun d'eux relate ce qu'il a compris du contenu de la vidéo visionné en classe. L'enseignant ne participe pas aux interactions entre apprenants, il s'efface afin de les pousser à construire leur savoir avec autonomie afin de les responsabiliser et les habituer à la pise de parole.

TP 84 : E4 : On a vu euh deux témoins qui racontent la souffrance de la guerre d'Algérie // euh Abdelkader et Louisette

TP 85: E2 : Les témoins aident FLN, et euh l'armée a mis Abdelkader dans la villa pour souffrir et torturer lui.

TP 86 : E1 : Louisette appelée Lila a aussi beaucoup souffrir dans la guerre car elle a eu beaucoup de mal et beaucoup de torture, euh et elle est sauvé par un médecin.

Dans cet extrait de transcription, nous remarquons l'élève E4 qui déclenche l'interaction en parlant des témoins et leur souffrance durant la guerre d'Algérie. Son intervention initiative a donné lieu à une suite d'interventions contenant des détails formulés par les apprenants E2 et E1. Cette illustration démontre des élèves autonomes en apprentissage, car ils prennent d'eux-mêmes l'initiative de la parole sans être sollicités par l'enseignant.

TP 98 : E5 : Ils ont souffert boucoup (beaucoup) euh Abdekader et Louisette vrais moujahidines euh car ils ont euh fait la guerre et euh ils ont fait la liberté pour nous.

TP 99 : E1 : Oui c'est les vrais moudjahidines

TP 100 : E6 : Vrais moudjahidines

Dans ce passage, l'élève E5 dans le TP98, mène l'interaction et fait une description méliorative de bravoure des témoins. Cette intervention initiative orale a suscité les émotions de ses camarades E1 et E6, qui ont manifesté des tours de parole pour approuver et confirmer ce que leur camarade E5 a exprimé dans son TP 98. Ces interventions s'inscrivent dans un déroulement discursif initiatif.

Par ailleurs, il convient de rappeler que le guidage de l'enseignant est faible dans cette classe2 en effet, dans les extraits ci-dessus, (Cf. Annexe2), nous avons constaté des élèves qui interagissent entre eux sans que l'enseignant n'intervienne. Cette technique est une stratégie qui vise à mener les apprenants vers l'autonomie en apprentissage et l'acquisition d'une compétence communicative langagière en FLE.

Exemple de la classe 3 (Cf. Annexe3)

TP 21 : E2: (le modérateur). J'interroge un par un

TP 22 : P : Oui, un argument pour et un argument contre, d'accord on fait comme ça

Nous constatons dans le TP21 que l'intervention initiative de E2 a suscité la réaction du professeur qui exprime une réponse suivie d'une intervention initiative « *d'accord on fait comme ça »*, l'enseignant suit l'élève, en d'autres termes, il n'est plus le guide mais il est guidé par l'élève, ce qui signifie que son guidage est réduit.

TP 23 : E2: (le modérateur). Oui parle (Mohamed)

TP 24: E6: On fait le projet avec Internet aussi

TP 25: E4: Il y a les mauvaises choses sur Internet comme euh / les films pas bien

TP 26: E7: IL y a la perte de temps

Dans le TP 23, l'intervention initiative de l'élève E2 qui demande à son camarade de prendre la parole a donné lieu à des interactions basées sur une multitude d'interventions initiatives de la part des apprenants E6, E4 et E7 qui ont exprimé différents avis d'une manière spontanée. En effet, les élèves ont décidé d'eux-mêmes de prendre la parole et produire des énoncés nouveaux qui ne sont pas la conséquence de l'intervention de leur camarade E2 dans le TP23.

TP 27: E2: (le modérateur). Tu veux parler ?

TP 28: E6: Non c'est pas perte de temps (Correction : ce n'est pas)

TP 29: E7: Perte de temps

Dans le TP 27, l'élève E2 en sa qualité de modérateur donne la parole à son camarade E6 qui voulait parler, ce dernier formule un énoncé contenant un contre-argument pour soutenir la

thèse qui défend l'usage de l'internet. Son camarade E7 interagit spontanément, et maintient sa position. Les interventions initiatives langagières des élèves mettent en évidence des apprenants qui construisent leurs connaissances en autonomie sans aucune réaction de l'enseignant.

TP 30: E2: (le modérateur). Pourquoi ?

TP 31: E7: On laisse les cours et on fait pas (on ne fait pas) les devoirs

TP 32: E6: C'est pas (Ce n'est pas) toujours comme ça.

Dans le TP 30, l'élève E2 demande à son camarade E7 de justifier sa réponse *« pourquoi ? »*, ce dernier argumente et défend son point de vue, il s'agit d'une réaction à une intervention initiative de l'élève E2. Mais l'élève E6 prend l'initiative de la parole dans le TP32 afin de contredire son camarade et contester son argument en formulant un énoncé nouveau.

TP 33: E2: (le modérateur). Qui parle?

TP 34 : E6 : Il y a un temps pour étudier et un temps pour regarder les films ou parler avec les amis

Il est clair que l'intervention de l'élève E6 est initiative car l'apprenant n'a pas répondu à une question de E2 mais a décidé lui-même du contenu à produire.

Nous pouvons dire que le TP de E6 est constitué d'une intervention réactive implicite car il a accepté de prendre la parole et une intervention initiative qui porte sur le contenu qui est le choix de l'élève E6 lui-même.

TP 41: E1: (Le modérateur). Qui parle ?

TP 42 : E8 : Internet c'est fort, y a la connexion avec les amis, ya les films, facebook , euh instagram et beaucoup de choses

TP 50: E11: Internet a fait le monde un petit village

TP 51: E12: Y a aussi des choses sur Internet pas réelles on sait pas qui a dit ça (Correction : il y a : omission du pronom impersonnel) ; (Correction : on ne sait pas : omission du ne de la négation).

TP 73: E18: Non, non, c'est Internet mieux que bibliothèque

TP 74: E17: Internet aide nous pour le projet, la bibliothèque non, euh les livres ça perd le temps

Nous constatons dans l'extrait ci-dessus que l'apprenant E1 dans le TP 41 pose une question pour savoir qui voudrait prendre la parole. Ses camaradent E8, E11, E12, E18 et E17 réagissent en prenant la parole et participent aux interactions en formulant chacun une

intervention initiative orale qui témoigne de leur responsabilité à vouloir s'exprimer et manifester des idées personnelles, propres à chacun d'eux.

Les fragments de transcription ci-dessus (Cf. Annexe3), illustrent un guidage réduit de l'enseignant car, comme nous pouvons le constater, ce dernier ne s'implique pas dans les interactions, il laisse les apprenant échanger leurs points de vue sans intervenir.

Dans cette optique, les élèves construisent leurs savoirs en toute autonomie, cet apprentissage est un facteur crucial pour développer une compétence communicative et acquérir une autonomie langagière.

Exemple de la classe 4 (Cf. Annexe 4)

TP 41: P: Il y a des parents qui disent que l'enfant doit travailler pendant les vacances, est-ce que vous êtes d'accord avec eux ?

Dans le TP41, l'enseignant pose une question puis laisse les élèves s'exprimer sans intervenir dans leurs interactions.

TP 43: E2: Les parents profitent des enfants pour avoir l'argent.

TP 44: E1: C'est pas (Expression correcte : ce n'est pas) tous les parents qui disent ça

Dans le TP 44, l'élève E1 produit une intervention initiative pour contre dire son camarade E2 dans le TP 43 en s'exprimant à sa manière avec ses propres propos.

TP 45: E10: Oui euh il y a des parents qui profitent et veut (mot correct : veulent) que l'enfant ramène l'argent.

Dans le TP45, l'élève E10, revient sur les propos de son camarade E2, dans le TP43 et réaffirme les propos de ce dernier de sa propre initiative.

TP 46: E11: L'enfant euh ne travaille pas et euh va à l'école c'est mieux pour lui.

TP 47: E12 : Les places des enfants à l'école, pas au travail, euh les enfants sont petits

Dans le TP 46 l'élève E11 prend la parole de lui-même et produit une intervention initiative dans laquelle il souligne que l'enfant ne doit pas travailler car sa place est à l'école

Dans le TP 47 l'élève E12 reformule une partie des propos de l'élève E11, et propose une justification initiative pour étayer la raison pour laquelle il approuve le point de vue de son camarade en soulignant que l'enfant est petit pour le travail.

TP 50 : P: Expliquez pourquoi, donnez des arguments

Dans le TP 50, l'enseignant demande aux élèves de donner des arguments puis garde le silence pour les laisser s'exprimer seuls sans son intervention.

TP 51 : E5: C'est le contraire, avec l'argent l'enfant achète le (correction : la) cigarette

TP 52: E3: Et tous (correction : toutes) les mauvaises choses

TP 53: E6: Il apprend la drogue

TP 54 : E1 : Si les parents éduquent bien les enfants, ils font pas (correction : ne font) les mauvaises choses

Dans les TP (51-52-53-54), ci-dessus, nous constatons des interventions initiatives langagières orales où chacun parle des conséquences fatales qu'engendre le travail des enfants. La prise de parole de chaque élève dans ce fragment de transcription représente une production personnelle où chacun prend de lui-même l'initiative de la parole et s'exprime librement en toute responsabilité, avec des propos différents de ceux formulés par les camarades.

TP 68: P: Les parents disent que l'enfant devient responsable quand il travaille

Dans le TP 68, l'enseignant ne pose pas de question, mais rapporte les propos des parents et laisse les élèves réagir.

TP 69 E7 : Il est petit (correction : jeune) pour ça

TP 70 : E11 : Je suis pas (correction : je ne suis pas) d'accord

TP 71: E6: Pourquoi responsable, c'est pas (correction : ce n'est pas) l'âge de ça

Dans les TP 69 et 70, les élèves E11 et E6 expriment leur désaccord concernant le travail des enfants, en outre, nous constatons l'élève E6 dans le TP 71 qui pose une question et y répond, pour réfuter la thèse des parents, les trois élèves prennent d'eux-mêmes l'initiative de la parole.

TP 79 : P : Oui, encore les autres que pouvez-vous dire ?

Dans le TP79, l'enseignant invite les élèves à prendre la parole, mais ne formule pas de consigne précise.

TP 80: E7 : C'est injuste, c'est les parents qui achètent les nécessités de l'école

TP 81: E5: Si l'enfant travaille, il va pas (correction : ne va pas) étudier et surtout il va habituer (correction : s'habituer) à l'argent.

Dans le TP 80 l'élève E7 parle de l'injustice et du rôle réel que devraient accomplir les parents alors que son camarade E5 dans le TP 81 évoque les conséquences néfastes que subiront les enfants qui travailleraient. Il est clair que chacun des deux élèves a produit une intervention initiative dans laquelle il décide d'être responsable de sa parole et de s'exprimer dans le but de manifester son esprit critique en toute liberté et avec ses propres mots.

Les élèves conduisent l'interaction, leurs interventions sont parfois réactives lorsqu'ils décident de parler ou de confirmer des propos déjà dits mais également initiatives car la

majorité de leurs TP constituent des prises de parole indépendantes de ce qui a précédé comme intervention.

Dans cette classe 4, l'enseignante ne participe pas aux interactions, elle pose des questions pour orienter les élèves et reste éloignée afin les pousser à prendre des initiatives orales. Les fragments de transcription ci-dessus (Cf. Annexe 4), démontrent un guidage limité de l'enseignant. Il est important de souligner que les élèves de cette classe 4, ont fait preuve d'un apprentissage en autonomie, leur participation initiative est le moyen qui va leur permettre d'acquérir une compétence communicative et une autonomie langagière en FLE.

Exemple de la classe 5 (Cf. Annexe 5)

TP 12: P: On a dit le livre électronique va-t-il faire disparaitre le livre en papier, vous commencez.

Dans le TP 12, l'enseignante, annonce le thème du projet à présenter et autorise les apprenants à commencer leur prestation orale.

TP 13: E1: Notre travail un plan dialectique, les arguments à l'appui, les arguments opposés, conclusion

TP 14: P: Très bien

TP 15: E2 : Le thème traité conflit d'opinion sur le livre en papier et le livre numérique. Le livre numérique va-t-il disparaitre ou disparait avant lui le livre en papier. Développement, les arguments appuyant le livre en papier

Dans le TP 13, E1 prend l'initiative de la parole et présente le plan du projet réalisé avec son groupe. Par contre dans le TP 14, le professeur (P) émet une évaluation positive, il s'agit d'une intervention réactive, en d'autres termes c'est une réponse à l'intervention de E1. Ensuite dans le TP 15, E2 prend l'initiative de la parole et formule une intervention personnelle dans laquelle il présente le thème du projet.

TP 19 : E4 : le livre numérique est euh deux à trois fois moins cher que livre format en format papier qui est plus difficile à acheter et à lire et à chercher.

TP 20: E3: Le premier avantage de (du) livre numérique est le fait qu'on a plus (on n'a pas) besoin d'avoir une grande maison avec une bibliothèque et des kilomètres de rayonnage pour ranger tous nos livres.

TP 21: E1: Le livre en papier a un charme et un plaisir parce que euh quand l'écrivain prend son livre dans ses mains il sent que c'est un charme et euh euh charme spécial

Dans l'extrait ci-dessus, notamment le TP 19, l'élève E4, prend la parole et cite les bienfaits du livre numérique puis le compare au livre en papier. Alors que son camarade E3, dans le

TP 20, continue la prestation de son camarade et prend l'initiative de présenter un avantage qu'il juge primordial en soulignant que le livre numérique permet d'économiser l'espace et par conséquent la possession d'une bibliothèque qui n'est pas nécessaire pour ranger les livres. De plus E1, dans le TP 21 fait l'éloge du livre numérique et parle du plaisir ressenti par l'écrivain.

Nous constatons que chacun des trois élèves a pris la parole de lui-même, de sa propre initiative en participant à des interactions entre apprenants pour émettre des arguments personnels favorisant le livre numérique. Notons également que chaque énoncé prononcé est différent de celui qui le précède. Par ailleurs, l'enseignante demeure observatrice, elle n'intervient pas dans les interactions entre les apprenants.

TP 22: P: Vous devez lire, oui continuez

Dans le TP22, l'enseignante demande aux élèves de continuer sans précision particulière.

TP 24: E3: On peut comprendre facilement la signification du mot nouveau grâce au / le (correction : au) dictionnaire qui se trouve dans notre appareil comme téléphone et tablette.

TP 25: E4 : On peut dire le livre numérique est hyperactif puisqu'il est possible d'avoir des liens vers des services de traductions, des liens hypertextes

Il est clair que les élèves prennent des initiatives langagières, en effet, dans le TP 24, E3 évoque la possibilité de comprendre facilement un mot en ayant recours au dictionnaire qui se trouve sur le téléphone ou la tablette, alors que son camarade E4, dans le TP 25 souligne qu'il est possible d'avoir des liens hypertextes ou des liens de traduction. Chacun de ces deux élèves a pris la parole librement de lui-même pour argumenter et justifier avec ses propres propos le point de vue qu'il a adopté concernant le livre numérique.

TP 61 : P : Exprime, exprime à haute voix

Dans le TP 61, l'enseignante demande à l'élève d'élever la voix mais ne formule pas de consigne précise.

TP 63 : E1 : Le livre en papier euh on trouve la prononciation des mots

TP 64 : P : La phonétique

TP 65 : E3 : Mais euh même dans le dictionnaire sur le téléphone portable on trouve la prononciation et tout ça

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, nous avons trois tours de parole sous forme d'interventions initiatives Pour être plus explicite, notons que E1 dans le TP 63 a argumenté de sa propre initiative, sa prise de parole constitue sa décision prise pour étayer un point de vue. En outre le professeur (P) dans le TP64, a repris ce que l'élève a dit en donnant le nom

de la branche qui étudie la prononciation et les sons, il a donc rajouté une information à l'élève. Par ailleurs, l'élève E3, dans le TP 65 a intervenu en formulant un contre argument, en citant *« le dictionnaire »* qui constitue un énoncé nouveau, dans ce cas là, son intervention est faite en son propre nom, de lui-même et en sa propre responsabilité.

TP 76 : E7 : Est-ce qui y a un autre avantage du livre papier ?

TP 77 : P : Oui, c'est une bonne question, vous avez cité les avantages du livre en papier, maintenant, votre camarade veut savoir s'il y a d'autres avantages encore ?

TP 78: E1: Oui, bien sûr, euh, // le livre en papier reste des années en bibliothèque

TP 79: E3 : On peut aussi sauvegarder un livre numérique longtemps.

Dans le TP 76, E7 pose une question, il s'agit d'une intervention initiative langagière, cet apprenant a pris la décision d'interroger son camarade dans le but de savoir s'il existe d'autres avantages du livre en papier. À ce moment là, le professeur (P) prend la parole dans le TP 77 et évalue positivement la question de l'élève. Ensuite, nous constatons l'élève E1 dans le TP78 qui réagit à la question de son camarade en proposant une réponse qui constitue un avantage du livre en papier, ce qui pousse un autre élève E3 à contredire son camarade en formulant un contre argument pour contester la thèse défendue. Il est clair que l'élève E3 dans le TP 79 a pris de lui-même l'initiative de la parole ce qui met en évidence sa responsabilité à gérer son intervention d'autant plus que ses propos ne sont pas repris ou reformulés mais nouvellement prononcés.

TP 83 : E2 : Il y a le virus

TP 84 : E1 : On peut voler la tablette ou le téléphone

TP 85 : E3 : Pourquoi on pense toujours aux mauvaises choses ?

TP 86 : E1 : C'est des arguments

Nous constatons dans le fragment de transcription ci-dessus des TP sous forme d'interventions initiatives, en effet E2 dans le TP 83 cite le virus comme inconvénient, son camarade E1 dans le TP 84 pense au vol de la tablette ou du téléphone, par ailleurs E3 dans le TP 85 demande pourquoi ses camarades ne pensent qu'aux mauvaises choses, bien entendu il veut dire les choses négatives évoquées par ses camarades pour contester la thèse défendu par le groupe adverse.

Dans le TP 86, E1 reprend la parole pour préciser qu'ils ont donné des arguments. Il est intéressant de souligner que les interventions langagières de ces apprenants démontrent des interactions basées sur des interventions initiatives, formulées à chaque fois à l'aide de propos

nouveaux qui ne sont pas repris ni reformulés en fonction de ce qui a été déjà dit auparavant. Les élèves interagissent entre eux librement en formulant des énoncés propres à eux.

TP 123: E2 : Quand on va au bibliothèque euh le plaisir quand on reste et cherche des livres le dictionnaire euh le plaisir, c'est un plaisir, madame, elle enrichit les mots dans le cerveau

Dans l'extrait de transcription cité ci-dessus, l'élève E2 dans le TP 123, prend la parole de lui-même et décrit le sentiment ressenti lorsqu'il est présent dans une bibliothèque et rajoute qu'apprendre des mots grâce aux livres est une richesse. Cet élève a pris une initiative langagière, il s'est exprimé de lui- même, avec ses propres mots, en formulant un énoncé nouveau qui n'a pas été dit par ses camarades.

TP 124 : P : Si vous vous rappelez on a déjà parlé de la lecture, qu'est ce qu'on a dit ? C'est une véritable nourriture spirituelle oui ou non ? Et la culture on a dit déjà s'acquiert par de nombreuses lectures d'accord? Et aussi on a dit que la lecture est le pain quotidien de la culture. C'est bon vous avez terminé ?

TP 125: E1: Je tiens à remercier madame notre professeur de français qu'on a enseigné pendant trois ans et qui euh qui nous a considéré comme ses propres enfants, par ailleurs je remercie mes camarades Abdelhadi et Issame et Affafe qu'on a travaillé le projet ensemble et je souhaite le succès au baccalauréat à toute la classe 3ème S2

Enfin dans le TP 125, l'élève E1 prend l'initiative de la parole et remercie l'enseignante en lui témoignant toutes ses reconnaissances pour les enseignements de la matière de français, dispensés durant trois années. L'élève saisi l'occasion et remercie également ses camarades d'avoir collaboré à la réalisation du projet et fini par souhaiter la réussite au baccalauréat à toute sa classe. Cet élève, une jeune fille a formulé un énoncé indépendant du thème de la séance, elle a pris la décision de s'exprimer oralement afin de présenter en toute responsabilité sa gratitude envers son professeur de français.

Dans cette classe5 l'enseignante a fait preuve d'un guidage faible car elle laissait les élèves s'exprimer sans intervenir, elle ne posait pas de questions mais se contentait de les inviter à la prise de parole. Les extraits de transcriptions citées ci-dessus (Cf. Annexe5), mettent en exergue cette interprétation. Cette stratégie a fait en sorte que les élèves soient autonomes en apprentissage, en effet, ils prennent la parole d'eux-mêmes, discutent, interagissent entre eux, se contredisent, s'opposent entre eux lorsqu'ils ne partagent pas le même avis.

Il est vrai, certains parmi eux rencontrent quelques difficultés linguistiques, toutefois cela, n'est pas insurmontable, car, la prise de parole fréquente en classe de FLE et l'autonomie en

apprentissage constituent des facteurs essentiels au développement de la compétence communicative et l'acquisition de l'autonomie langagière.

Exemple de la classe 6 (Cf. Annexe 6)

TP 16: E5: C'est difficile

TP 17: P : Non, non, c'est facile, alors faire preuve de civisme, c'est-à-dire : Dévouement et attachement du citoyen à la cité tel qu'il assume ses devoirs avant de réclamer ses droits

TP 18: E6: Madame répète la (le) premier mot (Correction : le : confusion entre le genre féminin et masculin).

TP 19: P : Dévouement

TP 20: E6 : Merci

TP 78 : E1 : On peut aussi faire autre chose

TP 79: P: Par exemple ?

TP 80 : E1 : Euh, des choses bien

TP 90: E7: Donc ici il y a un problème euh je sais pas comment mais les cétoyens (citoyens) sont poussés et ont réagi

TP 91: P : Très bien, maintenant on va dire comment

TP 92: E6: Une réaction

Nous constatons dans l'extrait de transcription ci-dessus (Cf. Annexe 6), des interventions orales initiatives de la part des élèves.

En effet, dans le TP 16, l'élève E5 prend la parole et affirme que c'est difficile, il est clair, cet élève fait référence aux mots clés du projet à réaliser. Par contre, l'élève E6 dans le TP18 veut plus de précision et demande à l'enseignante de répéter le premier mot, ce qu'elle fait et il fini par la remercier. D'un autre côté, nous pouvons remarquer E1 dans le TP78 qui propose de lui-même la possibilité de faire autre chose. En outre E7 dans le TP 90 essaie d'expliquer le problème posé à sa manière.

Dans cette classe, les élèves ont pris d'eux-mêmes l'initiative de la parole en formulant chacun à sa façon des énoncés nouveaux pour négocier le projet. Quant à l'enseignante, elle essaie de guider les élèves pour les aider à comprendre sans donner trop d'informations pour susciter la recherche du sens. Les élèves sont en train de réaliser un apprentissage en autonomie, ils sont donc sur le chemin de l'appropriation de la langue étrangère.

Exemple de la classe 8 (Cf. Annexe 8)

TP 96 : P : Oui, bien sûr, mais on dit juste union car ensemble ça fera une répétition, d'accord ? Quelqu'un d'autres, allez parlez

TP 97: E3: On peut aussi dire, dire il y a des problèmes dans la vie, il faut faire la solidarité

TP 98: P: Quel est l'adjectif de solidarité

TP 99: E1: Solidaire

TP 100: P: Donc il faut être ?

TP 101 : E1 : Il faut être solidaire

Dans cette classe, il n'y a pas d'interventions initiatives, justes des réponses reformulées ou reprises, excepté l'intervention de l'élève E3 dans le TP 97 car il a lui-même pris l'initiative de s'exprimer oralement afin de proposer une nouvelle idée. En outre, il est clair que l'enseignante intervient souvent pour faire parler les élèves, elle leur pose des questions pour déclencher la prise de parole. Le déroulement de l'activité se caractérise par un guidage fréquent, les élèves sont réactifs et ne prennent pas d'initiatives orales.

Les extraits des transcriptions prélevées du corpus oral et citées ci- dessus comme illustrations permettent de démontrer la manifestation des faits en relation avec la présence du critère de validité de notre deuxième hypothèse de recherche. Dans la majorité des classes observées, les élèves sont capables de formuler des prises de parole initiatives lors des activités d'apprentissage. Ils peuvent participer aux tâches d'eux-mêmes sans être sollicités par les enseignants. De ce fait, ils développent l'envie d'apprendre, ils sont responsables et acteurs de leur apprentissage, ce qui leur permettra d'améliorer leur compétence communicative orale et d'acquérir progressivement une autonomie langagière en FLE.

2.4. La pratique des reformulations langagières

La définition de cet observable a pour objectif de faire le lien entre le guidage des enseignants et la pratique de la reformulation orale en FLE par les apprenants des classes de 3ème AS.

À cet égard, notre interprétation se fera en fonction du corpus oral enregistré dont nous citerons, à chaque fois que cela soit possible, des fragments de transcriptions pour illustrer notre démonstration. Nous nous baserons sur les classes (1- 2-3-4-5-6-7-8), où nous avons notamment noté des élèves qui pratiquent la reformulation orale.

Exemple de la classe 1 (Cf. Annexe1)

TP 38 : E6 : *Le journaliste parle avec les lecteurs du journal qui s'appelle « La dépêche de Kabylie »*

TP 39 : P : Qui veut continuer ?

Dans le TP 39, l'enseignant demande aux élèves de continuer l'intervention de leur camarade E6 sans donner de consigne.

TP 40 : E4 : Le journaliste a écrit euh euh //

Nous constatons l'élève E4 dans le TP 40, qui a modifié le mot *« parle »* exprimé par son camarade E6, dans le TP 39 en donnant un mot plus correct « *écrit* », l'élève a compris qu'il faut reformuler l'intervention de l'élève E6 dans le TP39. Cet élève a réagi sans le guidage de l'enseignant. Nous pouvons dire qu'il apprend à être autonome.

TP 41 : P : a écrit quoi ? Comment on appelle le texte écrit par le journaliste ?

Dans le TP 41, l'enseignant pose une question aux élèves pour les pousser à trouver l'équivalent du mot « texte », il les oriente mais ne donne pas de réponse.

TP 42 : E6 : un article

Dans le TP 42, l'élève E6, a reformulé le mot « *texte* » par « *un article »* pour répondre à la question posée par l'enseignant dans le TP 41.

TP 43 : P : Alors, continue ta phrase.

Dans le TP 43, l'enseignant demande à l'élève de continuer sans l'orienter ou l'aider

TP 44 : E4 : Le journaliste a écrit un article dans le journal qui s'appelle « La dipêche de Kabylie »

Dans le TP 44, l'élève E4 a reformulé les réponses de ses camarades pour donner une formulation personnelle.

TP 53 : P : En donnant les informations, est-ce que l'auteur a exprimé ses sentiments ?

Dans le TP 53, l'enseignant tente de pousser les élèves à reformuler l'expression « a exprimé ses sentiments », sans formuler directement la consigne.

TP 54 : Les élèves : Non (Réponse collective)

TP 55 : P : Pourquoi ?

TP 56 : E6 : Il est objectif

Dans le TP 56, l'élève E6, a reformulé l'expression « *ne pas exprimer ses sentiments* » par le mot « *objectif* », il a ainsi pu reformuler à l'aide d'un antonyme l'expression citée ci-dessus par l'enseignant « exprimer ses sentiments », sans l'aide de ce dernier.

TP 67 : P : manifestation mais c'est quoi manifestation ?

Dans le TP 67, l'enseignant n'explique pas le mot « manifestation » mais demande aux élèves de le faire, son guidage est donc limité.

TP 68 : E4 : Les gens marchent dans la rue

TP 70 : E5 : Beaucoup les personnes sont dans la rue

TP 72 : E6 : Réunion de personnes dans la rue

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, les élèves E4, E5 et E6 dans les TP 68, le TP 70, et le TP 72 proposent des explications ou reformulations personnelles, il s'agit d'un travail en autonomie.

TP 75 : P : Demander quoi ? Quel était l'objectif de cette manifestation ?

Dans le TP75, l'enseignant demande aux élèves de lui dire quel est l'objectif de cette manifestation, il guide les élèves vers une réponse particulière sans les aider à la trouver.

TP 76 : E6 : la liberté

Dans le TP 76, l'élève E6, propose une réponse

TP 77 : P : C'est ça la liberté, ou encore une autre expression

Dans le TP77, l'enseignant valide cette réponse mais demande aux élèves de dire mieux

TP 78 : E5 : L'indépendance

Nous constatons dans le TP 78, l'élève E5, qui a proposé un synonyme, ou un mot de même sens, il s'agit du terme « *indépendance* » pour reformuler le mot « *liberté* » donné par son camarade E6 dans le TP 76.

TP 83 : P : Bien, organisées, sans armes, l'auteur a employé un mot précis pour dire « sans armes », quel est ce mot ? On dit des manifestations….paci

Dans le TP 83, l'enseignant incite les élèves à reformuler l'expression « sans armes » sans leur donner le mot qui convient.

TP 84 : E6 : pacifiques

Nous constatons l'élève E6, dans le TP 84, qui a reformulé seul l'expression *« sans armes »* proposé par l'enseignant pour donner un autre mot de même sens que « *pacifique* »

TP 85 : P : Pacifiques oui, ça veut dire sans armes et donc sans vio…..

Dans le TP 85, l'enseignant amène les élèves à remplacer « pacifique » par un autre terme

TP 86 : E6 : Violence.

Dans le TP 86, l'élève E6, propose les termes « *sans violence* ». Cet élève a donné deux reformulations différentes « *pacifique et sans violence* » (TP84 et TP 86) pour remplacer l'expression *« sans armes ».*

TP 146 : P : L'auteur a dit « mettre le feu aux poudre », que signifie cette phrase ?

Dans le TP 146, l'enseignant propose l'expression *« mettre le feu aux poudre »,* aux élèves et leur demande de l'expliquer, autrement dit, il les amène à la reformuler seuls sans son aide.

TP 147 : E6 : déclenchement de la bagarre

Le même élève E6 dans le TP 147, qui reformule l'expression « *mettre le feu aux poudre* » en proposant « *déclenchement de la bagarre »*

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

Nous constatons que l'élève E6 développe une autonome en apprentissage, il peut expliquer et reformuler tout seul avec ses propres mots les expressions proposées par l'enseignant.

TP 168 : P : Donnez les synonymes des mots suivants :

Dans le TP 168, l'enseignant demande aux élèves de donner des synonymes en d'autres termes, il les pousse à reformuler à l'aide de leurs propres mots les expressions proposées.

- Répression (Mot noté au tableau), qui parle ? Oui vas-y

TP 169 : E6 : Massacre

TP 170 : E4 : Mort

TP 171 : E3 : Tuer – euh tirer

Nous constatons dans les TP 169,170, et 171, les élèves E6, E4 et E3 qui pratiquent la synonymie et la reformulation pour remplacer le mot « *répression* » proposé par l'enseignant.

TP 172 : P : « Vous savez combien le drapeau est sacré, quand il est sorti, il n'est plus question de le remiser. » Phrase notée au tableau

Dans le TP 172, l'enseignant, propose un autre verbe, il note la phrase au tableau mais ne formule pas de consigne, il souligne seulement le mot « remiser »

TP 175 : E10 : Cacher

TP 176 : E7 : enlever

Dans le TP 172, le professeur n'a pas demandé aux élèves de donner le synonyme du mot « *remiser* », il l'a juste souligné mais deux élèves ont compris la consigne implicite et ont proposé des réponses qui se rapprochent, notamment « *cacher* » dans le TP 175 par l'élève E10 et « *enlever* » dans le TP 176 par l'élève E7.

TP 177 : P : On dit aussi « retirer ». Maintenant, quel est le synonyme du mot « Rassemblement »? (Mot noté au tableau)

Dans le TP 177, l'enseignant a accepté la réponse des élèves et formule une autre proposition, puis demande aux élèves de donner le synonyme du terme *« rassemblement »*.

TP 178 : E10 : Réunion

TP 179 : E6 : Manifestation

Les élèves E10 et E6 proposent dans les TP 178 et 179 les termes « *réunion* » et « *manifestation* ». Il est clair que l'enseignant mène ses élèves vers la construction d'un apprentissage en autonomie en les entrainant à faire des reformulations langagières.

TP 180 : P : Oui, c'est ça, et « Gerbe de fleurs » quel est son synonyme ?

TP 181 : E5 : Beaucoup de fleurs

TP 182 : E10 : Bouquet de fleurs

Dans le TP 180, le professeur, demande aux élèves de lui donner le synonyme de l'expression « *gerbe de fleurs* », dans le TP 181, l'élève E5 propose « *Beaucoup de fleurs* », alors que l'élève E10, dans le TP 182, propose « *Bouquet de fleurs* ».

Les apprenants de la classe 1 répondent aux questions de l'enseignant en tentant de reformuler ce qu'ils ont compris en utilisant le répertoire lexical qu'ils possèdent. Cette stratégie est une étape fondamentale en apprentissage pouvant aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire en leur permettant de développer un apprentissage en autonomie.

Exemple de la classe 2 (Cf. Annexe2)

TP 79 : P Alors, maintenant, reformulez le contenu de la vidéo, qui commence ?

Il est à noter que l'objectif de l'enseignant à travers le TP79 est de permettre aux élèves de redire le contenu du support sans son intervention, c'est-à-dire, il s'agit de rester éloigné et pousser les élèves à reproduire seuls ce qui a déjà été dit en proposant une nouvelle formulation.

TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh //

TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins Louisette et Abdelkader

TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire

TP 84 : E4 : On a vu euh deux témoins qui racontent la souffrance de la guerre d'Algérie // euh Abdelkader et Louisette

TP 85: E2 : Les témoins aident FLN, et euh l'armée a mis Abdelkader dans la villa pour souffrir et torturer lui.

TP 86 : E1 : Louisette appelée Lila a aussi beaucoup souffrir dans la guerre car elle a eu beaucoup de mal et beaucoup de torture, euh et elle est sauvé par un médecin.

Dans les TP ci-dessus, nous constatons un travail réalisé en toute autonomie, l'enseignant est absent, il n'intervient pas dans les échanges, les élèves prennent seuls la parole et chacun d'eux reformule le contenu à sa façon et à l'aide de ses propres mots.

E5 parle de souffrance, E8 parle de torture, E6 décrit avec précision la torture, E4 reformule les propos des camarades, E2 rajoute que les témoins sont avec le FLN, pour cela ils ont été torturés. (*Pour souffrir et torturer lui* (TP85) ⟶ Correction : pour le faire souffrir et le torturer : l'élève n'a pas su employer l'anaphore qui convient « le » pour remplacer le référent et éviter la répétition, il a donc utilisé le pronom personnel « lui » qui n'était pas à sa place.

Toutefois, cela n'empêche pas de dire que l'élève a repris à l'aide de ses propres mots un passage de la vidéo qui souligne que les témoins travaillaient avec le FLN.

Enfin, E1, dans le TP86 prend la parole pour citer la souffrance de la femme dont il donne le vrai nom et aussi le nom de guerre. Cet élève a rapporté un extrait de la vidéo avec sa propre formulation, nous pouvons dire qu'il est autonome et acteur de son apprentissage.

TP 89 : E11 : Louisette et Abdekader ont dit que euh ils ont ont (Mot répété volontairement) parlé de la guerre, du mal qu'ils ont vu et aussi la torture euh dans la villa et Louisette a mal aux pieds et elle marche avec les biki. (Mot correcte : béquille) (Voyelle mal prononcée, confusion des phonèmes « i » et « e ».

Malgré l'erreur de prononciation, l'élève E11 dans le TP89 a tout de même reformulé les propos des témoins à sa manière, sans l'aide de l'enseignant il a bien précisé que ce sont les témoins dont il a donné les noms qui « *ont dit que*...», il s'agit là d'une reprise des propos des témoins avec modification car l'élève a tenté d'utiliser ses propres termes pour décrire la souffrance des témoins. Il tente d'apprendre seul, il est sur la voie de l'autonome

TP 90: P : Les béquilles

Dans le TP 90, l'enseignant intervient et donne la bonne prononciation du mot « *béquilles* »

TP 91 : E1 : On a regardé un journal de FR2 euh, les témoins ont raconté leur souffrance dans la guerre et euh //

Dans le TP 91, l'élève E1, dit qu'ils ont regardé un journal de FR2, ensuite il a pris une petite pause puis il a reformulé brièvement le contenu du support vidéo, il a parlé de souffrance, un mot générique qui décrit l'endurance des témoins sans préciser les détails. L'enseignant n'a pas intervenu dans la prise de parole de l'élève qui a utilisé ses propres mots pour s'exprimer. Il utilise ses propres ressources linguistiques, ce sont des compétences stratégiques qui développent son autonomie en communication.

Dans cette classe 2, les élèves s'expriment en faisant usage de reformulations langagières, ils utilisent la synonymie et la reprise lexicale à l'aide de leurs propres mots pour relater le contenu de la vidéo. Ils font ainsi preuve d'une autonomie en devenant acteurs de leur apprentissage, cette technique, est parmi les moyens qui vont leur permettre de s'approprier la langue étrangère et communiquer de façon efficace en situation réelle.

Exemple de la classe 3 (Cf. Annexe3)

TP 59: E16: Le monde est un petit village

TP 60: E3: Le modérateur: Comment ?

TP 61: E16: Les réseaux sociaux et tout le monde parle et connait beaucoup d'amis

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

Dans le TP 61, l'élève E16 a reformulé ce qu'il venait de dire dans le TP 59 *« Le monde est un petit village »*, il s'est exprimé autrement pour dire que tout le monde se connait et communique sur les réseaux sociaux.

TP 90 : P : Pourquoi vous apportez avec vous le téléphone au lycée?

TP 91 : E6 : Parce que maman m'appelle

TP 92 : E10 : Les parents nous cherchent toujours

Dans l'extrait de transcription ci-dessus l'élève E10 dans le TP 92, reformule la réponse de son camarade E6 dans le TP 91, c'est-à-dire, il emploie d'autres expressions pour dire autrement la même chose. En effet, nous constatons que les deux élèves parlent de leurs parents qui se servent du téléphone portable pour les joindre. L'enseignant reste à l'écart et laisse les élèves justifier la raison pour laquelle ils apportent le téléphone au lycée.

TP 111 : P : Pourquoi, problématique ?

TP 112 : E6 : Pour ouvrir le sujet

TP 113 : E8 : Pour débuter le sujet

Dans le fragment de transcription ci-dessus, l'élève E8 dans le TP113, reformule la réponse de son camarade E6 dans le TP 112, en remplaçant le terme « *ouvrir* » par un autre (*débuter*) qui converge vers le même sens. L'enseignant a posé une question ouverte et a laissé les élèves s'exprimer et reformuler les réponses des uns et des autres.

TP 116 : E5 : Pour trouver des solutions

TP 117 : E2 : Une réponse à la problématique

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, les élèves E5 et E2 répondent à la question du professeur en proposant des réponses formulées différemment.

À l'issue de cette étude descriptive des fragments de transcription de la classe 3, nous constatons que les élèves sont capables de faire des reformulations langagières sans être aidés par l'enseignant, nous pouvons dire qu'ils sont sur le chemin de la construction d'une autonomie en apprentissage qui les conduira avec le temps vers une autonomie langagière.

Exemple de la classe 4 (Cf. Annexe 4)

TP 41: P: Il y a des parents qui disent que l'enfant doit travailler pendant les vacances, est-ce que vous êtes d'accord avec eux ?

Dans le TP 41, l'enseignant pose une question sur le travail des enfants, un thème connu des élèves. Le but de l'enseignant est de faire produire de la parole en permettant aux élèves de s'exprimer, de remanier et reformuler le contenu de leur propos sans expliciter clairement son objectif afin de favoriser un apprentissage en autonomie.

TP 46: E11: L'enfant euh ne travaille pas et euh va à l'école c'est mieux pour lui.

TP 47: E12 : Les places des enfants à l'école, pas au travail, euh les enfants sont petits

Dans le TP 47, l'élève E12 reformule les propos de son camarade E11 dans le TP46, il affirme que la place des enfants est à l'école, qu'ils ne doivent pas travailler car ils sont petits. Il a repris la même idée que son camarade en la formulant autrement avec d'autres termes.

TP 84 : P: Qu'est ce qu'on a dit ?

TP 85 : E5 : On a dit que c'est (Correction : ce n'est) pas bien le travail des enfants

TP 86: E2: On est contre le travail des enfants

TP 87 : E7: On est (Correction : n'est) pas d'accord avec les parents qui disent aux enfants de travailler

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, l'enseignant dans le (TP 84), propose aux élèves de reprendre ce qui a été dit, en d'autres termes, il leur demande indirectement de reformuler le contenu cité sur le travail des enfants. En effet, E5 dans le TP85, rapporte les propos de ses camarades pour dire que le travail des enfants n'est pas bien. E2 dans le TP 86 reprend autrement les propos prononcés par son camarade E2 en disant qu'ils sont contre le travail des enfants. Enfin E7 dans le TP 87 reformule également ce qui a été dit sur ce thème et rajoute qu'ils ne sont pas d'accord avec les parents qui demandent aux enfants de travailler. Nous constatons que les élèves font des reformulations langagières, il est clair qu'ils font un apprentissage en autonomie car chacun d'entre eux prend tout seul la responsabilité d'exprimer son point de vue à l'aide de ses propres mots.

TP 92: P: Comment on appelle ceux qui sont contre une thèse ou un point de vue ?

Dans le TP 92, l'enseignant pousse indirectement les apprenants à reformuler l'expression « être contre une thèse ou un point de vue »

TP 93: E6: Les opposants

Dans le TP 93 ci-dessus, l'élève E6 répond à la question de l'enseignant en proposant un mot « *les opposants* » qui reformule l'expression donnée par l'enseignant « *ceux qui sont contre une thèse ou un point de vue »*

TP 94 : P : Très bien, un synonyme ? Les….

TP 95 : Les élèves : Les…..euh

TP 96 : P : Détrac…

TP 97 : E6 : Détracteurs

Dans le TP 97, l'élève E6 donne le synonyme « détracteurs » qui remplace le mot « opposants ». Il s'agit là de la deuxième reformulation orale proposée par le même élève,

nous pouvons dire qu'il est autonome dans son apprentissage, il sait varier son lexique lorsqu'il s'exprime. Par ailleurs, l'enseignant mène les élèves vers l'apprentissage de la reformulation langagière en les faisant travailler sur la synonymie, ce que nous constatons dans les (TP 94 et TP 96).

TP 98: P : Oui, détracteurs. Et ceux qui sont pour une thèse ?

TP 99: E1: Les défenseurs

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, l'élève E1 dans le TP 99, propose le terme *«Les défenseurs »* qui remplace l'expression donnée par l'enseignant *« ceux qui sont pour une thèse »*

TP 100: P : Très bien, un synonyme de défenseurs ? Les pa….

Dans les TP 98, et TP 100, l'enseignant propose des expressions et demande aux élèves de donner des synonymes afin de les inciter à reformuler oralement les termes donnés.

TP 101: E6: Partisans

Dans le TP101, ci-dessus, l'élève E6 propose un synonyme correct, un mot de même sens « *Partisans* » pour remplacer le mot « *défenseurs* ». Nous constatons que les élèves effectuent des reformulations orales basées sur la synonymie.

Dans cette classe 4, les élèves participent au débat en s'exprimant différemment, autrement dit, en reformulant les propos et les concepts clés du thème de discussion en faisant usage d'expressions personnelles pour défendre ou réfuter une idée. Ils démontrent ainsi qu'ils sont capables de réaliser un apprentissage en autonomie. L'enseignante ne s'implique pas beaucoup dans les interactions, elle formule ses consignes de façon implicite, son guidage est limité pour entrainer les élèves à l'apprentissage en autonomie.

Exemple de la classe 5 (Cf. Annexe5)

TP 27: E2: Malgré tous ces arguments présentés, il y a de bons livres numériques [....]

TP 29 : E5 : Est-ce que les informations dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?

Dans le TP 29, l'élève E5 pose sa question à son camarade E2 en reformulant l'expression *« livres numériques »,* citée par ce dernier par une autre expression *« le livre électronique ».*

TP 56 : P : La technologie qui s'impose, donc elle nous manipule cette technologie là ?

Dans le TP 56, l'enseignant a formulé une thèse sans préciser la consigne, c'est-à-dire sans préciser aux élèves ce qu'il attend d'eux.

TP 57 : E5 : Non

TP 58 : E3 : Oui

TP 59 : P : Pourquoi ?

TP 60 : E3 : Oui, si je suis pour le numérique euh //

TP 61 : P : Exprime, exprime à haute voix

TP 62 : E3 : Si je suis pour le numérique, ça veut dire que la technologie me contrôle tout simplement, on peut (Correction : on ne peut pas) pas vivre sans technologie.

Dans le TP 62, l'élève E3 a reformulé la phrase précédente de l'enseignante dans le TP 56 en reprenant le terme « manipule » par un autre de même sens « me contrôle ».

Dans cette classe 5, nous constatons que les élèves utilisent d'eux-mêmes des synonymes pour effectuer des reformulations langagières sans l'intervention de l'enseignante. Ils enrichissent ainsi leur compétence linguistique en explorant d'autres manières de dire la même chose. Nous pouvons dire qu'ils réalisent un apprentissage en autonomie, ce qui va leur permettre d'acquérir une autonomie en communication orale en FLE.

Exemple de la classe 6 (Cf. Annexe6)

TP 1 : P : Voici l'intitulé du projet : Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.

Donc la séance d'aujourd'hui est consacrée à la négociation du projet 3

Dans le tour de parole ci-dessus, l'enseignant annonce le thème du projet, et souligne que la séance est consacrée à la négociation du projet 3.

TP 23: P : Qui peut me donner un résumé ? Donnez-moi un résumé de l'intitulé du projet.

Dans le TP23, l'enseignant demande aux élèves de proposer un résumé de l'intitulé du projet, son objectif est de pousser les élèves à reformuler l'intitulé du projet, en les poussant, sans le dire explicitement à s'exprimer de différentes manières et faire usage du lexique qu'ils possèdent afin d'améliorer leur compétence communicative.

TP 24: E7: Madame à l'occasion d'un journée cétoyenne. (Correction : une journée citoyenne), on va écrire ou produire des appels euh, des conseils pour pousser les gens /

Cette élève E7, dans le TP24 essaie de reformuler l'intitulé du projet avec quelques modifications qui ne sont pas très significatives.

TP 41: P: On va donner des arguments pour essayer de convaincre les…

TP 42: E1: Les autres

Dans le TP 42, E1 complète la phrase de l'enseignant, en répondant à une question implicite.

TP 43 : E4 : Les mettre réagir

Nous constatons dans l'extrait de transcription ci-dessus l'élève E4 dans le TP 43 qui reformule oralement le TP 41 de l'enseignant. Il tente de dire que le fait de convaincre les

autres signifie les « *mettre réagir* », il est clair que l'élève voudrait dire « *faire réagir* », toutefois il n'a pas su donner le mot qui convient mais il a réussi à faire passer son message en donnant une reformulation avec les acquis qu'il possède, nous pouvons dire que cet élève est en train d'accomplir un apprentissage en autonomie.

TP 104 : P : Le quartier

TP 105 : E3 : Dans la cité

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons constater une reformulation à l'aide de la synonymie car l'élève E3 dans le TP 105 a donné un mot de même sens « *cité* » que le mot proposé par son professeur « *le quartier* ».

Cet élève a lui-même décidé de proposer une reformulation d'un terme qui se rapprocher du terme initial, par conséquent nous pouvons dire qu'il est en train d'apprendre la langue étrangère en autonomie, il est donc acteur de son apprentissage.

Dans cette classe 6, nous avons noté quelques éléments qui ont pu reformuler certaines expressions à l'aide de synonymes, ce qui leur confère le statut d'élèves autonomes en apprentissage. Nous constatons que le guidage de l'enseignante est tantôt restreint, ce qui permet aux élèves de se manifester en communiquant oralement, tantôt fréquent lorsqu'il s'agit d'aider les élèves à comprendre ou débloquer une situation, notamment lorsque le sens du message n'est pas accessible aux apprenants.

Exemple de la classe 7 (Cf. Annexe7)

TP 8: P: Donc l'auteur va dans la première partie ??

L'enseignant pose une question inachevée dans le TP8, en effet, il ne termine pas sa phrase. Il montre un guidage limité en poussant les élèves à réfléchir et proposer la suite du contenu qu'il cherche à transmettre.

TP 9: E1 : Présenter

TP 10: P: Ou ?

TP 11: E2: Exposer

Dans le TP 11, nous pouvons constater l'élève E2 qui répond à la question de l'enseignant en reformulant la réponse de son camarade E1 dans le TP 9, il a en effet, proposé le terme «*Exposer* » à la place du terme « *Présenter* ».

TP 75: P : Donc ces enfants sont des personnes qui sont faibles, qui ne peuvent pas se défendre et qui ont besoin d'écoles, d'un abri et surtout d'eau.

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

Dans le TP 75, L'enseignant fait une description péjorative des enfants mais ne formule pas de consigne, il laisse les élèves déduire ce qu'il attend d'eux. Sa réaction démontre un guidage limité dans le but de développer l'autonomie en apprentissage des apprenants.

TP 76: E1: Qui sont vulnérables

Dans le TP 76 ci-dessus, l'élève E1 reformule oralement les propos de l'enseignant en utilisant un mot acquis de l'écoute du support sonore. Nous pouvons dire que cet élève est autonome dans son apprentissage car non seulement il a reformulé correctement ce que l'enseignant a dit mais encore il a su réinvestir les acquis. En effet, le terme *« vulnérable »* a été prononcé par l'intervenant. (Cf. annexe 7). Etant présente dans la salle de classe, nous avons remarqué ce jour là que cet élève est compétent en apprentissage.

TP 94: E1 : Un représentant de l'UNICEF

TP 95: E2: Un responsable de l'UNICEF

Nous constatons dans le TP 95, l'élève E2 qui reformule oralement le TP 94 de son camarade E1, en proposant un synonyme « *un responsable* » pour remplacer le terme, « *un représentant* ».

TP 100 : E3 : D'une situation négative

TP 101 : E5 : Médiocre

En outre, dans le TP 101, l'élève E5 a proposé un synonyme *« médiocre »* pour reformuler l'expression *« situation négative »* exprimée par son camarade E3, dans le TP100.

Il est clair que les élèves qui ont participé à l'activité dans cette classe 7, ont pu réaliser les tâches d'apprentissage en toute autonomie, ils ont pu accomplir le travail demandé, notamment répondre aux questions de l'enseignant en faisant usage de synonymie qui constitue également une stratégie pour reformuler un énoncé.

L'enseignant a manifesté un guidage plus ou moins restreint, il ne formulait pas clairement ses questions ni ses consignes dans le but de mettre les élèves face à une situation- problème où ils seront obligés d'exécuter la tâche en puisant dans leur répertoire lexical pour s'exprimer et réaliser des reformulations orales.

Exemple de la classe 8 (Cf. Annexe 8)

TP 36 : P : On dit deux mains unies, et quel est le mot qui accompagne l'illustration ?

Dans cette classe, l'enseignante travaille avec ses élèves la compréhension orale à l'aide d'une illustration du manuel scolaire. Nous constatons dans le TP 36 qu'elle demande aux élèves de trouver dans l'illustration la reformulation du terme « unies »

TP 37: Les élèves: Solidarité:

TP 38: P: C'est quoi solidarité ? Qui peut expliquer ce mot ?

Dans ce TP 38, l'enseignant demande aux élèves d'expliquer le mot *« solidarité »,* afin de les amener à reformuler le sens de ce terme. Elle a procédé par étape, au début, elle pousse les élèves à repérer le mot accompagnant l'illustration puis à l'expliquer. Elle les oriente sans trop s'impliquer pour qu'ils trouvent d'eux-mêmes les réponses.

TP 39: E3 : Solidarité, c'est ensemble, il faut aider et tout faire ensemble

Dans le TP 39, l'élève E3 a proposé une reformulation orale du terme « *solidarité* » en utilisant ses propres mots pour remplacer le terme concerné.

TP 40: P: Oui, quoi encore ? Une autre explication ?

Dans le TP 40, l'enseignante ne propose aucune explication mais continue de faire parler les élèves en les amenant à proposer des reformulations orales.

TP 41: E1 : Ensemble, la main dans la main pour aider

Dans le TP 41 l'élève E1 a proposé une reformulation différente de celle donnée par son camarade E3 dans le TP 39, il a expliqué autrement le sens du mot « *solidarité* ».

Les extraits du corpus oral ci-dessus mettent en évidence l'autonomie en apprentissage des élèves E3 et E1 qui choisissent d'eux-mêmes les termes qui peuvent avoir un sens identique au mot « s*olidarité* » proposé par l'enseignant.

TP 48: E1 : Unis

Dans le TP 48, l'élève E1 a proposé une reformulation du mot « *solidarité* » sous forme d'un synonyme, il a donné le mot *« unis »* qui a un sens rapproché, il s'agit là d'une décision personnelle car cet élève a choisi de lui-même de donner le mot qui correspond à « *solidarité* », il est donc responsable et acteur de son apprentissage.

TP 55 : P : Un appel, oui un appel, à qui est destiné cet appel ?

TP 56: E1 : À tout le monde

TP 57: E5 : Aux humains

TP 58: E2 : Aux habitants de la terre

Nous constatons dans l'extrait de transcription ci-dessus, les élèves E5 et E2 (TP 57 et TP 58) qui ont répondu à la question de l'enseignant en reformulant la réponse de leur camarade E1, (TP 56) « *à tout le monde* », ils ont voulu dire autrement, ils ont proposé des expressions équivalentes notamment « *aux humains* » et « *aux habitants de la terre* ». Ces deux élèves font preuve d'autonomie en apprentissage car ils ont décidé d'eux-mêmes de répondre à la question de l'enseignant en donnant différentes reformulations orales.

TP 76 : P : Qui peut reformuler ce qu'on vient de dire, allez, ceux qui n'ont pas encore parlé

Dans le TP 76, l'enseignante invite les élèves passifs à reformuler le contenu du support.

TP 77 : E7 : Euh, l'image parle euh à la solidarité (de la) des humains

TP 78 : E1 : La solidarité des humains pour aider euh ceux qui vivent dans les problèmes

TP 80 : E5 : La solidarité dans toute la terre

TP 81 : E3 : La solidarité c'est euh l'appel de la solidarité et il y a deux mains / deux mains unies et eh euh, et c'est l''image de la terre, les deux mains.

Dans l'extrait de transcription ci-dessus, nous constatons qu'à la demande de l'enseignant, les apprenants E7 (TP77), E1 (TP78), E5 (TP80) et E3 (TP81) reprennent et reformulent ce qui a été dit sur le thème « *la solidarité* » de l'illustration qui est le support de l'activité.

Chacun d'eux tente de l'interpréter en utilisant son propre lexique, et en proposant sa propre lecture de l'image, nous pouvons dire qu'ils accomplissent un apprentissage en autonomie.

Dans cette classe 8, nous constatons que le guidage de l'enseignante est plus ou moins limité notons qu'à un moment donné de la séance l'enseignante a réduit son guidage afin de pousser les élèves à construire une autonomie en apprentissage, en leur proposant de faire des reformulations langagières d'eux-mêmes.

Les faits observés à travers les illustrations des classes observées citées ci-dessus mettent en exergue la présence du critère de validité de notre deuxième hypothèse de l'étude en cours. Il est clair que ce qui permet à l'apprenant d'être autonome en apprentissage est le guidage dont l'enseignant fait preuve en classe de langue. En effet, en proposant des consignes qui sont implicites et non détaillées, les enseignants suscitent chez les élèves la recherche de mots nouveaux pour communiquer et participer aux activités d'apprentissage. Cette technique est favorable à l'acquisition de l'autonomie langagière.

3. Discussion des résultats en fonction du critère d'analyse

3.1. Un savoir-faire rentable

La technique de la prise de notes constitue pour les apprenants une stratégie qu'ils adoptent pour réaliser un apprentissage en autonomie.

Les faits observés à travers les fragments de transcriptions cités ci-dessus montrent des apprenants qui ont noté des mots nouveaux, des chiffres dont ils ont fait usage pour répondre aux questions de l'enseignant ou formuler leurs interventions orales. Il est vrai, nous l'avons remarqué, les apprenants présentent des lacunes au niveau de la prononciation ou de la construction syntaxique. Il est clair qu'il s'agit là des composantes qui forment la compétence linguistique qui est elle-même une composante de la compétence langagière communicative.

Pour cela, l'apprentissage en autonomie est un facteur qui va contribuer au développement de la compétence qui permet aux apprenants de communiquer d'une manière efficace.
Un guidage faible est un savoir-faire de l'enseignant pour développer l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant. L'usage de la prise de note sans consigne formulée au préalable par l'enseignant est l'un des facteurs qui pourrait permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence communicative. Cette technique utilisée en classe de FLE par les apprenants échantillons des classes de 3ème AS sert à garder les informations importantes afin de les réutiliser en formulant des énoncés oraux Il s'agit d'une stratégie fréquemment mobilisée par les apprenants pour pouvoir se rappeler d'un lexique nouveau qu'ils désirent réinvestir pour s'exprimer oralement.

Il est à noter également que les élèves désirant prendre des notes le font souvent de leur propre initiative, et choisissent eux-mêmes le contenu à noter sans attendre d'instruction de la part de l'enseignant. Nous pouvons citer l'exemple du terme « *vulnérable* » que l'intervenant a prononcé (Cf. Annexe 7) et l'élève E1 dans le TP 76 (Cf. Annexe 7) l'a réemployé pour faire une description de l'état des enfants. Il est important de souligner que l'enseignant n'a pas demandé aux élèves de noter des termes particuliers, toutefois l'élève E1 a su choisir le terme qui convient pour faire une description péjorative.

Renée et Simonet (2005 : 10) définissent la prise de notes *« comme une démarche active d'enregistrement par écrit d'une information.»*

Les propos des auteurs signifient que la prise de notes est le moyen qui permet de mettre par écrit une information. Toutefois, ce n'est pas l'unique fonction qu'elle possède, c'est aussi une activité créative car l'apprenant fait preuve d'intelligence en inventant des signes, des symboles ou des abréviations pour garder une trace écrite des données qu'il cherche à retenir ou mémoriser, cela dans le but d'enrichir son répertoire lexical et améliorer sa compétence langagière communicative. Dans cette citation, nous avons particulièrement été attirée par le mot « active », ce terme qui a un lien étroit avec l'autonomie car un apprenant actif est responsable de son apprentissage. Il apprend à s'approprier la langue étrangère, il est donc un acteur social, un usager de la langue.

La prise de note en milieu scolaire et particulièrement en classe de 3ème AS en faisant le lien avec notre étude, est un savoir-faire rentable. En effectuant la prise de notes l'apprenant mobilise son attention car il va utiliser ses facultés mentales et intellectuelles, il va ainsi synchroniser plusieurs opérations mentales au même moment, il écoute et il note, ce qui lui permettra d'apprendre de façon efficace. Il s'agit d'une technique qui va lui permettre

d'acquérir progressivement une autonomie langagière, en devenant ainsi un apprenant utilisateur de la langue dans diverses situations de communication.

Par conséquent, il est important pour l'enseignant de ne pas trop s'impliquer, autrement dit il doit restreindre ses interventions en classe de FLE pour que l'apprenant soit plus présent, plus actif et plus autonome en classe de langue.

3.2. Les stratégies d'apprentissage

Il convient de souligner que l'apprenant est un locuteur qui désire alimenter ses connaissances en posant des questions. Interagir avec les pairs à travers les questions et la coopération figure parmi les stratégies socio-affectives, qui favorisent l'apprentissage et l'appropriation de la langue étrangère. Les illustrations mentionnées ci-dessus démontrent des apprenants qui adoptent ce type de stratégies pour apprendre. Le questionnement de l'élève suscite la recherche d'un apport d'informations supplémentaires ou encore, porte sur l'élucidation du sens. Il est important de souligner que les stratégies permettent à l'élève de réaliser différentes tâches. De plus, l'apprentissage est un processus par lequel l'apprenant acquiert des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences, aboutissant à de nouvelles connaissances.

Dans cette optique, le processus d'apprentissage, mène l'apprenant vers l'autonomie de qui se construit grâce à un enseignant sachant réduire son guidage et la dépendance de l'élève envers lui. Il est clair que stratégie et autonomie vont de pair, c'est pourquoi, il est crucial pour l'enseignant d'entrainer l'apprenant à l'utilisation des stratégies afin de lui permettre de prendre en charge son apprentissage. Etre autonome en apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir une autonomie langagière, car il va de lui-même chercher à s'approprier la langue étrangère et à communiquer dans cette langue.

3.3. L'autonomie langagière

À la lumière de l'étude descriptive et analytique des extraits du corpus oral que nous venons de faire, nous pouvons dire que le degré de guidage de l'enseignant en classe de FLE a une incidence importante sur l'apprentissage et l'acquisition de l'autonomie langagière.

Effectivement, le rôle de l'enseignant dans une classe de langue est de faire produire du langage. Dans le cas de notre étude, nous avons constaté que les enseignants des classes observées réduisent leurs consignes et ne s'impliquent pas beaucoup dans les interactions afin d'encourager leurs élèves à prendre des initiatives langagières en FLE. L'objectif des enseignants à travers leur effacement est d'instaurer un guidage limité pour créer une

situation - problème et inciter l'élève à la résoudre. Celui qui apprend, ce n'est autre que l'apprenant, pour cette raison les enseignants l'orientent vers un apprentissage en autonomie, afin qu'il puisse chercher à comprendre et à prendre des décisions lui-même.

PORCHER (1995: 26) affirme que *« le rôle de l'enseignant est alors celui d'une aide à l'apprentissage et consiste à mettre l'élève dans les meilleures situations pour apprendre ».*

De la citation, nous comprenons qu'un enseignant doit permettre à l'apprenant de construire son apprentissage en autonomie, pour ce faire, il doit l'impliquer dans la réalisation de la tâche en le laissant agir seul. Acquérir un savoir-apprendre c'est acquérir une compétence, l'autonomie s'oppose à la dépendance et à la passivité, un guidage limité de l'enseignant favorise la prise de parole spontanée de l'élève qui sera obligé de demander une information pour comprendre, ou interagir avec ses camarades sans l'intervention de l'enseignant. Ainsi, les apprenants vont prendre la responsabilité de leurs échanges, ils vont apprendre à se corriger et à se soutenir mutuellement, ce qui leur permettra de consolider leur aisance orale en développant leurs compétences.

L'autonomie est le pilier d'un apprentissage efficace qui est mit en œuvre dans des situations réelles de communication. Un comportement actif de l'apprenant nécessite des efforts, un sentiment de responsabilité et une prise de conscience à l'égard de son apprentissage. Pour cela, il appartient à l'enseignant de placer l'apprenant dans des situations où il sera obligé de prendre des risques pour résoudre des situations- problèmes. Il pourra ainsi acquérir, ou encore construire ce savoir-faire, cette capacité ou cette habilité que nous désignons sous le nom d'autonomie, un concept qui lui permettra de prendre des initiatives et communiquer dans la langue étrangère. En effet, *« un savoir autonome est un savoir utilisable »* (Ibid. : 29). En ce sens, le savoir autonome doit être compris, intégré et mobilisable par l'apprenant dans des contextes variés, sans dépendre constamment de l'enseignant ou d'une autre aide extérieure.

3.4. Marques d'intercompréhension

En se basant sur les données relatives au critère d'analyse que nous avons défini, nous pouvons dire que dans toutes les classes observées, le guidage des enseignants était souvent réduit et favorisait la construction de l'apprentissage en autonomie. Il est clair que, l'intervention limitée de l'enseignant lors des activités permet aux apprenants d'interagir, en reformulant et en refaçonnant des propos oralement. Chacun d'eux pouvait reprendre ce qui a été dit à l'aide de ses propres mots, en accomplissant des modifications selon son degré de

compétence. Ainsi, VION (2000 : 219), souligne qu' « *une reformulation peut être définie comme une reprise avec modification (s) de propos antérieurement tenus.* ».

Cette définition explique que la reformulation est la reprise d'un énoncé avec un changement ou un déplacement de mots, de termes ou d'expression. Dans le contexte de notre étude, notre expérimentation sur le terrain a prouvé que les apprenants de 3ème année secondaire sont capables de faire des modifications linguistiques pour exprimer oralement et différemment un contenu proposé auparavant. En faisant preuve d'un guidage limité, l'enseignant incite les élèves à faire des recherches lexicales pour reformuler un contenu déjà dit. Il s'agit d'un apprentissage de nature métalinguistique et *métacommunicative* qui se déroule langagièrement.

Il convient en effet, de rappeler que les élèves font appel à des moyens variés comme la synonymie, l'explicitation ou la modification des modalités pour communiquer en remaniant des propos, soit à la demande de l'enseignant, soit de leur propre initiative. Les reformulations permettent aux élèves de montrer qu'ils comprennent ce qui est dit et qu'ils interagissent en conséquent, ce sont donc des marques d'intercompréhension. De plus, les reformulations visent à légitimer l'apprenant dans sa prise de parole, justifiant qu'il est habilité à continuer un discours pour son propre compte. En minimisant ses interventions et ses consignes, l'enseignant permet aux apprenants de construire un apprentissage en autonomie, qui favorise la responsabilité des apprenants et leur facilite la prise de décision.

La reformulation est un moyen pour les élèves de montrer à l'enseignant qu'ils ont fait preuve d'une écoute active. En outre, cela leur permet aussi de produire du langage avec les moyens linguistiques qu'ils possèdent dans le but d'améliorer leur compétence à communiquer langagièrement. DABENE et al (1990 : 37), soutiennent que *« dans la classe de langue, on encourage la production langagière pour la tester, la remanier, la refaçonner ».* La reformulation est une activité qui vise à faire produire des énoncés oraux, elle représente le reflet du contrat qui lie les participants d'une situation de classe. L'enseignant suscite la production d'énoncés qui seront expliqués, commentés et reformulés grâce à un guidage réduit afin de développer l'autonomie des apprenants.

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

4. Synthèse des résultats en fonction de l'objectif de recherche

Dans le Glossaire des Langues Modernes (2001, n° 4), cité par Maguy Pothier, Anne-Laure Foucher (2005 : 32-33), le guidage est définit comme étant une « *forme d'aide qui vise à orienter et accompagner l'apprenant au cours de la réalisation de sa tâche ou de l'ensemble de son processus d'apprentissage* ».

Selon ces auteurs, la fonction d'un enseignant en classe de langue est de guider et orienter l'apprenant dans la construction de son apprentissage, sans pour autant constituer une contrainte. Par ailleurs, un facteur important intervient dans le processus d'apprentissage, il s'agit de l'autonomie de l'apprenant qui est « *conçue comme une disparition progressive du guidage* », selon (CUQ&GRUCA, 2017 : 111). En ce sens, l'autonomie se construit grâce à un guidage restreint et réduit. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage en minimisant ses interventions afin de le responsabiliser. Il s'agit donc d'une *« minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profil de l'apprentissage »* (Ibid.) Ce qui signifie que l'autonomie favorise l'apprentissage, ce que nous avons effectivement démontré à l'aide des illustrations citées ci-dessus. Le guidage réduit de l'enseignant joue un rôle déterminant dans les apprentissages car il permet une implication personnelle de l'apprenant. Les enseignants savent garder le silence quand cela s'impose pour inciter les élèves à la prise de parole. Cela constitue des stratégies qu'ils utilisent pour ne pas s'impliquer dans certaines situations d'apprentissage afin de laisser la parole aux élèves dans le but de les mener vers un apprentissage en autonomie, pouvant leur permettre d'améliorer leur compétence communicative langagière et acquérir une autonomie langagière en langue étrangère.

Il est important de préciser que les élèves qui prenaient la parole dans les classes observées sont sur le chemin d'acquérir une autonomie langagière leur permettant de communiquer spontanément. Il s'agit pour eux d'être capables de prendre des initiatives langagières et de produire des énoncés nouveaux lors d'une situation de communication.

En faisant le lien avec le critère d'analyse que nous avons défini et les illustrations mentionnées ci-dessus, nous pouvons dire que le guidage réduit de l'enseignant est la pierre angulaire qui développe l'autonomie d'apprentissage et facilite l'appropriation de la langue étrangère en conduisant progressivement l'apprenant vers l'autonomie langagière.

Chapitre 5 : Vers une autonomie en apprentissage

Un apprentissage autonome, permet à l'élève d'intérioriser le savoir, qu'il va réinvestir spontanément sans y penser car il utilise les expressions et le lexique appris pour communiquer. C'est cette capacité d'usage spontané de ce qui est acquis qui permettra à l'élève de prendre des initiatives langagières dans diverses situations. Les acquisitions passives ne servent à rien tant que l'élève n'apprend pas à être un usager autonome de la langue étrangère.

Enfin, nous soulignons que la présence des faits en relation avec le critère d'analyse permettent de valider notre hypothèse de recherche dans ce chapitre.

Chapitre 6
L’intégration des supports numériques en classe de FLE

Chapitre 6 : L'intégration des supports numériques en classe de FLE

L'objet de ce chapitre est de démontrer que l'intégration des supports numériques et multimédias dans l'enseignement du FLE pourrait transformer les pratiques pédagogiques et favoriser le développement de la compétence communicative orale des apprenants en les orientant vers une plus grande autonomie langagière.

L'enjeu de cette démonstration consiste à mettre en exergue l'impact des outils numériques et multimédias sonores et audiovisuels sur la stimulation de la dynamique motivationnelle de l'apprentissage et l'amélioration des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles des apprenants en langue étrangère.

Le problème récurrent qui se pose pour les apprenants est le manque de maitrise de la compétence communicative. Beaucoup parmi eux hésitent à prendre la parole par peur de commettre des erreurs. Cette situation peut freiner leur progression et leur participation active en classe de FLE. Notre recherche vise à proposer des pistes pédagogiques pour aider les apprenants à dépasser leurs insuffisances et optimiser leur compétence communicative langagière orale en langue étrangère.

1. Elaboration de la grille d'analyse en fonction des critères de validité de l'hypothèse de réponse

Cette étape de notre recherche tend à mettre en évidence la manifestation des critères de validité de la troisième hypothèse de recherche qui se décline ainsi :

« Introduire les outils numériques et multimédias sonores et audiovisuels en classe de FLE pourrait constituer un facteur qui contribuerait à développer la compétence communicative orale et l'autonomie langagière des apprenants de 3ème AS, en contexte algérien ».

Cette hypothèse signifie que l'usage des moyens numériques et multimédias en classe de FLE comme auxiliaires didactiques pourraient constituer une aide à l'apprentissage et au développement de la compétence communicative orale et à l'acquisition de l'autonomie langagières des apprenants de 3ème AS.

Ainsi, pour vérifier cette hypothèse de réponse, nous devons poser les conditions indispensables pour que cela soit possible, pour ce faire nous avons défini trois critères.

Afin de coder notre corpus collecté en fonction de ces critères, nous avons également défini les observables qui rendent visibles les manifestations des critères de validité de notre troisième hypothèse de recherche. Ci-dessous la présentation de la grille des observables:

Critères	Observables
C1 : Les TICE doivent attiser la motivation des apprenants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet d'apprentissage.	**1-**Ecoute active visant la compréhension de l'oral **2-** Dynamique de groupe/ Travail collaboratif
C2 : Les supports numériques et multimédias doivent viser un développement linguistique.	**1-** Parler 100% langue française/Absence du code switching (mélange de langue) **2-**Apprentissage de mots nouveaux utilisés en communication orale.
C3 : Les supports numériques et multimédias doivent viser le développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique.	1-Utiliser la structure fonctionnelle et discursive de la langue 2- Utiliser les marqueurs socioculturels et Sociolinguistiques

La grille ci-dessus élaborée par nous- même, a pour but de coder le texte ou le script des interactions en fonction de la présence des faits. Elle sera complétée par des citations fidèles se rapportant aux propos des apprenants et témoignant des manifestations des observables. Cf. grille 3 (Annexe 19).

2. Etude descriptive du comportement des apprenants en situation d'apprentissage

Notre analyse consiste à fournir des explications en nous basant sur des extraits d'énoncés du corpus oral transcrit des classes où le critère est validé en nous référant à chaque fois à la grille №3 (Cf. Annexe 19). Notre objectif est de connaitre l'impact des outils numériques et multimédias sur l'apprentissage en classe de FLE et le développement de la compétence communicative orale.

2.1. La dynamique motivationnelle en contexte scolaire

La motivation est un paramètre essentiel permettant aux apprenants de s'investir dans les apprentissages. La fonction de l'enseignant est de mobiliser tous les moyens nécessaires pour susciter l'intérêt de l'élève. Les supports multimédias, audio visuels, sonores et numériques constituent des auxiliaires didactiques qui pourraient servir de base à de nombreuses activités orales qui stimulent la créativité en classe de FLE.

Selon (Leury& Fenouillet, 2013 :1), « *La motivation est l'ensemble des mécanismes biologistes et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action* ».

La citation met l'accent sur des mécanismes qui mènent vers le désir de réaliser une action, la persistance de l'élève à vouloir atteindre un but. Un apprenant qui se caractérise par une grande motivation va utiliser toutes les stratégies possibles pour réussir. La motivation est un savoir-faire mis en œuvre par l'apprenant lui permettant de participer psychologiquement à ses apprentissages.

La motivation qui est aussi appelée dynamique motivationnelle par Viau est un facteur psychologique ayant pour source « *les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui a pour conséquence qu'il choisi de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre* ». Viau (2009 :12).

Dans cette optique, un élève motivé décide de lui-même de réaliser l'activité pédagogique. Cet engagement le mènera vers la persévérance en apprentissage. D'autre part, la motivation est un phénomène qui est lié à des facteurs externes. Ainsi, pour déclencher ce facteur motivationnel, dans une classe de français langue étrangère l'enseignant a la possibilité de faire usage d'une grande gamme d'activités réalisables à l'aide des outils multimédias ou numériques.

Dans ce contexte, il nous parait intéressant d'essayer de montrer que l'exploitation pédagogique des moyens multimédias et numériques en classe serait appréciée par les apprenants et par conséquent concourrait progressivement à l'amélioration de leur compétence communicative orale.

Examinons à présent l'étude de cas que nous présentons sous forme du tableau ci-dessous :

Classes	**Outils pédagogiques**	**Activités**	**Thèmes**
2	Support audio-visuel	Expression orale	Torture pendant la guerre d'Algérie
5	Ordinateur et data show	Socialisation du projet	Le livre numérique
7	Support sonore	compréhension orale	Les enfants de Syrie

L'étude sera consacrée aux classes où il y a eu l'intégration des outils multimédias / supports numériques notamment : les classes 2- 5- 7

2.1.1. Pratiquer l'écoute active en classe de FLE

Notre choix pour cet observable a pour objectif de savoir si les apprenants font preuve d'une écoute active lorsque l'enseignant fait usage des outils numériques et multimédias pour

réaliser une tâche d'enseignement /apprentissage. De ce fait, nous essaierons de voir si ces auxiliaires didactiques peuvent déclencher la motivation et susciter l'intérêt des apprenants.
Nous citons ci-dessous des extraits des transcriptions du corpus oral des classes 2-5-7 pour les besoins de l'étude explicative que nous allons effectuer.

Exemple de la classe 2

Dans cette classe, l'enseignante a utilisé le support audio-visuel pour réaliser l'activité de production orale, sachant qu'il faut d'abord comprendre pour pouvoir s'exprimer, nous allons tenter de mettre en évidence l'écoute active des apprenants pendant le déroulement de la séance.

TP 29 : P : Qu'a fait l'armée française aux témoins ? Quel est le mot employé par le journaliste ?

Dans le TP 29, l'enseignant demande aux apprenants de donner un mot qui est cité par le journaliste du reportage.

TP 30 : E7 : Torturé par l'armée française.

Dans le TP 30, l'élève E7 mentionne le mot « torturé », nous constatons que l'élève a non seulement décodé le sens de la question de l'enseignant mais il a été capable de citer le terme recherché car il a fait preuve d'une écoute active lors du visionnement du reportage.

TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader

Dans le TP 35, l'élève E5 relate l'essentiel des faits sur lesquels porte la vidéo. Nous pouvons dire qu'il a compris le contenu du support, de plus il a pu donner les noms propres des personnes qui parlent dans la vidéo, ce qui témoigne de l'écoute active de l'élève.

TP 45 : E3 : Elle dit : il passe dix huit jours à la villa

Dans le TP 45, l'élève E3 emploie le discours rapporté direct et souligne que la journaliste « elle » selon lui a dit que Abdelkader a passé dix huit jours dans la villa. Les propos de l'élève montrent qu'il était attentif à l'écoute du support audio-visuel car il a pu donner le nombre exact cité par la journaliste. Cf. (Annexe 10)

TP 46: E6: Villa Susini (Sisouni) (Nom propre mal prononcé par l'élève, confusion phonétique entre les phonèmes *« i »* et *« ou »*

Dans le TP 46, l'élève E6, complète la réponse de son camarade E3 et donne le nom de la villa notamment « villa Susini ». Cet élève a compris le message formulé par la journaliste, il a pu se rappeler du nom propre de la villa. Il est clair que l'apprenant était attentif en écoutant le reportage de la journaliste.

TP 64 : P : Et pourquoi les soldats chantaient ?

Dans le TP 64, l'enseignant demande aux élèves la raison pour laquelle les soldats chantaient. Il s'agit d'une question qui teste la compréhension et l'écoute des apprenants.

TP 65 : E6 : Parce que les soldats font beaucoup de mal aux algériens euh et ils crient parce qu'ils ont mal et les soldats chantent pour que personne n'entend le mal des algériens.

En effectuant le TP 65, l'élève E6, répond à la question de l'enseignant en disant que les soldats chantaient pour dissimuler les cris de souffrance des algériens. Nous pouvons le constater dans l'extrait de transcription suivant : *« Pour couvrir les cris les militaires chantaient. »* d'après la journaliste de TV5. (Cf. Annexe 10)

Il est clair que l'élève était attentif à la présentation de la journaliste, il a écouté ce qu'elle a dit avec concentration, ce qui lui a permis de sélectionner les informations adaptées pour répondre à la question de l'enseignant. (Cf. Annexe 2).

TP 66 : E3 : Les français torturait Abdelkader dans la villa, parce qu'il est avec FLN.

Dans le TP 66, l'élève E3 a pris la parole pour compléter la réponse de son camarade et préciser qu'Abdelkader qui était « *torturé* », « *était avec le FLN* » en faisant usage de termes écoutés et repris du reportage. L'information était citée par la journaliste de TV5. *« Abdelkader Amane était membre du commando urbain du FLN* ». (cf. Annexe 10).

TP 68 : P : Et pour le deuxième témoin ?

TP 69 : E9 : Le témoin c'est Louisette

Dans le TP 68, l'enseignante pose la question avec l'intonation montante pour demander aux élèves de parler du deuxième témoin. Nous constatons dans le TP 69, l'élève E9 qui prend la parole et identifie le nom du deuxième témoin qui s'appelait Louisette. Il est clair que l'élève a écouté et compris la question de son interlocuteur qui est l'enseignante et il a également saisi les informations nécessaires pour formuler des réponses correctes.

TP 70 : P : Est-ce que c'est son nom de guerre

Dans le TP 70, l'enseignant valide la réponse de l'élève E9 en lui demandant de dire s'il s'agit du nom de guerre du témoin. L'objectif de l'enseignant est de tester la compréhension des élèves et s'assurer de leur capacité à écouter, percevoir, identifier et restituer les informations entendues.

TP 71 : E10 : Non, c'est Lila

Dans ce TP 71, il y a compréhension de la question et formulation d'une réponse correcte par l'élève E10 qui était attentif à l'écoute du support, ce qui a facilité la mémorisation des noms propres cités par la journaliste. *« Louisette de son nom de guerre Lila ».* (Cf. Annexe 10)

TP 74 : E8 : elle reste deux mois en prison

Dans le TP 74, l'élève E8, précise que le témoin est resté deux mois en prison. Sa réponse est correcte car elle a été citée dans le documentaire par la journaliste : *« elle est arrêtée, blessée, plâtrée pendant deux mois, allongée nue sur un lit. »* (Cf. Annexe 10). L'apprenant a pu identifier les idées principales et les détails importants de ce qu'il a vu et entendu. Il a été attentif au support audio-visuel, il a mobilisé à la fois ses capacités de concentration, d'écoute, d'observation et de compréhension pour recueillir le maximum de connaissances du support audio-visuel présenté par l'enseignant.

TP 75 : P : Qui l'a aidé en prison?

Dans le TP 75, l'enseignante pose une question portant sur la fin du support, afin de vérifier si les apprenants étaient toujours attentifs.

TP 76 : E 10: le médecin qui l'a sauvé

Dans le TP 76, l'élève E10 a su donner la bonne réponse en affirmant que le médecin français l'a sauvée. Ce passage a effectivement était cité par la journaliste de TV5 : « : *Louisette Ighilahriz ne doit son salut qu'à un médecin militaire français révolté par la torture et qui la fait évacuer vers une prison ».* Cf. Annexe 10. Il est clair que l'apprenant avait un intérêt pour la vidéo car il était attentif à son contenu, jusqu'à la fin du reportage.

Dans l'extrait de transcription ci-dessus relatif à la classe 2, nous avons pu démontrer la présence des faits en relation avec le premier critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, dans cette classe les élèves ont montré une écoute active envers leur interlocuteur qui est l'enseignant, ils ont interagi avec lui en respectant le contexte de l'activité. D'autre part, ils ont également manifesté un intérêt pour le support audio-visuel, en écoutant activement et en formulant des réponses correctes aux questions posées par l'enseignant. Les élèves étaient motivés pour l'apprentissage, ils se sont basés sur les éléments fournis par le support audio-visuel et leurs connaissances pour accéder au sens. Il est important de rappeler que la communication est la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère, pour ce faire l'élève doit pouvoir comprendre le contenu du support proposé par l'enseignant afin de parvenir à participer à l'activité et développer progressivement sa compétence communicative.

Exemple de la classe5

Dans cette classe, l'enseignante a prévu la séance de socialisation du projet. Les deux groupes d'apprenants qui l'ont présenté ont utilisé l'ordinateur et le data show.

TP 29 : E5 : Est-ce que les informations dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?

