

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



Université d'Oran 2
Faculté des langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de doctorat en FLE
Es Sciences

**Pratiques de l'enseignant pour favoriser
l'apprentissage de l'oral en FLE chez les apprenants
de la 4^{ème} AM**

Présentée soutenue publiquement par : Douki Boubakeur

Devant le jury composé de :

Harig F/Z	professeur	présidente	université oran2
Touati Mohamed	professeur	directeur de recherche	université d'oran 2
Benbachir Naziha	professeur	examinatrice	université de mosta.
Aissa Khaldia	professeur	examinatrice	université d'oran2
Achab Djamila	MCA	examinatrice	ENS d'oran
Belkhiter Soraya	MCA	examinatrice	université d'oran 2
Saidani Touhami	MCA	co-encadrant	ENS de Béchar

Année universitaire 2025/2026

Tables des matières :

INTRODUCTION	6
PARTIE I	12
LE CADRE THEORIQUE	12
CHAPITRE I : PRATIQUES ENSEIGNANTES	12
1-Pratiques enseignantes et rôle de l'enseignant :	13
2-Le rôle de l'enseignant dans les méthodes d'enseignement :	17
3-Les pratiques enseignantes, quel paradigme choisir :	23
4-Les pratiques d'enseignement :	41
5- Pratiques enseignantes et planification :	43
6-Les pratiques enseignantes pendant le cours :	53
7-Les pratiques enseignantes d'évaluation :	81
Conclusion	88
CHAPITRE II.....	91
L'APPROCHE DE L'ORAL	91
Introduction.....	92
1-Tentative de définition :	92
2-Les spécificités de l'oral	96
3-L'enseignement de l'oral :	99
4- La compétence de communication à l'oral :	108
4-1-2-Les stratégies de la compréhension orale :	120
5- Les genres de l'oral.....	128
Conclusion :	131
CHAPITRE III. LA PERSPECTIVE INTERACTIONNELLE.....	133
1-L'interaction	134
2-La compétence de communication	148
Conclusion	150
CHAPITRE IV. L'EVALUATION DE L'ORAL :	152
Introduction :	153
1-Difficultés de l'évaluation de l'oral	153
2-Qu'est qu'on évalue à l'oral :	155
3-Comment évaluer :	157
Conclusion :	158
PARTIE II	160
CADRE PRATIQUE.....	160
CHAPITRE I :	160
LE STATUT DE L'ORAL DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN.....	161
1-La situation linguistique en Algérie :	162
2-La présence du français dans le système scolaire algérien :	164
3-Bref historique sur les réformes du système scolaire algérien :	168
4-La place de l'oral dans l'enseignement du cycle moyen :	170
Conclusion :	174

CHAPITRE II.....	175
LE RECUEIL DES DONNEES.....	175
1-Introduction de la méthodologie de recherche :.....	176
2-Problématique et hypothèses :.....	176
3-Le contexte de la recherche :.....	179
4-Les observations de classes	182
5-Le questionnaire.....	203
Conclusion	207
CHAPITRE III	209
LES METHODES D'ANALYSE.....	209
1-La méthode d'analyse :	210
Conclusion :	219
CHAPITRE IV :	221
ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	221
I-Analyse du résultat du questionnaire :	222
Conclusion :	260
II-Analyse des cours enregistrés :	262
1-L'analyse du cours enregistré de l'enseignant PO :.....	262
2- L'analyse du cours enregistré de l'enseignante ES :.....	285
3-Analyse du cours enregistré de l'enseignant PS :	308
CONCLUSION GENERALE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES :	324
BIBLIOGRAPHIE	334

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus vifs remerciements à mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Touati Mohamed, qui m'a guidé, encouragé et conseillé tout au long de ce travail. Je le remercie de tout cœur pour ses remarques, ses lectures et son attention durant ces années de recherche.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mesdames Harig F, Benbachir N, Aissa Kh, Achab Dj et Belkhiter S qui ont accepté de participer à cette soutenance et de juger la présente étude.

Ce travail de thèse n'aurait pas autant de valeur et de crédibilité sans une minutieuse collecte de données, sur le terrain. C'est pourquoi, je tiens à adresser mes plus vifs remerciements à monsieur l'inspecteur de français du cycle moyen à la wilaya de Béchar pour m'avoir aidé à distribuer le questionnaire destiné aux enseignants du fle au cycle moyen pour son professionnalisme, sa gentillesse et l'hospitalité dont il a fait preuve à mon égard.

Je tiens également à remercier monsieur le directeur de l'éducation de la wilaya de Béchar qui nous a facilité l'accès aux établissements collégiaux pour la mise en place du dispositif d'observation et la collecte des données propres aux pratiques des enseignants.

Je témoigne toute ma reconnaissance aux enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche et de faire l'objet de l'observation des pratiques enseignantes. Je remercie également tous les enseignants qui ont pris du temps pour répondre à notre questionnaire.

Ces remerciements ne peuvent s'achever, sans une pensée toute particulière pour les personnes qui comptent le plus pour moi et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir : ma famille, mes parents, mon oncle décédé (Hédibi Laid), et mes amis (Oussama Chibani, Salah B, Fateh M). Leur présence, leurs encouragements, et leur indéfectible soutien m'ont donné le courage et la volonté de mener ce travail jusqu'au bout.

Un merci tout particulier à ma femme, pour sa patience, la confiance et l'amour qu'elle me porte ; mais également à ma maman pour ses précieux conseils pour son soutien moral et son affection. Elle a toujours été présente et a su me transmettre sa force, son courage et son obstination.

Introduction

Face au changement des paradigmes d'apprentissage et d'enseignement qui tient lieu au sein de l'école, et ce afin d'améliorer les performances des apprenants, il est important de définir le rôle que l'enseignant est appelé à jouer en classe de langue. L'enseignant, un pôle incontournable dans le triangle de l'éducation, fait l'objet de diverses études notamment celles qui s'intéressent aux échanges et interactions qui se déroulent en classe de langue ; un grand nombre d'études tente inlassablement de réduire son rôle et de lui attribuer des fonctions restreintes, elles le considèrent comme un simple déclencheur de l'action pédagogique dont il est amené à se retirer dès l'exécution.

Or, nous postulons qu'il n'est pas, du tout, question d'épargner ni d'exclure l'enseignant de l'action pédagogique, au contraire il s'impose comme un objet sur lequel on focalise nos recherches, son rôle ne se limite pas seulement à déclencher l'apprentissage mais à le superviser et le garantir. Tout cela s'articule sur un nombre de stratégies et d'actions qui ne cesse pas de se modeler et se modifier tout au long du processus-produit.

Plusieurs courants ont traité directement ou indirectement le rôle et les pratiques de l'enseignant en classe en situation d'interaction, parmi lesquels les approches cognitives classiques qui, à partir des années 70 se sont données pour objet l'étude de la pensée et de l'action pédagogique des enseignants. Selon ces approches ; les processus d'enseignement et d'apprentissage consistent en un traitement de l'information. Les auteurs de ce courant définissent l'enseignement comme un processus de prise de décisions en situation qui suit une formation d'un jugement porté sur cette situation en fonction des buts à atteindre. Selon P. Bressoux (2002), on y distingue en général trois moments essentiels qui correspondent à : une activité préactive (de planification), une activité interactive et une activité post-active (de retour mental sur l'action) qui est un jugement formé a posteriori sur l'action qui s'est déroulée. Ce jugement post-actif sert également à la planification d'une action ultérieure.

Après un balayage d'un grand nombre de recherches, il apparaît clairement que peu d'entre elles qui se focalise sur les pratiques enseignantes en classe, un manque d'intérêt à l'encontre duquel est remarquée une grande focalisation portée sur les élèves.

Notre objectif par cette recherche est donc de mettre en lumière ces pratiques, de les décrire et analyser en vue d'apporter une aide précieuse à ceux qui sont en difficulté.

Ces pratiques, nous allons les étudier dans le contexte interactionnel en cherchant celles qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral pour les élèves de la 4^{ème} année du cycle moyen.

Introduction

L'oral qui constitue le parent pauvre de la didactique des langues est pratiquement peu étudié. Une différence flagrante existe entre les études qui le traitent et celles consacrées exclusivement à l'écrit et la lecture, même remarque a été soulevée par Ropé 1990 (de 1980 à 1990 les recherches sur l'oral sont passées de 25 % à 10 % des recherches en didactique du français).

Cette négligence peut être justifiée par la fugacité et la fluidité de l'oral, deux caractéristiques qui s'ajoutent à d'autres le nuançant de l'écrit.

Dans cette recherche, la question de l'oral renvoie particulièrement à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer la langue dans des situations réelles ou artificielles liées aux genres discursifs, apprendre à connaître le fonctionnement de la langue, de la communication en réception (écoute, compréhension de discours oraux) comme en production (produire des énoncés à l'oral à travers la mise en place des conduites élaborées et diversifiées). Ces compétences discursives incluent plusieurs dimensions : psychologiques (développer la confiance en soi, lever les inhibitions, mettre en œuvre l'esprit de la tolérance, éduquer l'écoute), linguistiques ou rhétoriques spécifiques (analyser un document, faire un exposé, présenter son point de vue, tisser une histoire de son imagination). Ces compétences s'acquièrent avant l'écrit quand il s'agit de la langue maternelle : c'est le cas des enfants avant la scolarisation. Donc, pourquoi est-il difficile d'apprendre l'oral en langue étrangère avant d'apprendre à écrire cette langue, tout en sachant que la majorité des cours au collège est dispensée dans le cadre des activités qui ne visent guère la compétence verbale (comme l'apprentissage de la prononciation, les stratégies de l'écoute, l'analyse d'un texte oral) ?

A présent, malgré la domination des approches qui visent à encourager les pratiques de l'oral comme l'approche communicative (Moirand, 1982 ; Bérard, 1991 ; Germain, 1993 ; Coste, 1994 ; Puren, 1994 ; Cuq, 2003) et la perspective actionnelle (CECRL, 2001), ces pratiques restent en deca de ce que didacticiens et pédagogues souhaitent. En fait, les pratiques enseignantes qui les développent ne relèvent pas d'une tradition aussi importante que l'enseignement de l'écrit. Ainsi, le choix de la méthode et des stratégies à mettre en œuvre sont souvent à la discrétion de l'enseignant : la compétence orale est encore délicate à enseigner.

Dans le milieu scolaire algérien, le français est enseigné en tant que langue étrangère, le système éducatif qui a connu plusieurs réformes dont la dernière date de 2002¹ adopte

¹ Il s'agit de la réforme du système éducatif dont l'élaboration avait été confiée à « la commission Benzaghoul » proposaient une réforme du système scolaire afin qu'il prépare enfin l'élève à s'adapter au monde moderne.

Introduction

l'approche par compétences. Selon celle-ci, les cours se construisent sur la base des compétences préalables de ceux qui apprennent, le rôle de l'enseignant est souvent discuté. Toutefois, la formation des enseignants à cette approche constitue un problème majeur devant son implantation au sein du système éducatif algérien : Est-ce qu'ils vont se reconduire avec les mêmes habitudes anciennes d'enseigner ou vont-ils en adopter de nouvelles conformes aux exigences et aux principes de cette approche.

Par ailleurs, l'apprentissage de l'oral n'est pas prioritaire selon l'APC, il n'est qu'une des compétences qu'il faut développer chez l'élève. Dans cette perspective, le programme adopté au collège attribue un temps très court à la compréhension et la production orales. En revanche, il favorise l'écrit en lui allouant un large laps de temps.

Face à cette réalité, l'enseignant est censé adopter des stratégies (Tardif, 1997 ; Cyr & Germain, 1998 ; Bressoux & Dessus, 2003 ; Rançon, 2009) et des pratiques lui permettant de surmonter toutes les difficultés pouvant faire obstacle à l'apprentissage de l'oral par les apprenants. Ces pratiques se traduisent par le soutien, le guidage et les décisions à prendre tout au long de l'apprentissage ; avant, pendant et après son déroulement.

Il est communément su et connu que le principal rôle que l'enseignant remplit en classe est de transmettre un « savoir partiellement prédécoupé dans le programme et devant faire l'objet de l'appropriation dans un temps limité, pour un récipiendaire apprenant » (Cicurel, 2005, p.182). Néanmoins, l'enseignant efficace est celui qui ne se contente pas uniquement de la transmission du savoir, il doit par conséquent présenter aux apprenants des tâches à accomplir à travers la mobilisation du savoir acquis antérieurement dans des situations d'apprentissage.

Donc, la mise en œuvre des pratiques enseignantes diversifiées vise en premier lieu l'autonomie langagière des apprenants. Ainsi, le nouveau rôle que l'enseignant s'attribue est d'« ouvrir un chemin et non [d'] imposer un résultat, [d'] ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal » (Bange, 1996 : 193).

Notre recherche s'inscrit principalement dans la perspective interactionniste de l'acquisition du langage (Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007) et plus particulièrement dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères (Bange, 1996 ; Bange, Carol & Griggs, 2005 ; Vasseur, 2005). Ainsi, nous étudierons, dans le cas de la situation de classe, les échanges qui mettent en œuvre une dimension identitaire asymétrique des participants où

Dans les grandes lignes, la commission demandait plus de matières d'éveil personnel (art et culture), plus de langues de communication internationales (anglais, français) et une baisse de l'influence de la religion sur les programmes.

Introduction

l'enseignant détient le savoir et le savoir-faire. Les interactions sont donc typologisées comme étant essentiellement asymétriques et où chaque participant joue un rôle bien distinct. Selon Gajo (2000 : 52) " la classe [...] est un lieu de communication vraie mais spécifique, régie par un contrat didactique largement implicite, qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole "

A l'instar de ces interactions, les décisions et les choix d'enseignement qui les précèdent et succèdent constitueront pour nous un autre terrain à partir duquel plusieurs pistes didactiques vont être définies. Ainsi, les pratiques enseignantes ne se localisent pas seulement dans le contexte de la classe, elles s'étendent aussi à l'extérieur de la classe comme au moment post-apprentissage.

Le rôle que l'enseignant accomplit en classe se définit donc par rapport aux décisions prises et aux pratiques opérées pendant les trois moments sur lesquels va focaliser cette recherche. Ce rôle consiste en premier lieu à chercher comment peut-on favoriser l'apprentissage de l'oral ? Comment peut-on faciliter a posteriori le transfert du savoir acquis de manière à le réinvestir à l'oral ?

Plusieurs questions à l'instar de celles posées ci-dessus s'imposent dans cette recherche et auxquelles nous tentons d'apporter des éléments de réponse :

La principale question autour de laquelle gravitent les autres questions est la suivante :

-Quelles sont les pratiques enseignantes qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral chez les élèves de la 4^{ème} AM ?

Cette question en soulève plusieurs autres aussi cruciales que nous exposerons ci-dessous :

-Comment ces pratiques enseignantes développent-elles l'autonomie langagière chez les apprenants de la 4^{ème} AM ?

-Quelles sont les pratiques enseignantes les plus efficaces qui pourraient être mises en place lors de la planification du cours à l'oral ? Et quelles sont celles qui favorisent l'évaluation de la compétence orale des apprenants de la 4^{ème} AM ?

-Quelles sont les stratégies d'enseignement à adopter pour favoriser l'expression et la compréhension orales ?

-Comment l'enseignant procède-t-il pour aider les apprenants à sélectionner les stratégies de communication et d'apprentissage qui leur facilitent l'apprentissage de l'oral ?

-Quel type de soutien l'enseignant devrait-il apporter à ses apprenants pour les aider à surmonter leurs difficultés à l'oral ? Et comment procède-t-il pour les motiver en vue d'acquérir cette compétence ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous émettons l'hypothèse suivante :

Introduction

Nous postulons qu'il reviendrait à l'enseignant, par son savoir-faire, sa maîtrise des démarches et des procédures, de provoquer l'apparition d'échanges authentiques, spontanés, dans lesquels se fonderait l'artificialité du mode scolaire qui selon nous participe à l'inhibition et à la démotivation des apprenants ainsi qu'à l'échec de l'activité de l'oral.

Pour pouvoir déclencher ces échanges authentiques, l'enseignant s'appuierait sur ce que connaît déjà l'apprenant comme savoir antérieur et expérience vécue (le seuil inférieur). L'objectif étant de partir du connu vers l'inconnu, de maximiser le potentiel acquisitionnel des apprenants à l'oral (en prononciation, à l'écoute, en compréhension, en production et en vocabulaire) de façon à viser la zone qui se situe dans l'intervalle entre le seuil inférieur et le seuil supérieur de l'apprentissage (c'est-à-dire le seuil qui dépasse le potentiel acquisitionnel de l'apprenant).