Dans cette classe les élèves ont présenté leur projet en faisant usage du data show et de leur ordinateur. Deux groupes se sont affrontés pour étayer chacun sa thèse, devant l'ensemble de la classe qui a également participé à l'activité orale. Nous constatons dans le TP29, la question de l'élève E5 porte sur le thème du sujet, en effet la présentation du projet via le data show a suscité l'intérêt et la motivation de l'élève qui désire savoir si les informations fournies par le livre numérique sont les mêmes qui sont présentes dans le livre en papier. De plus, l'élève a utilisé le terme « *électronique* » pour désigner le livre numérique, il s'agit là d'une autre appellation utilisée par l'apprenant qui a écouté et compris le sujet présenté par ses camarades.

TP 69 : E3 : C'est plus facile plus rapide (Membre du groupe).

Dans le TP 69, l'élève E3 qui est qui présente le projet, fait l'éloge du livre numérique, il s'adresse à ses camarades et souligne que ce dernier est facile et rapide.

TP 90 : E8 : Le livre numérique c'est rapide, on fait vite quand on lit

Dans le TP 90, l'élève E8, *reprend* l'argument donné par son camarade E3, afin de montrer qu'il a écouté et compris les paroles de son interlocuteur.

TP 63 : E1 : Le livre en papier euh on trouve la prononciation des mots

TP 64 : P : La phonétique

TP 65 : E3 : Mais euh même dans le dictionnaire sur le téléphone portable on trouve la prononciation et tout ça

Dans le TP 63, l'élève E1 qui est membre du groupe qui soutient la première thèse continue sa prestation et affirme que le livre en version papier permet l'apprentissage de la prononciation à travers la lecture qui est un argument implicite.

Dans le TP 64, l'enseignant remplace le mot « prononciation » par le terme phonétique qui est un concept lié aux sons du langage. Son objectif est d'apprendre aux apprenants un mot nouveau en relation avec « *la prononciation* », terme employé par l'élève E1, pour évoquer la façon avec laquelle les mots sont articulés, et prononcés.

Dans le TP 65, l'élève E3, a écouté et compris le message fourni par ses interlocuteurs, il prend la parole pour dire que la « *prononciation* » se trouve aussi sur le téléphone portable.

Dans cette classe, nous constatons que la communication s'est déroulée entre les différents participants. Les élèves ont montré un intérêt pour le data show qui a captivé leur attention, en effet, la socialisation du projet en classe de langue a permis aux apprenants d'écouter et comprendre leurs interlocuteurs et par voie de conséquence interagir avec eux dans le but de développer leurs connaissances et acquérir de nouvelles informations sur le thème abordé.

L'usage des outils numériques en classe pour présenter le projet a favorisé la motivation en apprentissage et permis aux apprenants de s'exprimer et d'échanger des idées. Il est évident que l'intégration de ces outils en classe de langue est appréciée par les élèves, ce qui les encourage à participer aux activités orales, exécuter les tâches et par conséquent et développer progressivement leur compétence communicative orale.

Dans cette optique, nous soulignons qu'à travers l'extrait de transcription présenté ci-dessus concernant la classe 3, la manifestation des faits en relation avec le premier critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche a été mise en exergue.

Exemple de la classe 7

Dans cette classe 7, l'enseignant a réalisé l'activité de la compréhension orale en faisant usage du support sonore.

TP 71: P: Sensibiliser, toucher les sentiments, parce qu'ils ont besoin d'argent, mais ils ont besoin d'argent pourquoi ?

Nous constatons dans le TP 71, l'enseignant qui explique l'objectif de l'appel lancé par l'intervenant et demande aux apprenants de dire à quoi servirait l'argent demandé par l'intervenant de l'Unicef. (Cf. Annexe 7). *« Aujourd'hui Unicef c'est 460 millions de dollars c'est à peu prés 420 millions d'euros dont on a besoin pour assurer l'année 2013 et c'est pour faire tous ces programmes dans ces pays là, la Syrie et ceux qui sont autour et cela concerne des millions d'enfants qui sont en jeux, qui nous attendent. »*

TP 72: E1: Pour construire des écoles

TP 73: E2: Pour construire un abri

TP 74: E3 : L'enfant a besoin d'eau

Dans les TP 72-73-74, les élèves E1, E2, E3 citent les raisons qui poussent l'UNICEF à lancer un appel pour collecter de l'argent, notamment construire des écoles, un abri et procurer de l'eau aux enfants. Les élèves ont compris l'intervention du représentant de l'UNICEF, ils ont écouté et prêter attention au contenu du support, ce qui leur a facilité le repérage des informations pertinentes.

TP 96: P : À qui il s'adresse ?

Dans le TP 96, l'enseignant engage une communication avec les élèves leur demandant à qui s'adresse l'intervenant, il les invite à dégager la situation d'énonciation afin de tester la compréhension globale.

TP 97 : E3 : À l'humanité, à tout le monde

Dans le TP 97, l'élève E3 souligne que l'intervenant s'adresse à l'humanité et au monde entier. La réponse de l'élève est correcte, ce qui met en évidence la compréhension du message de l'intervenant.

TP 98: P: De quoi?

Dans le TP 98, l'enseignant valide implicitement la réponse de l'élève et lance une autre question en relation avec la première pour demander aux élèves de dire de quoi parle l'intervenant, autrement dit, il les incite à dégager le thème de l'appel.

TP 99: E4 : Des enfants de Syrie

Dans le TP 99, l'élève E4, identifie le thème qui porte sur la détresse des enfants de Syrie.

TP 100 : E3 : D'une situation négative

Dans le TP 100, l'élève E3, complète la réponse de son camarade E3 et décrit la situation alarmante des enfants de Syrie.

TP 101 : E5 : Médiocre

Dans le TP 101, l'élève E5, continue la description et formule un synonyme péjoratif « médiocre », de la situation négative dont a parlé son camarade E3.

TP 102: E6 : La souffrance des enfants

Dans le TP 102, l'élève E6 aborde la souffrance des enfants, ce qui démontre l'écoute et la compréhension du thème du document sonore.

Nous constatons à travers les extraits de transcription ci-dessus une communication orale entre les différents participants de la classe. Les élèves ont pu comprendre les questions posées par l'enseignant et y répondre grâce aux informations collectées du support sonore écouté. Les élèves ont fait preuve d'une écoute active envers leur interlocuteur qui est l'enseignant et envers le support sonore qui les a motivés à la compréhension et l'apprentissage.

TP 134 : P : Oui, pour changer la situation en Syrie, très bien. On passe à la dernière activité : Vrai ou faux « L'année dernière on a vacciné 20.5 millions d'enfants »

TP 135: E1: Faux

Nous constatons dans le TP 135, l'élève E1 qui formule une réponse rapide et spontanée, en effet, selon lui la proposition de l'enseignant est fausse

TP 136: P : Quelle est la réponse juste ?

Dans le TP 136 l'enseignant ne rejette pas la réponse de l'élève E1 et demande alors la bonne réponse qui pourrait remplacer sa proposition initiale.

TP 137: E3 et E1 : 1.5 million d'enfants. (Réponse collective)

Dans le TP 137, les élèves E3 et E1 citent le chiffre exact qu'ils ont mémorisé, ce qui témoigne d'une écoute attentive et une compréhension acquise.

TP 138: P: Il faut s'occuper de l'aspect physique des enfants

Dans le TP 138, l'enseignant souligne que l'intervenant a parlé de l'aspect physique des enfants, il s'agit d'une interrogation avec intonation pour demander aux élèves de dire si celle-ci est vraie ou fausse.

TP 139 : E5 : Faux

Dans le TP 139, l'élève E5 rejette la proposition de l'enseignant en soulignant qu'elle est fausse. Nous constatons que cet apprenant est spontané dans sa réponse et montre une certaine assurance, ce qui met en évidence son attention et son écoute active envers le support écouté.

TP 140: E2 et E1 : Aspect psychologique. (Réponse collective)

Dans le TP 140, les élèves E2 et E1 corrigent la proposition de l'enseignant et affirment que l'intervenant a parlé de l'aspect psychologique et non l'aspect physique. Les deux apprenants ont formulé une réponse collective au même moment. Leur attitude dénote des apprenants attentifs, qui ont écouté et compris le contenu du document sonore.

TP 141 : P : Très bien, troisième phrase,

-Il faut travailler sur l'eau et l'assainissement

Dans le TP 141, l'enseignant accepte la réponse des élèves et formule une évaluation positive, qui constitue une stratégie encourageante qui valorise le travail des apprenants. Il lance ensuite la troisième proposition qui porte sur l'eau et l'assainissement.

TP 142: E2: Vrai

Dans le TP 142, l'élève E2 affirme que la proposition de l'enseignant est correcte.

TP 143: P : Oui, c'est vrai

Dans le TP 143, l'enseignant valide la réponse de l'élève E2

TP 144 : E1 : Le responsable de l'UNICEF a parlé de l'eau

Dans le TP 144, l'élève E1 confirme la réponse de son camarade E2 et souligne que le responsable de l'UNICEF a parlé de l'eau.

TP 145 : P : Exactement

Dans le TP 145, l'enseignant utilise l'adverbe « *exactement* » pour confirmer la réponse de l'élève E1.

TP 146 : E2 : Et l'assainissement

Dans le TP 146, l'élève E2 complète la réponse de son camarade et précise que l'intervenant a aussi parlé de l'assainissement.

Dans cette classe, nous avons été particulièrement attirée par l'intérêt porté par les élèves envers l'écoute du support sonore. En effet, leur attention était focalisée sur cet outil motivant et facilitateur de la compréhension. Les apprenants pouvaient distinguaient les sons de la langue étrangère ainsi que les mots qui forment les phrases. Ils ont accédé au sens du document écouté qui a rendu possible les échanges en langue française entre les différents interlocuteurs en classe de FLE. En ce sens, il est important de souligner que les illustrations présentées ci-dessus à l'aide des fragments de transcriptions du corpus oral de la classe 7, ont mis en évidence la manifestation des faits portant sur le premier critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, l'écoute active en classe de langue est stimulée par la présence des auxiliaires didactiques tels que les supports numériques et audio-visuels qui motivent les élèves à l'apprentissage et leur permettent de développer leur compétence à communiquer oralement.

2.1.2. Travail collaboratif en classe de langue

Nous avons défini cet observable dans le but d'expliquer l'incidence de l'usage des outils numériques et multimédias sur la motivation des apprenants et la création d'une dynamique de groupe en classe de langue. Notons que la centration sur le groupe trouve son expression dans la pédagogie du projet qui est liée à l'approche actionnelle.

Les extraits de transcription du corpus oral ci-dessous, nous permettront de mettre en exergue les points essentiels de notre étude.

Exemple de la classe 2

TP1 : P : Maintenant vous allez regarder la vidéo et vous allez être très attentifs parce que je vais vous poser quelques questions et vous allez me dire de quoi il s'agit dans cette vidéo, prenez des notes si vous voulez mais écoutez bien.

Dans le TP 1, l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe et porte à la connaissance de ses élèves qu'il leur présente une vidéo à regarder avec attention afin de dégager l'essentiel de son contenu.

TP2 : Les élèves : D'accord. (Réponse collective)

Dans le TP 2, les élèves, d'un commun accord formulent une réponse collective envers la consigne de l'enseignant. Ce comportement exprime la collaboration et la dynamique en apprentissage.

TP 5 : E2 : On a vu un émission qui parle de la guerre d'Algérie. (Mot correct : une émission, confusion entre le féminin et le masculin)

Dans le TP 5, l'élève E2 parle au nom du groupe classe en utilisant le pronom « on » et souligne qu'ils ont vu une émission qui porte sur la guerre d'Algérie.

TP 6 : P : Une émission ?

Dans ce TP6, l'enseignante reprend la réponse de l'élève E5 sous forme de question avec intonation montante, demandant aux élèves de façon implicite s'il s'agit vraiment d'une émission, tout en modifiant le genre masculin au féminin afin de corriger l'erreur de l'élève E5 qui a dit « un émission », mais sans faire de remarque, ce qui relève d'un savoir-faire de l'enseignante.

TP 7 : E3 : Non, c'est un journal

Nous constatons dans le TP6, l'élève qui répond à la question de l'enseignante, et corrige la réponse précédente de son camarade. Dans ce cas là, nous pouvons parler d'une collaboration en apprentissage car les interventions des élèves sont complémentaires, ce qui dénote un travail de groupe et une dynamique motivationnelle.

TP 13 : P : Et ce journaliste, il fait partie de quelle chaine de télévision

Dans le TP13, l'enseignante reprend la parole et demande aux élèves de donner le nom de la chaine à laquelle appartient le journaliste. À travers sa question, elle a validé implicitement la réponse de l'élève E3.

TP 14 : Les élèves : Télévision de France FR 2 (Réponse collective)

Dans ce TP14, les élèves formulent une réponse collective, autrement dit, ils s'expriment en même temps pour citer le nom de la chaine française FR2. Ce comportement démontre un intérêt pour la vidéo, les apprenants montrent une motivation partagée envers l'écoute du document audiovisuel.

TP 43 : P : Que dit la journaliste, continuez !

Dans ce TP43, l'enseignant cherche à savoir ce que dit le journaliste en demandant aux élèves de continuer leur prise de parole.

TP 44 : E5 : Elle parle de la souffrance de Abdelkader

TP 45 : E3 : Elle dit : il passe (disuite) jours à la villa (Correction : dix huit)

TP 46: E6: Villa (Sisouni) (Correction : Susini)

Dans les TP 44, 45 et 46 les élèves E5, E3 et E6 ont fait une synthèse du support écouté, l'un d'eux dit que la journaliste a parlé de la souffrance de Abdelkader, son camarade complète cette réponse et précise que Abdelkader a passé dix jour à la villa, et enfin l'élève E6 nomme la villa dont il est question, notamment la « Villa Susini »

Nous constatons dans cet extrait de transcription, une participation marquée par une dynamique de groupe car les élèves ont formulé un enchainement de réponses successives et dans le contexte. Il s'agit là d'un travail collaboratif basé sur un objectif d'apprentissage et réalisé grâce à l'intérêt porté à l'usage du support vidéo en classe de FLE. Les élèves ont écouté et regardé ensemble le reportage de la chaine française FR2. Leur engagement et leur motivation les a poussés à être attentifs aux informations pertinentes.

TP 77: P : Quel médecin ?

Dans le TP 77, l'enseignante teste la compréhension des élèves en cherchant à savoir de quel médecin il s'agit.

TP 78 : Le médecin français (Plusieurs élèves répondent en même temps)

Dans le TP 78, les élèves font preuve de compréhension, et de travail collaboratif en formulant la même réponse au même moment, ce qui démontre une dynamique de groupe favorisant la motivation et la complicité en apprentissage.

TP 98 : E5 : Ils ont souffert boucoup euh Abdelkader et Louisette vrais moudjahidines euh car ils ont euh fait la guerre et euh ils ont fait la liberté pour nous. (Correction : beaucoup)

Dans le TP 98, l'élève E5, décrit la souffrance des deux témoins Abdelkader et Louisette et les considère comme de vrais moudjahidines qui ont contribué à la liberté du peuple algérien.

TP 99 : E1 : Oui c'est les vrais moudjahidines

Dans le TP 99, l'élève E1, approuve l'idée de son camarade et confirme ses propos en reprenant l'expression « *les vrais moudjahidines* », pour qualifier les deus témoins Abdelkader et Louisette.

TP 100 : E6 : Vrais moudjahidines

Dans le TP 100, l'élève E6 rejoint le groupe d'élèves et reprend l'expression *« vrais moudjahidines »*, il maintient ainsi la réponse initiale de son camarade E5.

Nous constatons une communication qui se déroule au sein du groupe d'élèves, il y a des échanges et une intercompréhension et une interdépendance entre les élèves.

Dans cette classe, les apprenants ont participé à l'activité en effectuant un travail collectif et un apprentissage collaboratif, À cet effet, nous pouvons dire, qu'ils ont montré une certaine dynamique dans la réalisation de la tâche d'apprentissage, qu'ils ont réalisée ensemble en répondant souvent de façon collective. l'extrait de transcription cité ci-dessus comme illustration de la classe 2, nous a permis de démontrer la présence des faits qui se rapportent au premier critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. La présence du support numérique en classe a suscité un intérêt et une motivation pour apprendre.

Les élèves étaient actifs et ont manifesté une efficacité en communication orale. La pratique fréquente de la langue étrangère leur permettra de développer avec le temps leur compétence orale et communicative langagière en FLE.

Exemple de la classe 5

TP 4: P: Vous allez vous partager, où sont ceux qui sont pour, où sont les partisans ? Et où sont les détracteurs? Rajae, ce sont qui ? Les partisans ?

Dans le TP4, l'enseignante de la classe 5, demande aux élèves de se répartir en deux groupes, puis présenter les partisans et les détracteurs qui ont préparé le projet qui, rappelons -le porte sur le livre numérique et se déroule à l'aide de l'ordinateur et le data show.

TP 5: E1: Nous sommes pour

Dans le TP5, l'élève E1, présente son groupe en tant que partisans du livre numérique, nous constatons que l'élève a commencé sa phrase par le pronom personnel « nous », ce qui témoigne d'une solidarité au sein du groupe.

TP 6: P : Toi et Affafe. Et ceux qui sont contre ?

Dans le TP6, l'enseignante confirme la présence du premier groupe en citant le nom du deuxième membre, puis demande à connaitre le groupe des détracteurs.

TP 7: E1: Abdelhadi et Issame

Dans le TP7, l'élève E1 répond à l'enseignante et présente les noms des deux camarades qui feront partie du groupe deux.

TP 8 : E3 : Oui, nous on est contre

Dans le TP8, l'élève E3, membre du deuxième groupe prend la parole et confirme les dires de sa camarade E1. Il souligne qu'ils représenteront le groupe des opposants et utilise le pronom personnel « nous » pour montrer qu'il parle au nom du groupe.

TP 9: P: Les partisans et les détracteurs, séparez-vous, asseyez-vous, allez-y. vous avez compris déjà le sujet ?

Dans le TP9, l'enseignante demande aux deux groupes de s'installer.

TP 10: Les élèves: Oui

Dans le TP10, les élèves répondent ensemble par l'affirmation

TP 13: E1: Notre travail un plan dialectique, les arguments à l'appui, les arguments opposés, conclusion

Dans le TP13, l'élève E1 présente le plan du travail et parle au nom du groupe en utilisant l'adjectif possessif « *notre* » pour expliquer que le projet a été réalisé en collectivité avec sa camarade.

TP 15: E2 : Le thème traité conflit d'opinion sur le livre en papier et le livre numérique. Le livre numérique va-t-il disparaitre ou disparait avant lui le livre en papier. Développement, les arguments appuyant le livre en papier

Dans le TP15, l'élève E2 annonce le thème du projet qui porte sur le conflit d'opinions sur le livre en papier et le livre numérique, en s'interrogeant sur lequel des deux livres disparaitra le premier. Les élèves font la projection avec le data show et l'élève E2 lance le plan en image.

Les apprenants lancent leur projet qui traduit leur collaboration en apprentissage.

TP 16: E1 : Un livre en papier a une odeur, une texture, euh, euh, c'est un plaisir la lecture

Dans le TP 16, l'élève E1 fait l'éloge du livre en papier

TP 17 : E2 : Tourner les pages fait partie du système du livre et euh / et certains n'arrivent pas encore à s'en défaire. Le livre numérique n'offre pas le même resent-euh ressenti.

Dans le TP 17, l'élève E2 *soutient sa camarade et décrit le plaisir ressenti en ayant un livre en papier entre les mains, ce qui n'est pas le cas, selon elle, pour le livre numérique.*

TP 18: E3: L'évolution est nécessaire pour rafraichir la vie de l'humain et lui donner un goût alors que c'est la même chose pour le livre numérique c'est l'évolution du siècle.

Dans le TP 18, l'élève E3 s'oppose à ses camarades en parlant *de l'impact de l'évolution sur la vie de l'homme et souligne que le livre numérique constitue un développement, autrement dit le progrès du siècle.*

TP 19 : E4 : le livre numérique est euh deux à trois fois moins cher que livre format en format papier qui est plus difficile à acheter et à lire et à chercher.

Dans le TP 19, l'élève E4 *poursuit l'argumentation de son camarade et présente des contre-arguments du livre en papier en précisant qu'il est difficile à lire et à trouver.*

Les quatre apprenants présentent leur projet, leur collaboration est visible, les tâches sont partagées, le travail est organisé et le plan structuré en fonction du nombre des participants.

TP 50 : P : Très bien c'est un grand plaisir, c'est un grand plaisir. Tout à l'heure vous avez dit on trouvera le dictionnaire pour le livre électronique etc. Et ça n'existe pas en papier le dictionnaire ?

Dans le TP 50, l'enseignante fait une évaluation positive pour encourager les deux groupes et demande aux élèves de dire si le dictionnaire qu'ils ont cité comme avantage du livre numérique n'existe pas en version papier.

TP 51 : Si ça existe (Réponse collective des élèves)

Dans le TP 51, les élèves répondent collectivement par l'affirmation, ce qui montre l'entente et la coopération dans la préparation du travail.

TP 52 : P : Qui les utilise ?

Dans le TP 52, l'enseignante cherche à savoir si de nos jours le dictionnaire en version papier est utilisé, sa question est un peu ironique car elle connait déjà la réponse.

TP 53 : Personne (réponse collective)

Dans le TP 53, les élèves répondent négativement et collectivement avec un rire qui exprime la collaboration et la complicité en apprentissage.

TP 127: E1 : Madame comment vous avez trouvé notre sujet ?

Dans le TP 127, l'élève E1, veut connaitre l'avis de l'enseignante sur le travail collectif du groupe. En en utilisant le pronom personnel « *notre* », l'élève parle au nom de ses camarades. Dans cette classe 5, les élèves ont préparé leur projet et l'ont présente à l'aide d'un outil numérique, version image. Ils ont pu attirer l'attention de toute la classe qui était intéressée par ce thème. La participation au débat était active, de plus, nous avons constaté une solidarité entre les membres des groupes et même au sein de toute la classe. Les illustrations citées ci-dessus mettent en exergue la présence des faits en relation avec le premier critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. Ainsi, la présence du support numérique en classe de FLE a suscité l'intérêt des élèves et a créé une dynamique de groupes qui favorise la concurrence et la persévérance en apprentissage, ce qui permettra aux apprenants d'améliorer progressivement leur compétence communicative orale.

Exemple de la classe 7

TP 44 : P : Des causes humanitaires, quand on a des enfants qui souffrent de la guerre, est-ce que c'est une situation positive ?

Dans le TP44, l'enseignant teste la compréhension du support sonore par les élèves et cherche à savoir comment est la situation des enfants qui souffrent, est-elle positive, en proposant le contraire de ce qui se passe réellement.

TP 45: E3: Négative

Dans le TP44, l'élève E3, corrige la proposition de l'enseignant et affirme que la situation des enfants est négative.

TP 46: P: Très bien, une situation négative, si je vous demandais un qualifiant

Dans le TP46, l'enseignant valide la réponse de l'élève par une évaluation positive et demande un synonyme, sous forme d'un qualifiant.

TP 47: E4: Heureux

Dans le TP47, l'élève E4 a compris antonyme et a proposé un mot contraire.

TP 48: P : Qui corrige

Dans le TP48, l'enseignant demande aux élèves de corriger la réponse de leur camarade.

TP 49: E1 : Malheureux

Dans le TP49, l'élève E1corrige l'erreur du camarade et propose un champ lexical péjoratif. Nous constatons un travail en collectivité, une dynamique au sein du groupe et un intérêt porté à l'écoute du support sonore.

TP 54 : P : Citez des exemples que vous avez notés, de quoi souffrent ces enfants ?

Dans le TP 54, l'enseignant demande aux élèves de citer des exemples relevés de l'écoute du support sonore.

TP 55: E1: Des maladies

Dans le TP 55, l'élève E1, cite les maladies, ce qui signifie qu'il était attentif à l'écoute du document sonore.

TP 56: P : Oui, encore

Dans le TP 56, l'enseignant demande plus d'exemples.

TP 57: E2 : Ils sont sans-abri

Dans le TP 57, l'élève E2, cite les enfants *sans-abri*

TP 58: E3 : Sans étude

Dans le TP 58, l'élève E3, cite les enfants sans étude.

Dans cet extrait de transcription, nous pouvons constater le groupe de trois apprenants qui ont cité des exemples donnés par l'intervenant de l'UNICEF. (Cf. Annexe 7), nous constatons donc une collaboration dans la réalisation des activités orales.

TP 96: P : À qui il s'adresse ?

TP 97 : E3 : À l'humanité, à tout le monde

TP 98: P: De quoi?

TP 99: E4 : Des enfants de Syrie

TP 100 : E3 : D'une situation négative

TP 101 : E5 : Médiocre

TP 102: E6 : La souffrance des enfants

Dans le TP 96, l'enseignant pose des questions pour dégager la compréhension globale

Dans les TP 97, TP 98, TP 99, TP 100, TP 101, TP 102, les élèves E3, E4, E5, E6 forment le groupe d'élèves qui proposent des réponses dont l'une complète l'autre : Il s'agit d'une succession d'interventions libres sans interruption.

Dans cette classe, les élèves ont accompli un travail basé sur la collaboration en apprentissage, nous pouvons qualifier ce comportement par une dynamique de groupes

caractérisée par la motivation et l'entente dans la réalisation de la tâche. L'intérêt porté à la présence du support sonore en tant qu'outil didactique au service des apprentissages a fait en sorte que les élèves soient attentifs à son contenu.

Dans l'extrait de transcription ci-dessus relatif à la classe 2, nous avons pu démontrer la présence des faits en relation avec le premier critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, l'usage des supports numériques, sonores en particulier, a tendance à stimuler la participation aux activités en classe de FLE, favorisant ainsi un apprentissage efficace pouvant mener les élèves vers l'optimisation de leur compétence communicative langagière.

2.2. L'impact des outils numériques sur le développement de la compétence linguistique

La compétence linguistique est une composante de la compétence communicative langagière et fait référence à l'utilisation correcte de la langue.

La définition de ce critère est la deuxième condition que nous avons posée pour valider notre hypothèse de recherche. En effet, notre objectif, est de chercher le lien existant entre l'usage des outils numériques en classe de langue et le développement de la compétence linguistique.

2.2.1. Parler 100% en langue française

Cet observable vise à démontrer et décrire la communication orale des apprenants dans le but de savoir si ces derniers sont capables de s'exprimer en langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle.

Nous citons ci-dessous les fragments de transcription prélevés du corpus oral des classes concernées par l'étude en cours.

Exemple de la classe 2

TP 34 : P : Répondez avec des phrases

Nous constatons dans le TP 34, l'enseignante qui demande aux élèves de répondre par des phrases. Son objectif est de pousser les élèves à s'étaler dans leur discours et les empêcher de formuler des réponses sous forme de mots isolés.

TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader

Dans le TP 35, l'élève E5, prend la parole pour décrire ce que les français ont fait aux deux témoins, la femme et l'homme. Il s'exprime en langue française de façon correcte sur le plan grammatical sans insérer de mots de la langue maternelle.

TP 36 : E2 : L'armée française euh torture Louisette et Abdelkader et // qui parlent de tout ça à la télévision de La France et sont témoins de la guerre d'Algérie

Dans le TP 36, l'élève E2 fait une synthèse du support audio-visuel, il utilise ses propres mots, autrement dit ses acquis en langue étrangère. Nous constatons des pauses dans son expression car l'élève prenait un temps de réflexion avant de prononcer ses mots. En effet, il fait des efforts pour chercher les termes adéquats mais n'a pas recours à la langue maternelle. Sur le plan grammatical, le contenu est correct, sur le plan phonétique, car les mots sont bien prononcés.

TP 37 : E8 : Les militaires arrêtent Abdelkader) et Louisette euh ils ont torturés euh // ils sont les « timoins » pour dire la vérité « virité ». (Correction : témoin et vérité : erreurs de prononciation).

Dans le TP 37, l'élève E8 fait un résumé oral du support visualisé en classe, il a su remplacer l'expression « *armée française* » par les « *militaires* », autrement dit il a utilisé un substitut lexical pour ne pas reprendre ce que ses camarades avaient dit avant lui, il a pris deux pauses en s'exprimant, ce qui met en lumière un oral réflexif. En outre, grammaticalement sa phrase est correcte sauf qu'il a oublié d'utiliser le pronom personnel « *les* » dans l'expression « ils ont torturé », voulant dire « *ils les ont torturés* ». D'autre part, l'élève a mal prononcé le terme « *témoin et vérité* » « *(timoins) et (virité)* ». Il est clair que l'élève a un problème de prononciation du phonème « *e* », la correction phonétique serait nécessaire dans ce cas là.

L'apprenant a prononcé un énoncé en langue française sans avoir recours à la langue maternelle, il prend le risque de communiquer oralement malgré les erreurs de prononciation.

TP 38 : E7 : La femme Louisette elle souffre elle a mal les français lui faire à elle beaucoup de mal parce que …//

Dans le TP 38, l'élève E7, s'exprime en langue française sans s'appuyer sur sa langue maternelle malgré la répétition récurrente du pronom personnel « *elle* » et l'incorrection dans la formulation de l'expression « *lui faire à elle* », voulant dire « lui ont fait ». Ces erreurs ne sont pas insurmontables, l'élève fait des efforts pour s'exprimer en français langue étrangère, la pratique fréquente de la communication orale en FLE , lui permettra de s'améliorer.

TP 64 : P : Et pourquoi les soldats chantaient ?

Dans le TP 64, l'enseignante demande aux élèves de donner la raison pour laquelle les soldats chantaient.

TP 65 : E6 : Parce que les soldats font beaucoup de mal aux algériens euh et ils crient parce qu'ils ont mal et les soldats chantent pour que personne n'entend le mal des algériens.

Dans le TP 65, l'élève E6 parle de la souffrance des algériens, et souligne que le chant des français avait pour objectif de masquer l'endurance des témoins. L'élève a commencé sa phrase par l'expression « parce que » qui est une conjonction de subordination qui exprime la cause, puis il a enchainé plusieurs propositions de cause et de but. Sa phrase est correcte sur le plan grammatical, il a parlé uniquement en français, il n'avait pas de difficulté à retrouver ses mots, il a juste omis l'usage du mode subjonctif dans la subordonnée de but, lorsqu'il a dit « *pour que personne n'entend le mal », il fallait dire « pour que personne* ***n'entende*** *le mal »*. Il s'agit d'une faute à laquelle l'élève pourrait y remédier à force de pratiquer la langue plus souvent.

TP 66 : E3 : Les français torturait Abdelkader dans la villa, parce qu'il est avec FLN.

Dans le TP 66, l'élève E3 formule une brève synthèse du support, il dit l'essentiel en utilisant des mots prononcés en langue française. Grammaticalement, sa phrase est correcte, l'élève a utilisé deux propositions l'une principale et l'autre subordonnée de cause reliées par une locution conjonctive. En outre, l'élève ne présente pas de lacune sur le plan phonétique, sa prononciation en langue étrangère n'est pas déformée.

TP 67 : E8 : Il y a la guerre d'Algérie et euh les français arrêtent Abdelkader et euh et il parle pour dire la torture des français pour lui

Dans le TP 67, l'élève E8 prend la parole et reprend brièvement le contenu du support, il s'exprime en langue française, il prononce des phrases presque correctes sur le plan syntaxique mais contenant des pauses pour trouver des idées ou des mots. L'élève s'est trompé sur le bon usage de la préposition à la de la phrase, en effet, il aurait du dire envers lui et non pour lui. Nous pouvons dire qu'il a pensé et traduit de la langue maternelle à la langue étrangère. Ces erreurs ne sont pas indépassables, en effet, en pratiquant la langue française fréquemment, l'élève pourra améliorer sa compétence communicative et exceller.

Dans cette classe, les élèves s'expriment en langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle, autrement dit en parlant 100% langue française sans faire une alternance L1-L2.

De plus, les phrases prononcées sont souvent correctes sur le plan syntaxique à l'exception de quelques fautes qui portent sur un mauvais usage de prépositions ou un verbe mal conjugué. Sur le plan phonétique, nous pouvons dire que les élèves qui ont participé à l'activité ont montré une prononciation claire et compréhensible pour la plupart d'entre eux, excepté quelques uns qui confondent certains sons notamment les phonèmes « e » et « i ». Sur le plan lexical, les mots sont adaptés au contexte. Les élèves font des efforts en communiquant et tentent de respecter l'organisation discursive.

De ce point de vue, il est important de souligner que les illustrations formulées ci-dessus à l'aide des extraits de transcriptions du corpus oral de la classe 2, ont mis en relief la manifestation des faits portant sur le deuxième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, l'usage du support audio-visuel comme auxiliaire didactique pour réaliser l'activité d'apprentissage a nourrit le désir d'apprendre chez les élèves et les a poussé à vouloir s'exprimer uniquement en langue française. Il est clair sue l'apprentissage de la langue française assisté par les outils numériques, sonores ou audio-visuels est significatif pour l'apprenant car cela le pousse à interagir en classe et développer progressivement sa compétence communicative orale.

Exemple de la classe 5

TP 20: E3: Le premier avantage de livre numérique est le fait qu'on a plus besoin d'avoir une grande maison avec une bibliothèque et des kilomètres de rayonnage pour ranger tous nos livres.

Dans le TP 20, l'élève E3 a fait l'éloge du livre numérique, il s'est exprimé correctement en langue française, il n'a pas inséré des mots d'une autre langue dans son discours. Sa phrase est correcte et complexe car il a utilisé plusieurs propositions. Sur le plan syntaxique l'élève ne présente pas de difficultés à formuler ses propos, ses seules erreurs sont le mauvais usage des prépositions, notamment « *de* » à la place de « *du* » et l'omission du « *ne* » de négation dans l'expression « *qu'on a plus », au lieu de dire « on n'a pas »,* il arrive souvent qu'on rencontre ce genre d'erreurs à l'oral. Par ailleurs l'usage de « *plus* » et « *pas* » n'est pas le même selon le contexte de la phrase. En effet, l'élève voulait s'opposer à l'affirmation, pour cela, il aurait dû utiliser « *pas* » et non pas « *plus* » qui signifie un changement d'état ce qui n'est pas le cas selon ses propos.

Sur le plan phonétique, la prononciation ne contient pas de déformation, du coté lexical, l'élève a su choisir ses termes.

TP 21: E1: Le livre en papier a un charme et un plaisir parce que euh quand l'écrivain prend son livre dans ses mains il sent que c'est un charme et euh euh charme spécial

Dans le TP 21, l'élève E1 cite les avantages en faveurs du livre en papier, il utilise une phrase complexe contenant plusieurs verbes conjugués et une subordonnée de cause. La structure est correcte, l'élève a fait usage d'une reprise lexicale pour insister sur la description, il ne s'agit pas d'une faute mais une répétition volontaire selon son intention. Il a également pris des pauses pour réfléchir au choix des mots. L'élève a parlé 100% français sans aucun mot en arabe, la structure de son discours est correcte, la prononciation ne présente pas de défauts.

TP 22: P: Vous devez lire, oui continuez

Dans ce TP22, l'enseignante conseille ses élèves de lire en utilisant un verbe modal d'obligation, puis leur demande de poursuivre.

TP 23: E2 : Il empêche que la batterie n'est pas éternelle

Dans le TP 23, l'élève E2, cite un contre-argument il prononce une seule phrase, que nous considérons presque correcte car l'élève n'as pas utilisé le « ne » explétif dans l'expression « *il empêche que* », en effet, il fallait dire « *il n'empêche »*. Ce sont là les erreurs grammaticales récurrentes des apprenants auxquelles, ils pourront y remédier avec le temps. Sur le plan phonétique, la prononciation de l'élève est claire, en outre, les mots on été choisis en fonction du contexte.

TP 24: E3: On peut comprendre facilement la signification du mot nouveau grâce au le dictionnaire qui se trouve dans notre appareil comme téléphone et tablette.

Dans le TP 24, l'élève E3, reprend la parole en langue française, le contenu de son énoncé est correcte sur tous les plans à l'exception du déminant « *le* » qu'il a rajouté à la préposition « au », ne sachant pas quelle construction syntaxique serait adéquate.

TP 25: E4 : On peut dire le livre numérique est hyperactif puisqu'il est possible d'avoir des liens vers des services de traductions, des liens hypertextes

Dans le TP 25, l'élève E4, s'exprime correctement en langue française sans déformer les mots, en respectant la structure du discours et les règles grammaticales. Son énoncé ne contient pas de pauses, il possède un répertoire lexical riche.

TP 26 : E1: Les amateurs du livre en papier aiment le livre premièrement pour éviter les rayons qui « fait » mal aux yeux. (Correction : font)

Dans le TP 26, l'élève E1, fait usage d'un articulateur de classement pour structurer ses arguments, sa phrase est correcte sur le plan syntaxique, phonétique et lexical. Nous avons noté juste une faute de conjugaison car l'élève n'a pas conjugué le verbe au pluriel, par manque de concentration.

Dans cette classe, les élèves ont pris la parole pour communiquer entre eux et avec l'enseignante, ils ont manifesté leurs idées complètement en langue française en faisant usage de leurs acquis et leurs connaissances sans alternance codique entre la langue source et la langue cible. Les illustrations présentées ci-dessus à l'aide des extraits de transcriptions du corpus oral de la classe 5, ont permis de mettre en évidence la manifestation des faits portant sur le deuxième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, nous avons constaté que les élèves tentent de s'exprimer en langue étrangère à 100%, les fautes

commises ne sont pas insurmontables, les élèves pourront les corriger grâce à la pratique fréquente de la langue. Par ailleurs, il est à noter que l'intégration des outils numériques pour la réalisation des tâches d'apprentissage en classe est un atout car cela tend à stimuler l'intérêt des apprenants en favorisant la participation et la pratique de la langue, ce qui leur permettra de développer leur compétence communicative orale.

Exemple de la classe 7

TP 67: P: Très bien, l'argent, signe de solidarité, donc l'UNICEF a besoin de financement, cette personne, qu'est-ce qu'elle essaye de faire ?

Dans le TP 67, l'enseignant fait une brève synthèse des propos de l'intervenant de l'UNICEF puis pose une question aux élèves leur demandant de dire ce que cherche à faire cette personne.

TP 68: E4: Elle essaie d'aider

Dans le TP 68, l'élève E4, répond brièvement à la question de l'enseignant, sa phrase contient trois mots car l'élève a cité directement le but de l'intervenant. Son énoncé est correct, il a su faire le bon usage de la bonne préposition. De plus, sa prononciation est claire, les sons transmettent bien le sens que l'élève veut leur donner en langue française.

TP 69: P : Oui, ou bien elle essaie de ?

Dans le TP 69, l'enseignant valide la réponse de l'élève et cherche à avoir un synonyme, nous constatons qu'en plus de la compréhension, il essaie de travailler les points de langue.

TP 70: E1: Sensibiliser

Dans le TP70, l'élève E1, propose le terme « *sensibiliser* » pour remplacer l'expression « *essaie d'aider* ». Il est clair que l'élève a eu recours à son répertoire lexical pour formuler un terme qui serait dans le même contexte. Nous pouvons dire que cet apprenant a respecté l'intention de communication de l'intervenant. De plus, il s'est exprimé complètement et correctement en langue française.

TP 93: P : Il y a un expéditeur et un récepteur et au milieu, il y a un message. Alors, vous répondez à la question qui parle ?

Dans le TP 93, l'enseignant, fait un rappel du schéma de la communication et demande aux élèves d'densifier l'énonciateur.

TP 94: E1 : Un représentant de l'UNICEF

Dans le TP 94, l'élève E1 reprend la parole et formule une réponse correcte contenant un énoncé sous forme d'un complément du nom. La réponse est courte mais ne contient pas de lacunes sur le plan syntaxique ou phonétique car la prononciation n'est pas influencé par la

langue maternelle. L'élève s'est exprimé en langue française correctement sans insérer des mos en langue maternelle.

TP 95: E2: Un responsable de l'UNICEF

Dans le TP 95, l'élève E2 modifie la réponse de son camarade en faisant usage d'un synonyme, sa phrase est correcte sur le plan syntaxique et phonologique. Les mots utilisés sont dans le contexte et en langue étrangère.

TP 96: P : À qui il s'adresse ?

Dans le TP 96, l'enseignant demande aux apprenants d'identifier le destinataire

TP 97 : E3 : À l'humanité, à tout le monde

Dans le TP 97, l'élève E3, formule une réponse correcte mais brève car il a commencé directement par la proposition « à » selon la question posée par l'enseignant. Cet élève a donné directement sa réponse sous forme d'un complément d'objet indirect sans reprendre le sujet –verbe. Sur le plan lexical, les mots utilisés sont en adéquation avec le contexte. La prononciation est compréhensible, les phonèmes sont bien prononcés. L'élève a parlé en langue française sans utiliser la langue maternelle.

TP 98: P: De quoi?

Dans le TP 98, l'enseignant demande aux élèves d'identifier le thème du support sonore.

TP 99: E4 : Des enfants de Syrie

Dans le TP 99, l'élève E4, lance une réponse brève et correcte sous forme d'un complément du nom retenu du support sonore

TP 100 : E3 : D'une situation négative

Dans le TP 100, l'élève E3, formule une description qui complète la réponse initiale de son camarade E4. Les énoncés de ces deux apprenants sont corrects sur le plan lexical, syntaxique et phonétique.

TP 101 : E5 : Médiocre

Dans le TP 101, l'élève E5, propose un synonyme pour reformuler la réponse de son camarade E3.

TP 102: E6 : La souffrance des enfants

Dans le TP 102, l'élève E6, formule une réponse générique qui englobe l'endurance des enfants sous forme d'un complément du nom

Dans cette classe, les élèves n'ont pas eu recours à l'alternance codique pour s'exprimer, ils ont participé aux activités d'apprentissage en faisant usage à 100% de la langue française. Ils

ont répondu brièvement mais sans lacunes syntaxiques ou phonétiques très apparentes leurs mots étaient choisis en fonction du contexte.

Les illustrations présentées ci-dessus à l'aide des extraits de transcriptions du corpus oral de la classe 7, ont mis en exergue la manifestation des faits concernant le deuxième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, l'intégration du support sonore en classe de FLE a stimulé l'intérêt des apprenants pour les tâches à réaliser, cet outil a créé des rapports entre l'enseignant et l'apprenant et entre l'apprenant et le savoir. Ce qui a encouragé les élèves à la prise de parole à 100 % en langue française avec le lexique qu'ils possèdent, et celui qui est nouvellement acquis. Grâce aux auxiliaires didactiques, tels que les outils numériques et multimédias, les élèves pourront développer des savoir-faire en langue française et améliorer leur compétence communicative orale.

2.2.2. Acquisition de mots nouveaux utilisés en communication orale

Cet observable a été défini pour savoir si les élèves réinvestissent dans leur communication orale les mots nouveaux acquis pendant les activités d'apprentissage.

Les illustrations des fragments des transcriptions citées ci-dessous nous permettront de procéder à une étude descriptive et explicative liée à la communication orale des apprenants.

Exemple de la classe 2

TP 29 : P : Qu'a fait l'armée française aux témoins ? Quel est le mot employé par le journaliste ?

Dans le TP 29, l'enseignante pose une question aux élèves portant sur les actions de l'armée française et demande aux élèves de formuler le terme employé par la journaliste afin de vérifier la compréhension et l'acquisition d'un mot nouveau.

TP 30 : E7 : Torturé par l'armée française.

Dans le TP 30, l'élève E7 a exprimé brièvement l'action de l'armée française en utilisant le terme « torturé » qui a été cité par la journaliste. (Cf. Annexe 2). De prime abord, nous pouvons dire que l'élève a réinvesti un mot acquis dans sa production et il a respecté la structure du discours et a employé des termes en rapport avec le contexte.

TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader

Dans le TP 35, l'élève E5 a fait une brève synthèse du support audio-visuel, il a reformulé le contenu du document. L'élève a utilisé le lexique acquis pour s'exprimer, il a cité à titre d'exemple les noms propres des deux témoins qu'il a relevés à travers l'écoute et la visualisation du documentaire de FR2. Il a aussi employé le terme « *les français* » pour désigner le sujet qui fait l'action. Nous pouvons dire que la totalité de ses propos est tiré de la

vidéo, ce qui représente un avantage pour enrichir son lexique et améliorer sa compétence communicative orale.

TP 36 : E2 : L'armée française euh torture Louisette et Abdelkader et // qui parle de tout ça à la télévision de La France et sont témoins de la guerre d'Algérie

Dans le TP 36, l'élève E2 relate ce que l'armée française a fait subir aux témoins en prenant un temps de réflexion sous forme de deux pauses. De plus, l'élève a réinvesti les termes qu'il a entendus dans la vidéo, tout comme ses camarades. Les mots récurrents sont *« torture- témoins- Louisette- Abdelkader »*. Par ailleurs, sur le plan lexical, l'élève n'a utilisé que les expressions qui se rapportent au contexte du document et cela constitue déjà un atout pour acquérir des mots nouveaux pouvant servir à communiquer.

TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh //

Dans le TP 81, l'élève E5 a formulé un contenu bref. Il a réinvesti dans son discours le terme « *souffrance* » qu'il a écouté dans la vidéo. Certes, il n'a pas développé son énoncé mais il a pu insérer un mot appris du support dans son discours. Il est clair qu'il avait besoin de plus de temps et de réflexion pour continuer, ce qui n'est pas évident car l'enseignant doit donner l'occasion aux autres apprenants pour s'exprimer.

TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins Louisette et Abdelkader

Dans le TP 82, l'élève E8 réutilise des propos écoutés de la vidéo, notamment « *armée- torture- témoins* et *les noms propres*). L'élève a combiné les mots acquis de façon correcte pour s'exprimer. Sur le plan lexical, nous pouvons dire que l'élève a retenu des termes nouveaux comme « *torture et témoins* ».

TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire.

Dans le TP 83, l'élève E6 a fait une synthèse assez longue du support vidéo, il a réinvesti plusieurs mots acquis dans son discours comme « *villa- souffre- torturé-baignoire* ». Nous constatons que l'élève a eu des pauses dans son énoncé, son objectif vise à réfléchir et chercher les mots en adéquation avec le contexte.

Dans cette classe, les élèves ont pris la parole pour s'exprimer au sujet du contenu du support audiovisuel, ce qui a attiré notre attention, c'est que la majorité d'entre eux a utilisé des mots et des expressions retenus de la visualisation de la vidéo et de l'écoute des témoins et de la journaliste. Par conséquent, il convient de souligner que les extraits de transcriptions du corpus oral de la classe 2, qui ont servi d'illustrations ont démontré la manifestation des faits portant sur deuxième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet,

les élèves ont réinvesti les acquis dans leurs productions orales. Ils ont combiné les mots pour formuler des phrases, ils ont ainsi enrichi leur lexique par des termes nouveaux appris grâce à l'usage de la vidéo en classe pour la réalisation de l'activité. Ils se sont entrainés à la communication langagière orale en faisant l'effort de minimiser les erreurs. Dans ce sens, il est important de préciser que l'outil numérique, vidéo et autre favorise un apprentissage efficace permettant aux élèves de participer à diverses activités pouvant les aider à développer leur compétence linguistique.

Exemple de la classe 5

TP 25: E4 : On peut dire le livre numérique est hyperactif puisqu'il est possible d'avoir des liens vers des services de traductions, des liens hypertextes

Dans le TP 25, l'élève E4 explique les informations qu'il lance sur le data show, il utilise des termes et des expressions en rapport avec le contexte du projet.

TP 26 : E1: Les amateurs du livre en papier aiment le livre premièrement pour éviter les rayons qui fait mal aux yeux. (Correction : font).

Dans le TP 26, l'élève E1 développe son idée en citant un argument en faveur du livre en papier, il utilise un connecteur de classement pour introduire son premier argument, emploie le terme « *amateur* » pour faire référence aux défenseurs du livre en papier. Sur le plan lexical, l'élève a su choisir des mots adéquats en rapport avec la recherche effectuée pour la réalisation du projet.

TP 27: E2: Malgré tous ces arguments présentés, il y a de bons livres numériques avec de beaux couleurs qu'on trouve pas en format classique. (Correction : belles couleurs/ on ne trouve pas).

Dans le TP 27, l'élève E2 défend également le livre en papier, mais commet des fautes d'accord en genre dans l'expression « beaux couleurs » et oublie le « ne de la négation » dans « qu'on trouve pas ». Nous constatons que l'élève a besoin d'entrainement à la langue pour apprendre à éviter ce genre d'erreurs. Toutefois, sur le plan lexical l'élève a bien choisi ses mots en fonction du contexte, il a réemployé des termes acquis de la présentation du projet, tels que « *numériques, format classique* »

TP 28: P: Vous pouvez poser des questions

Dans le TP 28, l'enseignante autorise les élèves à poser des questions

TP 29 : E5 : Est-ce que les informations dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?

Dans le TP 29, l'élève E5 pose sa question et en utilisant un substitut lexical « *livre électronique* » pour remplacer « *livre numérique* », il s'agit d'un terme nouveau appris lors de la socialisation du projet, et réinvesti dans sa communication orale.

TP 39 : E3 : La fonction voice over lire à haute voix disponible sur des tablettes ravit euh les jeunes qui apprennent à lire ou même ceux qui ont des difficultés de lire il permet euh de de comprendre plus euh plus facilement la signification de mots nouveaux.

Dans le TP 39, l'élève E3 utilise des mots nouveaux issus de sa recherche pour s'exprimer, il emploi un emprunt à l'anglais, notamment « voice over » qu'il traduit en français, le contenu de son énoncé porte sur l'utilité de la tablette pour la lecture.

Sur le plan lexical, l'élève a su combiner ses connaissances et les termes nouvellement acquis par la recherche numérique.

TP 40 : E4 : Je continue. Le livre numérique permet aux éditeurs une euh actu euh une actualisation continue de leur continu (Correction : contenu)

Dans le TP 40, l'élève E4 continue de développer l'idée de son camarade sur le livre numérique et fait usage de termes nouveaux liés au contexte comme *« éditeurs, actualisation* », ce sont autant de termes qui permettent d'améliorer le lexique des élèves.

TP 90 : E8 : Le livre numérique c'est rapide, on fait vite quand on lit

Dans le TP 90, l'élève E8, a réinvesti l'expression nouvellement acquise de l'activité, dans sa phrase notamment « *livre numérique* ».

TP 91 : P : Bien sur, il y a la rapidité

Dans le TP 91, l'enseignante confirme la réponse de l'élève.

TP 92: E9: Oui madame, on préfère le livre numérique

Dans le TP 92, l'élève E9 confirme l'idée avancée par son camarade en réutilisant dans ses propos l'expression « *livre numérique* » qui se rapporte aux termes nouveaux acquis en fonction du projet présenté en classe.

TP 111 : E9 : Madame c'est les partisans du livre en papier

Dans le TP 111, l'élève E9, s'adresse à l'enseignante pour désigner ses camarades qu'il caractérise de « *partisans* » du livre en papier. Nous constatons que l'élève a inséré un terme appris lors de la présentation du projet dans ses propos pour décrire ses camarades.

Dans cette classe, les élèves ont réalisé la socialisation du projet en introduisant les outils numériques en classe de lange française. Ils ont présenté le contenu de leur recherche en faisant usage de termes nouveaux appris en fonction du contexte. Ils ont également donné l'occasion à leurs camarades d'acquérir un lexique nouveau dont ils ont fait usage dans leur

communication. Dans cette optique, nous précisons que les fragments de transcription du corpus oral de la classe 5, que nous avons cités pour illustrer notre interprétation ont mis en exergue la manifestation des faits en relation avec le deuxième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, les élèves ont réagi positivement à l'introduction de la technologie en classe, ils ont saisi les occasions de prise de parole pour s'exprimer à l'aide de mots et expressions nouvellement acquis. Il est évident que ces outils permettent aux élèves de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en communiquant oralement en classe. Ainsi, l'apprentissage de mots nouveaux permettra à l'apprenant d'améliorer sa compétence linguistique et parvenir à pratiquer la langue étrangère sans ressentir de blocage lors de la prise de parole en classe ou en dehors de celle-ci.

Exemple de la classe 7

TP 52: P: Il a exposé la situation difficile des enfants de Syrie

Dans le TP 52, l'enseignant rappelle aux élèves que l'intervenant a exposé une situation difficile en cherchant à les interrogeant implicitement.

TP 53: E1: Ils souffrent

Dans le TP 53, l'élève E1, réemploie le terme « souffrir » cité par l'intervenant du document sonore, il a appris un mot nouveau qu'il a utilisé pour répondre à la question de l'enseignant.

TP 54 : P : Citez des exemples que vous avez notés, de quoi souffrent ces enfants ?

Dans le TP 54, l'enseignant demande aux élèves de citer des exemples.

TP 55: E1: Des maladies

Dans le TP 55, l'élève E1, cite « *les maladies* » dont a parlé l'intervenant.

TP 56: P : Oui, encore

Dans le TP 56, l'enseignant demande aux élèves de citer d'autres exemples.

TP 57: E2 : Ils sont sans-abri

TP 58: E3 : Sans étude

Dans les TP 57 et 58, les élèves E2 et E3 répondent à la question de l'enseignant en utilisant les expressions « *sans- abri et sans étude* », ce sont des termes acquis à travers l'écoute du support sonore.

TP 61: P: Il parle au nom de qui ?

Dans le TP 61, l'enseignant demande aux élèves de préciser au nom de qui parle l'intervenant.

TP 62: E1: UNICEF

Dans le TP 62, l'élève E1 cite l'UNICEF, nous constatons que les élèves ont appris le nom de cette organisation qui apporte son aide aux enfants démunis.

TP 75: P : Donc ces enfants sont des personnes qui sont faibles, qui ne peuvent pas se défendre et qui ont besoin d'écoles, d'un abri et surtout d'eau.

Dans le TP 75, l'enseignant présente la situation alarmante des enfants de Syrie.

TP 76: E1: Qui sont vulnérables

Dans le TP 76, l'élève E1 utilise un terme générique, notamment le mot « vulnérables » nouvellement appris et qui englobe la description des enfants, donné par l'enseignant.

TP 77: P: Oui, très bien, vulnérables est un mot qui a été donné par l'intervenant. Est-ce que c'est un sujet que vous connaissez ? La guerre en Syrie ?

Dans le TP 77, l'enseignant fait une évaluation positive à l'élève et souligne que le mot a été cité par l'intervenant.

144 : E1 : Le responsable de l'UNICEF a parlé de l'eau

Dans le TP 144, l'élève E1 rappelle que l'intervenant qu'il nomme « *responsable de l'UNICEF* », expression acquise de l'écoute support sonore, a parlé de l'eau.

TP 145 : P : Exactement

Dans le TP145, l'enseignant valide la réponse de l'élève

TP 146 : E2 : Et l'assainissement

Dans le TP 146, l'élève E2 complète la réponse de son camarade en employant le terme « *assainissement* » qui a été cité par l'intervenant. (Cf. Annexe 7)

Dans cette classe, les élèves qui ont participé à l'activité orale, ont fait usage de beaucoup de mots et expressions qu'ils ont acquis grâce à l'écoute du support sonore.

De ce fait, il convient de rappeler que les illustrations mentionnées ci-dessus dans les extraits de transcriptions du corpus oral de la classe 7, ont mis en évidence la manifestation des faits concernant le deuxième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, l'écoute du responsable de l'UNICEF, via le support sonore a permis aux élèves d'apprendre des termes nouveaux qu'ils ont pu réinvestir dans leur communication orale.

2.3. Le potentiel de développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique

Les compétences pragmatiques et sociolinguistiques sont des composantes de la compétence communicative langagière. Nous avons défini ce troisième critère pour mettre en évidence ces deux compétences qui sont essentielles pour une communication réussie. Notre objectif vise à connaitre l'impact des outils numériques introduits en classe de langue sur le développement de la compétence à communiquer oralement.

2.3.1. Utilisation fonctionnelle de la langue

Cet observable est défini pour mettre en exergue la connaissance des apprenants des classes de 3ème AS sur la façon de réaliser des discours oraux et des fonctions communicatives, en décrivant leur capacité à faire usage de la compétence discursive pour communiquer.

Exemple de la classe 2

TP 57 : E4 : Abdelkader souffre beaucoup euh les français, euh l'armée a fait beaucoup de mal à lui euh //

Dans le TP57, l'élève E4 prend la parole pour faire la description de la souffrance du témoin Abdelkader, il fait usage d'un modalisateur, notamment l'adverbe « *beaucoup* » pour exprimer sa subjectivité en dénonçant le degré de douleur ressentie par cette personne.

TP 67 : E8 : Il y a la guerre d'Algérie et euh les français arrêtent Abdelkader et euh et il parle pour dire la torture des français pour lui

Dans le TP67, l'élève E8 relate les faits vécus par le témoin durant la guerre d'Algérie. Il emploie la subordonnée de but dans l'expression « *pour dire* ». L'élève a utilisé la préposition *« pour* » suivie d'un infinitif. Il a également su choisir les termes appropriés pour décrire et dénoncer la souffrance du témoin.

TP 80 : E9 : On a vu un vidéo, euh de la guerre d'Algérie / il y a la femme Louisette qui parle et aussi euh il y a Abdekader et aussi le journaliste.

Dans le TP 80, l'élève E9, raconte en reformulant le contenu du support vidéo avec ses propres propos, il emploie une proposition subordonnée relative « *qui parle* » et utilise l'articulateur d'addition « *aussi* » pour relier ses idées et communiquer de façon claire afin de transmettre son message.

TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh //

Dans le TP 81, l'élève E5 annonce thème de discussion, il fait brièvement un développement thématique, il utilise le connecteur logique « pendant » pour décrire le cadre temporel.

TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins Louisette et Abdelkader

Dans le TP 82, l'élève E8 prend la parole et relate les informations assimilées à partir du support sonore. Le contenu de son discours est cohérent basé sur la structure du sujet, verbe, complément d'objet direct. L'élève a réalisé une communication efficace pouvant être comprise par ses interlocuteurs.

TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire

Dans le TP 83, l'élève E6 a pris la parole pour relater les faits ayant eu lieu dans la villa, il parvient à faire une description de l'ampleur de la souffrance du témoin, il a rapporté fidèlement les propos de ce dernier en faisant usage des termes qu'il a employés. Il a ainsi pu fournir un discours structuré dans les normes, compréhensif et précis.

TP 86 : E1 : Louisette appelée Lila a aussi beaucoup souffrir dans la guerre car elle a eu beaucoup de mal et beaucoup de torture, euh et elle est sauvé par un médecin.

Dans le TP 86, l'élève E1 parvient à expliquer et décrire la souffrance vécue par le deuxième témoin qui est une femme, il raconte de manière concise ce qu'elle a pu subir et comment elle a pu échapper à cette torture. L'élève a pu communiquer les informations telles qu'il les a écoutées du support audio-visuel. La structure de son discours est assez correcte l'élève a fait usage d'un connecteur de cause pour justifier la souffrance du témoin.

Dans cette classe 2, où l'activité d'apprentissage a été effectuée à l'aide du support audio-visuel, nous avons remarqué que les élèves ont la capacité de prendre l'initiative du discours avec le « *bagage* » linguistique qu'ils possèdent. De plus, à travers les illustrations présentées à l'aide des fragments de transcriptions du corpus oral, nous avons constaté que les élèves ont pu reconstituer les faits présents dans le support audio-visuel. Ils ont utilisé la description dans le récit des événements racontés et ils ont pu élaborer des idées organisées logiquement.

De ce fait, nous pouvons souligner que la manifestation des faits en relation avec le troisième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche est mise en exergue. En effet, l'introduction du support audio-visuel en classe de FLE pour la réalisation des activités d'apprentissage a donné l'occasion aux élèves de prendre la parole et produire un discours cohérent en mobilisant leurs acquis et en combinant les mots de façon logique. Les apprenants actifs possèdent une compétence discursive tant qu'ils ont pu produire du langage, ce qui relève de l'action, ils pourront ainsi la développer grâce à la pratique fréquente de la langue étrangère. En outre, l'intention communicative de leur prise de parole est de relater les faits ou les décrire en utilisant les moyens linguistiques qu'ils possèdent. Dans cette optique, l'usage de cet outil audio-visuel comme auxiliaire didactique joue en faveur des apprentissages car il permet aux apprenants de s'investir dans les activités, de ce fait ils parviendront progressivement à améliorer leur compétence à communiquer oralement.

Exemple de la classe 5

TP 13: E1: Notre travail un plan dialectique, les arguments à l'appui, les arguments opposés, conclusion

Dans le TP 13, l'élève E1 explique le plan du travail que le groupe va présenter. Nous pouvons constater une présentation cohérente issue d'une communication claire, précise et bien structurée.

TP 14: P: Très bien

Dans le TP 14, l'enseignante exprime une évaluation positive

TP 15: E2 : Le thème traité conflit d'opinion sur le livre en papier et le livre numérique. Le livre numérique va-t-il disparaitre ou disparait avant lui le livre en papier. Développement, les arguments appuyant le livre en papier

Dans le TP 15, l'élève E2 communique le thème du projet réalisé en groupe et formule la problématique posée et présente la structure de l'argumentation. Nous pouvons dire que l'élève a su communiquer de façon correcte et cohérente le contenu du projet tout en respectant le contexte sur lequel porte le travail.

TP 16: E1 : Un livre en papier a une odeur, une texture, euh, euh, c'est un plaisir la lecture

Dans le TP 16, l'élève E1 a repris la parole et a construit une argumentation étayée par des arguments dans le contexte. Dans ce cas là, nous constatons que l'élève est capable de défendre un point de vue lors d'une communication langagière à laquelle il participe. La structure de son discours est cohérente.

TP 17 : E2 : Tourner les pages fait partie du système du livre et euh / et certains n'arrivent pas encore à s'en défaire. Le livre numérique n'offre pas le même resent-euh ressenti.

Dans le TP 17, l'intention de communication est basée sur l'argumentation, en effet, l'élève E2 exprime son point de vue qu'il défend par des arguments auxquels il oppose des contre-arguments. Il parvient ainsi à transmettre ses idées de façon efficace et cohérente à l'aide d'un discours bien structuré basé sur une langue correcte.

TP 18: E3: L'évolution est nécessaire pour rafraichir la vie de l'humain et lui donner un goût alors que c'est la même chose pour le livre numérique c'est l'évolution du siècle.

Dans le TP 18, l'élève E3 s'exprime à l'aide de phrases structurées correctement afin de faire un plaidoyer de la technologie. L'élève a présenté le sujet amené avant d'introduire le sujet lui-même et le défendre. Il a opté pour un discours argumentatif basé sur la cohérence et la cohésion susceptible d'être compris par ses interlocuteurs.

TP 19 : E4 : le livre numérique est euh deux à trois fois moins cher que livre format en format papier qui est plus difficile à acheter et à lire et à chercher.

Dans le TP 19, l'élève E4 a basé son argumentation sur la comparaison, son discours est logique et compréhensible. Les termes choisis pour s'exprimer sont bien combinés et sont dans le contexte du sujet

TP 70 : P : Chacun son goût

TP 71 : E3 : Bien sûr et on respecte

TP 96: E9 : La technologie, c'est bien, lire avec tablette c'est mieux que lire avec le livre

Dans le TP 96, l'élève E9 fait l'éloge de la technologie et établit une comparaison entre le livre en papier et le livre numérique, son discours est bien structuré et formulé à l'aide d'un langage clair et concis.

TP 97: P: C'est votre point de vue, oui parle

Dans le TP 97, l'enseignante respecte le point de vue de l'élève E9

TP 98 : E10 : Oui madame, c'est vrai je suis d'accord avec ça

Dans le TP 98, l'élève E10, approuve les propos de son camarade E9. L'élève a structuré son discours correctement, il a su employer le lexique de l'accord pour confirmer l'argumentation de son camarade E9.

Dans cette classe 5, l'activité a été réalisée avec le data show et l'ordinateur, dès le début, les élèves ont pris la parole pour présenter un travail ayant pour objectif la socialisation du projet. Ils ont pu faire un développement thématique basé sur les différents points à traiter. En outre, nous avons remarqué que les élèves ont la possibilité de défendre un point de vue lors d'une communication orale à laquelle ils participent en faisant usage des outils linguistiques qu'ils ont à leur disposition, autrement dit ce qu'ils ont acquis durant leur cursus scolaire.

En dépit de la simplicité des phrases prononcées, la structure de leur discours est souvent cohérente, leurs idées s'enchainent de façon logique et compréhensive. En outre, les élèves ont pu fournir une argumentation méliorative en procédant à une comparaison pour étayer leur thèse, utilisant ainsi les termes nécessaires pour se faire comprendre. Dans ce sens, ils sont capables de poursuivre une communication, émettre un avis à l'aide des connaissances de base qu'ils possèdent.

Les extraits de transcription cités ci-dessus pour illustrer notre interprétation ont mis en perspective la manifestation des faits en relation avec le troisième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche.

En effet, nous avons pu démontrer et expliquer que l'intégration des outils numériques et multimédias pour la réalisation d'une activité d'apprentissage en classe de FLE est susceptible de faire progresser les apprenants en communication orale. Ces derniers ont ainsi

participé aux interactions ayant eu lieu en classe pour débattre du sujet présenté dans le cadre de la réalisation du projet. Ils ont pu mettre en œuvre les connaissances acquises pour présenter un discours structuré de façon cohérente en investissant les termes et les expressions qu'ils possèdent, ce qui relève d'une compétence discursive. Nous pouvons considérer qu'ils ont fait preuve d'une communication correcte puisqu'ils ont pu transmettre leur message et se faire comprendre. Dans ce sens, notons que la présence des outils de la technologie en classe de langue est un atout pour les apprentissages car les apprenants apprécient tout ce qui peut les sortir de la routine et les inciter à une participation active ayant pour but le développement d'une compétence communicative orale en FLE.

Exemple de la classe 7

TP 8: P: Donc l'auteur va dans la première partie ??

Dans le TP8, l'enseignant pose une question implicite avec intonation

TP 9: E1 : Présenter

Dans le TP9, l'élève E1, répond par un seul correct mot dans le contexte

TP 10: P: Ou ?

Dans le TP10, l'enseignant demande de dire autrement en utilisant « ou » alternatif »

TP 11: E2: Exposer

Dans le TP11, l'élève E2 reformule la réponse de son camarade E1 et propose le terme *« exposer »* pour décrire la première étape de la structure de l'appel.

Nous pouvons dire que ces deux élèves sont en train d'interagir avec l'enseignant en respectant le contexte de la communication et en formulant des propos cohérents et compréhensibles.

TP 37: P: Quoi encore? Quel type d'enfance ?

Dans le 37, l'enseignant demande aux élèves implicitement de décrire les enfants.

TP 38: E1 : Les enfants sans-abri ou les enfants issus d'une guerre.

Dans le TP 38, nous notons la compréhension de la question de l'enseignant par l'élève E1 et sa capacité à faire une description cohérente à l'aide d'un discours structuré en respectant le contexte de la communication.

TP 50 : P : Selon vous que fait cet intervenant ? Il a… ?

Dans le TP 50, l'enseignant pose une question aux élèves pour déclencher la communication.

TP 51: E1 : Il a exposé la situation

Dans le TP 51, l'élève E1 a formulé une réponse simple et correcte à la question posée par l'enseignant, nous pouvons dire qu'il a respecté le contexte de la communication.

TP 65: P : Oui les enfants, mais de quelle manière l'UNICEF peut aider les enfants ?

Dans le TP 65, l'enseignant valide la réponse précédente et oriente les élèves à travers une autre question posée.

TP 66: E3: L'argent

Dans le TP 66, l'élève E3 formule une réponse sous forme d'un seul mot mais qui témoigne de sa capacité à assimiler le contenu du support audio. La communication entre lui et l'enseignant est basée sur la compréhension mutuelle.

TP 67: P: Très bien, l'argent, signe de solidarité, donc l'UNICEF a besoin de financement, cette personne, qu'est-ce qu'elle essaie de faire ?

Dans le TP 67, l'enseignant valide la réponse de l'élève et enchaine la communication à l'aide d'une autre question.

TP 68: E4: Elle essaie d'aider

Dans le TP 68, nous constatons une prise de parole de l'élève E4 basée sur une interaction et une intercompréhension entre locuteur et interlocuteur, notamment l'élève et l'enseignant avec cohérence dans le contenu de la situation de communication**.**

Dans cette classe 7, où l'activité d'apprentissage a été réalisée à l'aide du support audio, présentant le reportage d'un intervenant de l'UNICEF, les élèves ont participé aux interactions ayant eu lieu en salle de cours de langue en utilisant leurs propres ressources langagières. Ils ont respecté le contexte de la communication et ont formulé un discours simple mais à base de termes combinés avec cohérence.

De plus, les élèves ont également montré leur capacité à décrire une situation ou exposer un fait négatif dans le but de dénoncer. De ce fait, ils peuvent utiliser les fonctions communicatives de la langue pour intervenir dans une discussion.

Ils ont été attentifs à l'écoute du document audio et ont pu reformuler son contenu pour répondre aux questions posées par l'enseignant.

Dans cette optique, nous pouvons souligner que notre interprétation illustrée par les extraits de transcription et citée ci-dessus a mis en exergue la manifestation des faits en relation avec le troisième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche.

En effet, nous avons démontré que les élèves apprécient l'apprentissage qui les éloignent de la routine et leur permet de développer des stratégies basées sur la prise de parole, l'interaction et la discussion. Le support audio a permis aux élèves d'écouter attentivement et de formuler des propos portant sur son contenu. Il a favorisé la communication en classe de FLE, comme

il a également permis aux apprenants de présenter un discours contenant des mots et des expressions structurés logiquement et adaptés à la situation de communication.

Il est clair que l'usage du document audio en classe permettra d'avantage aux élèves de pratiquer la langue étrangère et développer leur compétence discursive et fonctionnelle et parvenir à produire progressivement une communication orale efficace.

2.3.2. Les marqueurs des relations sociales

L'enjeu de cet observable est de comprendre et expliquer comment les apprenants pourraient s'exprimer en société, en interaction ou en groupe.

En effet, cette compétence décrit la capacité des apprenants à utiliser la langue étrangère dans une dimension sociale et socioculturelle, autrement dit, il s'agit des usages de la langue que nous déterminons comme critère d'observation en classe de FLE.

Exemple de la classe 2

TP 87 : P : Pourquoi Louisette a cherché le médecin ?

Dans le TP 87, l'enseignante demande aux élèves la raison pour laquelle, Louisette a voulu retrouver le médecin français.

TP 88 : E1 : Pour dire merci.

Dans le TP 88 et en guise de réponse l'élève E1 affirme que le but de Louisette est de remercier le médecin de l'avoir sauvée. (Cf. Annexe 2).

Nous constatons que la réponse de cet élève permet au groupe classe de savoir qu'il convient de remercier toute personne ayant pu rendre service ou fournir une aide à quelqu'un qui se trouve dans le besoin. Par conséquent, en prenant en considération cette intervention faite par un élève qui a regardé un reportage via un support audio-visuel, nous pouvons souligner que ce document permet aux élèves de connaitre les règles sociales, notamment lorsqu'il s'agit de remerciements. Dans cette optique, cela nous permet d'affirmer la manifestation des faits en relation avec le troisième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche.

Exemple de la classe 5

TP 11 : E1 : On peut commencer ?

Notons que dans ce TP 11, l'élève E1 demande la permission de commencer la prestation orale du projet, ce qui relève d'une marque de politesse.

TP 70 : P : Chacun son goût

Dans le TP 70, l'enseignante précise que les goûts sont personnels

TP 71 : E3 : Bien sûr et on respecte

Dans le TP 71, l'élève E3 répond aux propos de l'enseignante par l'affirmation et rajoute qu'ils respectent les goûts de tout un chacun, ce qui relève de la tolérance et de la compétence socioculturelle qui vise la connaissance des normes sociales, le respect et l'acceptation de l'autre. Il s'agit d'écouter et de parler avec bienveillance et ne pas imposer ses opinions.

TP 92: E9: Oui madame, on préfère le livre numérique

Dans le TP 92, l'élève E9 fait précéder son argumentation par l'expression « *oui madame* », qui représente une appellation de respect décrivant une marque de politesse.

TP 98 : E10 : Oui madame, c'est vrai je suis d'accord avec ça

Dans le TP 98, l'élève E10 commence également son intervention par l'appellation « *madame* » qui démontre le respect de l'élève envers son enseignante et qui représente une marque de politesse.

TP 125: E1: Je tiens à remercier madame notre professeur de français qu'on a enseigné pendant trois et qui euh qui nous a considéré comme ses propres enfants, par ailleurs je remercie mes camarades Abdelhadi et Issame et Affafe qu'on a travaillé le projet ensemble et je souhaite le succès au baccalauréat à toute la classe 3ème S2

Applaudissement de toute la classe.

Tout d'abord, notons que le TP 125, décrit une étendue du langage, en effet, l'élève E1 a présenté une longue prestation prenant ainsi des risques en expression, dans le but de remercier l'enseignante qui les a accompagnés dans leur cursus scolaire secondaire durant trois années. L'élève rajoute avec politesse que l'enseignante les considérait comme ses enfants, de là nous constatons un sentiment de reconnaissance exprimé envers l'enseignante de la part des élèves de cette classe. En outre, l'élève termine son discours en souhaitant la réussite au baccalauréat à tous ses collègues.

Dans ce sens, il convient de souligner que les illustrations citées ci-dessus permettent de mettre en évidence la manifestation des faits en relation avec le troisième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. En effet, nous constatons que les élèves connaissent les convenances, et les marques de relation sociales dont il faudrait faire usage lors d'une communication orale ainsi que les règles de politesse qui sont importantes dans une interaction en classe ou en société. De plus, l'usage des supports numériques et multimedias en classe de FLE a suscité l'intérêt et la prise de parole des élèves en classe de langue, ce qui a mis en exergue leur compétence sociolinguistique et socioculturelle.

Exemple de la classe 7

TP 29 : P : Et vous avez la dernière partie, disons la partie essentielle, c'est la partie ?

TP 30: E1: Exhortative, l'appel

Dans le TP 30, l'élève E1 prend la parole et formule une réponse correcte contenant le terme « exhortative » qui relève du registre soutenu.

TP 67: P: Très bien, l'argent, signe de solidarité, donc l'UNICEF a besoin de financement, cette personne, qu'est-ce qu'elle essaye de faire ?

Dans le TP 67, l'enseignant pose une question aux élèves en utilisant le registre courant.

TP 68: E4: Elle essaye d'aider

Dans le TP 68, l'élève E4 formule une réponse en utilisant le registre courant

TP 69: P : Oui, ou bien elle essaye de ?

Dans le TP 69, l'enseignant valide la réponse de l'élève E4 et demande une autre réponse

TP 70: E1: Sensibiliser

Dans le TP 70, l'élève E1 propose une autre réponse en passant du registre courant au registre soutenu, à l'aide du verbe « *sensibiliser* » pour remplacer le terme « aider ».

TP 76: E1: Qui sont vulnérables

Dans le TP 76, l'élève E1 prononce le terme « *vulnérable* », issu du registre soutenu et qu'il a acquis à travers l'écoute du support audio. (Cf. Annexe 7). Notons dans ces passages prononcés ci-dessus que l'élève E1 passe du registre courant au registre soutenu, autrement dit, il est capable de faire usage de variation linguistique pour s'exprimer.

TP 100 : E3 : D'une situation négative

Dans le TP 100, l'élève E3, qualifie la situation des enfants comme étant négative en se servant du registre courant.

TP 101 : E5 : Médiocre

Dans le TP 101, l'élève E5, remplace le terme « négative » donné par l'élève E3 par le terme « médiocre » qui relève du registre soutenu.

Les illustrations mentionnées ci-dessus, permettent de mettre en exergue la manifestation des faits en relation avec le troisième critère de validité de notre troisième hypothèse de recherche. Ainsi, nous avons pu démontrer que l'usage du support audio en classe de FLE comme auxiliaire didactique favorise la prise de parole des apprenants et les échanges entre eux et l'enseignant. Par conséquent, l'écoute du document sonore leur a permis d'apprendre des termes issus du registre soutenu qu'ils ont mobilisés dans leurs réponses. Grâce à l'introduction du support audio en classe de FLE, les élèves pourront acquérir la capacité de faire usage de variation linguistique qui représente un critère crucial dans une communication orale en FLE car il permet la compréhension mutuelle entre les différents interlocuteurs lors

du passage d'un registre à l'autre dans une classe de langue. D'autre part, les élèves auront ainsi la possibilité de développer leur compétence sociolinguistique et socioculturelle qu'ils pourront mettre en œuvre lors d'une situation de communication.

3. Analyse et interprétation des données de la recherche

3.1. L'apprenant auditeur

Les faits observés à travers les fragments de transcription cités ci-dessus mettent en évidence l'écoute active de l'apprenant face à une variable importante qui est la communication en langue étrangère. Les apprenants ont montré un intérêt envers les supports multimédias, ce qui leur a permis de décoder le sens des documents écoutés et d'interagir avec les enseignants et avec leurs camarades.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant consiste à développer l'écoute de l'apprenant, cette dernière est acquise et prend son relief à travers l'usage des supports numériques et multimédias en classe de FLE. Il est clair que toute écoute a pour objectif la compréhension d'un message, l'apprenant de 3ème AS met en action des traitements ayant pour but l'identification des unités lexicales et la perception du signal de parole qui vise la signification comme finalité. L'apprenant auditeur construit ainsi le sens du message, nous mettons donc en relation le degré d'attention qui est un facteur crucial lié à la motivation qui est elle-même déclenchée par l'intégration des documents multimédias en classe de FLE, qui suscite l'intérêt des apprenants. En ce sens, BISAILLON (1996 :199), IN CORNAIRE&GERMAIN (1998 :180), souligne que *« la compréhension orale est sûrement l'une des habilités langagières où les nouvelles technologies ont un rôle important à jouer à cause du potentiel sonore et visuel qu'elles possèdent».*

En effet, la compréhension est une compétence importante qu'il faut acquérir pour la réalisation de tout acte de communication. Il est donc préférable de proposer pour l'enseignement /apprentissage des documents numériques et multimédias qui font réagir les apprenants. Il faut préciser qu'il y a toujours un lien entre une écoute laborieuse pratiquée par l'apprenant en langue étrangère et un support didactique motivant qui attire son attention, lui permettant d'apprendre à pratiquer la langue étrangère et développer progressivement sa compétence communicative orale.

Dans le cadre d'une communication orale, l'écoute active permet à apprenant de 3ème AS en classe de FLE de focaliser son attention sur le message afin d'en saisir tous les détails qui s'y rapportent. Il s'agit d'un processus cognitif qui facilite la compréhension de son

interlocuteur. L'apprenant auditeur interprète les sons et les images et construit une représentation mentale, il sélectionne, ensuite l'information et procède à des choix linguistiques pour la présenter, et prend enfin la parole. Il s'agit d'interactions qui se créent entre le message, l'apprenant auditeur et la tâche à laquelle ce dernier est soumis.

Pour rappel, l'expérience menée dans les classes de 3ème AS, nous a permis de constater deux facteurs importants, notamment la motivation des apprenants face à la présence dans leur classe d'un document multimédia et leur satisfaction lorsqu'ils comprenaient un extrait du support ou parvenaient à communiquer oralement. Les illustrations prélevées du corpus oral, citées et interprétées ci-dessus mettent en exergue les faits en relation avec le premier critère d'analyse qui valide notre hypothèse de recherche. Les élèves sont attentifs et écoutent de façon active, afin de découvrir le sens du contenu du support. Nous pouvons affirmer que les supports multimédia, et numériques attisent la motivation des apprenants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet d'apprentissage qui est la langue étrangère. Par conséquent, il est important d'habituer les apprenants à l'écoute de divers supports contenant des voix, des intonations et des accents différents car l'aptitude à écouter s'acquiert par l'écoute fréquente de ce type de documents. L'objectif à travers cet acte pédagogique est de permettre à l'apprenant de communiquer oralement dans la langue étrangère afin d'acquérir une autonomie langagière.

3.2. Le travail collaboratif des apprenants

En classe de FLE, la communication orale se déroule sous forme d'activités didactiques basées sur le travail collectif. La centration sur le groupe trouve son expression dans la pédagogie du projet qui permet aux apprenants de prendre en charge l'accomplissement des travaux proposés par l'enseignant dans le but de développer une autonomie en apprentissage. Cette pédagogie trouve son expression dans l'approche actionnelle qui considère les apprenants comme des acteurs sociaux capables de réaliser les tâches qu'on leur a assignées. Dans ce sens, utiliser une langue étrangère relève de l'action effectuée par l'apprenant locuteur.

De plus, le travail de groupe crée la communication entre apprenants. Une dynamique de classe ne peut avoir lieu sans l'enseignant, en effet, un bon pédagogue doit savoir motiver ses élèves à la prise de parole et aux interactions en classe de FLE en instaurant un climat favorable à l'apprentissage, basé sur l'usage des auxiliaires didactiques numériques et

multimédias qui sont appréciés par les apprenants car ils les éloignent de la routine. Les faits observés et interprétés ci-dessus démontrent les résultats de notre recherche.

En effet, l'apprentissage collaboratif et coopératif en classe de FLE permet aux élèves de travailler ensemble afin de résoudre une situation-problème, cela reflète une vraie dynamique de groupe. Nos interprétations du corpus oral, cité ci-dessus mettent en évidence des apprenants qui s'entraident entre eux lors de la réalisation d'une tâche et complètent les réponses et les idées des uns et des autres.

Cette façon d'exécuter les tâches en classe produit une réelle dynamique de groupe entre apprenants, citons l'exemple de ceux qui rencontrent des difficultés linguistiques et qui sont aidés par des camarades plus compétents. D'autre part, la collaboration en apprentissage permet aux apprenants de se sentir responsables car ils vont s'investir pleinement dans la tâche et persévérer. La participation des apprenants en classe de FLE leur permettra de progresser et développer leur compétence communicative orale. En ce sens, la dynamique de groupe est cruciale pour un apprentissage efficace en langue étrangère. Le travail coopératif, les échanges en classe de FLE permettent aux apprenants d'améliorer leurs compétences linguistiques et communicationnelles. Il s'agit donc pour l'enseignant de susciter la motivation de l'apprenant afin qu'il soit créatif, actif et réceptif en collaborant à son apprentissage. Pour ce faire, son rôle consiste à faire usage d'outils pédagogiques motivants en classe de FLE afin de créer une solidarité en apprentissage au sein du groupe classe, qui se traduit par une communication orale entre apprenants eux-mêmes et entre apprenants et enseignants ce qui peut produire un sentiment de confiance et de sécurité linguistique. .

Enfin, l'enseignant a de l'influence sur la dynamique de groupe en classe de FLE, sa fonction centrale car il est le seul qui a la possibilité de mobiliser les conditions nécessaires pour créer une ambiance active facilitant un bon rendement en classe de FLE. Par conséquent, les meilleurs moyens pour un apprentissage efficace demeurent les outils numériques et multimédias qui stimulent l'intérêt des apprenants envers l'apprentissage du FLE et leur objectif commun qui est celui d'apprendre à communiquer en langue étrangère et acquérir une autonomie langagière.

Les faits observés à travers les fragments de transcription cités ci-dessus comme illustrations mettent en exergue une dynamique de groupe au sein des classes où les activités orales ont été réalisées à l'aide des supports multimédias et numériques. Les apprenants exécutent les tâches et construisent progressivement des compétences leur permettant de communiquer langagièrement en FLE.

3.3. Agir en français langue étrangère

Dans ce volet de recherche, nous avons mis en évidence les faits en relation avec le deuxième critère de validité de notre hypothèse de réponse. Les illustrations sus citées ont démontré la capacité des apprenants de s'exprimer 100% en langue française sans avoir recours à une autre langue, notamment la langue maternelle ou l'arabe classique, autrement dit les élèves actifs ont parlé uniquement en langue française sans utiliser le mélange de langue ou le code switching. Certes, le contenu de leur production orale, n'est pas toujours correct, mais cela n'est pas considéré comme un obstacle à leur apprentissage car l'erreur est constructive. Dans cette perspective, il s'agit d'une étape naturelle avant la maîtrise de la langue étrangère.

De plus, le fait que les apprenants fassent des efforts pour s'exprimer en langue française révèlent qu'ils possèdent déjà une compétence qu'ils peuvent développer en communiquant oralement. L'apport favorable des outils didactiques est crucial pour l'acquisition de la langue étrangère. Pour rappel, notre objectif de recherche à travers la définition du deuxième critère d'analyse est de mettre en évidence l'impact des outils numériques et multimédia sur le développement de la compétence linguistique. Dans cette perspective notons que les données collectées lors des observations de classes ont démontré que ces supports permettent aux élèves d'améliorer leur compétence linguistique. En effet, ces auxiliaires offrent d'autres modalités pour enseigner et faire appendre la langue étrangère. Ces nouvelles pratiques pédagogiques encouragent les apprenants en favorisant une réelle prise en charge des apprentissages en FLE leur permettant d'exploiter leurs acquis en faveur d'une communication significative et enrichissante.

En effet, les élèves ont formulé leurs idées à l'aide de leurs propres mots, ils ont pu produire oralement des phrases assez correctes pour répondre au besoin de la communication. Nous pouvons dire qu'ils possèdent des acquis qu'ils utilisent pour s'exprimer et qu'ils peuvent développer avec le temps. En écoutant des enregistrements via des supports multimédia en français langue étrangère, les élèves peuvent acquérir une variété de mots pour enrichir leur répertoire lexical. Le rôle de l'enseignant est de mette à leur disposition ce genre d'outils en classe pour un enseignement/apprentissage efficace en langue étrangère.

Le support multimédia permet aux apprenants d'acquérir un lexique nouveau, d'écouter les sons de la langue cible ce qui favorise l'amélioration des compétences orales et optimise leur communication orale. Le contact avec la langue cible constitue une manière pour les

apprenants d'améliorer leurs quatre habilités selon leurs besoins langagiers, ils pourront identifier, interpréter et répéter des structures authentiques, En écoutant les discours en langue étrangère, ils s'habitueront à la sonorité de la langue, les flots continus de français, les motiveront à s'exprimer dans la langue cible. Ils pourront ainsi améliorer leur prononciation et développer leur compétence phonétique et syntaxique.

Les observations effectuées dans les différentes classes où les activités se sont déroulées à l'aide des outils multimédias nous permettent d'affirmer que les élèves qui accomplissent les tâches demandées par l'enseignant ont la capacité de s'exprimer en français langue étrangère en réinvestissant leurs acquis. CUQ et GRUCA (2002 :197) soulignent qu' : *«apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue»*. Cette approche s'inscrit dans la perspective actionnelle, où l'apprenant est vu comme un acteur social. Apprendre une langue, signifie se préparer à agir dans des situations concrètes et non pas réciter des règles. Le but pédagogique de l'introduction des supports numériques et multimédias en classe de langue est de développer une plus grande responsabilisation des apprenants envers leur apprentissage en leur permettant d'entrer dans une communication authentique interactive et contextualisée. Ces supports pédagogiques transforment la langue en outil d'action et de collaboration en favorisant l'acquisition des habilités en compréhension et en communication orale.

3.4. Vers une étendue linguistique en FLE

Les observations de classes ont permis de constater que les apprenants-utilisateurs de la langue étrangère peuvent développer une étendue du langage, en effet, ces derniers se sont exprimés en français langue étrangère, ils ont pris des risques en voulant parler dans une langue qui n'est pas la leur, ils ont utilisé des mots, des expressions, des formes nouvelles qu'ils ne maitrisent pas pour communiquer en classe de FLE , et cela est très important dans le processus d'apprentissage. Ils ont utilisé leurs connaissances déjà là et les nouvelles connaissances acquises.

Les illustrations citées ci-dessus ont mis en évidence l'usage de termes nouvellement appris par les apprenants grâce à l'écoute des supports multimédias. Cette stratégie d'apprentissage permet aux élèves d'enrichir leur répertoire lexical et apprendre à communiquer sans rencontrer de difficultés. Dans les classes observées, les élèves ont produit des énoncés en respectant le contexte de communication, ils se sont servis du vocabulaire qu'ils possèdent et des mots nouveaux qu'ils ont acquis.

Il est important de souligner que les apprenants ont un lexique qui n'est pas riche mais qui peut leur permettre de satisfaire les besoins d'une situation de communication en formulant l'essentiel de leurs idées, en se faisant comprendre sans qu'il y ait des malentendus dans leurs propos.

Ils utilisent des formes grammaticales pour structurer leur discours, certes, ils commettent encore des erreurs mais l'écoute des supports multimédias et la pratique fréquente de la langue étrangère leur permettra d'améliorer leur lexique et réduire leurs fautes de syntaxe en combinant correctement les mots pour communiquer. En outre ils pourront aussi se familiariser avec les sons de la langue en apprenant à bien articuler les mots pour qu'ils soient compréhensibles lors d'une communication orale.

Dans cette optique les supports multimédias aident les apprenants à enrichir leurs ressources linguistiques. L'appropriation d'un nouveau lexique en classe de langue favorisera la prise de parole, les interactions et la participation à des conversations. En ce sens, il existe une corrélation entre un vocabulaire acquis et une étendue linguistique d'un apprenant en langue étrangère. Par conséquent, le développement de la compétence linguistique a un lien étroit avec l'acquisition du lexique d'une langue étrangère.

3.5. Adéquation sociolinguistique

Acquérir une compétence pragmatique sous-entend avoir des capacités discursives pour communiquer oralement et langagièrement dans toute situation de communication. En outre, il faut aussi noter que la compétence sociolinguistique a un lien étroit avec la composante socioculturelle. La langue est un fait social, elle est créée et partagée par la société, elle s'impose aux individus comme une norme collective et constitue un lien essentiel de communication et de cohésion. De plus, elle possède des traits relatifs aux marqueurs de relations sociales. Notre recherche a permis de constater que les apprenants connaissent les règles de politesse et savent comment faire usage de la langue et se comporter en société.

En effet, les apprenants ont la capacité de saluer, dire bonjour, se présenter et remercier, ils savent respecter les normes socioculturelles. Ils peuvent s'exprimer en société et en interaction. L'écoute des supports numériques leur permet de rattacher les nouvelles connaissances à leurs propres connaissances favorisant ainsi l'acquisition des composantes socioculturelle et sociolinguistique qui forment la compétence communicative langagière.

3.6. Vers une compétence pragmatique

Les faits observés nous permettent de mettre en relief la compétence pragmatique, en effet, il nous a été donné de constater que les apprenants de 3ème AS possèdent la capacité de communiquer dans un contexte social. Il est vrai, ils ont encore des lacunes lexicales, grammaticales ou syntaxiques mais ils peuvent transmettre un message, interagir et répondre en respectant le contexte ou la situation de communication. L'interprétation du corpus oral permet de constater que les apprenants mobilisent les trois composantes de la compétence communicative langagière telles qu'elles ont été citées par le (CERL, 2018 :136), à savoir, la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique.

L'une de ces trois compétences joue un rôle crucial dans la communication, il s'agit, de la compétence pragmatique qui porte sur « *l'utilisation réelle du langage* », (CERL, 2018 :145), notamment, les connaissances que possèdent l'apprenant sur la façon de réaliser et structurer un discours ce qui relève d'une compétence discursive. Notons que les apprenants de 3ème AS peuvent formuler des discours oraux et les structurer en fonction de la situation de communication, ils peuvent raconter, argumenter, décrire, exprimer des sentiments, échanger et interagir en respectant le contexte et la cohérence. Toutefois, il est important de préciser que les élèves ne maitrisent pas encore la langue étrangère, le rôle de l'enseignant est de favoriser l'appropriation des compétences communicatives orales en intégrant dans la classe les outils didactiques qui aident les apprenants à développer leur compétence pragmatique. La pratique de la langue et les interactions en classe de FLE, donnent l'occasion aux apprenants d'utiliser les fonctions communicatives en développant une compétence fonctionnelle, autrement dit, ils apprendront à faire usage de tous les types de discours lors d'une situation de communication. Ils seront aussi capables d'accomplir des actes de parole pour formuler ou demander une information. En apprenant à communiquer en français langue étrangère, les élèves pourront acquérir une compétence de conception schématique, ce qui leur permettra d'organiser leurs messages en respectant les schèmes interactionnels et transactionnels qui se basent sur l'intention communicative et le contenu situationnel, social et culturel.

4. Confrontation des résultats à l'objectif de recherche

Notre étude nous a permis de valider notre troisième hypothèse de recherche, les trois critères d'analyse ont été mis en exergue à travers la présence des faits sur le terrain.

Il est donc clair que tout apprentissage efficace en classe de FLE, doit être assisté par les moyens de la technologie. Le recours aux supports numériques et multimédias favorise un

travail coopératif basé sur une dynamique de groupe, de plus, il motive l'apprenant, et lui permet de décoder des sons, de développer son imagination, deviner, anticiper et formuler des hypothèses. L'apprenant pourra s'exprimer, résumer et synthétiser l'information, et construira ainsi son savoir. En progressant dans son apprentissage, il se sentira plus efficace et plus performant et constatera l'aboutissement de ses efforts. Le rôle de l'enseignant est d'avoir une pédagogie motivationnelle afin d'aider l'apprenant à manifester plus de dynamisme dans son apprentissage et à ressentir l'envie et le besoin d'apprendre.

Par conséquent l'usage des ressources pédagogiques de la technologie en classe constitue une nouvelle perspective dans l'enseignement des langues dans la mesure où ces outils favorisent l'acquisition/apprentissage du FLE et permettent aux apprenants de 3ème AS de devenir des acteurs sociaux, des usagers de la langue étrangère.

La compétence linguistique est l'une des composantes de la compétence communicative langagière, sa maitrise permet de communiquer efficacement dans toute situation de communication. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, est basé sur la communication. Faire acquérir aux apprenants une compétence linguistique signifie qu'ils apprendront à agir dans cette langue. En effectuant des tâches langagières en classe de FLE, les apprenants développeront des compétences communicatives orales, en réception, en production et en interaction.

Selon le CERL (2018), la compétence pragmatique recouvre plusieurs aspects, il s'agit de la précision dans le discours qui renvoie à l'énoncé exact de ce que le locuteur veut dire. Dans le cas de notre étude, les apprenants usagers de la langue parviennent à transmettre leur message avec précision car ils ne s'éloignent pas du contexte de la communication, autrement dit, ils peuvent formuler ce qu'ils veulent dire sans dénaturer le sens du message qu'ils veulent transmettre. La compétence fonctionnelle est aussi liée à la souplesse dont fait preuve le locuteur apprenant pour communiquer et au choix sociolinguistiques adéquats.

Ainsi, la prise de parole se concrétise dans les interactions et le travail coopératif, prendre l'initiative de la parole est lié à la compétence discursive. Les élèves font usage de connecteurs logiques afin de structurer leurs discours oraux pour argumenter, raconter ou décrire. Malgré les hésitations, les pauses et les lacunes linguistiques, les apprenants de 3ème AS sont en mesure d'améliorer leur compétence communicative orale.

Le fait d'agir dans la langue étrangère signifie qu'ils ont déjà une compétence, les élèves ne sont pas « une coquille vide », ils ont des acquis, il suffit de leur donner l'occasion de développer leurs connaissances afin de communiquer de façon réussie en classe et en dehors de celle-ci. La pratique fréquente et régulière de la langue étrangère à l'oral favorise le développement progressif de la compétence communicative. En s'exprimant plus souvent, même avec des erreurs, l'apprenant gagne en confiance et apprend à reformuler ses idées, à demander des clarifications et à interagir avec les autres. Les erreurs deviennent alors des occasions d'apprentissage et ne seront plus des obstacles à la communication en FLE.

De plus, les stratégies de communication, comme l'utilisation de périphrases, de synonymes simples ou de mots connus, permettent à l'apprenant de maintenir l'échange. L'écoute active et l'interaction avec des locuteurs plus compétents contribuent aussi à enrichir progressivement le répertoire linguistique. Ainsi, l'analyse des données recueillies sur le terrain nous permet de confirmer les critères de validité de la troisième hypothèse de recherche.

Chapitre 7
Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

L'objet de ce chapitre est de procéder à l'analyse des données collectées sur le terrain de recherche à travers les entretiens et les questionnaires comme outils d'investigation.

L'enjeu de cette étude est de connaitre la perception des enseignants de langue française dans les établissements du secondaire de la wilaya de Sidi-Bel-Abbès sur la communication orale des apprenants de 3ème AS et les stratégies d'enseignement utilisées pour optimiser la communication orale afin de répondre à nos interrogations.

Nous voulons mettre en exergue la réalité du terrain et apporter des pistes de solutions pour remédier aux difficultés des apprenants de 3ème AS

1. La recherche par entretien avec les enseignants du FLE

Afin de mieux comprendre les pratiques pédagogiques adoptées en classe de FLE, ainsi que les difficultés et les perceptions des enseignants sur l'enseignement du français langue étrangère, nous avons procédé à une enquête par entretien semi-directif nous permettant de recueillir les informations nécessaires avant la rédaction du questionnaire auquel seront soumis les enseignants du FLE.

Ci-dessous les questions posées lors de l'entretien avec les enseignants du FLE

Q1 : Comment faites- vous pour faire aimer la langue française à vos élèves ?

Q2 : Pourquoi certains élèves n'aiment pas l'apprentissage de la langue française ?

Q3 :Est-ce que vous parlez en arabe avec vos élèves en classe de FLE ?

Q4 : Est-ce que vous introduisez les outils technologiques en classe pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Q5 :Est-ce que vous engagez des discussions en FLE avec vos élèves ?

Q6 : Est-ce que vos élèves participent aux interactions en classe de FLE ?

Cette technique de recherche, a été favorable à notre étude dans la mesure où nous avons pu avoir une idée sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la communication orale en FLE. En outre, nous avons également pu connaitre les pratiques pédagogiques adoptées en classe de FLE ainsi que les ressources et les documents mis en œuvre pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'entretien révèle une posture réflexive et adaptative de l'enseignant face à des défis multiples. Il illustre une tension entre les exigences institutionnelles (évaluation, programme, volume horaire) et la réalité du terrain (diversité des profils, difficultés linguistiques des apprenants). L'analyse montre aussi la nécessité d'un accompagnement professionnel renforcé dans ce domaine.

Enfin, cet entretien, nous a permis de dégager les thèmes et les enjeux qui ont guidé la rédaction du questionnaire destiné aux enseignants.

2. L'objectif du questionnaire

Le questionnaire administré par écrit aux enquêtés a pour objectifs de répondre à nos interrogations afin d'affiner notre recherche et tester nos hypothèses de réponses. L'enquête réalisée auprès des enseignants nous a permis de collecter des données qui feront l'objet d'une analyse qualitative et quantitative.

Le questionnaire a été distribué en version papier à une population de 55 enseignants dans différents établissements scolaires, dont 44 ont été restitués. Nous considérons donc le nombre de questionnaires récupérés comme objet d'analyse, représentant 100%.

3. Le contenu des questions

Nous avons réparti le questionnaire en trois parties portant sur des points différents :

La première partie concerne les stratégies adoptées par les enseignants de FLE pour l'enseignement des compétences orales et communicatives.

La deuxième partie vise à savoir si les apprenants peuvent mobiliser leurs compétences pour communiquer en FLE et connaitre le type de difficultés rencontrées à l'oral.

La troisième partie s'efforce de recueillir le point de vue des enseignants sur les perspectives proposées pour optimiser la communication orale des apprenants en français langue étrangère.

Pour plus de clarté, nous citons ci-dessous les objectifs des questions soumises aux enseignants :

-**Questions 1 et 2** : Profil des enseignants

-**Question 3** : Relation de la formation initiale avec la didactique de l'oral

- **Questions 4** : Méthode ou approche utilisée pour l'enseignement des compétences orales

-Questions 5 : Point de vue des enseignants sur l'enseignement de l'oral

- **Questions 6 :** L'impact du volume horaire consacré à l'enseignement de l'oral sur l'apprentissage du FLE

- **Questions 7 -8-9-11- :** Stratégies adoptées par les enseignants du FLE pour l'enseignement de l'oral

- **Questions 12 :** Les activités du manuel scolaire pour enseigner l'expression orale

- **Questions 13-14- 15-16-17 :** Les capacités des apprenants lors des interactions orales en classe de FLE

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

- **Questions 18-19-20 :** Description de la compétence linguistique et communicative orale en FLE des apprenants de 3ème AS

- **Question 21** : l'impact du milieu familial et socioculturel sur la maitrise du français langue étrangère

- **Question 22 :** Stratégies des apprenants pour communiquer en FLE

- **Question 23 :** Point de vue des enseignants sur les causes de passivité des apprenants en classe de FLE

- **Question 24 :** Perspectives pour optimiser la compétence communicative orale en FLE des apprenants de 3ème AS

-**Question 25** : Stratégies pour un enseignement communicatif et interactionnel

4. Présentation et interprétation des résultats

Afin de mieux cerner notre étude nous ferons usage de l'outil de la statistique, nous présenterons les résultats recueillis sous forme de tableaux et de graphiques suivis de commentaires.

1ère partie : Les pratiques enseignantes en classe de FLE

Question 1 : Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☐ Master : spécialité…….....☐... Doctorat

Autres…….

Tableau des réponses №1 : Diplômes

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Licence	25	57%
Master didactique	08	18%
Master science du langage	06	14%
Master littérature	02	4.50%
Doctorat	01	2%
Autres : Ingéniorat	02	4.50%

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№1

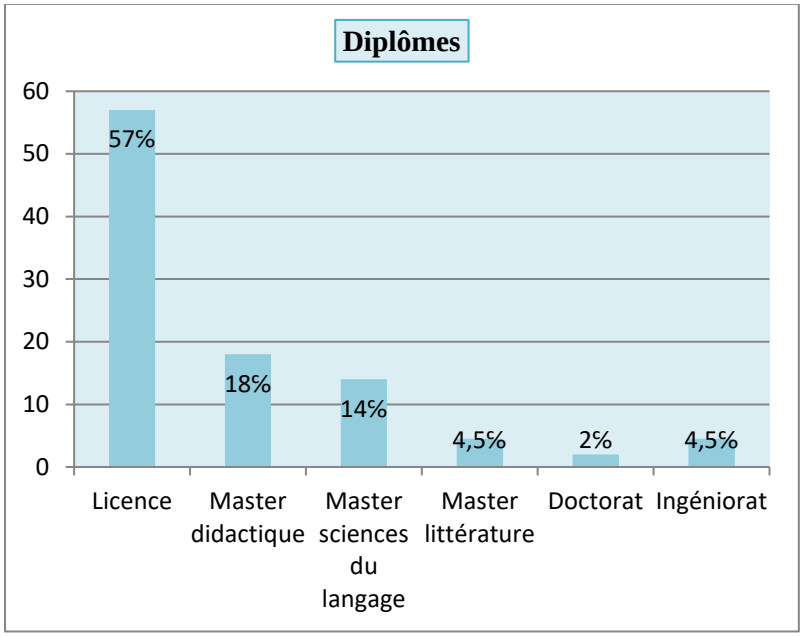


Figure 1: Graphe des diplômes

Présentation des résultats

Les données affichées dans le graphe ci-dessus exposent différents pourcentages de réponses. En effet, nous constatons 57% d'enseignants possédant des licences comme diplômes en langue française leur permettant d'occuper le poste d'enseignant. En outre, 18% d'enseignants ont un des masters en didactique. Nous avons aussi relevé 14% parmi eux qui ont à leur compte des masters en sciences du langage et 4.50% ont des masters en littératures. Par ailleurs, nous avons noté un enseignant représentant un pourcentage de 2% ayant le doctorat en langue française. Enfin, deux diplômes d'ingéniorat, soit 4.50% d'enseignants.

Commentaire relatif aux résultats de la question №1

Les constatations ci-dessus nous permettent de souligner que les enseignants de langue française ont différents diplômes. En effet, plus que la moitié des enquêtés possèdent une licence, il s'agit donc du système classique, autrement dit bac plus quatre ans d'étude. Par ailleurs, 36.5% ont un master en langue française, c'est-à-dire bac plus cinq ans d'étude, ce qui démontre un cursus plus long et plus approfondie, de plus 18% parmi eux sont spécialisés en didactique des langues et cultures, ce qui témoigne d'une formation dans le domaine. En outre, nous avons noté un enseignant ayant le doctorat, un diplôme d'état accumulant plusieurs années d'étude et deux ingénieurs ayant à leur compte un bac plus cinq années d'étude dans un autre domaine, autrement dit, n'ont pas subi une formation dans

l'enseignement des langues, mais qui ont tout de même acquis une expérience après de longues années passées dans le système scolaire.

Il est clair que tous les enseignants ont effectué des études universitaires allant de quatre ans à sept ans, ils ont ainsi les compétences requises pour avoir intégrer les postes qu'ils occupent, ils sont donc capables d'accomplir leur mission dans le domaine d'enseignement et être à la hauteur des attentes.

Question 2 : Ancienneté : …ans

Tableau des réponses №2 : Ancienneté

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Moins de 10 ans	16	36%
Plus de 10 ans	28	64%

Représentation graphique№2

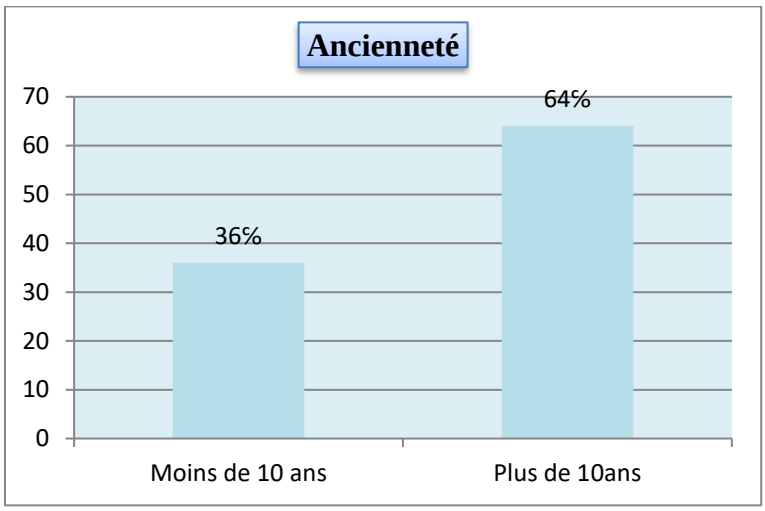


Figure 2: Graphe d'ancienneté des enseignants

Présentation des résultats

Concernant le tableau d'ancienneté, nous avons noté 36% d'enseignants qui ont moins de 10 ans d'expérience contre 64% ayant plus des 10 ans dans le domaine de l'enseignement.

Commentaire №2

Il est important de souligner que l'expérience est un facteur essentiel dans le domaine de l'enseignement des langues, dans le cas de notre étude, la majorité des enseignants ont acquis plus de dix ans sur le terrain professionnel, ce qui laisse entendre qu'ils ont la qualification et les savoir-faire pour pratiquer le métier. Par ailleurs, ceux qui ont moins de dix ans acquerront au fil des temps plus d'expérience et permettront à leurs élèves d'apprendre d'avantage.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

En effet, cumuler plusieurs années dans l'enseignement permet d'apprendre à faciliter l'apprentissage, à aider les apprenants et à prendre en considération les différences.

Question 3 : La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☐ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :……

Tableau des réponses №3 : Formation initiale

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Suffisante	22	50%
Insuffisante	18	41%
Absente	00	00%
Pas de réponses	4	9%

Représentation graphique№3

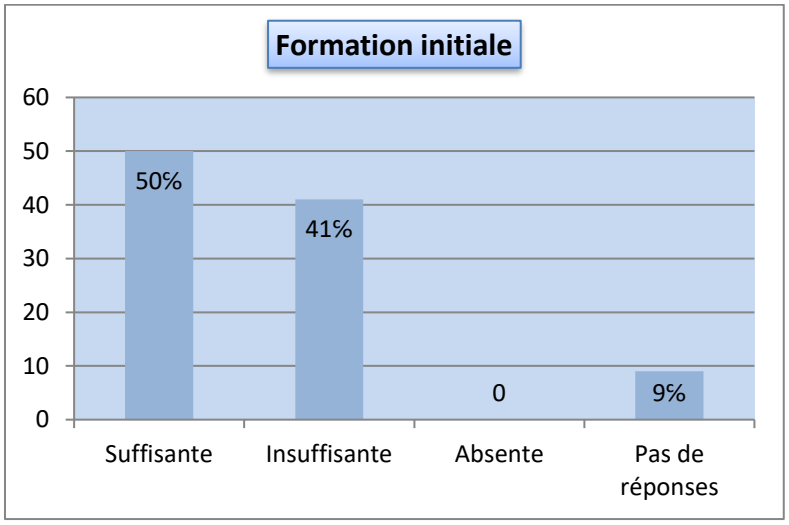


Figure 3: Graphe de la formation initiale

Présentation des résultats

Le tableau et le graphe affichés ci-dessus présentent les résultats portant sur la formation initiale, nous pouvons constater que 50% des enseignants la trouvent suffisante, contre 41% parmi eux qui la jugent insuffisante. Aucun enseignant n'a coché la case absente, par ailleurs quatre enseignants se sont abstenus, il s'agit, notamment des ingénieurs qui n'ont reçu aucune formation dans le domaine.

Commentaire №3

Les réponses de nos enquêtés à cette question nous ont permis de savoir qu'un pourcentage considérable d'enseignants, notamment 40% estimant que la formation initiale reçue à l'université portant sur l'enseignement de l'oral est insuffisante. Il est vrai, les études supérieures sont toujours théoriques, les stages pratiques ne sont pas dispensés et la formation porte plus sur l'acquisition d'un savoir qu'un savoir-faire. Il est important de souligner que les connaissances se construisent en action ; autrement dit sur le terrain. La formation initiale est une étape qu'il faut développer par une alternance avec une expérience concrète permettant de compléter les informations théoriques.

Question 4 : Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Méthode traditionnelle ☐ Approche par les compétences

Autres :……

Tableau des réponses №4 : Méthodes d'enseignement

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Méthode traditionnelle	**16**	**36%**
Approche par les compétences	**22**	**50%**
Autres : Les deux méthodes	**6**	**14%**

Représentation graphique№4

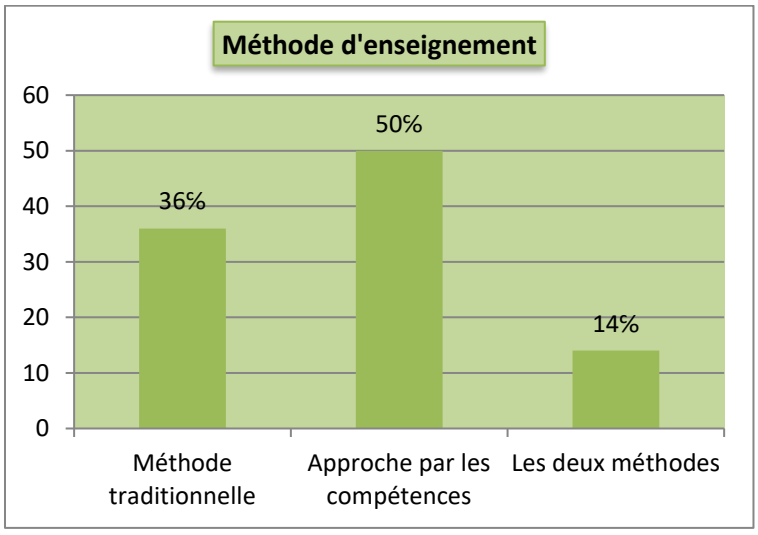


Figure 4: Méthode d'enseignement

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Présentation des résultats

Les données affichées sur le graphe ci-dessus permettent de constater que 36% d'enseignants travaillent avec la méthode traditionnelle, contre 50% qui appliquent l'approche par les compétences, d'autre part nous avons noté 14% parmi eux qui se servent des deux méthodes pour enseigner le FLE.

Commentaire №4

Les réponses à cette question mettent en évidence les méthodes pédagogiques appliquées en classe de FLE. En effet, la moitié du nombre des enquêtés affirment adopter l'approche par les compétences pour l'enseignement des compétences orales.

Cette approche favorise la mobilisation de plusieurs ressources, notamment les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour comprendre un message oral, s'exprimer et interagir oralement. Ainsi l'apprenant apprend à parler dans des situations proches du réel en accomplissant des tâches tels que les jeux de rôle, les débats, les présentations orales des projets, etc. Cette démarche pédagogique permet aux apprenants d'agir seuls, en développant une autonomie en apprentissage.

Par ailleurs, les enseignants qui se basent sur la méthode traditionnelle ne favorisent pas la pratique orale en classe de FLE, l'accent n'est pas mis sur la communication orale. Cette démarche ne motive pas les apprenants et ne permet pas un développement de la compétence communicative orale. Dans cette optique, l'enseignant est un transmetteur de savoirs et l'apprenant est un récepteur passif et peu autonome. Quant aux enseignants qui optent pour l'usage des deux méthodes peuvent créer un manque de cohérence pédagogique, notamment en suscitant un déséquilibre au niveau des activités d'apprentissage, ce qui ne facilite pas le développement des compétences communicatives orales.

Question 5 : Comment trouvez-vous l'enseignement de l'oral en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☐ Difficile ☐ Facile

-Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

Tableau des réponses №5 : L'enseignement de l'oral en FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Difficile	28	64%
Facile	16	36%

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№5

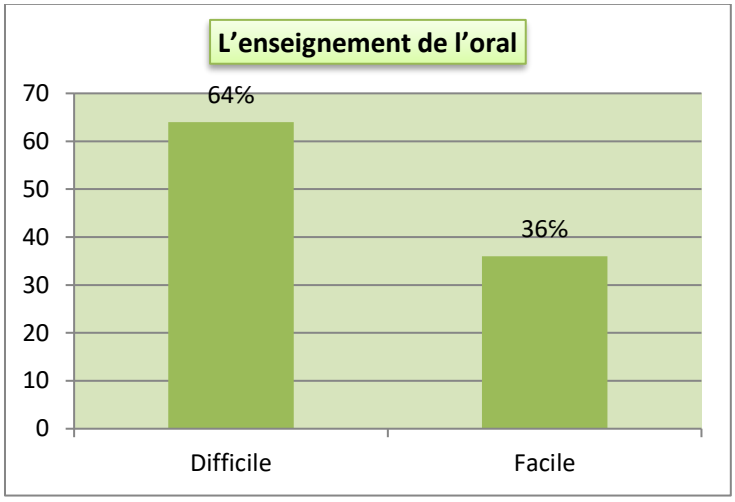


Figure 5: Graphe de l'enseignement de l'oral en FLE

Présentation des résultats

Le graphe ci-dessus présente les données recueillies, nous pouvons constater que 64% d'enseignants trouvent que l'enseignement de l'oral en FLE est difficile contre 36% qui le jugent facile à enseigner.

Commentaire №5

Cette question est importante dans la mesure où elle nous a permis de savoir qu'un pourcentage important d'enseignants estiment que l'enseignement de l'oral est perçu comme difficile en classe de FLE. Pour interpréter cette réponse, nous nous basons sur les entretiens effectués au préalable avec les enseignants, en effet, il s'avère que plusieurs raisons rendent complexe l'enseignement de l'oral. Nous citons les contraintes matérielles et organisationnelles, telles que des classes surchargées ce qui ne permet pas à l'enseignant de faire parler tous les apprenants dans un temps limité, de plus la gestion de l'espace et du bruit sont difficile à gérer.

Par ailleurs, nous avons également noté le facteur psychologique lié aux apprenants, autrement dit en classe de FLE, il existe une inégalité de prise de parole, il est clair que certains apprenants communiquent oralement sans difficultés linguistiques, en revanche d'autres sont mal à l'aise, anxieux et introvertis. En outre il y a aussi lieu de citer les causes pédagogiques et didactiques qui constituent un obstacle à l'enseignement des compétences orales. Nous mettons en exergue le manque de formation des enseignants, qui n'ont pas été spécifiquement formés à l'enseignement de l'oral.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Bien que minoritaires certains enseignants considèrent l'enseignement de l'oral comme une tâche facile et simple à réaliser. Selon eux tous les apprenants ont la possibilité de s'exprimer donc ils peuvent progresser avec de l'entrainement. Ainsi les méthodes pédagogiques ont leur rôle à jouer, en effet, la création des situations de communication authentique en classe de FLE, à travers les débats, les jeux de rôle et les dialogues facilitent l'apprentissage du français langue étrangère. Par conséquent plus les apprenants parlent en langue étrangère de manière spontanée, mieux ils apprennent à communiquer oralement en FLE.

Dans cette optique nous validons notre première hypothèse de recherche en renforçant de ce fait notre analyse déjà effectuée à travers les observations de classes.

Question 6 : Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences orales est-il ?

☐ Suffisant ☐ Insuffisant

Autres :……

Tableau des réponses №6 : Volume horaire de l'oral

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Suffisant	08	18%
Insuffisant	36	82%

Représentation graphique№6

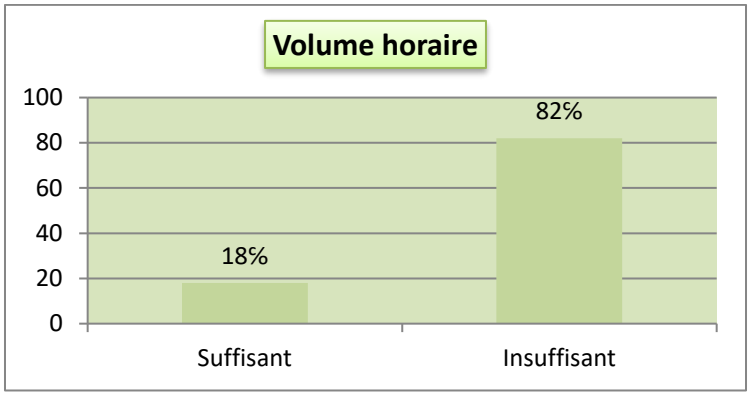


Figure 6: Volume horaire

Présentation des résultats

Les résultats affichés sur le graphe ci-dessus permettent de savoir que 18% d'enseignants pensent que le volume horaire assigné à l'enseignement de l'oral est suffisant alors que 82% parmi eux le trouvent insuffisant.

Commentaire №6

La question ci-dessus relative au volume horaire a permis de recueillir des réponses révélant le point de vue des enseignants à ce sujet. La perception de la majorité des enseignants démontre qu'il est difficile de faire progresser les apprenants sur les compétences orales, notamment la compréhension, la production et les interactions en classe de FLE dans un temps limité, sachant que les quatre compétences en intégrant la compréhension et la production écrites sont enseignées en trois séances par semaines pour les filières scientifiques et quatre séances pour les filières littéraires à raison d'une heure par séance.

Ainsi, un volume horaire jugé insuffisant par les enseignants ne favorise pas l'acquisition réelle de la langue étrangère. De plus, l'effectif élevé des apprenants en classe réduit le temps individuel et ne permet pas la prise de parole de chacun. En outre, les niveaux hétérogènes nécessitent plus d'attention que d'autres. Par conséquent, le manque d'heures assignées à l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère ne permet pas un entrainement régulier et une communication orale fréquente en classe de langue. Il en résulte des difficultés à ancrer les connaissances, atteindre les objectifs visés et l'automatisation en apprentissage.

Toutefois, nous pensons qu'avec des méthodes bien adaptées à l'apprentissage des compétences communicatives orales, des outils numériques complémentaires, le volume horaire peut être exploité à bon escient.

Par ailleurs, nous avons tout de même relevé un pourcentage minoritaire d'enseignants considérant le volume horaire alloué à l'enseignement des compétences orales suffisant.

Comme il s'agit de classes qui seront évaluées sur l'écrit, les enseignants focalisent leurs tâches sur les activités de l'écrit pour préparer les apprenants de 3ème AS à l'évaluation certificative du baccalauréat. En nous basant sur cet argument déjà souligné par les enseignants lors des entretiens nous comprenons pourquoi ces derniers estiment le volume horaire suffisant. Les enseignants s'adaptent aux contraintes en développant des stratégies pour prioriser les compétences essentielles de leurs points de vue. Dans ce cas-là, la prise de parole spontanée et l'entrainement à la communication orale sont limités faute de temps ce qui ne permet pas un réel développement des compétences orales.

Question 7 : Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☐ Exposé oral ☐ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☐ Débat ☐ Discussion ☐ Commentaire

Autres :……

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Tableau des réponses №7 : Activités d'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Exposé oral	34	77%
Débat	30	18%
Lecture à haute voix	28	64%
Discussion	26	59%
Reformulation	16	36%
Commentaire	14	32%

Représentation graphique№7

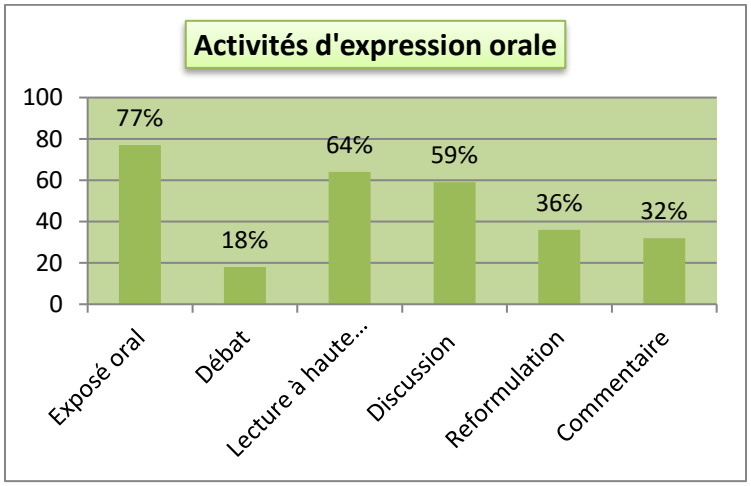


Figure 7: Graphe d'activités orales

Présentation des résultats

Les données présentées sur le graphe ci-dessus, exposent différents pourcentages relatifs aux activités d'expression orale en FLE proposées aux apprenants de 3ème AS. Nous pouvons constater 77% d'enseignants qui favorisent l'exposé oral 18% préfèrent le débat, 64% ont choisi la lecture à haute voix pour enseigner l'oral, 59% sont pour la discussion en classe de langue pour faire apprendre le FLE aux apprenants, 36% utilisent la reformulation et enfin 32% se servent du commentaire comme activité orale.

Commentaire №7

Concernant la question aux choix multiples posée aux enseignants pour savoir le type d'activités proposées aux apprenants pour l'apprentissage de l'oral, nous avons recueillis diverses réponses.

En effet, nous constatons que la majorité des enquêtés a opté pour l'exposé oral, il s'agit effectivement d'une activité pédagogique favorable au développement des compétences linguistiques et communicatives. Les apprenants surmontent leur timidité et gagnent en

confiance lorsqu'ils s'expriment devant leurs camarades de classe. De plus, la recherche qu'ils effectuent à propos du thème de leur projet leur permet d'enrichir leur lexique et d'acquérir des mots nouveaux. D'un autre côté la préparation et l'entrainement oral à la maison améliore la prononciation, l'intonation et la fluidité du discours de l'élève.

Enfin, l'exposé oral développe l'autonomie en apprentissage et favorise les interactions authentiques entre les apprenants car il est souvent suivi de questions-réponses, ce qui permet la création d'une dynamique de groupes en classe de FLE. En revanche le deuxième choix proposé qui est le débat en classe de langue n'est utilisé que par une minorité d'enseignants. Alors que cette activité est pertinente pour l'enseignement des compétences langagières communicatives orales en FLE permettant aux apprenants de mobiliser une multitude de ressources linguistiques, cognitives et socio-affectives. Le débat en classe de langue est une activité qui favorise les interactions orales et la prise de parole spontanée. L'apprenant apprend à écouter et réagir aux idées de ses camarades, il développe sa compétence orale grâce à une pratique fréquente et contextualisée de la langue étrangère. Le débat en contexte scolaire est une activité qui crée la communication authentique faisant acquérir aux apprenants des compétences et les capacités d'interagir à l'oral.

Par ailleurs, la troisième activité pédagogique portant sur la lecture à haute voix, est pratiquée par un nombre assez important d'enseignants, notamment plus que la moitié des enquêtés. Bien que cette activité ait quelques avantages pour l'apprentissage du FLE comme l'amélioration de la prononciation et la correction immédiate par l'enseignant. Toutefois, cette tâche ne sert pas réellement la communication orale, de plus les apprenants se concentrent plus sur la forme que sur la compréhension du texte. Sans oublier le fait que les plus compétents lisent plus souvent que leurs camarades les plus faibles, ce qui crée une inégalité dans les apprentissages.

D'autre part, le nombre d'enseignants favorisant la discussion en classe de FLE est assez important dépassant la moitié des enquêtés. Cette activité a un impact significatif sur le développement de la compétence communicative orale. En effet, les activités basées sur la discussion en classe de FLE encouragent l'interaction réelle, les apprenants de 3ème AS font usage de la langue de manière naturelle. Cette pratique pédagogique favorise la spontanéité dans la prise de parole, les apprenants posent des questions, reformulent des discours et participent à des échanges qui fluidifient la communication orale. La discussion en classe de langue favorise la création d'un contexte d'apprentissage authentique en permettant l'usage des registres de langue, les marques de politesse et les intonations.

En conclusion, il convient de souligner que les discussions permettent de développer toutes les composantes de la compétence communicative orale permettant d'engager un apprentissage contextualisé de la langue étrangère en classe de 3ème AS. Nous parvenons ainsi à valider notre première hypothèse de recherche à savoir la communication authentique en classe de langue peut développer la compétence communicative orale en FLE.

Nous avons également relevé un nombre restreint d'enseignants ayant choisi la reformulation en classe de langue comme activité pédagogique pour l'enseignement de l'oral. Cette activité consiste à faire redire aux apprenants des énoncés entendus ou lus à l'aide de leurs propres mots. Il s'agit ainsi d'une pratique pédagogique qui facilite la compréhension la production et le développement des stratégies de communication. Dans cette optique, les apprenants acquièrent une autonomie d'apprentissage leur permettant l'acquisition de la compétence orale et l'appropriation de la langue étrangère. Nous mettons ainsi en lumière la validité de notre deuxième hypothèse de recherche.

Enfin, le dernier choix proposé portant sur le commentaire en classe de FLE, est une activité pratiquée par une minorité d'enseignants. Il est important de préciser que le commentaire oral en classe de FLE vise à enrichir la pensée critique. En effet, demander aux apprenants de commenter oralement une image, un support audiovisuel ou un texte a pour objectif de leur permettre d'exprimer leurs points de vue. Interpréter un contenu est une tâche authentique qui nécessite la compréhension, la réflexion personnelle et la structuration du discours. De plus, cette activité permet aux apprenants de développer des compétences linguistiques en mobilisant un lexique précis pour s'exprimer.

En outre, en procédant à l'analyse d'un document, les apprenants vont acquérir des compétences discursives basées sur la cohérence et la cohésion du discours. Il convient aussi de noter que le commentaire permet de développer des stratégies conversationnelles et une compétence interactionnelle. Par conséquent, il faut souligner que le commentaire en tant qu'activité en classe de FLE constitue un réel moteur d'apprentissage et un outil pédagogique capable de développer les compétences communicatives orales des apprenants de 3ème AS.

Pour conclure, cette question a permis de connaitre la réalité du terrain pédagogique, nous avons ainsi pu savoir la fréquence du nombre d'enseignants faisant usage des activités communicatives en classe de FLE. En effet, la pluparts des tâches qui développent la communication orale sont utilisées par un nombre restreint d'enseignants.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Notre interprétation met en exergue plusieurs facteurs constatés, notamment l'usage des méthodes classiques et le manque de formation des enseignants qui constituent de réels obstacles à l'apprentissage du FLE.

Question 8 : Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orale en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

Tableau des réponses №8 : L'aspect culturel

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Toujours	20	46%
Souvent	16	36%
Parfois	08	18%
Jamais	00	00%

Représentation graphique№8

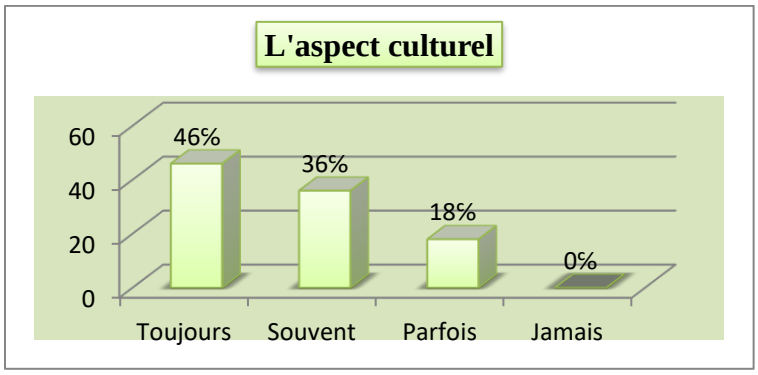


Figure 8: Graphe de l'aspect culturel en classe de FLE

Présentation des résultats

Les résultats affichés sur le graphe ci-dessus, permettent de connaitre le pourcentage des enseignants qui prennent en considération l'aspect culturel dans l'enseignement d'oral en FLE. En effet, nous avons noté 46% parmi eux qui affirment le faire toujours, contre 36% qui le font souvent et enfin 18% soulignent le faire parfois. Aucun enseignant n'a coché la case jamais.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Commentaire №8

La question posée ci-dessus a permis de connaitre la fréquence de la prise en compte de l'aspect culturel par les enseignants lors de la préparation des activités orales.

En effet, les résultats révèlent qu'environ la moitié des enseignants interrogés déclarent intégrer systématiquement la culture de la langue dans leur enseignement, quelques enseignants affirment en tenir compte de manière fréquente, tandis qu'une minorité ne le fait que de manière occasionnelle, voire rarement.

Il est clair qu'en classe de langue, l'enseignement de la culture est pris en considération par certains enseignants et négligé par d'autres. Il est important de souligner que l'intégration de l'aspect culturel en classe de français langue étrangère favorise un apprentissage riche et authentique. L'apprenant apprend à comprendre l'autre et à communiquer efficacement dans une société pluriculturelle L'aspect culturel en classe de langue joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du FLE, en effet, il s'agit d'une ouverture sur le monde et une manière de penser, d'agir et d'interagir de façon appropriée dans des contextes francophones.

Dans ce contexte, il est important de faire prendre conscience aux enseignants d'adopter une approche interculturelle en classe de FLE, qui ne se base pas uniquement sur l'enseignement des compétences linguistiques mais vise aussi la compréhension interculturelle et la déconstruction des stéréotypes. Les enseignants doivent utiliser des documents authentiques pour l'enseignement du FLE, et créer des situations interculturelles afin d'apprendre à l'apprenant à réagir face aux différences culturelles.

Question 9 : Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral pour la classe de FLE?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :……

Tableau des réponses №9 : Les besoins langagiers des apprenants

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Toujours	12	27%
Souvent	22	50%
Parfois	08	18%
Jamais	02	5%

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№9

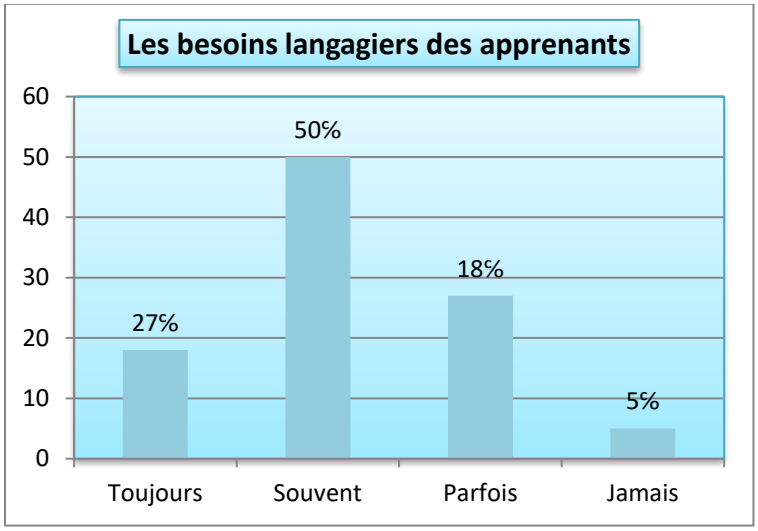


Figure 9: Graphe des besoins langagiers des apprenants

Présentation des résultats

Les données affichées ci-dessus démontrent la fréquence de la prise en compte des besoins langagiers des apprenants par les enseignants, lors de la préparation des activités d'oral

En effet, les résultats montrent 27% d'enseignants affirmant tenir toujours compte des besoins langagiers des apprenants. Par ailleurs, la moitié des enquêtés représentant un pourcentage de 50% déclarent le faire souvent, 18% soulignent le faire parfois, enfin 5% parmi eux ne le font jamais.

Commentaire №9

De manière globale, la lecture des résultats permet de constater qu'il n'y a qu'une minorité d'enseignants qui tiennent compte des besoins langagiers des apprenants lors des enseignements de la langue étrangère alors que la majorité d'entre eux le fait occasionnellement. Cet état de fait ne favorise pas le développement des compétences communicatives orales. Il est important de souligner que la finalité de l'enseignement du FLE est de permettre à l'apprenant de communiquer efficacement dans des situations réelles. Pour ce faire, il est essentiel de viser des objectifs répondants aux attentes des apprenants. Il convient aussi de proposer des tâches basées sur la communication authentique afin que l'apprentissage soit efficace. Par conséquent il est impératif de respecter les fondements de l'approche actionnelle afin de permettre aux apprenants d'agir dans des situations concrètes. Enfin, tenir compte des besoins langagiers des apprenants est un acte pédagogique qui favorise l'implication et l'autonomie des apprenants. L'engagement des apprenants leur permet de constater leur progrès et l'aboutissement de leurs efforts.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Les besoins langagiers sont communs chez les apprenants, ils peuvent être regroupés autours des compétences linguistiques, communicatives, sociolinguistiques et pragmatiques.
Pour plus de clarté, nous présentons ci-dessous le tableau qui résume le type de compétences dont les apprenants ont besoin d'acquérir pour apprendre et s'approprier la langue française.

Compréhension	Expression	Interaction	sociolinguistique	phonologique	Stratégique
Comprendre un discours, une conversation	Argumenter, raconter	Participer à un dialogue, aux activités orales poser des questions	Respecter les usages, Employer le registre de langue qui convient	Travailler la prononciation et l'intonation	Reformuler, demander quelque chose, compenser

Question 10 : Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :……

Tableau des réponses №10 : Des situations de communication authentique en classe de FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Toujours	08	18%
Souvent	22	50%
Parfois	12	27%
Jamais	02	5%

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№10

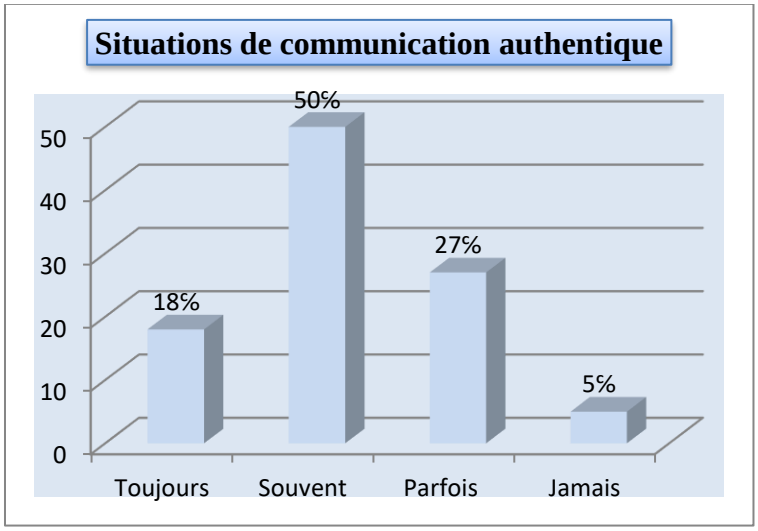


Figure 10: Graphe des situations de communication authentique en classe de FLE

Présentation des résultats

Le graphe affichant les données ci-dessus, permet de constater le taux de pourcentage des enseignants qui créent des situations de communication authentiques en classe de FLE. En effet, nous avons noté 18% parmi eux qui le font toujours, contre 50% qui le font souvent et 27% affirmant le faire parfois et enfin 5% soulignent ne jamais le faire.

Commentaire №10

L'objectif de cette question vise à faire le lien entre notre hypothèse de recherche et les réponses des enseignants. Favoriser la communication authentique en classe de FLE afin de développer les compétences orales et communicative est une pratique pédagogique utilisée par un faible pourcentage d'enseignants. Le pourcentage des avis des enseignants restants varient entre ceux qui créent souvent des situations de communication authentiques et dont le nombre est plus ou moins important et ceux qui le font rarement ou ne le font jamais.

Ce qui mène à penser que la majorité des enseignants est souvent cloisonnée dans les méthodes traditionnelles où la prise de parole de l'enseignant est dominante par rapport à celle des apprenants. Alors que les activités orales basées sur la création des situations de communication authentiques a un impact significatif sur l'apprentissage du FLE, nous l'avons prouvé à travers les démonstrations effectuées dans les chapitres précédents. La réalité du terrain laisse penser qu'une formation pour les enseignants demeure obligatoire afin de parvenir à une acquisition effective de la langue étrangère.

En effet, créer des situations d'interactions authentiques en classe de FLE, permet aux apprenants d'apprendre à faire usage de la langue française pour atteindre un objectif

communicatif. Ils développent ainsi des compétences communicatives orales en s'exprimant avec spontanéité et fluidité. De plus, ils renforcent leur autonomie en gérant des situations comme dans la vie réelle. En outre, en contexte réel, les apprenants emploient des mots et des expressions liés à une expérience vécue, ce qui permet une rétention facile. Enfin, il convient de souligner que la communication authentique en classe de FLE favorise le développement interculturel en permettant aux apprenants de connaitre les codes sociaux et culturels.

Question 11 : Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :……

Tableau des réponses №11 : Intégration des TICE en classe de FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Toujours	08	18%
Souvent	18	41%
Parfois	12	27%
Jamais	06	14%

Représentation graphique№11

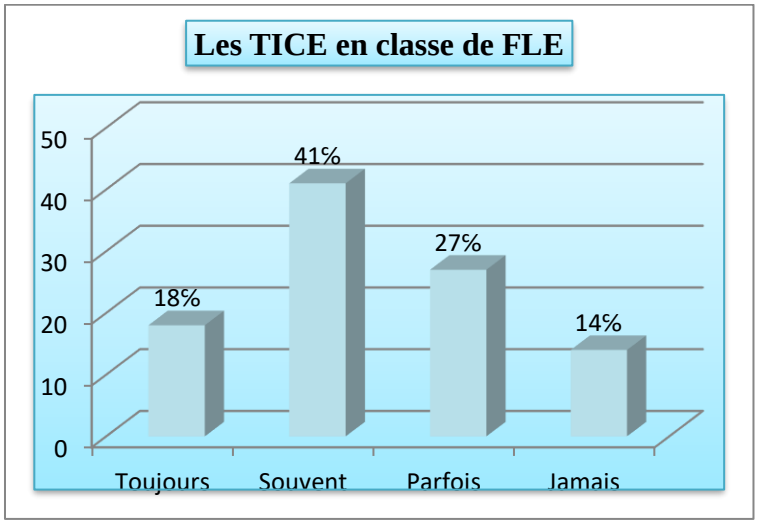


Figure 11: Graphe des TICE en classe de FLE

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Présentation des résultats

Les résultats présentés sur le graphe ci-dessus permettent de constater le pourcentage des enseignants faisant usage des moyens technologiques de la communication pour l'enseignement de l'oral. À ce titre, notons que 18% d'enseignants affirment le faire toujours, contre 41% qui soulignent le faire souvent. Par ailleurs 27% parmi eux le font parfois et 14% ne le font jamais, autrement ils n'utilisent jamais les TICE en classe de FLE.

Commentaire №11

Cette question est en rapport avec notre troisième hypothèse de recherche dont l'objectif vise à connaitre l'impact de l'introduction des documents de la technologie sur le développement des compétences orales. À travers les résultats obtenus il s'avère que l'usage des TICE en classe de FLE est une pratique utilisée par un pourcentage faible d'enseignants. Il s'agit ainsi de ceux qui adoptent une approche active favorisant l'intégration en classe de FLE des outils pédagogiques qui stimulent l'intérêt de l'apprenant. Les enseignants interrogés restants le font de manière irrégulière puisque certains le font souvent et d'autres le font rarement ou jamais.

Il est important de souligner que les ressources technologiques telles que les TICE et les supports audio et audio-visuels permettent une pédagogie motivante et interactives en classe de FLE. La combinaison des ces outils en fonction des objectifs et des besoins des apprenants est fondamental pour parvenir à un apprentissage autonome et productif.

En plus, la technologie, offre à l'enseignement des langues étrangères une multitude de supports variés, nous citons à titre d'exemple l'introduction des supports audio et audio-visuels enregistrés via TV5 que les enseignants de certaines classes observées ont utilisé comme auxiliaires didactiques. Leur utilité réside dans l'exposition à différents accents et registres de langue, favorables à l'amélioration des compétences communicatives orales.

Question 12 : Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

Tableau des réponses № 12: Les activités du manuel scolaire

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**04**	**9%**
Non	**40**	**91%**

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№12

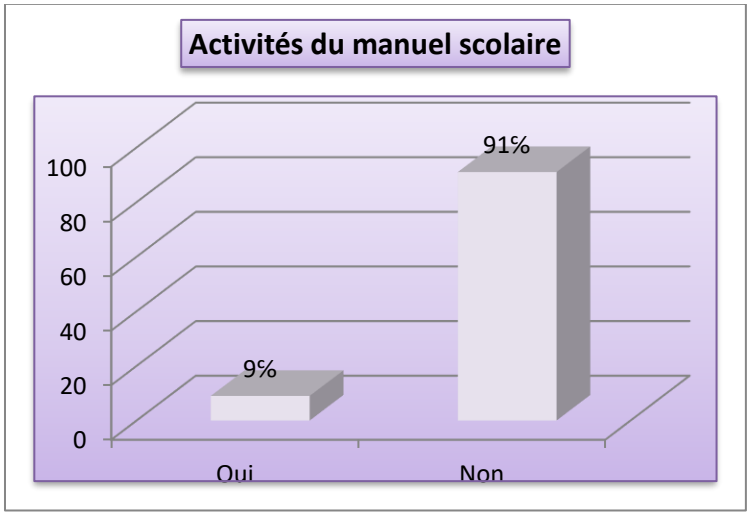


Figure 12: Graphe des activités du manuel scolaire

Présentation des résultats

Les données affichées ci-dessus permettent de constater que la majorité des enseignants avec un pourcentage de 91% affirment que les activités du manuel scolaire ne favorisent pas le développement des compétences orales en FLE des apprenants de 3ème AS, contre 9% parmi eux qui soutiennent le contraire, autrement dit jugent le manuel scolaire suffisant pour développer l'oral en classe de langue.

Commentaire №12

À l'unanimité, les enseignants interrogés soutiennent que les activités proposées dans le manuel scolaire, pour l'enseignement/apprentissage des compétences orales ne permettent pas de parvenir à une communication optimale en FLE.

Toutefois, nous pensons que les enseignants doivent se baser sur les activités du manuels comme point de départ et renforcer les apprentissages par des ressources technologiques et des documents authentiques pour permettre un apprentissage performant.

Il est évident que le manuel ne suffit pas à lui seul pour développer les compétences orales des apprenants, mais l'efficacité dépend de la manière avec laquelle l'enseignant s'en sert pour enseigner l'oral et de l'intégration des supports audio-visuels en classe de FLE comme auxiliaires didactiques et des activités communicatives proposées. Pour ce faire, une formation en didactique de l'oral permettrait d'optimiser l'exploitation du manuel, la maitrise des techniques de l'évaluation formative de l'oral, la création des interactions spontanées et l'application de l'approche actionnelle.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

2ème partie : Compétences orales des apprenants et difficultés rencontrées

Question 13 : Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :……

Tableau des réponses № 13: Mobiliser les compétences acquises pour communiquer en FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous	00	00%
La majorité	06	14%
Une minorité	38	86%
Aucun apprenant	00	00%

Représentation graphique№ 13

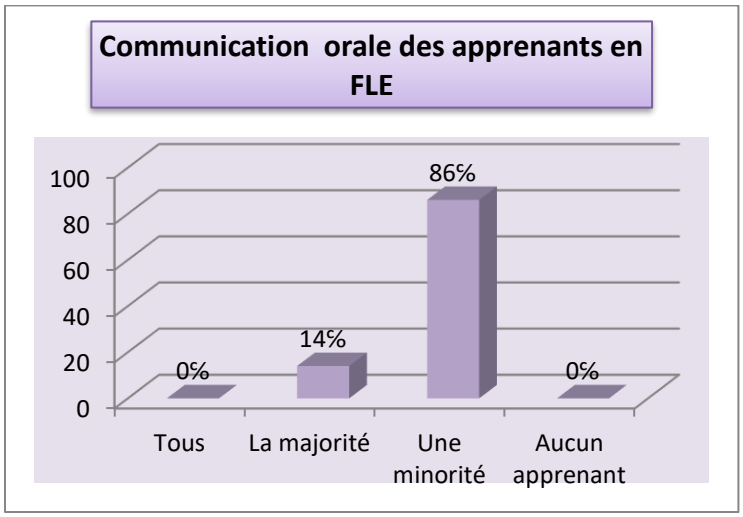


Figure 13: Graphe de la communication orale des apprenants en FLE

Présentation des résultats

Le graphe ci-dessus expose les résultats qui permettent de noter le point de vue des enseignants sur les apprenants qui peuvent communiquer en FLE. En effet, 14% parmi eux estiment que la majorité des apprenants sont capables de mobiliser les savoirs acquis durant leur cursus scolaire lors d'une communication orale. Par ailleurs, la majorité des enseignants avec un pourcentage de 86% pensent qu'une minorité d'apprenants sont capables de s'exprimer en FLE dans une situation de communication, en outre, les données restantes affichent 0%.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Commentaire № 13

Pour interpréter les résultats obtenus nous nous basons sur les réponses de la majorité des enseignants à cette question. La réalité du terrain montre que seule une minorité d'apprenants est en mesure de transférer les compétences acquises au cours de leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE. Il est clair que les apprenants ont des difficultés sur le plan linguistique, ce qui entrave la communication orale en langue étrangère. D'après les enseignants interrogés les apprenants ne disposent pas d'un lexique suffisant pour communiquer, de plus leur grammaire est assez limitée, ce qui ne peut favoriser l'expression orale. Par ailleurs, les facteurs psychologiques jouent également un rôle, en effet, le manque de confiance en soi et la peur de faire des erreurs bloquent la prise de parole des apprenants. En outre, ces derniers vivent souvent dans un contexte non immersif où le français n'est pas pratiqué dans l'environnement familial. Toutefois, il convient de souligner qu'il arrive souvent que les pratiques enseignantes soient axées sur l'écrit, le manque d'activités communicatives en classe de FLE ne permet pas le développement des compétences orales. Par conséquent, pour surmonter les obstacles des apprenants, nous avons élaboré un tableau récapitulatif, que nous présentons ci-dessous :

Objectif général : Développer les compétences communicatives orales	
Axes	**Objectifs spécifiques**
Linguistique	Enrichir le vocabulaire et consolider les structures grammaticales de base utilisées à l'oral.
Psychologique	Favoriser la confiance en soi et la prise de parole sans crainte de jugement.
Pédagogique	Intégrer d'avantage d'activités orales communicatives et interactives.
Socioculturel	Accroître l'exposition au français authentique et aux situations réelles de communication.

Pour conclure, nous soulignons que les réponses des enseignants et la grille ci-dessus nous permettent de valider nos hypothèses de recherche. Les objectifs définis peuvent soutenir et guider le travail des enseignants.

Question 14 : Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :……..

Tableau des réponses № 14: Les apprenants récepteurs et interlocuteurs

Réponses	Nombre	Pourcentage
Tous	**00**	**00%**
La majorité	**12**	**27%**
Une minorité	**32**	**73%**
Aucun apprenant	**00**	**00%**

Représentation graphique№ 14

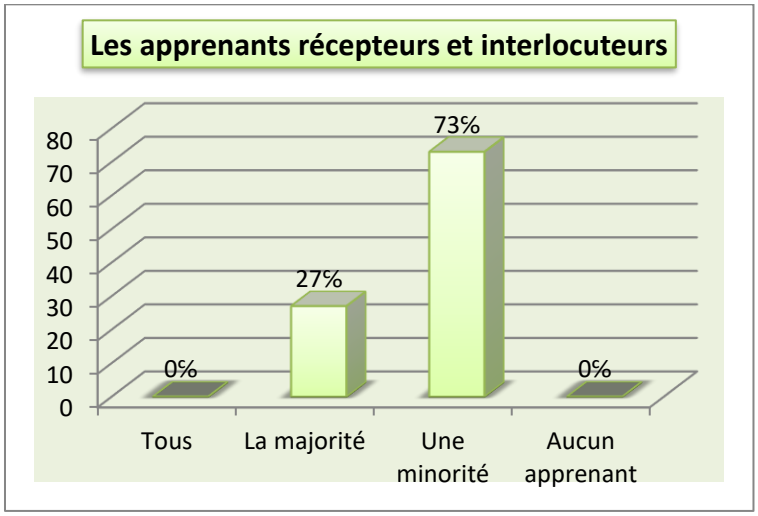


Figure 14: Graphe des apprenants récepteurs et interlocuteurs en FLE

Présentation des résultats

Le graphe ci-dessus, affiche le pourcentage des enseignants répondant à cette question, nous pouvons constater 27% parmi eux qui pensent que la majorité des apprenants de 3ème AS sont capables de comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteurs ou en tant qu'interlocuteurs, contre 73% d'enseignants qui estiment qu'il n'y a qu'une minorité d'apprenants capables de gérer des discours oraux.

Commentaire №14

L'unanimité des réponses recueillies auprès des enseignants interrogés révèlent que les apprenants de 3ème AS rencontrent des difficultés dans la compréhension et l'interprétation des discours oraux en français langue étrangère.

L'incapacité des apprenants à être à la fois récepteurs et interlocuteurs en français langue étrangère dévoile une faiblesse dans la compétence de communication orale, qui est fondamentale dans l'apprentissage du FLE. Etre récepteur, signifie savoir écouter pour comprendre, être interlocuteur, c'est pouvoir interagir, répondre à des questions ou exprimer un point de vue.

Lorsqu'un apprenant n'a pas la possibilité d'accomplir ces deux rôles, il devient par conséquent passif, incapable de participer à un échange en langue étrangère, ce qui ne favorise pas une progression en apprentissage. Nous mettons en évidence plusieurs facteurs, notamment le manque d'exposition à des situations authentiques de communication, la vitesse d'élocution de la langue française, la complexité lexicale et syntaxique de certains énoncés, sans oublier de noter l'insuffisance des stratégies d'écoute mises en œuvre par les apprenants.

Il est donc essentiel de repenser les pratiques didactiques en mettant l'accent sur le développement de la compétence communicative orale en se basant sur des méthodes adaptées et contextualisées. Pour rappel, l'approche actionnelle, préconisée par le CECRL invite à concevoir des tâches qui mettent les apprenants dans des situations proches de la vie réelle en leur permettant de mobiliser la langue de manière fonctionnelle.

Ainsi, il convient de noter que l'écoute active d'enregistrements et de supports authentiques favorise le développement de la réception et l'interaction, le rôle de l'enseignant est d'encourager la prise de parole spontanée et valoriser les efforts de ses apprenants afin que chacun puisse participer aux échanges en classe de FLE.

Question 15 : Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : …….....

Tableau des réponses № 15: Produire un discours oral spontané HYP

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous	00	00%
La majorité	06	14%
Une minorité	34	77%
Aucun apprenant	04	9%

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№ 15

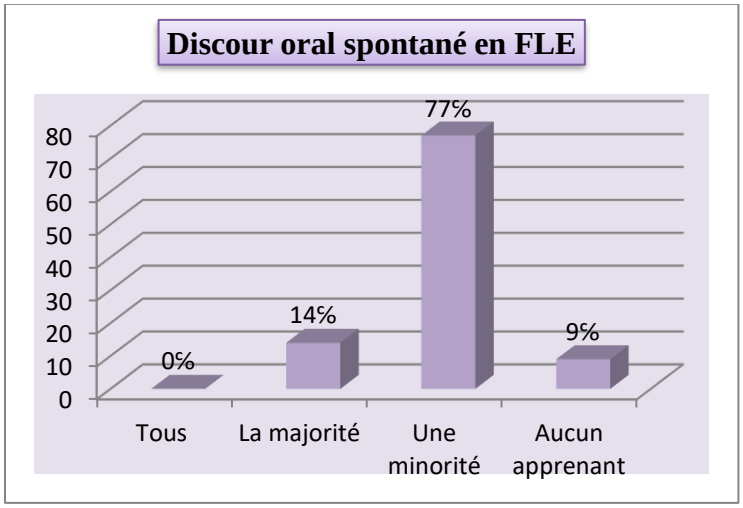


Figure 15: Graphe du discours oral spontané en FLE

Présentation des résultats

Les données affichées ci-dessus permettent de noter une minorité d'enseignants avec un pourcentage de 14% d'enseignants qui estiment que la majorité des apprenants de 3ème AS peuvent produire un discours oral spontané et respecter la situation de communication, contre 77% qui affirment qu'il n'y a qu'une minorité qui est capable de communiquer spontanément en FLE. Par ailleurs, 9% d'enseignants ne sont pas de ces avis et jugent qu'aucun apprenant ne peut s'exprimer et produire un discours oral en respectant l'enjeu communicatif.

Commentaire №15

Selon la majorité des enseignants interrogés, seule une minorité d'apprenants parvient à produire un discours oral spontané en respectant la situation de communication, ce qui laisse entendre que la majorité parmi eux éprouvent des difficultés à parler oralement en FLE de manière spontanée selon le contexte de communication.

Il est important de souligner que la compétence linguistique est insuffisante si elle n'est pas renforcée par la compétence pragmatique qui permet aux apprenants de s'exprimer de manière appropriée en respectant la situation de communication, autrement dit l'apprenant doit savoir à qui parler, pourquoi et comment ? De plus, les apprenants doivent aussi être capables de mettre en œuvre la compétence sociolinguistique qui est indispensable pour adapter le registre de langue et respecter les normes culturelles de l'interaction.

Il est clair que les apprenants peinent à mobiliser leurs ressources de façon fluide, contextuelle et adaptée lorsqu'il s'agit d'interagir en temps réel avec un objectif communicatif précis.

Cette réalité met en lumière des pratiques pédagogiques peu ancrées dans les besoins réels de communication. Dans cette optique, l'enseignement des compétences orales doit intégrer des situations authentiques, ainsi qu'un apprentissage explicite sur les compétences pragmatiques, sociolinguistiques et interactionnelles. Il est donc essentiel d'orienter les pratiques enseignantes vers la prise de parole autonome, la gestion de l'imprévu en communication.

Question 16 : Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ……

Tableau des réponses № 16: Les interactions orales des apprenants en FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous	00	00%
La majorité	06	14%
Une minorité	34	77%
Aucun apprenant	04	9%

Représentation graphique№ 16

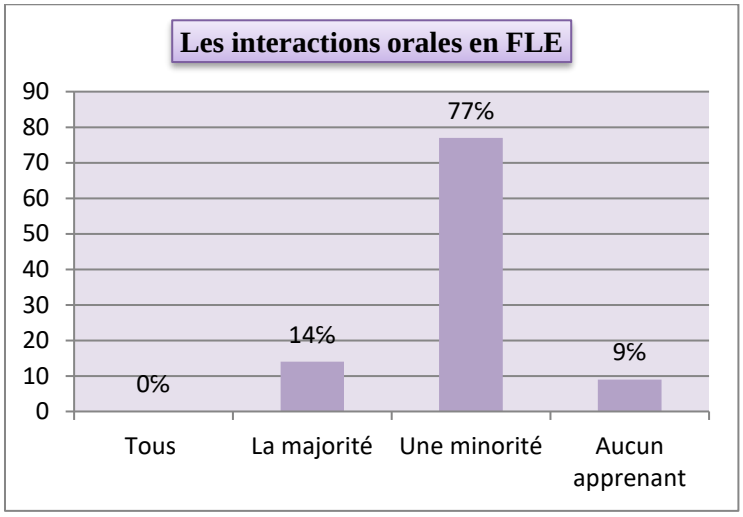


Figure 16: Les interactions orales en classe de FLE

Présentation des résultats

Les résultats affichés sur le graphe ci-dessus nous font savoir que 14% d'enseignants estiment que la majorité des apprenants peuvent maintenir une interaction orale en français, alors que 77% parmi ne sont pas de cet avis et trouvent qu'une minorité seulement est capable d'interagir en FLE.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Commentaire №16

Selon les résultats du questionnaire et la majorité des enseignants, seule une minorité d'apprenants est en mesure de s'engager dans des interactions orales en FLE. Cette perception met la lumière sur les lacunes en langue étrangère éprouvées par une proportion importante d'apprenants à maintenir une interaction dans la langue cible. Ces difficultés peuvent s'expliquer par divers facteurs, notamment un déficit de compétences linguistiques, un manque de confiance en soi, un entrainement assez limité en langue française et un environnement d'apprentissage qui ne favorise pas l'expression libre et les échanges en classe de langue.

Pour pallier à ces insuffisances, il est fondamental d'instaurer une pédagogie basée sur l'apprentissage de l'oral et sur les tâches authentiques et motivantes. L'encouragement et la création d'un climat favorable à la prise de parole spontanée et l'intégration de mises en situation réelles constituent le fondement de l'émergence des compétences interactionnelles orales. Par conséquent il devient important de souligner que les interactions orales ne se réduisent pas à l'acquisition de structures grammaticales mais elles se construisent grâce à l'expérience, la pratique et l'immersion dans des contextes significatifs. Le développement de la spontanéité, la fluidité et le plaisir de communiquer constitue un objectif essentiel et prioritaire dans l'enseignement du français langue étrangère.

Question 17 : La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle ?

☐ Majoritaire ☐ Partielle ☐ Nulle

Autres :……

Tableau des réponses № 17: La participation orale des apprenants en FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Majoritaire	06	14%
Partielle	32	72%
Nulle	06	14%

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№ 17

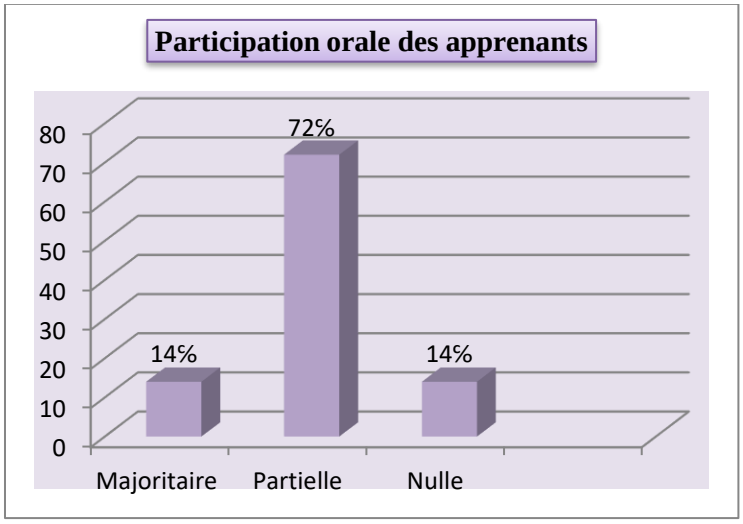


Figure 17: Participation orale des apprenants en classe de FLE

Présentation des résultats

Le graphe ci-dessus affiche la fréquence de participation orale des apprenants selon les enseignants. En effet, nous constatons 14% parmi eux qui la trouvent majoritaire contre 72% qui la jugent partielle et enfin 14% qui la considère nulle, c'est-à-dire inexistante.

Commentaire №17

En prenant en considération les réponses de la majorité des enseignants interrogés, nous constatons que la participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est partielle. Il est vrai, certains apprenants ne manifestent pas d'intérêt pour la prise de parole en classe de langue. . Pour y remédier, il convient d'intégrer des activités diversifiées, interactives et stimulantes pour faire participer l'ensemble de la classe. De plus, il est également important d'encourager les erreurs comme opportunités d'apprentissage. En outre, il est aussi fondamental d'utiliser des outils de la technologie pour susciter la participation de tous les apprenants des classes de 3ème AS.

Ces interprétations convergent vers la validité de nos hypothèses de recherche. En effet, dans l'enseignement des langues étrangères et du FLE en particulier, la participation des apprenants est fondamentale pour le développement des compétences communicatives orales. L'implication réelle des apprenants dans toutes les activités en classe, notamment prendre la parole, poser des questions et interagir avec l'enseignant et les camarades est essentiel pour acquérir des compétences linguistiques et communicatives solides et développer une autonomie en apprentissage et en langue étrangère.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Question 18 La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :…….....

Tableau des réponses №18 : La prononciation des phonèmes

Prononciation correcte		
Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous les apprenants	04	9%
La majorité	16	36%
Une minorité	22	50%
Aucun apprenant	02	5%
Prononciation mauvaise		
Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous les apprenants	02	5%
La majorité	22	50%
Une minorité	16	36%
Aucun apprenant	04	9%

Représentation graphique № 18 et 19

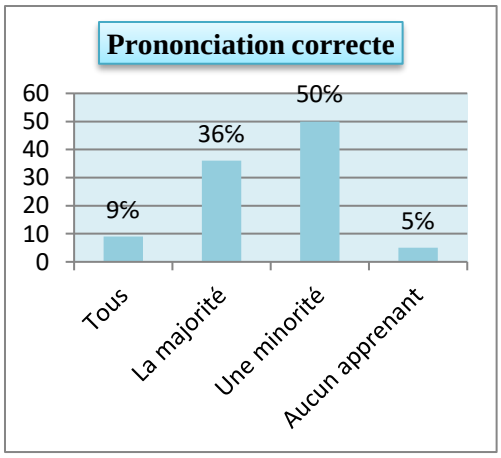


Figure 18: Prononciation correcte en FLE

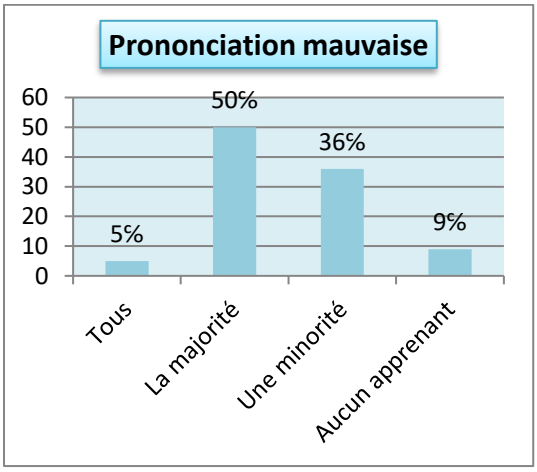


Figure 19: Prononciation mauvaise en FLE

Présentation des résultats

Les deux graphes ci-dessus, notamment les figures 18 et 19 affichent les résultats en relation avec la prononciation des apprenants en FLE. Nous pouvons constater 9% d'enseignants qui estiment que tous les apprenants ont une prononciation correcte contre 5% qui la jugent mauvaise pour tous.

Par ailleurs 36% d'enseignants affirment que la majorité des apprenants ont une prononciation correcte en FLE contre 50% qui la trouvent mauvaise pour la majorité.

En outre, 50% d'enseignants pensent qu'une minorité d'apprenants ont une prononciation correcte en FLE contre 36% qui la trouvent mauvaise pour une minorité seulement.

Enfin 5% d'enseignants trouvent qu'aucun apprenant n'a une prononciation correcte contre 9% qui soutiennent qu'aucun apprenant n'a une mauvaise prononciation.

Commentaire №18

Les données recueillies pour cette question sont diversifiées, en effet, les réponses des enseignants varient entre ceux qui jugent la prononciation des apprenants correcte et ceux qui la jugent incorrecte. Nous attribuons les différents pourcentages dans les réponses soulignées par les enseignants aux profils des apprenants.

Ainsi ceux dont l'environnement linguistique permet une exposition fréquente à la langue étrangère ont une meilleure prononciation car ils sont habitués à la parler en famille, avec les amis et les proches. Par ailleurs ceux qui entendent les sons du français uniquement dans un cadre scolaire ont une prononciation limitée. Comme les classes sont hétérogènes, les enseignants ont des apprenants qui prononcent correctement les sons de la langue et d'autres qui substituent certains sons à d'autres, nous citons l'exemple du « e » et du « i », ce que nous avons déjà souligné lors de l'analyse de la transcription des enregistrements oraux. Ces interférences sont dues à l'influence de la langue maternelle, en effet, certains apprenants rencontrent des difficultés à produire des sons absents dans leur langue d'origine.