Ceci est dit, l'enseignant lui incombe une autre tâche qui est aussi importante que celle précitée en haut. Nous estimons qu'il est nécessaire que celui-ci incite ses apprenants par le déploiement de stratégies d'enseignement et d'apprentissage à prendre la parole en séance de l'oral pour réinvestir les savoir acquis et s'habituer à l'emploi de la langue étrangère. Cette prise de parole va certainement provoquer l'apparition d'erreurs auxquelles l'enseignant devrait consacrer une évaluation ainsi qu'une remédiation qui doit nécessairement s'organiser selon une approche méthodique des phénomènes oraux et d'où le succès du transfert des connaissances.

Le locuteur novice apprend à s'exprimer en langue étrangère à travers les échanges, les interactions avec autrui tout en imitant et intégrant les conduites du natif. C'est de la même manière que les enfants apprennent à s'exprimer et à communiquer en langue maternelle avec les gens qui les entourent. La participation active à ces échanges, certes verbaux mais non exclusivement, constitue la pierre angulaire de l'apprentissage de l'oral pour l'élève en milieu scolaire.

L'enseignant se devrait de s'attribuer le statut d'un locuteur natif ou le plus compétent dans ces échanges et ces interactions pour permettre aux apprenants d'être en mesure de déployer des compétences qui sont au-delà de leurs capacités individuelles, dans le cadre de ce que Vygotsky appelle « zone proximale de développement ».

Cette thèse, tout en se concentrant sur les interactions entre l'enseignant et les élèves en classe d'oral, comprend également une étude sur les pratiques enseignantes non révélées par les interactions mais qui les précèdent, les planifient et enfin les évaluent.

Cette recherche s'inscrit dans un cadre théorique que nous développons dans la première partie de ce travail. Tout d'abord, un point sera fait sur les différentes pratiques enseignantes

Introduction

(Vygotsky, 1934 ; Bruner, 1983, 1987, 1997, Bange 1992, 1996, Tardif, 1992, Germain & Netten, 2005) qui ont pour objectif l'acquisition et le développement du langage en langue étrangère.

Par la suite, sera présentée une approche de l'oral qui permettrait de mettre l'accent sur la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence en français langue étrangère (FLE). Puis, nous traitons des apports de la perspective interactionniste pour la présente recherche et plus particulièrement de la notion d'interaction (interaction pédagogique, didactique et sociale) (Bouchard, 1998 ; Auger, 2002 ; Germain, 2004 ; Germain & Netten, 2004 ; Cicurel, 2005 ; Cicurel & Rivière, 2008).

Dans un deuxième temps, la méthodologie utilisée sera présentée : nous dressons, tout d'abord, le tableau du contexte dans lequel prend place l'expérience contrôlée ; puis, à travers la description du protocole et du dispositif mis en place au sein de la classe de 4^{ème} AM, nous brosons le portrait des divers participants.

Par la suite, seront exposées les méthodes d'analyse des données recueillies, puis leur interprétation en vue d'en dégager en dernier lieu les pratiques enseignantes les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 4^{ème} AM.

Partie I

Le Cadre théorique

Chapitre I : Pratiques enseignantes

1-Pratiques enseignantes et rôle de l'enseignant :

Dans une situation pédagogique, c'est le contrat didactique qui définit le rôle que l'enseignant doit assumer en classe. Celui-ci est considéré comme l'ingénieur de l'apprentissage dont les responsabilités vont au-delà de la simple transmission du savoir, comprenant d'autres rôles liés à la fonction sociale et professionnelle.

La gestion de l'enseignement-apprentissage tient compte de l'agir du professeur mis en place pendant trois moments essentiels : la planification du cours, sa mise en place et la façon de le gérer ainsi que son évaluation. L'analyse de l'action entreprise par l'enseignant au cours de ces trois moments vise à étudier sa pensée et les décisions qui en découlent.

Le rôle que nous étudions en relation avec les pratiques enseignantes renvoie aux actions qui visent à favoriser l'acquisition et le développement des compétences cognitives des apprenants. Un rôle revu et redéfini constamment en fonction de la tendance adoptée par les différents courants d'enseignement/apprentissage : l'enseignant abandonne la conception traditionnelle de transmetteur de savoir au profit de celle de médiateur et de « facilitateur »² développée par les nouvelles approches d'enseignement : c'est quelqu'un qui intervient pour faciliter aux apprenants l'apprentissage et les aider à devenir plus autonomes. D'après Underhill (1999 : 128) : l'enseignant jouit d'une double expertise : il est celui qui couvre une compétence cognitive par les connaissances qu'il possède du sujet d'enseignement, mais aussi sa compétence à utiliser des stratégies et des méthodes facilitant la tâche de l'élève qui consiste à s'approprier le savoir.

L'enseignant « facilitateur » n'est plus en mesure d'imposer aux élèves le résultat qu'il souhaite obtenir, il a plutôt comme fonction de leur montrer le chemin qui les mène à l'apprentissage en les accompagnant au cours de la construction de leurs propres savoirs. Dans le même sens, Vergnaud (1994, 182) précise que le rôle de l'enseignant consiste en premier lieu à mettre le sujet élève dans des situations de résolution de problèmes lui permettant d'exercer ses connaissances antérieures (voire ses schèmes déjà existant) et de développer les schèmes nouveaux. Donc, c'est le dispositif que l'enseignant met en œuvre qui permet aux élèves d'explorer les processus cognitifs requis à la résolution de la tâche présentée.

Partant de cette conception, enseigner revient à mettre en place des situations susceptibles de favoriser un apprentissage efficace en les adaptant et les variant en fonction des ressources dont dispose chaque apprenant. Ces variations ne doivent pas se faire d'une manière aléatoire

² Heron (1989 :12) cité dans (Rebecca, 2014)

mais elles répondent à des critères précis et dépendent du contexte scolaire. Selon Bru (1991, p. 67), l'enseignant sélectionne certains éléments parmi les multiples éléments du contexte, mais cette sélection : « qu'il effectue oriente sa manière de concevoir les variations didactiques qu'il pourra mettre en œuvre ».

Dans la même perspective de détermination du rôle de l'enseignant, L. Dabène (1984 :131) attribue à celui-ci trois fonctions qu'on présente comme suit :

- Informateur du savoir ou donneur d'informations vis-à-vis de la classe.
- animateur des activités didactiques dans la gestion de la classe. Le principe fondamental est d'exposer l'apprenant le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre, c'est-à-dire le faire parler.
- Evalueur didactique et sommatif qui l'amène notamment à produire une réaction professorale par rapport à la production de l'apprenant.

La première fonction qui incombe à l'enseignant consiste à dispenser un ensemble de connaissances considérées comme nouvelles au regard de l'apprenant sur un domaine particulier (l'enseignement de la langue par exemple). La fonction de vecteur d'information comprend implicitement et préalablement une tâche de planification et de didactisation du savoir (transposition didactique) afin qu'il soit prêt pour être transmis et appris in fini. Cette tâche n'est pas aussi facile ou inutile comme la considèrent certains enseignants ; au contraire, elle s'impose et revêt une importance cruciale étant donné qu'elle permet à l'enseignant de se préparer, de réajuster son cours en fonction du contexte de la classe, ainsi que de prévoir le déroulement du cours et d'anticiper les imprévus et les difficultés pouvant faire obstacle à l'apprentissage.

Nonobstant, l'enseignant n'est actuellement plus la seule source d'information qui est à la disposition de l'apprenant, il peut s'agir d'un enseignement indirect où le savoir se transmet via des documents d'appui de nature diverse conçus ou non pour des fins pédagogiques. La question qui devrait être posée à propos de cette fonction doit concerner plutôt la façon dont l'enseignant transmet l'information : le savoir qu'il a à transmettre ne se considère point comme un produit fini, mais se construisant dans l'immédiateté de l'interaction didactique, c'est à dire, à travers les situations d'apprentissage dans lesquelles l'enseignant met l'apprenant. Ainsi, les contenus ne sont plus fixés à l'avance, le professeur devient plutôt un garant de la direction du savoir. Donc, si un débat peut avoir lieu, il s'animerait autour de la question précédente et non sur la fonction elle-même puisqu'il s'agit à notre regard d'une principale dont il ne faut pas se passer.

L'enseignant opte pour la façon la plus pertinente de transmission de l'information. Il peut s'agir d'un enseignement qui se fait d'une manière directe selon les normes traditionnelles suivant un seul itinéraire horizontal ; de l'enseignant vers l'apprenant. Comme il peut s'agir d'un enseignement indirect qui se dispense dans le cadre d'une situation d'apprentissage suivant un itinéraire plus long ; l'enseignant a la responsabilité de confirmer ou d'infirmer l'information que construit l'apprenant dans le cadre de cette situation d'apprentissage.

La deuxième fonction que l'enseignant devrait remplir en classe selon Dabène est celle d'animateur d'activités didactiques. L'animation est un acte organisateur et sert à mettre en place des activités adaptées aux besoins des apprenants. Comme nous venons de dire précédemment, l'information au temps actuel se transmet dans le cadre d'une situation d'apprentissage comprenant un ensemble d'activités. L'enseignant a la responsabilité de les concevoir et de les ajuster en fonction de plusieurs facteurs :

- Les objectifs qu'il veut atteindre à la fin d'une séquence d'apprentissage
- Les attentes des élèves en classe qui sont généralement définies par un contrat didactique implicite.
- Les besoins et les difficultés qui se manifestent chez les apprenants
- Le rythme d'apprentissage et le niveau de chaque apprenant
- Les connaissances et les compétences préalables.

La fonction d'animation demande à ce que le professeur connaisse de près ses apprenants. Elle se manifeste, et s'impose au moment de la planification (avant d'être en classe) comme nous l'avons montré ci-haut, et au moment in situ du déroulement du cours.

Pendant ce dernier moment, l'enseignant devient un médiateur entre le savoir à transmettre via les activités préconçues préalablement et l'apprenant. Il procède donc à une réorganisation continue de l'espace, du temps, du contenu et de la tâche à résoudre ainsi qu'à éveiller chez les apprenants le désir d'apprendre comme le dit J. Rigaud (1975 :79) « animer c'est d'abord éveiller ».

L'enseignant concourt à mettre en place toutes conditions spatiales requises pour l'exécution réussie des activités préconçues. L'espace de la classe se réorganise selon les exigences de la tâche et les supports à utiliser. Quant au facteur temps, il doit être géré convenablement par le professeur afin de pouvoir parvenir rapidement et facilement au résultat escompté. Les activités pédagogiques doivent être accomplies et enchaînées dans un temps limité et prédéterminé.

L'animation exige une gestion spatiotemporelle stratégique permettant aux apprenants de participer pleinement à la construction du savoir. Il revient également à l'enseignant dans le

cadre du rôle d'animateur, de susciter l'intérêt chez les apprenants qui se montrent nonchalants ou timides par ses propres stratégies et techniques, son organisation, et l'étayage qu'il leur apporte. Dans ce sens Ferry (1974) déclare :

« Dans sa classe, l'enseignant ne se conçoit plus essentiellement comme un transmetteur de savoir mais, de plus en plus, comme un animateur. Donner la parole aux élèves, provoquer et soutenir leur démarche d'appropriation, les aider à coopérer et à se contrôler, tout cela fait désormais partie intégrante de la pratique des enseignants ».

Selon Dabène, l'enseignant animateur lui revient la tâche d'amener ses apprenants à prendre davantage la parole, c'est lui qui sait comment répartir le temps de parole en classe et agit comme un chef d'orchestre pour faire travailler ses élèves comme le suggère A. Prost (1985) : « un bon enseignant n'est pas celui qui travaille beaucoup mais celui qui fait bien travailler les élèves. », et celui qui s'efface et se montre au temps opportun.

Il est aussi celui qui gère tous les échanges qui se tiennent en classe, les déclenche, les enrichit, les corrige, les dirige, les évalue, et les clôt. C'est une personne qui est supposée détenir tout le savoir mais est prête à céder sa place aux initiatives de ses élèves.

La troisième fonction réservée à l'enseignant est l'évaluation : l'enseignant se sert de l'évaluation pour prendre des décisions concernant l'apprentissage de ses élèves ainsi que pour mesurer l'efficacité de ses pratiques et de son travail. Il l'applique à trois reprises : en début, pendant et à la fin de l'apprentissage. Le premier moment correspond à l'évaluation diagnostique qui a pour objectif de clarifier à l'enseignant les besoins des élèves à travers l'analyse de leurs forces et difficultés. En deuxième moment, L'enseignant intervient en évaluation formative pour superviser le déroulement de l'apprentissage, ses actions évaluatrices correspondent à des rétroactions et des corrections visant à remettre les élèves dans le chemin de l'apprentissage. En dernier moment, l'enseignant procède à l'évaluation bilan en vue de prendre des décisions définitives concernant l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Selon L. Dabène (1984 :131), les trois fonctions cardinales du professeur organisent et structurent la métacommunication, elles se réalisent à travers une série d'opérations :

- La fonction vectrice d'information se réalise à travers une série d'opérations d'information explicite qui se divise en trois catégories d'après le type de métadiscours :
 1. le métadiscours informatif.
 2. le métadiscours explicatif.
 3. le métadiscours descriptif.

- La fonction de meneur de jeu s'effectue par toute une série d'opérations régulatrices de discours :
 1. les opérations de ponctuation de l'échange.
 2. les opérations d'incitation à la prise de parole.
 3. les opérations de mise en garde destinées à attirer l'attention des apprenants.
- La fonction d'évaluateur de l'enseignant concerne la réaction de la production de l'apprenant, elle se manifeste :
 1. par les opérations d'appréciation.
 2. par les opérations correctives pour.
 3. par les opérations indirectes.

2-Le rôle de l'enseignant dans les méthodes d'enseignement

2.1. La méthode traditionnelle

Cette méthode accorde à l'enseignant une place centrale. Son rôle se limite à transmettre le savoir aux apprenants ainsi que se présenter comme un modèle qu'ils doivent imiter. Il lui incombe la gestion de toutes les séances d'apprentissage, l'organisation des activités pédagogiques, l'enseignement des normes de la langue, la planification et la direction des exercices d'évaluation.

L'enseignant qui s'attribue une autorité absolue, est le seul à qui revient de choisir le contenu du cours et les supports qui s'y adaptent. Sa méthode d'enseignement s'articule sur le savoir qu'il détient et néglige par conséquent les compétences et les connaissances préalables des apprenants.

Quant aux apprenants, ils n'avaient qu'à se soumettre à ses ordres, et prêter une attention minutieuse à son discours et ses explications. Et comme les cours s'articulaient principalement sur la traduction des textes littéraires en langue maternelle des apprenants, l'enseignant avait la responsabilité de faire la maîtrise de cette langue première.

Cette focalisation sur l'enseignant lui tient à cœur. Il est responsable de l'efficacité et de la pertinence de l'enseignement de par la clarification de son discours ; tandis que l'apprentissage est l'affaire des apprenants à qui revient tout échec probable (on attribue les problèmes de compréhension au manque d'attention des élèves). Il en découle que l'élève s'exclut et se prive de son activité cognitive au détriment de celle que mobilise l'enseignant. Cette attitude impose une action interactive en sens unique.

Cette description nous permet de développer une conception claire concernant le rôle que l'enseignant devrait jouer dans le cadre de cette méthodologie. Cette conception se résume dans les points suivant :

- la traduction en la langue maternelle complique le travail de l'enseignant. Il va être de ses responsabilités de recourir constamment à la langue première de l'apprenant en traduisant des textes littéraires écrits dans une langue soutenue qui a un système linguistique différent de celui de la langue maternelle.
- la focalisation sur l'enseignement abusif de la grammaire influe sur l'esprit de l'enseignant, qui peut s'abandonner à l'ennui et au travail routinier qui tuerait la créativité.
- l'enseignant n'entretient pas de bonnes relations avec ses élèves en raison de la distance qu'il établit pour maintenir son autorité.

2.2. La méthode directe

Cette méthode qui fut la première à se consacrer entièrement à l'enseignement des langues vivantes étrangères, a donné naissance à un nouveau paradigme qui débarrasse l'enseignant de certaines pratiques supplémentaires héritées de la méthode précédente.

Le rôle de l'enseignant a également connu un changement en renonçant à la transmission directe du savoir. L'enseignant devient plutôt un médiateur entre le savoir et l'apprenant qui se prive formellement du recours à sa langue première. Ce rôle de médiation permet de tenir compte des besoins et des intérêts ressentis chez les élèves lors de la mise en place du style d'enseignement et des stratégies enseignantes susceptibles d'apporter l'aide adéquate aux difficultés qui émergent au cours de l'apprentissage.