D'un autre côté, il y a des apprenants qui l'oreille fine, ils parviennent à faire la perception et l'imitation des sons facilement, par contre d'autres peuvent avoir des troubles auditifs qui les empêchent de faire la discrimination des sons. Pour remédier à ces lacunes, un enseignement explicite basé sur la pratique de la phonétique corrective s'impose afin de mieux accompagner chaque apprenant dans l'amélioration de sa prononciation qui essentielle pour la compréhension et la communication.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Question 19 : Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :……

Tableau des réponses №19 : Le lexique en FLE des apprenants

Lexique riche		
Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous les apprenants	02	4%
La majorité	10	23%
Une minorité	28	64%
Aucun apprenant	04	9%
Lexique pauvre		
Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous les apprenants	04	9%
La majorité	28	64%
Une minorité	10	22%
Aucun apprenant	02	4%

Représentations graphique№ 20 et 21

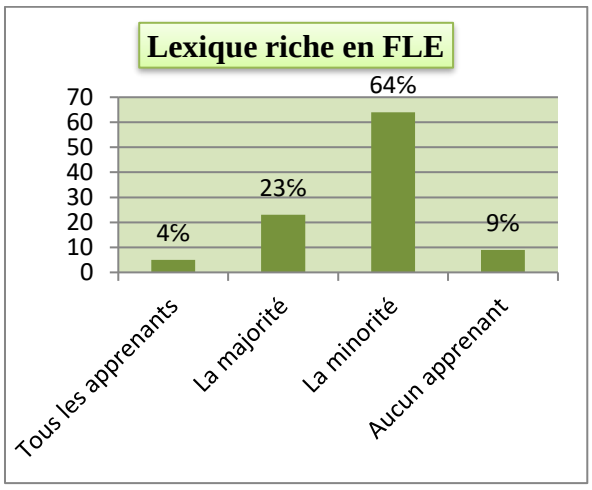


Figure 20: Lexique riche des apprenants en FLE

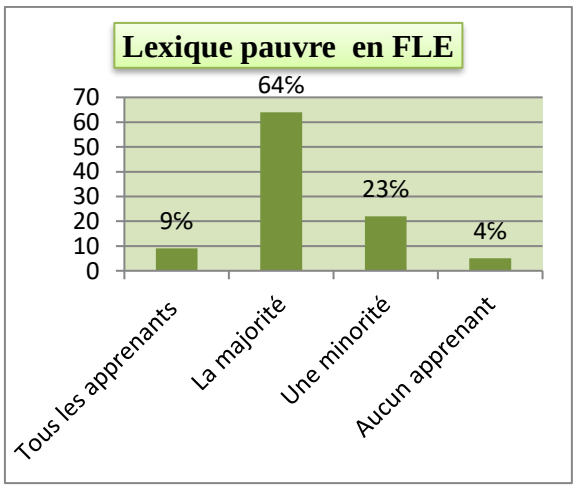


Figure 21: Lexique pauvre des apprenants en FLE

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Présentation des résultats

Les figures 20 et 21 ci-dessus affichent les données relatives au lexique en FLE des apprenants de 3ème AS.

Les pourcentages relevés démontrent 4% d'enseignants qui estiment que le lexique en FLE est riche pour tous les apprenants de 3ème AS, contre 9% parmi eux qui le considèrent mauvais pour tous. En outre, 23% d'enseignants trouvent que le lexique en FLE est riche pour la majorité des apprenants contre 64% qui le jugent mauvais pour la majorité.

Par ailleurs, 64% d'enseignants pensent que le lexique en FLE est riche pour la minorité d'apprenants contre 23% qui le trouvent mauvais pour une minorité seulement.

Enfin, 9% d'enseignants considèrent qu'aucun apprenant n'a de lexique riche, contre 4% qui voient qu'aucun d'eux n'a de lexique mauvais.

Commentaire №19

Pour interpréter les données ci-dessus, nous nous basons sur la majorité des réponses émises par les enseignants qui estiment que le lexique des apprenants est riche chez une minorité d'entre eux seulement. Autrement dit, la majorité des apprenants possède un vocabulaire insuffisant ne favorisant pas la communication orale, alors que le lexique est le pilier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les enseignants interrogés ont mis en évidence la pauvreté lexicale des apprenants. Cet état de fait affecte les performances scolaires des apprenants en réduisant leur capacité à interagir de manière efficace en français langue étrangère.

En Algérie, les apprenants sont arabophones, ils apprennent le FLE en tant que langue étrangère dans un contexte diglossique et multilingue. Cette situation crée des interférences linguistiques. De plus il arrive souvent que les apprenants pensent dans leur langue maternelle puis font la traduction, ce qui limite l'usage d'un lexique approprié.

Par ailleurs, il faut souligner que souvent l'enseignement du lexique en classe de langue est abordé sans réelle contextualisation, ni mise en pratique. Les apprenants apprennent des mots qu'ils finissent par oublier faute d'un manque d'intégration dans des situations de communication authentiques, ce qui ne favorise pas un réemploi actif. Dans cette optique, nous validons notre première hypothèse de recherche, qui souligne qu'il faut axer les apprentissages et les activités sur la communication authentique afin de développer les compétences communicatives orales en FLE.

D'autres facteurs importants qu'il convient de souligner, il s'agit du manque de lecture, de l'exposition réduite aux médias francophones et enfin de l'absence de la pratique orale fréquente en FLE, ce sont autant de causes contribuant à un appauvrissement lexical.

Pour y remédier, il est primordial de revoir l'enseignement du lexique en faisant en sorte qu'il soit plus interactif et plus ancré dans des situations de communication réelles.

L'objectif n'est pas d'enseigner des mots isolés mais de donner aux apprenants les moyens pour s'exprimer et penser en langue française. La pauvreté lexicale n'est pas une fatalité, toutefois une prise en charge continue et contextualisée est essentielle pour un apprentissage productif, ainsi la richesse lexicale est la base de la réussite scolaire.

Question 20 : Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :……

Tableau des réponses № 20: Phrases correctes sur le plan syntaxique

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Tous	**00**	**00%**
La majorité	**06**	**14%**
Une minorité	**38**	**86%**
Aucun apprenant	**00**	**00%**

Représentation graphique № 22

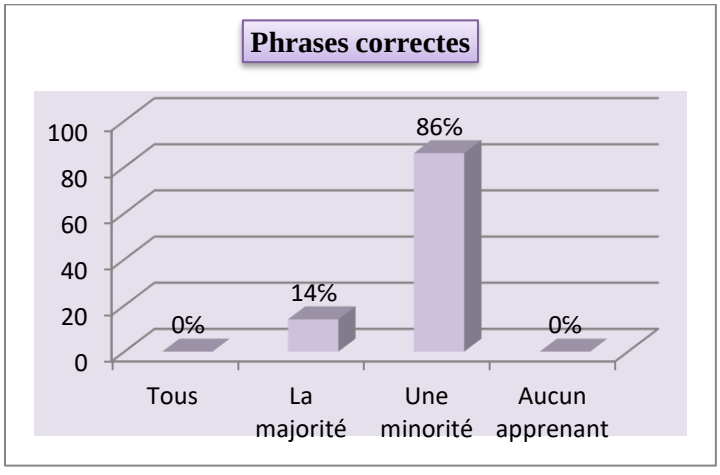


Figure 22: Phrases correctes sur le plan syntaxique

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Présentation des résultats

La figure 22 affichée ci-dessus expose les résultats qui démontrent les réponses des enseignants en pourcentage. En effet, notons que 14% d'enseignants estiment que la majorité des apprenants peuvent produire oralement des phrases correctes en FLE sur le plan syntaxique, contre 86% qui pensent qu'une minorité seulement pourrait le faire. Aucun enseignant n'a coché les propositions de réponses restantes.

Commentaire №20

Selon les réponses majoritaires des enseignants, seule une minorité d'apprenants est capable de produire des phrases correctes sur le plan syntaxique. En effet, nous avons noté les lacunes syntaxiques de certains apprenants lors des transcriptions des enregistrements oraux et nous l'avons souligné dans l'analyse effectuée du corpus oral. Dans cette optique, il convient de préciser que les apprenants ne maitrisent pas suffisamment les règles grammaticales et ne peuvent pas les appliquer correctement à l'oral. Cet état de fait provoque parfois des incorrections dans la présentation de l'ordre des phrases ainsi que des erreurs d'accord en genre et en nombre et souvent une mauvaise conjugaison.

Par ailleurs, il arrive que les apprenants traduisent inconsciemment de la langue d'origine à la langue cible, ces calques syntaxiques engendrent de mauvaises constructions de phrases.

En outre, le manque d'occasions de parler en contexte authentique ne développe pas le processus d'autonomisation des structures syntaxiques de façon correcte.

Toutefois, ces difficultés linguistiques ne sont pas insurmontables, il suffit de pratiquer une approche pédagogique basée sur la communication authentique pour remédier aux lacunes orales des apprenants. Ainsi en se basant sur des pratiques contextualisées, des stratégies d'autocorrection et un feedback bienveillant, l'enseignant favorise un apprentissage qui permet de développer la compétence syntaxique. Il ne s'agit pas d'atteindre l'objectif de la perfection immédiate mais de mener progressivement les apprenants vars une autonomie langagière.

Question 21 : Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence langagière en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Tableau des réponses № 21: l'impact des milieux familial et socioculturel

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**40**	**91%**
Non	**04**	**9%**

Représentation graphique№23

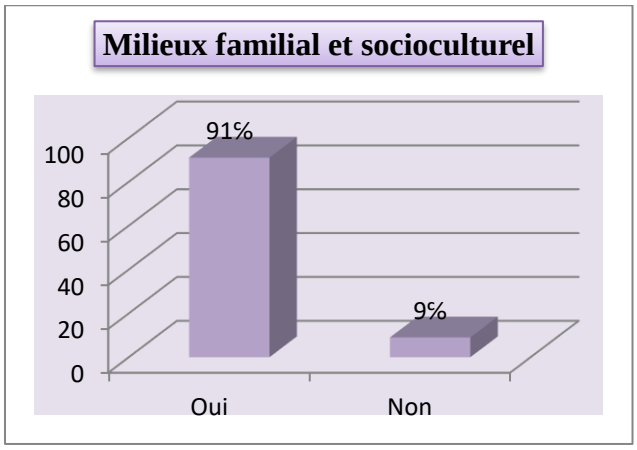


Figure 23: Milieux familial et socioculturel

Présentation des résultats

Les données affichées sur le graphe ci-dessus, (figure23) présentent un taux de 91% d'enseignants affirmant que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence langagière en langue française de l'apprenant de 3ème AS, contre 9% parmi eux qui ne partagent pas cet avis, ayant répondu négativement.

Commentaire №21

Selon la majorité des, les milieux familial et socioculturel ont un impact significatif sur l'apprentissage et l'acquissions de la compétence langagière en FLE. En effet, ces deux sphères jouent un rôle crucial dans l'amélioration de la compétence langagière. L'exposition à la langue, l'accès aux ressources et la motivation sont autant de facteurs permettant de développer la compétence langagière communicative. Un environnement familial qui encourage l'apprentissage de la langue étrangère renforce ainsi la confiance en soi de l'apprenant et son engagement pour s'approprier cette langue.

Par conséquent, la mission des enseignants est d'adapter leurs pratiques pédagogiques en fonction de la diversité des profils socioculturels de leurs apprenants. Les milieux familiaux et socioculturels constituent des facteurs fondamentaux pour l'apprentissage du FLE. Ainsi pour garantir cette équité dans l'apprentissage, il est indispensable d'intégrer cette réalité dans les

pratiques enseignantes. Une approche inclusive et différenciée permet de combler les inégalités et valoriser la richesse du parcours linguistique et culturel de chaque apprenant.

Question22 : De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour s'exprimer oralement en classe de FLE ?

- ☐ Poser des questions
- ☐ Répéter les propos des camarades.
- ☐ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.
- ☐ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.
- ☐ S'expriment en français uniquement

Autres :……

Tableau de réponses № 22 : Stratégies des apprenants à l'oral

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Poser des questions	32	73%
Répéter les propos des camarades	26	59%
Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles	20	45%
Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français	38	86%
S'expriment en français uniquement	06	14%

Représentation graphique№24

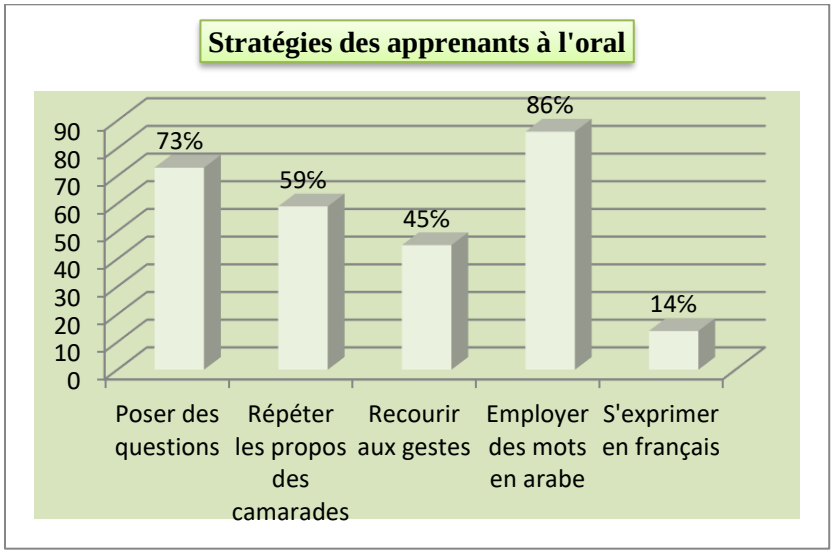


Figure 24: Graphe des stratégies d'oral

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Présentation des résultats

La figure 24 ci-dessus, présente les stratégies utilisées par des apprenants pour s'exprimer à l'oral. En effet, 73% d'enseignants estiment que les apprenants posent des questions en langue française, 59% parmi eux affirment que les apprenants répètent les propos de leurs camarades, 45% notent que les élèves ont recours aux gestes pour appuyer leurs paroles et, enfin 14% soulignent que les apprenants s'expriment uniquement en français.

Commentaire №22

Cette question a permis de mettre en exergue les stratégies favorisées des apprenants à l'oral pour apprendre la langue étrangère.

Selon la majorité des enseignants interrogés, les apprenants s'appuient sur leur langue maternelle, lorsqu'ils ne parviennent pas à trouver les mots en langue française. Cette technique est une stratégie de compensation de type cognitif qui permet aux apprenants de combler un vide lexical.

En outre, une grande majorité d'enseignants soulignent aussi que les apprenants posent des questions pour apprendre le FLE. Il s'agit d'une stratégie socio-affective permettant aux apprenants de clarifier une incompréhension ou un blocage en FLE.

Par ailleurs, il faut aussi noter que plus que la moitié des enseignants questionnés déclarent que les apprenants répètent souvent les propos de leurs camarades lors de leur prise de parole. Dans cette optique, ils font usage de stratégie socio-affective et /ou cognitive. Ils parviennent ainsi à mémoriser des mots et des expressions et à les reproduire pour participer à une communication orale.

Enfin, nous avons noté un pourcentage plus ou moins important d'enseignants qui affirment que les apprenants font usage de gestes pour maintenir une communication orale lorsque les mots leurs manquent. Il s'agit d'une stratégie socio-affective et /ou cognitive utilisée pour éviter le blocage et rester actif dans l'interaction.

Pour finir nous citons les apprenants qui choisissent de s'exprimer uniquement en langue français mettant ainsi en œuvre une stratégie d'immersion linguistique active afin de maximiser l'exposition à la langue étrangère. Cette stratégie favorise le renforcement cognitif de la langue cible en accélérant la compréhension et la production spontanée.

Pour résumer les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour apprendre en classe de FLE, nous élaborons le tableau ci-dessous :

Stratégies	Fonctions	Intérêt pédagogiques
Poser des questions	Socio-affective	-Favoriser l'interaction -Développer l'autonomie
Utiliser des mots en langue maternelle	Cognitive/ Stratégie de compensation	-Maintenir la communication
Utiliser les gestes	Cognitive/ Socio-affective	-Aide à l'expression - Développer la communication non verbale
Répéter les réponses des camarades	Cognitive/ Socio-affective	- Développer la mémoire auditive -Favoriser l'appropriation des structures linguistiques
S'exprimer en français	Immersion linguistique	Développer l'autonomie langagière

En guise de conclusion, nous soulignons que la classification des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants en classe de FLE a été identifiée sur le terrain de recherche lors des observations de classes et confirmée par l'enquête par le biais du questionnaire auquel ont été soumis les enseignants. Par conséquent les faits notés valident nos hypothèses de réponses anticipées.

Question23 : À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- ☐ L'incompréhension de la langue française
- ☐ La timidité
- ☐ L'insécurité linguistique
- ☐ Le comportement et la méthode l'enseignant qui démotivent l'apprenant
- ☐ Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants
- ☐ Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française

Autres raisons :……

.....

.....

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Tableau de réponses № 23 : Causes de passivité en classe de FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
L'incompréhension de la langue française	38	86%
La timidité	30	68%
L'insécurité linguistique	32	73%
Le comportement et la méthode l'enseignant qui démotivent l'apprenant	08	18%
Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants	10	22%
Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française	16	36%

Représentation graphique№25

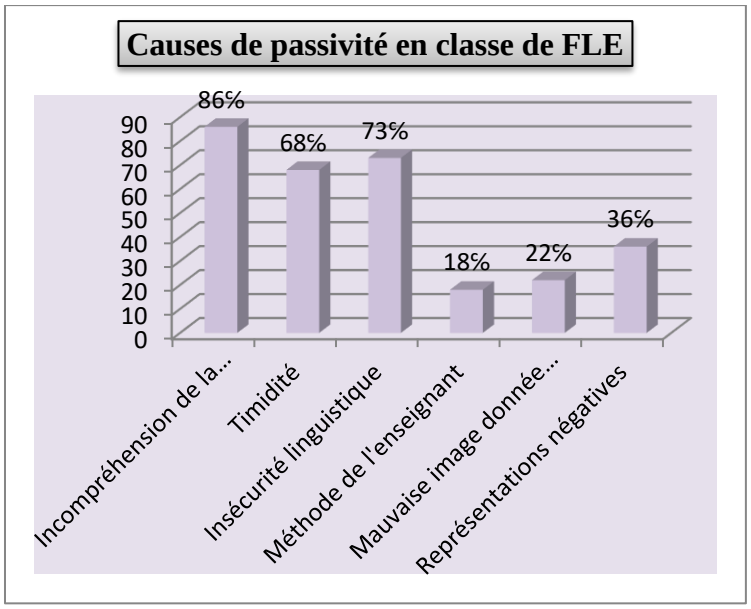


Figure 25: Graphe des causes de passivité en classe de FLE

Présentation des résultats

Le graphe affiché ci-dessus présente les causes de passivité verbale des apprenants de 3ème AS selon les enseignants. Nous constatons donc 86% parmi eux qui soulignent que l'incompréhension de la langue constitue un problème pour les apprenants, contre 68% qui proposent la timidité comme facteur de blocage, 73% suggèrent l'insécurité linguistique comme un autre obstacle à la prise de parole en FLE. Par ailleurs, 18% sont d'avis que la méthode d'enseignement pourrait ne pas convenir à l'apprentissage du français langue étrangère. En outre 22% pensent que la mauvaise image transmise par les parents à leurs enfants a un impact sur l'apprentissage de la compétence communicative orale. Enfin 36%

d'enseignants considèrent que les représentations négatives des apprenants vis-à-vis de la langue française ne les encouragent pas à communiquer oralement en classe de FLE.

Commentaire №23

Les données recueillies par le biais de cette question mettent en évidence les facteurs majeurs de la passivité linguistique chez les apprenants de 3ème AS. De l'avis de la grande majorité des enseignants, l'incompréhension constitue un obstacle de taille face à la communication orale. En effet, les apprenants qui ne comprennent pas la consigne ou les explications de l'enseignant se replient sur eux-mêmes et évitent de participer. Cette passivité provoque moins d'engagement dans l'apprentissage de la langue étrangère et un risque de décrochage, autrement dit une baisse de motivation en classe de FLE.

Par ailleurs selon la plupart des enseignants, le deuxième facteur responsable de la passivité des apprenants est l'insécurité linguistique. Lorsque les apprenants doutent de leurs compétences linguistiques, ils refusent de prendre la parole de peur de ne commettre des erreurs ou d'être mal compris. En outre, selon un nombre important d'enseignants, la timidité des apprenants constitue un facteur de blocage renforcé par le manque de confiance en soi.

Il convient aussi de noter que les représentations négatives des apprenants vis-à-vis de la langue française les empêchent souvent de s'investir dans l'apprentissage de cette langue. Les enseignants soulignent que les apprenants ont parfois des stéréotypes et des préjugés envers la langue française, ce qui peut causer une résistance à l'apprentissage. De plus, les enseignants considèrent qu'à la maison, certains parents peuvent véhiculer une image négative de la langue française en la considérant comme un vestige colonial, cela influence l'attitude des apprenants qui développent un désintérêt et une baisse de la motivation intrinsèque. Ainsi, pour éviter cette situation, il est crucial d'impliquer les parents dans le processus d'apprentissage et valoriser la langue française comme outil d'ouverture culturelle.

Enfin, la dernière tranche des enseignants qui optent pour le comportement et les méthodes d'enseignement comme facteurs de passivité en classe de langue. En effet, un enseignant autoritaire peut bloquer la prise de parole des apprenants, ou encore lorsqu'il est peu interactif et fait usage de méthodes qui ne s'adaptent pas aux besoins de ses apprenants, il risque de les démotiver. Pour éviter de mener les apprenants vers la perte de l'intérêt et la démotivation en apprentissage, il convient d'instaurer un climat de confiance et diversifier les approches pédagogiques.

Pour conclure, il est important de souligner que la passivité en classe de FLE est la conséquence d'un ensemble de causes pédagogiques, sociales et culturelles. Pour parvenir à

un enseignement efficace en classe de FLE, il convient de prendre en considération l'environnement affectif, cognitif et socioculturel des apprenants.

3ème Partie : Recherche de perspectives pour optimiser la compétence communicative orale

Question 24 : Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

☐ Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit le considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.

☐ Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.

☐ Se tenir aux activités du manuel.

☐ Faire preuve d'équité pédagogique

☐ Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.

☐ Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française

Autres solutions :……

Tableau de réponses № 24 : Développer la compétence communicative orale en FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
L'oral comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.	18	41%
Enseigner l'oral à l'aide des TICE	36	82%
Se tenir aux activités du manuel.	04	9%
Faire preuve d'équité pédagogique	10	22%
Créer des ateliers de communication orale	40	91%
Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage de l'oral	18	41%

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Représentation graphique№26

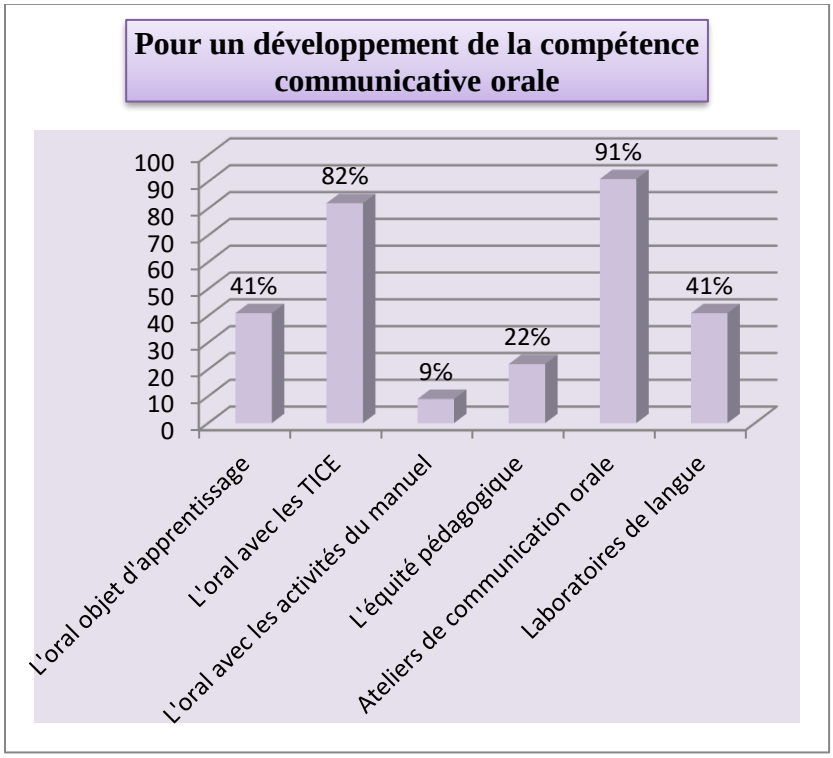


Figure 26: Graphe des perspectives pour améliorer la communication orale en FLE

Présentation des résultats

La figure 26, ci-dessus affichent le point de vue des enseignants sur les perspectives proposées pour optimiser la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS.

En effet, 41% d'enseignants pensent que l'oral considéré comme objet d'apprentissage en classe de FLE pourrait améliorer la compétence communicative des apprenants.

D'autre, part 82% d'enseignants optent pour les TICE comme auxiliaires didactique favorisant l'enseignement des compétences orales.

Par ailleurs 9% d'enseignants choisissent les activités du manuel pour améliorer la compétence communicative orale des apprenants.

En outre, pour 22% d'enseignants, faire preuve d'équité pédagogique pourrait aider les apprenants à s'investir dans les apprentissages et contribuer à développer leurs compétences orales des apprenants.

D'un autre côté, 91% d'enseignants estiment que la création d'ateliers de communication orale serait efficace pour améliorer les compétences des apprenants à l'oral.

Enfin, 41% d'enseignants préfèrent les laboratoires de langue pour développer la compétence communicative orale des apprenants en FLE.

Chapitre 7 : Analyse des données liées au questionnaire des enseignants

Commentaire №24

Les résultats obtenus recueillis pour cette question ont mis en évidence différentes perspectives que les enseignants interrogés estiment susceptibles de favoriser le développement de la compétence communicative orale chez les apprenants de 3ème AS.

En nous basons sur les pourcentages mentionnés sur le graphe ci-dessus, nous constatons que la grande majorité des enseignants a mis l'accent sur la création des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité pour améliorer les compétences communicatives orales chez les apprenants.

Ce choix est dû à la pertinence très élevé des ateliers qui favorisent le développement de la prise de parole spontanée, l'argumentation, l'écoute active et la communication authentique en FLE. De plus, les sujets d'actualité permettent l'engagement et l'implication personnelle des apprenants. Les ateliers favorisent ainsi l'entrainement et la pratique de la langue étrangère, visant une approche pédagogique qui contribue à faire communiquer les apprenants de façon efficace, en leur permettant de renforcer leurs connaissances linguistiques.

Par ailleurs, nous avons également noté un pourcentage majoritaire d'enseignants soulignant que l'usage des TICE comme auxiliaires didactiques peut contribuer à développer les compétences communicatives orales des apprenants, ce qui nous permet de confirmer notre étude effectuée dans les chapitres précédents et valider notre troisième hypothèse de recherche. Il convient de souligner qu'en contexte scolaire, l'usage des moyens technologiques de l'éducation, particulièrement en classe de langue vise à faciliter la mission de l'enseignant et à renforcer l'efficacité de son travail. L'objectif pédagogique de ces outils est de développer la responsabilité des apprenants en vers leur apprentissage et leur fournir la possibilité de maitriser leur compétence communicative orale. De plus, ce sont des moyens didactiques qui permettent de renouveler les contenus, d'enrichir les pratiques enseignantes, et d'impliquer d'avantage les apprenants dans leur apprentissage. L'intégration des TICE en classe de langue représente une innovation pour l'enseignement du FLE, en effet, les supports multimédia, sont plus engageants que les documents traditionnels. L'accès aux ressources variées et authentiques permet d'améliorer les compétences orales en exposant les apprenants à la langue française. Dans cette optique, il est important de noter que les outils de la communication et la technologie apportent dynamisme et interactivité en classe de FLE, en favorisant l'autonomie des apprenants.

Il nous a aussi été donné de constater que presque la moitié des enquêtés ayant formulé un avis favorable quant à la considération de l'oral comme un objet d'apprentissage. Rappelons que le but de l'enseignement de français langue étrangère est d'amener l'apprenant à communiquer dans cette langue. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est de faire acquérir aux apprenants les quatre aptitudes, à savoir comprendre un message oral et écrit et pouvoir s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Faire en sorte que l'oral soit un objet d'enseignement permet de définir des objectifs précis, notamment la fluidité, la prononciation, la cohérence discursive, etc. Pour ce faire, il est important de planifier des activités spécifiques à l'enseignement de l'oral : les dialogues, les débats, les jeux de rôle, autant de tâches basées sur la prise de parole spontanée et authentique afin de développer la communication orale des apprenants.

En outre, presque la moitié des enseignants interrogés sont d'avis que les laboratoires de langue sont utiles pour l'apprentissage de l'oral. Il s'agit de salles équipées d'outils numériques permettant aux apprenants d'écouter des modèles de prononciation en FLE, puis enregistrer leur voix et la réécouter en s'exerçant à parler en lange étrangère. Les laboratoires de langue offrent de grandes possibilités en apprentissage, par conséquent il est temps de munir les établissements scolaires de ce genres d'outils afin d'optimiser les compétences orales des apprenants en FLE, renforcer leur autonomie et créer un environnement propice à la motivation.

D'autre part, le quart des enseignants estiment qu'il faut faire preuve d'équité pédagogique en classe de langue afin de favoriser le développement des compétences communicatives orales. Il s'agit donc d'inviter les élèves faibles à prendre la parole, les encourager à s'exprimer en français, les mettre en confiance, leur permettre de progresser en tenant compte de leurs besoins, leur niveau et leur style d'apprentissage. Cela témoignerait d'une égalité des chances c'est-à-dire une stratégie équitable envers tous les apprenants. Pour ce faire, les enseignants doivent se munir de patience et de savoir-faire pour réussir à faire communiquer en FLE les apprenants ayant des compétences limitées et parvenir à leur faire acquérir des performances scolaires.

Enfin, nous avons noté quatre enseignants qui affirment se contenter des activités du manuel pour enseigner l'oral en classe de FLE. Il faut préciser que les manuels proposent souvent des activités intéressantes mais qui sont peu contextualisées. De plus, se limiter uniquement à ce genre de supports risque de freiner la prise de parole spontanée et

l'adaptation aux besoins des apprenants. Pour y remédier, il convient de compléter les manuels scolaires par des tâches authentiques et interactives.

Pour conclure, nous soulignons que les propositions mentionnées à travers la question ci-dessus ont permis d'identifier le degré de pertinence de chacune d'elles. En effet, leur efficacité varie selon la manière dont elles sont mises en œuvre.

Question 25 : Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème pour rendre l'enseignement/apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

Question ouverte : Propositions des enseignants

1- Utiliser le data show (l'apprenant cherche à comprendre avant de produire)

2- Aider l'apprenant à prendre la parole pour construire les compétences : écoute/ compréhension / Production

3- Encourager les apprenants à s'exprimer en français, les corriger puis demander de reprendre. Leur expliquer qu'ils auront besoin du français pour leurs études supérieures.

4- Présenter des pièces de théâtre à la fin de chaque projet-

5- Proposer des thèmes liés à l'actualité : émigration clandestine- exploitation des enfants/ travail des enfants en bas âge

6- Proposer des sujets motivants c'est-à-dire l'élève doit se sentir concerné par le thème

7- Encourager l'expression libre des élèves.

8- Utiliser l'approche par compétences

9- Choisir un thème motivant qui interpellent les élèves

10- Faire la lecture à haute voix en classe de FLE

11- Se baser sur les activités préférées des élèves.

12- Faire aimer la langue à l'élève- les aider à parler convenablement- les mettre en sécurité - libérer l'apprenant dans l'expression orale libre et spontanée.

13- Aider l'apprenant à s'exprimer- éliminer la peur

14- Revoir les méthodes d'enseignement au primaire car les élèves se sont habitués à parler arabe en classe de français

15- Parler avec les élèves un registre courant (langue simple). Exiger que personne ne parle arabe (ni prof ni élève)

16- Présenter des vidéos de jeux de mots pour l'oral

17- Accorder de l'importance à l'oral en proposant des activités qui amènent l'élève à s'exprimer oralement.

18- Parler fort, bien articuler

19- Demander aux élèves leurs points de vue

20- Sujets d'actualité pour attirer l'attention de l'élève

21- TICE, supports authentiques-

22- Formation des formateurs enseignants

Commentaire №25

Nous pouvons classer les propositions des enseignants en guise de réponses à la question ouverte posée ci-dessus sous forme de plusieurs catégories thématiques clés, avec des observations sur leur pertinence et leur complémentarité.

La première thématique porte une approche centrée sur l'apprenant et la communication orale, les propositions concernées sont : 2, 3, 7, 12, 13, 17, 19. En effet, les enseignants soulignent l'importance de développer l'expression orale en insistant sur la libération de la parole, la valorisation de la spontanéité. Ce qui reflète une pédagogie active basée sur l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et la communication réelle. Les enseignants insistent aussi sur la compréhension avant la production (1), ce qui relève de l'approche actionnelle. Ils proposent aussi d'encourager les apprenants à exprimer leur point de vue (19) ou à parler librement (7), ce qui peut renforcer leur rôle de participants actifs.

La deuxième thématique est liée à la motivation et les sujets d'actualité, les propositions concernées sont : (5, 6, 9, 20). Les enseignants soulignent la nécessité de choisir des sujets actuels et pertinents afin d'attirer l'attention des apprenants, tels que l'émigration clandestine ou l'exploitation des enfants. Ce choix permet d'impliquer émotionnellement les apprenants et contribue à rendre les échanges spontanés et plus authentiques.

La troisième thématique porte sur les méthodologies et les approches pédagogiques, les propositions concernées sont : 8, 14, 22. Les enseignants ont évoqué l'approche par compétences (8), son utilisation est en rapport avec les recommandations didactiques modernes en FLE. En outre, la remise en question des méthodes adoptées au primaire (14), dévoile une prise de conscience des difficultés des structures linguistiques.

Ainsi, la formation continue des enseignants (22) est essentielle pour maintenir des pratiques pédagogiques efficaces et actualisées.

La quatrième thématique est en relation avec l'utilisation des supports et outils pédagogiques, les propositions concernées sont : 1, 4, 10, 16, 21. Les enseignants mettent l'accent sur le recours au data show, aux vidéos, aux TICE et aux supports authentiques (1, 16, 21), ces supports correspondent à une volonté d'intégrer la technologie en classe de FLE et de diversifier les supports. De plus, la lecture à haute voix et la présentation de pièces

théâtrales (4) constituent des activités concrètes qui favorisent l'expression orale et améliorent la prononciation. Enfin, l'usage des jeux de mots en vidéo (16), peut développer à la fois la compréhension culturelle et la fluidité linguistique.

La cinquième thématique est liée à l'attitude et la posture de l'enseignant, les propositions concernées sont : 12, 15, 18. Pour les enseignants, il est fondamental de mettre les apprenants en confiance et leur faire aimer la langue étrangère (12). De plus, l'usage d'un langage simple et courant (15) ainsi qu'une bonne diction en classe de FLE contribue à faciliter les échanges et l'interaction. En outre, interdire aux apprenants de parler en langue arabe (15) est controversé : elle peut créer une immersion bénéfique, mais doit être appliqué avec souplesse pour ne pas bloquer les apprenants.

La sixième thématique insiste sur la prise en compte des préférences et intérêts des apprenants, les propositions concernées sont : 6, 11. Les enseignants déclarent qu'il est important de se baser sur les activités et les centres d'intérêts des apprenants. Adopter des stratégies motivantes en classe de FLE, permet de contextualiser l'apprentissage et encourager la participation des apprenants.

Pour clôturer ces interprétations, nous soulignons que les enseignants, à travers leurs réponses, ont démontré une conscience claire des enjeux du FLE communicatif, ils proposent une approche centrée sur l'apprenant, utilisant des outils modernes, des thématiques pertinentes et des stratégies de motivation. Nous pensons qu'il est bénéfique d'approfondir les aspects collaboratifs, l'évaluation formative et la formation continue autours de la didactique de l'oral.

En guise de conclusion, nous affirmons la validité de nos hypothèses de recherche, les réponses proposées par les enseignants vont dans le même sens que nos objectifs, nous confirmons donc la cohérence de l'étude.

Par ailleurs, nous soulignons aussi que les réponses des enseignants feront l'objet de perspectives de recherche et seront prises en considération lors de la rédaction du chapitre qui portera sur les stratégies palliatives en classe de FLE.

5. Discussion des résultats et validation des hypothèses de recherche

Le questionnaire auquel ont été soumis les enseignants du cycle secondaire nous a permis de recueillir des données quantifiables et aussi des données portant sur le contenu. Cette technique de recherche vise à clarifier et expliquer nos résultats en rapport avec nos objectifs. Ce processus vise à appuyer notre argumentation afin de traiter le sujet étudié dans

toutes ses dimensions en nous basant sur les théories et les auteurs qui ont un lien avec notre sujet de recherche. Notre discussion se fera en fonction des parties fondamentales qui composent notre questionnaire.

5.1. L'impact des stratégies d'enseignement sur l'apprentissage des compétences communicatives orales en classe de FLE

Les outils d'investigation déployés sur le terrain, nous ont permis de savoir que les stratégies d'enseignement ont un impact crucial sur l'apprentissage en classe de FLE et sur le développement de la compétence communicative.

En effet, la mission de l'enseignant consiste à mobiliser des méthodes pédagogiques pertinentes afin d'aider les apprenants à apprendre. Pour ce faire, il doit orienter les objectifs vers des buts opératoires visant les modalités permettant un apprentissage efficace. Dans ce contexte, les compétences visées sont les savoir-faire langagiers afin de mener l'apprenant à réaliser une communication orale en situation, les savoir-être liés au comportement et enfin les savoirs, qui constituent les connaissances sur la langue et qui concrétisent les savoir-faire et les savoir- être.

Les stratégies d'enseignement qui sont basées sur l'approche par les compétences visent le développement de compétences mobilisables en situation réelle.

Dans ce contexte, (BOUDIN, 2004 :4), souligne que *« les compétences sont définies comme une capacité d'action »,* l'apprenant apprend à mettre en œuvre diverses ressources et savoirs-faire pour apprendre à communiquer en comptant sur lui-même.

Ainsi, l'objectif de cette approche est de lui permettre d'acquérir la capacité à utiliser des savoirs linguistiques, culturels et pragmatiques dans des contextes de communication concrets. Cette approche s'inscrit dans le cadre de l'approche actionnelle promue par le CECRL. L'apprenant est vu comme un acteur social utilisant la langue française dans des tâches authentiques, l'apprentissage est fonctionnel, la centration est sur l'action et la communication et ne vise pas seulement la connaissance des règles grammaticales ou lexicales. Ce type de stratégies favorise l'autonomie et la responsabilisation des apprenants qui deviennent plus conscients de leurs forces et de leurs lacunes et des méthodes d'apprentissage qui leur conviennent.

D'autre part, les stratégies basées sur les activités d'apprentissage qui portent sur des thèmes d'actualité suscitent l'intérêt des apprenants et développent leur capacité de déduction et de découverte progressive et même intuitive du fonctionnement de la langue. Ces principes

didactiques ont comme soubassement théorique l'approche interactionnelle et constructiviste. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'étayer pour aider l'apprenant dans la construction de son savoir. Faire acquérir aux apprenants une compétence à communiquer en langue étrangère nécessite la mise en place de stratégies d'enseignement visant l'efficacité du cours. Porcher (2004: 12) affirme que « la *capacité à communiquer constitue le projet de tout élève et le devoir de tout enseignant ».*

Les compétences communicatives orales que les apprenants doivent acquérir sont en étroite corrélation avec les objectifs visés et tracés par l'enseignant tout en prenant en considération les centres d'intérêt des apprenants.

Par conséquent, le rôle de l'enseignant s'inscrit dans une dynamique d'accompagnement des apprenants tout au long de leur processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue française, sur le plan de la compréhension, de l'expression et de l'interaction.

CORNAIRE & GERMAIN (1998 : 200) affirment que : *« nous passons 45% de notre temps à écouter, 30% à nous exprimer oralement, 16% à lire et 9% à écrire ».* La communication orale exige la maitrise de la compréhension et la production pour pouvoir interagir avec ses interlocuteurs, les pourcentages donnés par les auteurs ci-dessus démontrent que l'écoute d'un message et l'expression orale occupent un grand pourcentage de l'activité quotidienne de l'homme, ce qui permet de dire qu'il est essentiel de résoudre les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage de l'oral en créant des situations de communication authentique en classe de FLE et en favorisant l'apprentissages en autonomie.

Dans son article, MIJON (2010 :1) souligne que « *la communication authentique devient indispensable puisqu'elle permet ou du moins facilite, non pas un simple apprentissage, mais l'acquisition de la langue »,* il s'agit de permettre aux apprenants de s'exprimer librement et pratiquer le français avec leurs propres mots. Pour ce faire, *« communication authentique et communication didactique peuvent et doivent être mêlées, c'est la meilleure situation d'apprentissage »* (Ibid : 1).

L'enseignant doit encourager la prise de parole spontanée et les interactions orales en favorisant un climat propice aux apprentissages où les erreurs sont perçues comme des étapes instructives pour apprendre le FLE.

Dans cette optique, en_ mobilisant des approches pédagogiques actives et diversifiées, l'enseignant peut faciliter le développement de la compétence communicative orale. Ainsi, en ayant recours aux outils de la technologie et de la communication, ainsi qu'aux supports

multimédias, il renforce la motivation et suscite l'engagement des apprenants. Ce dispositif didactique contribue à rendre l'apprentissage du FLE stimulant et plus signifiant.

Par ailleurs, l'intégration d'éléments culturels dans les séquences d'enseignement favorise une ouverture interculturelle en permettant aux apprenants d'appréhender les dimensions sociolinguistiques et pragmatiques propres à la langue française.

Enfin, en guise de conclusion, il convient de souligner que l'impact des stratégies d'enseignement en français langue étrangère est multidimensionnel, elles influencent la performance linguistique et communicative, la motivation, l'autonomie, la confiance en soi et développe la compétence interculturelle. . Une stratégie adaptée au contexte de la communication peut transformer l'expérience d'apprentissage en une démarche durable et significative. Ainsi, pour développer la compétence communicative des apprenants en français langue étrangère, il est primordial de favoriser la communication authentique et les interactions en classe de langue. Il est important aussi de mener les apprenants vers un apprentissage en autonomie afin de leur permettre d'être actifs et responsables. Faire usage des outils numériques de la technologie, qui permettent d'élargir les opportunités d'apprentissage et de communication orale. Ces trois dimensions se complètent : la communication authentique nourrit l'autonomie d'apprentissage et la technologie peut soutenir les deux. Nos hypothèses de recherche se trouvent ainsi confirmées grâce à l'étude du terrain et aux explications fournies.

5.2. Réalité du terrain : Difficultés des apprenants en FLE

En classe de langue, l'apprentissage du français langue étrangère constitue un défi pour les apprenants qui sont confrontés à diverses difficultés entravant l'appropriation de la langue cible. Leurs blocages en FLE relèvent essentiellement de la dimension linguistique, didactique, psychologique et socioculturelle. Notre recherche sur le terrain a permis de comprendre l'origine de ces causes et d'envisager des stratégies pédagogiques palliatives susceptibles de favoriser un apprentissage efficace, motivant et performant. Notre réflexion vise à répertorier les différentes difficultés et explorer des pistes de remédiation adaptées aux besoins des apprenants afin de favoriser une progression linguistique et une aisance communicationnelle.

5.2.1. Difficultés linguistiques

Le français est une langue assez complexe qui présente des aspects difficiles à maitriser notamment au niveau de :

-**Lexique** : Certains apprenants manquent de vocabulaire usuel, leur répertoire lexical est assez pauvre, ce qui constitue un obstacle à la communication.

-**Grammaire** : Certains apprenants ne maitrisent pas toujours les structures syntaxiques, l'accord des adjectifs et la conjugaison.

5.2.2. Difficultés de compréhension orale

Certains apprenants ont certaines difficultés à comprendre certains mots qu'ils jugent difficiles, de plus la rapidité de la langue parlée et les registres variés sont sources de problèmes.

5.2.3. Difficultés d'expression orale

Certains apprenants rencontrent des difficultés à structurer leur discours et trouver les mots qui conviennent pour s'exprimer. De plus, ils ont aussi des problèmes phonétiques, autrement ils prononcent mal certains sons de la langue. Par ailleurs le manque de confiance en soi et la peur de commettre des erreurs bloquent leur prise de parole.

5.2.4. Difficultés culturelles

Certains apprenants ne maitrisent pas les pratiques culturelles à savoir le vouvoiement/ tutoiement, les gestes, l'humour.

5.3. Pistes de remédiation et stratégies palliatives

Pour remédier aux difficultés des apprenants de 3ème AS à s'exprimer, à écouter activement ou interagir de façon constructive, l'enseignant doit jouer le rôle de médiateur qui a pour mission d'aider ses apprenants à développer une autonomie d'apprentissage et acquérir une compétence communicative orale en FLE. HOLEC cité par CUQ&GRUCA (2017 :111), souligne que « *l'autonomie s'apprend* ». Pour ce faire, la première étape consiste à créer un climat sécurisé ou chaque apprenant peut prendre la parole sans crainte d'être jugé. En outre, l'enseignant doit veiller à ce que les règles de communication soient respectées, notamment l'écoute active, le respect de la parole de l'autre sans interruption. Il doit aussi instaurer des techniques de reformulation et autoriser le questionnement de clarification.

Par ailleurs, l'enseignant doit aussi accorder plus d'importance aux élèves faibles en leur proposant des activités de renforcement linguistique visant l'amélioration de la prononciation, l'enrichissement du vocabulaire et la structure de la parole. Une exposition répétée et contextualisée à l'aide des jeux de rôle, les débats, les outils de la technologie comme les supports audio-visuels permettent une mise en confiance des apprenants et une progression concrète en langue française. De plus, les difficultés des apprenants doivent être

considérée comme des opportunités de progression et traitées par une pédagogie différenciée en adaptant les activités au niveau et au profil des apprenants.

D'autre part, il convient de mettre l'accent sur la valorisation des efforts qui renforce l'estime de soi de l'apprenant et l'encouragé à s'engager dans une communication orale efficace en FLE. Enfin, pour garantir le développement de la compétence communicative orale, il est essentiel d'adopter l'approche actionnelle qui met l'apprenant au cœur de son apprentissage lui permettant d'accomplir des tâches en le considérant comme un acteur social.

6. Mise en perspective des résultats et des objectifs de recherche

La recherche effectuée sur le terrain et les questionnaires auxquels ont été soumis les enseignants ont permis d'aboutir aux conclusions suivantes résumés sous forme des points ci-dessous :

Les stratégies d'enseignement sont fondées sur des pratiques et des démarches adoptées par chaque enseignant selon une approche particulière et en fonction des objectifs fixés.

À travers notre étude, nous avons pu savoir que la communication en classe de FLE est engagée par les apprenants grâce à la méthode choisie par l'enseignant. En effet, les outils didactiques, la panoplie d'activités qui s'offrent à l'enseignant pour enseigner la langue étrangère et particulièrement les compétences orales ont un impact sur l'apprentissage.

En classe de langue, l'enseignant assume un rôle primordial qui consiste à planifier et organiser les activités d'enseignement/apprentissage. Le savoir-faire de ce dernier, son comportement avec les apprenants, sa façon de les mettre en confiance, de les sécuriser sont des facteurs essentiels à un apprentissage en autonomie et au développement d'une compétence communicative orale en français langue étrangère. Par ailleurs les causes de passivité verbale des apprenants ne sont pas indépassables, leurs difficultés linguistiques peuvent se résoudre grâce à la pratique fréquente de la langue et la motivation que l'enseignant peut créer dans sa classe pour inciter les élèves à la prise de parole. Il doit faire participer la classe entière aux activités d'apprentissage, être patient avec les apprenants et s'intéresser à chacun d'entre eux. Enfin pour que les apprenants deviennent habiles et compétents en langue étrangère, l'enseignent doit les aider pour construire des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives afin de pouvoir communiquer en français langue étrangère. Les perspectives choisies par les enseignants et les solutions proposées pour apporter leur soutient aux apprenants en difficultés sont en relation avec nos objectifs de rechercher et nous permettent de valider nos hypothèses anticipées.

Chapitre 8
Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

L'objet de ce chapitre est de procéder à l'analyse des résultats découlant des questionnaires destinés aux apprenants de 3ème AS afin d'étudier leur communication orale en FLE.

L'enjeu de cette recherche est de connaitre le rapport qu'entretiennent les apprenants de 3ème AS avec la langue française en classe et en milieu extrascolaire.

Notre objectif est de connaitre les représentations des élèves vis-à-vis de la langue française et les difficultés qui pourraient entraver leur communication orale, afin de chercher les solutions capables de résorber cette situation-problème.

1. Enquêtes par entretiens

Avant de rédiger le questionnaire destiné aux apprenants, nous avons opté pour une enquête par entretien comme technique de recherche nous permettant de recueillir des informations qualitatives, sur l'expérience d'apprentissage des apprenants de 3ème AS, leur motivation, ainsi que leurs difficultés en langue française et leur attente. Pour ce faire, nous avons définis nos objectifs de recherche et nous avons posé aux apprenants les questions ci-dessous.

Q1 : -Je voudrai savoir si vous avez des difficultés en langue française.

Q2 : -Est-ce que vous préférez que votre professeur vous parle en arabe ?

Q3 : -Pourquoi vous ne parlez pas beaucoup en langue française en classe ?

Q4 : -Est-ce que vous comprenez votre professeur quand il vous parle en langue française ?

Q5 : -Pourquoi vous ne répondez pas à ses questions ?

Q6 : Est- ce que vous parlez en langue française en dehors de la classe ?

Cet outil d'investigation respectant la démarche scientifique nous a aidé à connaitre où résident les difficultés des apprenants lorsqu'ils communiquent en français langue étrangère. En effet, une élève nous a dit : *« J'ai des difficultés avec l'écrit, la grammaire et tout ça et euh mais pour parler ça va ».*

Nous constatons que le problème se pose à l'écrit pour cette fille, ce qui suppose qu'elle s'exprime sans grande difficultés à l'oral, elle l'a elle-même reconnu.

En outre, une autre élève affirme : « *je comprends le professeur mais je n'ai pas d'idées pour répondre* ». Nous pensons que l'élève veut dire qu'elle ne peut pas traduire ses idées en français car elle ne maitrise pas assez le lexique. D'autres élèves garçons soulignent : « *les filles ne parlent pas beaucoup en français car elles sont timides* ». Il est clair que les filles ont peur de commettre des erreurs devant les garçons.

Par ailleurs, la majorité des élèves affirment qu'ils comprennent ce que les enseignants disent mais qu'ils ont parfois des difficultés à répondre car, selon eux ils ne trouvent pas les mots. Cette détresse lexicale se corrige par la pratique fréquente de la langue.

Pour cela, nous avons aussi cherché à connaitre le rapport des apprenants avec la langue française en dehors de la classe autrement dit en milieu extrascolaire. Les réponses des élèves étaient différentes, certains ont dit qu'ils parlent en français à la maison, d'autres, au contraire, ont déclaré qu'ils ne parlent jamais en français en dehors de la classe. Il est clair que les parents et le milieu social et familial ont leur rôle à jouer quant à la maitrise de la langue française.

Toutefois, nous avons comme même appris que les élèves ne veulent pas que les enseignants leur parlent en langue arabe. Nous le démontrons ci-dessous en citant les propos de quelques élèves :

E1 : Je ne veux pas que le professeur parle en arabe

E2 : Parler en arabe, non je ne suis pas d'accord

E3 : Je préfère le professeur parle en français

E4 : Même si on comprend pas tout mais c'est mieux parler en français avec nous, pour apprendre.

Le fait d'admettre, qu'ils refusent que les enseignants fassent usage de la langue maternelle en classe, est un signe encourageant pour apprendre et acquérir des compétences langagières en français langue étrangère. Nous pouvons ainsi affirmer que les entretiens avec les élèves étaient très intéressants, cela nous a permis d'apprendre beaucoup d'informations, notamment le fait que la majorité des élèves ne rejettent pas l'apprentissage et cela est un pas vers l'amélioration de leurs compétences communicatives en FLE.

2. L'objectif du questionnaire destiné aux apprenants

Le questionnaire proposé aux apprenants des classes observées vise à connaitre leurs points de vue sur l'apprentissage de l'oral en langue française. Les données collectées feront l'objet d'une étude analytique et serviront à confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche.

Le questionnaire a été distribué en version papier à un échantillon de 211 apprenants, dont 110 copies ont été obtenues. Nous considérons le nombre de questionnaires récupérés comme objet d'analyse, représentant 100%.

3. Contenu des questions

Le questionnaire a été réparti en trois parties portant sur les points suivants :

La première partie porte sur le rapport qu'entretient l'apprenant avec la langue française en classe et en dehors de celle-ci.

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

La deuxième partie porte sur la participation des apprenants aux interactions verbales en classe de FLE

La troisième partie tente de recueillir des informations sur les difficultés des apprenants en communication orale en FLE

Pour plus de précision, nous présentons ci-dessous les objectifs des questions proposées aux apprenants de 3ème AS en contexte algérien :

-**Questions 1 -6** : La pratique de la langue française par les apprenants

-Questions 7-8 : Participation des apprenants aux interactions orales en classe de FLE

-**Question 9 :** Activités préférées pour l'apprentissage de l'oral

-Questions 10- 11 : Etre corrigés par les enseignants et les camarades

-Question 12 : La communication extra verbale

-Question 13 : Avoir recours à la langue maternelle pour communiquer en FLE

-Question 14 : difficultés rencontrées en expression orale en FLE

-Questions 15-16 : Regarder des films et lire des romans en langue française

-Question 17 : L'avis des apprenants sur la langue française

-Question 18 : Souhaiter acquérir une compétence communicative en FLE

4. Présentation et interprétation des résultats de l'enquête

Nous présenterons ci-dessous les résultats recueillis sous forme de tableaux et de graphiques suivis de commentaires et de discussions visant à cerner nos objectifs de recherche et vérifier nos hypothèses de réponses.

1ère partie : Le rapport de l'apprenant avec la langue française

Question 1 : Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

Tableau de réponses№1 : Sexe

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Féminin	**80**	**73%**
Masculin	**30**	**27%**

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Représentation graphique №1

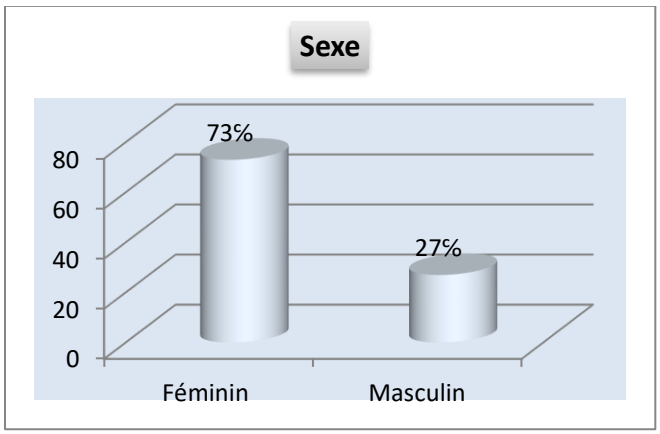


Figure 27:Graphe représentant le sexe des enquêtés

Présentation des résultats

Les données affichées sur le graphe ci-dessus démontrent le sexe des apprenants échantillons de notre étude. Nous constatons le pourcentage féminin qui est majoritaire avec 73%, contre 27% pour le sexe masculin.

Commentaire relatif aux résultats de la question №1

La lecture de ce graphique est importante dans la mesure où elle nous permet de savoir que l'effectif du sexe féminin est dominant dans les établissements scolaires. En faisant le lien avec nos observations de classes, nous pouvons affirmer que ce sont plus, les filles qui ont des performances et qui participent et interagissent en classe de FLE, les garçons sont souvent réticents, car ils sont gênés de prendre la parole devant les filles de peur qu'ils ne commettent des erreurs. Par ailleurs, les filles aiment parler les langues étrangères car elles sont motivées par leur désir d'émancipation sociale.

Question 2 : Âge : ……

Tableau de réponses№2 : Âge

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
17ans	**60**	**55%**
18 ans	**30**	**27%**
19 ans	**14**	**13%**
20 ans	**06**	**5%**

Représentation graphique №2

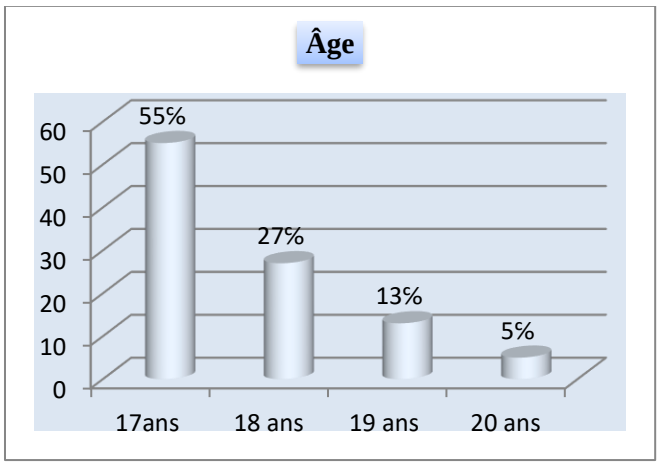


Figure 28: Graphe représentant l'âge des apprenants

Présentation des résultats

La figure 2 ci-dessus présente l'âge des apprenants qui varie entre 17 et 20 ans. En effet, 55% parmi eux affirment avoir 17 ans, 27% disent avoir 18 ans, 13% soulignent avoir 19 ans et enfin 5% ont 20ans.

Commentaire relatif aux résultats de la question №2

Nous constatons qu'il n'y a pas une grande différence d'âge entre les apprenants, ce sont des adolescents qui ont leur propre personnalité. L'enseignant doit leur démontrer qu'ils sont intéressants, qu'ils les respectent et qu'il prend en considération leurs remarques et leurs préoccupations. En outre, l'enseignant doit aussi élaboré des séances d'apprentissage motivantes et adaptées aux attentes de ces adolescents en utilisant des activités diversifiées basées sur les documents authentiques afin de développer leurs compétences langagières à l'oral et même à l'écrit.

Question 3 : Est-ce que vos parents travaillent ?

Père ☐ Mère ☐

Autres :……

Tableau de réponses№3 : Travail des parents

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Père	**80**	**73%**
Mère	**10**	**9%**
Les deux parents	**20**	**18%**

Représentation graphique №3

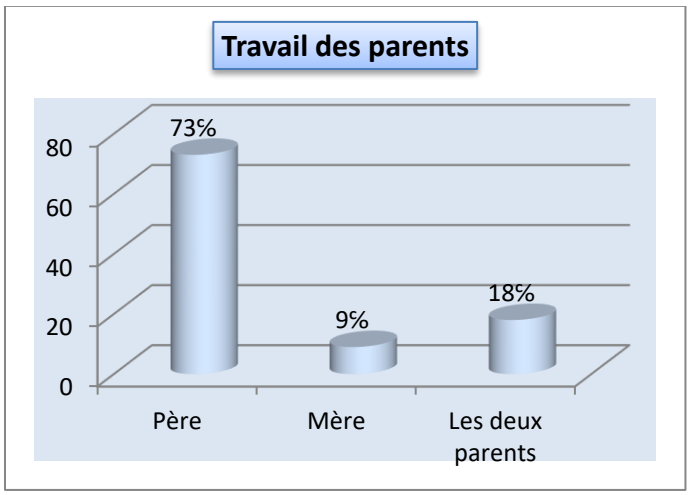


Figure 29: Graphe représentant les parents qui travaillent

Présentation des résultats

Le graphe affiché ci-dessus annonce le pourcentage des parents qui travaillent, nous constatons 73% pour les pères contre 9% pour les mères et enfin 18% représentant les deux parents travailleurs.

Commentaire relatif aux résultats de la question №3

Nous constatons dans le graphe ci-dessus la majorité des élèves dont le père travaille seul dans la famille, ce qui engendre des responsabilités financières à assumer, contre 9% d'apprenants dont la mère travaille seule pour faire vivre sa famille. Les différences sociales et culturelles ont un impact sur les apprentissages, en effet, il arrive souvent qu'un père ou une mère qui travaille seul sans l'aide de l'un ou de l'autre ne peut subvenir aux besoins des enfants, notamment en ce qui concerne la mise à leur disposition des moyens matériels qui facilitent les apprentissages, comme par exemple, l'ordinateur ou la présence de la connexion sur internet à la maison. Par ailleurs, les apprenants dont les deux parents travaillent sont ceux qui ont tous les moyens possibles sous leurs mains pour apprendre.

Le rôle de l'enseignant est de gérer l'hétérogénéité sociale, de venir en aide aux différents types d'élèves afin de faciliter l'acquisition des savoirs et le développement des savoir-faire.

Question 4 : Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père ☐ Mère ☐ Aucun d'eux ☐

Autres :…….

Tableau de réponses№4 : Les parents parlent la langue française

Réponses	Nombre	Pourcentage
Père	**75**	**68%**
Mère	**10**	**9%**
Les deux parents	**20**	**18%**
Aucun d'eux	**5**	**5%**

Représentation graphique №4

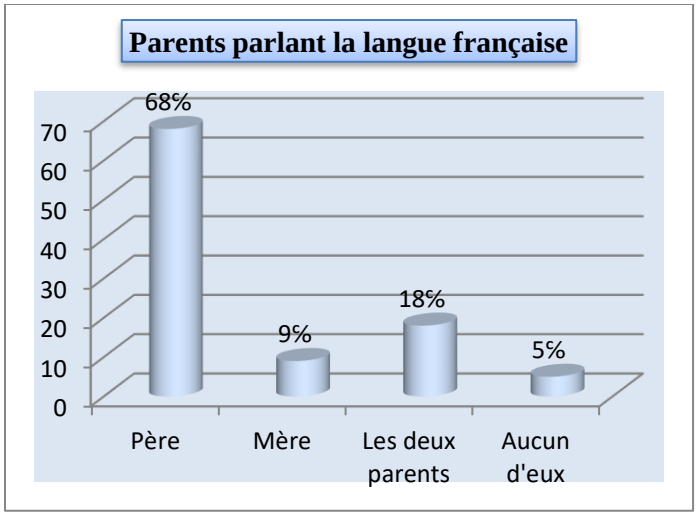


Figure 30: Graphe représentant les parents qui parlent la langue française

Présentation des résultats

La figure 4 affichée ci-dessus présente les pourcentages des parents parlant la langue française. En effet, nous avons noté 68% pour les pères, 9% pour les mères, 18% pour les deux parents et enfin 5% représentant les deux parents ne parlant pas la langue française.

Commentaire relatif aux résultats de la question №4

Généralement, lorsque les parents parlent la langue française, cela démontre qu'ils ont un certain seuil d'instruction et qu'ils peuvent venir en aide à leurs enfants pour apprendre une langue étrangère. La lecture du graphe ci-dessus nous permet de savoir que la majorité des élèves interrogés ont le père seul qui sait parler la langue française, contre dix apprenants dont la mère seule parle la langue française. Nous pensons qu'il est difficile de communiquer et interagir en FLE dans une même famille lorsqu'il n'y a qu'un seul parent qui maitrise la langue étrangère. D'autre part, nous avons noté vingt apprenants affirmant que leurs deux parents savent parler la langue française, ce qui dénote un milieu favorable à la pratique quotidienne de la langue étrangère.

En effet, la situation socioprofessionnelle des parents a une incidence sur les apprentissages. Des parents instruits parlant la langue française ont plus d'influence sur la réussite scolaire et l'acquisition d'une langue étrangère par leurs enfants que des parents analphabètes ne jouissant pas d'un niveau intellectuel et social élevé.

Question 5 : Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours ☐ Rarement ☐ Jamais ☐

Autres :……

Tableau de réponses№5 : Parler la langue française à la maison

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Toujours	**10**	**9%**
Rarement	**65**	**59%**
Jamais	**35**	**32%**

Représentation graphique №5

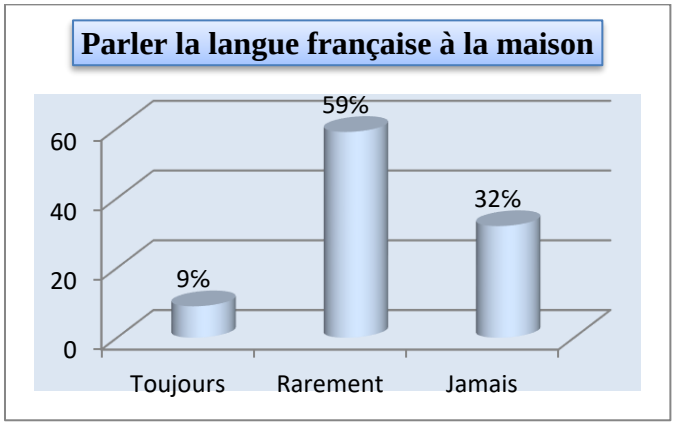


Figure 31: Graphe représentant les apprenants parlant le français à la maison

Présentation des résultats

La figure 5 ci-dessus affiche les pourcentages des apprenants parlant la langue française à la maison. Nous avons noté 9% parmi eux affirmant parler toujours le français contre 59% soulignant le faire rarement et enfin 32% déclarant ne jamais le faire.

Commentaire relatif aux résultats de la question №5

En faisant la lecture des données obtenues comme réponses à la question ci-dessus, nous constatons qu'il n'y a que peu d'apprenants qui parlent toujours le français à la maison, et ce sont ceux là qui s'expriment aisément en classe de FLE.

Par ailleurs, il y a aussi un nombre important d'apprenants, soit plus que la moitié des enquêtés qui affirment ne parler que rarement la langue française à la maison, ce qui signifie que la majorité des apprenants ne sont pas des pratiquants de cette langue.

En outre, il y a aussi un nombre qui n'est pas négligeable d'apprenants qui affirment ne jamais parler la langue française à la maison et cela ne joue pas en faveur de l'apprentissage du FLE. Il est clair que la pratique de la langue française en dehors de la classe est un atout pour l'acquisition de cette langue en contexte scolaire.

En effet, lors des observations des classes, nous avons remarqué quelques apprenants qui s'exprimaient sans difficulté en langue française. Il semble évident que leurs parents parlent le français à la maison avec eux. De ce fait, cela représente un avantage pour ces élèves car ils maitrisent le français et l'utilisent avec facilité en classe et chez eux. Dans ce contexte, il convient de préciser que le milieu social a un rôle à jouer dans l'apprentissage du français. Si l'on se réfère à la sociolinguistique, nous constatons que l'usage de la langue française en dehors du cadre scolaire a un impact sur l'apprentissage de cette langue et les représentations des apprenants vis-à-vis d'elle.

Il faut aussi noter, qu'au-delà des stratégies utilisées par les enseignants, et des contenus pédagogiques, les aspects environnementaux, socio-économiques, et familiaux sont des facteurs déterminants pour l'acquisition de la langue étrangère, et ce en prenant en considération le degré de leur exposition à la langue française en milieu extrascolaire.

Question 6 : Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

Autres :……

Tableau de réponses№6 : Parler la langue française avec les camarades

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**15**	**14%**
Non	**63**	**57%**
Parfois	**32**	**29%**

Représentation graphique №6

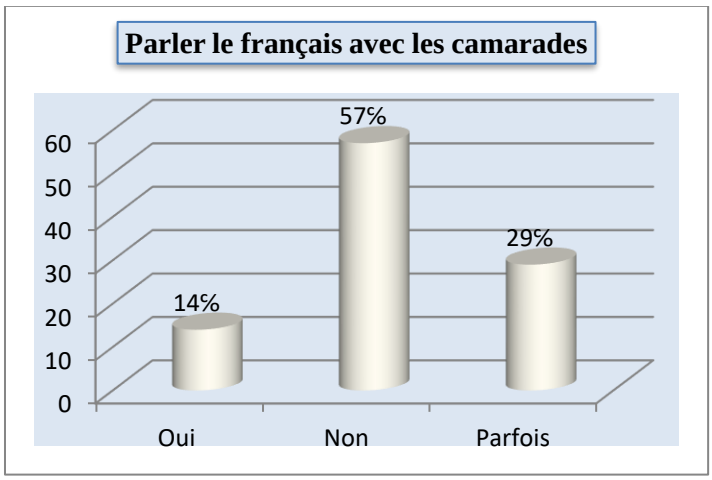


Figure 32: Graphe représentant les apprenants parlant le français avec les camarades

Présentation des résultats

Le graphe ci-dessus affiche le pourcentage des apprenants parlant la langue française avec leurs camarades. Nous constatons 14% répondant positivement en affirmant le faire contre 57% ayant répondu négativement et enfin 29% disant le faire parfois.

Commentaire relatif aux résultats de la question №6

La lecture du graphique ci-dessus démontre un pourcentage réduit (14%) caractérisant un profil d'apprenants compétents capables de communiquer en langue française entre camarades et amis en dehors de la classe. Il est clair qu'il s'agit d'apprenants qui sont en contact permanent avec la langue française, ils la parlent entre eux parce qu'ils sont habitués à la parler chez eux. Dans cette optique rappelons que le milieu familial contribue à l'apprentissage d'une langue étrangère. En sociolinguistique, acquérir une compétence communicative signifie savoir utiliser des formes linguistiques appropriées dans une situation précise en respectant l'intention de communication.

D'un autre côté, ces apprenants sont conscients du fait que le français est une langue très utile dans le domaine scientifique et technologique. Ils savent aussi qu'ils auront besoin de cette langue pour poursuivre leurs études supérieures. D'autre part, ces apprenants sont des adolescents qui aiment montrer qu'ils savent parler le français pour le prestige et pour se faire valoir. Par ailleurs, nous constatons qu'il y a d'autres apprenants représentant la majorité des enquêtés affirmant ne pas s'exprimer en français entre eux. Il est clair que ces apprenants considèrent le français comme une matière enseignée comme les autres matières à l'intérieur d'un cadre institutionnel et qu'ils ne sont pas obligés de la parler en dehors de la classe. Dans ce cas de figure, la non pratique de la langue ne favorise pas l'acquisition de celle-ci.

En outre, les résultats mettent en évidence, plus du quart des apprenants questionnés qui soulignent parler parfois le français entre camarades. Nous considérons que ces apprenants sont en train de construire progressivement leur apprentissage, ils communiquent parfois entre eux avec les moyens acquis et parviendront avec le temps à devenir des usagers compétents en langue étrangère.

2ème Partie : Participation des apprenants aux interactions verbales

Question 7 : Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui ☐ Non ☐

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

☐ Votre timidité ?

☐ Peur de vous tromper ?

☐ Peur des jugements des camarades et du professeur ?

☐ Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :……

Tableau de réponses №7 : Saisir les occasions de communication orale en FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**53**	**48%**
Non	**57**	**52%**
Réponses négatives : Justifications		
Timidité	**15**	**26%**
Peur de se tromper	**12**	**21%**
Peur des jugements des camarades et du professeur	**16**	**28%**
Incapable de s'exprimer en français	**14**	**25%**

Représentation graphique №7

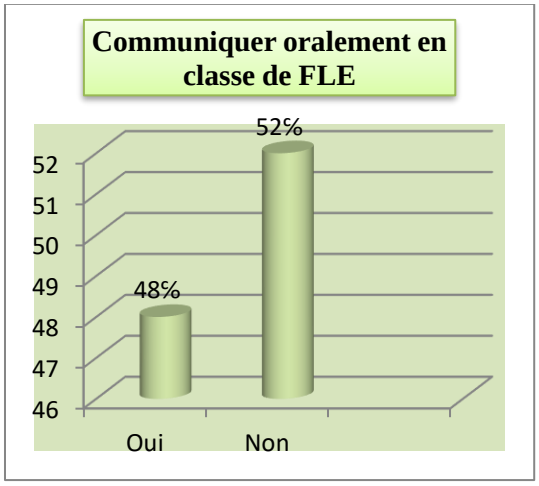


Figure 33: Graphe des apprenants parlant le FLE

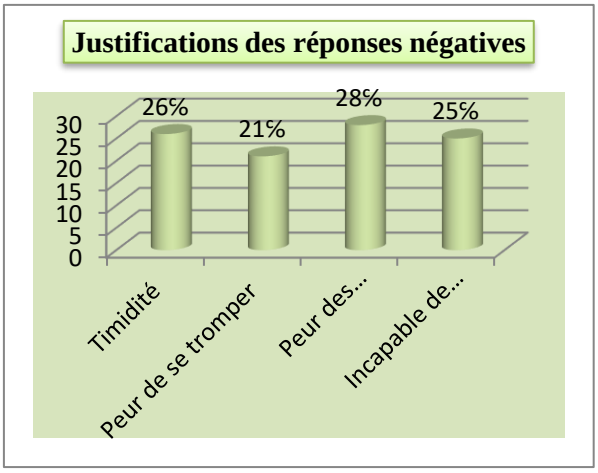


Figure 34: Graphe des causes de passivité verbale

Présentation des résultats

La figure 7 ci-dessus affiche 48% d'apprenants saisissant les occasions de communication en classe de FLE contre 52% d'apprenants passifs.

Par ailleurs, la figure 8, présente les justifications des réponses négatives des apprenants qui ne communiquent pas en classe de langue. Nous constatons donc 26% parmi eux qui choisissent la timidité comme facteur de blocage, contre 21% qui affirment avoir peur de se tromper en s'exprimant en français, par contre 28% ont peur des jugements de leurs camarades et du professeur, enfin, 25% disent être incapables de s'exprimer en FLE.

Commentaire relatif aux résultats de la question №7

Les réponses à cette question nous apprennent qu'il y a presque la moitié des enquêtés qui affirment saisir les occasions pour communiquer en FLE, c'est un pourcentage assez important qui nous laisse penser que les apprenants de 3ème AS mobilisent leur savoir-faire pour parler en FLE. Ils réinvestissent leurs connaissances linguistiques dans des situations de communication authentique faisant preuve d'un apprentissage en autonomie. Ils savent qu'ils commettent des erreurs en parlant mais sont conscients que la compétence communicative orale en FLE ne s'acquiert que par la communication et les interactions verbales. Oser communiquer et échanger des idées en classe de langue permet aux apprenants de développer des capacités et des aptitudes. Cette prise de conscience va augmenter leur volonté d'apprendre, la salle de classe est un lieu où l'objet d'étude est la langue elle-même, les différents participants sont liés par un contrat didactique et font un travail coopératif.

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

L'apprentissage de l'oral se fait à travers l'interaction en classe avec l'enseignant et les apprenants afin d'acquérir des compétences. Par ailleurs, nous avons aussi noté moins que la moitié des enquêtés qui ne communiquent pas en FLE sous prétexte d'être bloqués par des facteurs psychologiques.

En effet, il y a quinze apprenants pour lesquels, la timidité constitue un obstacle à la prise de parole, ce manque de confiance en soi, se traduit par un comportement de crainte et d'appréhension paralysant la communication orale. Les apprenants restent à l'écart et évitent de prendre l'initiative de la parole. Cette attitude ne favorise pas l'acquisition de la langue.

En outre, il y a aussi douze apprenants qui affirment avoir peur de se tromper en prenant la parole en FLE, ce sentiment de s'exposer aux évaluations les bloque et les pousse à se taire et rester en retrait, c'est-à-dire demeurer passifs, ne pas apprendre, ne pas acquérir les savoir-faire en langue étrangère. Cela ne veut pas dire qu'ils n'aiment pas la langue étrangère ou qu'ils refusent son apprentissage, mais qu'ils ont une personnalité assez faible, les confrontant à des obstacles psychologiques qui entravent leur formation en FLE.

Sous un autre angle, il y a aussi seize apprenants qui disent avoir peur des jugements des camarades et du professeur, en d'autres termes ils ont peur d'être mal vus en cas d'erreur en expression orale. Ils préfèrent rester silencieux et ne pas risquer d'être exposés aux remarques et au jugement de valeur de l'enseignant ou au rire des camarades.

Enfin, quatorze apprenants déclarent être incapables de s'exprimer en langue française. Il s'agit des apprenants faibles qui sont peu conscients de ce que peut représenter l'apprentissage d'une langue étrangère, ils ne savent pas utiliser les stratégies qui conviennent pour apprendre, ils ne s'impliquent pas dans les activités d'apprentissage, et par conséquent ne peuvent pas développer des compétences langagières en FLE.

Le rôle de l'enseignant est de motiver les apprenants et leur proposer des activités capables d'influencer de manière positive leur croyance et leur sentiment d'inefficacité. Il doit sécuriser les apprenants et leur expliquer que son objectif est de les aider à apprendre et acquérir une compétence communicative en langue étrangère. Il doit aussi informer ses apprenants que l'erreur est un droit, et permet l'apprentissage car elle est constructive.

Question 8 : Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours ☐ Parfois ☐ Jamais ☐

Autres :……

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Tableau de réponses №8 : Engagement actif aux activités orales en FLE

Réponses	Nombre	Pourcentage
Toujours	**18**	**16%**
Parfois	**78**	**71%**
Jamais	**14**	**13%**

Représentation graphique №8

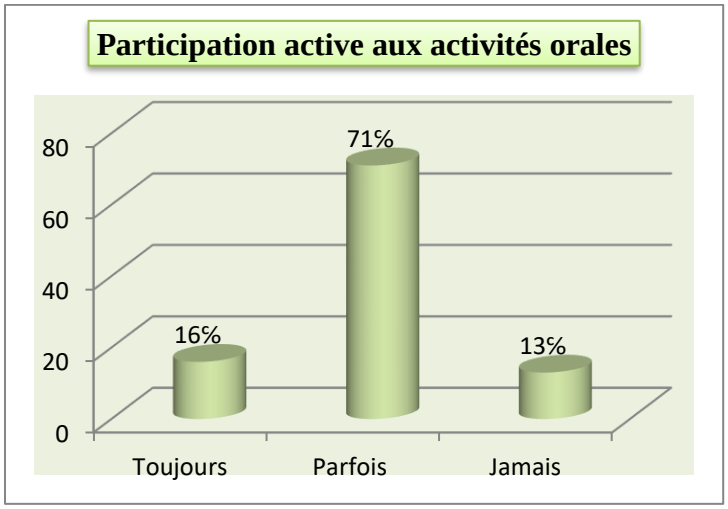


Figure 35: Graphe représentant la fréquence des apprenants actifs aux activités orales

Présentation des résultats

Le graphe affiché ci-dessus présente la fréquence de participation des apprenants aux activités orales. En effet, 16% parmi eux affirment être toujours actifs contre 71% déclarant participer parfois en classe de FLE, et 13% soulignent ne jamais s'engager dans les activités.

Commentaire relatif aux résultats de la question №8

Pour interpréter ce graphe, nous dirons que les apprenants toujours actifs sont ceux qui ont le profil d'apprenants compétents capables de communiquer en classe de FLE, interagir avec l'enseignant et les camarades, participer aux activités d'oral et mettre en œuvre des stratégies efficaces pour apprendre. Leur apprentissage est conscient et délibéré, ce sont des apprenants qui savent choisir les techniques qui conviennent pour que cet apprentissage soit rentable.

Par ailleurs, les apprenants qui affirment s'engager parfois activement dans les activités d'oral proposées en classe sont ceux qui ne maitrisent pas beaucoup la langue française, pour cela ils ne participent pas souvent mais peuvent acquérir des compétences orales car ils sont conscients de leur capacité et parviendront progressivement à construire leurs connaissances.

Enfin, ceux qui ne s'engagent jamais dans les activités orales, ils ne sont pas nombreux. Nous mettons les causes de cette passivité sur les facteurs psychologiques, les stratégies d'apprentissage qu'ils ne maitrisent pas et les difficultés en compréhension et en expression orales qu'ils peuvent ressentir. Ces apprenant s'appuient souvent sur les enseignants et ne développent pas une responsabilité et une autonomie face à leur processus d'apprentissage.

Question 9 : Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale ☐ Activités de production orale ☐

Autres :…….....

Tableau de réponses №9 : Activités d'oral préférées pour l'apprentissage en FLE

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Activités de compréhension orale	**94**	**85%**
Activités de production orale	**16**	**15%**

Représentation graphique №9

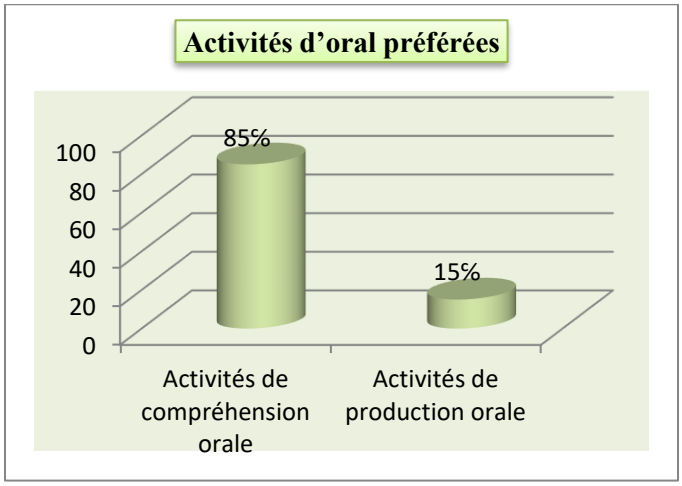


Figure 36: Graphe représentant les activités d'oral préférées des apprenants

Présentation des résultats

La figure 10 affichée ci-dessus présente 85% d'apprenants préférant les activités de compréhension orale contre 15% favorisant les activités de production orales.

Commentaire relatif aux résultats de la question №9

Comme le démontre le graphe ci-dessus, l'activité d'oral préférée des apprenants s'avère être celle de la compréhension orale pour la majorité d'entre eux. Nous constatons que les apprenants préfèrent plus écouter que parler.

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

L'apprenant auditeur construit le sens du message en se servant de son expérience et de ses connaissances. En effet, la compréhension orale est une composante importante pour l'apprentissage des compétences orales.

Toutefois, il convient de souligner que certains apprenants évitent la prise de parole en classe parce qu'ils ont peur des moqueries de leurs camarades, et du jugement de leurs enseignants. De plus, il y a également le facteur de timidité qu'il ne faut pas omettre de citer car nous retrouvons toujours dans une classe quelques apprenants qui sont mal à l'aise et refusent de parler devant tout le monde de peur qu'ils ne prononcent des fautes ou des énoncés incorrectes. Notons aussi que ces facteurs ont déjà été soulevés par les enseignants et par les apprenants eux-mêmes. La prise de parole est une prise de risque pour l'apprenant parce que cela l'expose au regard des autres, le rôle de l'enseignant est d'habituer ses apprenants à accepter les jugements des autres.

Par ailleurs, il y a aussi lieu de noter que les apprenants qui préfèrent les activités de production orale sont ceux qui osent parler, qui expriment leur personnalité et qui, surtout sont habitués à prendre la parole devant un public. L'objectif de l'enseignement de l'expression orale en classe de langue est d'apprendre aux apprenants à communiquer dans cette langue.

3ème Partie : Difficultés des apprenants en communication orale en FLE

Question 10 : Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui ☐ Non ☐

Si vous répondez « non » dites pourquoi ?

…….....

Tableau de réponses №10 : Etre corrigé par le professeur

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**105**	**95%**
Non	**05**	**5%**

Représentation graphique №10

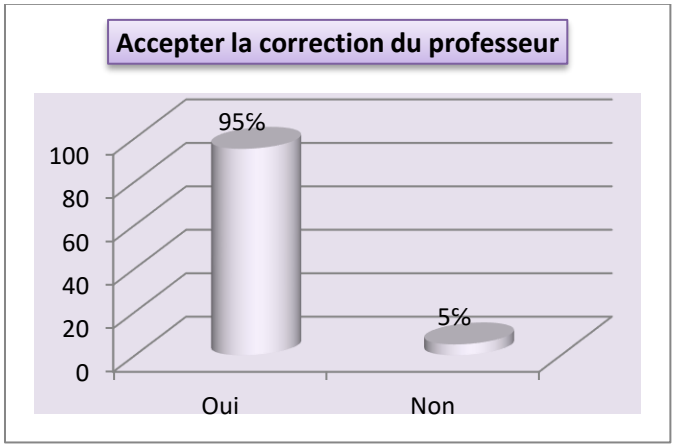


Figure 37: Graphe représentant les apprenants acceptant d'être corrigés par le professeur

Présentation des résultats

La figure 11 qui s'affiche ci-dessus présente 95% d'apprenants acceptant la correction de l'enseignant contre 5% la refusant.

Commentaire relatif aux résultats de la question №10

Les données recueillis pour cette question nous informent que les apprenants ne rejettent pas la correction effectuée par leurs enseignants. En effet, ils sont conscients que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de leur apprendre à communiquer dans cette langue. De plus, ils savent que l'erreur est inévitable lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Cette prise de conscience est importante dans la mesure où ils comprennent qu'acquérir de nouvelles formes langagières relève du savoir déclaratif et demeure insuffisante s'ils ne parviennent pas à les utiliser correctement dans des énoncés produits lors d'une communication orale.

Par ailleurs, nous avons noté un faible pourcentage d'apprenants refusant d'être corrigés par l'enseignant. Le rôle de celui-ci est de faire en sorte que la classe soit un lieu sécurisant en évitant de sanctionner l'erreur et en expliquant aux apprenants que c'est en se trompant qu'on apprend. La réaction de l'enseignant envers la parole de l'élève est importante car il doit faire comprendre à ce dernier que l'erreur est permise et c'est en faisant des efforts pour la surmonter qu'on progresse. En outre, pendant les interactions orales en classe de FLE, l'enseignant doit être attentif aux productions des élèves, il doit les corriger sans les pénaliser pour qu'ils puissent communiquer dans la langue cible en toute sécurité linguistique.

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Question11 : Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui ☐ Non ☐

Si vous répondez « non » dites pourquoi ?

…….....

Tableau de réponses №11 : Etre corrigé par les camarades

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**96**	**87%**
Non	**14**	**13%**

Représentation graphique №11

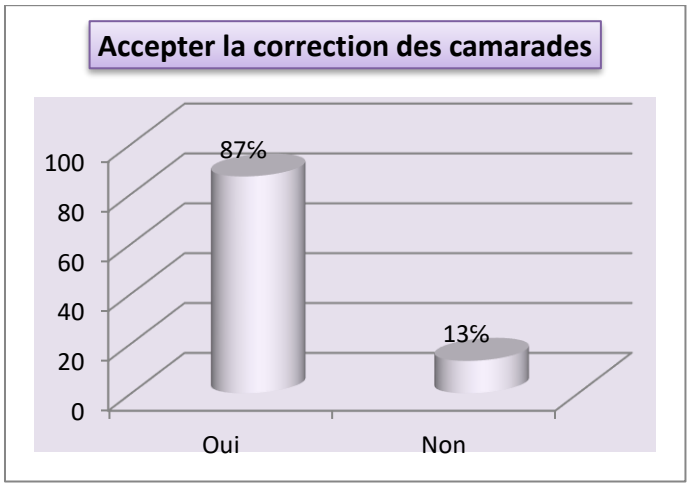


Figure 38: Graphe représentant les apprenants acceptant d'être corrigés par leurs camarades

Présentation des résultats

La figure 12 affichée ci-dessus présente un taux de 87% d'apprenants acceptant la correction de leurs camarades contre 13% refusant cette stratégie, autrement dit, ils n'admettent pas que leurs pairs interviennent dans leur communication pour corriger leurs propos ou leur apporter leur aide.

Commentaire relatif aux résultats de la question №11

Les réponses collectées indiquent que la majorité des apprenants acceptent la correction mutuelle. Cette stratégie permet de les impliquer dans leur apprentissage. En effet, lorsqu'ils apprennent à identifier l'erreur et la corriger, ils apprennent aussi à comprendre d'où viennent leurs difficultés et ils parviendront progressivement à y remédier. De plus, se corriger mutuellement favorise l'apprentissage en autonomie et crée une dynamique de groupe au sein de la classe.

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Les apprenants apprendront aussi à mobiliser des stratégies pour corriger leurs erreurs en échangeant oralement leurs propositions rectifiées et la correction sera ainsi profitable pour tout le monde. Ainsi, accepter d'être corrigé par un camarade permet aux apprenants de réaliser un travail coopératif car ils vont traiter ensemble l'erreur et ceci les aidera à acquérir des compétences en communication orale. Ainsi corriger mutuellement l'erreur est admise par les apprenants parce qu'ils sont conscients qu'il s'agit d'une technique nécessaire pour développer les connaissances et les habilités en communiquant oralement.

Question 12 : Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui ☐ Non ☐

Autres :……

Tableau de réponses №12 : Les gestes pour s'exprimer

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**49**	**45%**
Non	**61**	**55%**

Représentation graphique №12

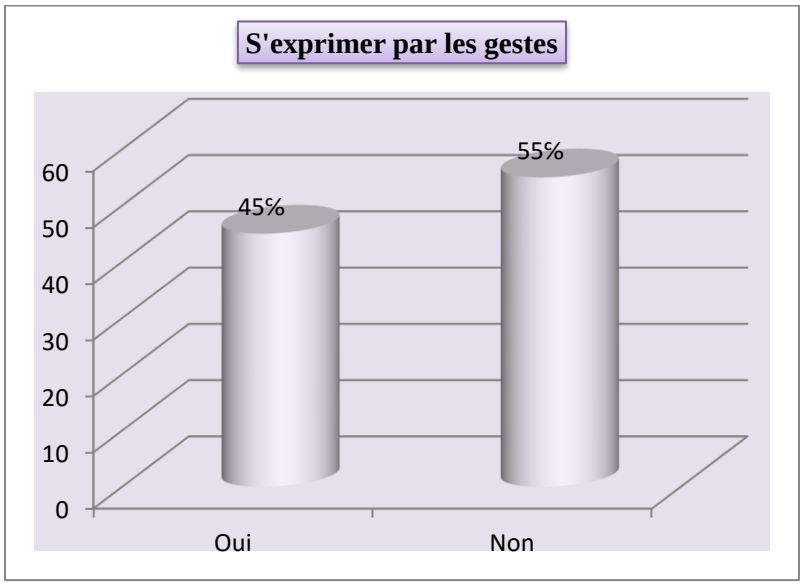


Figure 39: Graphe des apprenants utilisant les gestes pour s'exprimer

Présentation des résultats

La figure 13 affichée ci-dessus présente un taux de 45% d'apprenants faisant usage des gestes pour s'exprimer en FLE contre 55% affirmant ne pas utiliser les mimiques lorsqu'ils parlent en français.

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Commentaire relatif aux résultats de la question №12

À travers les résultats mentionnés ci-dessus, nous déduisons que les 45% d'apprenants qui s'expriment en langue française en utilisant les gestes, le corps ou les expressions du visage, font usage de la communication non verbale pour faire comprendre ce qu'ils veulent transmettre comme message. Il est évident que la communication par les mots renforcée par le langage du corps permet à l'apprenant de dire ce qu'il veut. En effet, le message verbal concrétise la communication mais lorsqu'il est accompagné de la gestuelle, cela apporte plus de précision à son contenu. En envoyant des signaux non verbaux, les apprenants veulent parvenir à communiquer efficacement, ce qui signifie qu'ils ressentent une prise de conscience relative à l'apprentissage de la langue étrangère et qu'ils sont sur la voie d'acquérir une compétence communicative. Enfin, il faut souligner que la communication non verbale qui accompagne les mots prononcés verbalement crée un climat confiant entre apprenants permettant de dynamiser le groupe classe.

Par ailleurs, les apprenants qui ne ressentent pas le besoin d'utiliser les gestes lorsqu'ils s'expriment oralement sont ceux qui ne savent pas encore que la communication non verbale a un impact positif sur la production des mots de manière verbale. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant consiste à entrainer ces apprenants à communiquer de façon verbale et non verbale afin qu'ils puissent transmettre le message voulu de façon intelligible.

Question 13 : Quand vous vous exprimez oralement en classe**,** employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui ☐ Non ☐

Autres :…….....

Tableau de réponses №13 : S'exprimer en langue arabe

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	75	68%
Non	30	27%
Autres : Rarement	05	5%

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Représentation graphique №13

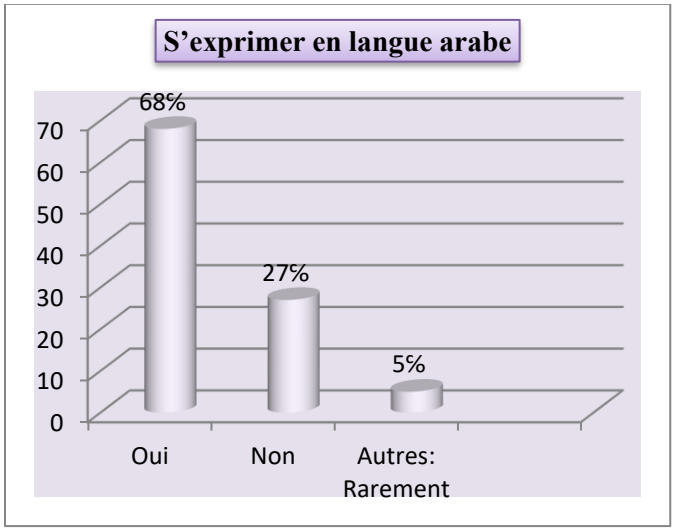


Figure 40: Graphe représentant les apprenants s'exprimant en langue arabe

Présentation des résultats

La figure 14 ci-dessus affiche 68% d'apprenants affirmant faire usage de la langue arabe lorsqu'ils sont bloqués en français autrement dit, quand ils ne peuvent pas donner les mots qu'ils veulent dans la langue cible. Par ailleurs 27% d'apprenants soulignent ne pas parler la langue maternelle en classe de FLE en répondant avec la négation, enfin 5% parmi eux disent le faire rarement, c'est-à-dire parler la langue arabe occasionnellement.

Commentaire relatif aux résultats de la question №13

Il est clair qu'un pourcentage important d'apprenants ont recours à la langue arabe qui est aussi leur langue maternelle lorsqu'ils se retrouvent face à des difficultés lexicales. Il est important de souligner que ces pratiques langagières constituent des stratégies d'appuie pour eux. En effet, les apprenants font un usage spontané de la langue arabe pour apprendre la langue cible, c'est-à-dire pour compléter un discours oral, remplacer un mot qu'ils ne peuvent pas trouver en langue française. Notons que ce type de communication basé sur le mélange de langue ne favorise pas un apprentissage en autonomie car l'apprenant s'attend toujours et inconsciemment à trouver une aide dans sa langue maternelle dans laquelle il se réfugie en cas d'obstacle rencontré en communicant en langue étrangère. Dans ce sens, la langue maternelle que l'apprenant maitrise tant, le sécurise lorsqu'il s'exprime en FLE, mais ne lui permet pas l'acquisition de la langue cible car au lieu de remédier à ses lacunes en faisant des efforts pour apprendre, il préfère communiquer facilement en utilisant des mots en arabe. Cette stratégie de déblocage en situation de communication ne représente pas un atout pour l'apprentissage.

D'autre part, les apprenants représentant 27% et affirmant ne pas faire usage de la langue arabe en cas de difficultés sont ceux qui visent un apprentissage en autonomie sans faire intervenir leur langue maternelle. Nous pouvons dire que ce sont des apprenants expérimentés ayant un certain niveau de compétence leur permettant de communiquer en langue étrangère. Leur prise de conscience favorisera progressivement l'appropriation de la langue cible. Enfin, les apprenants qui soulignent parler rarement la langue maternelle, ne représentent que 5%, ils ne font donc pas un usage fréquent de la langue maternelle lors de leur communication en FLE. Nous les considérons comme des apprenants sur la voie de l'acquisition de l'autonomie langagière en langue étrangère.

Question 14 : Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

☐ Difficultés de grammaire ☐ Manque de vocabulaire

☐ Problèmes de prononciation ☐ Difficultés de conjugaison

Autres :……

Tableau de réponses №14 : Difficultés en expression orale

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Difficultés de grammaire	40	36%
Problèmes de prononciation	22	20%
Manque de vocabulaire	30	27%
Difficultés de conjugaison	50	45%
Autres : Aucun problème en français	01	1%

Représentation graphique №14

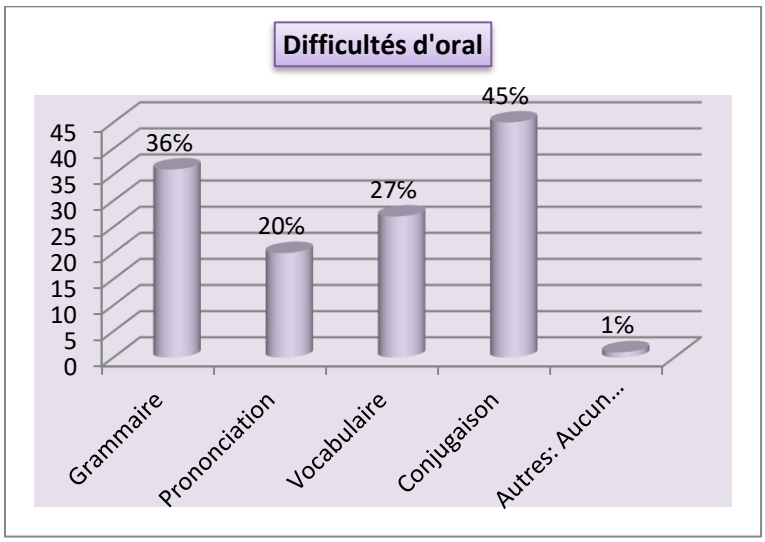


Figure 41: Graphe représentant les apprenants ayant des difficultés en expression orale

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Présentation des résultats

La figure 15 affiche les types de difficultés rencontrées par les apprenants de 3ème AS. Il est important de souligner que certains apprenants ont proposé plus d'un choix dans leurs réponses.

Nous constatons donc 36% ayant choisi la grammaire comme source de difficultés en FLE, contre 20% ayant avancé des problèmes de prononciation. Par ailleurs, 27% parmi eux soulignent avoir des difficultés en vocabulaire, et 45% affirment rencontrer des lacunes en conjugaison. Enfin, un élève représentant 1% déclare n'avoir aucun problème en FLE.

Commentaire relatif aux résultats de la question №14

Cette question nous a permis d'identifier les lacunes rencontrées par les apprenants en communication orale. En effet, les réponses proposées nous font savoir que nos enquêtes ont diverses difficultés, réparties majoritairement entre la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire. Nous constatons que les difficultés se posent pour eux au niveau des composantes de la compétence linguistique à des degrés différents autrement dit selon le choix du problème identifié par l'élève. La conjugaison constitue un obstacle pour eux compte tenu qu'un nombre important d'apprenants ne maitrisent pas les désinences verbales et les concordances des temps. D'autre part le vocabulaire, lorsqu'il n'est pas riche et varié empêche l'élève d'exprimer ce qu'il veut dire. De plus, la grammaire constitue aussi un handicape pour les apprenants, en effet, ne pas maitriser la morphosyntaxe va rendre la communication difficile. La connaissance des structures syntaxiques, l'usage des connecteurs logiques adéquats et une articulation intelligible sont autant de moyens grammaticaux qui facilitent la communication orale et organisent l'enchainement discursif. La prise de conscience par les apprenants des causes de leurs difficultés est déjà un pas vers une amélioration des compétences langagières. Les apprenants savent qu'ils ne dominent pas les règles qui régissent un usage correct de la langue, et ne rejettent pas l'apprentissage de la langue étrangère, au contraire, ils savent que l'entrainement à la communication orale est le moyen le plus approprié pour développer une compétence linguistique. Le rôle de l'enseignant est d'aider les élèves à acquérir des compétences linguistiques en consolidant les pré- requis par des ateliers formatifs en communication orale.

Question 15 : Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

☐ Oui ☐ Non

Autres : ……

Tableau de réponses №15 : Regarder des films en langue française

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	**76**	**69%**
Non	**34**	**31%**

Représentation graphique №15

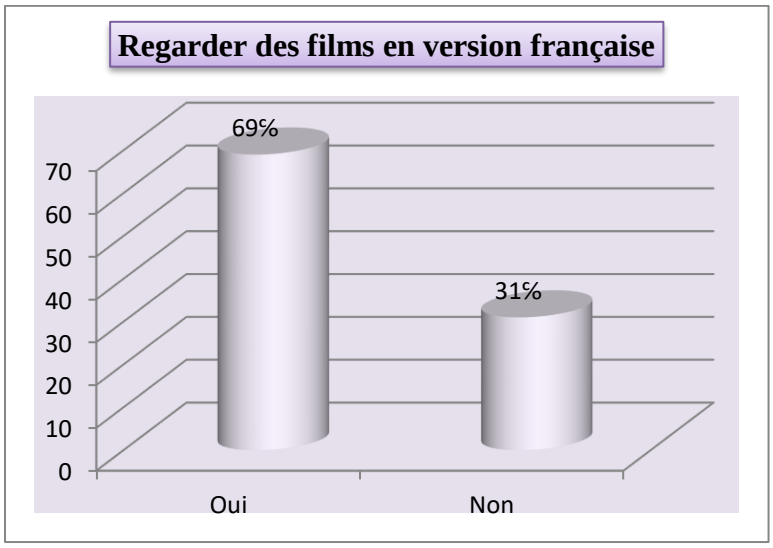


Figure 42: Graphe représentant les apprenants regardant des films en version française

Présentation des résultats

La figure 16 affichée ci-dessus démontre 69% d'apprenants affirmant regarder des films en version française, contre 31% présentant des réponses négatives, autrement dit déclarant ne pas regarder des films en langue française.

Commentaire relatif aux résultats de la question №15

Il est intéressant de souligner qu'un nombre important d'apprenants affirment regarder des films en version française. Cette déclaration décrit des apprenants désirant enrichir leur répertoire lexical à travers l'apprentissage de la langue étrangère via l'audio-visuel. Il est clair qu'il s'agit d'apprenants qui expriment un intérêt particulier envers l'apprentissage de la langue, dans le but de la perfectionner et acquérir des mots nouveaux facilitant la communication orale en FLE. De plus, cette stratégie permet de développer une écoute active visant l'apprentissage de la compréhension orale. En outre, regarder des films en langue française permet d'exposer les apprenants à une langue authentique.

Par ailleurs, il ne faut omettre que le fait de visionner des films en langue française permet à l'apprenant de découvrir une interaction entre la communication verbale et non verbale et cela jouera en sa faveur car il apprendra progressivement à pratiquer plus facilement la langue étrangère.

D'un autre côté, il convient de préciser que les apprenants qui ne regardent pas des films diffusés en langue française représentent une minorité ayant diverses causes à cette situation. En effet, certains préfèrent regarder des films en version arabe car la langue leur est familière et donc plus facile à comprendre, ce qui démontre des apprenants conscients de leurs difficultés et ont besoin de se faire aider pour acquérir une compétence linguistique et communicative en langue française. Il est à noter aussi que, souvent les apprenants regardent des films en famille et le programme choisi est indirectement imposé par les parents.

Il est donc important que l'enseignant sensibilise ses élèves aux avantages que peut présenter le visionnement des films en langue française notamment le développement de leurs capacités cognitives et une ouverture sur la culture de la langue cible. De plus, les films en langue française plongent les apprenants dans une immersion linguistique qui va leur permettre de communiquer plus facilement en langue française, car ils vont mémoriser des mots et des expressions qu'ils vont réinvestir lorsqu'ils s'expriment oralement en langue étrangère.

Question 16 : Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

Tableau de réponses №16 : Lire des romans en langue française

Réponses	**Nombre**	**Pourcentage**
Oui	**45**	**41%**
Non	**65**	**59%**

Représentation graphique №16

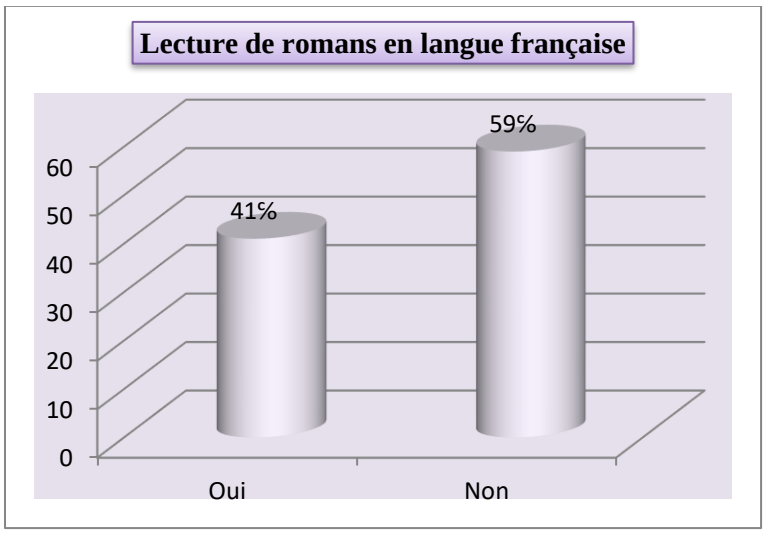


Figure 43: Graphe des apprenants lisant des romans en langue française

Présentation des résultats

La figure 17 ci-dessus, présente 41% d'apprenants affirmant lire des romans en langue française contre 59%, soulignant ne pas le faire.

Commentaire relatif aux résultats de la question №16

Les résultats exposés ci-dessus mettent en évidence une majorité d'apprenants qui ne sont pas des amateurs de lecture de romans en langue française.

À cet état de fait, nous avons plusieurs explications, notamment le manque d'habitude de lire car les apprenants n'ont pas la culture de la lecture. D'autre part, nous pouvons aussi avancer l'idée de l'incompréhension de certains mots qui sont difficiles et qui n'encouragent pas les apprenants à la lecture alors que les dictionnaires existent et peuvent aider les élèves, toutefois ces derniers n'ont pas la volonté de lire car selon eux la lecture est ennuyeuse. Faire prendre conscience aux apprenants que la lecture permet de développer les compétences linguistiques relève de la mission de l'enseignant. En effet, ce dernier peut proposer des activités qui suscitent la lecture d'un roman. Une fiche de lecture à présenter oralement est doublement utile, car l'apprenant sera amené à lire un roman, ce qui lui permettra d'acquérir des informations et de nouvelles connaissances. La compréhension et l'accès au sens en lisant un livre favorise le l'augmentation des capacités cognitives de l'apprenant. En outre, la présentation orale du travail de l'apprenant facilite l'acquisition de la compétence communicative.

Par ailleurs, les apprenants restants qui constituent un taux de 41% affirment pratiquer la lecture des romans. Il est clair qu'il s'agit de ceux qui aiment la lecture et qui voient en elle le

moyen idéal pour acquérir un vocabulaire riche, pour apprendre à écrire, à s'exprimer et à communiquer langagièrement de façon efficace. Il est important de souligner que les apprenants qui lisent souvent savent que la lecture développe l'esprit et les processus de la compréhension. Ainsi, les apprenants vont avoir des compétences sur le plan linguistique notamment en lexique et en syntaxe et sur le plan textuel car ils vont savoir comment les phrases s'organisent et s'enchainent pour donner un sens cohérent. Dans ce contexte, il convient de faire comprendre aux élèves que la lecture enrichit l'esprit, développe les connaissances et permet de connaitre la culture de la langue cible.

Question 17 : Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

☐ Oui ☐ Non

Autres :……

Tableau de réponses №17 : Langue française difficile

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	**45**	**41%**
Non	**65**	**59%**

Représentation graphique №17

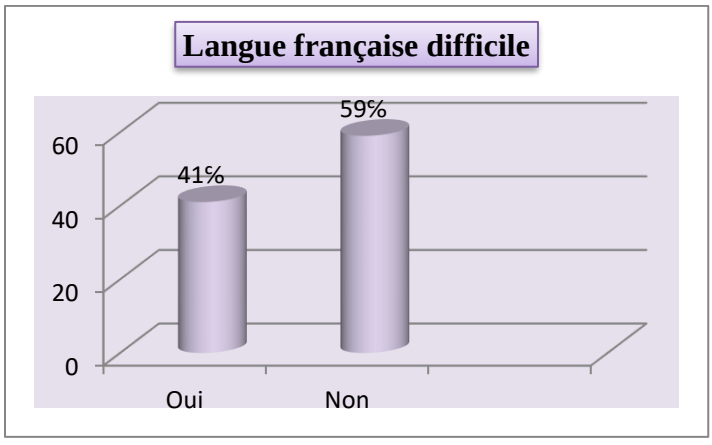


Figure 44: Graphe représentant le point de vue des apprenants sur la langue française

Présentation des résultats

La figure 17 ci-dessus, affiche le point de vue en pourcentage des apprenants de 3ème AS sur la langue française. En effet, nous constatons 41% parmi eux qui la trouvent difficile contre 59% qui ne partagent pas cet avis.

Commentaire relatif aux résultats de la question №17

La majorité des apprenants avec un taux de 59% soulignent que cette langue n'est pas difficile, ne peut signifier qu'une seule explication, autrement dit ces réponses constituent une

façon pour les apprenants d'affirmer qu'ils ne rejettent pas l'apprentissage de la langue française. Parmi ces répondants, il y a ceux qui sont issus d'un milieu familial francophone et qui ont l'habitude de communiquer en langue française avec leurs parents. La deuxième catégorie des apprenants représente ceux qui veulent apprendre cette langue et qui ont la possibilité et la volonté de s'approprier cette langue, et peuvent communiquer avec les connaissances linguistiques qu'ils possèdent, même s'il arrive qu'ils se retrouvent face à des lacunes lexicales, ils avancent comme même et ne baissent pas les bras, et c'est cette façon d'apprendre qui permet d'acquérir les compétences.

Par ailleurs, ceux qui soutiennent la confirmation des difficultés du français langue étrangère, sont ceux qui ne possèdent pas un vocabulaire suffisant pour communiquer et exprimer leurs idées. Les apprenants redoutent l'apprentissage du français sous prétexte qu'il est difficile mais en réalité le véritable problème se situe à leur niveau car ce sont eux qui ne font pas d'effort pour acquérir cette langue, ils ne vont pas vers elle, ils ne lisent pas et par conséquent s'imaginent différents obstacles. Toutefois, ce que nous considérons comme obstacle est le manque de pratique de cette langue en dehors de la classe, ce qui dénote un milieu familial et socioculturel qui ne favorise pas le développement des compétences langagières car les élèves ne se rapprochent pas de la langue étrangère. Dans cette optique, il est intéressant de souligner que le rôle de l'enseignant est primordial dans l'appropriation de la langue étrangère, d'une part, parce qu'il facilite son acquisition grâce au choix des actions pédagogiques qu'il propose et d'autre part, il est le seul à pouvoir faire comprendre aux élèves que l'acquisition de l'autonomie langagière exige la pratique fréquente de la langue. Ses stratégies d'enseignements ont un lien étroit avec la motivation des apprenants et leur décision de vouloir apprendre ou pas la langue étrangère.

Question 18 : Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

☐ Oui ☐ Non

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi ?

Tableau de réponses №18 : Développer une compétence langagière en FLE

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	**110**	**100%**
Non	**00**	**00%**

Représentation graphique №18

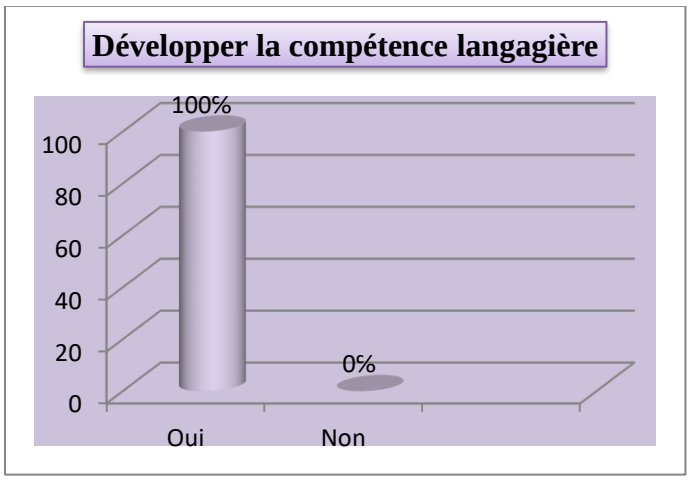


Figure 45: Graphe montrant les apprenants désirant développer une compétence langagière

Présentation des résultats

La figure 19 ci-dessus, affiche des réponses unanimes, autrement dit 100% d'apprenants désirant développer leur compétence langagière et parler le français correctement.

Commentaire relatif aux résultats de la question №18

Cette question est le repère qui nous a permis de comprendre que les apprenants veulent surmonter leurs difficultés linguistiques et s'approprier la langue étrangère.

Il est clair que les apprenants algériens de 3ème AS souhaitent améliorer leur compétence communicative orale et s'exprimer avec aisance en français langue étrangère. Nous constatons donc que les apprenants savent que cette langue est celle des enseignements à l'université. Ils sont conscients qu'il s'agit d'un outil de communication important dans un monde où l'expansion de l'informatique se développe au quotidien. Ils sont ainsi prêts à déployer des efforts pour acquérir cette langue qui représente aussi la langue de la modernité. Son statut sociolinguistique la rend importante pour la communication, en affirmant vouloir s'approprier le français langue étrangère, les apprenants montrent qu'ils ont une bonne image de cette langue et qu'ils se font une représentation positive d'elle, ce qui permet de souligner que cela jouera en faveur du processus d'enseignement/ d'apprentissage et participera à améliorer leur compétence langagière orale. Pour les apprenants, les obstacles rencontrés sont considérées comme un défi à relever avec des efforts et de la motivation. Notons que chaque apprenant se caractérise par des compétences et des capacités qui lui sont propres, lui permettant de réaliser ses apprentissages et s'approprier le savoir. Les perceptions positives permettent aux apprenants d'atteindre les objectifs visés. Parvenir à communiquer oralement est le moyen qui facilite aux apprenants la socialisation culturelle.

5. Discussion des résultats en fonction des objectifs de recherche

L'enquête par questionnaire comme outil d'investigation destiné aux apprenants de 3ème AS a pour objectif d'appuyer notre analyse effectuée dans les chapitres précédents visant à vérifier nos hypothèses de recherche. Les approches quantitative et qualitative choisies pour cette étude, nous permettrons de fournir des explications au problème posé et d'aboutir à des conclusions scientifiques. Notre discussion se fera en fonction des thèmes de recherche sur lesquels se base le questionnaire en nous appuyant sur les théories et les auteurs afin de comprendre et interpréter les données collectées.

5.1. L'impact de l'environnement social et familial sur l'apprentissage du FLE

L'apprentissage du français langue étrangère ne dépend pas uniquement de l'établissement scolaire et des enseignants mais il existe d'autres facteurs qui ont un rôle à jouer, à savoir la famille et les parents, autrement dit, l'environnement de l'apprenant. Il convient de mentionner que, dans son acception didactique, le terme « *environnement* » désigne, selon CUQ (2003 :85), « *tout ce qui entoure un enseignement et un apprentissage c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci et exerce une influence sur eux* ». Il rajoute que l'environnement social se décompose en deux constituants, notamment, *« l'environnement mondial auquel tous les apprenants se trouvent soumis à travers la fréquentation des médias »*. D'autre part le même auteur cite *« l'environnement local (dont les médias font aussi partie), qui touche tout ce qui entoure l'apprenant : sa famille, ses amis, ses pairs, les modes, les séductions, la valorisation plus ou moins grande d'un apprentissage des langues »*. (Ibid. : 85).

Dans cette optique, l'environnement local a une influence significative sur les apprentissages et l'acquisition de la langue étrangère. En effet, la pratique de la langue étrangère dans un contexte extrascolaire favorise le développement de la compétence communicative orale. Pour rappel, lors de notre observation de classes, nous avons constaté certains apprenants qui n'ont pas de difficultés à s'exprimer oralement en français langue étrangère. En faisant le lien avec les réponses recueillies suite au questionnaire auquel ils ont été soumis, nous pouvons affirmer qu'il s'agit des apprenants qui parlent la langue étrangère avec leurs parents.

À cet égard, les apprenants qui pratiquent la langue étrangère dans une situation de communication authentique et de façon spontanée dans un milieu local, en d'autres termes avec la famille et les amis, ont plus de chance de s'approprier la langue puisque cet usage complète le rôle de l'école. Il faut savoir que, lorsqu'une langue étrangère est utilisée à la

maison, son apprentissage devient facile car l'exposition à cette langue est renforcée par cette pratique quotidienne. En effet, l'immersion linguistique permet à l'apprenant d'assimiler les structures grammaticales et d'enrichir son lexique. Les interactions avec la famille et les amis sont autant de facteurs qui optimisent la communication orale en FLE. De plus, la situation socioprofessionnelle des parents a de l'influence sur la réussite scolaire de leurs enfants. La situation économique des parents est importante pour un apprentissage efficace. En effet, mettre à la disposition des apprenants les moyens de la technologie contribue largement à la réussite scolaire. En outre, des parents instruits parlant la langue française aident leurs enfants en leur facilitant les apprentissages du FLE. Toutefois cette opportunité n'est pas offerte à tout le monde car il y a des apprenants dont les parents ne sont pas instruits et ne parlent pas la langue française avec leurs enfants, ce qui ne leur offre aucune aide extrascolaire pour s'approprier la langue étrangère. L'environnement familial a un impact considérable sur l'apprentissage de la langue étrangère et le développement de la compétence linguistique. La communication en langue française entre les membres de la famille permet à l'apprenant de persévérer dans son apprentissage.

Ainsi, le soutien des parents est crucial pour l'amélioration des capacités cognitives des apprenants. Leurs encouragements constituent une aide essentielle pour un apprentissage efficient. Les parents qui valorisent l'apprentissage d'une langue étrangère en fournissant leur soutien à leurs enfants créent un climat favorable à l'acquisition de la langue en augmentant leur motivation intrinsèque et extrinsèque. L'accompagnement intellectuel permet à l'apprenant de progresser rapidement et développer des compétences à l'oral et aussi à l'écrit. Par conséquent, un environnement familial et social propice joue le rôle d'un catalyseur agissant pour l'appropriation de la langue étrangère en offrant des ressources et en permettant les interactions authentiques en français langue étrangère. En conclusion, la coopération entre les parents et les enseignants est un facteur capital pour développer les compétences des apprenants en communication langagière en FLE.

Ce qui nous amène à confirmer notre analyse déjà formulée dans les chapitres précédents, et à valider notre hypothèse de recherche c'est-à-dire, la pratique de la communication authentique en français langue étrangère favorise le développement des compétences communicatives. Ainsi, selon CUQ (2003 : 223) *« une production langagière est qualifiée de spontanée quand elle est encodée et émise en temps réel »*. En effet, la spontanéité est une caractéristique de la communication authentique orale.

5.2. Le rôle de la sociolinguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Acquérir une compétence communicative en langue étrangère signifie savoir utiliser des formes linguistiques appropriées dans une situation précise en respectant l'intention de communication. En se référant à la sociolinguistique, nous pouvons dire que l'usage du français langue étrangère à l'extérieur du cadre scolaire à une influence sur l'apprentissage de la langue. Sur le plan culturel, la sociolinguistique favorise la connaissance des normes sociales en permettant aux apprenants de se familiariser avec les coutumes et les valeurs culturelles. D'autre part, sur le plan social, la sociolinguistique insiste aussi sur l'importance des interactions en faveur des apprentissages d'une langue étrangère. En effet, les apprenants qui participent à des situations de communication authentique dans des contextes spontanés et réels ont plus de chance d'effectuer un apprentissage efficace.

CALVET (1993 :9) cite Basil Bernstein qui « *prend en compte les productions linguistiques réelles et la situation sociologique des locuteurs* », en faisant le lien avec notre étude il s'agit, notamment des parents instruits, qui travaillent et qui parlent la langue étrangère avec leur enfants. De plus le même auteur analyse les productions linguistiques et définit deux codes : « *le code restreint* », dont le contenu est court est peu élaboré en faisant référence à la langue pratiquée par les enfants de milieu défavorisés et « *le code élaboré* », pratiqué par les enfants des classes aisées, qui ont l'habitude de parler la langue étrangère en famille. .

Il est clair que le contexte social est important pour l'apprentissage d'une langue, car il aide à former des apprenants autonomes capables de produire des formes linguistiques correctes en s'adaptant à des situations de communication diverses.

La sociolinguistique développe les compétences interculturelles en permettant aux apprenants de comprendre les représentations sociales et les stéréotypes qui sont liés à la langue étrangère. Dans ce contexte, BOYER (2001 : 41), souligne que « la *représentation (sociale) est un fonctionnement socio- cognitif collectif, considéré comme « une forme de connaissance, socialement élaboré et partagée, ayant une visée pratique ».* Cette conception de la langue étrangère va créer une approche respectueuse et ouverte envers les différences culturelles. En effet, comme le précise D. Jodelet (1989 :36), cité par BOYER (2001 : 41), ce sont « *des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres* ».

Ainsi, en sensibilisant les apprenants à la richesse de la langue française, la sociolinguistique contribue à construire une vision homogène et rigide de cette langue. Ce qui crée une attitude positive face aux diverses façons de s'exprimer en langue française. En somme, l'impact de la sociolinguistique est fondamental pour l'apprentissage, en effet, en ancrant la

langue dans son contexte social et culturel, elle permet un apprentissage adapté aux réalités de la communication.

La conversation authentique, les dialogues réels exposent les apprenants à la diversité du français tel qu'il est parlé dans différentes communautés. La sociolinguistique a son rôle à jouer dans l'apprentissage de la langue française en influençant la façon avec laquelle les apprenants vont acquérir et percevoir la langue. En effet, l'apprentissage du FLE ne se limite pas uniquement aux structures grammaticales mais il concerne aussi l'intégration dans une communauté linguistique. Par ailleurs, la sociolinguistique met en avant l'importance de la culture, des interactions sociales et des normes implicites dans l'acquisition du français langue étrangère. De plus, elle aide à déconstruire certains préjugés en favorisant une meilleure appropriation de la langue. La sociolinguistique met aussi en exergue les variations linguistiques (registres de langue), ce qui permet aux enseignants de proposer un apprentissage plus authentique et contextualisé.

5.3. L'impact du contexte socioculturel sur l'apprentissage du FLE

L'apprentissage du français langue étrangère est profondément influencé par le contexte socioculturel des apprenants. Ce contexte est lié aux structures sociales et à la culture qui les caractérise. Il englobe d'une part les valeurs, les normes, les croyances, les habitudes culturelles et sociales, ainsi que l'environnement éducatif dans lequel les apprenants évoluent. La famille et la société sont deux médianes essentielles pour l'apprentissage du FLE. Par conséquent, le milieu socioculturel de l'apprenant joue un rôle crucial dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et est directement lié aux compétences acquises par celui-ci. En effet, les apprenants les plus performants sont ceux qui vivent dans un milieu favorable à l'apprentissage de la langue étrangère. Dans ce sens, la société, la famille et la culture sont des facteurs fondamentaux facilitant l'apprentissage de la langue française. En apprenant une langue étrangère, l'apprenant se retrouve dans une situation interculturelle. Une culture familiale qui valorise et soutient l'apprentissage du français langue étrangère permet à l'apprenant de s'approprier cette langue. De plus, le contexte socioculturel a un impact sur les stratégies d'apprentissage en stimulant souvent l'intérêt des apprenants à apprendre le FLE. L'apprentissage du français langue étrangère est donc façonné par le contexte socioculturel. Pour cela, le rôle de l'enseignant est d'adapter les méthodes pédagogiques aux réalités socioculturelles des apprenants. PORCHER (1995 :53) souligne que « *l'enseignement des langues s'opère toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures (deux au moins)* ».

En effet, apprendre une langue signifie aussi apprendre sa culture, la diversité linguistique et culturelle développe chez l'apprenant des compétences qui lui permettent de communiquer en langue étrangère dans diverses situations de communication en respectant les règles sociales.

Le lien existant entre le contexte socioculturel et la communication orale en FLE est important car la langue est ancrée dans une culture et dans des interactions sociales. En effet, le socioculturel influence la communication orale, notamment lorsqu'il s'agit des normes d'interaction que l'apprenant doit acquérir pour communiquer et interagir naturellement et spontanément en FLE car chaque culture a ses propres règles de communication (les règles de politesse, le vouvoiement, etc.). La conversation authentique en langue étrangère permet à l'apprenant de maitriser les codes culturels. L'apprentissage d'une langue est souvent renforcé par des interactions sociales. Dans un environnement francophone actif, les apprenants ont plus d'opportunités de pratiquer et de s'engager dans des conversations réelles. Les réponses des apprenants au questionnaire confirment cette interprétation, car se sont ceux qui ont la culture de la communication orale en FLE en dehors de l'école qui ont plus de chance de s'approprier la langue.

En conclusion, le contexte socioculturel joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du FLE. Il est donc essentiel de le reconnaitre et l'intégrer afin de promouvoir un apprentissage efficace et significatif. La communication orale en FLE est indissociable du socioculturel, car parler une langue étrangère, c'est aussi agir socialement à travers elle, ce qui favorise l'acquisition d'une compétence communicative et une autonomie langagière. Ce qui nous amène à confirmer notre analyse déjà formulée dans les chapitres précédents, et à valider notre hypothèse de recherche c'est-à-dire, la pratique de la communication authentique en français langue étrangère favorise le développement des compétences communicatives.

5.4. Une langue authentique en situation

La langue est un instrument de communication ou d'interaction sociale, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus actif qui permet d'impliquer l'apprenant le conduisant vers une autonomie en apprentissage. En affirmant regarder des films en langue française, les apprenants enquêtés apprennent à percevoir le rythme et l'intonation de cette langue qu'ils apprennent, ils s'imprègnent ainsi des sonorités et de la prosodie de la langue. De plus, être mis en contact avec les sons de la langue cible favorise le développement des compétences orales. L'écoute des dialogues et des conversations en français permet aux apprenants d'améliorer leur prononciation, de développer leur compréhension orale et découvrir la culture française.

Chapitre 8 : Analyse des données liées au questionnaire des apprenants

Le film représente un support permettant une exposition intensive et authentique à la langue favorisant aussi une ouverture sur le monde. D'autre part, la lecture représente aussi un facteur important pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants qui affirment lire souvent des romans, sont conscients qu'ils adoptent une stratégie d'apprentissage en autonomie pour améliorer leurs compétences langagières en FLE. En effet, la lecture expose l'élève à un lexique riche qu'il va mémoriser et réemployer lors de ses communications orales, de plus il pourra aussi intérioriser des structures grammaticales de façon implicite et les réinvestir sans apprentissage explicite. Sur le plan de la compréhension, l'apprenant apprend à faire des prédictions sur le contenu en utilisant ses connaissances antérieures, la lecture favorise la réflexion. L'acquisition de mots nouveaux aidera l'apprenant à s'exprimer oralement sans difficulté ressentie. En effet, lire permet de développer la compétence de réception qui constitue le pilier de toute communication langagière. Ce sont autant de stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les apprenants pour acquérir une langue étrangère. Dans ce sens, l'apprenant est acteur de son apprentissage. Ces interprétations confirment notre deuxième hypothèse de recherche, à savoir l'autonomie d'apprentissage permet à l'apprenant de développer sa compétence communicative en FLE et le mène vers la construction progressive d'une autonomie langagière.

En effet, les contextes d'usage authentique de la langue facilitent l'apprentissage en permettent aux apprenants de communiquer et d'agir dans cette langue dans des situations de la vie réelle. Dans cette perspective, l'enseignement du FLE est basé sur un apprentissage plus significatif permettant à l'apprenant de réaliser des tâches réelles en mettant en œuvre ses compétences orales. Cette démarche s'inscrit dans les principes du socioconstructivisme qui est une théorie d'apprentissage selon laquelle l'apprenant construit son apprentissage par l'interaction avec l'environnement. Dans cette optique, (Raymond 2006 : 78). Cité par Marjan Alipour (2018 :13), nous rappelle que « le *socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances ».*

Ainsi, l'apprenant est un acteur actif qui traite les informations et co-construit du sens. L'apprentissage passe par la résolution de situation-problème et les échanges avec les pairs et l'enseignant. Par ailleurs les difficultés rencontrées par les apprenants en communication orale en FLE constituent le conflit cognitif qui va favoriser l'apprentissage. En effet, les échanges facilitent le développement cognitif. De plus, en affirmant participe aux situations

de communication naturelle créées en classe de langue les apprenants de 3ème année secondaire, cas de notre étude apprennent à faire usage du français langue étrangère de façon significative et fonctionnelle. En s'exprimant de façon spontanée, les apprenants développeront leur compétence communicative en FLE et acquerront une autonomie en apprentissage qui favorisera progressivement l'acquisition de l'autonomie langagière. Ces interprétations appuient notre analyse développée dans les chapitres précédents et confirment notre première hypothèse de recherche à savoir, l'intégration de la communication authentique en classe de langue constitue un levier important pour le développement d'une compétence communicative en FLE. Il est donc important de souligner que l'apprentissage est un processus social, les interactions authentiques en classe de langue rendent possible l'appropriation du français langue étrangère.

5.5. Engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage

Dans le domaine de l'enseignement apprentissage du FLE, l'engagement des apprenants est un facteur crucial pour un apprentissage efficace et significatif. En prenant en compte les réponses des apprenants au questionnaire auquel ils ont été soumis, nous constatons que ces derniers ne rejettent pas l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, leur investissement dans les activités d'apprentissage, l'exécution des tâches en classe de FLE est un engagement comportemental dont ils font preuve. De plus, en déployant des efforts pour comprendre et acquérir des connaissances, les apprenants expriment un engagement cognitif. Un apprenant est performant lorsqu'il remarque l'aboutissement de sa persévérance, la satisfaction personnelle est un engagement émotionnel qui stimule l'intérêt de l'apprenant pour son apprentissage. Enfin, l'engagement social fait référence aux interactions et au travail collaboratif en classe de FLE entre apprenants et apprenants –enseignants. Dans cette optique, l'implication active des apprenants en classe de FLE, le climat de confiance créé par l'enseignant et la pertinence des contenus sont autant de facteurs déterminants pour leur réussite scolaire.

Les apprenants enquêtés souhaitent tous s'approprier la langue étrangère, leurs réponses témoignent d'un désir d'apprendre qui met en avant le rôle fondamental de la motivation en apprentissage. Les tâches signifiantes qui intéressent les apprenants suscitent leur intérêt et leur engagement, particulièrement lorsqu'il s'agit des activités de compréhension orale, ou de participation en classe. En effet, les processus_cognitifs et mentaux sont mobilisés grâce à la motivation, qui est elle-même influencée par l'environnement d'apprentissage et la

pertinence des tâches. Dans cette optique, nous pouvons faire le lien entre la psycholinguistique et la motivation, car les deux champs se complètent.

La psycholinguistique traite les processus mentaux mobilisés pour apprendre une langue étrangère. Cette discipline considère que la motivation est le déclencheur de l'activité mentale et de la mobilisation des ressources cognitives. Dans ce contexte, il est important de noter que la psycholinguistique englobe la psychologie cognitive et la linguistique. Son objectif est d'étudier les mécanismes mentaux mis en œuvre par les apprenants pour comprendre, produire et traiter une information. Il s'agit de percevoir le discours, reconnaitre des mots, apprendre de nouvelles structures grammaticales et lexicales. CYR&GERMAIN (1998 :104) soulignent que *« la psychologie cognitive considère que l'apprentissage est une activité de traitement de l'information. Cette information peut être cognitive, affective, sociale ou sensorielle »*

La psychologie cognitive permet à l'enseignant de comprendre les mécanismes qui facilitent à l'apprenant l'acquisition des connaissances. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, la psycholinguistique tente de comprendre les difficultés cognitives rencontrées par les apprenants lorsqu'ils intègrent un nouveau système linguistique afin d'améliorer les méthodes d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, il est important de souligner que la psycholinguistique accorde une importance fondamentale à la motivation dans le processus d'apprentissage. En didactique des langues étrangères, le lien existant entre les concepts de motivation et psycholinguistique s'avère essentiel. Il revient donc à l'enseignant de créer un environnement d'apprentissage propice à la motivation et à l'engagement cognitif des apprenants.

À cet égard, BERNARD (1998 : 41) affirme que : *« motiver, c'est créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas neutre devant l'apprentissage ».*

Cette citation précise que la motivation est un état dynamique qui permet à l'apprenant d'agir et de trouver du sens à son apprentissage en mobilisant les connaissances antérieures pour acquérir les nouvelles connaissances. Il s'engagera ainsi d'une manière active dans son apprentissage en adoptant des stratégies pour atteindre les objectifs assignés et persévérer en désirant la réussite. Il s'agit d'une motivation intrinsèque, selon VIANIN (2006 : 29) : *« La motivation intrinsèque 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 inconnu se suffit à elle-même ».*

C'est à partir de l'intérêt personnel, le plaisir et la curiosité, que l'apprenant apprend, ce type de motivation dépend de la personne qui construit des attentes et se fixe des objectifs.

La motivation intrinsèque est importante pour l'apprentissage car elle permet de former des apprenants autonomes et responsables capables de gérer leur apprentissage. Cela constitue un point essentiel des finalités de l'éducation. Dans l'approche actionnelle, un milieu pédagogique efficace se construit grâce à une cohérence entre les objectifs, les contenus et les méthodes.

Le désir et la volonté des apprenants de 3ème AS, d'apprendre le français langue étrangère vont concourir à réaliser des résultats efficaces. Pour certains élèves, la facilité de l'apprentissage du français, est un avantage pour eux, les autres apprenants considèrent sa difficulté comme un défi à relever pour réaliser leurs objectifs. Cet effort est profondément basé sur l'intérêt qu'ils accordent à la matière enseignée. Il est clair que chaque élève se caractérise par ses propres compétences et capacités pour effectuer son apprentissage et s'approprier le savoir qu'il apprend. En revanche, il est à noter que toutes les perceptions et les visions devraient être positives pour que l'élève puisse atteindre les objectifs visés. Il convient donc de noter que les échanges spontanés et la prise de parole naturelle en classe de français langue étrangère témoignent de son engagement et son implication active dans le processus d'apprentissage. Sa motivation et la prise de conscience de ses difficultés linguistiques sont autant de facteurs qui vont l'inciter à vouloir développer sa compétence communicative orale en FLE et acquérir progressivement une autonomie langagière. Nos hypothèses de recherche s'avèrent ainsi validées, notre interprétation confirme l'analyse développée dans les chapitres précédents.

5.6. L'autonomie de l'apprenant en apprentissage

Apprendre ne consiste pas à accumuler des connaissances mais à construire individuellement des savoirs. Il ne s'agit pas de recevoir des informations mais l'apprenant devra les chercher lui-même en mettant en œuvre des stratégies d'apprentissage. Ce processus d'individualisation contribue à développer l'autonomisation de l'apprenant.

Les réponses des apprenants au questionnaire nous permettent d'affirmer que ses derniers sont sur la voie de l'autonomie en apprentissage. En prenant l'exemple des films en version française que les apprenants regardent et les romans qu'ils lisent en langue française, nous constatons qu'il s'agit de stratégies qu'ils utilisent pour apprendre la langue étrangère en autonomie. Comme le soulignent CYR & GERMAIN (1998 :130), *« stratégies d'apprentissage et autonomie vont de pair »*. Ce concept d'autonomie désigne donc la

capacité de l'apprenant à faire des choix éclairés et à développer des stratégies pour progresser dans l'apprentissage de la langue étrangère. MARTINEZ (1996 :76) considère l'apprenant comme « *un acteur autonome de son apprentissage* ». Autrement dit, l'apprenant n'est pas un récepteur passif de savoirs mais un participant actif et autonome. Il s'implique activement dans le processus d'acquisition et de construction de connaissances et de compétences. Notre présence dans les classes expérimentées et les réponses des apprenants au questionnaire nous a permis de constater que ces derniers ne se contentent pas d'écouter ou de mémoriser, ils posent des questions, nous l'avons déjà démontré dans les chapitres précédents. Les apprenants font le lien entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles informations, ils participent activement au processus d'apprentissage en collaborant avec les pairs et en prenant des décisions pour résoudre des situations-problèmes.

Dans cette optique l'apprenant est capable de s'auto-évaluer et de réguler son apprentissage. Il se base sur ses expériences, ses réflexions et ses interactions avec ses pairs et son environnement social. En outre, il nous a été donné de savoir à travers le questionnaire que les apprenants se corrigent entre eux, font ainsi l'analyse de leurs erreurs et ajustent ainsi leur compréhension.

Par ailleurs, il convient de noter qu'il est fondamental d'encourager la métacognition qui joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, notre travail de recherche, notamment le questionnaire auquel ont été soumis les apprenants nous a permis de constater que ces derniers usent de stratégies métacognitives pour résoudre les problèmes, ils réfléchissaient à leur action dans le but d'améliorer progressivement leur compétence communicative orale. Notons que ce concept de métacognition situe l'apprentissage dans une perspective selon laquelle l'apprenant n'est plus un consommateur mais un constructeur de savoirs, ce qui lui confère une certaine autonomie. L'apprenant cherche à être efficace et performant en faisant appel à la métacognition pour développer sa compétence orale linguistique et communicative.

Lors des activités orales en classe de FLE, les apprenants construisent des savoirs et des savoir-faire en émettant des hypothèses, en discutant entre eux, c'est cette confrontation entre pairs qui aide chacun à prendre conscience de ses erreurs tout en respectant l'avis de l'autre. Cette démarche métacognitive s'inscrit aussi dans le processus de découverte de soi et de prise de confiance qu'aura l'apprenant en lui même. Il convient de souligner que les bons apprenants utilisent continuellement des stratégies métacognitives à l'aide desquelles ils se servent d'une manière dynamique pour décoder le sens d'un message et interagir avec leurs

interlocuteurs. Il s'agit là d'une prise de conscience des procédures et des processus auxquels se réfère l'apprenant pour résoudre un problème. D'autre part, la métacognition fait en sorte que l'apprenant ait une représentation sur ses connaissances et la manière qu'il utilisera pour les construire. Cette capacité à réfléchir et à engager des raisonnements favorisera la construction des connaissances nouvelles. Il pourrait ainsi évaluer son efficacité et essayer de trouver les stratégies nécessaires pour améliorer son apprentissage. C'est donc un moyen qui sert à faire la différence entre les apprenants compétents qui réussissent et ceux qui rencontrent des difficultés dans leur apprentissage. De plus la métacognition développe la motivation de l'apprenant et le mène vers l'autonomie dans son apprentissage et dans son environnement. Il convient donc de rappeler que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus créateur permettant à l'apprenant de raisonner, analyser, comparer, réfléchir à son fonctionnement, ce qui lui confère l'opportunité de parfaire son expérience, en s'ouvrant à une autre culture.

De nos jours l'enseignement/apprentissage s'inscrit dans le cadre de l'approche actionnelle « *qui est concrétisée par les tâches et l'autonomie de l'apprenant* », selon TIAN Yuan (2014 :54). En effet, cette approche pédagogique moderne fait référence au cadre européen commun pour les langues CECR qui considère l'apprenant comme un acteur social qui fait usage de la langue étrangère pour accomplir des tâches linguistiques réelles dans des situations de communication authentique. Nos apprenants apprennent la langue pour agir dans des situations concrètes, notamment présenter un exposé, participer aux échanges en classe de langue, débattre d'un sujet pertinent et d'actualité, nous citons l'exemple de la classe expérimentée №5 dont les apprenants ont présenté oralement un projet collectif portant sur le thème à débattre sur « *le livre numérique* ». L'interaction collaborative des apprenants a permis de mettre en exergue leur autonomie en apprentissage. Dans cette optique l'enseignement/apprentissage actuel vise à former des apprenants capables de communiquer en langue étrangère dans des situations réelles. En effet, l'objectif est de former un apprenant « *autonome capable de coproduire de la parole en langue étrangère* », selon CUQ&GRUCA (2017 :2011). Dans ce contexte, nous pouvons valider nos hypothèses de recherche, en effet, acquérir une autonomie d'apprentissage permet à l'apprenant de développer sa compétence linguistique et communicative et acquérir une autonomie langagière autrement dit s'approprier progressivement la langue étrangère. Ainsi, les principes de base pour un apprentissage efficace et dynamique sont autonomisation, individualisation des rythmes et responsabilisation.

6. Résultats au regard des objectifs visés

Notre recherche a permis de confirmer les hypothèses avancées en réponses aux questions posées dans le cadre de cette étude. Les données issues du questionnaire administré aux apprenants de 3ème AS ont mis en évidence la réalité des faits observés sur le terrain, en particulier la corrélation entre les résultats obtenus et les objectifs fixés. En conclusion, nous soulignons que les éléments abordés dans ce chapitre représentent un socle fondamental pour le développement de la compétence communicative orale ainsi que pour l'acquisition d'une autonomie langagière.

En effet, dans les familles, où l'on parle la langue française, les apprenants sont plus enclins à communiquer oralement dans cette langue. Les parents qui valorisent le multilinguisme favorisent une attitude positive des apprenants envers l'apprentissage du FLE. De plus, le cadre social dans lequel évoluent les apprenants impacte directement leur capacité à interagir de manière authentique en FLE. L'exposition à diverses situations de communication, notamment les dialogues, les débats, les projets collaboratifs développe la spontanéité et permet l'acquisition d'une compétence communicative orale. Dans cette optique, un milieu riche en interactions en français langue étrangère, particulièrement dans les établissements scolaires, la communauté, entre amis et à travers les médias, favorise la pratique naturelle de la langue étrangère.

Enfin l'environnement social et familial agit sur la fluidité qui est encouragée par les échanges fréquents dans un climat favorable à la communication. L'audace communicative est favorisée par un entourage qui tolère l'erreur. Ainsi la compétence pragmatique est développée grâce à des prises de parole réalisée dans des contextes sociaux réels.

Par conséquent, un tel environnement constitue un facteur déterminant favorisant une communication orale authentique en FLE. Comprendre cette influence permet aux enseignants d'adapter des stratégies pédagogiques adéquates pour encourager la prise de parole immédiate et authentique et promouvoir une communication orale spontanée en langue étrangère. Les enseignants peuvent se baser sur la création d'un climat rassurant et stimulant en classe de langue permettant aux apprenants de s'impliquer dans les situations de communication réelles. Pour appuyer cette idée, nous nous referons à la sociolinguistique qui souligne l'importance d'enseigner la langue dans des contextes de communication authentiques. Il est vrai que la sociolinguistique favorise la diversité des pratiques linguistiques et remet en cause l'approche normative au profil d'un apprentissage authentique et plus contextualisé. Son influence sur l'apprentissage du FLE se manifeste tant sur la prise

en considération des variations linguistiques que dans l'évolution des méthodes pédagogiques visant ainsi des approches interculturelles basées sur des tâches communicatives.

En outre, le contexte socioculturel façonne considérablement les dynamiques d'apprentissage et les pratiques enseignantes en FLE. Dés lors, l'apprentissage d'une langue étrangère ne dépend pas uniquement de la compétence linguistique ou de la motivation individuelle : il est profondément influencé par l'environnement dans lequel il se déroule. Les apprenants abordent la langue française à travers leurs propres repères sociaux, historiques, linguistiques et culturels. À l'issue de cette étude, il est clair que le contexte socioculturel a un rôle crucial dans le processus d'apprentissage en FLE, en influençant les représentations que se font les apprenants de la langue française, leur degré d'engagement et les pratiques enseignantes mises en œuvre par les enseignants.

Par conséquent, afin de rendre l'apprentissage du FLE significatif et ancré dans le réel, il convient de favoriser les activités qui facilitent l'expression libre et spontanée. Le but est de permettre aux apprenants de s'exprimer en situation c'est-à-dire dans un contexte d'usage concret. L'intérêt pédagogique doit se baser sur la préparation des apprenants à interagir en langue étrangère dans la vie réelle. Pour ce faire, il est important de favoriser l'approche actionnelle qui permet à l'apprenant d'être un acteur social capable d'utiliser une langue authentique en situation. L'engagement de l'apprenant dans l'apprentissage du FLE est un facteur fondamental permettant la motivation et la construction des connaissances.

Ce faisant, il faut préciser que plusieurs dimensions sont mises en œuvre, notamment cognitive visant une implication mentale en réalisant les tâches d'apprentissage. De plus, il faut souligner aussi l'aspect comportemental qui nécessite une participation active en classe de langue et enfin le critère affectif qui vise la présence d'attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française. Enfin, ces facteurs contribuent largement au développement de l'autonomie en apprentissage, l'apprenant est capable de prendre des décisions et mobiliser des stratégies efficaces pour transférer les compétences acquises dans des contextes variés de communication.

Pour conclure, il est important de souligner que le rôle de l'enseignant est de créer un climat bienveillant en classe de français langue étrangère afin de favoriser l'apprentissage en autonomie et l'appropriation de la langue étrangère.

Ainsi s'achève ce chapitre qui nous a permis de comprendre les principes fondamentaux entrant en jeu dans l'apprentissage du FLE, le développement d'une compétence communicative et l'acquisition de l'autonomie langagière.

Chapitre 9

Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

Ce chapitre propose une synthèse approfondie de perspectives didactiques visant à optimiser la communication orale en français langue étrangère dans le contexte scolaire algérien.

Les outils d'investigation mobilisés sur le terrain ont permis de faire émerger plusieurs axes de réflexion suggérant des orientations concrètes et adaptables aux réalités pédagogiques actuelles. Ces pistes visent l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du FLE, en particulier dans le domaine de l'oral.

Le développement de la compétence communicative langagière orale constitue un enjeu majeur dans l'enseignement du français langue étrangère. Pour cela, nous proposons de fournir des repères théoriques et pratiques pour accompagner les enseignants dans la mise en place de dispositifs didactiques innovants et orientés vers une communication orale authentique et motivante.

1. La formation des enseignants en FLE : pour quels objectifs?

Pour préparer les futurs enseignants de français langue étrangère à être performants et autonomes, il convient de leur assurer une formation pouvant les aider à s'acquitter de leur tâche de façon efficiente. Dans cette optique, la formation doit s'articuler autours de plusieurs objectifs clés. En premier lieu, il s'agit pour les enseignants d'apprendre à maitriser les fondements linguistiques, communicationnels et culturels de la langue apprise afin de pouvoir l'enseigner avec aisance. En d'autres, termes, les enseignants doivent acquérir une connaissance approfondie de la langue française, dans toutes ses dimensions à savoir, lexicales, grammaticales, phonologiques et pragmatiques. De plus, la perception des contextes culturels est nécessaire pour favoriser un enseignement riche et interculturel. En outre, la formation doit préparer les enseignants à maitriser la gestion de la classe, l'évaluation et faciliter la compréhension de la diversité des profils des apprenants.

Par ailleurs, pour être efficace, la formation des enseignants doit intégrer les approches actuelles de la didactique des langues étrangères. Dans ce contexte, elle doit permettre aux futurs enseignants de comprendre les mécanismes cognitifs et socio-affectifs qui sous-tendent l'apprentissage des langues afin d'adapter leurs pratiques enseignantes aux attentes de leurs apprenants.

Enfin, la formation doit mettre l'accent sur l'élaboration des séquences pédagogiques, pour permettre aux enseignants de concevoir des cours structurés et adaptés aux niveaux du

cadre européen commun de référence pour les langues. Par conséquent la formation des enseignants doit viser des objectifs, pédagogiques, éthiques et sociaux. Elle doit donc préparer les enseignants à exercer un métier complexe en évolution constante cherchant ainsi à former des professionnels capables d'agir et d'innover pour la performance de l'apprenant en classe de langue.

2. Eléments de réflexion didactique pour la formation initiale et continue des enseignants de FLE

Il nous a été donné de constater sur le terrain de recherche que les enseignants de français langue étrangère n'ont pas reçu une formation spécifique à l'enseignement de l'oral.

D'un point de vue pédagogique ce manque de formation se traduit par une progression linguistique peu structurée compromettant l'acquisition de la compétence communicative orale en FLE. Or, la formation en didactique de l'oral pendant les études universitaires est cruciale car elle permet de doter les enseignants des compétences pour enseigner l'oral de façon explicite et efficace dans toutes ses dimensions linguistiques, communicatives, sociolinguistiques et culturelles. Dans son Dictionnaire de didactique CUQ (2003: 103), souligne que « *la formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus* ».

Cette citation met en exergue deux affirmations significatives, notamment l'importance de la formation en tant que dispositif permettant à l'enseignant d'acquérir des compétences intellectuelles et professionnelles et souligne d'autre part le résultat escompté, autrement dit les conséquences attendues d'une formation ayant pour objectif l'appropriation de la langue étrangère par les apprenants. En règle générale, la formation des enseignants s'organise en deux niveaux : d'une part la formation initiale dispensée à l'université qui reste centrée sur les aspects théoriques, où l'oral est peu enseigné en tant que compétence méritant d'être prise en considération compte tenu son importance pour la communication. D'autre part la formation continue qui accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière professionnelle. Pour en faire la distinction, nous citons cette définition qui démontre que : « *la formation initiale censée poser les bases de la formation générale de l'individu, est de plus en plus souvent compléter par un système de formation continu (voire permanente) censée accompagner l'individu tout au long dans sa vie professionnel* » (Ibid. 104).

Il en découle de cette citation que les deux formations se complètent. La formation initiale se rapporte aux apprentissages et aux études effectuées au cours du parcours universitaire.

Par ailleurs, la professionnalisation permet aux enseignants de français langue étrangère d'acquérir les compétences, les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être pour exercer le métier d'enseignent de façon professionnelle. En effet, selon CUQ&GRUCA (2017 :134) *« la formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques* ». En ce sens, la formation continue regroupe l'ensemble des actions entreprises après la formation universitaire ou initiale pour actualiser les connaissances et développer des compétences tout au long de son cheminement professionnel. Son objectif est d'accompagner les enseignants afin qu'ils puissent adapter leurs stratégies aux évolutions pédagogiques, technologiques, institutionnelles et sociales. Nous mettons en exergue plusieurs possibilités pouvant contribuer à faire évoluer les pratiques enseignantes :

Les enseignants peuvent effectuer des stages pratiques chez des enseignants formateurs afin d'observer des séances, approfondir leurs savoirs professionnels et animer eux-mêmes les activités. Nous proposons également la participation fréquente des enseignants aux séminaires organisés par les inspecteurs de langue française afin de bénéficier d'un développement réflexif sur les pratiques pédagogiques et profiter des échanges enrichissants entre pairs. D'autre part, les enseignants doivent apprendre à intégrer les TICE en classe de langue comme auxiliaires didactiques pour stimuler l'intérêt des apprenants et mieux répondre à leurs besoins. Ils doivent aussi faire usage d'outils de différenciation et d'inclusion afin de bien gérer les classes hétérogènes. Ainsi, la formation continue représente un enjeu important pour l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes et réfléchies. Dans une perspective de professionnalisation, elle contribue à faire en sorte que chaque enseignant devienne un acteur de son développement professionnel et puisse ajuster et faire évoluer ses pratiques tout au long de son parcours.

Dans le même contexte, les mêmes auteurs affirment que la formation continue « *doit se fonder sur une réflexion approfondie concernant le savoir à acquérir mais aussi et surtout les modèles* » (Ibid. : 134).

De la citation ci-dessus, nous déduisons que la formation continue doit se baser sur les compétences et les connaissances à acquérir mais aussi se concentrer sur les modèles qui la sous-tendent afin d'être réellement efficace. Dans cette optique, les modèles peuvent porter

sur des démarches pédagogiques qui peuvent être d'ordre transmissif axé sur le formateur, ou constructiviste centré sur les apprenants ou encore socioconstructiviste portant sur l'apprentissage par le biais des interactions.

Les représentations du rôle de l'apprenant sont aussi à prendre en considération, autrement dit, chercher à comprendre s'il s'agit d'un apprenant passif, actif ou autonome. En outre, il est important de ne pas ignorer la posture de l'enseignant qui doit être un médiateur et un facilitateur. Il doit enseigner le savoir avec des intentions et selon une certaine vision de l'apprentissage. Par conséquent les modèles pédagogiques ont une influence décisive sur la qualité de l'apprentissage, pour cela il est fondamental qu'ils soient explicites.

Enfin, il convient de souligner qu'AUBERT-GEA (2005 :69) a noté « *la confusion entre connaitre une discipline et enseigner cette discipline. Un enseignant doit posséder les deux savoirs, mais ne pas les mélanger. Connaître une discipline cela s'acquiert à l'université ; choisir de l'enseigner, c'est s'engager dans une formation professionnelle permettant d'acquérir des compétences pour transmettre ou aider la constructions de savoirs répertoriés* ». Dans ce sens, l'engagement dont il est question fait référence à la structuration du métier d'enseignant autour de normes professionnelles garantissant la qualité de l'enseignement. La recherche effectuée sur le terrain et les résultats de notre étude, démontrent deux enjeux essentiels qui requièrent une attention particulière. En effet, nous avons noté l'insuffisance de la formation initiale et continue, et pour y remédier, nous proposons de promouvoir des stratégies pédagogiques adaptées à l'enseignement de l'oral et d'accompagner le parcours des enseignants en poste afin de permettre le développement des compétences professionnelles et actualiser les pratiques enseignantes. La formation initiale des enseignants à la didactique de l'oral constitue un aspect essentiel de la pédagogie dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Dans un monde où la communication orale est cruciale pour la réussite scolaire et professionnelle, former des enseignants en didactique de l'oral devient un enjeu prioritaire.

3. Pourquoi former à la didactique de l'oral ?

L'oral qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage du FLE, la communication et la construction des savoirs a longtemps été relégué au second plan au profil de l'écrit. Toutefois, aujourd'hui l'oral suppose des compétences spécifiques que les enseignants doivent acquérir, d'où la nécessité de réfléchir à une formation solide dans ce domaine.

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

Dans ce contexte, il devient important de souligner que la didactique de l'oral est une composante de la didactique du français langue étrangère qui se consacre à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences orales. Effectivement, l'oral s'enseigne, se structure et s'évalue, une formation initiale approfondie en didactique de l'oral permettra aux enseignants de construire des séquences pédagogiques efficaces et d'évaluer les apprenants de manière convenable.

En d'autres termes, il s'agit de leur apprendre à enseigner l'oral de façon explicite, progressive et équitable afin de permettre aux apprenants de parler dans différents contextes.

Lafontaine, (2005 : 100) souligne que *« la didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, car elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci. »*

L'auteur de cette citation met en évidence les spécificités de l'enseignement des compétences orales par rapport à l'écrit, la grammaire ou encore la lecture. Ainsi, l'oral est spontané, interactif et contextuel, son enseignement ne repose pas sur les mêmes principes que ceux de l'enseignement de l'écrit. Dans ce cas, il convient de préciser que la didactique de l'oral considère deux registres de langue dont l'un est le langage spontané que les apprenants utilisent dans des situations de communication naturelles sans préparation préalable Le second registre est élaboré, structuré utilisé dans des communications formelles. L'apprenant doit apprendre à adapter son langage en fonction de la situation de communication. Ainsi, ce qui singularise la didactique de l'oral c'est qu'elle fait appel à des aspects sociaux, langagiers et pédagogiques. En ce sens, son rôle consiste à aider les apprenants à maitriser un oral réfléchi et structuré. En effet, *« l'enseignement de l'oral n'a de sens et d'efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe, s'il est centré sur l'élève et lui offre les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé. »* (Ibid.)

Dans cette perspective, pour être efficace, la didactique de l'oral doit placer l'oral au centre des activités en classe, en favorisant sa pratique dans des situations à la fois authentiques et formatrices. La classe de langue doit être un lieu d'échanges réels à travers les débats, les discussions, les dialogues qui suscitent la prise de parole. L'enseignant a pour mission d'apprendre aux apprenants d'adapter leur parole au contexte de situation. Il doit leur proposer des activités ayant du sens et ancrées dans des situations réelles.

En effet, il s'agit de mettre les apprenants face à des tâches pertinentes et signifiantes et non pas de simples exercices mécaniques hors contexte.

À ce titre, il est important de souligner que l'enseignement de l'oral s'impose comme une compétence essentielle sur le plan pédagogique et sociétal. Il ne s'agit pas d'une simple performance linguistique à acquérir mais un facteur déterminant pour la réussite scolaire des apprenants algériens des classes de 3ème AS, leur inclusion sociale, leur insertion professionnelle, sans oublier leur participation active à la vie citoyenne. Par conséquent, permettre aux apprenants de développer leurs compétences orales constitue un réel défi éducatif, suscitant des approches didactiques adaptées, un environnement propice à l'apprentissage de la communication orale et la valorisation de la parole des apprenants dans toutes ses dimensions, d'où l'importance d'assurer une formation universitaire en didactique de l'oral en FLE car c'est un domaine d'étude essentiel qui vise l'enseignement de l'oral et la prise en compte de la diversité des situations de communication.

4. L'oral comme objet d'enseignement

Parmi l'une des perspectives que nous proposons pour développer les compétences communicatives langagières orales en FLE est d'intégrer l'oral comme un objet d'enseignement à part entière au même titre que l'écrit, la grammaire ou la littérature conformément aux principes de la didactique de l'oral. Ainsi, dans son article, BOUCHAIR (2017 : 27) définit l'oral comme **«** *un objet d'enseignement qui vise l'aspect communicationnel* **».**

Il est donc important de préciser que, lorsque nous considérons l'oral comme un objet d'enseignement, il n'est plus utilisé comme simple outil de communication mais il est enseigné en tant que compétence à part entière, avec ses différentes dimensions. L'aspect communicationnel dont parle l'auteur vise la capacité à interagir de manière efficace avec autrui. Autrement dit, l'enseignement de l'oral en tant qu'objet doit permettre aux apprenants d'adapter leur discours aux destinataires et au contexte de la communication. Il doit aussi favoriser la maitrise des règles d'échange, notamment la prise de parole, l'écoute et la reformulation, etc. Par ailleurs, l'enseignement de l'oral doit faire en sorte que les apprenants apprennent à faire usage d'un langage clair et approprié et à maitriser le paralangage à savoir, l'intonation, les gestes, etc. Sous cet angle là, les enseignants de français devront planifier des séquences pédagogiques spécifiques pour enseigner et améliorer les compétences orales.

Les activités doivent être structurées et progressives et l'enseignement doit être explicite, régulier et intégré dans les pratiques pédagogiques interactives. Enfin, l'évaluation de l'oral doit se baser sur des critères clairs, en l'occurrence, la cohérence des propos, la fluidité et la qualité des interactions. L'enjeu de considérer l'oral comme un objet d'enseignement est de former des apprenants compétents et autonomes pouvant participer à des échanges oraux authentiques et efficaces.

5. L'oral comme vecteur d'apprentissage

En effet, l'oral se présente comme un outil d'enseignement/apprentissage, il permet d'apprendre et structurer la pensée. Il est aussi considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre, des contenus et des activités à réaliser. Les aptitudes à développer sont communicationnelles langagières orales. À ce titre, CUQ (2003 : 182-183) note que : *« L'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière »*. En contexte scolaire, l'oral occupe une double fonction, il est moyen d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire il est outil de médiation. Dans cette perspective l'enseignant se sert de la parole pour expliquer le cours, poser des questions reformuler et orienter ses apprenants. Par ailleurs, les apprenants de leur côté, apprennent en prenant la parole, en posant des questions et en interagissant avec les pairs. Dans ce cas de figure, l'oral n'est pas une finalité mais un vecteur d'apprentissage au service d'un objectif plus large. Il soutient la compréhension, la construction des savoirs et l'assimilation des contenus. Enfin, pour faire la distinction, il convient de préciser que, lorsque l'oral est un moyen d'apprentissage, il sert d'outil pour accéder aux savoirs mais quand il est objectif, l'oral devient lui-même un savoir-faire à développer, à évaluer.

Ainsi, l'oral en classe de FLE représente à la fois un objectif et un outil d'apprentissage, il permet aux apprenants de consolider leurs connaissances et développer leurs compétences communicatives orales.

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

6-Quelles activités pour quelle forme d'oral ?

Pour appuyer nos arguments cités ci-dessus et éclaircir notre réflexion, nous avons élaboré un tableau contenant une typologie d'activités comme illustration pour une séquence pédagogique concernant l'enseignement de l'oral.

-Tableau des typologies d'activités orales

Type d'oral à enseigner	**Exemples d'activités**	**Compétences visées**
Oral de lecture /lecture orale	Lecture expressive, mise en voix d'un poème, théâtre	Savoir maitriser la prosodie et l'intonation
Exposé oral	Présentation orale structurée d'un travail	Maitriser l'organisation du discours et le langage formel
Oral d'argumentation/ Argumentation orale	Participation à un débat, discussion et prise de position	Savoir argumenter, convaincre ou réfuter.
Oral créatif	Podcast, slam	Créativité orale
Oral spontané/ interactif	Jeux de rôle, interview	Ecoute, interaction, réactivité

Le tableau ci-dessus permet d'identifier les différents types d'oral à enseigner selon des objectifs visés, la nature des interactions et le contexte d'usage. En outre, les activités préposées sont les actions qui seront organisées par les enseignants pour faciliter l'apprentissage de l'oral et aider les apprenants à progresser.

Il incombe donc à l'enseignant de guider l'apprenant vers l'appropriation de la langue étrangère. Sous cet angle là, CUQ & GRUCA (2017 : 74), soulignent que *« la langue étrangère qu'il s'agit pour l'apprenant de s'approprier sous le guidage de l'enseignant est le résultat de la procédure d'objectivation didactique d'un idiome et d'une culture abstrait de leur environnement naturels »*

Il est clair que l'appropriation d'une langue étrangère, le français dans le cas de notre étude, doit se faire avec l'aide de l'enseignant qui assure le rôle d'un médiateur.

Cet apprentissage est le résultat d'une objectivation didactique, c'est-à-dire un processus permettant à une langue parlée dans la vie quotidienne d'être transformée en objet d'enseignement. Il s'agit donc d'un modèle pédagogique structurée et simplifiée, conçue pour être enseigné.

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

Cette langue enseignée est le résultat d'un travail des enseignants et des auteurs des manuels qui ont adapté certains éléments de la langue et de la culture réelle pour les adapter à l'apprentissage. Autrement dit, la langue et la culture sont extraites de leur contexte d'usage naturel et transformées en objet d'enseignement organisé selon des finalités pédagogiques. Cette transposition vise une sélection et une mise en forme des contenus linguistiques et culturels en fonction d'objectifs spécifiques.

7. Les spécificités de l'oral à enseigner : Un enjeu fondamental pour développer la communication orale

L'oral exige une attention particulière car il fait appel à des savoir-faire différents de l'écrit. Pour cela, les futurs enseignants du cycle secondaire doivent connaitre les spécificités de l'oral à enseigner lors de la formation initiale, autrement dit pendant le cursus universitaire d'où l'importance, de la formation en didactique de l'oral.

L'enseignement de l'oral en contexte scolaire algérien ne doit pas se limiter à faire parler les apprenants mais, il s'agit d'un travail complexe, qui mobilise des compétences linguistiques, discursives et aussi sociales et affectives. L'oral doit occuper une place centrale dans l'enseignement/apprentissage du FLE, sa maitrise représente un élément clé pour réussir et s'intégrer dans la société.

Pour enseigner les compétences orales, les enseignants doivent diversifier les formes d'expression orale travaillées en classe de langue. Nous mettons en exergue deux grandes catégories : à savoir les productions continues, comme l'exposé, le récit et aussi la présentation orale, qui exigent une planification et une structuration du discours. D'autre part, , les interactions orales, telles que les dialogues, les débats et les discussions informelles qui suscitent la réactivité, l'écoute active et la capacité à reformuler, argumenter, convaincre ou réfuter. Dans cette perspective, il devient fondamental pour l'enseignant de considérer les différents types d'oral à enseigner.

Pour mettre l'accent sur l'importance de l'enseignement des compétences orales, nous citons ci-dessous les formes d'oral les plus pertinentes pour l'apprentissage du FLE.

7.1. L'oral vs l'écrit

La différence entre oral et écrit porte principalement sur la forme de communication et sur les usages de la langue. (Ibid.:182), souligne que « *la composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE* ». De cette citation,

nous comprenons que l'oral a souvent été relégué au second plan après l'écrit. Par opposition à l'oral, l'écrit est *« une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »*. (Ibid. :79)
En effet, contrairement à l'oral, l'écrit est une forme spécifique du langage se caractérisant par une inscription des signes graphiques et permettant de lire la langue.
LAFONTAINE (2005 : 106), souligne que *« ces deux manifestations de la langue ne mettent pas en œuvre les mêmes paramètres lors de leur énonciation »*. Pour expliciter cette citation, nous présentons une comparaison entre le couple oral/écrit, sous forme de tableau illustrant les différents aspects de ces deux compétences.