La méthode directe prône également un apprentissage qui se réalise dans des conditions naturelles s'articulant sur l'utilisation de la langue cible, de la gestuelle, et de la mimique. L'enseignant doit dans ce sens, varier ses pratiques didactiques et pédagogiques en adoptant des méthodes diverses qui s'ajustent avec les exigences de cette conception citons par exemple les méthodes ; active, interrogative, imitative...etc.

Enfin, une nouvelle méthode dite d'immersion s'est ajoutée à la méthodologie directe en raison de l'interdiction totale du recours à la langue maternelle.

2.3. La méthode SGAV

Dans le cadre de cette méthode d'enseignement qui accorde de l'importance aux moyens technologiques audiovisuels, l'enseignant devient un médiateur qui facilite aux élèves d'accéder au sens des connaissances que véhiculent les documents audiovisuels. Il peut recréer une situation identique en classe ou s'aider du tableau. Les enseignants utilisateurs des

MAV ont réagi différemment aux techniques audiovisuelles et peuvent être classés en deux types. D'une part, ceux pour qui la "machine" est investie d'un nouveau pouvoir et semble même être indispensable : certains sont même allés plus loin en décrivant cette période comme une ère qui marque la fin des pédagogues contraints de disparaître derrière la machine. D'autre part, les médiateurs "habituels" qui se sont sentis abusés par l'utilisation des documents audiovisuels, car ils devaient suivre les indications d'exploitation, ce qui leur confère le statut d'utilisateurs, voire des répétiteurs. Autrement dit, il s'agit d'un nouvel état de lieu se caractérisant par la dépendance de l'enseignant à la méthode audiovisuelle.

Le problème relève en fait de la dimension communicative de la démarche d'utilisation : la méthode vidéo en tant que matériau central prend en charge le processus de formation. Face aux changements didactiques jugés superficiels, certains enseignants, désenchantés, ont dénoncé la situation dès la fin des années 70 :

« L'audiovisuel de masse n'est pas plus libéral que le cours magistral, les destinataires des messages restent dans une situation de dépendance et d'obéissance à l'égard d'une autorité donnée »³

D'autres ont vu la possibilité de s'effacer complètement pour laisser place aux projets de l'apprenant, par le biais de l'enregistrement au magnétophone ou de la TV en circuit fermé.

2.4. L'approche communicative

Dans cette approche, l'apprenant devient le centre autour duquel gravite l'enseignement, elle se base sur les nouvelles théories d'enseignement comme le constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky. Le rôle que cette approche attribue à l'enseignant est celui de conseiller, gestionnaire et facilitateur.

L'enseignant facilitateur se donne comme tâche principale ; faciliter la communication et l'intercompréhension au sein des groupes-classe, il veille à ce que :

- chaque apprenant donne son opinion
- Chaque apprenant prenne la parole
- Les informations s'échangent entre apprenants

Les trois rôles s'entremêlent et se complètent, l'enseignant gestionnaire par exemple partage avec le rôle de l'enseignant facilitateur des tâches qui se ressemblent. Celui-là s'occupe de la gestion de la classe, de la communication, et des programmes : il veille à organiser son enseignement en fonction de ses élèves et surtout leurs besoins « les contenus à enseigner

³ Michel Tardy, *Média* n° 96-97, oct-nov. 1977, p. 14.

doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants... »⁴. Cette organisation touche aux domaines pédagogique et didactique : savoir, savoir-faire, savoir-être, ressources à mettre à la disposition de l'élève, les tours de parole, le temps ...etc.

Enfin l'enseignant conseiller se charge de l'orientation des élèves vers le savoir, il les aide à construire leur propre savoir par les conseils qu'il leur donne. Il leur parle des stratégies de communication auxquelles ils peuvent faire recours pour entamer une communication écrite ou orale.

2.5. L'approche par compétence

Comme dans les approches et méthodes précédentes, le rôle de l'enseignant évolue en parallèle avec les changements qu'apporte la nouvelle approche. Celle-ci accorde une place importante à la mise en situation des apprentissages. Elle recommande de considérer les contenus en termes de compétences à acquérir et non pas en termes d'items, et de structures linguistiques à enseigner. En d'autres termes, cette approche ne demande plus aux enseignants d'enseigner mais plutôt d'accompagner les élèves dans la construction de leurs connaissances, de les mettre dans des situations-problèmes à résoudre à travers la mobilisation de leurs compétences et connaissances antérieures et celles qu'ils vont acquérir au moyen des ressources dont ils disposent.

Donc, plusieurs rôles se remplissent par l'enseignant dans le cadre de cette approche. La planification est l'un de ces rôles qui consiste à préparer des situations problèmes susceptibles de favoriser l'acquisition de nouvelles compétences. Elle renvoie également au fait de doter les apprenants des ressources dont ils ont besoin pour faire face à ces situations-problèmes.

C'est ainsi que cette phase revêt une grande importance pour l'action de l'enseignant⁵ (Cicurel, 2002, 2005) qui ne peut pas s'en passer. En plus des tâches précitées, la planification permet à l'enseignant d'anticiper et de concevoir de manière formelle le contenu et les activités pédagogiques (comment enseigner ce contenu) qui feront l'objet d'apprentissage. Elle se présente également comme la première étape d'anticipation des événements (les imprévus) pédagogiques et didactiques qui peuvent surgir au cours de la transmission du savoir.

Un autre rôle qui sera joué par l'enseignant correspond à l'accompagnement. L'enseignant est censé accompagner ses élèves pendant le déroulement de l'enseignement en vue de les aider à

⁴ Cornaire & Raymond, 1999, p.11

⁵ La planification de l'activité d'enseignement est d'ailleurs repérable dans le modèle d'*Initiation-Response-Follow-up* (IRF) de Sinclair et Coulthard (1975) selon qui, en situation d'enseignement de langues étrangères, l'échange entre enseignant et apprenants est décomposable en cinq niveaux, à savoir « cours », « transactions », « échanges », « mouvements » et « actes ».

acquérir le contenu planifié et construire par conséquent leur propre savoir. Il s'agit en fait de déployer de la part de l'enseignant la posture de co-constructeur du savoir ou également la posture de sur-constructeur. Hampel & Hauck (2005) vont même plus loin et accordent à l'enseignant la posture co-apprenant. Cette posture se manifeste à travers l'étayage que l'enseignant apporte aux élèves sous forme de mise en chemin de l'apprentissage, de mise à disposition des ressources auxquelles ils peuvent recourir, de guidage, ou encore de motivation.

Le troisième rôle correspond à l'évaluation et consiste pour l'enseignant à prendre des décisions à propos de l'apprentissage. Ces décisions débouchent sur deux voies : procéder à des séances de remédiation afin d'aider les élèves à surmonter les difficultés d'apprentissage. L'enseignant met en place des activités pédagogiques plus adéquates et adaptées au niveau de ses apprenants. La deuxième voie consiste à valider le savoir appris et viser des niveaux d'apprentissage plus supérieurs.

En plus de permettre à l'enseignant de porter un jugement et une appréciation sur l'état d'avancement de l'apprentissage, l'évaluation lui offre aussi la possibilité de réfléchir sur l'efficacité de ses propres pratiques afin de les améliorer et les adapter en fonction de la réalité épistémologique de ses élèves.

A l'image des rôles explicités précédemment, d'autres peuvent également être visés pour venir en aide aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Nous les présentons comme suit :

Le rôle de médiateur :

L'enseignant médiateur se charge de la médiation entre le savoir et l'apprenant. Il se donne comme tâche principale d'adapter, de didactiser et de transposer le savoir en fonction de la réalité de la classe. L'enseignant se doit dans ce contexte de connaître de près ses élèves et de cerner les particularités de chacun d'eux (sa manière d'apprendre, ses besoins, ses intérêts, etc.) afin de pouvoir accomplir correctement ce rôle.

De surcroît, la médiation a aussi pour objectif d'apporter : « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations. [...] L'enseignant est un médiateur » (Raynal & Rieunier 1997 : 220)

La médiation se réfère donc à toutes les aides que met l'enseignant à la disposition de ses élèves en vue de diversifier les ressources qu'ils doivent mobiliser pour construire seuls leur savoir.

L'enseignant devient un garant de l'appropriation du savoir et veille à rendre accessible sa construction à laquelle il participe mais d'une manière réticente.

C'est ainsi que dans le cadre du travail collaboratif, l'enseignant peut amener ses élèves de s'entraider en jouant le rôle de médiateurs les uns pour les autres. La médiation dont bénéficie l'élève en difficulté pourrait donc provenir d'apprenants ou d'une source extérieure plus compétente.

Contrairement à ce qui précède, Vygotsky parle de la médiation sociale qui, selon lui inscrit l'apprenant dans un projet social en le responsabilisant et le conduisant vers l'autonomie.

Selon le même auteur, cette médiation « change fondamentalement les opérations de pensée qui y sont liées et qui s'appellent aujourd'hui raisonnement, résolution de problèmes, mémoire, attention » (Bélisle et al. 1999)

Le rôle de médiateur que joue l'enseignant en classe contredit celui de transmetteur de savoir pour lequel opte la méthode traditionnelle. L'acquisition du savoir par l'apprenant requiert la mise en place de la médiation et suppose l'intervention de l'enseignant pour aménager la rencontre et provoquer la réceptivité.

L'intervention de l'enseignant dans le cadre de la médiation doit se faire selon Vygotsky dans les limites de la zone proximale de développement qu'il définit comme « Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide d'adultes, il pourra l'accomplir seul demain ». Il s'agit en fait d'un travail de collaboration auquel l'élève participe pour s'approprier les connaissances qui lui manquent :

« En collaboration l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur mais il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration » (Vygotsky [1934] 1997 : 353).

Dans le même sens, Bruner introduit le concept de « scaffolding » qui porte une signification proche de celle de médiation. Ce concept désigne l'étaillage et le soutien que l'enseignant présente aux élèves en difficulté. Il se définit selon Bruner (1983) comme « l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable ».

En contexte scolaire, l'étaillage se réfère d'après Grandaty (2006) à « toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants ».

La métaphore d'étaillage appliquée ici dans le contexte scolaire met en évidence une caractéristique essentielle de la médiation : celle-ci doit disparaître aussitôt qu'elle accomplit son rôle. Tardif (1992 : 309) éclaire cette caractéristique en explicitant les différents

moments pendant lesquels intervient l'enseignant médiateur : « C'est, entre autres, par ce rôle de médiateur que l'enseignant stratégique assure le passage de l'élève de la dépendance à la pratique guidée, de la pratique guidée à l'indépendance dans l'apprentissage. »

En plus du rôle de médiation que nous avons expliqué précédemment, Jacques Tardif ⁶ en propose six autres (y compris celui de médiateur) que l'enseignant (stratégique) peut remplir en classe :

1-un penseur : il est celui qui pense au programme et à la mise en place du contenu de ce programme, la manière de sa transmission et le matériel didactique dont on a besoin pour le transmettre. Il est aussi celui qui se préoccupe des stratégies cognitives nécessaires à l'appropriation du savoir, et la manière dont il doit évaluer celui-ci.

2-un preneur de décision : pour Tardif, ce rôle consiste à décider de la nature des activités et des situations à l'issue desquelles l'apprenant acquiert efficacement le savoir. L'enseignant preneur de décision se charge aussi d'anticiper les erreurs que pourraient commettre les élèves afin de contrecarrer la construction de règles erronées dans la mémoire à long terme de l'élève.

3-un motivateur : l'enseignant motivateur est celui qui fait des choix qui répercutent positivement sur l'esprit des élèves. Ces choix portent sur les activités (voire les thèmes) à développer en classe, et les expériences de chaque élève. Cet enseignant se rend compte également de toutes les conditions qui peuvent inciter l'élève à apprendre.

4-un modèle : c'est-à-dire, quelqu'un qui montre clairement le chemin que doit suivre l'élève pour apprendre. Il simule la réalisation d'une activité voire une tâche en démontrant les étapes à mettre en pratique pour faciliter sa résolution à l'élève.

C'est ainsi que l'élève compare et évalue son travail et sa performance par rapport celui de l'enseignant.

5-un entraîneur : Tardif souligne que le grand défi que doit relever l'enseignant entraîneur est celui de proposer des tâches et des activités complètes et réelles, il ajoute que ces activités doivent porter sur des contenus intégrés dans un ensemble signifiant ce qui facilite à l'élève le transfert didactique.

Tous ces rôles et d'autres sont inscrits dans le cadre des pratiques enseignantes que nous allons développer.

3-Les pratiques enseignantes, quel paradigme choisir :

⁶ Tardif, J. 1992, Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, éd. Logiques

Les pratiques enseignantes constituent l'objet de notre recherche, on vise par leur étude à les décrire, les analyser, les évaluer, les améliorer et en dégager un modèle qui pourrait servir les formateurs et les enseignants.

La recherche sur les pratiques enseignantes occupe une place importante en éducation. Plusieurs recherches en éducation (Altet, 2002 ; Bru, 2002 ; Sonntag, 2002) et plus précisément en didactique du français, entre autres Lafontaine et Messier (2009), Chartrand et Lord (2009 et 2010) et Sénéchal et Chartrand (2012), ont abordé ce sujet.

Ces pratiques peuvent donc être étudiées et analysées selon des approches divergentes en interaction avec plusieurs domaines : le domaine pragmatique : pédagogique organisationnel constitué par les activités menées ; et le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux du savoir (Altet, 2009).

Avant de nous lancer dans ces domaines et lequel nous allons choisir pour étudier ces pratiques, nous tentons d'abord de définir cette notion, ensuite de présenter l'historique de son apparition et les différentes approches qui l'ont soumise à l'étude :

3-1-Le paradigme processus-produit :

Ce paradigme est fondé sur une approche béhavioriste (Altet, 2002) qui postule l'existence d'une relation de cause à effet entre les comportements et les caractéristiques de l'enseignant d'une part et la performance et les résultats des élèves d'autre part. Les travaux qui s'inscrivent dans ce paradigme réduisaient l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant et visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement (Walberg, 1993). Autrement dit, on apprécie les performances de l'enseignant (processus) et on mesure son efficacité (en évaluant le produit, c'est-à-dire les acquis de l'élève) de façon plus objective grâce à de nouveaux instruments de mesure. Le changement et la nouveauté qu'avait apportée ce paradigme par rapport aux domaines de recherches qui l'ont précédé, apparaissent dans la capacité des chercheurs à se présenter en classe pour mener des recherches empiriques ce qui n'était pas le cas auparavant. Ensuite, l'identification et la définition par plusieurs chercheurs d'un grand nombre de variables susceptibles d'influer sur l'enseignement et ses produits en vue de les améliorer.