-Tableau comparatif entre oral/écrit

Caractéristiques	**Oral**	**Écrit**
Définitions	Communication parlée, souvent spontanée et directe.	Communication écrite fixée par l'écriture, souvent réfléchie et durable.
Spontanéité	Peu préparé, plus naturel	Préparation : Plus formel, planifié.
Langage corporel	Intonation, gestes, rythme : Le ton de la voix, les silences, et les expressions corporelles jouent un rôle important	Absence d'intonation ou de langage corporel : Tout passe par les mots choisis
Aspect	Interaction directe : Possibilité d'interrompre, de reformuler, de poser des questions	Peut être relu, archivé, cité
Durée	Éphémère (sauf enregistrement)	Durable
Langue utilisée	Langue familière ou courante, souvent plus simple.	Langue plus soutenue (selon le contexte. Phrases complètes
Structure	Souple, parfois désorganisée	Structure logique organisée : Introduction, développement, conclusion ;
Exemples	Conversations- Discours oraux Entretiens	Lettres- Courriels Livres- Rapports Articles- Message écrit
Correction immédiate	Possible en temps réel	Non immédiate

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

Le tableau ci-dessous permet de constater les caractéristiques de l'oral par rapport à l'écrit. Dans le cadre de l'enseignement du FLE au secondaire, l'oral et l'écrit ont des rôles complémentaires. En ce sens, l'enseignement du couple oral/écrit développe pour chaque compétence un aspect qui lui est particulier. L'enseignement de l'oral permet aux apprenants de 3ème AS de pratiquer la langue en situation réelle, d'améliorer leur prononciation et la fluidité de leur discours. En outre, l'oral favorise une interaction directe entre l'enseignant et ses apprenants, facilitant ainsi les échanges, les questions spontanées et une adaptation immédiate au contexte et à la situation de communication.

Par ailleurs, l'oral permet de rendre le discours motivant et plus vivant, cependant son principal inconvénient réside dans l'absence de trace durable, ce qui peut constituer un obstacle à la mémorisation sur le long terme. Inversement, l'enseignement de l'écrit offre une meilleure précision des informations et particulièrement la possibilité de revenir sur le contenu pour l'approfondir ou le relire. Toutefois, il faut noter que l'écrit manque de dynamisme et peut parfois exclure les apprenants ayant des lacunes en lecture. L'essentiel à retenir est que ces deux formes d'enseignement se complètent et leur efficacité dépend du contexte pédagogique et des besoins des apprenants.

7.2. L'oral spontané

Cette forme d'oral correspond aux interactions informelles et aux échanges quotidiens. Travailler ce type d'oral avec les apprenants de 3ème AS permettra de développer la clarté de leurs énoncés oraux, l'aisance d'élocution et la possibilité de s'adapter à diverses situations de communication. KASSIM (20218 :1), souligne que l'oral spontané « *c'est le mode de réalisation de l'oral le plus naturel, celui qui se développe de façon privilégiée dans les interactions de la sphère privée. Il est marqué par des traits spécifiques, qui en font un mode de réalisation de la langue très différent de l'écrit* ».

En effet, l'oral spontané est une forme courante et instinctive qui suit le fil de la pensée. Il s'agit d'une langue parlée de manière libre, naturelle et sans préparation, typique des échanges informels. Il diffère de l'écrit par sa souplesse, ses traits oraux spécifiques et son caractère immédiat et interactif.

Alrabadi (2011 :17), souligne dans son article que « *l'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence* »

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

Il est vrai, la parole se produit à l'instant, il s'agit de formuler des idées rapidement, parfois improviser pour parler. S'exprimer oralement, c'est être dans l'action immédiate, soumis au temps réel. Cette forme de communication exige vivacité et adaptation au contexte, ce qui peut créer un sentiment de pression. L'oral spontané en classe est un élément essentiel pour l'apprentissage de la langue étrangère. Il permet de développer chez les apprenants de 3ème AS, la capacité de s'exprimer de façon naturelle, réelle et fluide dans des situations de communication variées. Pour intégrer l'oral spontané en classe de FLE, l'enseignant doit adopter des stratégies qui motivent les apprenants à la prise de parole. Pour ce faire, il doit créer un environnement rassurant, valoriser l'erreur comme processus d'apprentissage et favoriser les activités communicatives. Enfin, comme le dit clairement PORCHER (1995 :29), «*la capacité d'usage « spontané » de ce que l'on a acquis, d'usage « sans y penser », donne la véritable maîtrise d'une langue* ».

Une idée essentielle est développée dans cette citation, en effet, l'apprentissage d'une langue étrangère ne vise pas uniquement la maitrise des connaissances linguistiques mais se focalise principalement sur la capacité de faire usage de cette langue de manière spontanée et naturelle comme outil de communication en FLE. En ce sens, la maitrise réelle de la langue étrangère, se manifeste lorsque nous pouvons l'utiliser sans réfléchir, en d'autres termes, automatiquement sans penser à chaque mot ou à chaque règle ou construction syntaxique. Dans ce contexte, l'apprenant passe d'une compétence explicite qui sous-entend (l'apprenant connait la règle) à une compétence implicite (l'apprenant parle sans y penser). L'acquisition de cette capacité nécessite une construction progressive et un entrainement régulier pour pouvoir se servir de la langue étrangère sans efforts dans des situations de communication authentiques.

De cette manière, la langue deviendra un outil fonctionnel intégré dans les habitudes des apprenants. Il ne s'agit pas de communiquer comme un natif mais d'être efficace et autonome. Dans cette optique, il est crucial pour les enseignants de favoriser en classe de FLE l'oral spontané afin de permettre aux apprenants de développer une compétence communicative orale. En s'engageant dans des interactions authentiques, les apprenants pourront ainsi surmonter leur appréhension et développer des savoir-faire langagiers.

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

7.3. L'oral scriptural

Désigne des prises de parole planifiées et structurées, telles que les exposés ou les présentations. Ces productions requièrent une préparation rigoureuse, une organisation logique des idées, ainsi qu'une attention portée à la syntaxe et au lexique.

Il s'agit d'une forme d'oral formelle, KASSIM (20218 :1), souligne que « *l'oral scriptural est un parler « contrôlé », qui s'élabore dans un registre cultivé ou académique* »

En effet, l'oral scriptural est une forme d'oral ayant les normes de l'écrit, il s'agit d'un oral structuré sur le plan syntaxique avec des phrases complètes et une ponctuation mimée par la voix. Le vocabulaire est riche et soutenu car il est souvent préparé à l'avance, de plus il est peu spontané et ne contient pas les marques de l'oral authentique, notamment les reformulations et les hésitations. L'oral scriptural est une façon de parler préparée, maitrisée et proche de l'écrit, le ton est formel adapté à un cadre scolaire. Généralement, les apprenants utilisent l'oral scriptural (lecture orale) pour éviter le risque de l'oral spontané.

Toutefois, l'oral scriptural présente certaines difficultés que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

-Tableau relatif aux difficultés liées à l'oral scriptural

Aspects	**Difficultés liées à l'oral scriptural**	**Objectifs pédagogiques**
Authenticité	L'oral manque de fluidité et de naturel	Encourager l'oral spontané
Compétences orales	Difficultés à réagir et interagir	Développer les compétences de compréhension et de production orales en interaction
Prise de risque	L'apprenant lit son texte oralement	Favoriser un environnement rassurant pour permettre aux apprenants de parler sans lire.
Évaluation	Confusion entre évaluer le « parler » ou « la lecture orale »	Evaluer la capacité à parler de manière spontanée et non la lecture orale d'un texte.

Comme nous pouvons le constater ce tableau englobe les différentes difficultés liées à l'oral scriptural. Bien que ce type d'oral soit une phase naturelle dans le processus d'apprentissage du FLE, toutefois l'enjeu est de permettre un passage vers un oral spontané et interactif en proposant aux apprenants des activités communicatives et des modèles authentiques. Ainsi,

pour dépasser l'oral scriptural, nous proposons des axes pédagogiques pouvant mener les apprenants vers la spontanéité à l'oral. Pour plus de clarté, nous avons élaboré le tableau ci-dessous contenant les activités qui favorisent la prise de parole libre et l'amélioration de la compétence orale et interactive.

Tableau des types d'activités communicationnelles orales favorables en classe de FLE

Activités	**Objectifs**
Jeux de rôle ou simulation	Encourager les interactions
Débats spontanés	Apprendre à argumenter
Interview dialogues	S'exprimer oralement, poser des questions sans préparation
Enregistrements	Ecouter sa propre voix et s'auto-évaluer
Supports audio-visuels	Faire écouter l'oral natif afin de favoriser la prise de parole authentique

Le tableau ci-dessus met en évidence les activités communicatives que nous proposons pour un enseignement/ apprentissage communicationnel en classe de FLE. En effet, ce type de tâches favorise une mise en situation réelle et permet de créer des contextes authentiques de communication.

En participant à des interactions, en demandant une information ou en exprimant un point de vue, les apprenants apprennent à utiliser la langue étrangère d'une manière fonctionnelle. De plus, étant régulièrement exposés à ce genre d'activités en classe de langue, les apprenants pourront optimiser leur compétence communicative orale. En outre, ils seront amenés à réfléchir en langue française, réduisant ainsi leur dépendance envers la traduction de la langue maternelle. Sous un autre angle, ces activités permettront aux apprenants de collaborer entre eux en encourageant la participation active et une dynamique de groupes, ce qui peut renforcer la confiance en soi des apprenants.

Par conséquent, l'apprenant deviendra acteur de son apprentissage, il sera entrainer à prendre des initiatives langagières et pourra acquérir une autonomie en apprentissage. Les activités comme les débats, les jeux de rôle, etc. motivent les apprenants en créant un climat

d'apprentissage qui stimule la créativité et développe l'ensemble des compétences, à savoir orales, écrites, sociales et interculturelles qui sont essentielles pour la communication.
Pour rappel sur le terrain d'étude, nous avons pu développer notre réflexion en démontrant que le rôle de l'enseignant est de favoriser la communication authentique en classe de FLE afin de permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences orales et interactives. Nous avons pu mettre en exergue l'efficacité des stratégies enseignantes qui sont basées sur des tâches communicatives afin de favoriser la prise de parole libre des apprenants.

7.4. Les genres oraux sociaux à enseigner

Pour permettre aux apprenants de développer des compétences orales et communicationnelles, l'enseignant de français langue étrangère doit élaborer des objectifs d'enseignement précis visant à enseigner les genres oraux en classe de langue. Comme il s'agit de pratiques socialisées que les apprenants peuvent mettre en œuvre dans diverses situations de communication, l'enseignant doit mettre l'accent sur l'enseignement des codes sociaux, les intentions communicatives et la structure relative à chaque forme d'oral.
Ce que nous entendons par genres oraux en classe de FLE, ce sont les formes argumentatives, c'est-à-dire les débats, les dialogues, les conversations, l'exposé orale, le récit oral (anecdote, histoire).

Dans cette optique, DUPONT (2020 : 9), souligne que *« la notion de genre du discours permet de désigner une multiplicité de productions langagières orales et écrites en situation de communication, sur le lieu de travail et dans différentes sphères sociales d'utilisation ».*

L'auteur affirme que les genres de discours se manifestent dans différents contextes. Comme les situations de communication sont variées, il existe donc une multiplicité de genres oraux et écrits allant du débat, à la conversation, aux récits écrits, etc. Chaque genre a ses propres conventions, en effet, dans les situations de communication professionnelles, le genre du discours est différent de celui des autres sphères sociales. Au travail, le discours est propre à l'activité, en famille ou à l'école les productions langagières sont liées aux contextes, pour cela, il est important que les enseignants de FLE fassent comprendre la notion de genres à leurs apprenants afin de leur permettre d'adapter leur langage au contexte de la situation de communication. En outre le même auteur rajoute que *« les genres sont considérés comme un vecteur central des apprentissages langagiers »* (Dolz et Schneuwly, (1998), cité par

DUPONT (Ibid.) Nous constatons donc que les auteurs mettent l'accent sur l'importance des genres pour l'apprentissage des langues.

En effet, la pratique des genres oraux ou écrits en classe de langue favorise le développement des compétences orales. Dans ce sens, notons qu'en didactique des langues étrangères, le genre est perçu comme une forme de production langagière socialement et culturellement reconnue et légitimé. L'enseignant de langue doit faire connaitre à ses apprenants les caractéristiques et la structure de chaque genre, en ce qui concerne l'organisation discursive, le vocabulaire, les tournures spécifiques à employer et leur préciser l'intention communicative correspondante. L'usage des genres en classe de langue permet aux apprenants de mobiliser des savoirs et des savoir-faire dans un contexte fonctionnel, ce qui leur donnera la possibilité d'optimiser leur compétence communicative. Enfin, les genres oraux en particulier constituent un vecteur central pour l'apprentissage, permettant un ancrage dans le réel grâce à des pratiques sociales authentiques.

Les situations de communication ne relèvent pas seulement du contenu du discours : elles obéissent à des codes spécifiques qu'il est important d'enseigner explicitement aux élèves. En ce sens, le rôle de l'enseignant est d'entrainer ses apprenants au respect de la prise de parole et à la structuration de leur intervention. Il est aussi important qu'ils sachent adapter le ton et l'intonation en fonction de la situation de communication, sans oublier l'usage des gestes, c'est-à-dire le non verbal pour se faire comprendre. Par ailleurs, l'enseignement des registres de langues est aussi fondamental dans la mesure où les apprenants seront capables d'utiliser des expressions et des formulations convenables dans un cadre formel en évitant l'usage des termes qui relèvent du registre familier particulièrement en classe. Comme les apprenants n'ont pas toujours été exposés à des usages variés de la langue, il revient donc à l'enseignant de faire des démonstrations à travers les supports audio-visuels afin de leur permettre de parler la langue étrangère dans différents contextes de communication.

En outre, les genres oraux peuvent être enseigner à travers des modèles, dans cette optique, Lafontaine et Préfontaine (2007 :52) citent Dolz et Schneuwly (1998) et de Pietro et ses associés (1996) qui soulignent que *« les genres peuvent être enseignés par la mise en pratique de modèles didactiques des genres, comme l'interview, l'exposé oral, le débat régulé et la lecture faite à quelqu'un d'autre ».*

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

En effet, pour enseigner les genres oraux il convient de s'appuyer sur des modèles didactiques. Dans le cas de notre étude, nous proposons de présenter aux apprenants des situations d'apprentissage qui sont structurées selon le genre visé. Nous allons citer ci-dessous de manière claire et précise chaque genre oral en fonction de son usage, son contexte et son objectif de communication.

7.4.1. Le discours argumentatif

Ce type de discours oral se construit sur la base de formes argumentatives, notamment les débats régulés qui sont très favorables à la création des interactions authentiques en classe de FLE. Les apprenants apprennent à convaincre, défendre un avis ou le réfuter à l'aide d'arguments structurés et illustrés.

LE MANCHEC (2001 :91) affirme dans ce contexte *qu' « argumenter, c'est justifier ce que l'on dit, préciser ses arguments, développer ses idées à peine esquissées [...] la pensée s'informe essentiellement dans et par le langage. Une pensée ne prend forme que dans un discours, dans la compréhension des mots de la langue commune».*

La pensée se matérialise par le langage qui lui donne toute sa clarté et sa délimitation à travers les mots qui sont porteurs de significations formant ainsi les phrases et le discours. Le vocabulaire mobilisé pour argumenter permet d'exprimer et façonner une pensée, en ce sens, le langage est le véritable milieu où se forme la pensée.

Pour justifier un point de vue, il convient d'expliquer ce qui nous pousse à penser ainsi, pour ce faire, il faut structurer nos idées et présenter des preuves pour étayer l'argumentation afin que les propos avancés soient convaincants et crédibles. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la formulation d'un discours argumentatif par les apprenants les met dans des situations de communication authentiques où ils auront à s'exprimer spontanément et acquérir progressivement les connaissances et les savoir-faire dans la langue cible.

En effet, le débat représente une activité qui offre une diversité d'opportunités favorables au développement de la compétence communicative orale. D'une part, il facilite la prise de parole améliorant la prononciation et l'aisance dans la langue. D'autre part, il développe l'esprit critique et permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et leur syntaxe.

Par ailleurs, le débat renforce la motivation et l'engagement des apprenants grâce aux échanges auxquels ils participent pour argumenter. En outre, parler devant un publique, à savoir les camarades de classe et l'enseignant favorise la confiance en soi et améliore la

capacité d'écoute active et de compréhension. En pratiquant le débat oral, les apprenants acquièrent des capacités d'argumentation en faisant usage de connecteurs logiques pour développer leur réflexion. LA FONTAINE (2004 :70), souligne que *« le débat est une activité d'oral dynamique qui permet l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral, le développement d'une pensée critique ainsi que le développement de compétences langagières »*. En ce sens, le débat articule lecture, écriture et oralité, ce qui lui donne un caractère interdisciplinaire et formateur.

De plus, il favorise l'enrichissement des compétences linguistiques en stimulant la pensée critique et permettant à l'apprenant de dialoguer de façon constructive.

En classe de langue le débat se base sur des interactions vivantes entre les différents participants. Il suscite des réactions rapides face aux arguments adverses et exige une gestion du temps de parole. Il s'agit d'une activité d'oral qui est multidimensionnelle engageant les compétences langagières, intellectuelles et mobilisant aussi les aspects non verbaux.

Le débat oral facilite la prise de parole spontanée et contribue à développer la compétence communicative orale et les capacités cognitives. Il s'agit donc d'une activité pédagogique interactive qui se caractérise par des échanges constructifs, visant l'amélioration des conduites langagières et l'appropriation de la langue étrangère. Par conséquent, le rôle de l'enseignant est de proposer à ses apprenants des thèmes motivants et d'actualité afin de stimuler leur intérêt.

7.4.2. La conversation

La classe de langue constitue un environnement d'apprentissage où les échanges et les interactions sont possibles grâce à l'implication des apprenants. L'enseignant doit susciter l'engagement de ses apprenants en respectant les possibilités de chacun.

En proposant des activités orales telles que les débats qui favorisent la conversation et la discussion, l'enseignant contribue à développer la compétence linguistique et communicative langagière orale de ses apprenants. Dans ce contexte, nous citons le CECR (2018 : 85), qui considère « *la conversation comme une activité d'interaction* », de plus « *prendre part à une conversation* » est l'une des compétences langagières répertoriées par le CECR (2001 :26). Il est clair que le cadre commun de référence pour les langues considère la conversation comme une compétence orale que les apprenants doivent posséder en langue étrangère. Grâce à ce type d'activités proposées en classe de langue, les apprenants pourront acquérir la capacité de

prendre la parole en FLE sans pour autant effectuer une préparation mentale au préalable. L'expression orale en continu permet d'intervenir de manière authentique, il s'agit donc d'apprendre à parler spontanément, en construisant son discours au fur et à mesure. De plus, la conversation favorise la coopération et l'entraide entre apprenants, elle représente la base des interactions orales. Dans ce sens, (Kerbrat- Orrecchioni, 1987,1996), cité par CUQ (2003 :56), affirme que *« la conversation a longtemps été considérée comme une forme prototypique des interactions verbales »*. L'auteur veut dire que la conversation est le modèle de base pour tous les types de communication verbale. En classe de langue, la conversation met en évidence les mécanismes du langage en interaction, notamment la prise de parole et l'alternance des tours de parole entre les participants qui sont les apprenants et l'enseignant et la co-construction du sens en temps réel.

Le CECR (2018 : 87), souligne que la conversation concerne « *l'interaction avec une fonction sociale essentielle : établir et entretenir des relations personnelles* ».

Le cadre de référence pour les langues insiste sur le lien existant entre la conversation et les interactions sociales soulignant que les relations interpersonnelles constituent la base du fonctionnement social humain. En effet, ce lien social permet de rompre l'isolement en renforçant les habilités de communication à travers l'écoute, l'expression fluide et le langage verbal et non verbal. La conversation est une fonction sociale qui permet de passer des interactions vers une création de liens durables qui soutiendront la stabilité des sociétés. Le rôle de l'enseignant dans la création de la conversation entre apprenants en classe de FLE est essentiel, car c'est à lui de la provoquer en proposant des thèmes intéressants.

En classe de FLE, l'enseignant est un médiateur qui doit guider les échanges sans monopoliser la parole. Il doit donner la consigne en respectant le niveau linguistique de ses apprenants et intervenir constamment pour stimuler la discussion. Pour ce faire, l'enseignant doit ancrer les tâches d'apprentissage dans des situations réelles grâce à l'usage de supports authentiques. Enfin, il convient de souligner qu'en classe de FLE, l'enseignant est le déclencheur des échanges communicatifs, pour cela son rôle consiste à mettre en place les conditions favorables à la création des interactions afin de mener les apprenants à l'autonomie langagière orale.

7.4.3. L'exposé oral

L'enseignement des langues étrangères a pour finalité de faire acquérir aux apprenants une compétence communicative et des savoir-faire dans cette langue. Pour ce faire, plusieurs tâches pédagogiques peuvent être proposées aux apprenants pour susciter leur prise de parole. Dans ce volet de recherche, nous citons l'exposé oral qui est une activité pédagogique qui favorise le développement des compétences linguistiques, communicatives, sociales et interculturelles en créant une dynamique interactive et participative en classe.

Sous cet angle, MALEK (2025 :1759), souligne que « *le dialogue entre l'exposant et ses camarades offre une excellente opportunité d'échanges tels que des questions, des critiques, des précisions et des justifications* ». Il est clair que, l'exposé oral permet d'améliorer la compétence d'expression orale car c'est une activité qui suscite la participation de tous les apprenants actifs en classe de FLE. Il ne s'agit pas seulement pour l'exposant de présenter un discours oralement, mais les camarades de classe peuvent intervenir pour poser des questions sur le contenu du travail présenté afin d'approfondir leurs connaissances. Comme ils peuvent aussi faire des critiques en relevant les points forts et les points faibles de l'exposé. La discussion qui s'installe entre les apprenants crée de véritables échanges et constitue des moments forts pour l'apprentissage. Les apprenants peuvent aussi apporter des précisions qui enrichissent le travail initial. Le dialogue entre les apprenants permet de développer leurs compétences en communication en créant un apprentissage interactif et collaboratif.

Comme l'exposé oral constitue une occasion pour les apprenants de prendre la parole, TIAN (2016 : 91) souligne dans son article que « *cette communication n'est plus une simulation, mais une action réelle avec un objectif de communication bien précis. L'apprenant qui prend la parole se trouve au centre d'une authentique « tâche de communication* ».

Dans ce contexte, nous constatons que l'auteur insiste sur le fait que la participation de l'apprenant en classe de langue lors d'une présentation d'un exposé oral, le met dans une situation de communication authentique ce qui ne peut qu'être favorable à son apprentissage dans la mesure où cela renforcera ses compétences linguistiques et communicatives.

Ainsi, en accomplissant, une tâche de communication, l'apprenant utilise la langue étrangère de manière réelle et naturelle pour atteindre son objectif. Il est donc au centre d'une interaction authentique. Par conséquent, pour faire acquérir aux apprenants des compétences orales et interactives, l'enseignant doit les mettre dans des situations où la communication est

une action réelle. L'exposé oral est une activité pédagogique instructive dont les objectifs sont communicatifs, linguistiques et culturels :

Sur le plan linguistique, l'exposé permet de développer la production orale en FLE, et améliorer la prononciation. Il facilite aussi le travail sur l'intonation et la fluidité. De plus, la discussion autour d'un sujet particulier permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants.

En outre la réalisation d'un exposé leur donne l'occasion de structurer leur discours sous forme d'une introduction, un développement et une conclusion, tout en organisant leur pensée à l'aide de connecteurs logiques. Sur le plan communicatif, les apprenants se débarrasseront de leur stresse et prendront la parole devant leurs camarades et leur enseignant. Sur le plan cognitif, ils apprendront à chercher l'information, la sélectionner, la reformuler ou la résumer, enfin, sur le plan interculturel, ils développeront une ouverture d'esprit.

Ainsi, l'exposé oral est un acte de communication réfléchi où l'apprenant peut mobiliser ses compétences et ses connaissances pour transmettre les informations recueillies sur un thème de recherche donné suscitant l'attention de ses camarades. En classe de FLE, l'exposé oral est une l'une des activités qui valorise les savoirs des apprenants et leur capacité à transmettre le message de façon efficace.

7.4.4. Les jeux de rôle

En classe de FLE, les jeux de rôle représentent l'une des activités pédagogiques les plus efficaces car, d'une part, ils favorisent le développement des compétences linguistiques et communicatives orales des apprenants, d'autre part, ils stimulent leur créativité et renforcent leur confiance. CUQ (2003 :142), définit le jeu de rôle comme « *un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique* ».

Selon l'auteur, le jeu de rôle est un événement de communication interactif autrement dit une situation au cours de laquelle deux ou plusieurs participants établissent une relation d'échange. Il s'agit donc d'un processus dynamique basé sur l'alternance des tours de parole et l'ajustement réciproque du discours.

En classe de FLE, ce type d'activité est conçu pour que chaque apprenant participant puisse assumer un rôle bien précis qui confère à l'interaction un objectif déterminé. En effet,

les mises en situation pédagogiques comme les dialogues simulés illustrent de manière réelle ce genre d'activité car les objectifs visés sont communicatifs et concrets.

Par ailleurs, l'intérêt pédagogique de l'événement interactif réside dans le développement de la compétence de communication qui est elle-même composé d'un ensemble de dimensions complémentaires. D'abord, il est question de la composante linguistique qui recouvre la maitrise des structures de la langue à savoir, le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l'orthographe. Il s'agit aussi de la composante sociolinguistique qui implique l'adaptation du discours aux normes sociales et culturelles quant au choix du registre de langue, l'emploi du tutoiement ou du vouvoiement et le respect des règles de politesse.

Enfin, la composante pragmatique qui renvoie à l'efficacité dans l'usage de la langue, notamment l'organisation du discours, la gestion de la parole, l'utilisation des connecteurs logiques afin d'assurer la cohérence de l'échange.

Par conséquent, le jeu de rôle est une activité immersive et interactive, c'est-à-dire un processus où la langue est utilisée en fonction d'un destinataire et d'un objectif précis. Cette pratique de la langue permet aux apprenants d'aller au-delà des connaissances théoriques pour acquérir la capacité à interagir de manière efficace dans des situations authentiques. Le jeu de rôle est donc une mise en scène simulée qui a pour objectif de reproduire une interaction réelle pour que l'apprenant développe ses compétences langagières orale en FLE. En outre, le même auteur affirme que, « *le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée* » (Ibid.).

En effet, en classe de FLE les jeux de rôle placent les apprenants dans des situations qui se rapprochent de la réalité où ils seront amenés à improviser pour s'adapter aux changements qui surviennent et qui sont dus aux réactions inattendues de leurs partenaires. Ces activités permettent aux apprenants d'apprendre à faire face aux situations imprévues, cette capacité leur sera utile non seulement dans la vie quotidienne mais aussi dans leur vie professionnelle à l'avenir.

Parallèlement, il ne faut pas omettre de noter au passage que les jeux de rôle stimulent la prise de parole spontanée car chaque apprenant aura à inventer ses propos non préparés pour faire avancer la scène. Ainsi, les jeux de rôle fournissent un contexte qui favorise l'adaptation et la flexibilité en libérant la communication orale naturelle et authentique.

Les jeux de rôle présentent aussi d'autres avantages pour l'apprentissage du FLE, qui sont cités par MANOLESCU (2013 : 114), qui note que « *la passivité est vaincue, la mémorisation est activée, les structures grammaticales et lexicales sont employées en contexte, l'apprenant est encouragé à s'exprimer dans une langue étrangère, la situation est clairement tirée de la vie réelle* ».

Ce passage démontre que les jeux de rôle transforment l'espace de la classe de FLE en une salle d'expérimentation vivante, où l'apprentissage devient concret. En ce sens, l'apprenant parvient à vaincre sa timidité, il n'est plus passif mais acteur de son apprentissage en participant activement aux interactions. Par ailleurs, la mémorisation est favorisée car ce type d'activités permet d'ancrer plus facilement les termes et expressions dans la mémoire contrairement aux connaissances abstraites. De plus, les formes lexicales et grammaticales sont intégrées dans un contexte réel, ce qui rend possible l'assimilation et la réutilisation.

Sous un autre angle, l'aspect ludique des jeux de rôle réduit l'anxiété des apprenants et stimulent une prise de parole libre et authentique leur permettant de dépasser la peur de se tromper. À cet égard, il est important d'avoir recours à ce genre d'activités en classe de langue pour développer les compétences orales des apprenants. Ainsi, pour mettre en place un jeu de rôle en classe de FLE, l'enseignant doit présenter à ses apprenants une situation de la vie quotidienne, ou un thème d'actualité adapté à leur niveau. Il est important qu'il définisse clairement le contexte de la communication ainsi que les rôles à interpréter pour faciliter l'exécution de la tâche. L'objectif d'apprentissage est de favoriser la collaboration entre les apprenants en les faisant travailler en petits groupes pour les inciter à interagir à travers des mises en situations réelles. En invitant les apprenants à jouer divers rôles, les enseignants les amènent à découvrir la grammaire, le vocabulaire et les usages sociaux et culturels de la langue. À la fin de l'activité, il est nécessaire d'organiser un débriefing collectif afin de corriger les erreurs linguistiques et les stratégies de communication, valoriser l'accomplissement réussi et encourager les apprenants à progresser en rejouant la scène afin de s'améliorer.

Par ailleurs, il convient de noter que les jeux de rôle en classe de FLE peuvent s'adapter à tous les niveaux, il revient à l'enseignant de privilégier les situations qui conviennent pour chaque niveau, allant du simple au plus complexe. Dans cette optique, les choix qui s'offrent aux enseignants pour proposer des jeux dynamiques et interactifs sont multiples. Plusieurs

variantes peuvent être mises en place, à savoir les cartes des rôles à jouer qui permettent à chaque apprenant de connaitre ce qu'il va interpréter comme rôle, autrement dit le personnage qu'il va jouer ; l'improvisation théâtrale qui donne la possibilité aux apprenants d'inventer librement une situation donnée. Nous constatons donc que ce type d'activité pédagogique développe les compétences communicatives et transforme l'apprentissage de la langue étrangère en une expérience contextualisée, vivante et interactive. Les apprenants pourront s'impliquer de manière active dans des situations de communication proche du réel.

7.5. L'oral réflexif

En didactique du français langue étrangère, l'oral réflexif représente un type de prise de parole où l'apprenant est amené à réfléchir sur son apprentissage, dans ce contexte, il ne s'agit plus pour lui de transmettre un message mais de prendre du recul par rapport à son propre apprentissage, ses expériences et sa pratique langagière. L'oral réflexif est aussi appelé le discours métacognitif car l'apprenant se pose des questions sur ce qu'il a acquis, sur les stratégies mobilisées pour apprendre, sur les progrès réalisés et sur les difficultés rencontrées.

À ce titre, nous pensons que l'enseignement de l'oral réflexif en classe de FLE est l'une des ressources qui servent à développer les compétences communicatives orales des apprenants. Pour cela, l'enseignant doit proposer des activités langagières orales qui déclenchent la réflexion des apprenants. Sa compétence et son savoir-faire résident dans sa capacité à concevoir un dispositif pédagogique favorisant l'engagement des apprenants dans des démarches réflexives pouvant leur permettre de construire une compréhension approfondie et transférable dépassant ainsi l'accumulation des connaissances. En ce sens, CHABANE & et BUCHETON (2002 : 54), soulignent que « *l'art du praticien consistera, par le choix du dispositif pédagogique, à permettre aux élèves d'entrer dans des activités intensément réflexives* ». Nous constatons que les auteurs qualifient l'enseignant d'artiste qui doit choisir les outils nécessaires permettant aux apprenants de construire des connaissances et d'élaborer leur pensée. Son art repose sur les choix qu'il fait et qui sont relatifs aux méthodes et aux supports mis en œuvre ainsi qu'à sa créativité. Le praticien doit mettre en place un scénario pédagogique pertinent en fonction des objectifs visés. Sa mission consiste donc à proposer des tâches qui incitent les apprenants à penser sur leurs propres actions, à faire des choix et à comprendre leurs erreurs. Nous citons comme exemples le débat ou le projet, des tâches réalisées par les apprenants organisés en groupes, ce sont des activités

réflexives car elles poussent les apprenants à justifier et expliquer et reformuler des propos déjà dits.

De ce pont de vue, (François, 1993), cité par Chabane et Bucheton (2002 : 10) affirment que « *réfléchir la parole des autres, c'est d'abord la reformuler. La réflexivité se développe par la capacité à reprendre-transformer (François, 1993) des formes discursives dans un chantier continu* ».

Selon cet auteur, « *réfléchir la parole des autres* » ne se limite pas reproduire fidèlement ce qui a été dit mais cela suppose une reformulation, autrement dit faire usage de termes nouveaux pour dire ce qui a été compris. La reformulation permet d'amorcer une interprétation personnelle engageant ainsi une véritable appropriation du discours. De plus c'est dans cette perspective que se déploie la réflexivité, admise comme la capacité à revenir sur la parole et sur sa pensée pour redire et reconfigurer. C'est pourquoi, il convient de souligner que la réflexivité n'est pas une reproduction servile mails une activité de modification et de reprise des propos d'autrui dans un processus d'élaboration active. Ce travail s'inscrit selon François, cité plus haut dans un « *chantier continu* », parce que la parole et la pensée circulent, se reformulent et se réinvestissent dans d'autres contextes.

Dans le domaine de l'enseignement /apprentissage, ce processus est très visible, en effet, lorsque l'enseignant reformule la réponse de ses apprenants, il ne reprend pas leurs paroles mais recontextualise le contenu dans le cadre du savoir disciplinaire. Il doit en être de même pour les apprenants, autrement dit, ils doivent co-construire du sens et contribuer à une dynamique de savoir partagé. Il s'agit ainsi pour les apprenants de reformuler et réinterpréter la parole pour comprendre. La réflexivité se développe donc dans un processus sans fin, grâce aux discours qui s'enrichissent et se transforment constamment.

Ainsi, l'enjeu est de faire agir les apprenants en les engageant dans des situations d'apprentissage actives. Dans cette optique ils développeront une posture critique et seront capables de transférer leurs savoirs dans d'autres contextes. Dès lors, analyser les pratiques langagières scolaires réflexives conduit à s'interroger sur trois axes importants : Selon Chabane et Bucheton, (2002 :53), il s'agit de mettre la lumière sur les points suivants :

-La réflexivité langagière au service de la conceptualisation grâce à la reformulation langagière des connaissances ; réflexivité liée au pouvoir du langage de structurer la pensée. ;

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

- La réflexivité par l'appropriation/négociation d'une place singulière lors d'interactions avec ses pairs et le maître ; réflexivité qui oblige l'élève à se positionner, et donc dynamise le travail cognitif.
- La réflexivité comme capacité à gérer les échanges dans la classe ; réflexivité liée à l'autonomie autorisant la décentration du débat dont on garde le contrôle et évite les dérives.

Le premier axe, signifie qu'en reformulant une connaissance par ses propres mots, l'apprenant pourra transformer le savoir en l'intégrant dans son système de pensée. Ainsi, redire autrement sert à structurer la réflexion, préciser les idées et construire des concepts. Cette action mène ainsi l'apprenant vers une réorganisation cognitive qui favorise le passage d'une représentation intuitive à un concept élaboré. Pour l'apprenant, dire autrement, comparer, expliquer et reformuler représentent des pratiques langagières qui favorisent l'appropriation des connaissances.

Le deuxième axe souligne que les apprenants se positionnent en exprimant un point de vue lors des interactions en classe de FLE. En effet, en prenant la parole, ils défendent une idée ou la réfutent. Cela leur permet de construire une identité discursive et renforce l'appropriation du savoir. Penser au cours d'une discussion oblige les apprenants à justifier et clarifier leurs propos, en ce sens la dimension réflexive dynamise le travail cognitif et coopératif. Par exemple, en participant à un débat, l'apprenant manifeste sa présence et assume un rôle actif dans les échanges. Dans ce contexte, les enjeux pédagogiques et sociaux sont importants, apprendre à communiquer, dialoguer, écouter et négocier le sens prépare les apprenants à acquérir une citoyenneté réflexive. Le troisième axe est orienté vers la capacité des apprenants à réguler collectivement les échanges en écoutant, en se concentrant sur la discussion et en respectant le sujet abordé.

En classe de FLE, les pratiques langagières exigent donc une décentration, en d'autres termes, l'apprenant doit veiller à la qualité de l'échange et manifester une réflexivité qui mette en évidence la pertinence de la communication orale. Ainsi, il pourra développer une autonomie cognitive et sociale, cette compétence réflexive attribuera aux interactions une dimension constructive. En régulant collectivement la parole, les apprenants acquerront des capacités méta langagières qui leur permettront de devenir acteurs responsables de leurs apprentissages.

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

Par conséquent, ces trois axes mettent en évidence l'importance du langage pour la construction du savoir, pour l'affirmation de la dimension identitaire et interactive et enfin pour la valorisation de l'autonomie et des capacités de régulation. L'analyse des pratiques langagières montre que le langage n'est pas uniquement un outil de communication mais aussi un moyen de penser, de positionnement et de régulation.

Le tableau ci-dessous élaboré par nous même reprend de façon claire et concise la manière avec laquelle les apprenants utilisent le langage pour organiser leurs connaissances, interagir avec leurs camarades et gérer les échanges.

Tableau relatif aux dimensions de la réflexivité langagière

Dimension de la réflexivité	**Description**	**Enjeux cognitifs, sociaux, pédagogiques**	**Exemples**
Conceptualisation	-Le langage sert à reformuler -Le langage sert à structurer le savoir	- **Cognitif** -Structuration de la pensée -Passage de la représentation à la conceptualisation - **Pédagogique** -L'appropriation active du savoir	- **Reformulation** Lors d'un débat en classe de FLE « *je ne suis pas d'accord avec vous* » « *je ne partage pas votre point de vue* »
Appropriation/ positionnement	-L'apprenant construit sa place en interagissant avec les pairs et l'enseignant	- **Cognitif** -Développement de l'esprit critique - **Pédagogique** -L'apprenant apprend le dialogue et la négociation	Lors d'un débat en classe de FLE : « *je ne partage pas votre point de vue, car vos arguments ne sont pas bien clairs »* L'apprenant se positionne -Affirmation de soi.
Gestion des interactions	-Capacité à réguler la parole	- **Cognitif** -Maintenir la cohérence des apprentissages - **Social** -Coopération -Respect des règles de	Lors d'un débat en classe de FLE : *- « s'il vous plaît, ne vous écartez pas, restons dans le sujet »* - Rappel et coopération

		communication - **Pédagogique** -Développement de l'autonomie et des compétences langagières.	

Ce tableau synthétique résume les trois dimensions de la réflexivité langagière en contexte scolaire. Nous constatons que, sur le plan cognitif, la réflexivité aide à mieux penser, sur le plan social, elle aide à bien interagir et enfin sur le plan pédagogique, elle favorise un apprentissage autonome et efficace. Ces trois dimensions se complètent et sont indissociables et font de la réflexivité langagière un facteur fondamental pour la réussite scolaire, en mettant en relation les enjeux cognitifs, sociaux et pédagogiques. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'intégrer ces différents axes dans une progression réfléchie afin de créer un réel enseignement de l'oral. De cette manière, il pourra former des apprenants capables de communiquer de façon claire et intelligible, avec confiance et pertinence dans divers contextes, notamment scolaires, sociaux et professionnels.

8. L'évaluation de l'oral

Il est intéressant de rappeler que l'oral combine plusieurs compétences, à savoir la compréhension, la production et l'interaction. Évaluer l'oral en classe de langue est essentiel compte tenu l'importance de la compétence communicative orale pour l'apprentissage du FLE. La finalité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est d'amener les apprenants à communiquer de manière efficace dans cette langue et de pouvoir s'en servir dans des situations de communication authentiques, soit en contexte scolaire soit dans la vie quotidienne.

L'évaluation de l'oral est fondamentale pour les apprentissages dans la mesure où elle aide l'enseignant à vérifier la progression réelle de ses apprenants, en portant une attention particulière à leur prononciation ainsi qu'à leur intonation et leur fluidité. De plus, l'enseignant pourra observer leur capacité à mobiliser le lexique et la grammaire en contexte. L'évaluation sert à constater l'aisance communicative et la spontanéité du discours chez les apprenants. D'autre part, elle est efficace sur le plan psychologique car elle permet aux apprenants de surmonter leur peur et leur stresse en renforçant leur confiance et en favorisant les échanges en langue étrangère.

Par ailleurs, l'évaluation est utile à l'enseignant car elle l'aide à identifier les difficultés de ses apprenants et à adapter son enseignement en fonction des besoins réels de la classe. Elle constitue donc un réel outil de motivation pour les apprenants les aidant ainsi à apprendre à communiquer oralement en français langue étrangère.

8.1. Les critères d'évaluation

Il est important de souligner que le rôle de l'enseignant est d'accorder une place à l'évaluation de l'oral dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Pour ce faire, il doit établir une grille contenant les critères d'évaluation et il doit en informer ses apprenants au préalable. Chaque tâche proposée à l'oral doit avoir une grille d'évaluation particulière en fonction des critères qui lui sont appropriés. En effet, l'apprenant peut prendre la parole dans diverses tâches, comme présenter un point de vue et argumenter sur un thème donné, produire une réplique en participant à un jeu de rôle, simuler une interview, etc. En mettant ainsi en valeur les progrès des apprenants, l'évaluation les encouragera à s'investir pleinement dans les apprentissages.

Pour réaliser une évaluation orale en classe de FLE, nous proposons la grille ci-dessous et nous précisons que nous nous sommes inspirées du CECR (2001 : 145), pour l'élaborer. En effet, il est mentionné dans le cadre de référence pour les langues que *« les exemples d'échelles contiennent quatorze catégories qualitatives relatives à l'évaluation de l'oral »*.

Nous avons fait des choix en nous référant aux descripteurs ci-dessous :

– Stratégies de prises de parole – Précision

– Stratégies de coopération – Compétence sociolinguistique

– Demande de clarification – Domaine général

– Aisance – Étendue du vocabulaire

– Souplesse – Exactitude grammaticale

– Cohérence – Contrôle du vocabulaire

– Développement thématique – Contrôle phonologique

-Grille d'évaluation orale en classe de FLE

Critères d'évaluation	Excellent	Bien	Moyen	Insuffisant
Pertinence des idées- Développement thématique	-Idées claires -Développement pertinent	-Présence des idées développement moins pertinent	-Idées limitées - développement faible	-Idées non reliées au sujet

Grammaire	-Erreurs très rares n'entravant pas la compréhension	Peu d'erreurs Message compréhensible	-Erreurs fréquentes -Compréhension avec effort	-Beaucoup d'erreurs Incompréhension
Lexique	Varié et riche	Assez varié	Limité	Pauvre
Prononciation	Très intelligible	Intelligible	Peu claire	Mauvaise
Intonation Fluidité/Souples	Discours très clair Rythme très fluide	Rythme normal	Hésitations fréquentes	Oral segmenté Absence de continuité
Interactions/ Communication	Respect des tours de parole Interactions pertinentes	Interactions fréquentes	Interactions Limitées	Interactions absentes

Notation finale : Total possible ... /24

6 critères x 4 points=24 points

Chaque critère est noté de 1à 4 points

Excellent : 21-24 pts

Bien : 17-20 pts

Moyen : 16 -13 pts

Insuffisant : 0-12 pts

Il revient à l'enseignant de convertir la note sur 20 en fonction du choix du barème et des décisions qu'il pourrait prendre relatives à la notation correspondante à chaque critère.

Notons aussi que la grille ci-dessus permettra d'objectiver l'évaluation en évitant à l'enseignant d'avoir recours à un jugement qui se base sur l'impression, de plus, elle favorisera aussi l'équité car les critères seront appliqués à tous les apprenants.

DEBANC (1999 : 193), affirme que « *l'enseignement de l'oral suppose que l'on définisse son évaluation de façon précise et opératoire* »

L'auteur souligne que l'enseignement de l'oral exige une évaluation précise avec des critères bien définis, il faut donc savoir ce que l'on cherche à évaluer, à savoir la phonétique, la grammaire, la richesse du lexique, etc. En outre, il est important de décrire le critère, ce qui renvoie au terme « *opératoire* » cité par l'auteur, c'est-à-dire, il s'agit de transformer les critères en indicateurs observables et mesurables afin d'évaluer la performance des apprenants. La grille que nous avons élaborée est en adéquation avec la définition de l'auteur, elle pourra ainsi être utile aux enseignants.

Chapitre 9 : Perspectives didactiques pour une communication orale optimale en FLE

8.2. L'évaluation au service des apprentissages

Il convient de préciser que le but de l'évaluation n'est pas la notation, mais la progression des apprentissages. En effet, « *L'objectif de l'évaluation au service de l'apprentissage n'est pas d'établir une notation. Il s'agit plutôt d'améliorer et de favoriser l'apprentissage des élèves en plus de leur fournir une rétroaction descriptive et détaillée »* (Dumais, 2015a : 11). IN DUMAIS (2016 :1). L'évaluation au service des apprentissages ne se réduit pas uniquement à donner une note mais il s'agit plutôt d'un outil pédagogique de soutien visant à aider l'apprenant à progresser. En recevant une rétroaction descriptive, l'apprenant comprend mieux ses points forts et découvre ses faiblesses. Ce processus développe son autoréflexion et l'aide à prendre en charge son propre apprentissage.

En outre, l'évaluation permet à l'enseignant de varier ses méthodes et d'ajuster son enseignement en fonction des besoins de ses apprenants. En mettant l'accent sur la progression et non pas sur la performance chiffrée, l'évaluation stimule la motivation et favorise la confiance en soi, l'engagement et le plaisir d'apprendre la langue étrangère. L'auteur rajoute que « *Cela (l'évaluation) donne l'occasion aux élèves d'apprendre en leur permettant de mettre en pratique leur compétence à communiquer oralement, et ce, bien avant de leur attribuer un résultat »* (Dumais, 2015b). IN DUMAIS (2016 :1).

En permettant aux apprenants de communiquer oralement, l'évaluation prend une dimension formatrice. En effet, l'apprenant est amené à mettre en œuvre ses savoirs linguistiques et ses savoir-faire, notamment ses stratégies de communication pour parler de façon correcte et efficace. Il organise ses idées et choisi un lexique approprié, en s'exprimant ainsi devant ses pairs et l'enseignant, l'apprenant s'entraine à développer sa compétence communicative orale en FLE et son autonomie. Cette mise en situation authentique facilite l'appropriation de la langue car elle oblige l'apprenant à mettre à l'épreuve ses connaissances.

8.3. Les types d'évaluations en classe de FLE

En didactique des langues étrangères, il existe trois types d'évaluation qui se déroulent dans trois moments différents de l'apprentissage, à savoir :

8.3.1. Évaluation diagnostique

Se déroule en amont des apprentissages, son objectif principal est d'aider l'enseignant à identifier les acquis et les difficultés de ses apprenants afin d'adapter son enseignement en fonction des profils de ses apprenants.

8.3.2. Évaluation formative

Il s'agit d'une évaluation qui se déroule en cours d'apprentissage, lors des activités comme les jeux de rôle, les débats ou les dialogues. Son objectif est de recueillir des informations sur la progression des apprenants. Dans ce contexte, CUQ (2003 :91) affirme que « *la fonction formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage* ».

Comme le souligne l'auteur, l'utilité de cette évaluation réside dans le fait qu'elle accompagne l'apprenant tout au long des ses apprentissages. Il s'agit donc d'une observation régulière qui permet à l'enseignant de vérifier les acquis de ses apprenants. C'est une évaluation constructive qui fournit à l'apprenant des repères pour s'améliorer et progresser dans ses apprentissages.

8.3. 3.Évaluation sommative

Cette forme d'évaluation a pour finalité d'évaluer les acquis des apprenants à la fin d'un cycle d'apprentissage. Précisément, **«** *la fonction sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maitrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études »* (Ibid.). Ainsi, cette évaluation a lieu lorsque le processus d'apprentissage est achevé, son objectif est de faire un bilan global des acquis des apprenants afin de vérifier si les objectifs visés ont été atteints. Elle a une portée certificative car elle détermine si les compétences attendues sont acquises à la fin du cycle d'apprentissage.

Enfin, en classe de langue, l'évaluation de l'oral joue un rôle déterminant dans l'évolution des apprentissages, pour cette raison, nous pensons qu'il est essentiel de l'inclure dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'oral car son impact est crucial, représentant ainsi un facteur de progression et de confiance pour les apprenants.

9-Quels outils pédagogiques pour l'optimisation de la compétence communicative orale en classe de FLE ?

Notre recherche sur le terrain et notre étude approfondie, nous a permis de comprendre que les enseignants ne peuvent pas optimiser la compétence communicative orale des apprenants de 3ème année secondaire sans l'intégration des moyens de la technologie en classe de langue. En effet, la validation de notre troisième hypothèse de recherche met la lumière sur l'utilité de l'usage des supports numériques et multimédias en classe de langue. Il nous a été donné de

constater que ce type d'outils, lorsqu'il est intégré en classe de FLE, suscite chez les apprenants algériens la motivation, l'intérêt et l'engagement pour l'apprentissage de la langue française, tout en facilitant la tâche des enseignants.

Pour cette raison, nous les proposons comme perspectives de recherche et nous les recommandons fortement aux enseignants de FLE car ils ont un impact considérable sur le développement de la compétence communicative orale des apprenants en classes de troisième année secondaire en contexte algérien. Dans cette optique, la mise en pratique des TICE en classe de FLE représente une nécessité impérative pour l'école algérienne afin de remédier aux lacunes linguistiques et communicatives rencontrées par les apprenants. La voie de l'innovation pédagogique devient imminente pour répondre aux besoins des apprenants. La technologie offre un large éventail de ressources interactives, tels que les supports audio-visuels, sonores, qui peuvent enrichir l'apprentissage et développer les compétences orales

9.1. Les TICE pour un enseignement efficace en classe de FLE

L'usage des TICE aide les apprenants à développer des compétences en compréhension de l'oral grâce à l'écoute active et en expression orale à travers les conversations virtuelles et les échanges qui les exposent à des contextes réels d'utilisation de la langue.

Les TICE englobent une panoplie d'outils numériques telles que les tablettes, les ordinateurs, les logiciels éducatifs, les plateformes en ligne, favorables à l'enseignement /apprentissage des compétences orales, modifiant ainsi les pratiques traditionnelles et brisant la monotonie des cours. CUQ&GRUCA (2017 :441), soulignent que « *l'enseignant de langue doit disposer d'une compétence technologique, c'est-à-dire d'une compétence d'utilisation des outils matériels technologiques* ». En effet, de nos jours, maitriser les savoirs linguistiques et pédagogiques ne suffit pas pour un enseignement efficace en langue étrangère. L'enseignant doit être capable de faire usage des outils numériques qui peuvent soutenir l'apprentissage.

De cette manière, son rôle évolue, il devient ainsi un médiateur et un guide qui oriente ses apprenants vers un apprentissage riche en ressources numériques.

Par conséquent, la gestion pédagogique par le biais de la technologie permet de créer des activités interactives qui motivent les apprenants et développent leur autonomie car ils pourront s'exercer en classe mais aussi en ligne. La flexibilité des TICE est donc un atout fondamental, permettant un apprentissage en présentiel, à distance et en hybride et favorisant ainsi le développement des compétences linguistiques et numériques.

Dans cette optique, il est important de souligner que la compétence technologique de l'enseignant permet d'intégrer ces outils dans une démarche pédagogique cohérente favorisant un apprentissage performant.

Enfin, « *ces technologies de la communication et de l'information (TIC, ou TICE lorsqu'elles sont utilisées pour l'enseignement) permettent l'entrée du monde extérieur dans la classe, mais elles permettent surtout l'ouverture immédiate de la classe sur le monde* » (Ibid. :442). Il est vrai, ces outils techniques transforment réellement le rapport de l'école avec le monde, permettant l'entrée du monde extérieur dans la classe : les apprenants auront la possibilité d'accéder à une multitude de ressources en ligne, ils pourront échanger en français langue étrangère avec des pairs du pays de la langue cible, et collaborer aussi avec des classes d'autres pays. Ces interactions développent les compétences numériques et interculturelles des apprenants et rendent l'enseignement du FLE concret et motivant. En ce sens, les apprenants vont acquérir des savoirs, ce qui permet d'enrichir les apprentissages au-delà des manuels scolaires traditionnels. De plus, les TICE leur donneront la possibilité de d'enregistrer leurs activités orales, tels que les jeux de rôles et les publier ensuite sur des pages créées par eux-mêmes.

En outre, les supports interactifs numériques comme les applications visioconférence et les plateformes collaboratives stimulent les productions orales en groupes et déclenchent les interactions en temps réel. Des quiz oraux et des débats en ligne motiveront la prise de parole en français langue étrangère des apprenants et rendent l'apprentissage du FLE stimulant et ludique. Ces moyens technologiques facilitent le travail de l'enseignant en lui offrant un accès rapide et actualisé à des ressources variées, adaptées au niveau et au rythme de ses apprenants. En effet, la présentation des documents authentiques en classes tels que les podcasts, les vidéos, les chansons, etc. exposent les apprenants à la langue authentique.

À cet égard, l'intégration des technologies de l'information et de la communication en classe de français langue étrangère renforce la communication orale et l'immersion linguistique, permettant ainsi d'importer le monde dans la classe et d'exporter la classe vers le monde, formant des citoyens ouverts et actifs dans une société globalisée.

Dans cette perspective, la méthode pédagogique recommandée est l'approche actionnelle qui oriente l'apprenant vers l'action et le guide vers un apprentissage basé sur des tâches qui favorisent les pratiques communicatives en contexte réel.

De plus, cette approche met l'accent sur la capacité à agir grâce à un apprentissage à l'aide des scénarios qui couvrent plusieurs activités et qui conduisent les apprenants à un projet final impliquant l'ensemble de la classe dans un travail collaboratif.

Force est de constater que les scénarios pédagogiques permettent d'élaborer des tâches basées sur des activités communicatives de réception, de production, d'interaction inspirées du CECR. En ce sens l'accent est mis sur l'autonomie des apprenants et l'authenticité des ressources pédagogiques. Dans ce contexte, l'apprenant devient un acteur social qui utilise la langue étrangère afin d'agir en société, interagir et accomplir des actions concrètes dans des situations authentiques.

9.2. Proposition d'un scénario pédagogique avec les TICE

Le scénario pédagogique assisté par les TICE, que nous proposons ci-dessous a pour objectif de servir de modèle aux enseignants du FLE pour une mise en pratique du français langue étrangère visant à la fois le développement des compétences linguistiques, communicatives, notamment pragmatiques et socioculturelles dans un cadre interactif.

-Objectifs pédagogiques

Sur le plan communicatif : Amener les apprenants à acquérir la capacité à débattre en langue étrangère et défendre leur point de vue en nuançant leurs propos.

Sur le plan linguistique : Les apprenants pourront acquérir le lexique de l'argumentation à savoir : les connecteurs logiques- les expressions de l'accord et du désaccord.

Sur le plan pragmatique : Les apprenants apprendront à respecter les tours de parole et les règles du débat.

Thème du débat : L'intelligence artificielle : avantages et inconvénients

-Déroulement du scénario

1. Mise en route : 5mns

Présentation d'un support audio-visuel portant sur un bref reportage sur l'IA.

-Pour amorcer le sujet : Quels sont les avantages et les inconvénients de l'intelligence artificielle ?

-Créer un premier échange libre en activant les connaissances

2. Entrainement linguistique : 10mns

Brainstorming collectif de vocabulaire :

-Avantages de l'IA : Progrès, rapidité, efficacité, création, modernisation..

-Inconvénients de l'IA : Dépendance, fin de la réflexivité ...

-Remettre aux apprenants une fiche contenant des expressions argumentatives pour faciliter le travail oral.

-Pour structurer : Tout d'abord, ensuite, enfin.

-Pour s'opposer : Je comprends ta vision des choses, toutefois, néanmoins.....

-Pour nuancer : Certes...mais.

3. Activité : Débat en petits groupes 30mns.

- Selon l'effectif, la classe sera divisée en petits groupes qui s'opposent (chaque groupe défend ou rejette une idée, soit pour ou contre l'IA, avec un apprenant qui joue le rôle de modérateur pour gérer le débat.

-Chaque groupe devra préparer trois arguments illustrés.

-Lancement du débat : Gestion du temps- prise de parole organisée.

4. Feedback : 10mns

-Retour collectif sur les arguments avancés : lesquels sont plus convaincants, pourquoi ?

-Correction du lexique et de l'usage des connecteurs logiques.

-Autoévaluation : Les apprenants devront partager leur perception sur leur performance orale.

5. Préparation du prolongement de la tâche pour la séance suivante 5mns

-**Question** : Comment envisagez-vous notre société dans vingt ans avec l'IA ?

Présentation filmée pour développer la structuration du discours et la fluidité.

6- Forces et aspect positifs du scénario

-Se base sur l'interaction et la spontanéité

-Permet l'apprentissage du lexique et des stratégies d'argumentation ainsi que la prise de parole devant les pairs.

Thématique d'actualité suscitant l'intérêt des apprenants et la participation aux débats.

10. Intérêt pédagogique des TICE en classe de FLE

Pour mettre en exergue l'intérêt pédagogique des TICE en classe de FLE, nous avons répertorié les facteurs essentiels contribuant au développement de la compétence communicative orale des apprenants de 3ème année secondaire en contexte algérien et de l'acquisition de leur autonomie langagière.

Dans cette perspective, il convient de préciser que les moyens technologiques, lorsqu'ils sont intégrés en classe de FLE, de manière réfléchie et efficace offrent une diversité d'intérêts pédagogiques, à savoir :

-Le développement de la communication authentique orale grâce aux scénarios qui recréent des situations qui se rapprochent de la vie réelle.

-La motivation et l'engagement des apprenants stimulés par un thème d'actualité impliquant les apprenants et suscitant leur prise de parole.

-Le développement des compétences pragmatiques, car les apprenants vont apprendre à adapter leur discours au contexte de la communication.

-Enrichissement linguistique grâce à la mise en pratique d'un lexique spécifique.

-Accès à l'information, permettant aux apprenants de développer des compétences de recherche et une autonomie d'apprentissage

-Développement des compétences transversales favorisant l'adaptabilité à diverses situations et la réussite globale des apprenants.

-Individualisation et différenciation qui favorisent l'adaptation des rythmes de chaque apprenant en fonction du niveau de chacun d'eux, grâce aux activités interactives et plateformes en ligne qui facilitent le suivi personnalisé.

L'apprentissage collaboratif grâce au travail de groupes, permettant aux apprenants de devenir co-constructeurs du savoir.

-Evaluation formative authentique réalisée par l'enseignant grâce à l'observation de la prise de parole des apprenants.

-Feedback immédiat grâce à des activités en ligne.

Enfin, notons que l'introduction des outils de la technologie comme auxiliaires didactiques en classe de langue enrichissent les pratiques enseignantes et permettent un apprentissage interactif. Néanmoins, leur efficacité est tributaire de la formation des enseignants et de l'accès aux dispositifs logistiques et pédagogiques en classe de FLE.

11-Points essentiels à retenir

La proposition des perspectives didactiques en classe de FLE, met en lumière la nécessité d'inscrire l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère dans une approche qui s'éloigne de la transmission des savoirs linguistiques pour valoriser l'expérience de l'apprenant et promouvoir la construction des compétences plurielles, à savoir la compétence

pragmatique, interculturelle et sociolinguistique qui déterminent l'efficacité de l'interaction en contexte réel.

Comme, nous l'avons déjà démontré dans les chapitres précédents, à travers l'étude du terrain et comme l'ont aussi montré les recherches en didactique des langues, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut se faire sans la prise en compte des dimensions cognitives, affectives, sociales et culturelles. L'approche communicative et l'approche actionnelle largement promue par le cadre européen commun de référence pour les langues (2001), représentent les jalons fondamentaux de cette évolution, en mettant en exergue la compétence communicative attestée dans les années (1970) et attribuée au linguiste anthropologue Dell Hymes , selon le Dictionnaire de didactique du français (2003), et la dimension actionnelle de l'usage de la langue en contexte.

Ces orientations théoriques ont modifié le statut de l'enseignant, qui n'est plus considéré comme un détenteur de savoir, mais plutôt un guide, un médiateur et un facilitateur de savoir, menant les apprenants dans un processus où la réflexivité, l'engagement actif et l'autonomie d'apprentissage jouent un rôle crucial dans l'appropriation de la langue étrangère.

L'approche actionnelle est la mieux placée pour illustrer ce changement en mettant l'apprenant dans la posture d'un acteur social, qui doit mettre en œuvre ses connaissances et ses compétences pour exécuter une tâche signifiante ancrée dans la vie quotidienne ou résoudre une situation problème. Dans ce contexte, les profils hétérogènes des apprenants peuvent être envisagés comme une richesse didactique lorsqu'ils sont pris en considération et accompagnés par des pratiques enseignantes différenciées et inclusives.

Dans un autre sens, les apports de la sociolinguistique et de l'interculturel soulignent que l'enseignement du français langue étrangère ne peut se limiter à la maitrise des compétences linguistiques décontextualisées. La langue est porteuse d'usages, de représentations et de valeurs, ce qui rend essentiel l'intégration de la compétence interculturelle dans la démarche didactique. De cette manière, la classe devient un lieu où se développent la tolérance, l'ouverture d'esprit et la conscience critique envers l'autre, en d'autres termes face à l'altérité.

Dans cette optique, l'usage des documents authentiques, la diversité des techniques d'enseignement et l'usage raisonné des moyens numériques en classe de FLE deviennent des ressources incontournables pour répondre à la pluralité des besoins et des profils des apprenants de 3ème AS en contexte algérien. En effet, l'intégration croissante des outils

numériques et multimodaux ouvre de nouvelles perspectives pour la didactique du français langue étrangère, favorisant ainsi la créativité des apprenants et l'accès à des supports authentiques. Toutefois, il ne faut pas omettre de souligner que l'accompagnement de l'enseignant et sa réflexion pédagogique doivent inscrire l'usage de ces outils numériques dans une démarche cohérente.

Enfin, pour rappel, les perspectives didactiques proposées dans ce chapitre sont mises en évidence à travers la recherche et les outils d'investigation effectués sur le terrain.

Pour conclure, nous affirmons que ces pistes pédagogiques relèvent d'une approche qui considère l'apprenant comme un acteur social. Ainsi, il s'agit de repenser l'enseignement de la langue étrangère comme un processus dynamique, interactif et évolutif, assisté par les avancées théoriques dont la finalité est de concilier efficacité linguistique, communicative orales et développement de la compétence interculturelle pour s'approprier la langue étrangère et acquérir l'autonomie langagière en FLE.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette recherche, il apparaît que la communication constitue un facteur essentiel dans la construction et le développement des compétences langagières. L'étude des différents processus impliqués, notamment compréhension, production et interaction montre que l'apprentissage ne peut être envisagé comme une simple accumulation de savoirs linguistiques, mais doit être appréhendé comme une dynamique complexe mobilisant simultanément des dimensions cognitives, socio-affectives et pragmatiques.

L'inscription des pratiques pédagogiques dans le cadre des approches communicative et actionnelle confirme l'importance de dispositifs centrés sur la réalisation de tâches authentiques, sur la contextualisation des usages linguistiques et sur la participation active de l'apprenant. Cette orientation méthodologique souligne la nécessité d'un enseignement qui ne se limite pas à transmettre un système linguistique, mais qui engage l'apprenant dans des activités signifiantes, favorisant ainsi son appropriation progressive de la langue et son développement en tant qu'acteur social.

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant apparaît comme déterminant. Celui-ci doit assumer des fonctions multiples à savoir : concepteur, médiateur, régulateur et évaluateur afin de créer un environnement didactique propice à l'émergence de compétences complexes et transférables. L'enseignant ne se réduit plus à une source de savoir, mais devient un facilitateur des apprentissages, attentif à la diversité des profils et aux besoins spécifiques des apprenants.

Ainsi, le développement de la compétence communicative orale au secondaire apparaît comme un enjeu essentiel pour permettre aux apprenants d'utiliser le français de manière authentique et efficace. Si les difficultés rencontrées relèvent à la fois de facteurs individuels, pédagogiques, elles ouvrent également la voie à une réflexion approfondie sur les méthodes, les outils et les approches capables de soutenir une prise de parole plus libre, plus confiante et plus riche en classe de FLE.

L'enjeu de cette recherche est donc de comprendre comment mettre en place des conditions d'apprentissage propices à la communication orale et d'élaborer des pistes d'intervention adaptées aux besoins des apprenants du cycle secondaire en classe de 3ème AS.

Nous rappelons que l'objectif de l'enseignement actuel du français langue étrangère est d'amener les élèves à communiquer dans le français langue étrangère. Comme les apprenants de 3ème année secondaire sont en fin de cycle scolaire et rencontrent toujours des difficultés à communiquer oralement langue étrangère, notre rôle est de les aider à franchir le

seuil de l'université en étant doté d'une compétence communicative orale pouvant leur permettre de prendre l'initiative de la parole dans des situations authentiques.

Dans cette optique notre thème de recherche est centré sur la communication orale en classe de FLE chez les apprenants de 3ème AS, entre réalité et perspectives.

L'objectif de notre travail de recherche est de redonner le goût d'apprendre une langue étrangère aux apprenants. Nous soulignons que les problèmes qu'ils rencontrent en communication orale et leur désintérêt envers son apprentissage est particulièrement dû à une sorte de démotivation produit inévitable d'une conséquence de routine en classe de langue.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui se propose de répondre à la problématique formulée et d'atteindre les objectifs de recherche exposés précédemment, afin de contribuer à une amélioration concrète de la compétence communicative à l'oral en français langue étrangère.

Pour ce faire, nous avons tenté de remédier à cette situation en essayant de comprendre quelles pratiques enseignantes seraient favorables au développement de la compétence communicative.

À cet égard, notre problématique a été formulée de la manière suivante :

Dans quelle mesure, l'accompagnement pédagogique pourrait-il aider les apprenants algériens de 3ème année secondaire à surmonter leur faiblesse linguistique et optimiser efficacement leur capacité à communiquer oralement en français langue étrangère ?

Nous avons également rédigé des questionnements secondaires liés à cette problématique que nous formulons ci-dessous :

- Quelles sont les pratiques pédagogiques qui favorisent le développement de la compétence communicative en classe de FLE ?

- Quel est l'impact de l'usage des outils numériques ou supports multimédias sur l'apprentissage et la motivation des apprenants en classe de FLE ?

Ces interrogations nous ont permis de formuler les hypothèses de recherche suivantes :

Hypothèse de recherche1

« Axer les stratégies d'enseignement sur la communication authentique pourrait remédier aux lacunes des apprenants algériens de 3ème AS et contribuer à optimiser leur compétence communicative orale en FLE et leur faire acquérir une autonomie langagière»

CONCLUSION GENERALE

Hypothèse de recherche2

« Développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, aide à développer leur compétence communicative et leur faire acquérir progressivement une autonomie langagière. »

Hypothèse de recherche3

« Introduire les outils numériques et multimédias sonores et audiovisuels en classe de FLE pourrait constituer un facteur qui contribuerait à développer la compétence communicative orale et l'autonomie langagière des apprenants de 3ème AS, en contexte algérien ».

Les objectifs de la recherche visaient à :

-Chercher à savoir s'il existe une relation entre les stratégies d'enseignement et l'investissement des apprenants dans la communication orale en classe de FLE

-Mesurer le degré d'autonomie laissé par l'enseignant aux apprenants afin de leur permettre de participer activement à une communication efficace

-Mettre en relief le rôle des supports numériques et audio-visuels comme auxiliaires didactiques pour l'enseignement /apprentissage du FLE.

Au terme de notre travail empirique et à l'appui des résultats auxquels nous sommes arrivée, nous soutenons que nos hypothèses ont été confirmées grâce à l'aide que nous a apporté les enseignants et les apprenants en répondant aux deux questionnaires, et aussi grâce aux observations des classes que nous avons effectué sur le terrain.

L'analyse des données qu'on a pu recueillir sur le terrain nous a permis de savoir que les pratiques enseignantes, lorsqu'elles sont centrées sur la communication authentique permettent à l'apprenant de s'impliquer plus librement dans les activités orales. De plus, favoriser l'autonomie en apprentissage en classe de langue est un facteur crucial contribuant à développer les compétences communicatives orales. Enfin, l'intégration des outils numériques et multimédias en classe de FLE facilite la réalisation des objectifs poursuivis en matière de communication orale en milieu scolaire. Par conséquent, il convient de faire de l'oral un objet d'apprentissage à part entière en le valorisant. Ainsi, pour former des locuteurs maitrisant le français langue étrangère, il est nécessaire d'installer les compétences orales et interactives afin d'amener les apprenants à communiquer en langue étrangère efficacement.

En définitive, la communication, envisagée à la fois comme objet, outil et finalité de l'enseignement, constitue le fondement même d'un apprentissage linguistique pertinent et durable. Elle permet non seulement de structurer les apprentissages, mais aussi d'inscrire

l'apprenant dans une perspective d'ouverture culturelle, d'engagement social et de participation active au monde qui l'entoure.

Les élèves de 3ème AS ont les capacités et le désir d'apprendre, ils souhaitent améliorer leur niveau mais ils ont besoin d'être guidés dans leur apprentissage tout en se sentant en sécurité linguistique dans leur classe afin d'oser prendre la parole.

Enfin, nous espérons avoir correctement appréhendé ce thème et que ce travail pourra constituer une base pour de futures recherches dans le domaine de l'oral, dont les deux compétences restent indissociables et essentielles à la communication en français langue étrangère. Nous souhaitons avoir identifié les facteurs clés susceptibles de contribuer au développement des compétences communicatives orales.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- ABSI Tahar & DAKHLIA ABSI Fadéla (2008). Pour une meilleure communication écrite et orale. Alger. Editions Houmma.

-Alipour Marjan (2018). Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales. Département de linguistique et de traduction. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal
Disponible sur olst.ling.umontreal.ca › olst › pdf › Alipour_Marjan_
Date de consultation 22-05-2025

-ALRABADI, Elie 2011. Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 23 15-34 disponible sur http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308
Date de consultation 12-07-2022

-AUBERT-GEA Colette.(2005). Quelle formation pour enseigner l'oral ? Paris. Editions Harmattan.

--BEACCO Jean Claude (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris. Edition Didier.

-BANGE, Pierre. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* Paris : Didier.

-BERNARD André. 1998, *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Education.

-BERNET Emmanuel (2002) Mémoire intitulé : Effets comparés d.une approche pédagogique du projet sur la valeur accordée à l'apprentissage et sur le rendement en géographie auprès des élèves de la fin du primaire Université de Montréal. Faculté des études supérieures

- BOUCHAIR. Bouba (2017). L'enseignement de l'oral dans le cadre de la formation des futurs-enseignants de langue française, quels défis? Ecole Normale Supérieure Assia djebar de Constantine/ Algérie.FORUM DE L'ENSEIGNANT N° 19
Disponible sur asjp.cerist.dz › downArticle. Date de consultation 28-07-2025

- BOUDIN Gérald. 2004. L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. CAIRN. INFO. Matières à réflexion.№81, pages 25 à 41.. Disponible sur www.cairn.info › revue-connexions- Date de consultation 16-08-2024

- BOYER Henri (2001) Introduction à la sociolinguistique. Paris. Edition Dunod

- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. 2001. Strasbourg : Didier.

- Cadre commun de référence pour les langues. Version Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs (2018). Disponible sur www.coe.int/lang-cec
Date de consultation 16-08-2025

BIBLIOGRAPHIE

- CALVET Jean –Louis (1993). La sociolinguistique. France . Collection Que sais-je. Edition PUF

CHABANE Jean- Charles&BUCHETON Dominique(2002). Parler et écrire pour penser, Apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif

- CHAUDET Achour Christine (2016). Les Francophonies littéraires. IN. DIACRITIK, le Magazine qui met l'accent sur la culture 2017. Disponible sur Diacritik https// diacritik.com Date de consultation 09-11-2025

- CICUREL Francine. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe. Collection Langues et didactique. Paris. Edition Didier.

-CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude. (1998). *La compréhension orale.* Paris. Clé International.

- COURTILLON Janine (2003), Elaborer un cours de FLE. Paris. Edition Hachette

- CUQ Jean –Pierre& GRUCA Isabelle. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaire de Grenoble. Editions PUG. 4ème Edition.

-CUQ Jean-.Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris : Clé International.

-CYR Paul, GERMAIN. 1998. *Les stratégies d'apprentissages.* Paris : Clé International

-DABENE, Louise. 1984. « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : ELLUG.

-DABENE-F, CICUREL-M-C. Lauga Hamid- C Forestier (1990). Variations et rituels en classe de langue. Collection LAL. Edition HATIER-CREDIF

-- DANSEREAU. (1986), in PEKLAJ & VODOPIVEC (1999). « Apprentissage collaboratif » EduTechWiki.

Disponible sur : Edutechwiki.unige.ch fr/Apprentissage_collaboratif.

Date de consultation 26-07-2023

DEBANC Claudine Garcia- (1999). Évaluer l'oral. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* n°103-104,. pp. 193-212.Disponible sur www.persee.fr › doc › prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867 Date de consultation 29-08-2025

- DELGAR, Gemma, Fares. 2015. « L'interaction orale en présentiel et à distance : une étude de cas en classe de français ». Synergies Espagne n° 8 - p. 111-122. Disponible sur gerflint.fr › Base › Espagne8 › delgar [Consulté le 19-07-2022].

BIBLIOGRAPHIE

- DE MAN-DE VRIENDT Marie-Jeanne, (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/secondaire. Parcours et procédures de construction du sens*.
Bruxelles. Editions De Boeck Université (1ère édition). Volume1.

- Dubois Anne- Lyse 2017. Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère : des modalités aux activités. Synergies France n° 11 p. 149-158. Disponible sur : https://gerflint.fr/Base/France11/anne_lyse_dubois.pdf
Date de consultation : 20-07- 2023

- Dumais, Christian Ph. D (2016). Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? Langage oral Evaluation de l'oral. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Disponible sur eduscol.education.fr › document › download
Date de consultation 29-08-2025

- DUPONT Pascal Dupont (2020). Les genres oraux : Quels dispositifs pour apprendre ? Recherches n° 73, Les genres de l'oral. Disponible sur www.revue-recherches.fr › 009-020_R73_intro-Doltz-Dupont. Date de consultation 09-08-2025

- GADET Françoise & LE CUNFF Catherine & TURCO Gilbert (1998). .L'oral pour apprendre. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle.№17 Nouvelle Série.

- GAONAC'H D (1991), Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Collection Langue et apprentissage d'une langue, Paris, Editions Didier

- GARCIA –DEBANC Claudine. Évaluer l'oral. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique,* n°103-104, 1999. pp. 193-212.

-GIANNELLONI Jean & VERNETTE Eric (2001). Etudes de marché. Paris. Vuibert.

- GRANDGUILLAUME Gilbert (2004). La francophonie en Algérie. Hermès. №40
Disponible sur https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75?lang=fr
Date de consultation 04-11-2025

- GREMMO Marie-José & HOLEC Henri (1990). LA COMPRÉHENSION ORALE : UN PROCESSUS ET UN COMPORTEMENT. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. N° spécial.
Disponible sur : https://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/La%20compOrale.pdf
Date de consultation : 20-10-2025

- KASSIM Souad (2018). chapitre-2-les-formes-de-l-oral-e... Extrait de http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2004.htm). Disponible sur

BIBLIOGRAPHIE

souad-kassim-mohamed.blog4ever.com › chapitre-2-les-formes-de-l-oral-e...
Date de consultation 02-08-2025

- HEBERT Louis (2011). Les fonctions du langage. Université du Québec à Rimouski Disponible sur : https://www.signosemio.com/pages/jakobson/fonctions-du-langage.php
Date de consultation 12-11-2025

- LIONEL Jean (2023). Algérie : La politique linguistique d'arabisation Lionel Jean. Disponible sur : https://axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm. Dernière mise à jour: 18 déc. 2023. Date de consultation 07-11-2025

- LAFONTAINE Lizanne & PREFONTAINE, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. Revue des sciences de l'éducation, volume 33 №1, 47–66. Disponible sur https://doi.org/10.7202/016188ar.
Date de consultation : 17-07-2022

- LAFONTAINE Lizanne (2005) Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement. Volume 8, numéro 1. Disponible sur www.erudit.org › revues › ncre › 2005-v8-n1-ncre0794. Date de consultation 22-07-2025

- LE MANCHEC Claude (2001) Pratique orale de la langue. Collection Enseigner aujourd'hui. Paris. Editions Bordas pédagogie

- LEURY Alain & FENOUILLET Fabien (2013) Motivation et réussite scolaire (3ème édition). Paris. Ed. DUNOD.

-MALEK Latifa (Avril 2025). Le modèle didactique de l'exposé oral en classe de FLE : moyens et perspectives. Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS). Creators. Disponible sur: revue-irs.com › index.php › home › article › view
Date de consultation le 17-08-2025

-MANOLESCU Camelia. (2013). L'expression orale en milieu universitaire. Synergies Roumanie n°8 - 2013 p. 109-121. Disponible sur : gerflint.fr › Base › Roumanie8 › Manolescu
Date de consultation 19-08-2025

- MARTINEZ Pierre.1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Collection « *Que sais-je? »*.

- MIJON Philippe (2010) Communications authentique et didactique en classe de fle. Disponible sur :
http://www.fle-philippemijon.com/pratique-de-classe/communications-authentique-et-didactique-en-classe-de-fle/. Date de consultation 26-05-2022

-MOIRAND Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette

BIBLIOGRAPHIE

-Ordonnance de la loi du 23 janvier 2008 № 08-04 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Disponible sur https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-08-04-2008.htm. Date de consultation 10-11-2025

-- PORCHER Louis (1995). Le Français langue étrangère : Emergence et enseignement d'une discipline. Paris. Editions Hachette

- PORCHER Louis. (2004), L'enseignement des langues étrangères. Collection langues vivantes, Français langue étrangère, Paris, Editions Hachette.

- PORCHER Louis (2013). Sur le bout de la langue. La didactique en Blog. Edition CLE International

- POUSSARD Cécille (2000). La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives. HAL open science. Disponible sur :
https://theses.hal.science/file/index/docid/1734/filename/thesePoussard.pdf.
Date de consultation : 10-10-2025

- POTHIER Maguy, FOUCHER Anne-Laure (2005). L'aide à l'apprentissage dans le multimédia: médiation et médiatisation (Pages : 31-38). Promouvoir la Langue Française. Recherches et Formation en Langues-Cultures. Coordonné par Małgorzata Pamuła et Anita Pytlarz. Synergies Pologne n °2, 2005. Disponible sur : https://gerflint.fr/Base/Pologne2.pdf. et gerflint.fr › synergies-pologne. Date de consultation 24-09-2025

- PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige 1998 . Se former en didactique des langues. Edition ellipses. 208 pages.

-RAVAZZOLO Elisa, TRAVERSO VERONIQUE, JOUIN Emile, VIGNER Gerard. 2015. Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère. Paris. Edition Hachette.

- SAADI Djamila (1995) Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues. Situations du français, sous la direction de Dominique Fattier et Françoise Gadet. In: *Linx*, n°33pp. 129-133. Disponible sur www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1995_num_33_2_1397 Date de consultation 05-11-2025

- SEBAA R (2002). L'Algérie et la langue française : L'altérité partagée. Oran : Dar el Gharb.

-- SIMONET Renée & SIMONET Jean (2005). *Savoir prendre des notes*. Paris, Edition Eyrolles

BIBLIOGRAPHIE

- TALEB IBRAHIMI Khaoula (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, l'année du Maghreb - mis en ligne le 08 juillet 2010.
Disponible sur :
https://books.openedition.org/enseditions/1270?dir=prev. Date de consultation 01-11-2025
-TIAN Yuan. 2014. Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle. Synergie Chine №9-2014 p.53-65
Consulté le 09-06-2025. Disponible sur le site gerflint.fr › Base › Chine9 › TIAN_Y
- TIAN Nina (2016). La formation méthodologique de l'exposé oral au niveau débutant
Synergies Chine n°11 - p. 89-100.
Disponible sur : gerflint.fr › Base › Chine11 › tian_nina
Date de consultation17-08-2025
-VIANIN Pierre. 2006. *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.
-VIAU ROLAND, 2009. La motivation en contexte scolaire. Edition De Boeck. 2ème Edition. Paris.
- VION Robert. (2000). La communication verbale. Analyse des interactions. Collection HU Linguistique. Paris. Editions Hachette, Supérieur
- WEBER Corine. (2013). Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris. Editions Didier.

-Documents officiels

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE 3EMEAS. 2011.
PROGRAMME DE FRANÇAIS, 3EME AS. 2011.
MANUEL SCOLAIRE DE 3EME AS
Progressions annuelles LANGUE FRANÇAISE 3ème année secondaire
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Septembre 2018
https://3as.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/program3as-french.pdf
Date de consultation 10 Juin 2025

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Transcription des enregistrements de la séance 1

ANNEXE 2 : Transcription des enregistrements de la séance 2

ANNEXE 3 : Transcription des enregistrements de la séance 3

ANNEXE 4 : Transcription des enregistrements de la séance 4

ANNEXE 5 : Transcription des enregistrements de la séance 5

ANNEXE 6 : Transcription des enregistrements de la séance 6

ANNEXE 7 : Transcription des enregistrements de la séance 7

ANNEXE 8 : Transcription des enregistrements de la séance 8

ANNEXE 9 : Texte lu oralement par l'enseignant au cours de la séance 1

ANNEXE 10 : Transcription du document audio-visuel de la séance 2

ANNEXE 11 : Support de la séance 3 : Généralisation de l'outil Internet : Manuel scolaire P.79.

ANNEXE 12 : Support de la séance 4 : Thème du débat : Le travail des enfants : Illustration P 101. Manuel scolaire

ANNEXE 13 : Transcription du document audio de la séance 7 : Thème du support : Souffrance des enfants

ANNEXE 14 : Questionnaire distribué aux élèves par l'enseignant pour vérifier la compréhension du support audio de la séance 7

ANNEXE 15 : Support de la séance 8 : Illustration P. 153.Manuel scolaire

ANNEXE 16 : Progressions annuelles LANGUE FRANÇAISE 3ème année secondaire MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Septembre 2018

ANNEXE 17 : Grille de vérification de l'hypothèse 1

ANNEXE 18 : Grille de vérification de l'hypothèse 2

ANNEXE 19 : Grille de vérification de l'hypothèse 3

ANNEXE 20 : Entretien avec les enseignants

ANNEXE 21 : Entretien avec les élèves

ANNEXES 22 : Questionnaires destinés aux enseignants du FLE

ANNEXES 23 : Questionnaires destinés aux apprenants de 3ème AS

ANNEXE 1

Transcription des enregistrements de la séance 1

Activité : Compréhension orale

Support : texte oralisé (CF. Annexe 9)

Thème du support : 08 mai 45

TP : Tour de parole

P : Professeur

E : Elève

Codes de transcription

/ Pause courte

// Pause longue

TP 1 : P : Ecoutez le texte que je vais vous lire et essayez de noter les informations essentielles, par exemple le nom de l'auteur, la source, dégagez la situation de communication, etc.

TP 2 : Les élèves : C'est facile. (Réponse collective)

-Première lecture orale du texte par le professeur cf. annexe1.

TP 3 : P : vous avez écoutez le texte, alors on commence

TP 4 : Les élèves : Oui (Réponse collective)

TP 5 : P : Quel est le thème du texte ? Quel est le sujet dont parle l'auteur ? Ne parlez pas tous ensemble, alors qui veut parler, oui, vas-y. (L'enseignant désigne un élève)

TP 6 : E1 : 08 maye 45 (mai 45)

Un bras levé : l'élève prend la parole

TP 7 : E2 : l'auteur parle du 8 mai 1945.

TP 8 : P : Qui est l'auteur ?

TP 9 : E3 : La dipêche de Kabylie « La dépêche de Kabylie »

TP 10 : P : Est-ce que c'est le nom de l'auteur ?

// Pause ou silence dans la classe

TP 11 : Les élèves : Non (Réponse collective)

TP 12 : P : Comme ce n'est pas le nom de l'auteur « La dépêche de Kabylie » alors c'est quoi ?

TP 13 : E1 : La source

TP 14 : E2 : C'est la source

TP 15 : P : Très bien, maintenant réfléchissez, est-ce que la source contenait uniquement cette expression « La dépêche de Kabylie »

TP 16 : E4 : Non monsieur, il y a la date. 7

TP 17 : P : Il y a la date, oui, quelle date ? Qui a noté ça ?

TP 18 : E5 : 2006.

TP 19 : P : Oui, 2006, qui se rappelle du mois ? Personne ? Alors c'est …..

TP 20 : E2 : j'ai noté euh le 05- 2006

TP 21 : P : Oui c'est ça. Pourquoi il y a la date ? Que représente cette source ?

TP 22 : E4 : journal

TP 23 : P : C'est ça un journal, donc qui est l'auteur ?

TP 24 : Les élèves : un journaliste (Réponse collective)

TP 25 : P : À qui s'adresse ce journaliste ?

TP 26 : E6 : Aux lecteurs

TP 27 : P : Quels lecteurs ?

TP 28 : E7 : Les lecteurs qui lisent la journal //

TP 29 : P : Le journal, quel journal ?

TP 30 : E4 : On l'a dit le nom du journal

TP 31 : P : Oui, qu'est ce qu'on a dit ?

TP 32 : E3 : C'est euh,

TP 33 : E5 : La dipeche (La dépêche)

TP 34 : E4 : De Kabylie

TP 35 : P : Oui, alors qui veut reprendre ?

TP 36 : E4 : Le journaliste euh //

TP 37 : P : Le journaliste oui, tu continues. (L'enseignant désigne un élève pour continuer)

TP 38 : E6 : Le journaliste parle avec les lecteurs du journal qui s'appelle « La dépêche de Kabylie »

TP 39 : P : Qui veut continuer ?

TP 40 : E4 : Le journaliste a écrit euh euh //

TP 41 : P : a écrit quoi ? Comment on appelle le texte écrit par le journaliste ?

TP 42 : E6 : un article

TP 43 : P : Alors, continue ta phrase. (L'enseignant s'adresse à E4)

TP 44 : E4 : Le journaliste a écrit un article dans le journal qui s'appelle « La dipêche de Kabylie »

TP 45 : P : Le journaliste parle d'un évènement, lequel ?

TP 46 : Les élèves: Evènement historique. (Réponse collective)

TP 47 : P : Oui, quel est cet évènement historique ?

TP 48 : E4 : 08 mai 45

TP 49 : P : Pourquoi le journaliste parle-t-il de cet évènement? Dans quel but ? Pour quelle raison ?

TP 50 : E4 : Donner des informations.

TP 51 : P : Des informations au sujet de quoi ?

TP 52 : E6 : Sur le 08 mai 45

TP 53 : P : En donnant les informations, est-ce que l'auteur a exprimé ses sentiments ?

TP 54 : Les élèves : Non (Réponse collective)

TP 55 : P : Pourquoi ?

TP 56 : E6 : Il est objectif

-Deuxième lecture orale du texte par le professeur

-Consigne : Prenez des notes et relevez les mots clés du support

TP 57 : P : Qui a organisé les manifestations du 08mai 45 ?

TP 58 : E4 : Les mélitants (militants)

TP 59 : P : Quel était le mot d'ordre des militants ? Quelle était cette organisation ?

TP 60 : E2 : lieu du rendi-vous (rendez-vous)

TP 61 : P : Quoi encore ?

TP 62 : E3 : Dispersion de la manifestation aussi

TP 63 : P : Dispersion, alors que s'est-il passé le 08mai 45 ?

TP 64 : Les élèves : Les manifestations. (Réponse collective)

TP 65 : P : Que signifie « manifestation » ?

TP 66 : Les élèves : Manifestation// (Réponse collective)

TP 67 : P : manifestation mais c'est quoi manifestation ?

TP 68 : E4 : Les gens marchent dans la rue

TP 69 : P : Oui, une autre réponse ?

TP 70 : E5 : Beaucoup les personnes sont dans la rue

TP 71 : P : Il y a beaucoup de personnes dans la rue, oui, mais pourquoi ?

TP 72 : E6 : Réunion de personnes dans la rue.

TP 73 : P : D'accord mais pourquoi, elles sont dans la rue ?

TP 74 : E4 : Pour demander euh //

TP 75 : P : Demander quoi ? Quel était l'objectif de cette manifestation ?

TP 76 : E6 : la liberté

TP 77 : P : C'est ça la liberté, ou encore une autre expression

TP 78 : E5 : L'indipendance. L'indépendance

TP 79 : P : Oui l'indépendance, alors comment étaient les manifestations du 08mai 45 ?

TP 80 : E6 : organisées.

TP 81 : P : oui, encore.

TP 82 : E1 : sans armes.

TP 83 : P : Bien, organisées, sans armes, l'auteur a employé un mot précis pour dire « sans armes », quel est ce mot ? On dit des manifestations….paci

TP 84 : E6 : pacifiques.

TP 85 : P : Pacifiques oui, ça veut dire sans armes et donc sans vio…..

TP 86 : E6 : Violence.

TP 87 : P : Vous connaissez tous l'événement du 08 mai 45, alors ou a eu lieu cet évènement ? L'auteur a cité une ville, laquelle ?

TP 88 : Les élèves: Sétif. (Réponse collective)

TP 89 : P : Pourquoi l'auteur a cité Sétif ?

-L'enseignant désigne un élève.

TP 90 : E8 : Parce que euh à Sétif il y a beaucoup la mort / et //

TP 91 : P : L'auteur a aussi cité un indicateur de temps, lequel ?

TP 92 : Les élèves (Réponse collective) : 08h30

TP 93 : P : Que s'est-il passé à 08h30?

TP 94 : E8 : La commence des manifestations.

TP 95 : P : Le commencement.

TP 96 : E 6 : il y a des rassemblements.

TP 97 : P : Pourquoi ?

TP 98 : E6 : Pour vérifier s'il y a les armes.

TP 99 : P : Est-ce que la manifestation est restée pacifique ?

TP 100 : Les élèves (Réponse collective) : Non

TP 101 : P : Pourquoi ?

TP 102 : E8 : À cause du drapeau algérien.

TP 103: P : qu'est-ce qu'il a le drapeau algérien ?

TP 104 : E3 : les algériens marchent avec le drapeau dans le manifestation

TP 105 : P : La manifestation, oui et alors ?

TP 106 : E6 : C'est interdit.

TP 107 : P : pourquoi c'est interdit ?

TP 108 : E5 : La France n'aime pas le drapeau algérien.

TP 109 : E3 : diteste (déteste) le drapeau

TP 110 : P : Alors, que s'est-il passé ?

TP 111 : Les élèves (Réponse collective) : tiré

TP 112 : P : Tiré sur qui ?

-L'enseignant désigne un élève.

TP 113 : E9 : euh ils ont // les policiers ont vu le drapeau algérien dans la manifestation après euh après il y a les policiers qui veut prendre le drapeau

TP 114 : P : Pourquoi les policiers veulent prendre le drapeau ?

TP 115 : E2 : Les français n'acceptent pas ça.

TP 116 : P : qui n'acceptent pas ça ?

TP 117 : E6 : Les policiers

TP 118 : P : Oui ; vas-y parle (L'enseignant désigne un élève)

TP 119 : E10 : Les policiers veulent prendre le drapeau

TP 120 : P : Est-ce que les algériens ont accepté de donner leur drapeau à la police ?

TP 121 : Les élèves : Non (Réponse collective)

TP 122 : P : Alors que s'est-il passé ?

TP 123 : E10 : Les policiers ont tué les manifestants

TP 124 : E8 : Les policiers ont tué à tous les manifestants

TP 125 : P : Quoi encore ?

TP 126 : E6 : la police euh tire sur les algériens euh et il / il y a un massacre

TP 127 : P : Est-ce que l'auteur a cité un témoin ?

TP 128 : E6 : Oui

TP 129 : P : Qui est ce témoin, et pourquoi l'auteur a cité un témoin ?

TP 130 : E6 : Un responsable

TP 131 : P : Pourquoi l'auteur l'a-t-il cité ?

TP 132 : E1 : Pour dire ce qu'il a vu

3ème lecture de l'enseignant

TP 133 : P : Je vais relire la dernière partie du texte, essayez de comprendre et noter les informations importantes

TP 134 : E6 : Oui on note

TP 135 : P : À quelle heure on a déposé une gerbe de fleur au monument ?

TP 136 : Les élèves (Réponse collective**) :** À 10 heures

TP 137: P : Que signifie gerbe de fleur?

TP 138 : E6 : Beaucoup

TP 139 : P : Quels sont les termes utilisés par l'auteur pour décrire cette journée du 08 mai ? En d'autres termes quel est le champ lexical dominant dans ce support ?

TP 140 : E3 **:** Ripression (Répression)

TP 141 : E5 : cadavres

TP 142 : Les élèves (Réponse collective) : chasse à l'arabe

TP 143 : E9 : Firocité (férocité)

TP 144 : E6 : Massacre

TP 145 : E10 : Fuséllade. (Fusillade)

TP 146 : P : L'auteur a dit « mettre le feu aux poudre », que signifie cette phrase ?

TP 147 : E6 : déclenchement de la bagarre

TP 148 : P : Provocation aussi. Alors, l'auteur a cité un deuxième nom, qui est-il ?

TP 149: E1: Témoin

TP 150: E6 : Kateb Yacine

TP 151 : P : Est-ce que vous connaissez Kateb Yacine ?

TP 152 : Les élèves (Réponse collective) : écrivain

TP 153 : P : Pourquoi l'auteur a cité Kateb Yacine ?

TP 154 : E4 : Timoin (témoin)

TP 155 : P : Dans quel ordre, l'auteur a-t-il raconté les événements du 08 mai 45

TP 156 : E6 : Ordre chronologique

TP 157 : P : c'est-à-dire ?

TP 158 : E6 : suivent

TP 159 : P : Les évènements se suivent, se succèdent, s'enchainent aussi. Alors comment les évènements se succèdent-ils ?

TP 160: E6 : Début euh 08h30

TP 161 : P : Les autres, bougez un peu

TP 162 : E4 : 10h

TP 163 : E10 : Le soir

TP 164 : P : Vous voyez qu'il y a un enchainement d'événements, d'actions. Quelle est la visée du document ? L'intention de l'auteur ?

TP 165 : E5 : Informer

TP 166 : P : Oui, les autres

TP 167 : E4 : donner des informations

TP 168 : P : Donnez les synonymes des mots suivants :

Répression (Mot noté au tableau), qui parle ? Oui vas-y

TP 169 : E6 : Massacre

TP 170 : E4 : Mort

TP 171 : E3 : Tuer – euh tirer

TP 172 : P : « Vous savez combien le drapeau est sacré, quand il est sorti, il n'est plus question de le remiser. » Phrase notée au tableau

TP 173 : E3 : Ramiser (remiser), c'est euh // prendre

TP 174 : P : On dit remiser et non « ramiser »

TP 175 : E10 : Cacher

TP 176 : E7 : enlever

TP 177 : P : On dit aussi « retirer ». Maintenant, quel est le synonyme du mot « Rassemblement »? (Mot noté au tableau)

TP 178 : E10 : Réunion

TP 179 : E6 : Manifestation

TP 180 : P : Oui, c'est ça, et « Gerbe de fleurs » quel est son synonyme ?

(Expression notée au tableau)

TP 181 : E5 : Beaucoup de fleurs

TP 182 : E10 : Bouquet de fleurs

TP 183 : E8 : Bouqui de fleurs. (Bouquet de fleurs)

TP 184 : P : Oui, une gerbe de fleurs signifie « bouquet de fleurs », maintenant, on va faire une synthèse, alors quel est le type de ce support ?

TP 185 : E5 : Document historique

TP 186 : E8 : Qui raconte un (une) histoire

TP 187 : P : Une histoire

TP 188: E7 : Qui fait passer les dates, les lieux.

TP 189 : E6 : Les éléments périphériques.

TP 190 : P : Comment on appelle ces éléments ?

TP 191 : E3 : Des éléments

TP 192 : P : On dit des indicateurs…. ?

TP 193 : E6 : Temporels

TP 194 : P : Pour le temps et pour le lieu qu'est-ce qu'on dit ?

TP 195: E2 : euh, euh,

TP 196: P : sss

TP 197 : E6 : Spatio-temporels

TP 198 : P : On résume ce support, contient des indicateurs spatio-temporels. Pourquoi, à quoi servent-ils.

TP 199 : E3 : À dire le temps et le lieu du manifestation. (de la manifestation)

TP 200 : P : Oui, allez-y

L'enseignant désigne un élève

TP 201 : E7 : Donner à nous (nous donner) les informations sur le temps et le lieu

TP 202 : P : De quoi ?

TP 203 : E7 : De manifestation (de la manifestation)

TP 204 : E5 : De l'événement historique 08 may 45 (mai 45)

TP 205 : P : Bien, est-ce que c'est clair tout ce qu'on a dit ? y a –t-il des questions ?

TP 206 : Les élèves : Non : (Réponse collective)

ANNEXE 2

Transcription des enregistrements de la séance 2

Objet d'étude : Textes et document d'Histoire

Visualisation de la vidéo. Cf. (Annexe 10)

Codes de transcription

/ Pause courte

// Pause longue

TP : Tour de parole

P : Professeur

E : Elève

TP1 : P : Maintenant vous allez regarder la vidéo et vous allez être très attentifs parce que je vais vous poser quelques questions et vous allez me dire de quoi il s'agit dans cette vidéo, prenez des notes si vous voulez mais écoutez bien.

Visualisation de la vidéo. Cf. Annexe 2

TP2 : Les élèves : D'accord. (Réponse collective)

-Quelques minutes plus tard et après la visualisation de la vidéo**.**

TP 3 : P : vous venez de regarder une vidéo, alors de quoi ça parle ?

TP 4 : E1 : ça parle de la guerre d'Algérie

TP 5 : E2 : On a vu un imission (émission) qui parle de la guerre d'Algérie

TP 6 : P : Une émission ?

TP 7 : E3 : Non, c'est un journal (pas de liaison)

TP 8 : P : c'est un journal télévisé, alors qui parle dans ce journal que vous venez de voir ?

TP 9 : Les élèves, il y a euh…. (Réponse collective)

TP 10 : P : attendez, ne parlez pas tous en même temps, oui vas-y

TP 11 : E1 : Un homme //

L'enseignant désigne un autre élève

TP 12 : E4 : Il y a un homme le journaliste parle

TP 13 : P : Et ce journaliste, il fait partie de quelle chaine de télévision

TP 14 : Les élèves : Télévision (Tilivision) de France FR 2 (Réponse collective)

TP 15 : P : Est-ce qu'il y a juste le journaliste qui parle, ou qui présente le journal sur FR 2

TP 16 : E1 : y a aussi une journaliste qui parle. 7

TP 17 : E4 : Il y a aussi un homme et une femme

TP 18 : E2 : Il y a l'homme et il y a la femme

TP 19: P : Comment s'appelle la femme ?

-L'enseignant désigne les élève du doigt

TP 20 : E5 : Louisette

TP 21 : E4 : Abdelkader c'est l'homme (ci l'homme)

TP 22 : P : Qui sont-ils ? Qui est Abdelkader et Louisette ? Pourquoi ils parlent sur une chaine française ?

TP 23 : E6 : Les témoins de la guerre d'Algérie. (Les timoins)

TP 24 : P : Alors, de quoi parlent les témoins, allez parlez

(L'enseignant désigne un élève) (avec la gestuelle)

TP 25 : E2 : Ils parlent de la souffrance euh pendant la guerre d'Algérie

TP 26 : P : Le journaliste a utilisé un autre mot à la place de souffrance, qu'est ce qu'il a dit ?

TP 27 : E6 : Les témoins (timoins) souffrent beaucoup euh //

TP 28 : E3 : À cause de l'armée française qui a //

TP 29 : P : Qu'a fait l'armée française aux témoins ? Quel est le mot employé par le journaliste ?

TP 30 : E7 : (l'enseignant désigne un élève avec la gestuelle) .Torturé par l'armée française.

TP 31 : P : Oui, très bien, donc l'armée française a torturé l'homme et la femme. Alors pourquoi l'homme et la femme parlent à la télévision française ?

TP 32 : E7 : Pour dire la vérité (virité)

TP 33 : E3 : torturé

TP 34 : P : Répondez avec des phrases

TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader

L'enseignant désigne les élèves avec la gestuelle

TP 36 : E2 : L'armée française euh torture Louisette et Abdelkader et // qui parle de tout ça à la télévision de La France et sont temoins de la guerre d'Algérie

-Le professeur désigne un élève

TP 37 : E8 : Les militaires arrêtent Abdelkader (Abdekader) et Louisette euh ils ont torturés euh // ils sont les témoins (timoins) pour dire la vérité (virité).

TP 38 : E7 : La femme Louisette elle souffre elle a mal les français lui faire à elle beaucoup de mal parce que …//

TP 39 : P : Pourquoi l'armée a torturé Abdelkader et Louisette ?

TP 40 : E2 : Parce que travaille avec FLN

TP 41 : P : Encore, qui peut ajouter quelque chose ?

-Le professeur désigne un élève

TP 42 : E9 : Il y a Abdelkader qui parle et, euh aussi la journaliste.

TP 43 : P : Que dit la journaliste, continuez !

-Le professeur désigne un autre élève

TP 44 : E5 : Elle parle de la souffrance de Abdelkader (Abdekader)

TP 45 : E3 : Elle dit : il passe 18 (disuite) jours à la villa

TP 46: E6: Villa Susini (Sisouni)

TP 47 : P : qui veut reprendre ?

-Le professeur désigne un élève

TP 48 : E2 : Abdelkader reste 18 jours dans la villa

TP 49 : P : Que lui a fait l'armée française dans cette villa ? Il a parlé qu'est ce qui l'a dit ?

TP 50 : Plusieurs élèves : les mains attachées,

TP 51 : E4 : Dans le baignoire la tête.

TP 52 : P : La baignoire. On a attaché les mains d'Abdelkader et on lui a mis la tête dans la baignoire. Qu'est ce qu'on faisait encore dans cette villa ?

L'enseignant désigne un élève

TP 53 : E3 : Mal euh, le mal à Abdekader (Abdelkader)

TP 54 : E6 : Beaucoup de souffrance

TP 55 : P : Quelle autre souffrance ?

TP 56 : E6 : Electricité (Elictricité)

-L'enseignant désigne un élève

TP 57 : E4 : Abdelkader souffre beaucoup euh les français, euh l'armée a fait beaucoup de mal à lui euh //

TP 58 : P : Allez-y parlez, exprimez-vous, reprenez tout ça

L'enseignant désigne un autre élève

TP 59 : E3 : Dans la villa on fait à Abdekader (Abdelkader) beaucoup de mal, la tête dans la baignoire, il souffrir (souffre) beaucoup.

TP 60 : P : On dit souffre ou bien il a été tor….qui continue ?

TP 61 : E6 : Torturé

TP 62 : P : Pourquoi Abdelkader chantait ?

TP 63 : E5 : Pour montrer le chanson des soldats

TP 64 : P : Et pourquoi les soldats chantaient ?

TP 65 : E6 : Parce que les soldats font beaucoup de mal aux algériens euh et ils crient parce qu'ils ont mal et les soldats chantent pour que personne n'entend le mal des algériens.
-L'enseignant désigne un élève
TP 66 : E3 : Les français torturait Abdelkader dans la villa, parce qu'il est avec
L'enseignant désigne un autre élève
TP 67 : E8 : Il y a la guerre d'Algérie et euh les français arrêtent Abdelkader et euh et il parle pour dire la torture des français pour lui
TP 68 : P : Et pour le deuxième témoin ?
TP 69 : E9 : Le témoin c'est Louisette
TP 70 : P : Est-ce que c'est son nom de guerre
TP 71 : E10 : Non, c'est Lila
TP 72 : P : Est-ce qu'elle a été torturée ?
TP 73 : E10 : Oui beaucoup et elle marche avec des béquilles (biki)
TP 74 : E8 : elle reste deux mois en prison
TP 75 : P : Qui l'a aidé en prison?
TP 76 : E 10: le médecin qui l'a sauvé
TP 77: P : Quel médecin ?
TP 78 : (Plusieurs élèves répondent en même temps) : Le médecin français
TP 79 : P : Alors, maintenant, reformulez le contenu de la vidéo, qui commence ?
L'enseignant désigne un élève
TP 80 : E9 : On a vu un vidéo, euh de la guerre d'Algérie / il y a la femme Louisette qui parle et aussi euh il y a Abdekader et aussi le journaliste.
-L'enseignant désigne un élève
TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh //
TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins (timoins) Louisette et Abdelkader (Abdekader)
-L'enseignant désigne un élève
TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire
L'enseignant désigne un élève
TP 84 : E4 : On a vu euh deux témoins qui racontent la souffrance de la guerre d'Algérie // euh Abdelkader et Louisette
-L'enseignant désigne un élève

TP 85: E2 : Les témoins aident FLN, et euh l'armée a mis Abdelkader dans la villa pour souffrir et torturer lui.

L'enseignant désigne un élève

TP 86 : E1 : Louisette appelée Lila a aussi beaucoup souffrir dans la guerre car elle a eu beaucoup de mal et beaucoup de torture, euh et elle est sauvé par un médecin.

TP 87 : P : Pourquoi Louisette a cherché le médecin ?

TP 88 : E1 : Pour dire merci.

L'enseignant désigne un élève

TP 89 : E11 : Louisette et Abdekader ont dit que euh ils ont ont parlé de la guerre, du mal qu'ils ont vu et aussi la torture euh dans la villa et Louisette a mal aux pieds et elle marche avec les biki.

TP 90: P : Les béquilles

L'enseignant désigne un élève qui veut parler

TP 91 : E1 : On a regardé un journal de FR2 euh, les timoin ont raconté leur souffrance dans la guerre et euh //

TP 92 : P : Il était avec qui dans la villa?

TP 93 : E1 : Abdelkader était dans la villa avec les militaires euh et les militaires torturaient lui beaucoup

L'enseignant désigne un élève

TP 94: E4 : Louisette aussi torturé par les militaires parce que ils étaient avec le FLN.

TP 95 : P : Oui Louisette aussi était torturée par les militaires français. Qui veut reprendre, allez un autre résumé

TP 96 : E5 : Ils ont souffrir beaucoup

TP 97 : P : Ils ont souffert.

TP 98 : E5 : Ils ont souffert boucoup (beaucoup) euh Abdekader et Louisette vrais moujahidines euh car ils ont euh fait la guerre et euh ils ont fait la liberté pour nous.

TP 99 : E1 : Oui c'est les vrais moudjahidines

TP 100 : E6 : Vrais moudjahidines

TP 101: P : Ramené la liberté. Qui veut parler encore ? Personne ?

ANNEXE 3

Transcription des enregistrements de la séance 3

Séance3 : Production orale

Objet d'étude : Le débat d'idées

Thème du débat : Généralisation de l'outil Internet

TP 1 : P : La séance d'aujourd'hui est consacrée à la production orale, vous allez vous exprimer oralement, le sujet du débat est à la page 79. Ouvrez vos livres à la page 79.

TP 2: E1 : Qu'est-ce qu'on fait ?

TP 3: P : Vous allez parler d'Internet, vous allez donner les avantages et les inconvénients d'Internet, et vous allez aussi dire si l'Internet vous éloigne des bibliothèques et vous allez aussi donner les avantages et les inconvénients de la bibliothèque. Vous exprimez votre point de vue et vous le justifiez par des arguments illustrés.

Vous allez vous organiser en groupes, on va dire trois groupes, il y a trois rangées et chaque rangée représentera un groupe et chaque groupe désignera un modérateur qui va gérer le débat. Je pense que c'est clair.

TP 4: E1 : c'est moi le chef.

TP 5: P: Tu seras le modérateur du groupe 1

TP 6: E2 : Moi aussi

TP 7: P : Tu seras le modérateur du groupe 2

TP 8: E3 : C'est moi aussi

TP 9: P : Tu seras le modérateur du groupe 3. Maintenant chaque groupe sera divisé en deux sous-groupes.

TP 10: E4 : Comment?

TP 11: P: C'est-à-dire dans chaque groupe il y a des élèves qui sont pour Internet et d'autres qui sont contre et le modérateur va donner la parole et organiser le débat comme à la télévision.

TP 12: E1: C'est facile

TP 13: P: Réfléchissez aux arguments et on commence dans quelques minutes

TP 14 : E2 : Oui c'est facile

TP 15: P : Quel groupe prend la parole le premier ?

TP 16: E2: Nous on commence

TP 17: P : Bien, vous êtes le modérateur du groupe 2, alors vous donnez la parole à vos camarades.

TP 18: E2: (le modérateur). Tu parles

TP 19: E5 : L'internet est mieux que la bibliothèque euh parce que c'est plus vite on trouve ce qu'on cherche.

TP 20: P: Dans votre groupe il y a ceux qui sont pour et ceux qui sont contre l'internet c'est clair ?

TP 21 : E2: (le modérateur). J'interroge un par un

TP 22 : P : Oui, un argument pour et un argument contre, d'accord on fait comme ça

TP 23 : E2: (le modérateur). Oui parle (Mohamed)

TP 24: E6: On fait le projet avec Internet aussi

TP 25: E4: Il y a les mauvaises choses sur Internet comme euh / les films pas bien

TP 26: E7: IL y a la perte de temps

TP 27: E2: (le modérateur). Tu veux parler ?

TP 28: E6: Non c'est pas perte de temps (ce n'est pas)

TP 29: E7: Perte de temps (Répétition)

TP 30: E2: (le modérateur). Pourquoi ?

TP 31: E7: On laisse les cours et on fait pas (on ne fait pas) les devoirs

TP 32: E6: C'est pas (Ce n'est pas) toujours comme ça.

TP 33: E2: (le modérateur). Qui parle?

TP 34 : E6 : Il y a un temps pour étudier et un temps pour regarder les films ou parler avec les amis

TP 35 : P : Il faut donc s'organiser, et pour la bibliothèque, qu'est ce que vous en dites ?

TP 36: E5: Internet mieux que la bibliothèque

TP 37: E2: (le modérateur). Oui parle (Le modérateur donne la parole à un élève)

TP 38 : E7 : Les livres euh, moi j'aime pas lire (je n'aime pas lire) euh, parce que euh c'est euh, ça perd beaucoup de temps

TP 39 : E5 : Moi j'aime la lecture mais je lis pas (je ne lis pas) car j'ai pas (je n'ai pas) le temps et euh je cherche les informations pour le projet avec Internet car ça fait vite

TP 40: P: Un autre groupe maintenant

TP 41: E1: (Le modérateur). Qui parle ?

TP 42 : E8 : Internet c'est fort, y a la connexion avec les amis, ya les films, facebook , euh instagram et beaucoup de choses

TP 43: E9: Internet moi je peux pas (je ne peux pas) vivre sans Internet

TP 44: E1: Le modérateur : Pourquoi ?

TP 45: E9: y a des choses bien et on fait le projet, on trouve tout ce qu'on cherche vite

TP 46 : E10 : y a aussi des choses pas bien

TP 47 : P : Donne des exemples pour appuyer tes arguments

TP 48: E10: Regarder les choses pas bien et aussi parler avec un personne (une personne) sur face book euh qui n'est pas bien//

TP 49 : P : Une personne

TP 50: E11: Internet a fait le monde un petit village

TP 51: E12: Ya aussi des choses sur Internet pas réelles on sait pas (on ne sait pas) qui a dit ça

TP 52 : P : Si on compare avec les livres, qu'est-ce que vous en pensez ?

TP 53: E12: Les livres, c'est vrai car il y a l'auteur, et Internet y a pas le nom

TP 54: E13: La bibliothèque, c'est bien de lire les livres mais en vacances car y a le temps

TP 55: E 14: Internet on peut tout faire vite ya tout la recherche pour le projet

TP 56: P: Groupe 3, on vous écoute

TP 57 : E3 : Le modérateur : D'abord les arguments pour Internet

TP 58: E15: On fait le projet, y a les informations qu'on cherche on trouve vite

TP 59: E16: Le monde est un petit village

TP 60: E3: Le modérateur: Comment ?

TP 61: E16: Les réseaux sociaux et tout le monde parle et connait beaucoup d'amis

TP 62 : P : Internet est un moyen de communication

TP 63: E17: Il y a les jeux aussi sur Internet

TP 64: E18 : On peut apprendre les langues

TP 65: P: Oui ça c'est vrai mais vous ne le faites pas.

Rire de toute la classe

TP 66 : E3 : Le modérateur : Arguments contre Internet

TP 67: E19 : Ya des menteurs sur facebook et les réseaux sociaux

TP 68: E20 : Avec Internet, on oublie de faire les devoirs euh / le temps passe vite

-Le modérateur : désigne un élève

TP 69 : E21: Euh, je sais pas euh, perte de temps

TP 70: E22: On fait pas les devoirs

TP 71: P : Et pour la bibliothèque ?

TP 72: E22: La lecture c'est bien

TP 73: E18: Non, non , c'est Internet mieux que bibliothèque

TP 74: E17: Internet aide nous pour le projet, la bibliothèque non, euh les livres ça perd le temps

TP 75 : P : On va faire un compte rendu oral, qui commence ? Je vous aide, il y a eu dans la classe des débats au sujet d'Internet et de la bibliothèque.

L'enseignant désigne un élève.

TP 76: E2 : Il y a trois groupes et chaque groupe a dit les bienfaits d'Internet

TP 77 : E10 : Et aussi les méfaits d'Internet

TP 78: P: Quoi encore?

TP 79: E8 : Et euh les méfaits aussi (l'élève répète)

TP 80: E5 : On a aussi dit que la bibliothèque euh les élèves sont pas beaucoup et aiment la lecture

TP 81: E2: La bibliothèque a les bienfaits mais pas beaucoup comme Internet

TP 82 : P : Maintenant, on change de sujet et nous allons parler du téléphone portable, est-ce que vous êtes obligé d'avoir un téléphone portable, particulièrement à l'intérieur des établissements scolaires

TP 83: Les élèves: Oui obligés (Réponse collective)

TP 84 : P : Pourquoi ?

TP 85: E10 : On peut (ne peut) pas vivre sans portable

TP 86: P: Pourquoi, à ce point ?

TP 87 : E10 : Le portable c'est important

TP 88: E8: La connexion

TP 89 : E6 : y a les options, la musique, Messenger, facebook

TP 90 : P : Pourquoi vous apportez avec vous le téléphone au lycée?

TP 91 : E6 : Parce que maman m'appelle

TP 92 : E10 : Les parents nous cherchent toujours

TP 93: P: Pourquoi vous manipulez le portable dans la classe quand le professeur explique la leçon ?

TP 94: E1: Oui c'est pas (ce n'est pas bien) bien

TP 95 : E8 : La connexion, euh et facebook , habitude

TP 96: E 4: Habitude mauvaise, pas bien

TP 97 : P : Oui c'est vrai, c'est une mauvaise habitude, essayez de la perdre, ça serai mieux pour vous.

TP 98: E1: Inchallah

TP 99: P: On va faire une synthèse maintenant, alors pour reprendre tout ça vous allez me dire on est dans quel type de discours ?

TP 100 : Les élèves : Discours argumentatif (Réponse collective)

TP 101 : P : Qu'est-ce qu'un discours argumentatif ?

TP 102 : E8 : Texte parle à deux choses pour contre : l'opposition

TP 103 : E1 : Donner son point de vue

TP 104 : P : Il y a la thèse

TP 105 : E 6 : Et antithèse

TP 106 : E2 : On pose des arguments

TP 107 : P : Pourquoi ?

TP 108 : E6 : Pour persuader et convaincre

TP 109 : P : Il y a une petite nuance pour les deux : on va convaincre par la logique et persuader par les sentiments.

TP 110 : E3 : Aussi il y a la problématique

TP 111 : P : Pourquoi, problématique ?

TP 112 : E6 : Pour ouvrir le sujet

TP 113 : E8 : Pour débuter le sujet

TP 114 : E7 : (qui répète) la problématique pour dibuter (débuter) le sujet

TP 115 : E2 : (E2 corrige) (débuter)

TP 116 : E5 : Pour trouver des solutions

TP 117 : E2 : Une réponse à la problématique

TP 118 : P : Par exemple : je dis : pour ou contre l'utilisation du téléphone portable. Il y a ceux qui sont pour et ceux qui sont contre, comment on les appelle ?

TP 119 : E2 : Il y a les amateurs et euh //

TP 120 : P : Détracteurs, donc, on utilise un lexique ? Comment positif ou négatif ?

TP 121: E3 : Positif avec pour

TP 122 : P : D'accord, les amateurs on utilise un lexique positif, et avec les … ??

TP 123 : E2 : Les détracteurs

TP 124 : P : Les détracteurs sont contre.

TP 125 : E8 : Décracteur (Détracteurs) sont contre

TP 126 : P : Détracteurs : (le professeur corrige). Généralement, dans un stade, vous avez les supporteurs, il ya le gardien et les …

TP 127 : E3 : Les défenseurs

TP 128 : P : Très bien. Protagoniste ? Inverse ?

TP 129 : E2 : Antagoniste

TP 130 : E1 : Détracteurs, utilise un lexique négatif

TP 131 : E6: Péjoratif

TP 132 : P : Contraire : mélioratif.

TP 133 : E1 : C’est –à-dire positif

TP 134 : P : C’est ça oui, avez-vous des questions ?

TP 135 : Les élèves : Non (Réponse collective)

TP 136 : P : Très bien, donc on a terminé pour aujourd’hui.

ANNEXE 4

Transcription des enregistrements de la séance 4

Séance 4 : Production orale. **Objet d'étude** : Le débat d'idées

Thème du débat : Le travail des enfants

TP 1: P: Est-ce que vous avez déjà vu des enfants qui travaillent ?

TP 2: Les élèves : Oui beaucoup (Réponse collective)

TP 3: P : Alors regardez l'illustration de la page 101, que représente cette illustration ?

TP 4: E1: Un enfant

TP 5: P: Que fait cet enfant ?

L'enseignant désigne un élève

TP 6: E2 : Il euh, il ….euh je sais pas (je ne sais pas)

TP 7: P: Tire, reprend

TP 8: E2: Il tire quelque chose

TP 9: P: Comment on appelle ce quelque chose ?

TP 10: E3: Karro (Mot espagnol utilisé en langue arabe et c'est un emprunt)

TP 11: P: On dit une charrette en français, qui peut reprendre ?

-L'enseignant écrit le mot charrette au tableau

TP 12: E1: Un enfant tire une charrette

TP 13 : P : Qu'est-ce qu'il y a dans la charrette ?

TP 14 : E2 : Cartone (Carton)

TP 15 : P : Oui il ya un carton dans la charrette. Est-ce que l'enfant tire la charrette facilement

TP 16: E3 : Non difficile

TP 17: P : Pourquoi ?

TP 18: E4 : Il est petit, la charrette c'est grand pour lui, c'est pour les personnes euh qui sont grands

TP 19: P: Pourquoi l'enfant tire la charrette alors qu'il est petit ?

TP 20: E5: Il travaille

TP 21: P: C'est un enfant, pourquoi il travaille ?

TP 22: Les élèves: Pour l'argent : Réponse collective

TP 23: P: Qu'est ce qu'il va faire avec l'argent ?

TP 24: E5: Pour manger, pour vivre

TP 25: P: Etes-vous pour ou contre le travail des enfants ? Que pensez-vous de ce phénomène ?

L’enseignant désigne une élève

TP 26: E6: Je pense que les enfants qui travaillent ont besoin d’argent pour vivre et pour fournir les nécessités de la vie et normalement ci (c’est) la responsabilité de leurs parents.

TP 27 : P : Oui, qui veut parler ? Oui vas-y.

TP 28 : E7 : Je pense que c’est la faute des parents qui laissent les enfants travailler

TP 29: E1: Moi je suis contre le travail des enfants, les enfants ne doivent pas travailler, ils doivent jouer, ci tout.

TP 30: P: Généralement où travaillent les enfants ?

TP 31: E8: Dans les marchés, il a vendré (vendent) les légumes et d’un autre chose (autre chose

TP 32: P: Ils vendent. Etes-vous pour ou contre le travail des enfants ?

L’enseignant désigne un élève

TP 33 : E9 : Je suis contre le travail des enfants euh parce que les places des enfants dans l’école.

TP 34: E 10: Personnellement, je pense que les parents que laissé les enfants travailler arrête cet phénomène pour laisser les enfants étudier.

TP 35: P: Pourquoi selon vous un enfant ne doit pas travailler ? Donnez d’autres arguments

TP 36 : E1 : L’enfant doit aller à l’école

TP 37 : E2 : L’enfant est faible, et euh ne travaille pas normalement

TP 38 : E9 : L’enfant doit jouer avec les enfants

TP 39 : E8 : L’enfant joue dans la rue avec les enfants mais ne travaille pas, ci pas (ce n’est pas) juste

TP 40 : E5 : Je pense que les enfants ne doivent pas travailler, ils sont petits pour le travail

TP 41: P: Il y a des parents qui disent que l’enfant doit travailler pendant les vacances, est-ce que vous êtes d’accord avec eux ?

TP 42: E5: Non, je suis pas d’accord, l’enfant joue pendant les vacances mais ne travaille pas

TP 43: E2: Les parents profitent des enfants pour avoir l’argent.

TP 44: E1: C’est pas (ce n’est pas) tous les parents qui disent ça

TP 45: E10: Oui euh il y a des parents qui profitent et veut que l’enfant ramène l’argent

L’enseignant désigne un élève

TP 46: E11: L’enfant euh ne travaille pas et euh va à l’école ci (c’est) mieux pour lui.

L’enseignant désigne un élève

TP 47: E12 : Les places des enfants à l’école, pas au travail, euh les enfants sont petits

TP 48: P: Il y a parents qui disent qu'ils envoient leurs enfants travailler pendant les vacances pour leur éviter la mauvaise fréquentation, que pensez-vous de ça ?

L'enseignant désigne un élève : Soufiane

TP 49 : E3 : Non ça c'est pas (ce n'est pas) vrai

TP 50 : P: Expliquez pourquoi, donnez des arguments

TP 51 : E5: C'est le contraire, avec l'argent l'enfant achète le (la) cigarette

TP 52: E3: Et tous (toutes) les mauvaises choses

TP 53: E6: Il apprend la drogue

TP 54 : E1 : Si les parents éduquent bien les enfants, ils font pas (ne font) les mauvaises choses

TP 55: E5 : L'argent ci pas bien (ce n'est pas bien) pour les enfants

TP 56: P : Et alors dans ce cas que pourrait faire l'enfant pendant les vacances ?

TP 57 : E1 : Jouer

TP 58 : E3 : Regarder la tilivision (télévision)

TP 59 : E4 : Par exemple miki (Mickey/ Dessin animé)

TP 60 : P : Quoi encore, que peut faire l'enfant pendant les vacances à part travailler ?

TP 61 : E8 : Faire des choses comme euh //

TP 62 : P : Qu'est ce qu'on peut faire aussi ?

TP 63 : E2 : Jouer avec le portable, l'ordinateur

TP 64 : P : Il n'y a pas que le jeu, il y a aussi la lec…

TP 65 : Les élèves : La lecture (Réponse collective)

TP 66 : P : Voilà, un enfant peut lire des livres au lieu de travailler pour éviter la mauvaise fréquentation.

TP 67 : E1 : Ya (il ya) beaucoup de livres pour les enfants et sont très bien.

TP 68: P: Les parents disent que l'enfant devient responsable quand il travaille

TP 69 E7 : Il est petit (jeune) pour ça

L'enseignant désigne un élève

TP 70 : E11 : Je suis pas (ne suis pas) d'accord

TP 71: E6: Pourquoi responsable, c'est pas (ce n'est pas) l'âge de ça

L'enseignant désigne un élève : Walid

TP 72: E12 : Ci pas (ce n'est pas) l'âge, les enfants sont petits pour le travail et //

TP 73: P: Donnez des exemples

TP 74 : E1 : L'enfant peut blesser (se blesser) quand il travaille

TP 75: E5: Quand il est grand il est responsable mais quand il est enfant non euh / ça sert à rien.

TP 76: P: Il y a aussi des parents qui disent que les enfants doivent travailler pour les aider, pour acheter les affaires scolaires pour la rentrée par exemple, que dites-vous de ça ?

TP 77 : E1 : C'est injuste de dire ça

TP 78: E3: Non c'est (ce n'est) pas bien de dire ça, ci (ce sont) les parents qui achètent normalement

TP 79 : P : Oui, encore les autres que pouvez-vous dire ?

TP 80: E7 : C'est injuste, c'est les parents qui achètent les nécessités de l'école

TP 81: E5: Si l'enfant travaille, il va pas (ne va pas) étudier et sirtout, (surtout) il va habituer (s'habituer) à l'argent.

TP 82: P: Qui veut reprendre tout ce qu'on vient de dire, faire une synthèse ou un compte rendu oral

TP 83 : E2 : On a fait un débat pour le travail des enfants

TP 84 : P: Qu'est ce qu'on a dit ?

TP 85 : E5 : On a dit que c'est (ce n'est) pas bien le travail des enfants

TP 86: E2: On est contre le travail des enfants

TP 87 : E7: On est (n'est) pas d'accord avec les parents qui disent aux enfants de travailler

TP 88 : P : Est-ce que les parents ont donné des arguments ?

TP 89 : Les élèves : Oui, mais on est (n'est) pas d'accord. (Réponse collective)

TP 90 : P : Donc vous rejetez les arguments des parents

TP 91 : E1 : Oui on rejette, on n'accepte pas.

TP 92: P: Comment on appelle ceux qui sont contre une thèse ou un point de vue ?

TP 93: E6: Les opposants

TP 94 : P : Très bien, un synonyme ? Les….

TP 95 : Les élèves : Les…..euh

TP 96 : P : Détrac…

TP 97 : E6 : Détracteurs

TP 98: P : Oui, détracteurs. Et ceux qui sont pour une thèse ?

TP 99: E1: Les défenseurs

TP 100: P : Très bien, un synonyme de défenseurs ? Les pa….

TP 101: E6: Partisans

TP 102: P: Partisans, c'est ça.

ANNEXE 5

Transcription des enregistrements de la séance 5

Séance5 : Socialisation des projets

Objet d'étude : Le débat d'idées

Thème du projet à présenter : Le livre numérique

TP 1 : E1 : Le livre numérique va-t-il disparaitre le livre en papier

TP 2: P: ça y est s'il vous plait on rigole pas ? Qui commence? Rajae

TP 3: E1: Le livre numérique va-t-il disparaitre le livre en papier.

TP 4: P: Vous allez vous partager, où sont ceux qui sont pour, où sont les partisans ? Et où sont les détracteurs? Rajae, ce sont qui les partisans ?

TP 5: E1: Nous sommes pour

TP 6: P : Toi et Affafe. Et ceux qui sont contre ?

TP 7: E1: Abdelhadi et Issame

TP 8 : E3 : Oui, nous on est contre

TP 9: P: Les partisans et les détracteurs, séparez-vous, asseyez-vous, allez-y. vous avez compris déjà le sujet ?

TP 10: Les élèves: Oui: Réponse collective

TP 11 : E1 : On peut commencer ?

TP 12: P: On a dit le livre électronique va-t-il faire disparaitre le livre en papier, vous commencez.

TP 13: E1: Notre travail un plan dialectique, les arguments à l'appui, les arguments opposés, conclusion

TP 14: P: Très bien

TP 15: E2 : Le thème traité conflit d'opinion sur le livre en papier et le livre nimirique (numérique). Le livre nimirique (numérique) va-t-il disparaitre ou disparait avant lui le livre en papier. Développement, les arguments appuyant le livre en papier

TP 16: E1 : Un livre en papier a une odeur, une texture, euh, euh, c'est un plaisir la lecture

TP 17 : E2 : Tourner les pages fait partie du système du livre et euh / et certains n'arrivent pas encore à s'en défaire. Le livre (numirique) numérique n'offre pas le même resent-euh ressenti.

TP 18: E3: L'évolution est nécessaire pour rafraichir la vie de l'humain et lui donner un goût alors que c'est la même chose pour le livre numérique c'est l'évolution du siècle.

TP 19 : E4 : le livre numérique est euh deux à trois fois moins cher que livre format en format papier qui est plus difficile à acheter et à lire et à chercher.

TP 20: E3: Le premier avantage de (du) livre numérique est le fait qu'on a plus (on n'a pas) besoin d'avoir une grande maison avec une bibliothèque et des kilomètres de (raillonage) rayonnage pour ranger tous nos livres.

TP 21: E1: Le livre en papier a un charme et un plaisir parce que euh quand l'écrivain prend son livre dans ses mains il sent que c'est un charme et euh euh charme spécial

TP 22: P: Vous devez lire, oui continuez

TP 23: E2 : Il empêche que la batterie n'est pas éternelle

TP 24: E3: On peut comprendre facilement la signification du mot nouveau grâce au le dictionnaire qui se trouve dans notre appareil comme téléphone et tablette.

TP 25: E4 : On peut dire le livre numirique (numérique) est hyperactive puisqu'il est possible d'avoir des liens vers des services de tradictions (traductions), des liens hypertextes

TP 26 : E1: Les amateurs du livre en papier est aiment (aiment) le livre premièrement pour (iviter) éviter les rayons qui fait (font) mal aux yeux.

TP 27: E2: Malgré tous ces arguments présentés, il y a de bonnes livres numérique avec de beaux colors qu'on trouve pas en format classique.

TP 28: P: Vous pouvez poser des questions

L'enseignante désigne un élève

TP 29 : E5 : Est-ce que les aformations (informations) dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?

TP 30: P: Très bien

TP 31 : E1 : Oui sont le même

TP 32: P: Les mêmes

TP 33: E2: Mais il y a une différence

TP 34: P: Elle consiste en quoi cette différence ?

TP 35: E1: On trouve plus de détails dans le livre en papier mais dans le livre électronique on trouve récapitulation

TP 36 : P : Oui, encore, une autre question ? C'est un débat, n'oubliez pas, vous pouvez poser des questions autant que public, alors ?

TP 37 : E3 : Je peux continuer ?

TP 38 : P : Oui

TP 39 : E3 : La fonction voice over lire à haute voix disponible sur des tablettes ravit euh les jeunes qui apprennent à lire ou même ceux qui ont de (des) difficultés de lire il permet euh de de comprendre plus euh plus facilement la signification de mots nouveaux.

TP 40 : E4 : Je continue. Le livre « *numirique* » (numérique) permette aux éditeurs une euh actu euh une « *actialusation* » (actualisation) « continue » de leur *continu* (contenu)

TP 41 : P : Contenu, il y a des fautes

TP 42 : E3 : Oui

TP 43 : P : Alors la conclusion ?

TP 44 : E1 : Mais en réalité la numirique (numérique) ne dure pas toujours comme le livre en papier

TP 45 : P : Quelle était la position dans la conclusion ?

TP 46 : E6 : Madame la conclusion (darateha) (mot en arabe) contre le livre numirique (numérique).

TP 47 : E4 : Elles étaient (pas de liaison) pour le livre en papier

TP 48 : P : Pour le livre en papier qui ne meurt jamais

TP 49 : E6 : c'est un plaisir madame

TP 50 : P : Très bien c'est un grand plaisir, c'est un grand plaisir. Tout à l'heure vous avez dit on trouvera le dictionnaire pour le livre électronique etc. Et ça n'existe pas en papier le dictionnaire ?

TP 51 : Les élèves : Si ça existe (réponse collective)

TP 52 : P : Qui les utilise ?

TP 53 : Les élèves : Personne (réponse collective)

TP 54 : P : Personne, c'est ça ce que je cherche, ils existent oui, l'existence elle est là mais l'utilisation négligée, pourquoi ? C'est la question qui se pose

TP 55 : E7 : La *« tichnologie »* (technologie)

TP 56 : P : La technologie qui s'impose, donc elle nous manipule cette technologie là ?

TP 57 : E5 : Non

TP 58 : E3 : Oui

TP 59 : P : Pourquoi ?

TP 60 : E3 : Oui, si je suis pour le numérique euh //

TP 61 : P : Exprime, exprime à haute voix

TP 62 : E3 : Si je suis pour le numérique, ça veut dire que la technologie me contrôle tout simplement, on peut (on ne peut) pas vivre sans technologie

TP 63 : E1 : Le livre en papier euh on trouve la prononciation des mots

TP 64 : P : La phonétique

TP 65 : E3 : Mais euh même dans le dictionnaire sur le téléphone portable on trouve la prononciation et tout ça

TP 66 : P : Donc il est meilleur ?

TP 67 : E3 : Oui il est meilleur que le dictionnaire en papier

TP 68 : P : C'est votre avis parce que vous êtes la génération de la technologie tout simplement, nous l'ancienne génération on a un autre avis, on est contre sincèrement pour moi, j'aimerai bien chercher dans un dictionnaire en papier que dans un dictionnaire électronique sincèrement.

TP 69 : E3 : C'est plus facile plus rapide

TP 70 : P : Chacun son goût

TP 71 : E3 : Bien sûr et on respecte

TP 72 : P : Les questions ?

L'enseignante désigne un élève

TP 73: E6: Asque (Est-ce que) le livre numérique il y a tout euh tout ce qu'on cherche ?

TP 74 : E4 : Oui, il y a tous les livres qu'on veut

TP 75: P: Une autre question, oui.

TP 76 : E7 : Est-ce qui y a un autre avantage du livre papier ?

TP 77 : P : Oui, c'est une bonne question, vous avez cité les avantages du livre en papier, maintenant, votre camarade veut savoir s'il y a d'autres avantages encore ?

TP 78: E1: Oui, bien sûr, euh, // le livre en papier reste des années en bibliothèque

TP 79: E3 : On peut aussi sauvegarder un livre numérique longtemps.

TP 80 : P : Est-ce que vous êtes d'accord avec votre camarade ?

TP 81 : E1 : Non

TP 82 : P : Pourquoi ?

TP 83 : E2 : Il y a le virus

TP 84 : E1 : On peut voler la tablette ou le téléphone

TP 85 : E3 : Pourquoi on pense toujours aux mauvaises choses ?

TP 86 : E1 : C'est des arguments

TP 87 : P : Chaque groupe se défend, c'est son droit

TP 88 : E3 : Même le livre en papier peut se déchirer

TP 89 : P : Je demande aux autres de parler, le débat est pour tout le monde

TP 90 : E8 : Le livre *« numirique »* (numérique) c'est rapide, on fait vite quand on lit (pas de liaison)

TP 91 : P : Bien sur, il y a la rapidité, je fais passer les pages, je saute et je lis « mare el kirame (Mot en arabe , Traduction : lire rapidement», c'est ce que vous aimez vous les jeunes, moi personnellement j'apprécie beaucoup mieux le livres en papier quand je l'ai entre les mains, mais nous on est l'ancienne génération je le répète encore

TP 92: E9: Oui madame, on préfère le livre numirique (numérique)

TP 93: P : Pourquoi ? Donne –nous un argument

TP 94: E9 : Il y a beaucoup de choses bien

TP 95: P: Par exemple?

TP 96: E9 : La *« tichnologie* » (technologie), c'est bien, lire avec tablette c'est mieux que lire avec le livre

TP 97: P: C'est votre point de vue, oui parle

L'enseignante désigne un autre élève

TP 98 : E10 : Oui madame, c'est vrai je suis d'accord avec ça

TP 99 : P : Vous aimez tous les tablettes

TP 100 : E11 : ça fait mal aux yeux la nuit

TP 101: P: Ah enfin un détracteur

TP 102 : E1 : Oui à cause des rayons

TP 103: E11: On na pas d'argent pour l'acheter, on préfère le livre papier

TP 104: P: Encore, allez un autre détracteur

TP 105 : E12 : Le livre *« numirique* » (numérique) c'est la mode mais le livre en papier c'est le vrai trésor.

TP 106 : P : Très bien, votre camarade a donné un résumé

TP 107 : E4 : Le livre « *numirique* » (numérique) nous aide beaucoup et on gagne le temps

TP 108 : P : C'est ça « asr essour aa »

-Rire de toute la classe

TP 109 : E10 : On peut lire sur le téléphone aussi

TP 110 : P : Oui c'est vrai, moi j'ai besoin du téléphone pour parler et appeler mes enfants, sincèrement « *mafiche* » (il n'y a pas) connexion ça m'intéresse pas, quand je veux lire, je prends le livre en papier

TP 111 : E9 : Madame c'est les partisans du livre en papier

TP 112 : P: Ah oui, c'est vrai, une autre question ou remarque ? Oui, tu veux parler ?

TP 113 : E11: Misdakiya y a pas dans le livre numirique (numérique)

TP 114 : P: Misdakiya makache, la crédibilité.

L'enseignante désigne un élève avec la mimique

TP 115 : E13 (Walid sollicité et appelé par son nom) : Pour

TP 116 : P: Pour le livre numérique ou en papier ?

TP 117 : E13: Pour le livre numérique

TP 118: P: Pourquoi?

TP 119: E13 : Rapidité

TP 120 : P : Plus facile, plus rapide

TP 121 : Rire collectif. Les élèves : Nichène (mot en arabe)

TP 122 : E3 : Plus simple

-L'enseignante sollicite une élève qui refuse de parler

TP 123: E2 : Quand on va au bibliothèque euh le plaisir quand on reste et cherche des livres le dictionnaire euh le plaisir, c'est un plaisir, madame, elle enrichit les mots dans le cerveau

TP 124 : P : Si vous vous rappelez on a déjà parlé de la lecture, qu'est ce qu'on a dit ? C'est une véritable nourriture spirituelle oui ou non ? Et la culture on a dit déjà s'acquiert par de nombreuses lectures d'accord? Et aussi on a dit que la lecture est le pain quotidien de la culture. C'est bon vous avez terminé ?

TP 125: E1: Je tiens à remercier madame notre professeur de français qu'on a enseigné pendant trois et qui euh qui nous a considéré comme ses propres enfants, par ailleurs je remercie mes camarades Abdelhadi et Issame et Affafe qu'on a travaillé le projet ensemble et je souhaite le succès au baccalauréat à toute la classe 3ème S2

Applaudissement de toute la classe

TP 126: P : C'était un plaisir pour moi de vous avoir et je souhaite à toute la classe la réussite au baccalauréat.

TP 127: E1 : Madame comment vous avez trouvé notre sujet ?

TP 128: P: Intéressant, c'est un sujet très intéressant, un sujet d'actualité

TP 129: E5: il ya boucoup (beaucoup) des choses à dire

TP 130: P: Parce que c'est un sujet d'actualité

TP 131: E5: La tichnologie (technologie) madame

TP 132 : P: Oui, c'est vrai, donc on constate qu'il ya toujours des arguments à donner pour les deux livres.

ANNEXE 6

Transcription des enregistrements de la séance 6

Séance 6 : Négociation du projet 3

TP 1 : P : Voici l'intitulé du projet : Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.

-Donc la séance d'aujourd'hui est consacrée à la négociation du projet 3

-L'enseignante demande à une élève de lire l'intitulé du projet

TP 2: E1 : Dans le cadre d'une journée cétoyenne (citoyenne) rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.

TP 3: P: Nous allons expliquer les mots clés du projet. Par quoi on commence ?

TP 4: E2 : Dans le cadre d'une journée citoyenne

TP 5: P: Alors qu'est-ce qu'une journée citoyenne ?

L'enseignante désigne une élève, Rajae

TP 6: E3 : Journée, c'est journée

TP 7: P: D'accord, le mot journée est facile à comprendre mais journée citoyenne, qu'est ce que ça veut dire ?

L'enseignante désigne une autre élève

TP 8: E4: euh, je sais pas (je ne sais pas)

TP 9: P: D'abord, il y a le mot citoyen qui signifie : membre d'une cité et journée citoyenne ça veut dire réaliser, faire ensemble des actions dans la cité, dans le quartier, etc.

TP 10: E3: C'est quoi les actions ?

TP 11: P: ça veut dire des projets, des choses qu'on fait ensemble

TP 12: E3: Merci

TP 13: P: Qu'est-ce qui nous reste maintenant ?

TP 14: E1: Faire preuve de civisme

TP 15: P: Oui, faire preuve de civisme, c'est quoi cette phrase ?

TP 16: E5: C'est difficile

TP 17: P : Non, non, c'est facile, alors faire preuve de civisme, c'est-à-dire : Dévouement et attachement du citoyen à la cité tel qu'il assume ses devoirs avant de réclamer ses droits

TP 18: E6: Madame répète la (le) premier mot

TP 19: P : Dévouement

TP 20: E6 : Merci

TP 21: P: Vous avez compris tous les mots clés de l'intitulé du projet ?

TP 22: Les élèves : Oui (Réponse collective)

TP 23: P : Qui peut me donner un résumé ? Donnez-moi un résumé de l'intitulé du projet.

- L'enseignante désigne une élève

TP 24: E7: Madame à l'occasion d'un journée (une journée) cétoyenne (citoyenne), on va écrire ou produire des appels euh, des conseils pour pousser les gens /

-L'enseignante interrompe l'élève et continue

TP 25 : P : Produire des appels pour réaliser une journée citoyenne. Qui encore ? Sarah

TP 26: E8: À l'occasion d'une journée citoyenne on va faire des appels pour euh attirer l'attention des gens et les inciter à faire euh ah euh ah à faire des choses pour prouver la virité, la virité des des de la citoyinnité, citoyen, citoyennité

TP 27: P: Qui encore? Quel est le but d'un appel ?

TP 28: E1: Pour pousser les cétoyens (les citoyens) pour savoir plus sur ses droits eh eh ses devoirs

TP 29 : P: Et pour faire plus de réa…

TP 30: E1: Réaction

TP 31: P : Réagir, qui encore ?

-L'enseignante désigne une autre élève

TP 32 : E9 : Pour, pour euh, //

TP 33: P : Qu'est ce que vous allez faire dans ce projet ?

TP 34: E9: Pousser les cétoyens (citoyens) pour euh…

TP 35 : P : Pour pousser un citoyen ou une personne, on doit la convaincre, comment ?

TP 36: E3: Des arguments

TP 37 : P : Très bien, vous allez donner des arguments, montrer quoi avec ces arguments ?

TP 38: E2: L'importance de / euh

TP 39 : P : Nous allons démontrer la structure d'un appel, alors il se compose de trois parties :

-La première partie, c'est une partie expositive dans laquelle on doit exposer le problème, le constat négatif d'une situation, d'accord, on va donner un problème.

-Deuxième partie contient des arguments donc c'est une partie comment ?

TP 40 : Les élèves : Argumentatives: Réponse collective

TP 41: P: On va donner des arguments pour essayer de convaincre les…

TP 42: E1: Les autres

TP 43 : E4 : Les mettre réagir

TP 44: P: La troisième partie, c'est la partie exhortative dans laquelle, on fait l'appel proprement dit, en, en utilisant les verbes…

TP 45: E5: D'opénion (opinion)

TP 46 : P: quand je dis sors, c'est quel temps ? C'est le mode de …. ?

TP 47: E1: Impératif

TP 48: P : Oui c'est le mode impératif, répétez les trois parties de l'appel, qui peut répéter ? Les trois parties ? La première partie, c'est ?

-L'enseignante désigne un élève

TP 49 : E4 : La première partie c'est //

TP 50: Les élèves : Expositive. (Réponse collective)

TP 51: P : La deuxième partie ?

TP 52 : Les élèves : Argumentatives. (Réponse collective)

TP 53: P: La troisième partie ?

TP 54: Les élèves : Dexortative. (Réponse collective). (Exortative)

TP 55: P : Non

-Rire collectif

TP 56: E4 : Madame « qui goulha », (comment on dit) ? (Mot prononcé en langue maternelle)

TP 57: P: Exhortative

TP 58: E5: Dexhortative

TP 59: P: Exhorter- Exhortative

TP 60: E5: Exhortative

TP 61: E3: Madame, est-ce qu'on va dire les solutions pour cet (ce) problème

TP 62: P: c'est la personne poussée qui va donner

TP 63: E2: qui va réagir ?

TP 64: P: Voilà. Ça y est vous avez compris le troisième projet ? L'intitulé ?

TP 65: E1 : Oui madame

TP 66: P: Avez-vous des questions ?

TP 67: E1: tout est clair

TP 68: P: Aucune question, tout est clair ? Réfléchissez un petit peu essayez de poser des questions.

TP 69: E4: Madame on doit parler de quoi quand on a un problème ?

TP 70: P: Problème dans la société

TP 71 : E4: comme la drogue ?

TP 72: E3: On parle de drogue ?

TP 73: P: Non, Qui lit l'intitulé du sujet ?

TP 74: E7: Dans le cadre euh d'une journée (cétoyenne) citoyenne rédiger des appels euh des appels pour inciter les habitants du quartier à faire preuve de (cévisme) civisme

TP 75: P: Le civisme, on va donner des exemples de civisme, alors exemple ?

TP 76: E7 : La trahison

TP 77 : P : Non, par exemple, vous voulez participer au nettoyage de votre quartier, ça c'est une preuve de civisme, vous allez consacrer une journée pour ça, une journée dans laquelle tous les citoyens du quartier ou de la région vont participer.

TP 78 : E1 : On peut aussi faire autre chose

TP 79: P: Par exemple ?

TP 80 : E1 : Euh, des choses bien

TP 81: P: On peut embellir le quartier et planter des arbres, des rosiers par exemple

TP 82: E2: Oui, on travaille tous ensemble, tous les habitants

TP 83: P: Oui, et ça ce sont des actions de civisme, c'est-à-dire on va faire ensemble des choses bien. Vous avez compris ?

TP 84: Les élèves: oui Madame: (Réponse collective)

TP 85: P: Donnez des exemples, faites des phrases complètes, essayez de parler

TP 86: E5: Quand on veut un changement c'est un (une) preuve que les cétoyens (citoyens)

TP 87: P: Une preuve

TP 88 : E5 : Oui, une preuve que les les cétoyens (citoyens) veulent un changement

TP 89 : P : Oui, par exemple, ils veulent changer l'image de leur quartier

TP 90: E7: Donc ici il y a un problème, euh je sais pas comment mais les cétoyens (citoyens) sont poussés et ont réagi

TP 91: P : Très bien, maintenant on va dire comment

TP 92: E6: Une réaction

TP 93 : P : Oui, comment

TP 94 : E1 : Il y a plusieurs façons pour réagir

TP 95: P: Lesquelles?

TP 96: E2 : Le changement

TP 97 : P : Vous allez réagir pour changer quelque chose, comment ? Vous allez lancer un appel, pour que les citoyens viennent pendant la journée citoyenne

TP 98 : Les élèves : Oui Madame

TP 99 : P : Comment vous allez rédiger cet appel, vous avez déjà vu un appel

TP 100 : E2 : Un (une) affiche

TP 101 : P : Une affiche, oui ou bien un panneau comme le panneau publicitaire par exemple, et où est-ce que vous allez mettre ce panneau ou cette affiche ? N'oubliez-pas, il faut que les citoyens voient les affiches pour qu'ils viennent participer à la journée citoyenne

TP 102: E1 : Dehors euh oui dehors

TP 103: E2 : Dans la (le) quartier

TP 104 : P : Le quartier

TP 105 : E3 : Dans la cité

TP 106 : P : Oui la cité

TP 107 : E1 : La cité le quartier ci la même chose madame ?

TP 108 : P : Oui, c'est ça

TP 109: E4: Euh devant les gens

TP 110 : P : Oui, très bien, maintenant, est-ce que c'est clair ?

TP 111 : Les élèves : Oui Madame, c'est clair

TP 112: P: L'essentiel, vous avez compris

TP 113: Les élèves: Oui

TP 114 : P : Donc on va travailler ce projet pour ce trimestre, la prochaine séance on fera l'évaluation diagnostique, on a fini pour aujourd'hui.

TP 115 : E1: On ramène les thèmes des projets la prochaine fois madame ?

TP 116 : P : Oui bien sûr, faites les recherches nécessaires

ANNEXE 7

Transcription des enregistrements de la séance 7

Séance 7 : Compréhension de l'oral

-Ecoute du support audio (Cf. Annexe 13)

TP 1: P: Bon on commence, vous venez d'écouter un support audio, tout d'abord, on va rappeler qu'on est dans le projet 3, le projet 3 c'est ?

TP 2: E1: Le texte exhortatif ou l'appel

TP 3: P: Quelle est la démarche du texte exhortatif ? Dans un texte exhortatif il y a différentes parties.

TP 4 : E1 : Trois parties

TP 5: E2: Problème

TP 6: P: Situation

TP 7: E3 : Négative

TP 8: P: Donc l'auteur va dans la première partie ??

TP 9: E1 : Présenter

TP 10: P: Ou ?

TP 11: E2: Exposer

TP 12: P : Exposer quoi ?

TP 13: E4 : La problématique

TP 14: P : Plutôt un problème, les auteurs vont exposer une situation difficile, dangereuse, etc. Tout dépend du thème, puis vous allez voir ; à chaque fois, essayez de visualiser les choses, dans un texte, c'est comme un long métrage. Exemple, un texte narratif, vous avez :

- La partie initiale, le déroulement des évènements et la situation finale.

-Dans le texte exhortatif, il y a la situation expositive, ensuite qu'est-ce qu'il ya ?

TP 15: E3 : Il y a euh //

TP 16: P: Vous le savez. J'ai déjà donné des exemples quand on a lancé le projet, vous êtes dehors, des personnes vous demandent de l'aumône, des personnes qui n'ont pas d'expérience et qui demandent directement de l'argent. D'autres personnes vous disent d'abord pourquoi elles ont besoin de votre aide, vous raconte leur situation difficile et triste

TP 17: E1 : Des arguments

TP 18: P : Des arguments, eh la plupart du temps, ce sont des arguments difficiles ? Faciles ?

TP 19: E2: Arguments simples

TP 20: P: Généralement ce sont des arguments clairs, compréhensibles, pour ? Pourquoi des arguments ?

TP 21 : E1 : Pour changer

TP 22: E3: Sensibiliser

TP 23: P: Sensibiliser ou ?

TP 24: E3: Euh, sensibiliser et euh //

TP 25: P: Deux mots importants

TP 26: E2 : Deux mots euh //

TP 27 : P : Oui deux mots, sensibiliser et mobiliser

TP 28 : E1 : Sensibiliser et mobiliser

TP 29 : P : Et vous avez la dernière partie, disons la partie essentielle, c'est la partie ?

TP 30: E1: Exhortative, l'appel

TP 31: P: Exhortative ou l'appel, là où l'intervenant va vers sa ?

TP 32: E2: Sa demande ?

TP 33 : P : Oui sa demande, ça dépend de quel type de demande. Une invitation, un conseil

TP 34: E3: Un appel

TP 35: P: Oui, c'est ça, vous avez écouté un intervenant, quelqu'un qui parlait de quoi ?

TP 36 : E1 : La souffrance des enfants

TP 37: P: Quoi encore? Quel type d'enfance ?

TP 38: E1 : Les enfants sans-abri ou les enfants issus d'une guerre.

TP 39 : P : Quelle guerre ? Précisez ! Qu'a dit l'intervenant ?

TP 40 : E2: Les enfants de Syrie

TP 41: P: Quelles sont les informations ? Généralement, l'appel parle d'une cause qui touche… ?

TP 42: E1: L'humain

TP 43: E3: Humaine (Humanitaire)

TP 44 : P : Des causes humanitaires, quand on a des enfants qui souffrent de la guerre, est-ce que c'est une situation positive ?

TP 45: E3: Négative

TP 46: P: Très bien, une situation négative, si je vous demandais un qualifiant

-L'enseignant désigne un élève

TP 47: E4: Heureux

TP 48: P : Qui corrige

TP 49: E1 : Malheureux

TP 50 : P : Selon vous que fait cet intervenant ? Il a… ?

TP 51: E1 : Il a exposé la situation

TP 52: P: Il a exposé la situation difficile des enfants de Syrie

TP 53: E1: Ils souffrent

TP 54 : P : Citez des exemples que vous avez notés, de quoi souffrent ces enfants ?

TP 55: E1: Des maladies

TP 56: P : Oui, encore

TP 57: E2 : Ils sont sans-abri

TP 58: E3 : Sans étude

TP 59: P : Très bien, lorsqu'on parle d'enfants, il y a des informations qui sont liées surtout à l'école. Ensuite, il va essayer une exposition de la situation négative et il va… ?

TP 60: E1: Argumenter

TP 61: P: Il parle au nom de qui ?

TP 62: E1: UNICEF

TP 63: P: Oui, UNICEF, c'est une organisation de l'ONU qui a pour but d'aider ?

TP 64: E2 : Les enfants

TP 65: P : Oui les enfants, mais de quelle manière l'UNICEF peut aider les enfants ?

TP 66: E3: L'argent

TP 67: P: Très bien, l'argent, signe de solidarité, donc l'UNICEF a besoin de financement, cette personne, qu'est-ce qu'elle essaye de faire ?

TP 68: E4: Elle essaye d'aider

TP 69: P : Oui, ou bien elle essaye de ?

TP 70: E1: Sensibiliser

TP 71: P: Sensibiliser, toucher les sentiments, parce qu'ils ont besoin d'argent, mais ils ont besoin d'argent pourquoi ?

TP 72: E1: Pour construire des écoles

TP 73: E2: Pour construire un abri

TP 74: E3 : L'enfant a besoin d'eau

TP 75: P : Donc ces enfants sont des personnes qui sont faibles, qui ne peuvent pas se défendre et qui ont besoin d'écoles, d'un abri et surtout d'eau.

TP 76: E1: Qui sont vulnérables

TP 77: P: Oui, très bien, vulnérables est un mot qui a été donné par l'intervenant. Est-ce que c'est un sujet que vous connaissez ? La guerre en Syrie ?

TP 78: E1 : Oui

TP 79: P: Pourquoi ? Parce que c'est un sujet d'actualité

TP 80: E2: UNICEF demande de l'aide pour les enfants

TP 81: P: UNICEF a besoin d'aide mais quel genre d'aide ? Le fait de donner quelque chose c'est ? Donner, quel est le nom ?

TP 82: E2: Donation

TP 83: P : Des dons, maintenant vous allez répondre au questionnaire que je vais distribuer

TP 84: E1: Oui, d'accord

TP 85: P : Première question, nous commençons par la situation de communication qui est une étape importante. Alors, l'appel contient un… ?

TP 86: E1: Message

TP 87: P: Dans un message, il y a un ?

TP 88: E1: Un récepteur

TP 89: P : Le récepteur est celui qui ?

TP 90: E3 : Reçoit

TP 91 : P : Mais avant il y a ?

TP 92: E2: L'expéditeur

TP 93: P : Il y a un expéditeur et un récepteur et au milieu, il y a un message. Alors, vous répondez à la question qui parle ?

TP 94: E1 : Un représentant de l'UNICEF

TP 95: E2: Un responsable de l'UNICEF

TP 96: P : À qui il s'adresse ?

TP 97 : E3 : À l'humanité, à tout le monde

TP 98: P: De quoi?

TP 99: E4 : Des enfants de Syrie

TP 100 : E3 : D'une situation négative

TP 101 : E5 : Médiocre

TP 102: E6 : La souffrance des enfants

TP 103: P: Comment? Comment le responsable de l'UNICEF présente la chose ?

TP 104: E1: Il exhorte

TP 105: P : En exhortant ou en lançant un appel, pourquoi ?

TP 106: E1: Sensibiliser

TP 107: E2: Mobiliser

TP 108: P : Puisqu'on a une situation négative, cette situation négative, on va essayer de la ?

TP 109: E5: La rendre positive

TP 110: E1: On va inverser la situation

TP 111: P: Changer, modifier, inverser la situation

TP 112 : E2 : La situation négative devient positive

TP 113: P: On va passer maintenant à la deuxième activité, vous allez donner le champ lexical de « conflit », c'est un mot qui signifie période difficile et qui est cité par l'intervenant. C'est un nom féminin. Vous avez déjà deux lettres : R et S

TP 114 : E1 : Crise

TP 115 : E2 : La crise syrienne

TP 116: P : Très bien, la crise syrienne. Deuxième mot à trouver qui donne des conséquences, vous avez trois lettres : D-N- R

TP 117: E2: Danger

TP 118: P: Un autre mot à trouver, un mot masculin, synonyme de problème, vous avez deux lettres : O et C

TP 119: E1: Soucis

TP 120: P: Les soucis, c'est ça

TP 121: E2: Soucis c'est problème

TP 122: P : Oui des choses qui occupent notre esprit

TP 123: E3: On pense à ce problème

TP 124: P: C'est toujours ça, on pense toujours aux soucis. Maintenant vous allez compléter le passage avec ces mots : Intervenir- réponses – partenaires- changer- interpellent. Alors, on commence : L'Unicef et ses… ?

TP 125: E3 : Partenaires

TP 126: P : Oui, c'est ça qui continue ? N'auront pas de …?

TP 127: E2: Réponse à tout

TP 128: P : Très bien, c'est pourquoi ils… ?

TP 129: E1: Interpellent

TP 130: P : Interpellent, oui interpellent tout le monde à….. ?

-L'enseignant désigne un élève

TP 131: E5: À intervenir

TP 132 : P : Intervenir, pourquoi ?

TP 133 : E4 : Pour changer

TP 134 : P : Oui, pour changer la situation en Syrie, très bien. On passe à la dernière activité, vrai ou faux.

-L'année dernière on a vacciné 20.5 millions d'enfants

TP 135: E1: Faux

TP 136: P : Quelle est la réponse juste ?

TP 137: E3 et E1 : 1.5 million d'enfants. (Réponse collective)

TP 138: P: Il faut s'occuper de l'aspect physique des enfants

TP 139 : E5 : Faux

TP 140: E2 et E1 : Aspect psychologique. (Réponse collective)

TP 141 : P : Très bien, troisième phrase,

-Il faut travailler sur l'eau et l'assainissement

TP 142: E2: Vrai

TP 143: P : Oui, c'est vrai

TP 144 : E1 : Le responsable de l'UNICEF a parlé de l'eau

TP 145 : P : Exactement

TP 146 : E2 : Et l'assainissement

TP 147 : P : Très bien. Maintenant est-ce qu'il y a des questions ?

TP 148 : E1 : Non

TP 149 : P : Pas de questions, d'accord, on a donc terminé.

ANNEXE 8

Transcription des enregistrements de la séance 8
Séance8 : Production orale
Support : Illustration P. 153.Manuel scolaire, Cf. (Annexe 15)
TP 1: P: Silence, ouvrez vos livres et regardez l'illustration P. 153

TP 2: E1: Page?

TP 3: P: 153

TP 4: E1: D'accord

TP 5: P: Vous avez tous trouvé l'illustration de la page 153 ?

TP 6: Les élèves: Oui, c'est bon. (Réponse collective)

TP 7: P: Alors, que représente cette illustration?

TP 8: E2: Deux mains

TP 9: E3: Deux mains

TP 10: P : Oui deux mains et quoi encore ?

TP 11: E1: Deux mains couleur bleue

TP 12: P: Pourquoi, il y a la couleur bleue ?

TP 13: E4 : La couleur bleue euh/ peut être parce que euh euh //

TP 14: P: Parce que quoi ?

TP 15: E1: Il y a aussi une autre couleur

TP 16: P : Quelle est cette couleur ?

TP 17: E2: Marron

TP 18: P: Pourquoi, il y a ces deux couleurs ?

TP 19: E2: Euh

TP 20: P: Ces deux mains ont quelle forme?

TP 21 : Les élèves : La terre (Réponse collective)

TP 22 : P : Très bien, la terre, alors, maintenant, dites-moi ce qu'il y a sur cette terre sur laquelle nous vivons ?

TP 23 : E3 : La mer

TP 24: P : Quelle est la couleur de la mer

TP 25 : E3: Bleue

TP 26: P: Très bien et la couleur marron, pourquoi ?

TP 27 : E4 : El yabesse (Mot prononcé en arabe)

TP 28: P: En français

TP 29 : E1 : La terre

TP 30 : P : Très bien, donc on voit deux couleurs le bleu couleur de la mer et le marron couleur de la terre, des surfaces de la terre, C'est clair ?

TP 31: Les élèves: Oui. (Réponse collective)

TP 32 : P : Comment sont présentées ces deux mains ?

TP 33: E2: Deux mains serrées

TP 34 : P : Ou ?

TP 35: E3: Main dans la main avec solidarité

TP 36 : P : On dit deux mains unies, et quel est le mot qui accompagne l'illustration ?

TP 37: Les élèves: Solidarité: Réponse collective

TP 38: P: C'est quoi solidarité ? Qui peut expliquer ce mot ?

TP 39: E3 : Solidarité, c'est ensemble, il faut aider et tout faire ensemble

TP 40: P: Oui, quoi encore ? Une autre explication ?

TP 41: E1 : Ensemble, la main dans la main pour aider

TP 42: P : Très bien, Donc ensemble pour aider ceux qui ont besoin de nous, ensemble c'est ?

TP 43: E3 : La solidarité

TP 44: P : Mais encore ? Je l'ai déjà dit deux mains…

TP 45: E2 : Ensemble

L'enseignante désigne un élève avec le geste

TP 46: E4 : Inis (Unies)

TP 47: P: La solidarité, ou l'union, les hommes sont ?

TP 48: E1 : Unis

TP 49: P : Très bien, les hommes sont unis, alors que représente cette illustration, quel est le message ?

L'enseignante désigne un élève

TP 50: E5 : Il faut que euh les hommes sont inis (soient unis)

TP 51: P: Votre camarade a dit « il faut », c'est une ?

TP 52: E1: Nécessité

TP 53: P : Oui nécessité, alors, ce message c'est quoi, c'est un un ?

TP 54 : E2 : Un appel, Madame

TP 55 : P : Un appel, oui un appel, à qui est destiné cet appel ?

TP 56: E1 : À tout le monde

TP 57: E5 : Aux humains

TP 58: E2 : Aux habitants de la terre

TP 59 : P : Qui encore ?

TP 60: E3 : Pour tout le monde

TP 61: E4: Pour tout le monde

TP 62 : P : Donc à l'humanité entière, lisez maintenant le titre de l'illustration

L'enseignante désigne un élève

TP 63 : E6 : Ensemble, nous supporterons mieux les alé (aléas) de la vie

TP 64 : P : Les aléas, qu'est ce que ça veut dire ?

TP 65 : E6 : Ensemble, pour tout faire dans la vie ensemble

TP 66 : P : Pas tout faire mais ???

TP 67: E1: Supporter

TP 68: P: Très bien, supporter quoi ?

TP 69: E3: La vie

TP 70 : P : Dans la vie est-ce qu'il y a toujours de bonnes choses ?

TP 71: E2: Y a aussi les problèmes

TP 72: P: très bien, il y a aussi les problèmes et donc que dit l'auteur ensemble pour supporter ? Supporter quoi ?

TP 73: E1: Supporter les problèmes de la vie

TP 74: P: Très bien, vous avez compris le message de l'auteur ?

TP 75: Les élèves: Oui: Réponse collective

TP 76 : P : Qui peut reformuler ce qu'on vient de dire, allez, ceux qui n'ont pas encore parlé

L'enseignante désigne un élève

TP 77 : E7 : Euh, l'image parle euh à la solidarité (de la) des humains

TP 78 : E1 : La solidarité des humains pour aider euh ceux qui vivent dans les problèmes

TP 79 : P : Les autres ?

TP 80 : E5 : La solidarité dans toute la terre

TP 81 : E3 : La solidarité ci (c'est) euh l'appel de la solidarité et il y a deux mains / deux mains unies et eh euh, et c'est l''image de la terre, les deux mains.

TP 82 : P : Oui, vous avez résumé l'image, un autre ?

TP 83 : E2 : Il faut la solidarité pour régler les problèmes de la vie

TP 84: P: Vous allez lancer maintenant un appel à la solidarité aux hommes du monde entier.

TP 85: E7: Une (un) appel euh pour aider//

TP 86 : P : Un appel, oui aider qui?

TP 87 : E2 : Les humains.

TP 88 : P : Qui commence ?

TP 89: E5: Solidarité pour casser les problèmes de la vie

TP 90: P : On ne dit pas casser

TP 91: E5: J'ai pas (je n'ai pas) trouvé le mot

TP 92: P: Qu'est-ce qu'on dit ?

TP 93: E1: Pour disparaitre

TP 94 : P : Pour faire disparaitre

TP 95 : E1 : Union ensemble pour faire disparaitre les problèmes de la vie

TP 96 : P : Oui, bien sûr, mais on dit juste union car ensemble ça fera une répétition, d'accord ? Quelqu'un d'autres, allez parlez

TP 97: E3: On peut aussi dire, dire il y a des problèmes dans la vie, il faut faire la solidarité

TP 98: P: Quel est l'adjectif de solidarité

TP 99: E1: Solidaire

TP 100: P: Donc il faut être ?

TP 101 : E1 : Il faut être solidaire

TP 102: P: Oui, qui peut donner un autre appel, utilisez l'impératif par exemple, conjuguez le verbe être à l'impératif, qu'est-ce qu'on dit, à la première personne du pluriel, alors ?

TP 103 : E2 : Nous euh

TP 104 : P : Oui, nous mais l'impératif ne garde pas les pronoms personnel et dans ce projet qui est l'appel, on va beaucoup utiliser l'impératif, donc le verbe être à l'impératif, on dit soyons, alors soyons comment ?