Le schéma suivant, inspiré d'études réalisées suivant le paradigme processus-produit (Borko et al. (1979). Brophy et Evertson (1976). Dunkln et Blddle (1974). Dyer (19n). Medley, Coker et Soar (1984)), résume les différents facteurs et variables qui favorisent un enseignement et un apprentissage de qualité ainsi que le type de recherche qui pourrait être effectué :

Mode théorique	Mode empirique
----------------	----------------

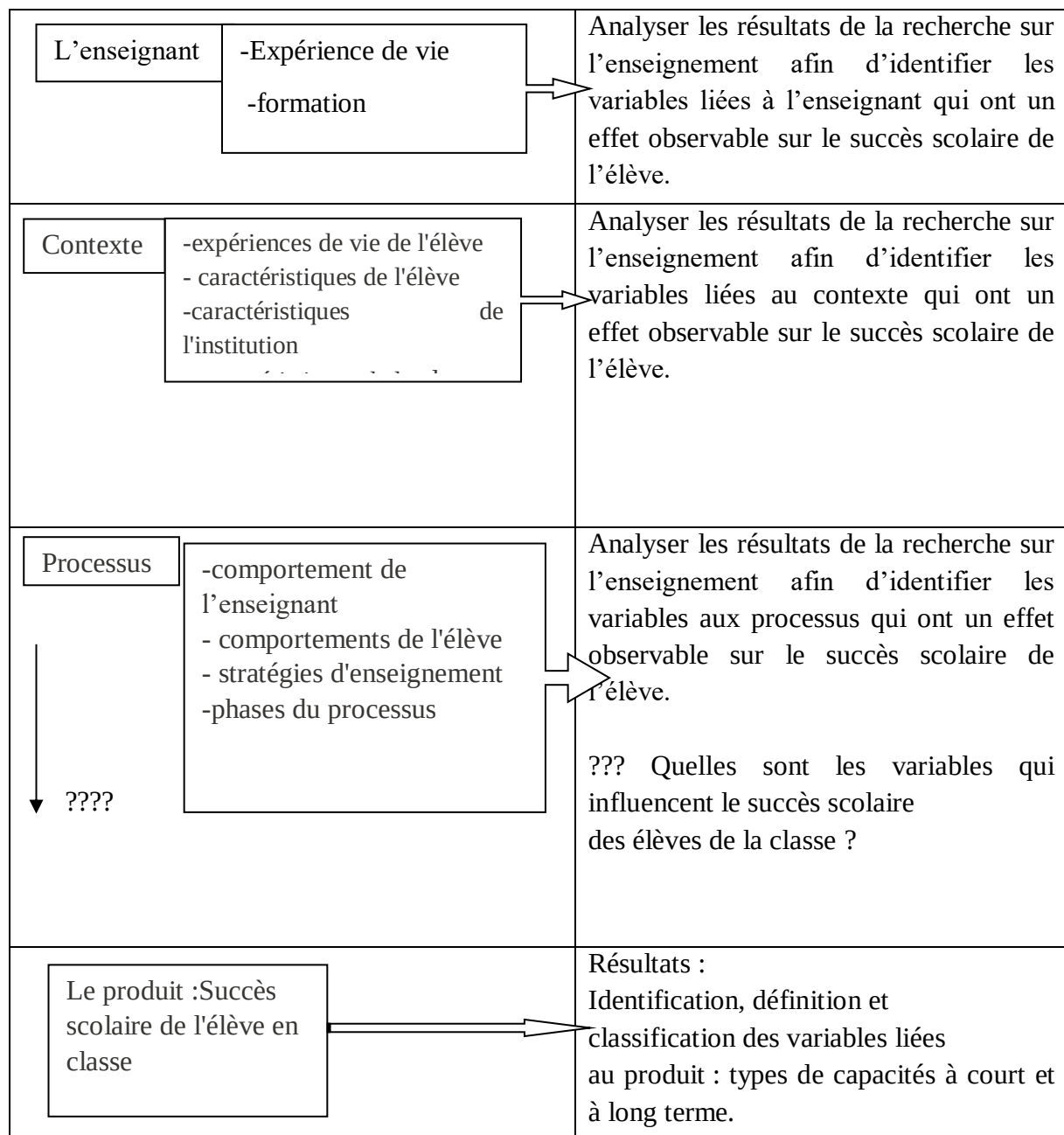


Figure : le paradigme processus-produit

Le paradigme processus-produit a ouvert la voie à des recherches qui portent sur l'efficacité des pratiques enseignantes. Ces études visent à dégager et à déterminer la relation qui existe entre les variables liées aux pratiques enseignantes et les indicateurs d'efficacité. Selon Talbot⁷ ; l'objectif auquel veulent parvenir ces études apparaît inaccessible pour plusieurs raisons :

-les mêmes pratiques ne peuvent pas avoir les mêmes effets d'un élève à un autre : « les mêmes pratiques, les mêmes manières d'être ne sont pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'élèves et dans toutes les disciplines. » Felouzis (1997, p. 30).

⁷ Talbot L. [« Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces »](#), Questions vives, Vol.6 n°18, 2012, 129-140, 2012.

- cette approche suppose que l'on enseigne constamment et toujours d'une manière méthodique et réfléchie quels que soient les publics, le micro, méso et macro-contextes, alors que les variables à partir desquelles l'enseignant va varier son enseignement consciemment ou non sont erratiques et instables.

-L'impossibilité d'une approche qui se veut méthodique : les pratiques enseignantes ne peuvent pas être réduites à une application stricte d'une méthode d'enseignement pour les raisons sur lesquelles s'interroge M. Bru (1998) :

-la fidélité de l'application : dans sa pratique, l'enseignant adapte la méthode en vigueur ou se sert parfois de plusieurs méthodes. Ainsi, la comparaison des pratiques observées de plusieurs enseignants censés mettre en œuvre la même méthode fait apparaître des écarts interindividuels parfois importants.

-la stabilité des procédures d'enseignement : une pratique évolue dans le temps et en fonction des circonstances. Des recherches établissent même que la variabilité intra-maître à conditions de travail différentes est plus élevée que la variabilité inter-maîtres à conditions égales (Crahay, 1989, Altet, Bressoux, Bru, Leconte-Lambert, 1994-96).

-l'organisation méthodique de la pratique : assimiler la pratique à la méthode, revient à considérer que la pratique fait l'objet d'une organisation planifiée et méthodique de la part de l'enseignant, ce qui ne s'observe pas toujours dans les faits, ou en situation d'interactions. La pratique est aussi la résultante de "bricolages" et d'ajustements improvisés.

-l'unifinalité de la pratique : si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, les finalités sont multiples. La notion de méthode d'enseignement renvoie à la mise en œuvre de moyens organisés dans le but de produire la meilleure réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages. Il s'agit certainement du but premier de tout enseignement mais ce but est-il toujours exclusif ? Le maintien de l'ordre dans la classe, l'obtention de la participation des élèves (ou de certains élèves), les limites de chaque enseignant face à la charge du travail, les contraintes temporelles, matérielles, institutionnelles et sociales... font que la pratique est à situer par rapport à une composition de finalités (complémentaires et/ou contradictoires). Autant d'aspects de la pratique ordinaire que la réduction de cette pratique à la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement tend à laisser ignorer.

Les recherches qui se réalisent dans le cadre du paradigme processus-produit présentent certaines difficultés majeures :

-D'une part, ces études ne tiennent pas compte des niveaux et des contextes dans lesquels elles sont réalisées : l'activité de l'élève est négligée et ne se considère pas comme une variable qui pourrait améliorer les résultats des élèves.

-D'autre part, les modèles de l'efficacité des enseignants (Bru, 1991, p. 17), « placent l'enseignement et l'apprentissage dans une relation linéaire et présupposent qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent ».

-De surcroît, l'impossibilité de tirer au clair la nature des attentes de l'école pour mieux évaluer les pratiques, car l'évaluation de celles-ci consiste principalement à mesurer objectivement l'écart entre le travail réalisé (résultat des élèves) et le travail attendu (les objectifs visés).

3-2-Le paradigme de type cognitiviste :

Ce modèle a d'abord vu le jour vers les années 1970 en réaction au modèle précédent processus-produit, il rassemble des chercheurs qui considèrent l'enseignement comme un processus de traitement de l'information. L'objectif est de partir des comportements observables pour inférer les causes cognitives qui les produisent. L'enseignant est vu comme un décideur qui, à partir de ses pensées, théories et choix personnels, planifie ses actions et les met en œuvre (Shavelson, Stern, 1981 ; Tochon, 1991).

Ce paradigme se distingue de son précédent par les outils qu'il met à la disposition des chercheurs et qui leur permettent d'étudier le fonctionnement cognitif de l'enseignant et de déceler la cognition qui déclenche la production de ses comportements. Dans ce sens, Steiner (2005, p. 21) définit la cognition comme « des computations sur des représentations symboliques ».

Les chercheurs qui s'en réclamaient l'ont nommé *teacher thinking*. Ce sont les termes sur lesquels se sont accordés les chercheurs au début des années 1980. *Thinking* recouvrait, selon une acception large, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens⁸. Tochon (1987) qui représente l'un des principaux chercheurs de ce paradigme, privilégie de traduire ces termes par la notion de « la pensée des enseignants » et rejette en même temps d'autres dénominations de ce courant comme « représentations des enseignants », de « savoirs » ou de « conceptions ». Ayant plusieurs traductions, l'appellation de ce paradigme permet d'unifier progressivement des recherches d'axes différents ; les recherches sur les processus de perception, de résolution

⁸ F.V. Tochon, 2000, Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, *Revue Française de Pédagogie*, n°133, octobre-novembre-décembre 2000, Paris, INRP, p. 129-157

de problèmes, de prise de décisions, de manipulation d'idées ou de réflexions sur les représentations et les croyances des enseignants.

Certains chercheurs n'estiment que cet ensemble conceptuel qui définit le *teacher thinking* (Connaissances ou savoir, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) englobe également les travaux actuels sur la formation réfléchie ou réflexive et l'analyse des pratiques en formation (Tochon, 2000).

Pour cerner les axes thématiques de ce courant de recherche, nous citons les trois processus sur lesquels celui-ci se focalise selon Wanlin et Crahay (2012, p. 9) :

- la pensée des enseignants pendant la planification des leçons (*teacher planning*),
- la pensée des enseignants pendant l'interaction en classe (*interactive decision making*),
- la pensée des enseignants pendant la réflexion a posteriori (*post-active reflecting*), soit les connaissances et croyances des enseignants.

Ce courant s'interroge principalement sur les réponses qui explicitent les actions entreprises par les enseignants en situation d'interaction et les décisions prises par ceux-ci à l'issue de ces actions. Ces décisions font l'objet de plusieurs études réalisées dans le cadre de ce courant, en cherchant essentiellement comment et quand, elles ont été prises. Dans ce contexte, Christopher Clark et Penelope Peterson (1986) distinguent trois entités étroitement inter-reliées : la planification pré-active et post-active, les pensées et décisions interactives ainsi que les représentations et croyances des enseignants. Les deux premières entités se distinguent selon que les pensées et les décisions apparaissent lors de l'interaction ou en dehors de celle-ci, à savoir avant ou après sa réalisation.

Certes, la décision que l'enseignant prend à l'issue d'une action est le résultant de plusieurs facteurs qui interagissent entre eux pour la façonner, nous en citons quelques-uns :

- La formation initiale et continue dont l'enseignant a bénéficié
- Les expériences accumulées par l'enseignant grâce à ses exercices professionnels précédents.
- Le contexte dans lequel il exerce sa profession : il comprend les conditions du travail, les facteurs liés aux élèves qu'il enseigne, le matériel pédagogique et didactique dont il se sert.
- Sans oublier un facteur incontournable et qui peut seul façonner d'une manière déterminante la décision de l'enseignant qui est celui de l'anticipation des imprévus qui se réalise lors de la planification.

Dans une perspective proche de celle qui précède, certains concepteurs du *teacher thinking*, vont plus loin, en précisant que l'enseignement dans le cadre de l'interaction peut être caractérisé par la mise en œuvre de routines : une routine planifiée avant le cours peut, après

observation de réponses et selon la décision interactive de l'enseignant, être suivie par une nouvelle routine, alternative à la première (Shavelson et Stern, 1981, cités par Wanlin et Crahay (2012, p. 14). Comme le précisent Sutcliffe et Whitfield, étant un acte conscient, la décision qui se produit quand, au moins une alternative est disponible.

D'après cette conception, les décisions prises par l'enseignant en classe peuvent être traitées de deux manières : soit, celui-ci se trouve dans des situations typiques où il a le contrôle absolu des éléments de ces situations, y compris les informations qu'il analyse pour déterminer ses décisions. Dans ce premier cas, il choisit une alternative qui correspond à la routine qu'il a anticipée. Soit, il se trouve dans une situation inédite qu'il ne maîtrise pas encore et qui diffère de celle qu'il a planifiée auparavant, et dans ce cas, la routine va donc être interrompue, alors que l'enseignant choisirait entre poursuivre la planification prévue et initiée ou adopter un ou plusieurs scénarios alternatifs. La décision qui se produit à l'issue de cette situation est le résultat d'une interaction entre plusieurs éléments ; les chercheurs parlent d'une décision interactive.

L'enseignant fonde sa décision sur ce qu'il infère de la compréhension des élèves du cours et l'impression qu'il se fait suite à leur participation pendant le cours (Peterson et Clark (1978, cités par Wanlin et Crahay, 2012, p. 12).

Vu l'importance qu'occupent la pensée et la décision interactives dans ce paradigme, nous les mettons en lumière pour chercher à en comprendre le fonctionnement et les facteurs qui entrent en jeu lors de leur mise en place. Pour ce faire, nous nous référons à l'étude réalisée par Wanlin et Crahay (2012) qui explicite clairement comment et à quoi aboutit ce processus.

Le modèle de Wanlin et Crahay (2012)

Les recherches menées dans le domaine ont pour point de départ principal un article de Shavelson (1973), qui y formule l'idée que tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente que l'enseignant prend après un processus de traitement cognitif complexe d'informations disponibles. Considérée comme la capacité de base, la décision interactive est définie comme étant un choix délibéré d'implémenter une action spécifique, à savoir de modifier ou non son comportement (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986). Il est à préciser que cette action résulte d'une action antérieure se produisant lors de la planification permettant à l'enseignant de se former des images mentales qui le préparent aux décisions à prendre pendant l'interaction en classe. Selon Shavelson et Stern (1981), ces plans ou images sont routinisé(e)s de telle manière qu'une fois entamé(e)s, ils/elles sont généralement exécutés jusqu'à leur terme. À nouveau, d'après Shavelson et Stern (1981), le processus de prise de décisions des enseignants inclut

l'observation d'indices (le comportement des élèves) et le jugement consistant à estimer si ces indices se situent dans des limites tolérables. Si le comportement des élèves ne se situe pas dans des limites tolérables, l'enseignant décide de la nécessité d'une action immédiate. Le cas échéant, l'enseignant décide (1) d'exécuter une routine alternative s'il y en a une disponible ; (2) de postposer sa réaction si une action différée peut être préférée à une action immédiate ; ou (3) de continuer la routine d'enseignement de manière inchangée.

Outre que le parcours que traverse la décision interactive, celle-ci se façonne sous l'influence de trois ensembles de facteurs considérés comme déterminants : certains renvoient à l'enseignant, d'autres aux élèves et d'autres encore qui, ne relevant pas de cette dyade, seront qualifiés de contextuels.

Wanlin et Crahay (2012, p. 24) affirment que, compte tenu de la variété et de la simultanéité des événements qui surviennent dans une salle de classe, les enseignants doivent gérer des tensions insurmontables : « la réflexion et l'action des enseignants est gouvernée par la résolution de dilemmes » pour lesquels il n'existe en outre pas de solution satisfaisante.

Selon Herbst (2003, cité par Wanlin et Crahay (2012, p. 24), « la notion de dilemme aurait un rôle crucial dans la compréhension des réflexions et des comportements interactifs des enseignants ». Wanlin et Crahay (2012, p. 25) établissent que les dilemmes rencontrés par les enseignants lorsqu'ils sont en situation de face à face pédagogique avec les élèves sont de trois ordres :

- Le dilemme du pilotage managérial : proposer des tâches qui à la fois se situent en cohérence avec la demande institutionnelle et obtenir la participation des élèves ou a minima recueillir leur adhésion passive, en d'autres termes privilégier la participation du plus grand nombre ou avancer au maximum dans le programme.
- Le dilemme du pilotage curriculaire : arbitrer entre les différents rythmes de progression des élèves pour déterminer celui de la classe. L'enseignant se trouve face à une obligation curriculaire forte qui concerne idéalement tous les élèves, une tension entre le programme à suivre et les différences interindividuelles. Certains instaurent un principe de compensation qui vise à soutenir l'effort des plus faibles et de ceux qui montrent un comportement introverti, en retrait de la classe. De manière générale, les enseignants (Pullis et Cadwell, 1982, cités par Wanlin et Crahay, 2012, p. 26) tendent à restreindre l'avancée des plus brillants afin de préserver la potentialité d'expression de l'ensemble.
- Le dilemme de la cadence d'enseignement en choisissant de se concentrer sur les élèves en difficulté ou sur les meilleurs de la classe. Divers effets peuvent ainsi être suscités : l'effet Robin des bois discrimine positivement les plus faibles et désavantage les plus avancés, l'effet

Matthieu donne plus à ceux qui ont déjà beaucoup et accroît l'écart avec les autres. Cadre théorique et conceptuel Chapitre II Des modèles pour l'intelligibilité des pratiques enseignantes

Dans sa pratique d'enseignement, l'enseignant est confronté à d'autres tensions, cependant, pour problématiques qu'elles soient, elles ne revêtent pas le caractère inconciliable des dilemmes (Wanlin et Crahay, 2012, p. 27). Afin d'amoindrir l'insatisfaction occasionnée par les dilemmes, certains enseignants imaginent des compensations visant à minorer les répercussions négatives engendrées par leurs choix didactiques. Wanlin et Crahay (2012, p. 28) présentent plusieurs procédures de compensation :

- la réorganisation sociale ajuste la répartition des élèves dans les groupes,
- la négociation consiste pour l'enseignant à revoir à la baisse ses attentes pour éviter de mettre l'élève en difficulté ou d'être soi-même en difficulté suite à une réaction agressive de l'élève,
- la réorganisation structurelle avec négociation fournit des aides à la compréhension (tableau de numération par exemple) et repousse l'évaluation,
- le calibrage de correction en direction des élèves fragiles les sollicite afin qu'ils améliorent leur production,
- le calibrage de développement cible les plus avancés pour qu'ils prolongent leur activité cognitive
- l'assistance soutient l'activité des élèves faibles en les rassurant,
- le stand-by attribue aux forts des activités occupationnelles ou de prolongement afin d'attendre les plus faibles
- le contrôle consiste à maintenir l'autorité de l'enseignant sur la classe alors qu'il intervient auprès d'un groupe d'élèves afin d'éviter la survenue de comportements perturbateurs.