TP 105: E2: Soyons solidaires

TP 106 : P : Oui, Soyons solidaires pourquoi ?

TP 107 : E3 : Soyons solidaires pour aider les humains dans la terre

TP 108: P: Apportons notre aide à l'humanité entière, c'est l'objectif de l'illustration

L'enseignante désigne des élèves avec les gestes

TP 109 : E8 : La solidarité ci (c'est) bien dans la vie

TP 110 : E9 : La solidarité et les humains

TP 111 : P : Très court, pas d'idées ?

TP 112 : E10 : Euh quand euh la solidarité euh avec la solidarité on a pas (on n'a pas) les problèmes dans la vie.

TP 113: E2: Solidarité pour vivre le bonheur sans problèmes

TP 114: E4: L'humanité sans problème à cause de nous

TP 115: P: Grâce à nous, bien, qui veut parler ? Personne ? On a donc fini pour aujourd'hui.

ANNEXE 9

Texte lu oralement par l'enseignant au cours de la séance 1

Thème : Le 08 mai 1945

Tout comme lors des manifestations du 1er Mai, les militants encadrent étroitement les manifestants. Les mots d'ordre sont formels : la manifestation pacifique du 08 Mai doit se dérouler sans arme (même pas un canif), mais les slogans doivent apparaître sur les banderoles et le drapeau algérien doit être brandi au milieu des drapeaux alliés. Les militants, encore choqués par la répression du 1er Mai, organisent donc la manifestation avec le maximum de précaution : service d'ordre, porte-drapeau, slogans, lieu de rendez-vous et de dispersion de la manifestation. Le matin même du 08 Mai, des rassemblements ont lieu afin de vérifier l'absence d'armes.

A Sétif, la manifestation commence à partir de 08h30. La discipline règne dans les rangs des manifestants. L'arrivée au centre-ville avec le déploiement du drapeau algérien met pourtant le feu aux poudres. La police exige le retrait du drapeau tandis que les manifestants résistent. Un responsable politique de Sétif témoignera plus tard en précisant : « Vous savez combien le drapeau est sacré et quand il est sorti, il n'est plus question de le remiser. (…)Lorsque les policiers ont voulu le saisir, ils se sont heurtés à un véritable rempart humain. (…) C'est ainsi qu'éclate la fusillade ».

La provocation policière entraîne la panique chez les manifestants. La confusion règne et des Européens sont tués. Les militants tentent pourtant de reprendre la situation en main. Une gerbe de fleurs est déposée au monument à 10 h mais le car de gendarmerie intervient à nouveau et fauche tous les présents. 21 Européens sont tués au cours des affrontements tandis que le nombre de victimes algériennes est alors inconnu.

Dès le 08 Mai au soir, la loi est décrétée. Des armes sont distribués aux milices européennes, « La chasse à l'arabe » commence dès lors avec une terrible férocité. « On voyait des cadavres partout dans toutes les rues ; la répression était aveugle ; c'était un grand massacre. J'ai vu les Sénégalais qui tiraient, violaient, volaient (…) Bien sûr, après l'état de siège, l'armée commandait » se souvient Kateb Yacine en 1984. Tout arabe non porteur d'un brassard est abattu. ***La dépêche de Kabylie, 02/05/2006, 18h24***

ANNEXE 10

Transcription du document audio-visuel de la séance 2

Thème : Torture pendant la guerre d'Algérie : témoignage des victimes

Ina.FR2 Temps : 3mn10

-Voix d'homme, du journaliste de FR2 : Près de 40 ans après la fin de la guerre entre la France et l'Algérie, des témoignages de personnes torturées par l'armée française et des déclarations de hauts gradés français dont le général Massu reconnaissant les faits, vient nourrir ce que l'on appelle le besoin de devoir de mémoire au long des huit années de conflit 1954-1962. Les militaires français ont eu à faire face aux combattants du FLN. Parmi ceux-ci Agnès Vahramian et Philippe Jospin viennent de rencontrer à Alger Louisette et Abdelkader Amane. Arrêtés, ils ont été torturés, ils témoignent.

-Voix de femme, de la journaliste Agnès Vahramian de FR2 : Pendant la guerre d'indépendance Abdelkader Amane était membre du commando urbain du FLN. Recherché par l'armée française, capturé en 61, il passe 18 jours à la villa Susini, siège du 3ème régiment étranger parachutiste. Très vite on l'amène dans ces caves au fond de celle-ci une baignoire pleine d'eau souillée.

-Voix du témoin Abdelkader Amane : On était attaché les mains derrière et on nous basculait la tète dans la baignoire. On ne pouvait pas respirer, on était obligés de boire ça et c'était……vraiment la torture la plus la plus (le témoin répète deux fois « la plus ») féroce.

-Voix de la journaliste Agnès Vahramian : ici c'était la salle de la GGN, engin électrique branché sur l'oreille et le sexe. Pour couvrir les cris les militaires chantaient.

-**Voix du témoin Abdelkader Amane** : c'était une chanson où il était question de « à toi ma petite folie mon petit grain de fantaisie, toi qui me renverse, toi qui me bouleverse et c'était les deux dernières phrases qu'ils répétaient encore (le témoin fredonne « toi qui me renverse, toi qui me bouleverse mon petit grain de fantaisie »).

-**Voix de la journaliste Agnès Vahramian** : La villa de Sissini, El biar, La corniche autant de lieux de torture. 40 ans plutard Louisette se souvient : elle a 20 ans et sert d'agent de liaison au FLN quand elle est arrêtée, blessée, plâtrée pendant deux mois, allongée nue sur un lit, elle croupit dans ses immondices.

-Voix du témoin femme Louisette Ighilahriz: Quand on voit le purin et les excréments on essaie de les éviter. Moi j'étais dans. On s'attend à tout de toute façon, on était préparé à tout, on était préparé aux insultes, aux injures, aux gifles, aux coups de poings, aux coups de pieds.

Mais là où ils ont essayé d'…… de forcer la dose, c'est là où j'ai espéré me suicidé et avec quel moyen ? j'avais pas les moyens.

- **Voix de la journaliste Agnès Vahramian** : Louisette de son nom de guerre Lila reconnait que tous les militaires français n'étaient pas des tortionnaires.

Voix du témoin femme Louisette : Un nommé Graziani agissait sur ordre. Graziani, lui était pervers, il était tortionnaire, mais je voyais que l'ordre venait de Bigeard et de Massu.

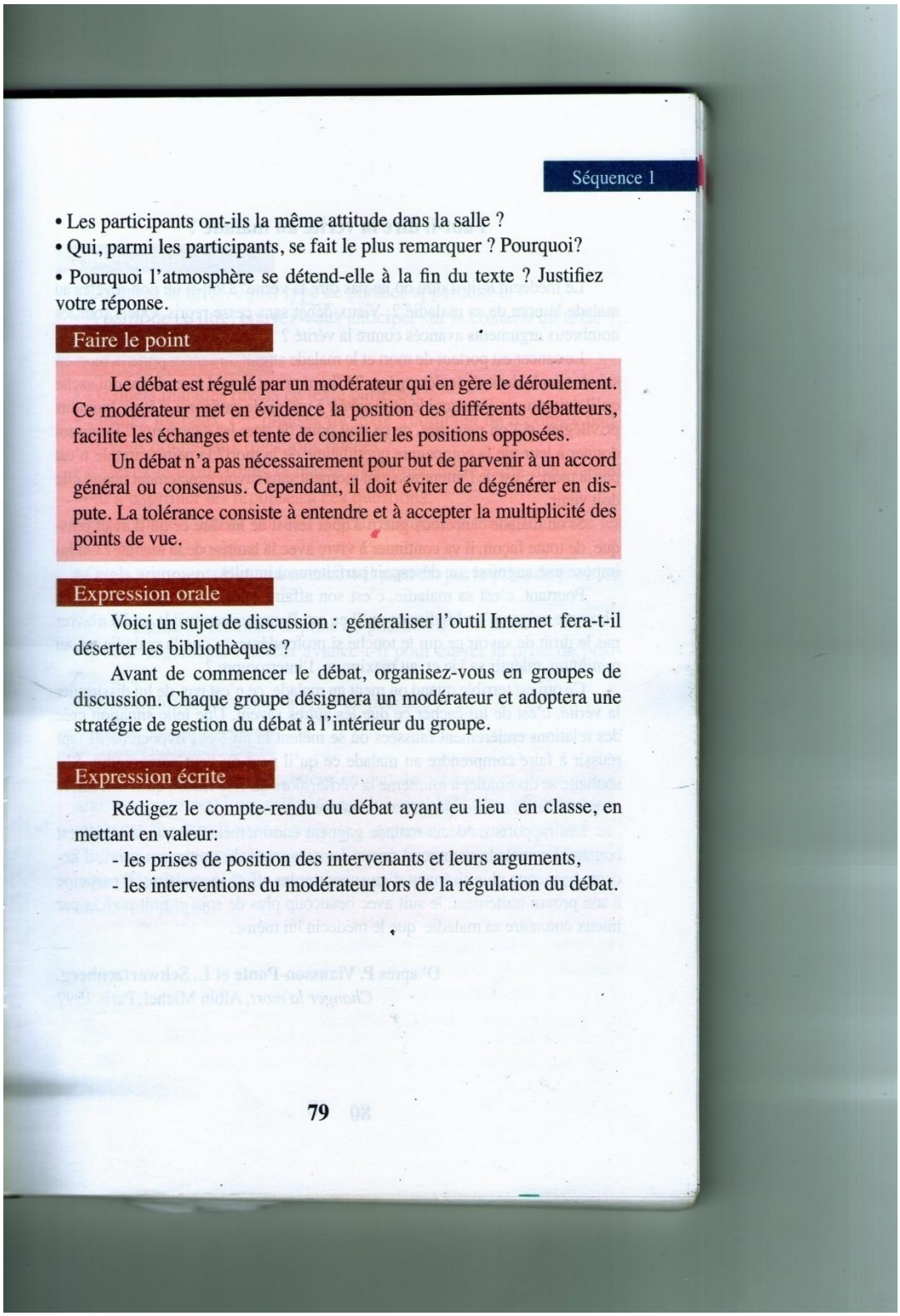
- **Voix de la journaliste Agnès Vahramian** : Louisette Ighilahriz ne doit son salut qu'à un médecin militaire français révolté par la torture et qui la fait évacuer vers une prison. Cet homme Louisette la cherché en vain. En fait son sauveur est mort il ya trois ans, il repose dans le sud de la France à elle de l'autre coté de la méditerranée.

ANNEXE 11

Support de la séance 3

Généralisation de l'outil Internet

Support : Manuel scolaire P.79



• Les participants ont-ils la même attitude dans la salle ?
• Qui, parmi les participants, se fait le plus remarquer ? Pourquoi?
• Pourquoi l'atmosphère se détend-elle à la fin du texte ? Justifiez votre réponse.

Faire le point

Le débat est régulé par un modérateur qui en gère le déroulement. Ce modérateur met en évidence la position des différents débatteurs, facilite les échanges et tente de concilier les positions opposées.

Un débat n'a pas nécessairement pour but de parvenir à un accord général ou consensus. Cependant, il doit éviter de dégénérer en dispute. La tolérance consiste à entendre et à accepter la multiplicité des points de vue.

Expression orale

Voici un sujet de discussion : généraliser l'outil Internet fera-t-il déserter les bibliothèques ?

Avant de commencer le débat, organisez-vous en groupes de discussion. Chaque groupe désignera un modérateur et adoptera une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.

Expression écrite

Rédigez le compte-rendu du débat ayant eu lieu en classe, en mettant en valeur:

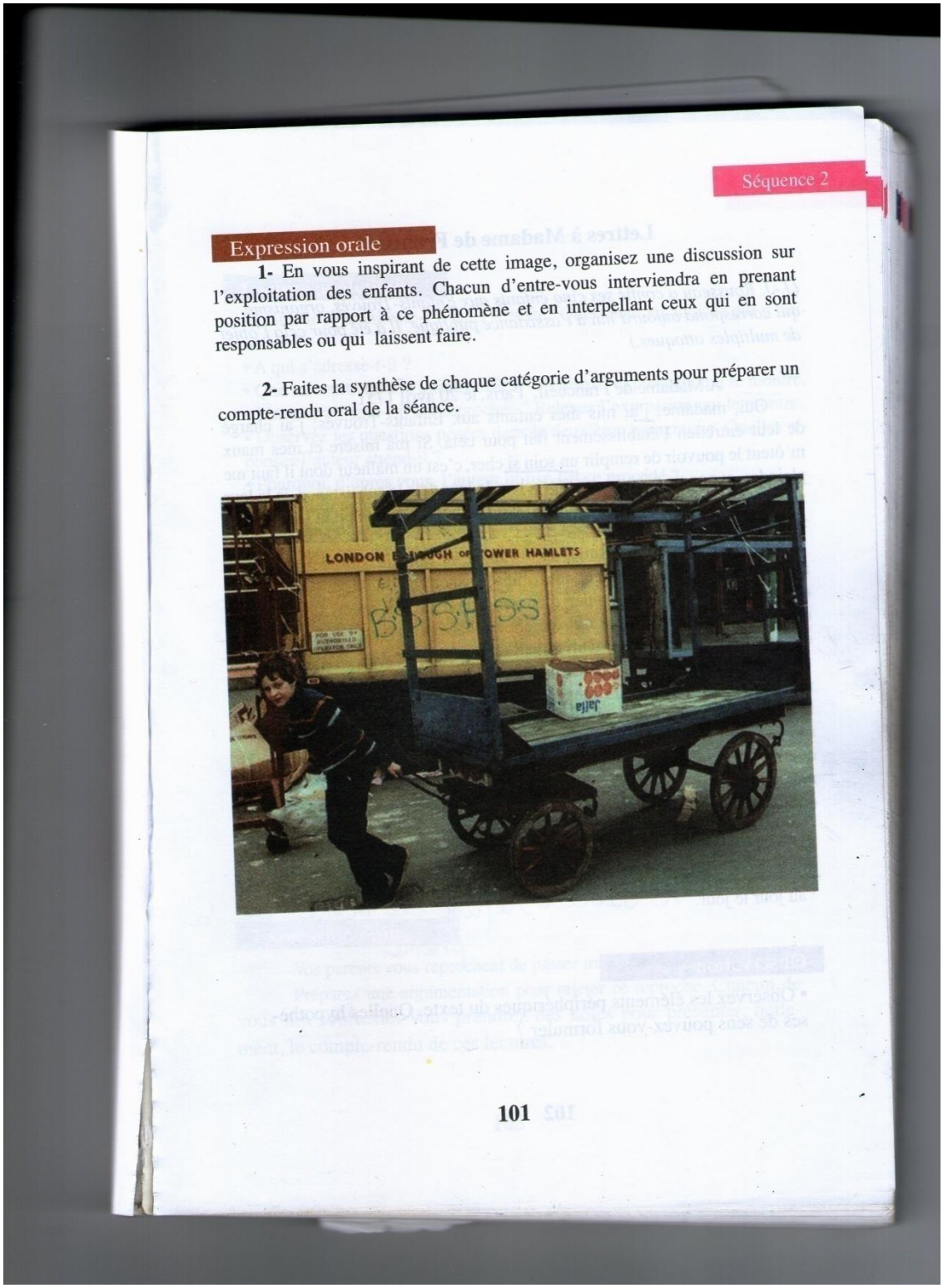
- les prises de position des intervenants et leurs arguments,
- les interventions du modérateur lors de la régulation du débat.

Annexe 12

Support de la séance 4

Thème du débat : Le travail des enfants

Support : illustration P 101. Manuel scolaire



Expression orale

1- En vous inspirant de cette image, organisez une discussion sur l'exploitation des enfants. Chacun d'entre-vous interviendra en prenant position par rapport à ce phénomène et en interpellant ceux qui en sont responsables ou qui laissent faire.

2- Faites la synthèse de chaque catégorie d'arguments pour préparer un compte-rendu oral de la séance.

ANNEXE 13

Transcription du document audio de la séance 7

Support : Document audio (Via Internet)

Thème du support : Souffrance des enfants

Titre de l'appel : Unissons-nous pour les enfants

www.unicef.fr

Auteur : Bastien Vigneau

Temps : 2mns 44s

-Il est vrai qu'on est rentré dans la 3ème année de la crise syrienne qui impacte les pays qui sont limitrophes et que bien malheureusement force est de constater que la situation ne fait que s'empirer, les enfants paient le prix de ce conflit. Première chose c'est qu'on a passé l'hiver mais maintenant le souci et le défi c'est de préparer l'été et l'été c'est demain, donc le grand danger est pour Unicef c'est de s'occuper des petits enfants et des enfants euh par rapport euh aux possibilités d'épidémie. On a déjà eu quelques foyers, on a eu des foyers de leishmaniose. On a eu des foyers d'hépatite, de petites épidémies d'hépatite. Ce qu'on redoute le plus, c'est une flambée d'épidémie par exemple la rougeole. Et Unicef sait très bien ce qui tue la plupart du temps les enfants, dans ce type de contexte, ce sont les épidémies de rougeole. C'est pour ça qu'on a besoin de continuer. L'année dernière, on a vacciné 1.5 million d'enfants et bien là on va essayer d'en vacciner 2.5. On en est à un million. Il faut travailler sur l'eau et l'assainissement, il faut continuer de réparer le système d'eau. Il faut continuer d'amener l'eau potable parce que c'est comme ça que les enfants attrapent les diarrhées et parce que c'est comme ça qu'après ils deviennent malnutris et les enfants de moins de 5ans sont extrêmement vulnérables. Donc Unicef et ses partenaires on se focalise là-dessus et puis évidemment il reste l'impacte des conflits, donc le support psychologique, on ne peut pas le dissocier, on ne peut pas s'occuper que des corps, il faut s'occuper aussi de l'aspect psychologique et c'est extrêmement difficile. Dans de nombreuses fois où j'ai été en Syrie, à chaque fois où je discutais avec ces enfants, ils me disaient la même chose, ce qu'ils aimeraient c'est pouvoir retourner à l'école de leur village parce que l'école ça leur manque et puis ils voudraient savoir où sont leurs amis, ils les ont perdus de vue et ça, ça leur pose énormément de soucis.

Aujourd'hui Unicef c'est 460 millions de dollars c'est à peu prés 420 millions d'euros dont on a besoin pour assurer l'année 2013 et c'est pour faire tous ces programmes dans ces pays là, la

Syrie et ceux qui sont autour et cela concerne des millions d'enfants qui sont en jeux, qui nous attendent.

Evidemment on n'aura pas la réponse à tout. En revanche on aura vraiment vraiment besoin de votre support, du support de tout le monde parce que tant qu'on a la capacité d'intervenir en Syrie et autour, eh bien on le fera, merci.

ANNEXE 14

-Questionnaire distribué aux élèves par l'enseignant pour vérifier la compréhension du support audio de la séance 7

1-Répondez aux questions pour retrouver la situation de communication.

-Qui parle ?

……

-À qui s'adresse –t-il ?

……

-De quoi parle-t-il ?

……

-Pourquoi ?.....

-Comment ?.....

2-Trouvez trois mots qui font partie du champ lexical de « conflit ». Referez-vous aux définitions :

-Nom féminin signifiant une période difficile- une situation préoccupante :

/…. /R/…../S/…/

-Nom masculin signifiant un fait qui peut entrainer des conséquences sérieuses :

/D/…/N/…./…./R/

-Nom masculin pluriel signifiant préoccupation qui trouble l'esprit :

/……/O/……/C/…../…../

3-Complétez le passage suivant avec les mots proposés ci-après :

Intervenir- réponses – partenaires- changer- interpellent.

L'Unicef et ses…….. n'auront pas de …… à tout.

C'est pourquoi, ils …….tout le monde à …….pour…….la situation en Syrie.

4-Répondez par vrai ou faux dans les énoncés ci-dessous et proposez la réponse correcte

-L'année dernière on vacciné 20.5 millions d'enfants. ☐ Vrai ☐ Faux

-Réponse correcte : ……

-Il faut s'occuper de l'aspect physique des enfants. ☐ Vrai ☐ Faux

Réponse correcte :…….

-Il faut travailler sur l'eau et l'assainissement. ☐ Vrai ☐ Faux

Réponse correcte :…….

ANNEXE 15

Support : Illustration P. 153.Manuel scolaire



ANNEXE 16

Progressions annuelles LANGUE FRANÇAISE 3ème année secondaire
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Septembre 2018

Compétences à installer	Projets	Objets d'étude	Intitulés des séquences et nombre de semaines imparties	Objectifs d'apprentissage (cf. tableau des capacités et des objectifs présentés dans les programmes).	Déroulement des séquences	Volume horaire prévu	Régulation Remédiation
1-Comprendre et interpréter des discours historiques, en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. 2- Produire des discours oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique. 3- Comprendre et interpréter des textes historiques, en vue de les	Dans le cadre la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves	Textes et documents d'histoire	Séquence 1 : Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective 4semaines	-Savoir se positionner en tant qu'auditeur -Anticiper le sens d'un message. -Retrouver les différents niveaux d'organisation -Elaborer des significations -Réagir face au discours	1. Lancement du projet (thèmes, groupes, outils, ressources, durées, modalités d'évaluation, etc.). Evaluation diagnostique pour la séquence Compétence disciplinaire : 1.Compréhension de l'oral Types d'activités : - Exploitation des indications présentant le document pour anticiper sur le sens. - Identification de la situation de communication. - Repérage du thème. - Prise de notes. - Sélections des informations essentielles. - Identification de faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur. - …	1h 1 h 1 h	Noter toutes les modifications (remédiations) à apporter au déroulement des séquences et des séances et qui seraient consécutives aux

restituer sous forme de synthèse à un (des) destinataire(s) précis. 4- Produire une synthèse de documents pour un lecteur déterminé.				➢ Planifier et organiser ses propos ➢ Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée	<u>Compétence disciplinaire</u> : 2.Production de l'oral <u>Types d'activités :</u> - Reformulation de l'information essentielle. - Production de discours respectant le même thème et/ou la même visée. - …..	1 h	différentes évaluations.
				➢ Savoir se positionner en tant que lecteur ➢ Anticiper le sens d'un message. ➢ Retrouver les différents niveaux d'organisation ➢ Élaborer des significations ➢ Réagir face au discours	<u>Compréhension de l'écrit</u> : 3. Compréhension de l'écrit <u>Types d'activités :</u> *(Activités de compréhension, activités de langue et activités d'entrainement à l'écrit en situation d'intégration partielle. Voir les programmes)* - Exploitation des éléments périphériques pour anticiper sur le sens. - Identification de la situation de communication. - Identification de la structuration du texte. - Identification des procédés d'objectivation du discours historique. - Restitution du contenu du texte sous forme d'un compte rendu objectif (ou critique pour les Lettres et langues). - Identification et étude des faits de langue en rapport avec la visée de l'énonciateur (voix passive sans agent, la temporalité, l'indéfini… *Cf. . tableau synoptique*) - …	4 à 6 h	

			Séquence 2: Produire un texte pour concéder ou réfuter (Prendre position dans un débat.) 5 semaines		Évaluation diagnostique pour la séquence	1 h
				➢ Savoir se positionner en tant qu'auditeur ➢ Anticiper le sens d'un message. ➢ Retrouver les différents niveaux d'organisation ➢ Élaborer des significations ➢ Réagir face au discours	Compétence disciplinaire : 1. Compréhension de l'oral Types d'activités : - Exploitation des indications présentant le document pour anticiper sur le sens. - Identification de la situation de communication. - Repérage du thème. - Identification du ou des points de vue défendus. - Discrimination des différents arguments. - Identification des procédés employés par le locuteur pour agir sur l'allocutaire. -	1 h
				➢ Planifier et organiser ses propos ➢ Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée	Compétence disciplinaire : 2. Production de l'oral : - (en individuel continu, en dialogue ou en débat). - Recherche de contre arguments pour exprimer une prise de position. - Confrontation de points de vue sur un thème donné. - Simulation d'un ou de débats. -	1 h

1. Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs). 2. Produire des appels pour interpeller les interlocuteurs afin de les faire agir. 3. Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs). 4. Produire un appel en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.	Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.	L'appel	Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir. 5 semaines		Mise en place du projet : Négocier en classe les termes et les modalités de réalisation d'un projet de recherche en rapport avec l'objet d'étude	1 h	Noter toutes les modifications (remédiations) à apporter au déroulement des séquences et des séances et qui seraient consécutives aux différentes évaluations.
					Évaluation diagnostique	1 h	
				➢ Savoir se positionner en tant qu'auditeur ➢ Anticiper le sens d'un message. ➢ Retrouver les différents niveaux d'organisation ➢ Élaborer des significations	<u>Compétence disciplinaire</u> : 1.Compréhension de l'oral <u>Types d'activités :</u> - Exploitation des indications présentant le document pour anticiper sur le sens. - Identification de la situation de communication. - Repérage du thème. - Identification des faits de langue dans leur relation avec la visée de l'énonciateur. - Identification des différentes étapes d'un appel. - Repérage de mots et expression de l'exhortation. - …. ▪	1 h	

				➢ Réagir face au discours ➢ Planifier et organiser ses propos ➢ Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée	Compétence disciplinaire : 2. Production de l'oral : Types d'activités : - Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires. - Production de courts appels en relation avec une image ou un événement. - …	1 h	
				➢ Savoir se positionner en tant que lecteur ➢ Anticiper le sens d'un message. ➢ Retrouver les différents niveaux d'organisation ➢ Élaborer des significations ➢ Réagir face au discours	Compétence disciplinaire : 3. Compréhension de l'écrit Types d'activités :*(Activités de compréhension, activités de langue et activités d'entrainement à l'écrit en situation d'intégration partielle.)* - Identification des paramètres de la situation de communication. - Repérage du thème de l'appel. - Repérage des différents types de discours investis. - Identification des différentes étapes d'un appel. - Repérage des mots et expression de l'exhortation. - Repérage et étude des éléments lexicaux et grammaticaux significatifs convoqués dans l'appel : *(verbes performatifs et verbes de modalité, l'expression de l'ordre, l'expression du but…)* - …	4 à 6 h	

ANNEXE 17

Grille de vérification de l'hypothèse 1 « la communication authentique naturelle et spontanée intégrée en classe de FLE »		
Critère d'analyse	**Observables**	**Verbatim**
-La communication authentique doit mettre les apprenants en interactions	**Interactions de type cognitif** : -Les apprenants communiquent entre eux en FLE de façon spontanée et naturelle.	**Classe3** *TP 18: E2: (le modérateur). Tu parles* *TP 19: E5 : L'internet est mieux que la bibliothèque euh parce que c'est plus vite on trouve ce qu'on cherche.* *TP 41: E1: (Le modérateur). Qui parle ?* *TP 42 : E8 : Internet c'est fort, y a la connexion avec les amis, y a les films, facebook , euh instagram et beaucoup de choses* *TP 43: E9: Internet moi **je peux pas** vivre sans Internet. (**je peux pas :** omission du « ne » de la négation. Mots correctes : **je ne peux pas*** *TP 44: E1: Le modérateur : Pourquoi ?* *TP 45: E9: y a des choses bien et on fait le projet, on trouve tout ce qu'on cherche vite* *TP 46 : E10 : y a aussi des choses pas bien* **Classe4** *TP 43: E2: Les parents profitent des enfants pour avoir l'argent.* *TP 44: E1: **C'est pas** tous les parents qui disent ça.* *TP 45: E10: Oui euh il y a des parents qui profitent et **veut** que l'enfant ramène l'argent.* *TP 51 : E5: C'est le contraire, avec l'argent l'enfant achète **le** cigarette (l**e** : mauvais usage du genre masculin. Mot correct : la).* *TP 52: E3: Et **tous** les mauvaises choses (Accord avec le féminin pluriel non respecté. Mot correct : toutes)* *TP 53: E6: Il apprend la drogue* *TP 54 : E1 : Si les parents éduquent bien les enfants, **ils font pas** les mauvaises choses.* *TP 55: E5 : L'argent **c'est** pas bien pour les enfants* **Classe 5** *TP 79: E3 : On peut aussi sauvegarder un livre numérique longtemps.* *TP 80 : P : Est-ce que vous êtes d'accord avec votre camarade ?*

		TP 81 : E1 : Non *TP 83 : E2 : Il y a le virus* *TP 84 : E1 : On peut voler la tablette ou le téléphone* *TP 85 : E3 : Pourquoi on pense toujours aux mauvaises choses ?* *TP 86 : E1 : C'est des arguments (mots corrects : ce sont, accord avec le pluriel non respecté).* *TP88 :E3 : Même le livre en papier peut se déchirer* *TP 90 : E8 : Le livre numérique c'est rapide, on fait vite quand on lit.*
	Interactions de type affectif : -Les élèves sont actifs, s'impliquent dans les interactions et pratiquent la langue française de façon authentique.	**Classe2** *TP 3 : P : vous venez de regarder une vidéo, alors de quoi ça parle ?* *TP 4 : E1 : ça parle de la guerre d'Algérie* *TP 5 : E2 : On a vu **un émission** qui parle de la guerre d'Algérie* *TP 6 : P : Une émission ?* *TP 7 : E3 : Non, c'est un journal* *TP 24 : P : Alors, de quoi parlent les témoins, allez parlez* *TP 25 : E2 : Ils parlent de la souffrance euh pendant la guerre d'Algérie* *TP 79 : P : Alors, maintenant, reformulez le contenu de la vidéo, qui commence ?* *TP 80 : E9 : On a vu **un** vidéo, euh de la guerre d'Algérie / il y a la femme Louisette qui parle et aussi euh il y a Abdekader et aussi le journaliste. (Correction : Une vidéo ; accord avec le féminin non respecté)* *TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh //* *TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins Louisette et Abdelkader* *TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire* **Classe 3** *TP 2: E1 : Qu'est-ce qu'on fait ?* *TP 4: E1 : c'est moi le chef.* *TP 6: E2 : Moi aussi* *TP 8: E3 : C'est moi aussi* TP 57 : E3 : Le modérateur : D'abord les arguments pour Internet

		TP 58: E15: On fait le projet, **y a** les informations qu'on cherche on trouve vite TP 59: E16: Le monde est un petit village TP 60: E3: Le modérateur: Comment ? TP 61: E16: Les réseaux sociaux et tout le monde parle et connait beaucoup d'amis TP 62 : P : Internet est un moyen de communication TP 63: E17: Il y a les jeux aussi sur Internet TP 64: E18 : On peut apprendre les langues TP 65: P: Oui ça c'est vrai mais vous ne le faites pas. *TP 82 : P : Maintenant, on change de sujet et nous allons parler du téléphone portable, est-ce que vous êtes obligé d'avoir un téléphone portable, particulièrement à l'intérieur des établissements scolaires* *TP 83: Les élèves: Oui obligés (Réponse collective des élèves)* *TP 85: E10 : On peut pas vivre sans portable* *TP 86: P: Pourquoi, à ce point ?* *TP 87 : E10 : Le portable c'est important* *TP 88: E8: La connexion* TP 89 : E6 : y a les options, la musique, Messenger, facebook TP 90 : P : Pourquoi vous apportez avec vous le téléphone au lycée? TP 91 : E6 : Parce que maman m'appelle TP 92 : E10 : Les parents nous cherchent toujours **Classe 4** *TP 1: P: Est-ce que vous avez déjà vu des enfants qui travaillent ?* *TP 2: Les élèves : Oui beaucoup (Réponse collective)* *TP 3: P : Alors regardez l'illustration de la page 101, que représente cette illustration ?* *TP 4: E1: Un enfant* *TP 5: P: Que fait cet enfant ?* *TP 6: E2 : Il euh, il ….euh je sais pas* *TP 7: P: Tire, reprend* *TP 8: E2: Il tire quelque chose* *TP 35: P: Pourquoi selon vous un enfant ne doit pas travailler ? Donnez d'autres arguments*

		TP 36 : E1 : L'enfant doit aller à l'école *TP 37 : E2 : L'enfant est faible, et euh ne travaille pas normalement* *TP 38 : E9 : L'enfant doit jouer avec les enfants* *TP 39 : E8 : L'enfant joue dans la rue avec les enfants mais ne travaille pas, c'est pas juste* *TP 40 : E5 : Je pense que les enfants ne doivent pas travailler, ils sont petits pour le travail* TP 80: E7 : C'est injuste, c'est les parents qui achètent les nécessités de l'école TP 81: E5: Si l'enfant travaille, il va pas étudier et surtout il va habituer à l'argent *TP 82: P: Qui veut reprendre tout ce qu'on vient de dire, faire une synthèse ou un compte rendu oral* *TP 83 : E2 : On a fait un débat pour le travail des enfants* *TP 84 : P: Qu'est ce qu'on a dit ?* *TP 85 : E5 : On a dit que c'est pas bien le travail des enfants (Correction :ce n'est pas)* *TP 86: E2: On est contre le travail des enfants* *TP 92: P: Comment on appelle ceux qui sont contre une thèse ou un point de vue ?* *TP 93: E6: Les opposants* *TP 94 : P : Très bien, un synonyme ? Les….* *TP 95 : Les élèves : Les…..euh* *TP 96 : P : Détrac…* *TP 97 : E6 : Détracteurs* *TP 98: P : Oui, détracteurs. Et ceux qui sont pour une thèse ?* *TP 99: E1: Les défenseurs* *TP 100: P : Très bien, un synonyme de défenseurs ? Les pa….* *TP 101: E6: Partisans* **Classe 5** *TP 1 : E1 : Le livre numérique* ***va-t-il disparaitre*** *le livre en papier* *TP 2: P: ça y est s'il vous plait on ne rigole pas. Qui commence? Rajae* *TP 3: E1: Le livre numérique va-t-il disparaitre le livre en papier. (Correction : faire disparaitre)* *TP 4: P: Vous allez vous partager, où sont ceux qui sont pour, où sont les partisans ? Et où sont les détracteurs? Rajae, ce sont qui les partisans ?*

		TP 5: E1: Nous sommes pour *TP 6: P : Toi et Affafe. Et ceux qui sont contre ?* *TP 7: E1: Abdelhadi et Issame* *TP 8 : E3 : Oui, nous on est contre* (C'est *Abdelhadi* qui parle) *TP 16: E1 : Un livre en papier a une odeur, une texture, euh, euh, c'est un plaisir la lecture* *TP 17 : E2 : Tourner les pages fait partie du système du livre et euh / et certains n'arrivent pas encore à s'en défaire. Le livre numérique n'offre pas le même* ***resent-****euh ressenti.* (Mot corrigé par l'élève). *TP 18: E3: L'évolution est nécessaire pour rafraichir la vie de l'humain et lui donner un goût alors que c'est la même chose pour le livre numérique c'est l'évolution du siècle.* *TP 28: P: Vous pouvez poser des questions* *TP 29 : E5 : Est-ce que les informations dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?* *TP 30: P: Très bien* *TP 31 : E1 : Oui sont le même* *TP 32: P: Les mêmes* *TP 33: E2: Mais il y a une différence* *TP 34: P: Elle consiste en quoi cette différence ?* *TP 35: E1: On trouve plus de détails dans le livre en papier mais dans le livre électronique on trouve récapitulation* *TP 39 : E3 : La fonction voice over lire à haute voix disponible sur des tablettes ravit euh les jeunes qui apprennent à lire ou même ceux qui ont des difficultés de lire il permet euh de de comprendre plus euh plus facilement la signification de mots nouveaux. (Répétition volontaire de certains mots)* *TP 40 : E4 : Je continue. Le livre numérique permet aux éditeurs une euh actu euh une actualisation continue de leur* ***continu*** correction : « contenu » *TP 45 : P : Quelle était la position dans la conclusion ?* *TP 46 : E6 : Madame la conclusion* ***(darateha)*** *contre le livre numérique* *TP 47 : E4 : Elles étaient pour le livre en papier*

		TP 48 : P : Pour le livre en papier qui ne meurt jamais *TP 49 : E6 : c'est un plaisir madame* *TP 92: E9: Oui madame, on préfère le livre numérique* *TP 98 : E10 : Oui madame, c'est vrai je suis d'accord avec ça* *TP 99 : P : Vous aimez tous les tablettes* *TP 100 : E11 : ça fait mal aux yeux la nuit* *TP 101: P: Ah enfin un détracteur* *TP 102 : E1 : Oui à cause des rayons* *TP 103: E11: On na pas d'argent pour l'acheter, on préfère le livre papier* *TP 104: P: Encore, allez un autre détracteur* *TP 105 : E12 : Le livre numérique c'est la mode mais le livre en papier c'est le vrai trésor.*
	Interactions de type métacognitif et social : -Les apprenants mobilisent des capacités métacognitives, ils ont des tours de parole étendus, lors des interactions en classe de FLE.	**Classe 2** *TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader* *TP 36 : E2 : L'armée française euh torture Louisette et Abdelkader et // qui parle de tout ça à la télévision de La France et sont témoins de la guerre d'Algérie* *TP 37 : E8 : Les militaires arrêtent Abdekader et Louisette euh ils ont torturés euh // ils sont les témoins pour dire la vérité* *TP 38 : E7 : La femme Louisette elle souffre elle a mal les français lui faire à elle beaucoup de mal parce que …//* **Classe 3** *TP 25: E4: Il y a les mauvaises choses sur Internet comme euh / les films pas bien* *TP 34 : E6 : Il y a un temps pour étudier et un temps pour regarder les films ou parler avec les amis* *TP 39 : E5 : Moi j'aime la lecture mais* ***je lis pas*** *car* ***j'ai pas*** *le temps et euh je cherche les informations pour le projet avec Internet car ça fait vite* *TP 48: E10: Regarder les choses pas bien et aussi parler avec un personne sur face book euh qui n'est pas bien// (Correction : une personne accord non respecté avec le féminin))*

		TP 51: E12: Ya aussi des choses sur Internet pas réelles on sait pas qui a dit ça *TP 74: E17: Internet aide nous pour le projet, la bibliothèque non, euh les livres ça perd le temps* **Classe4** *TP 26: E6: Je pense que les enfants qui travaillent ont besoin d'argent pour vivre et pour fournir les nécessités de la vie et normalement c'est la responsabilité de leurs parents.* *TP 28 : E7 : Je pense que c'est la faute des parents qui laissent les enfants travailler* *TP 29: E1: Moi je suis contre le travail des enfants, les enfants ne doivent pas travailler, ils doivent jouer, c'est tout.* *TP 33 : E9 : Je suis contre le travail des enfants euh parce que les places des enfants dans l'école.* *TP 34: E 10: Personnellement, je pense que les parents qui laissent les enfants travailler arrêtent* ***cet*** *phénomène pour laisser les enfants étudier.* **Classe 5** *TP 1 : E1 : Le livre numérique va-t-il disparaitre le livre en papier ?* *TP 15: E2 : Le thème traité conflit d'opinion sur le livre en papier et le livre numérique. Le livre numérique va-t-il disparaitre ou disparait avant lui le livre en papier. Développement, les arguments appuyant le livre en papier* *TP 19 : E3 : Non, le livre numérique est euh deux à trois fois moins cher que livre format en format papier qui est plus difficile à acheter et à lire et à chercher.* *TP 20: E4: Le premier avantage* ***de*** *livre numérique est le fait* ***qu'on a*** *plus besoin d'avoir une grande maison avec une bibliothèque et des kilomètres de rayonnage pour ranger tous nos livres.* (***de : mauvais emploi de la préposition. Correction : du livre) ; (qu'on a*** *plus : omission du « ne » de la négation. Correction : qu'on n'a plus).*

		TP 21: E1: Le livre en papier a un charme et un plaisir parce que euh quand l'écrivain prend son livre euh prend son livre dans ses mains il sent que c'est un charme et euh euh charme spécial. *TP 23: E2 : La batterie n'est pas éternelle* *TP 26: E4 : On peut dire le livre numérique est hyperactif puisqu'il est possible d'avoir des liens vers des services de traductions, des liens hypertextes* *TP 27 : E1: Les amateurs du livre en papier aiment le livre premièrement pour éviter les rayons qui* ***fait*** *mal aux yeux.* *TP 69 : E1 : Je tiens à remercier madame, notre professeur de français* ***qu'on a enseigné*** *pendant trois ans, et mes camarades du groupe* ***qu'on a travaillé le projet*** *ensemble et je souhaite le succès au bac à toute la classe S2.* *TP 76: E12: Oui madame la technologie, c'est bien, et moi je suis pour le livre électronique*

ANNEXE 18

Grille de vérification de l'hypothèse 2 **«** Développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, pourrait développer leur compétence communicative et leur faire acquérir une autonomie langagière. »		
Critère d'analyse	**Observables**	**Verbatim**
Pour développer l'autonomie d'apprentissage des apprenants de 3ème AS en classe de FLE, il faut que le guidage des enseignants soit faible	**Prendre des notes sans l'aide de l'enseignant et les réutiliser à l'oral.**	**Classe 1** TP 16 : E4 : Non monsieur, il y a la date *TP 17 : P : Il y a la date, oui, quelle date ? Qui a noté ça ?* *TP 18 : E5 : 2006.* *TP 20 : E2 : j'ai noté euh le 05-2006* *TP 26 : E6 : Aux lecteurs* *TP 27 : P : Quels lecteurs ?* *TP 28 : E7 : Les lecteurs qui lisent « la journal » // (Correction : le journal)* *TP 29 : P : Le journal, quel journal ?* *TP 30 : E4 : On l'a dit le nom du journal.* *TP 31 : P : Oui, qu'est ce qu'on a dit ?* TP 32 : E3 : C'est euh, *TP 33 : E5 : La dipêche. (Prononciation correcte :* «*La dépêche* »). *TP 34 : E4 : De Kabylie* *TP 35 : P : Oui, alors qui veut reprendre ?* *TP 36 : E4 : Le journaliste euh //* *TP 37 : P : Le journaliste oui, tu continues.* TP 38 : E6 : *Le journaliste parle avec les lecteurs du journal qui s'appelle « La dépêche de Kabylie ».* **Classe 2** *TP 13 : P : Et ce journaliste, il fait partie de quelle chaine de télévision ?* *TP 14 : Les élèves : « Tilivision » de France FR 2* *TP 19: P : Comment s'appelle la femme ?* *TP 20 : E5 : Louisette*

		TP 21 : E4 : Abdelkader c'est l'homme *TP 43 : P : Que dit la journaliste, continuez !* *TP 44 : E5 : Elle parle de la souffrance de Abdelkader* *TP 45 : E3 : Elle dit : il passe 18 (disuite) jours à la villa (prononciation erronée, prononciation du « t » muet, ce qui constitue une erreur)* **Classe 7** *TP 54 : P : Citez des exemples que vous avez notés, de quoi souffrent ces enfants ?* À travers cette question dans l'extrait de transcription ci-dessus (TP 54) l'enseignant est persuadé que les élèves ont pris des notes alors qu'il n'avait pas formulé cette consigne. La stratégie de l'enseignant est de responsabiliser les apprenants en minimisant ses consignes autrement dit son guidage. *TP 55: E1: Des maladies* *TP 56: P : Oui, encore* Dans le TP 56, l'enseignant demande aux élèves de continuer « oui, encore », sans préciser « encore quoi ? ». Il laisse à l'élève l'opportunité de continuer seul sa prise de parole en se référant aux informations notées. *TP 57: E2 : Ils sont sans-abri* *TP 58: E3 : Sans étude* *TP 61: P: Il parle au nom de qui ?* *TP 62: E1: UNICEF* *TP 76: E1: Qui sont vulnérables* *TP 72: E1: Pour construire des écoles* *TP 73: E2: Pour construire un abri*
	Poser des questions	**Classe 3** *TP 2: E1 : Qu'est-ce qu'on fait ?* *TP 10: E4 : Comment?* TP 60: E3: Le modérateur: Comment ?

		Classe 5 *TP 29 : E5 : Est-ce que les informations dans le livre électronique les mêmes dans le livre en papier ?* *TP 73: E6: Est-ce que le livre numérique il y a tout euh tout ce qu'on cherche ?* ***Classe 6*** *TP 10: E3: C'est quoi les actions ?* *TP 69: E4: Madame on doit parler de quoi quand on a un problème ?* *TP 105 : E3 : Dans la cité ?*
	Les apprenants prennent des initiatives langagières	**Classe2** *TP 42 : E9 : Il y a Abdelkader qui parle et, euh aussi la journaliste.* *TP 44 : E5 : Elle parle de la souffrance de Abdelkader* *TP 45 : E3 : Elle dit : il passe 18 (disuite) jours à la villa* *TP 46: E6: Villa Susini (Sisouni)* **Classe 3** *TP 23 : E2: (le modérateur). Oui parle (Mohamed)* *TP 24: E6: On fait le projet avec Internet aussi* *TP 25: E4: Il y a les mauvaises choses sur Internet comme euh / les films pas bien* *TP 26: E7: IL y a la perte de temps* **Classe 4** *TP 71: E6: Pourquoi responsable, c'est pas (correction : ce n'est pas) l'âge de ça* *TP 79 : P : Oui, encore les autres que pouvez-vous dire ?* *TP 80: E7 : C'est injuste, c'est les parents qui achètent les nécessités de l'école*

		TP 81: E5: Si l'enfant travaille, il va pas (correction : ne va pas) étudier et surtout il va habituer (correction : s'habituer) à l'argent.
	Les apprenants font des reformulations orales	**Classe1** TP 76 : E6 : la liberté TP 77 : P : C'est ça la liberté, ou encore une autre expression *TP 78 : E5 : L'indépendance* **Classe 2** TP 81 : E5 : Ils ont parlé de souffrance pendant la guerre euh // TP 82 : E8 : L'armée torture les témoins Louisette et Abdelkader TP 83 : E6 : Abdelkader est resté dans la villa 18 jours euh, il souffre, beaucoup, il a torturé par les français / et il a montré la villa et euh il a dit l'armée met la tête dans la baignoire TP 84 : E4 : On a vu euh deux témoins qui racontent la souffrance de la guerre d'Algérie // euh Abdelkader et Louisette TP 85: E2 : Les témoins aident FLN, et euh l'armée a mis Abdelkader dans la villa pour souffrir et torturer lui. TP 86 : E1 : Louisette appelée Lila a aussi beaucoup souffrir dans la guerre car elle a eu beaucoup de mal et beaucoup de torture, euh et elle est sauvé par un médecin.

ANNEXE 19

Grille de vérification de l'hypothèse 3 « Introduire les outils numériques et multimédias sonores et audiovisuels en classe de FLE pourrait constituer un facteur qui contribuerait à développer la compétence communicative orale et l'autonomie langagière des apprenants de 3ème AS, en contexte algérien »		
Critères d'analyse	**Observables**	**Verbatim**
C1 : Les TICE doivent attiser la motivation des apprenants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet d'apprentissage.	**1-**Ecoute active visant la compréhension de l'oral	**Classe2** *TP 30 : E7 : Torturé par l'armée française.* *TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader* *TP 45 : E3 : Elle dit : il passe dix huit jours à la villa* **Classe 5** *TP 69 : E3 : C'est plus facile plus rapide (Membre du groupe).* *TP 90 : E8 : Le livre numérique c'est rapide, on fait vite quand on lit* *TP 63 : E1 : Le livre en papier euh on trouve la prononciation des mots* *TP 64 : P : La phonétique* *TP 65 : E3 : Mais euh même dans le dictionnaire sur le téléphone portable on trouve la prononciation et tout ça* **Classe 7** *TP 72: E1: Pour construire des écoles* *TP 73: E2: Pour construire un abri* *TP 74: E3 : L'enfant a besoin d'eau*
	2- Dynamique de groupe/ Travail collaboratif	**Classe2** *TP 44 : E5 : Elle parle de la souffrance de Abdelkader* *TP 45 : E3 : Elle dit : il passe (disuite) jours à la villa (Correction : dix huit)*

		TP 46: E6: Villa (Sisouni) (Correction : Susini) **Classe 5** *TP 16: E1 : Un livre en papier a une odeur, une texture, euh, euh, c'est un plaisir la lecture* *TP 17 : E2 : Tourner les pages fait partie du système du livre et euh / et certains n'arrivent pas encore à s'en défaire. Le livre numérique n'offre pas le même resent- euh ressenti.* *TP 18: E3: L'évolution est nécessaire pour rafraichir la vie de l'humain et lui donner un goût alors que c'est la même chose pour le livre numérique c'est l'évolution du siècle.* *TP 19 : E4 : le livre numérique est euh deux à trois fois moins cher que livre format en format papier qui est plus difficile à acheter et à lire et à chercher.*
C2 : Les supports numériques et multimédias doivent viser un développement linguistique	**1-** Parler 100% langue française/Absence du code switching (mélange de langue)	**Classe 2** *TP 38 : E7 : La femme Louisette elle souffre elle a mal les français lui faire à elle beaucoup de mal parce que ...//* lui permettra de s'améliorer. *TP 64 : P : Et pourquoi les soldats chantaient ?* *TP 65 : E6 : Parce que les soldats font beaucoup de mal aux algériens euh et ils crient parce qu'ils ont mal et les soldats chantent pour que personne n'entend le mal des algériens.*

		Classe5 *TP 25: E4 : On peut dire le livre numérique est hyperactif puisqu'il est possible d'avoir des liens vers des services de traductions, des liens hypertextes* *TP 26 : E1: Les amateurs du livre en papier aiment le livre premièrement pour éviter les rayons qui « fait » mal aux yeux. (Correction : font)*
	2-Apprentissage de mots nouveaux utilisés en communication orale.	**Classe2** *TP 30 : E7 : Torturé par l'armée française.* *TP 35 : E5 : Les français ont fait mal pour la femme Louisette, aussi l'homme Abdelkader* **Classe5** TP 27: E2: Malgré tous ces arguments présentés, il y a de bons livres numériques avec de beaux couleurs qu'on trouve pas en format classique. (Correction : belles couleurs/ on ne trouve pas). *TP 39 : E3 : La fonction voice over lire à haute voix disponible sur des tablettes ravit euh les jeunes qui apprennent à lire ou même ceux qui ont des difficultés de lire il permet euh de de comprendre plus euh plus facilement la signification de mots nouveaux.*
C3 : Les supports numériques et multimédias doivent viser le développement de la compétence pragmatique et sociolinguistique.	**1-Utiliser la structure fonctionnelle et discursive de la langue**	**Classe 2** *TP 67 : E8 : Il y a la guerre d'Algérie et euh les français arrêtent Abdelkader et euh et il parle pour dire la torture des français pour lui*

		Classe 5 *TP 13: E1: Notre travail un plan dialectique, les arguments à l'appui, les arguments opposés, conclusion*
	2- Utiliser les marqueurs socioculturels sociolinguistique	**Classe 5** *TP 125: E1: Je tiens à remercier madame notre professeur de français qu'on a enseigné pendant trois et qui euh qui nous a considéré comme ses propres enfants, par ailleurs je remercie mes camarades Abdelhadi et Issame et Affafe qu'on a travaillé le projet ensemble et je souhaite le succès au baccalauréat à toute la classe 3ème S2*

ANNEXE 20

Entretien avec les enseignants

-Comment faites- vous pour faire aimer la langue française à vos élèves ?

-Enseignant : J'encourage les élèves à parler en français, en leur disant : « vous allez à l'université, vous serez obligés de parler en français ». Il rajoute : « Et encore, si vous faites des études en économie par exemple, vous devez aussi parler en anglais »

- L'enseignant affirme qu'il fait son possible pour pousser ses élèves à parler les langues étrangères.

-Faire aimer les langues aux élèves.

-Enseignante : Les motiver à l'apprentissage des langues. Leur poser des questions, par exemple « qu'est-ce que vous aimez dans les langues ? ». Il rajoute : « J'avais une élève qui a appris à parler le turc en suivant les feuilletons et les séries turc.

- Par ailleurs, l'enseignant précise que la langue française a toujours une relation avec le contextuel historique, les préjugés, les représentations et par rapport à ça il y a plusieurs élèves qui n'aiment pas la langue française.

- Il est vrai, parfois, il y a des interférences avec l'arabe.

ANNEXE 21

Entretien avec les élèves

-Je voudrai savoir si vous avez des difficultés en langue française.

E- fille : J'ai des difficultés avec l'écrit, la grammaire et tout ça et euh mais pour parler ça va.

E2 : On parle avec le français en arabe pour comprendre. (L'élève veut dire pour se faire comprendre).

-Est-ce que vous préférez qu'il vous parle en arabe ?

-Les élèves : Non

-Pourquoi vous ne parlez pas beaucoup en langue française en classe ?

-E : y a pas d'idées

-Est-ce que vous comprenez votre professeur quand il vous parle en langue française ?

-Les élèves : Oui

-Pourquoi vous ne répondez pas à ses questions ?

-E : On n'a pas les idées.

-E garçon : on n'est pas nombreux, les filles sont timides, il n'y a que les garçons qui participent

-Est- ce que vous parlez en langue française en dehors de la classe ?

- E : Oui (certains élèves ont dit : « oui », d'autres ont dit : « non ».

- E : Non

-Est-ce que vous avez compris le support audio ?

-E : Oui ça va

ANNEXE 22

Questionnaires destinés aux enseignants du FLE

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☐ Master : spécialité..... ☐ Doctorat

Autres..Fonctionnaire de l'Etat (Psychopédagogue).....

2. Ancienneté : ...20.....ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☐ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☒ Méthode traditionnelle ☐ Approche par les compétences

Autres :.....

.....

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☒ Difficile ☐ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

.....Même s'il leur arrive de comprendre les explicat
ils ne répondent qu'en Arabe (mauvaise habitude)

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☐ Suffisant ☒ Insuffisant

Autres :.....

.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☐ Exposé oral ☒ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☐ Débat ☒ Discussion ☒ Commentaire

Autres :.....

.....

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral en FLE?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☒ Jamais

Autres :.....

.....

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☒ Non

Autres : Les compétences de compréhension et de production orales ne tiennent pas de ce qui est proposé dans le manuel mais plutôt de leurs prérequis.

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Ce sont les compétences acquises au sein de la famille qui permettent à tel apprenant de communiquer oralement en F.L.E et non à l'école.

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : La majorité de nos apprenants n'ont pas un vocabulaire riche → des difficultés à s'exprimer oralement.

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : S'il a l'habitude de le faire en milieu familial, il le peut en classe ; sinon il s'abstient de le faire par peur ou par timidité.

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

s'exprimer en langue maternelle leur est difficile alors, on ne peut s'attendre qu'ils le fassent en français

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☐ Majoritaire ☒ Partielle ☐ Nulle

Autres :.....

.....

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☒ Oui ☐ Non

Autres :.....

.....

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☒ Poser des questionner

☐ Répéter les propos des camarades.

☒ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☒ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres :.....

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- [x] L'incompréhension de la langue française
- [x] La timidité.
- [ ] L'insécurité linguistique.
- [ ] Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- [ ] Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- [x] Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons : En plus des médias et de la rue qui donnent une mauvaise image de la langue française à nos enfants (favoriser l'Arabais par exp) mais ils nous qu'il toujours leur me pour être en France.

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- [ ] Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- [ ] Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- [x] Se tenir aux activités du manuel. (c'est obligatoire)
- [x] Faire preuve d'équité pédagogique.
- [ ] Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- [ ] Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions : On nomme que le milieu familial fait défaut par les deux et est formale pour les autres. Il n'y a pas d'autres solutions que d'augmenter le volume horaire du primaire avec la note éliminatoire au lycée.

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

Les encourager à s'exprimer toujours en français même s'il leur arrive de faire des fautes je les corrige en leur assurant et je les incite à réaliser ce qu'ils viennent de dire. Des fois je me permets de leur faire la morale: On a toujours besoin de cette langue pour (pouvoir) poursuivre ses études supérieures.

Merci

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☒ Licence ☐ Master : spécialité..... ☐ Doctorat

Autres.....

2. Ancienneté : ..25.....ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☒ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☒ Méthode traditionnelle ☐ Approche par les compétences

Autres :.....

.....

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☐ Difficile ☒ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

.....

.....

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☒ Suffisant ☐ Insuffisant

Autres :.....

.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☒ Exposé oral ☒ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☐ Débat ☒ Discussion ☒ Commentaire

Autres :.....

.....

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral en FLE?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☒ Non

Autres :.....

.....

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :.....

.....

.....

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :.....

.....

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : .....

.....

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

.....

.....

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☒ Majoritaire ☐ Partielle ☐ Nulle

Autres :.....

.....

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☒ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☒ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☐ Oui ☒ Non

Autres :.....

.....

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☒ Poser des questionner

☐ Répéter les propos des camarades.

☐ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☒ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres :.....

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- [x] L'incompréhension de la langue française
- [ ] La timidité.
- [ ] L'insécurité linguistique.
- [x] Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- [x] Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- [ ] Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons :.....

.....

.....

.....

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- [x] Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- [ ] Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- [ ] Se tenir aux activités du manuel.
- [ ] Faire preuve d'équité pédagogique.
- [x] Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- [ ] Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions :.....

.....

.....

.....

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

.....

..... motiver les apprenants .....

..... donner leurs points de vue à s'exprimer .

..... voir des vidéos .....

.....

Merci

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☒ Master : spécialité Sciences du langage ☐ Doctorat

Autres....0.....

2. Ancienneté : ..03.....ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☒ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Méthode traditionnelle ☒ Approche par les compétences

Autres :.....

.....

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☒ Difficile ☐ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

La séance de l'oral < compréhension / production > crée un désordre en classe surtout quand on enseigne aux villages

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☒ Suffisant ☐ Insuffisant

Autres :.....

.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☒ Exposé oral ☒ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☒ Débat ☒ Discussion ☐ Commentaire

Autres :.....

.....

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral en FLE?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☒ Non

Autres :.....

.....

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :.....

.....

.....

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :.....

.....

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : .....

.....

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

Lorsqu'il s'agit de sujets d'actualité ils sont trop motivés

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☐ Majoritaire ☒ Partielle ☐ Nulle

Autres :

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☒ Aucun apprenant

Mauvaise : ☒ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :

Un problème de prononciation de certaines voyelles {e i / u}

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :

Quand ils préparent à l'avance ce qu'ils vont dire

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☐ Oui ☒ Non

Autres : S'il n'y a pas une grande volonté d'apprendre le Français le milieu n'a aucune importance

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Poser des questionner

☒ Répéter les propos des camarades.

☒ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☐ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres :

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- [X] L'incompréhension de la langue française
- [X] La timidité.
- [X] L'insécurité linguistique.
- [ ] Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- [ ] Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- [ ] Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons :.....

.....

.....

.....

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- [ ] Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- [X] Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- [ ] Se tenir aux activités du manuel.
- [ ] Faire preuve d'équité pédagogique.
- [X] Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- [ ] Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions :.....

.....

.....

.....

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

Je traite des sujets d'actualité pour attirer leurs attentions aux activité de l'oral ou l'écrit/ Quant au grammaire il n'y a pas de telle miraculeuse pour la rendre facile.

Merci

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☒ Master : spécialité Littérature contemporaine ☐ Doctorat

Autres.....

2. Ancienneté : .....2.....ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☐ Suffisante ☒ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☒ Méthode traditionnelle ☐ Approche par les compétences

Autres :.....

.....

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☒ Difficile ☐ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

Les élèves ne comprennent pas la langue et aussi ils ne font pas des efforts pour améliorer leurs niveaux

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☐ Suffisant ☒ Insuffisant

Autres :.....

.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☒ Exposé oral ☒ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☐ Débat ☐ Discussion ☐ Commentaire

Autres :.....

.....

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral en FLE?

☐ Toujours ☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☒ Oui ☐ Non

Autres :.....

.....

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :...Seul.....ceux.....qui.....parlent.....le.....français
.depuis.....leurs.....enfance.....

.....

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :.....

.....

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Les.....autres.....même.....s'ils.....produisent.....un
discours.....oral.....ils.....mettent.....beaucoup.de.....fautes.....

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

La majorité n'ont pas le courage de parler le français ils ont honte.

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☐ Majoritaire ☐ Partielle ☒ Nulle

Autres :.....

.....

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☒ Oui ☐ Non

Autres :.....

.....

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☒ Poser des questionner

☒ Répéter les propos des camarades.

☐ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☐ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres :.....

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- ☐ L'incompréhension de la langue française
- ☒ La timidité.
- ☐ L'insécurité linguistique.
- ☐ Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- ☒ Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- ☐ Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons :.....

.....

.....

.....

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- ☐ Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- ☒ Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- ☐ Se tenir aux activités du manuel.
- ☐ Faire preuve d'équité pédagogique.
- ☒ Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- ☐ Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions :.....

.....

.....

.....

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

La stratégie est de parler fort, d'articuler bien et aussi de parler à la bonne vitesse.

.....

.....

.....

Merci

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☒ Master : spécialité Sciences du langage ☐ Doctorat

Autres.....

2. Ancienneté : ...06.....ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☒ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☒ Méthode traditionnelle ☐ Approche par les compétences

Autres : Parfois on expose aux élèves des animations qui répond à un objectif tracé parfois on leur lit un texte qui répond à un objectif donné

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☒ Difficile ☐ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

Il est difficile parce que le document sonore est incompréhensible aux élèves

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☒ Suffisant ☐ Insuffisant

Autres :.....

.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☒ Exposé oral ☒ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☒ Débat ☒ Discussion ☐ Commentaire

Autres :.....

.....

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral en FLE?

☐ Toujours ☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Jamais

Autres : /

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☐ Toujours ☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Jamais

Autres : Parfois on veut le faire mais l'administration met de réserve le Datashow qu'aux prof. des matières scientifiques.

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Jamais

Autres :

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☒ Non

Autres : Le manuel scolaire n'est pas du tout communicable

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Il sont fort à l'écrit pas à l'oral ils ont des insuffisances

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ?

☐ Tous ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Il comprennent à 70% le support oral mais ils ne peuvent pas reformuler

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société ?

☐ Tous ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Je préfère dire la majorité que de dire tous parce que mes classes sont hétérogènes

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

Parceque mes classes sont hétérogènes

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☐ Majoritaire ☒ Partielle ☐ Nulle

Autres :

Parceque ceux qui ne participent pas soit ils ne savent pas soit ils sont timides

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☒ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☒ Aucun apprenant

Autres :

Les élèves issus de milieu riche en Français (entourage francisant)

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☒ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☒ Aucun apprenant

Autres : Ils ont un lexique oui mais ils sont incapable de le former dans des phrases justes

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres : Surtout s'ils improvisent

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☒ Oui ☐ Non

Autres : bien sûr le milieu familial est la plateforme de l'installation de la compétence orale

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Poser des questionner

☒ Répéter les propos des camarades.

☐ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☒ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres : Surtout interférer entre l'arabe et le français pour s'exprimer

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- [x] L'incompréhension de la langue française
- [x] La timidité.
- [x] L'insécurité linguistique.
- [ ] Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- [ ] Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- [ ] Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons :.....

.....

.....

.....

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- [ ] Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- [x] Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- [ ] Se tenir aux activités du manuel.
- [ ] Faire preuve d'équité pédagogique.
- [x] Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- [ ] Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions :.....

Pour moi, il faut revoir la méthode d'enseigner le Français

.....

au primaire parceque mes élèves se sont habitués à apprendre le Français

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ? en Arabe

.....

Franchement je ne donne pas une grande importance

.....

à l'oral, je le fais comme entrée à la séquence et je

.....

passe directement à l'écrit car mes élèves vont faire

des productions écrites notées sur 8 pour les élèves de langues.

Merci

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☒ Master : spécialité. Sciences du langage ☐ Doctorat

Autres.....

2. Ancienneté : ..03.....ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☒ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☒ Méthode traditionnelle ☐ Approche par les compétences

Autres :.....

.....

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☒ Difficile ☐ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

.....Absence de moyens qui facilitent la compréhension de l'oral.....

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☒ Suffisant ☐ Insuffisant

Autres :.....

.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☒ Exposé oral ☒ Lecture à haute voix ☐ Reformulation

☒ Débat ☒ Discussion ☐ Commentaire

Autres :.....

.....

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

tout dépend de la branche et de la thématique

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☒ Majoritaire ☐ Partielle ☐ Nulle

Autres : Majoritaire quand il s'agit de questions directes répondues à des exercices de la grammaire par ex.

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☒ Oui ☐ Non

Autres :.....

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Poser des questionner

☒ Répéter les propos des camarades.

☐ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☒ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres :.....

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- [x] L'incompréhension de la langue française
- [x] La timidité.
- [x] L'insécurité linguistique.
- [ ] Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- [ ] Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- [ ] Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons :.....

.....

.....

.....

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- [x] Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- [x] Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- [ ] Se tenir aux activités du manuel.
- [ ] Faire preuve d'équité pédagogique.
- [ ] Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- [ ] Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions :.....

.....

.....

.....

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

.....

Je parle avec une langue simple, registre

courant sous et j'exige que personne de

nous (prof et élèves) n'alterne entre le Français

et l'arabe.

Merci

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☒ Master : spécialité. Didactique et sciences du langage ☐ Doctorat

Autres..... DALF C2 (CECR).....

2. Ancienneté : ..20.....ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☐ Suffisante ☒ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Méthode traditionnelle ☒ Approche par les compétences

Autres :..... Introduire les supports authentiques en classe de FLE afin de..... dédramatiser l'apprentissage / confronter les apprenants à la parole authentique (la

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☐ Difficile ☒ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

.....

.....

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☐ Suffisant ☒ Insuffisant

Autres :..... Le professeur a une certaine autonomie. Il peut réguler son..... enseignement selon les besoins des élèves.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☒ Exposé oral ☐ Lecture à haute voix ☒ Reformulation

☒ Débat ☐ Discussion ☐ Commentaire

Autres :..... Introduire des supports (audio / audio-visuel) choisis selon..... la thématique de chaque séquence / objectifs communicatifs (ex.: débat / appel..... exposé / discussion)

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral en FLE?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☒ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....1ère séance de l'oral / Compréhension ..... au service de la compréhension de l'

.....2ème séance de l'oral / production ..... au service de l'écrit / production

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☒ Non

Autres :.....Les situations proposées dans les manuels sont à dominante

.....écrite..... c'est à l'enseignant d'y remédier .....

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :..La majorité des élèves n'arrive pas à surmonter cette

...insécurité linguistique.....

.....

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse :...Certains élèves montrent une attitude positive

face aux supports authentiques. Ils sortent du schéma questions / réponses

Il développent plutôt un schéma : Question / réaction / réflexion

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société ?

☐ Tous ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : ..Les thématiques sont bien détaillées dans les

documents officiels (programmes, documents d'accompagnement, loi d'orientation

=> La citoyenneté du monde ...

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

La plus part des élèves se retrouvent en classe terminale avec une insécurité linguistique à l'oral → d'où l'évaluation →

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☐ Majoritaire ☒ Partielle ☐ Nulle

il faut évaluer aussi l'oral

Autres :.....

.....

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☒ Tous les apprenants ☐ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☒ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☒ Oui ☐ Non

Autres :..Le milieu socioculturel a un impact sur l'apprentissage.....

.....

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☒ Poser des questionner

☐ Répéter les propos des camarades.

☒ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☒ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres :.....

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- [ ] L'incompréhension de la langue française
- [x] La timidité.
- [x] L'insécurité linguistique.
- [ ] Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- [x] Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- [ ] Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons :.....

.....

.....

.....

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- [x] Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- [x] Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- [ ] Se tenir aux activités du manuel.
- [x] Faire preuve d'équité pédagogique.
- [x] Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- [ ] Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions :.....

.....

.....

.....

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

.....

..... Introduire de nouveaux outils pédagogiques .....

.....

..... (TICE et supports authentiques) .....

..... + formation des formateurs / enseignants .....

Merci

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la réalité de la communication orale en FLE chez les apprenants de 3ème AS, nous vous prions de bien vouloir renseigner le questionnaire ci-dessous :

1. Quel diplôme avez-vous ?

☐ Licence ☒ Master : spécialité Didactique du FLE ☐ Doctorat

Autres.....

2. Ancienneté : ..... 08 ...ans

3. La formation initiale, reçue à l'université concernant l'enseignement de l'oral en FLE est-elle :

☒ Suffisante ☐ Insuffisante ☐ Absente

Autres :.....

.....

4. Quelle méthode adoptez-vous pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Méthode traditionnelle ☒ Approche par les compétences

Autres :.....

.....

5. Comment trouvez-vous l'enseignement des compétences orales en FLE dans la classe de 3ème AS ?

☒ Difficile ☐ Facile

Si vous répondez « difficile », expliquez par rapport à quoi est-il difficile ?

Des élèves de 3AS ne peuvent pas s'exprimer oralement parce que leur vocabulaire est faible

6. Le volume horaire de 2h par séquence accordé par le programme de 3ème AS à l'enseignement /apprentissage des compétences de compréhension et de production orales est-il ?

☐ Suffisant ☒ Insuffisant

Autres :.....

.....

7. Quelles sont les activités d'expression orale que vous utilisez en classe de FLE en 3ème AS ?

☒ Exposé oral ☐ Lecture à haute voix ☒ Reformulation

☒ Débat ☒ Discussion ☐ Commentaire

Autres : On fait même des comptes rendus et des synthèses

8. Prenez-vous en compte l'aspect culturel lors de la préparation des activités de compréhension et de production orales en FLE pour la classe de 3ème AS ?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres : .....

.....

9. Prenez-vous en compte les besoins langagiers des apprenants de 3ème AS lors de la préparation des activités d'oral en FLE?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

10. Est-ce que vous créez des situations de communication orale authentique en FLE en classe de 3ème AS?

☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

11. Faites-vous usage des moyens technologiques de la communication pour enseigner les compétences de compréhension et de production orales en classe de FLE, aux apprenants de 3ème AS ?

☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais

Autres :.....

.....

12. Ce qui est proposé dans le manuel scolaire de 3ème AS en FLE contribue-t-il à développer les compétences de compréhension et de production orales des apprenants ?

☐ Oui ☒ Non

Autres : Il y a un manque les activités de production orale.....

13. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils mobiliser leurs compétences acquises durant leur parcours scolaire pour communiquer oralement en FLE ?

☐ Tous ☒ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Selon la filière.....
Il y a une majorité pour les scientifiques et une minorité pour les littéraires.....

14. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils comprendre et interpréter des discours oraux en français en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur ?

☐ Tous ☒ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Selon la filière.....
Une majorité pour les scientifiques et une minorité pour les litté

15. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils produire un discours oral spontané en français en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en classe ou en société ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse : Les élèves n'arrivent pas à réinvestir leurs acquis.....

16. Les apprenants de 3ème AS peuvent-ils maintenir une interaction orale en français ?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Justifiez votre réponse ?

Ils n'arrivent pas à utiliser des phrases correctes, donc ils ont peur de s'exprimer aisément.

17. La participation orale des apprenants de 3ème AS en classe de FLE est-elle :

☐ Majoritaire ☒ Partielle ☐ Nulle

Autres :.....

.....

18. La prononciation des sons de l'alphabet (phonèmes) de l'apprenant de 3ème AS quand il parle en français, est –elle ?

Correcte : ☒ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Mauvaise : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

19. Le lexique en français des apprenants de 3ème AS est-il ?

Riche chez : ☐ Tous les apprenants ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Pauvre chez : ☐ Tous les apprenants ☒ La majorité ☐ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

20. Les apprenants de 3ème AS produisent-ils oralement en français des phrases correctes sur le plan syntaxique?

☐ Tous ☐ La majorité ☒ Une minorité ☐ Aucun apprenant

Autres :.....

.....

21. Est-ce que les milieux familial et socioculturel ont un impact sur la maitrise de la compétence communicative orale en langue française de l'apprenant de 3ème AS ?

☒ Oui ☐ Non

Autres :.....

.....

22. De quelles stratégies usent vos apprenants de 3ème AS pour communiquer oralement en FLE ?

☒ Poser des questionner

☐ Répéter les propos des camarades.

☐ Recourir aux gestes pour appuyer leurs paroles.

☒ Employer des mots en arabe lorsqu'ils ne peuvent pas les donner en français.

☐ S'exprimer en français uniquement

Autres :.....

23.À votre avis, quelles sont les raisons qui poussent les apprenants de 3ème AS à être passifs en classe de FLE, lors de l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives orales?

- [x] L'incompréhension de la langue française
- [x] La timidité.
- [x] L'insécurité linguistique.
- [ ] Le comportement et la méthode de l'enseignant qui démotivent l'apprenant.
- [ ] Les parents qui donnent une mauvaise image de la langue française à leurs enfants.
- [ ] Les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française.

Autres raisons :.....

.....

.....

.....

24. Selon vous, comment pourrait-on développer la compétence communicative orale des apprenants de 3ème AS, en FLE ?

- [x] Enseigner l'oral exclusivement dans les séances de français, autrement dit la considérer comme objet d'apprentissage avec des objectifs précis à atteindre.
- [x] Enseigner l'oral à l'aide des nouveaux moyens technologiques de la communication.
- [ ] Se tenir aux activités du manuel.
- [ ] Faire preuve d'équité pédagogique.
- [x] Créer des ateliers de communication orale traitant des sujets d'actualité qui intéressent l'apprenant.
- [x] Créer des laboratoires de langue pour l'apprentissage et la pratique orale de la langue française.

Autres solutions :.....

.....

.....

.....

25. Quelles stratégies utilisez-vous en classe de 3ème AS pour rendre l'enseignement /apprentissage du FLE communicatif et interactionnel ?

Donner plus d'importance aux compétences de compréhension et de production de l'oral / Proposer des exercices oraux qui amènent l'apprenant à s'exprimer oralement.

.....

.....

Merci

ANNEXE 23
Questionnaires destinés aux élèves

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☒

2- Âge : 17.....

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père ☐ Mère ☐

Autres :... retraité.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père ☐ Mère ☒ Aucun d'eux ☐

Autres :... rarement.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours ☐ Rarement ☒ Jamais ☐

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☒

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui ☒ Non ☐

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

☐ Votre timidité ?

☐ Peur de vous tromper ?

☐ Peur des jugements des camarades et du professeur ?

☐ Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours ☒ Parfois ☐ Jamais ☐

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale ☒ Activités de production orale ☐

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [X] Non [ ]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [ ] Non [ ]

Autres :...rarement.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[X] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [ ]

[ ] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [ ]

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[X] Oui Non [ ]

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[X] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin [X] Masculin [ ]

2- Âge : ...17 ans...

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père [X] Mère [X]

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père [X] Mère [X] Aucun d'eux [ ]

Autres :.....Mes frères.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours [X] Rarement [ ] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui [ ] Non [ ] Parfois [X]

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui [X] Non [X]

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

[ ] Votre timidité ?

[ ] Peur de vous tromper ?

[ ] Peur des jugements des camarades et du professeur ?

[ ] Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours [ ] Parfois [X] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale [X] Activités de production orale [ ]

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [X] Non [ ]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [X] Non [ ]

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[X] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [ ]

[ ] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [ ]

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[X] Oui Non [ ]

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[X] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin [X] Masculin [ ]

2- Âge : ...19 ans....

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père [X] Mère [X]

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père [X] Mère [X] Aucun d'eux [ ]

Autres :.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours [ ] Rarement [X] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui [ ] Non [X] Parfois [ ]

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui [ ] Non [X]

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

[ ] Votre timidité ?

[X] Peur de vous tromper ?

[ ] Peur des jugements des camarades et du professeur ?

[ ] Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours [ ] Parfois [X] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale [V] Activités de production orale [ ]

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?,

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [ ] Non [X]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [X] Non [ ]

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[X] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [ ]

[ ] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [ ]

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[X] Oui Non [ ]

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[X] Oui Non [ ]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[X] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin [X] Masculin [ ]

2- Âge : ...16. ans....

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père [✓] Mère [ ]

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père [✓] Mère [✓] Aucun d'eux [ ]

Autres :.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours [ ] Rarement [✓] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui [ ] Non [✓] Parfois [ ]

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui [ ] Non [✓]

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

[ ] Votre timidité ?

[ ] Peur de vous tromper ?

[✓] Peur des jugements des camarades et du professeur ?

[ ] Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours [ ] Parfois [✓] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale [ ] Activités de production orale [✓]

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [✓] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui [✓] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [✓] Non [ ]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [✓] Non [ ]

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[ ] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [ ]

[ ] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [✓]

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[✓] Oui Non [ ]

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[✓] Oui Non [ ]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[ ] Oui Non [✓]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[✓] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin [X] Masculin [ ]

2- Âge : 17 ans

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père [X] Mère [ ]

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père [X] Mère [X] Aucun d'eux [ ]

Autres :.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours [ ] Rarement [X] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui [ ] Non [ ] Parfois [X]

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui [X] Non [X]

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

[ ] Votre timidité ?

[X] Peur de vous tromper ?

[ ] Peur des jugements des camarades et du professeur ?

[ ] Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours [ ] Parfois [X] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale [X] Activités de production orale [ ]

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [ ] Non [X]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [X] Non [ ]

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[X] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [ ]

[ ] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [ ]

Autres :.....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[X] Oui Non [ ]

Autres :.....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[X] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☒

2- Âge : 18 ans.....

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père ☒ Mère ☐

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père ☒ Mère ☒ Aucun d'eux ☐

Autres :.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours ☐ Rarement ☒ Jamais ☐

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☒

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui ☒ Non ☐

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

☐ Votre timidité ?

☐ Peur de vous tromper ?

☐ Peur des jugements des camarades et du professeur ?

☐ Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours ☐ Parfois ☒ Jamais ☐

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale ☒ Activités de production orale ☐

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [ ] Non [X]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [X] Non [ ]

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[ ] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [ ]

[ ] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [X]

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[X] Oui Non [ ]

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[X] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin [X] Masculin [ ]

2- Âge : ..18..

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père [V] Mère [ ]

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père [ ] Mère [ ] Aucun d'eux [V]

Autres :.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours [ ] Rarement [V] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui [ ] Non [ ] Parfois [V]

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui [ ] Non [V]

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

[V] Votre timidité ?

[ ] Peur de vous tromper ?

[ ] Peur des jugements des camarades et du professeur ?

[ ] Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours [ ] Parfois [V] Jamais [ ]

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale [V] Activités de production orale [ ]

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui ☑ Non ☐

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui ☑ Non ☐

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui ☑ Non ☐

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui ☐ Non ☑

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

☐ Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire ☐

☐ Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison ☑

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

☑ Oui Non ☐

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

☐ Oui Non ☑

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

☑ Oui Non ☐

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

☑ Oui Non ☐

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☑

2- Âge : 18 ans...

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père ☑ Mère ☐

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père ☑ Mère ☐ Aucun d'eux ☐

Autres :.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours ☐ Rarement ☑ Jamais ☐

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☑

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui ☑ Non ☐

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

☐ Votre timidité ?

☐ Peur de vous tromper ?

☐ Peur des jugements des camarades et du professeur ?

☐ Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours ☐ Parfois ☑ Jamais ☐

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale ☑ Activités de production orale ☐

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [✓] Non [✓]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui [✓] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [✓] Non [ ]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [ ] Non [✓]

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[ ] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [ ]

[ ] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [✓]

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[ ] Oui Non [✓]

Autres : ..anglais.....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[ ] Oui Non [✓]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[ ] Oui Non [✓]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[✓] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin ☑ Masculin ☐

2- Âge : ....18.....

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père ☑ Mère ☐

Autres :.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père ☑ Mère ☐ Aucun d'eux ☐

Autres :.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours ☐ Rarement ☑ Jamais ☐

Autres :.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☑

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui ☒ Non ☑

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

☐ Votre timidité ?

☐ Peur de vous tromper ?

☐ Peur des jugements des camarades et du professeur ?

☑ Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours ☐ Parfois ☑ Jamais ☐

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale ☑ Activités de production orale ☐

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui ☐ Non ☑

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui ☑ Non ☐

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui ☑ Non ☐

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui ☐ Non ☑

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

☐ Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire ☐

☑ Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison ☐

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

☑ Oui Non ☐

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

☐ Oui Non ☑

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

☐ Oui Non ☑

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

☑ Oui Non ☐

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses

Questionnaire destiné aux apprenants de 3ème année secondaire

Veuillez s'il vous plait, renseigner le questionnaire ci-dessous pour les besoins d'une recherche doctorale. Nous vous prions de répondre en cochant la case correspondante.

1-Sexe : Féminin ☐ Masculin ☒

2- Âge : ...17.....

3-Est-ce que vos parents travaillent ?

Père ☒ Mère ☐

Autres :.....Non travaille.....

4- Est-ce que vos parents parlent la langue française ?

Père ☒ Mère ☒ Aucun d'eux ☒

Autres :.....Non.....

.....

5- Parlez-vous le français à la maison avec vos parents ?

Toujours ☐ Rarement ☐ Jamais ☒

Autres :...non.....

.....

6- Parlez-vous le français avec vos camarades et vos amis en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☒ Parfois ☐

Autres :.....

.....

7- Est-ce que vous saisissez toutes les occasions de communiquer oralement en français en classe ?

Oui ☐ Non ☒

-Si vous répondez « non », qu'est-ce qui vous en empêche ?

☐ Votre timidité ?

☒ Peur de vous tromper ?

☐ Peur des jugements des camarades et du professeur ?

☐ Incapable de vous exprimer en français ?

Autres :.....

.....

8- Vous engagez-vous activement dans les activités d'oral proposées en classe ?

Toujours ☐ Parfois ☐ Jamais ☒

Autres :.....

.....

9-Parmi les activités effectuées en classe pour l'apprentissage de l'oral, quelles sont celles que vous préférez ?

Activités de compréhension orale ☒ Activités de production orale ☐

Autres :.....

10-Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par votre professeur ?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

11 -Acceptez-vous facilement d'être corrigé(e) par vos camarades?

Oui [X] Non [ ]

Si vous répondez « non » dites pourquoi. .....

.....

12- Faites-vous beaucoup de gestes pour mieux expliquer ce que vous voulez dire ?

Oui [ ] Non [X]

Autres :.....

.....

13- Quand vous vous exprimez oralement en classe, employez-vous des mots de la langue arabe lorsque vous ne les connaissez pas en français ?

Oui [X] Non [ ]

Autres :.....

.....

14. Quels sont les difficultés que vous rencontrez en expression orale ?

[X] Difficultés de grammaire Manque de vocabulaire [X]

[X] Problèmes de prononciation Difficultés de conjugaison [ ]

Autres : .....

.....

15. Est-ce que vous regardez à la télévision des films diffusés en langue française ?

[X] Oui Non [ ]

Autres : .....

16. Est-ce que vous lisez des romans (livres) en langue françaises ?

[ ] Oui Non [X]

Autres :.....

17. Est-ce que la langue française est difficile selon vous ?

[X] Oui Non [ ]

Autres :.....

18-Souhaitez-vous développer votre compétence langagière et parler le français correctement?

[X] Oui Non [ ]

Si vous répondez « non », expliquez pourquoi.

.....

Merci de vos réponses