Selon Wanlin & Crahay (2012, p. 29), « les activités définies lors de la planification sont l'unité de traitement de base de l'enseignement (Doyle, Doyle, 1983 ; R. T. Putnam, 1987 ; Yinger, 1979), les réflexions interactives leur sont subordonnées (Parker & Gehrke, 1986, 1984) ».

Le tableau suivant explicite les différents axes déployés par Wanlin et Crahay dans leur modèle intégré de la pensée interactive :

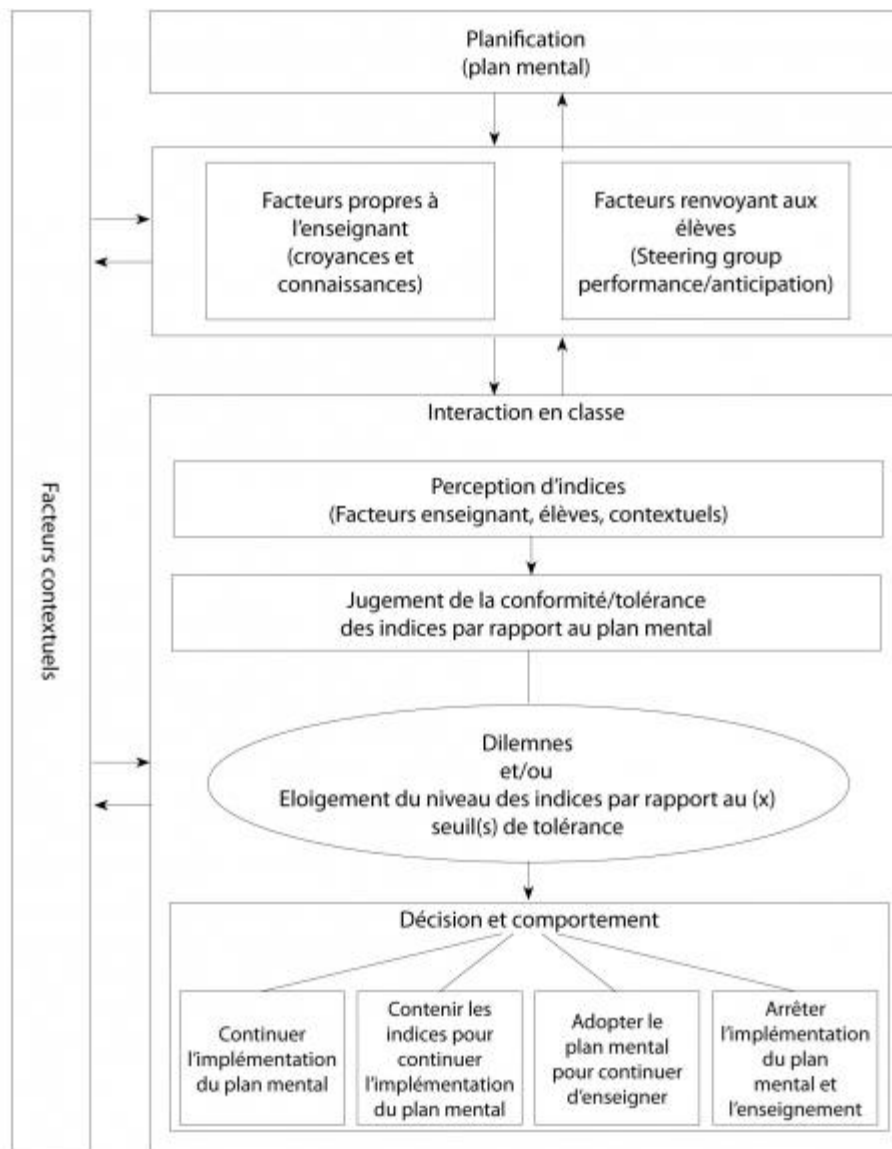


Figure : Modèle intégré de pensée interactive

3-3-L'approche écologique

On conçoit que l'approche écologique est de nature systémique (Jourdan, 2004). Elle tient ses principes de l'approche systémique qui se définit selon le nouveau dictionnaire critique d'action sociale 2006 comme : « un modèle de pensée qui considère que le comportement d'un individu n'est compréhensible que si l'on tient compte du contexte qui l'entoure. ». Cette dernière approche tient son appellation du concept système qui à son tour se définit comme « un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux et qui échangent de l'information avec l'extérieur » (Pluymaekers, 2002).

Il en résulte que l'approche écologique s'intéresse à l'étude de l'impact que pourrait exercer le monde extérieur, le milieu organique ou inorganique, sur l'individu. Systématisée par le psychologue développementaliste Urie Bronfenbrenner (Massé, 1990), l'approche écologique

repose sur le principe suivant : l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. De plus, cette approche considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. L'approche écologique obéit ainsi aux principes de la pensée complexe.

Pour Bronfenbrenner (1977, p. 514-515), le développement résulte d'interactions multiples et réciproques entre l'organisme vivant, - l'être humain-, et ses six niveaux environnementaux : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème, l'ontosystème et le chronosystème.

-L'ontosystème qui s'intéresse à l'ensemble des caractéristiques physiologiques et psychologiques ainsi qu'à ses compétences et ses déficits.

-Le microsystème, quant à lui, correspond à l'environnement humain primaire de l'enfant. Il s'agit de l'environnement le plus proche de l'enfant par exemple sa famille, ses amis, ses camarades de classe ou encore les intervenants qui gravitent autour de lui.

-L'exosystème représente tous les systèmes extérieurs à l'individu, mais qui l'influencent indirectement.

-Le macrosystème rassemble les valeurs culturelles et/ou religieuses, les idéologies d'un individu et les habitudes de vies. Il est variable et propre à chacun.

-Le choronosystème est le dernier système à avoir été introduit par Bronfenbrenner en 1986. Comme le sous-entend son étymologie, il s'intéresse à la chronologie des différents événements rencontrés par une personne. Il correspond aux transitions écologiques apparues dans sa vie et leurs impacts.

3-3-1-La situation d'enseignement-apprentissage

La notion de situation occupe une place particulière au sein de l'approche écologique. Elle se substitue au concept d'objectif utilisé dans le paradigme « processus-produit » tout en cherchant comment interagissent les variables en jeu (Altet, 2003).

Cette notion se considère comme une option didactique qui a bouleversé l'enseignement traditionnel qui consistait à faire apprendre à un élève supposé être passif un savoir figé en le transmettant en classe sous la forme d'un discours explicite. Selon Rey (2011, p. 35) « l'usage de la notion de situation dans le domaine didactique pourrait bien être le signe de la rupture qui s'est opérée par rapport aux pratiques d'enseignement traditionnelles. ». L'enseignant devient gestionnaire et organisateur des situations dans lesquelles il est acteur et constructeur,

mais aussi subit leur contrôle, tout en se focalisant sur un seul objectif qui est d'amener l'élève à construire seul son savoir.

En plus d'avoir changé de rôle, les deux partenaires en question, l'enseignant et l'apprenant, ont été mis en interactivité dans le cadre de la notion de situation. Cette relation s'actualise en fonction des conditions environnementales qui caractérisent cette situation, ce qui permet d'ajouter à celle-ci une autre variable qui est le contexte. Celui-ci se réfère à l'« ici et maintenant » de la classe dont résulte cette situation habitée au sens de Dolz et Tupin (2008, P. 152) par la micro-société. Celle-ci est constituée par l'enseignant, les apprenants- et « les différents cercles contextuels » qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel.

De ce point de vue, la notion de situation sera comprise ici comme intégrant un ensemble complexe de facteurs constituant l'environnement des apprentissages.

Marc Bru et Joël Clanet (2011) considèrent la situation comme l'ensemble des conditions et processus « dans » et « avec lesquels » les acteurs-partenaires de l'enseignement-apprentissage ont à œuvrer, la situation, continuent les deux auteurs, ne saurait donc se résumer aux seules données contextuelles caractérisant les conditions dans lesquelles s'actualisent des conduites d'enseignement et/ou d'apprentissage car elle est construite par les acteurs et tout particulièrement par celui qui a la charge de la faire fonctionner : l'enseignant.

Dans le même sens, en cherchant les contours du périmètre de la situation d'enseignement-apprentissage, Tupin (2006) mesure le périmètre contextuel auquel celle-ci est liée, il cite : - contexte micro-périphérique (établissement, famille...), -contexte médian (curricula...), -macro-contextes (dont les politiques linguistiques, les politiques éducatives...) de leur empilement, de leurs zones de superposition partielles, de leur inter-relations et de leur inter-influences.

Il en découle que la situation revêt la caractéristique d'une entité vivante, dynamique et changeante. Elle est la résultante des actions et des interactions qui la produisent, et fournit des repères pour les personnes qui agissent.

Le contexte dans lequel se tient cette situation revêt le caractère de contraintes ou de ressources dans lesquelles l'enseignant (mais aussi l'élève) pourrait puiser pour réguler le rythme d'apprentissage et la progression de l'acquisition du savoir. Les décisions que celui-là est amené à prendre tiennent compte de ce qui se passe en classe : appréciant l'état de la situation, parmi plusieurs alternatives dont il mesure les avantages et les inconvénients. L'enseignant choisit celle qu'il juge la mieux adaptée :

« La situation est alors considérée comme le lieu d'exercice de l'enseignement, lieu dont les caractéristiques induisent les interventions de l'enseignant de façon directe (dans une sorte de schéma béhavioriste) ou, ce qui est le plus fréquemment avancé, sur la base de décisions raisonnées selon le modèle du choix rationnel. »⁹

Les pratiques enseignantes et les décisions qui en font partie dépendent principalement du contexte de la situation. Elles s'en inspirent pour leur mise en place. L'enseignement doit donc être conçu non pas comme la répétition des mêmes pratiques mais comme la reproduction de nouvelles pratiques en fonction des caractéristiques des situations nouvelles et originales. Les deux partenaires, l'enseignant et l'apprenant doivent être capables de faire face à toutes les situations en régulant leurs pratiques « pour agir avec quelques chances de succès, les individus doivent se comporter d'une manière adaptée à la situation dans laquelle ils se trouvent, et donc se représenter celle-ci de la façon la plus adéquate possible. » (De Fornel & Quéré, 1999).

Dans la même perspective, Bru et Clanet (2011) adoptent une conception selon laquelle, la notion de situation relève des choix théoriques différents et parfois divergents. Ils affirment qu'elle « n'est ni la réalisation point par point d'un plan préalable, ni un simple cadre de l'activité qui s'y adapterait toujours guidée par des choix rationnels »¹⁰.

Il en découle nettement que la planification qu'effectue l'enseignant avant d'entrer en classe ne suffit pas pour construire des situations d'enseignement-apprentissage définitives. C'est ce qu'affirme le courant situationniste qui prétend que la cognition ne pourrait pas préexister avant la situation d'enseignement ; elle émergerait dans l'interaction avec le contexte¹¹ :

« La cognition est située en dehors des structures mentales de l'individu et n'existe que dans l'interaction entre cet individu et le monde qui l'entoure, à travers la signification locale qu'il attribue à la situation changeante » (Casalfiore, 2000, p. 9)¹².

3-3-2-Situation et pratiques enseignantes

La situation devenant la variable-clef explicative de la pratique. Elle permet de la resituer et de la caractériser par rapport aux éléments auxquels elle est associée. Cette nouvelle conception contredit celle qui consiste à concevoir l'enseignement comme une invariabilité qui ne s'affecte pas par les changements qui s'opèrent sur le contexte interne et externe de la situation d'enseignement-apprentissage. Cette opposition laisse apparaître la problématique qui consiste à s'interroger sur la variété ou non des pratiques de l'enseignant en classe : on a

⁹ Bru & Clanet (2011., P.29)

¹⁰ Bru et Clanet (2011, p.33)

¹¹ Bressoux (2002, P.13)

¹² Cité par Bressoux (2002, P.13)

vraiment affaire aux mêmes pratiques d'un enseignant à un autre, d'une séance à une autre et d'une situation à une autre ?

La situation d'enseignement-apprentissage qui se caractérise par sa complexité, et le grand nombre de variables (comme celles que citent Dunkin et Biddle (Dunkin, 1986) dans le cadre du paradigme processus-produit) qui lui prêtent sa nature et sa spécificité, rend difficile de générer les mêmes pratiques et de les appréhender comme une méthode qui s'applique quel que soit le contexte, les processus et les sujets en question.

Néanmoins, certaines pratiques peuvent se reproduire dans des situations différentes sans être influencées par les variables de la situation en vigueur. Or, les expériences qu'accumulent certains enseignants limitent leur marge de manœuvre à l'échelle de chaque individu, c'est ainsi que des styles d'enseignement s'ancrent de plus en plus.

Cette stabilité peut faillir quand il s'agit d'enseignants débutants qui n'ont pas encore installé chez eux des habitudes d'enseignement. S'ajoutant aux variables de la situation que nous allons expliciter, la variable qui correspond à la qualité de la formation et à l'expérience que l'enseignant capitalise au cours du temps pèse fortement sur les pratiques de la classe.

Dans cette perspective, Postic (1992) suite d'une étude menée auprès d'enseignants en situation d'enseignement-apprentissage, proposent trois catégories de variables liées au contexte de la situation et qu'il faut tenir en compte du fait qu'elles influencent directement les pratiques enseignantes :

Postic (1992) distingue d'abord les conditions générales de la situation liées au cadre scolaire dans lequel interagissent l'enseignant et les élèves : les politiques ministérielles et les programmes à respecter ; la situation géographique et socio-économique de l'école et de la classe, l'atmosphère de l'école créée par la direction, le climat et les rapports entre enseignants, et entre enseignants et autres intervenants.

En second lieu, interviennent les conditions particulières de la situation, liées aux conditions matérielles, telles l'organisation de l'espace à l'école et en classe, ainsi que le nombre d'élèves présents en classe.

D'autre part, les conditions particulières de la situation réfèrent aussi, pour Postic (1993), au contexte cognitif, à la matière enseignée, à la nature de l'activité et au degré de difficulté de la tâche.

Enfin, Postic (1992) identifie les conditions spécifiques de la situation pédagogique, c'est-à-dire celles qui peuvent influencer les pratiques de l'enseignant à un moment précis d'une activité d'enseignement-apprentissage. Ces conditions spécifiques réfèrent pour l'auteur à l'objectif poursuivi ou précisément à la compétence visée par l'enseignant lors de l'activité

d'enseignement/apprentissage ; aux méthodes, stratégies et procédés qu'il privilégie dans cette situation ; de même qu'aux caractéristiques personnelles de cet enseignant, soit sa personnalité, sa formation, son expérience et ses compétences.

Ces variables requièrent de l'enseignant une adaptation qui s'inscrit dans un continuum « allant des formes invariantes de pratiques communément nommées « méthodes » à des formes imprévisibles car en perpétuel changement, au regard notamment de la spécificité du ici et du maintenant » (Clanet (2005, p.14).

Cette réflexion laisse penser qu'il y a une influence mutuelle qui s'exerce entre l'enseignant, ses pratiques et ses décisions d'une part et la situation d'enseignement-apprentissage d'autre part. Celui-là se trouve contraint de s'adapter et d'adapter ses pratiques (voire ses décisions) en fonction des caractéristiques de chaque situation pour mener à bien ses activités pédagogiques. Cette influence mutuelle se traduit en termes d'interaction que Crahay (1989, p. 80) explique dans les points suivants :

- les conduites interactives des maîtres résultent rarement d'une décision prise en toute rationalité ;
- les conduites d'enseignement des maîtres varient d'une situation à l'autre et ceci indépendamment de leurs caractéristiques personnelles ;
- si on modifie les paramètres de la situation d'enseignement, on modifiera par le fait même la nature des échanges maître-élèves.

3-4-Le paradigme interactionniste et intégrateur :

Ce paradigme vise en premier lieu à tirer au clair le lien susceptible d'exister entre différents types de variables à savoir ; l'enseignant, l'apprenant et la situation dans le but de comprendre et d'identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces. Autrement dit, il vise à étudier l'action de l'enseignant et les effets qui en résultent en situation d'interaction à l'aide d'outils différents comme l'observation et l'entretien : « caractériser l'action interactive de l'enseignant et les logiques mobilisées dans le travail enseignant et celui des élèves. [...] Je relève un dialogue pédagogique constitué "d'épisodes médiateurs" (Altet, 1994) dans un processus de communication de type "écoute-échange" où l'enseignant sollicite, répond, clarifie, régule, cherche à faire avancer le débat, à mettre "d'accord" les élèves » (Altet, 2002).

L'étude menée dans le cadre de cette approche se centre sur des processus d'interactions enseignant-élèves situés dans un modèle convergeant avec celui de Bru et portant le nom des « *processus interactifs contextualisés* » (Bru, 1991, Altet, 1991). Selon Altet (2003, P.35), ce modèle prend d'abord en compte les variables d'action opératoires observables concernant à

la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et il y ajoute enfin les interprétations de la situation par les acteurs.

L'intégration de ces variables a pour objectif d'aider l'enseignant à adapter et ajuster son enseignement en contexte.

Son approche se veut donc systémique dans le sens où son travail prend en charge les variables déjà citées et les croise entre elles, les intègre pour envisager les phénomènes d'enseignement-apprentissage dans une perspective plus globale. Son analyse se veut plurielle puisqu'elle mobilise un certain nombre de référents théoriques issus de champs scientifiques divers. Elle se réclame d'un paradigme de recherche où les phénomènes sont étudiés en contexte dans une approche écologique. C'est une démarche où le contexte situationnel est envisagé dans ses caractéristiques « holistique et dynamique ».

Les auteurs de cette approche se sont ensuite focalisés sur les processus de contextualisation pour chercher comment s'organisent les pratiques enseignantes. Il s'agit en fait d'après Altet (2017) de rendre compte des caractéristiques de la pratique enseignante par des processus organisateurs (type d'interactions, dimension temporelle, type de tâches, configuration de la classe, type de questionnement, de guidage, de régulation etc.) pour montrer comment un enseignant fonctionne, parvient à atteindre ses objectifs d'apprentissage, à faire avancer sa séance vers l'objectif, à faire progresser et réussir ses élèves, tous ses élèves dans une situation donnée.

Dans sa recherche, Clanet (2005, P. 26) mentionne trois éléments organisateurs des pratiques enseignantes. Ces organisateurs correspondent à la tâche proposée à l'élève, la temporalité et les interactions.

Dans ce qui suit, nous dressons le modèle d'Altet et toutes les variables qui impactent les pratiques enseignantes selon lui :

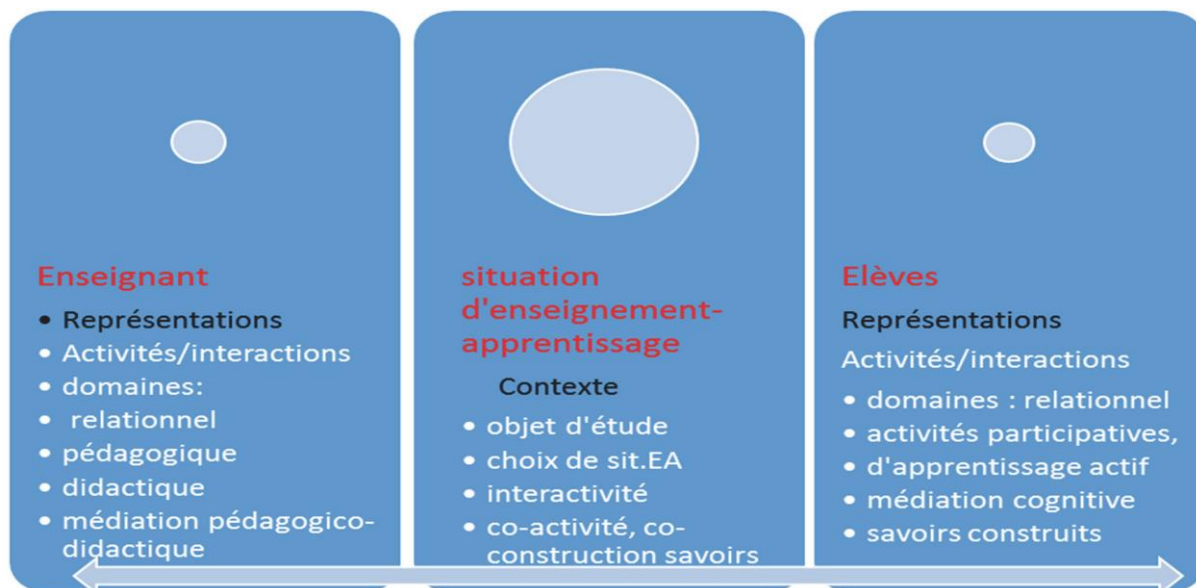


Figure : Modèle de l'articulation du processus interactif enseignement-apprentissage contextualisé (Source : Altet (2015, p. 67).)

3-5-Qu'est-ce que la pratique enseignante selon Altet :

Tous les chercheurs (Marcel, 2001; Bru et Talbot, 2001; Altet, 2002; Lenoir, Larose Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002; Lefebvre, 2005) dans ce domaine s'accordent sur le fait qu'il n'existe pas une définition exhaustive et univoque de la notion de pratique enseignante, mais des définitions qui varient selon les champs théoriques, les références utilisées, les problématiques étudiées et les visées de la recherche.

Partant de ce constat, Altet (2002, p. 86) met en confrontation les notions de pratique, d'action, d'activité, de travail et dégage les rapports qu'elles entretenaient entre elles. Il en déduit que la pratique enseignante se définit comme :

« La manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision ».

Cette définition nous permet de dégager un ensemble de traits caractérisant la pratique enseignante : celle-ci est propre à chaque personne et dépend dans le cadre scolaire de ce que fait l'enseignant en classe lorsqu'il est face à face avec ses élèves, elle ne résulte donc pas de ce qui a été planifié par celui-là ni des décisions qu'il prend à l'issue d'une action rationnelle, elle est plutôt le résultat d'adaptation et d'ajustement ayant lieu en situation.

On comprend aussi que la pratique enseignante ne correspond pas uniquement aux actions entreprises par l'enseignant en classe. Elle s'étend à d'autres pratiques ayant un lien avec

l'enseignement telles que¹³: les pratiques de préparation d'un cours, les pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), les pratiques d'organisation matérielle de la classe, les pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, les pratiques d'encadrement des travaux des élèves, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe pédagogique, les pratiques de réunions avec les parents d'élève.

Dans ce sens, Lefebvre (2005, p.58) précise par une vision plus englobant que « les pratiques enseignantes ne se déroulent pas exclusivement en salle de classe ; elles sont plus globales et ont une finalité plus large que l'apprentissage des élèves ».

De son côté, Lenoir (2002) stipule que la pratique enseignante, sous toutes ses formes, correspond aux actions, aux gestes, aux stratégies et aux procédures, bref, aux façons de faire de l'enseignant.

Toutefois, considérer la pratique enseignante comme une méthode stipule que la pratique soit stable : ce qui « reviendrait à considérer que l'enseignant agit toujours à partir d'un plan préalable et selon une démarche rationnelle (une méthode) relevant de sa délibération souveraine ¹⁴». Or, les dimensions de la pratique enseignante pouvant être variées.

Dans le sens des travaux actuels¹⁵ sur la pratique enseignante, la plupart des chercheurs considère que la pratique est bien constituée de plusieurs dimensions :

- une dimension finalisée principale, instrumentale : l'apprentissage des élèves et leur socialisation
- une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et gestes professionnels de l'enseignant
- une dimension interactive, relationnelle : métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves et d'autres acteurs médiatisées par le langage, la communication, les échanges
- une dimension contextualisée, située, liée à la situation, à la structure organisationnelle
- une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus
- une dimension cognitive mais aussi affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité
- une dimension psychosociale liée à la nature du travail dans une société humaine

C'est l'aspect multidimensionnel qui rend les pratiques enseignantes complexes et difficiles à être étudiées. A l'instar des dimensions déjà citées, les travaux du réseau OPEN (2002-2012) ont abouti à définir la pratique enseignante dans sa *multidimensionnalité* autour de trois volets ou domaines constitutifs de la pratique en interaction : le *domaine relationnel* qui recouvre le

¹³ Altet (2003, P.37)

¹⁴ (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004, p. 75)

¹⁵ Altet (2003, P.38)

climat créé en classe ; le *domaine pragmatique* : pédagogique-organisationnel constitué par les activités menées ; et le *domaine didactique-épistémique* qui gère le champ des enjeux du savoir (ALTET, 2009). Et c'est justement sur ce dernier domaine que va s'articuler notre recherche.

Ce chevauchement et cet enchâssement des dimensions des pratiques amène à les étudier dans leur globalité dans le cadre d'une approche dite plurielle où il s'avère difficile d'isoler le didactique du pédagogique dans l'action de l'enseignant.

Dans cette perspective, Bru (2002, P.72) veut étudier la pratique enseignante à partir de ses composantes, appelées « variables d'action » qu'il définit ainsi : « les variables didactiques sont en rapport avec le savoir à enseigner ; les variables relatives aux processus relationnels et de gestion de classe sont appelées variables de processus pédagogiques et les variables d'organisation pédagogique se rapportent au temps, à l'espace, au groupement des élèves, à l'utilisation du matériel ».

En bref, on peut dire à partir de ces différentes définitions que la pratique enseignante se rapporte « à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classes » (Vinatier, 2013, p. 28).

Néanmoins, il paraît important de souligner la distinction qui a été faite par plusieurs auteurs dans le domaine entre les « pratiques déclarées », « pratiques attendues » et « pratiques constatées ou effectives » (Altet, Kaboré et Sali, 2015). Selon ces auteurs, les pratiques déclarées font référence à ce que disent faire les enseignants. De cette définition ressortent, outre les représentations, la part de conscientisation de l'enseignant de sa propre activité, mais aussi ce qu'il a intégré de ce qu'il convient de faire (Altet et coll., 2015). Les pratiques attendues quant à elles font référence aux attentes, aux injonctions et prescriptions auxquelles l'enseignant est soumis dans l'exercice de sa profession. De ce fait, il semble intéressant de connaître les attentes institutionnelles pour Altet et coll. (2015).

La dernière distinction faite correspond à la pratique effective ou constatée, qui représente ce que le chercheur observe de l'activité que met en œuvre l'enseignant principalement en situation de classe (Altet et coll. 2015). Pour ces auteurs, les constats se font en « privilégiant les dimensions ou variables qui ont une force organisatrice particulière dans le processus d'enseignement » (Altet et coll., 2015, p. 38).

4-Les pratiques d'enseignement :

Legendre (2005) considère les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement comme des synonymes. Il définit ces concepts comme « l'ensemble des activités de l'enseignant

orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier» (Legendre, 2005, p.1066).

Toutefois, Bru (2002) décrit les pratiques d'enseignement comme un sous-ensemble des pratiques enseignantes. Considération qui correspond à celle que propose Deaudelin *et al.* (2007), inspirés d'Altet (2002) qui prétend que les pratiques enseignantes comprendraient les pratiques d'enseignement et les définit comme «l'ensemble des actes singuliers et situés [...] d'un professionnel, observables ou non, ainsi que les significations [...] qu'il leur accorde» (p.30).

De leur côté, Gauthier et Saint-Jacques, (2002) considèrent que les pratiques d'enseignement correspondent aux actions posées par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage d'une notion par les élèves en phase active de l'enseignement. Ils précisent également que les pratiques d'enseignement se situent plus particulièrement pendant l'action en classe.

Les pratiques d'enseignement incluent également pour ces auteurs «les actions réalisées aux phases préactive (planification de l'action), interactive (action en présence des élèves) et postactive (évaluation de l'action après celle-ci) de l'intervention» (p.30).

Quant à Talbot (2008), il considère que la notion d'action est trop réductrice pour caractériser les pratiques d'enseignement et la considère comme « *une partie de l'activité* ». Il définit donc les pratiques d'enseignement comme : « l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage » (Talbot, 2005, p. 35).

Il en découle que l'étude des pratiques d'enseignement tient compte et vise les dimensions suivantes :

- la conception de la situation d'enseignement-apprentissage pendant la phase de planification
- les actions et les activités de l'enseignant, qui dépendent en partie de ses représentations,
- l'objet d'apprentissage ou la tâche soumise à l'élève,
- les interactions et leurs effets sur les apprentissages des élèves et sur leur engagement dans la tâche,
- l'ajustement et l'adaptation de ses décisions pour faire face aux imprévus
- la situation d'enseignement-apprentissage et plus largement le contexte (classe, École...).
- le retour aux actions et décisions et ajustement pris pour réguler l'apprentissage de l'élève pendant la phase d'évaluation

Talbot (2008b, p. 16) propose une définition qui englobe toutes les conceptions et correspond aux dimensions citées supra :

« Les pratiques d'enseignement résultent donc d'interactions (d'actions) d'un sujet (l'enseignant) avec des acteurs (notamment avec les élèves) dans un contexte singulier (la classe, une école, une actualité, des textes législatifs...). Les gestes, les conduites, le langage, les actions mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations... les caractérisent. Elles ne sont pas sans lien avec les caractéristiques psychosociales de l'acteur, ses dimensions affective, émotionnelle et relationnelle. »

Notre cadre théorique va être consacrée à l'étude de ce concept clé de notre recherche à savoir les pratiques d'enseignement. Nous en obtiendrons une définition complète et opérationnelle à la fin de la première partie en focalisant notre attention sur les dimensions que nous avons citées. Nous passerons par la suite aux questionnaires et aux observations des enseignants en nous centrant sur tout ce qui a trait aux choix que les enseignants prennent et actions qu'ils posent afin de favoriser l'engagement et les apprentissages des élèves en séances de l'oral. De plus, nous avons la volonté d'en connaître davantage sur la façon dont les enseignants se préparent pour l'enseignement de l'oral. Tous ces aspects seront développés dans le cadre de cette recherche qui permettra de repérer, non seulement, les pratiques d'enseignement les plus efficaces à l'oral en classe du moyen, mais également les pratiques de planification et d'évaluation propres à la même compétence.

5- Pratiques enseignantes et planification :

La planification est la première étape par laquelle l'enseignant doit passer avant de dispenser le savoir oral. Elle lui permet de préparer et d'anticiper soigneusement son travail et celui de ses élèves. Cette phase se caractérise par sa difficulté, vu le temps que celui-là devrait y consacrer, et les ressources qu'il devrait mobiliser. Elle revêt une grande importance du fait qu'elle conditionne l'efficacité des pratiques d'enseignement et la réussite de l'apprentissage des élèves.

Par planification, on désigne «l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir» (Riff & Durand, 1993, p. 84).

Planifier renvoie aux réflexions, aux prises de décision en ce qui concerne l'organisation et la sélection des routines ainsi qu'aux jugements de l'enseignant-e (Clark & Yinger, 1979).

La planification se réalise au moment pré-actif, c'est-à-dire avant de s'engager dans l'activité de transmission du savoir en classe, l'enseignant se prépare à faire face à son travail ainsi qu'à ses apprenants. Il s'appuie sur un nombre de facteurs supposés être nécessaires pour réussir son enseignement. Ces facteurs à prendre en considération au cours de la planification correspondent à :

- le niveau des apprenants : il impose à l'enseignant une adaptation et un réajustement de ses pratiques d'enseignement et de planification afin de faciliter aux apprenants l'accès au savoir.

- la notion de compétence à enseigner : elle impose à l'enseignant la manière dont il doit concevoir sa planification.

- le temps imparti au cours, à la séquence et au projet : il est un facteur primordial lors de la planification des activités pédagogiques.

- les ressources dont dispose l'enseignant au moment de la préparation ou pendant le cours : elles influent sur la qualité de l'enseignement (voire sa planification) destiné aux apprenants.

Les enseignants planifiant leurs cours ont plus de chance de réussir leur enseignement par rapport à ceux qui ne planifient pas ou peu. Dans une recherche menée par Zahorik (1970) les résultats obtenus montrent que les enseignants ayant planifié leurs enseignements sollicitent leurs élèves plus souvent que les autres. De plus, ils demandent plus à leurs élèves d'approfondir leurs réponses par rapport à ceux qui n'ayant rien planifié.

L'apport de la planification s'avère considérable. Elle permet à l'enseignant de préparer sa feuille de route pour mener à bien sa tâche et amener les élèves à atteindre les objectifs d'apprentissage. Elle lui offre aussi la possibilité de prévoir le déroulement du cours en se mettant dans la peau de l'élève pour simuler des manières et des comportements de l'apprentissage. La planification joue aussi un rôle crucial dans la mise en place de routines d'enseignement qui présentent des alternatives à l'enseignant pour choisir celle qui convient aux situations d'enseignement/apprentissage de sa classe. Clark et Yinger (1977) distinguent quatre niveaux de routines qui peuvent être envisagés suite aux actions planificatrices : premièrement, les routines d'activités qui permettent de contrôler et de coordonner les composantes des activités (lieu, structure, modalité...), deuxièmement, les routines d'enseignement qui correspondent à des méthodes et des procédures établies par les enseignants pour effectuer les actions d'enseignement comme par exemple donner des instructions, enseigner, questionner, etc. Une fois installées ces actions ne pourraient plus être modifiées. Troisièmement, les routines de gestion sont des procédures établies pour contrôler et coordonner l'organisation de la classe et les comportements inhérents. Elles sont utilisées pour la distribution du matériel et des supports, etc. Quatrièmement, les routines d'exécution

des plans qui correspondent à des principes d'organisation et de contrôle de l'activité de planification.

Appliquée au domaine de l'enseignement, la notion de routine peut a priori être associée à l'idée négative de comportement stéréotypé. Envisagée au singulier, la routine caractérise dans le langage courant, l'enseignant qui s'investit peu dans son travail, ne fait pas d'effort, ne se remet pas en cause et adopte des procédures répétitives. Cependant, cette accusation de stéréotypie ne tient pas si l'on considère que les enseignants expérimentés possèdent un large répertoire de procédures routinisées qu'ils utilisent selon les circonstances, et qui leur permet d'être créatifs en utilisant les routines appropriées (Leinhardt & Greeno, 1986).

De toute façon, la planification est une phase incontournable pour l'enseignement qui permet de prendre des décisions par anticipation, alors que les séances apparaissent comme le lieu d'application de plans presque immuables préparés à l'avance (Tochon, 1989a). Nonobstant, il est possible que l'enseignant se retrouve contraint de revoir ses plans, de réadapter ses pratiques, d'improviser ou de modifier le cours de la séance en fonction des événements qui surgissent. Cela se justifie par deux raisons :

- si la planification est défectueuse, elle manque de clarté et ne correspond pas aux spécificités de la situation de la classe. Et dans ce cas, l'enseignant en est le premier responsable et assume seul l'échec de l'apprentissage. La mise en place d'une transposition didactique exacte, d'une conception des situations d'apprentissage qui intéressent vivement les élèves, et d'élaboration de contenus d'enseignement qui portent une signification pour ceux-là témoignent de l'apport ou non de la planification.
- si la planification était insuffisante, ou lacunaire en raison du caractère par essence incertain et imprévisible de l'environnement dans lequel l'enseignant évolue.

Pour éviter que la planification soit défectueuse, l'enseignant s'engage avant d'être en classe à définir la tâche, à planifier les étapes de l'apprentissage et à recueillir ou construire des supports de travail. Alors qu'il n'est pas possible pour lui de prévoir la nature exacte des obstacles et de leur résolution, des ressources et de leur mobilisation par les élèves, la planification représente « une activité de résolution de problèmes mal définis, durant laquelle l'enseignant conçoit des situations d'apprentissage, dont il sait qu'il sera amené à les réajuster dans l'interaction avec les élèves » (Lepoivre-Duc, 2004, p.204). Mais, l'ajustement dont il est question ici, ne se fait pas au hasard, il résulte d'un répertoire (Cicurel, 2002) que l'enseignant construit au cours de sa carrière grâce aux expériences accumulées et aux actions automatisées. En effet, "l'action n'advient pas par hasard. Avant de s'accomplir, elle est pensée

et envisagée dans sa réussite. Le but, la stratégie et le déroulement sont anticipés de manière plus ou moins formalisée, plus ou moins fermée" (Blanchard-Laville & Nadot, 2004, p.136).

5-1-Qu'est-ce que l'enseignant planifie ?

La planification porte le plus souvent sur le contenu à enseigner qui se soumet à la transposition didactique. La conception de Tyler le confirme en présentant les étapes de la planification dans son modèle linéaire (1950) comme suit¹⁶ :

- 1) la détermination d'objectifs d'apprentissage (formulate learning objectives),
- 2) des contenus à enseigner (select appropriate learning experiences),
- 3) l'organisation des conditions d'apprentissage (organize the learning environment),
- 4) la détermination de procédures d'évaluation (determine evaluation).

On reproche à Tyler d'avoir proposé un modèle qui manque de clarté et de précision. Il n'a pas donné assez de précision et de description sur la manière de concevoir les objectifs et les activités de l'apprentissage. Selon Riff Jacques, Durand Marc (1993, p.87) deux critiques essentielles peuvent lui être adressées. La première est que le processus de planification décrit dans son modèle constitue une modélisation n'ayant que peu de rapports avec le fonctionnement réel des enseignants. La seconde est que le consensus en faveur de ce modèle n'offre pas de garantie quant à sa validité comme organisateur effectif des séances.

Dans la même perspective, à la recherche du contenu de la planification des enseignants, Peterson et Clark (1978) dans une recherche auprès d'un grand nombre d'enseignants ont créé une situation artificielle de préparation de séances fictives. Ils observent que 1) la plus grande proportion du temps de planification est passée à concevoir et organiser le contenu à enseigner, 2) les efforts portent ensuite sur les activités et les procédures d'apprentissage, 3) la partie du moins conséquente est consacrée à la détermination des objectifs.

Selon Housner et Griffey (1985), la planification vise plutôt à concevoir des activités et des tâches d'apprentissage, que la mise en pratique des objectifs. Les tâches sont choisies pour leur capacité à engendrer la coopération des élèves et non en fonction de leur pertinence au plan de l'apprentissage. Cette même idée est défendue par Doyle (1983) pour qui les enseignants choisissent habituellement des tâches qui correspondent à une prise de risque minimale : ils évitent ainsi de provoquer des réactions et des ruptures susceptibles de mettre fin à la coopération des élèves ou de minimiser leur participation.

¹⁶ Cité dans (Riff & Durand, 1993)

Dans une recherche menée par plusieurs auteurs (Clark & Peterson, 1986 ; Wanlin, 2009) dans le but de modéliser les réflexions des enseignants à la planification des cours, il a été question de deux positions différentes :

La première démontre que l'objet principal sur lequel porte la pensée planificatrice est la fixation des objectifs d'apprentissage en fonction des performances des élèves et du programme officiel (Hunter, 1982 ; Tyler, 1950)¹⁷.

Selon la deuxième, on considère les objectifs pédagogiques comme une décision parmi d'autres mais qui n'est pas le point d'entrée de la planification (e.g. Yinger, 1977 ; Zahorik, 1975). Les enseignants rassemblent des activités ou tâches à proposer aux élèves pour combler le temps d'enseignement-apprentissage à disposition.

Wanlin (2016) exprime son point de vue à l'égard de la différence entre les deux modèles s'articulant sur les deux positions que nous avons citées et le choix pour lequel opte chaque enseignant. Selon l'auteur :

« Les enseignants qui planifient moins pour s'assurer de leur bien-être psychologique face à l'imprévisibilité du processus d'enseignement auraient plus recours à un modèle de planification par activités ou contenus. De même, la recherche de pertinence pédagogique face au niveau de la classe serait associée à l'abandon d'un modèle par objectifs au profit d'un modèle par activités ou contenus. Un retour à la planification par objectifs serait néanmoins probable dans le cas d'un contrôle évaluatif. ».

On suppose que le processus de planification se déroulerait dans un temps donné tout en présentant d'une manière organisée la structure et la séquence des activités d'enseignement/apprentissage¹⁸.

Si l'on considère que la planification traditionnelle est essentiellement projective, focalisée sur les moyens et les stratégies qui permettent d'atteindre des objectifs fixés à court terme, comprenant certaines données comme (date, domaine d'apprentissage, thème, niveau scolaire), prenant en considération l'environnement, le matériel, les ressources nécessaires, le déroulement et la description des tâches (Jalongo *et al.* 2007 ; Serdyukov et Ryan, 2008 ; Skowron, 2001). La planification prospective se base sur les buts à long terme qui concrétisent les résultats attendus de l'apprentissage en mettant en œuvre les stratégies et les ressources disponibles permettant de les atteindre (Legendre, 2005). Ainsi, pour certains auteurs, la démarche est la suivante, à quelques nuances près : 1) définir des buts et des objectifs en fonction des normes d'apprentissage visées; 2) créer une évaluation et déterminer

¹⁷ Cité dans (Wanlin, 2016)

¹⁸ Serdyukov et Ryan, 2008.

des preuves valables de l'apprentissage; 3) rassembler du matériel; 4) prévoir les tâches d'apprentissage et la pédagogie privilégiée; et finalement 5) rédiger le plan (McTighe et Wiggins, 2004; Schoenfeldt et Salsbury, 2009; Tomlinson et McTighe, 2013).

A l'instar de la polémique que soulève la recherche sur le contenu de la planification, le choix des supports dont l'enseignant se sert en classe fait également débat.

Les supports occupent une place importante dans les activités d'apprentissage et préférentiellement dans la phase préactive de la planification. Ils sont généralement subordonnés à des choix de contenus, d'objectifs, de stratégies d'enseignement. Le choix des supports est également déterminé par les caractéristiques des élèves et leur progression à un niveau de scolarisation donné.

Il est bel et bien constaté que la réflexion des enseignants sur les supports n'intervient dans la planification que de façon secondaire découlant des choix faits au niveau des objectifs, des contenus ou des activités.

Ce constat laisse libre cours à nos interrogations sur le moment que choisiraient les enseignants pour préparer les supports du cours. Certains chercheurs vont plus loin et prétendent que le choix des supports d'apprentissage doit être pris en considération au cours des trois phases de l'enseignement : préactive, c'est-à-dire en amont des interactions de classe, interactive, c'est-à-dire au cours de la séance, et enfin postactive en l'occurrence au moment succède la séance (Tochon, 1993).

En fait, le temps qu'accordent les enseignants à la préparation, la conception et la transposition didactique des supports est plus large par rapport aux choix faits concernant les contenus et les objectifs. C'est le choix des supports pédagogiques qui correspondent aux textes et aux documents appelés par Tochon (1993 : 81) le matériel d'enseignement, leur lecture ou relecture et leur étude approfondie qui occupent le plus de temps pour les professeurs au moment de leur planification. Ce n'est pas étonnant quand on pense qu'une erreur sur ce point pourra entraîner chez des élèves peu motivés une réaction de rejet. En revanche, un support bien choisi en fonction des inspirations des apprenants d'une classe donnée garantira la réussite de l'apprentissage en dépit d'une élaboration défectueuse de la construction didactique.

5-2-Planification et déplanification :

Plusieurs difficultés peuvent être associées à la conception de la planification car celle-ci consiste à prendre des décisions dans un contexte incertain qui ne reflète pas exactement le contexte dans lequel va se dérouler l'interaction et la mise en œuvre de l'action planifiée.

Dans ce sens, Cicurel affirme que tout enseignant lui revient de déployer une action planifiée susceptible d'être assujettie à des actions de déplanification inhérentes aux événements qui surviennent dans la classe. Pour faire face à ce phénomène de déplanification, Perrenoud propose d'adopter « une démarche de résolution de problèmes, une forme d'invention, plutôt que l'application d'un répertoire de recettes » (Perrenoud, 2010a, p. 13). L'enseignant aura la posture d'un résolveur de problèmes selon l'expression de Viau (1993), il intervient pour mettre fin aux obstacles qu'il rencontre au cours de sa planification et la mise en place de son enseignement. C'est ainsi que « plusieurs recherches aboutissent à la conclusion que la réflexion et l'action des enseignants est gouvernée par la résolution de dilemmes » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 24). Cela nous amène à situer la planification dans un cadre de l'action, un scénario *a priori* et que le processus d'enseignement implique une improvisation et une adaptation considérables (Reuter *et al.* 2013 ; Tochon, 2013). L'enseignant se prépare à s'adapter aux exigences de la situation d'enseignement-apprentissage et d'adapter ses décisions pour faire face aux imprévus ainsi que pour combler les lacunes qui se manifestent au cours de l'action. Il opte donc pour des préparations ouvertes, souples et diversifiées (à choix multiple) (Altet, 2009).

La nature unique de la situation de la classe ne permet pas à l'enseignant d'anticiper tous les événements (quelle que soit leur nature) qui pourraient y avoir lieu. L'interaction qui s'y tient entre l'enseignant, les élèves et le savoir a souvent un caractère insaisissable, elle échappe aux prévisions de l'enseignant ce qui l'oblige à préparer des plans secondaires pour être prêt à gérer les imprévus et à modifier au fur et à mesure sa planification. Schoenfeld, (1998, 3) décrit à sa façon ce qui se passe en classe :

« En entrant dans la classe, l'enseignant introduit un savoir qui inclut sa connaissance du contenu, de l'environnement de classe, de ses étudiants et de sa propre histoire avec eux. Plus précisément, ce savoir consiste en différentes routines, scénarios et schémas visant à gérer tant le contenu du cours que les relations de classe. L'enseignant entre en classe porteur d'un ensemble complexe de croyances au sujet de l'institution, des étudiants et de la matière à enseigner. Il a en tête des buts et des plans pour cet enseignement et pour les apprenants, et des buts spécifiques concernant ce cours en particulier. [...] Mais maintenant, nous sommes dans cette salle de classe, et la leçon est en cours. Quelque chose se produit. Peut-être qu'une séquence de cours a été réalisée selon le plan prévu. Peut-être qu'un étudiant se trouve au beau milieu d'une résolution de problème au tableau. Peut-être qu'un imprévu vient de se produire. La question est, étant donné notre connaissance de l'enseignant, du contexte et des

contraintes relatives à l'enseignement : « que va faire l'enseignant ? Et, surtout, « Pourquoi le fait-il ? » »¹⁹

Dans la recherche d'un lien existant entre planification et improvisation enseignantes à travers la notion de « fonctionnement improvisationnel », qui caractérise les processus mentaux à l'œuvre dans la démarche d'adaptation du professeur au contexte d'enseignement, Tochon (1993a) situe le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant sur un continuum entre des pôles organisateurs et désorganiseurs.

En introduisant la notion de « double agenda »²⁰, Tochon (1993a) oppose les éléments didactiques, liés aux contenus à enseigner, aux paramètres pédagogiques, inhérents à la préservation de la relation entre élèves et professeurs. Le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant réside pour lui dans une tension entre deux pôles : d'une part, les « organisateurs didactiques », définis comme « éléments conceptuels clefs qui organisent spontanément les processus d'enseignement/ d'apprentissage » (*ibid.*, 440) ; d'autre part, les « désorganiseurs », « éléments sémantiques issus du contexte d'intervention, qui n'ont pas de lien avec la planification didactique en cours » (*loc. cit.*).

Ces désorganiseurs sont à l'origine d'une éventuelle perturbation d'ordre didactique qui pourrait intercepter le déroulement prévu du cours, ils sont inhérents au contexte (lieu, matériel, apprenants) : il peut s'agir d'une mal-compréhension de la part des apprenants, d'une transgression au contrat didactique, ou de propositions apprenantes contenant un « risque discursif » tels que les détopicalisations, les glissements d'un mode à l'autre ou les réagencements contextuels.

Tochon envisage le fonctionnement improvisationnel comme un ajustement, une « accommodation » (*ibid.*, 441) des représentations internes aux événements externes.

L'auteur (1993a) dégage certains aspects propre au processus d'improvisation communs entre les enseignants qu'il vient d'interroger :

- l'inadéquation des plans rigides : le constat que leurs plans d'action, trop rigides, n'étaient pas adaptés à l'interaction et qu'ils avaient dû les assouplir ;
- l'adaptation et la prise en compte des réactions des élèves : la nécessité pour l'enseignant de s'adapter aux réactions des apprenants ;
- la souplesse et la mobilité des plans.

¹⁹ Traduction personnelle

²⁰ « Un agenda est un plan opérationnel unique utilisé par un enseignant pendant une leçon [...]. Il inclut les objectifs ou buts de la leçon et les actions qui peuvent être utilisées pour les accomplir. » (Leinhardt, 1989, 55)

- les connexions fonctionnelles : la nature associative de leurs « connexions fonctionnelles », autrement dit des liens qu'ils avaient opérés entre les réactions des apprenants, entre les situations et leurs plans.
- l'improvisation : indexer les contenus du programme aux situations et les situations aux contenus.

Pour éclaircir ces propos, nous prenons un exemple dont Tochon (*ibid.*, 441) se sert dans son article pour montrer comment peut fonctionner l'improvisation en conciliant entre les organisateurs et les désorganiseurs

« Jeanine, enseignante, a prévu d'aborder les caractéristiques du conte merveilleux et de la nouvelle fantastique. Deux éléments perturbateurs viennent désorganiser sa première leçon. Premièrement, les élèves ne distinguent pas les caractéristiques du merveilleux et celles du fantastique ; ensuite, un élève affirme qu'il préférerait jouer aux cartes plutôt que de s'ennuyer à prendre en note des détails qu'il ne comprend pas. Les autres élèves renchérissent dans ce sens. Jeanine décide d'harmoniser ces éléments désorganiseurs en les utilisant comme des éléments dynamiques de son organisation didactique.

Dès la leçon suivante, Jeanine traite la même matière, mais à partir d'un jeu de cartes qu'elle a spécialement créé pour répondre à la suggestion désorganisatrice des élèves (on préférerait jouer aux cartes). Les élèves se distribuent des cartes avec des images dont chacune correspond à l'une des caractéristiques du merveilleux ou du fantastique. Ils apprennent à les classer. À partir du classement des catégories significatives, les élèves rédigeront soit un conte merveilleux, soit une nouvelle fantastique ».

Le fonctionnement improvisationnel réside donc dans *la disposition de l'enseignant à incorporer les émergences au sein de son agenda*, une disposition circonscrite par Cicurel (2005a, 2011a) sous le terme de « flexibilité communicative », qui décrit « la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif d'apprentissage » (Cicurel, 2011a, 175).

Cicurel (2011a) souligne entre autres comment le professeur devrait équilibrer entre la planification et la déplanification :

« Le métier d'enseigner est un genre professionnel qui se traduit par des gestes, des obligations, des actes, mais l'enseignant n'en est pas moins libre d'adopter un style personnel (de façon plus ou moins volontaire qui s'accommode des règles du genre. [...] Ce qui indique que l'action pédagogique n'est pas monolithique, mais que ce

sont des choix d'actions à effectuer à très grande vitesse, actions qui doivent permettre de maintenir un équilibre entre une relative liberté de parole des élèves et une planification sans laquelle aucune instance éducative ne peut fonctionner. C'est dans, ou entre, ces contraintes et possibilités que peut s'exprimer le style du professeur, plus ou moins flexible, plus ou moins prompte à saisir les occasions d'interagir » (ibid., 176).

L'enseignant lui incombe donc d'ajuster ses actions et ses décisions aux nouvelles situations pour maintenir cet équilibre et donner priorité au « bien commun »²¹, il peut sortir du plan initial pour traiter cet imprévu²², dans le cas où cet imprévu est entendu comme pouvant servir à toute la classe. Richards (1998) constate que les professeurs sont amenés à modifier leur plan quand le maintien de l'engagement et de l'intérêt des apprenants est jugé plus important que le contenu du cours.

Face à tous les décalages entre le planifié et l'imprévu, l'enseignant doit résoudre plusieurs dilemmes qui émergent à tous les moments mais surtout au moment de la mise en place des connaissances planifiées. Le concept dilemme fait objet de définition des chercheurs du courant de la pensée des enseignants ; Wanlin qui propose de le définir comme :

« Des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition [...] Il s'agit d'espaces décisionnels ambigus émergeant dans la pensée des enseignants et qui sont souvent associés avec certaines insatisfactions liées aux conséquences d'un choix passé ou à venir. Les dilemmes forcent les enseignants à prendre, parfois dans l'urgence, des décisions basées sur des valeurs, croyances et pratiques opposées. » (Wanlin, 2010 : 1)

L'enseignant se sent toujours face à la modification de son plan préalable contraint de prendre des décisions rapides pour contourner les obstacles liés à ces imprévus et soustraire l'écart qui se manifeste pendant le déroulement du cours. Cette réaction rapide qui peut influencer négativement sur la pertinence et l'efficacité des décisions prises vu le temps de réflexion que l'enseignant y consacre au point de ne pas s'en rendre compte. La vision de l'enseignant *a posteriori* change certainement de celle qu'il a au moment de l'action.

A cet égard, Wanlin et Crahay (2012) établissent une typologie de trois principaux dilemmes rencontrés par les enseignants :

²¹ Bailey (1996)

²² Est entendu comme « imprévue, toute action, activité, réaction, se produisant de façon non prévue, susceptible d'infléchir la situation, et dont l'origine peut être intrinsèque, ou extrinsèque à cette situation. Dit autrement, dans la situation, c'est ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant » (Jean & Etienne, 2009, p.102 cité dans (Vallat, 2012)

- la dualité entre la participation et l'apprentissage
- la recherche de cohérence entre le programme prescrit et le contexte concret dans lequel il intervient
- avoir des décisions à prendre par rapport à la gestion de la parole sur le plan individuel

Pour conclure, nous affirmons que la planification, loin d'être une stratégie d'enseignement comme le proposent certains chercheurs (Rançon (2009), Vallat (2012)), devrait être considérée comme un processus qui s'attache nécessairement à celui de l'enseignement-apprentissage. Elle s'impose comme une étape incontournable pour l'enseignant pour réussir son enseignement.

En plus de la préparation du cours, ce processus de planification permet également à l'enseignant de se sécuriser et d'amoindrir les sentiments d'incertitude face aux imprévus et ce, à travers le phénomène de la routinisation auquel celui-là participe (Dessus, 2002 ; Yinger, 1979)

6-Les pratiques enseignantes pendant le cours :

6-1-l'action enseignante :

L'action renvoie aux comportements observables que l'enseignant déploie en classe. Elle est définie par Léontiev (2009 : 6) comme « le processus qui correspond à la notion de résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire le processus qui obéit à un but conscient »²³. Il en ressort que l'action est toujours intentionnelle, et représente la face inaccomplie du plan établi par l'enseignant avant d'être en classe. Il est également question dans cette définition d'exclure de l'action enseignante les gestes routinisés et automatisés que l'enseignant s'habitue à réaliser malgré l'apport qu'elles²⁴ permettent de générer quant à la description et la mise en place de l'action enseignante. On préconise donc se concentrer plutôt sur l'aspect réflexif de cette action. Il s'agit en effet d'un choix réfléchi dont relève l'action et qui s'harmonise avec le contexte dans lequel tient lieu ce choix. Ce contexte met l'enseignant en interaction avec un environnement nouveau spécifique, le conduisant à renoncer à la planification préétablie et à exécuter des actions non planifiées en urgence : F. Cicurel (2005) parle du phénomène de détropicalisation qui consiste à détourner le topic traité, c'est-à-dire, le cours de l'action routinisée ou planifiée.

Cette vision se recoupe avec celle d'Erving Goffman selon qui :

²³ Traduction personnelle

²⁴ F.Cicurel, 2016

« L'action se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. D'ordinaire, l'action est absente de la routine journalière, professionnelle ou domestique. L'organisation tend à en exclure le risque, et il n'est pas évident que celui qui subsiste soit accepté volontairement » (1974 : 158).

L'action selon le sociologue Goffman se produit et tient forme en fonction des risques auxquels se confronte l'enseignant qui la considérerait comme la plus adaptée, dans les circonstances en question, au moment de la prise de décision. En fait, ce qui distingue l'action réussie et l'action non réussie, celle qu'exécute un enseignant et celle qu'exécute un autre, c'est le nombre de connaissances et d'expériences que mobilise l'acteur en situation, et l'interprétation *in situ* qu'il réalise à partir des données contextuelles et en dehors de la vision préméditée. On parle donc du résultat comme le montre Léontiev (2009) dans sa définition d'un raisonnement ou d'une réflexion, d'une prise de décision ou d'une action créative qui se base sur la mobilisation des éléments précités (Norman, 1993 : 23-25 ; Preece, Rogers et Sharp, 2007 : 94). N'oublions pas également que cette mobilisation se fait en fonction de l'interaction entre le vécu du sujet-actant et le contexte en question. L'enseignant possède donc des ressources qui lui permettent d'agir efficacement et en toute rapidité face aux problèmes qui surgissent devant lui au cours de l'enseignement : F. Cicurel utilise le terme répertoire didactique pour qualifier ces ressources qu'elle considère comme acquises au cours de l'expérience professionnelle, de la formation, et tout au long de la vie, et que les enseignants mettent au service de leurs pratiques professionnelles.

Dans le même sens, Schütz parle, d'un côté, d'un ensemble de scripts ou scénarios acquis par l'expérience du sujet en apprentissage²⁵ qu'il nomme typifications. Celles-ci déterminent selon lui la nature de l'action étant donné qu'elles la précèdent. De l'autre côté, d'un projet personnel sur lequel est fondée cette action et qui vise l'atteinte d'un but précis pour lequel agit un sujet. Apparaît donc que l'action se conçoit toujours avant sa mise en place. Elle se base sur un projet qui permet de l'anticiper par l'imagination du résultat, c'est ce qu'affirme la définition que propose Schütz à l'action : « Le terme « action » désignera la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire, qui est basé sur un projet préconçu » (1998, p.53).

Les actions sont donc préconçues et s'inscrivent dans un ensemble d'actes et de conceptions prêts à être utilisés. Pour Clot 1999, il s'agit d'une « mémoire impersonnelle et collective » qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation. Par ces propos, l'auteur veut

²⁵ Ce qu'acquiert un enseignant pendant sa vie scolaire, les formations qu'il effectue et les expériences qui s'accumulent au cours de sa vie

souligner : les manières de se tenir, de s'adresser, de commencer une activité et de la finir, les manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières constituent donc ce qu'il appelle un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire d'un milieu de travail a retenus.

Néanmoins, une confusion pourrait avoir lieu entre les actions qui se produisent d'une manière automatique que Léontiev appelle les opérations et celles qui se produisent après délibération. Pour différencier entre les deux, Norman (1993) montre qu'il existe deux types de modes cognitifs concernant les actions produites en classe :

D'abord le mode *expérimental*, qui s'appuie sur l'accumulation des expériences pour transformer les actions de l'individu à des automatismes : l'action se produit donc d'une manière efficace et sans effort. Il y a ensuite le mode *réflexif*, il se focalise sur la mobilisation de l'individu de ses connaissances et ses expériences pour trouver de nouvelles solutions, ce qui implique la présence du raisonnement.

De tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que l'action comprend deux aspects inséparables : celui que tout le monde peut observer et qui renvoie aux comportements et celui que l'on peut étudier sans pouvoir l'observer et qui renvoie à l'intention.

6-1-1-L'intention de l'action :

L'activité et l'action humaines se préparent en réflexivité et se réalisent en trois temps si elles sont analysées de façon synthétique : la phase préparatoire où les sujets-actants réfléchissent sur l'activité et l'action à mettre en place et s'organisent afin d'atteindre l'objectif final d'une façon jugée être adéquate par eux.

L'intention d'une action peut se définir comme : « la finalité ultime », donc l'effet majeur envisagé dans l'activité d'enseignement/apprentissage et des buts qui guident les activités didactiques et les pratiques enseignantes les plus précises. Galanter et Pribram se sont intéressés à la planification de l'action et ont défini l'intention actionnelle comme : « les parties inaccomplies du plan qui est déjà mis en place » (1960 : 61)²⁶. L'accent est mis sur la phase préparatoire où l'action se projette vers le futur et l'acteur anticipe et envisage sa mise en place et son résultat : « Pour projeter mon action future telle qu'elle se déroulera, je dois me placer imaginativement en un moment futur où cette action aura déjà été accomplie, où l'acte résultant aura déjà été matérialisé » (Schütz, 1998, 55).

Rivière (2006), s'appuyant sur Filliettaz (2002), définit l'intention de l'action et circonscrit certains de ses caractères :

²⁶ Traduction personnelle

« L'intention émane d'un sujet et est intériorisée. Elle se définit globalement comme une représentation mentale d'une action qui s'opérationnalise dans une situation. L'intention est vue comme fondamentalement individuelle, mentale, autonome, clairement séparée des actions visibles, et orientée vers un but. Elle constitue un préalable à l'action. »

Il ajoute : « l'intention résulte uniquement d'un travail conjoint et intersubjectif, indexé au contexte dans lequel l'action se déroule ».

Révière affirme que l'intention est afférente à la personne qui envisage l'action, elle lui est propre. Mais, il nous invite en même temps à nous interroger sur son aspect mental et les moyens qui permettent de la percevoir ; l'intention existe donc comme une réalité parfois non intelligible, c'est-à-dire qu'il n'est pas toujours possible de la saisir ou avoir tous les moyens et la réalité du terrain qui prévoient la possibilité de la saisir telle quelle.

En outre, le contexte évolue et influe sur le déroulement et la mise en place de l'action. Celle-ci se conçoit pour un contexte différent de celui dans lequel elle tient effectivement lieu. Dans le cadre des situations d'enseignement des langues, l'impact s'avère plus grand car l'interaction qui se tient entre les participants peut se transformer à tout moment en un sujet d'enseignement. La réaction de l'enseignant en classe est le plus souvent « dans le feu ». Les chercheurs ne peuvent pas être en mesure de l'interrompre en plein cours pour saisir son « intention originale » qui change sous l'influence de facteurs externes par rapport à celle qui a été prévue par le contexte préliminaire,

Il serait donc intéressant de relever les éléments contextuels d'ordre divers qui pourraient interpeller un enseignant pour ainsi concourir à l'évolution de son action, car ce qui compte pour un enseignant dans une situation donnée pourrait ne pas compter pour un autre, ni même pour lui-même dans une situation différente. De ce fait, « la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les acteurs. » (Theureau, 2004 : 14).

Par ailleurs, on ne peut pas nier l'existence d'un décalage entre l'intention comme la perçoit l'enseignant avant et après la réalisation de l'action. Pour Schütz (1998) l'action existe sous deux formes : comme processus en cours (action intentionnelle) et comme objet de connaissance (acte futur anticipé). Cependant, Schütz (1987) précise que la connaissance avant l'action diverge avec celle d'après l'action. Il s'agit de ce qu'il qualifie d'incertitude intrinsèque liée à chaque projet :

« .../la connaissance dont je dispose au moment où je fais le projet doit, à proprement parler, être différente de la connaissance dont je disposais juste après avoir réalisé l'acte projeté, ne serait-ce que parce que j'ai "vieilli, ou au moins que les expériences que j'ai eues pendant la

réalisation de mon projet ont modifié mes circonstances biographiques et augmenté ma réserve d'expériences » (1987, p. 27)

L'intention qui se conçoit sous forme d'une image mentale que se fait l'enseignant de la situation ne relève aucunement d'une représentation figée, au contraire elle s'actualise et se modifie en fonction des circonstances de la mise en place de l'action, or, l'enseignant développe une réflexion de départ qui se modifie au fil du temps. Ainsi, les objectifs et les finalités qu'il envisage atteindre dans un cours feront l'objet de modification sous l'influence de l'action effective qui se réalise en situation.

La réflexion de l'enseignant se situe et se développe au cours des trois moments qui accompagnent le processus de l'enseignement-apprentissage. Elle connaît des niveaux d'équilibre qui correspondent à ces trois moments : un premier équilibre (qui caractérise le temps qui précède la mise en place de l'action) au niveau des connaissances et des objectifs. Ensuite, un déséquilibre (qui surgit au moment même de la mise en place de l'action) au niveau des schèmes et des processus mentaux, enfin, un rééquilibre (qui se manifeste au moment qui succède la mise en place de l'action) au niveau de l'organisation des connaissances et des expériences.

Par ailleurs, le sociologue phénoménologue Alfred Schütz voit que l'intention de l'action ne s'exprime que par le *motif en-vue-de*. Un concept qu'il définit comme « la situation, la finalité qu'on veut obtenir par l'action entreprise ». (1977)

La conception de Schutz est aussi partagée par Ricœur qui rapproche « *le motif en vue de* » de l'intention. Il révèle également trois notions clés de l'action en l'occurrence ; *agent*, *intention* et *motif* (1977 : 31). Le motif désigne pour Ricœur les raisons de la mise en place de l'action données par l'agent, ce qui permet donc de répondre à la question *pourquoi*, tandis que l'intention sert à répondre à la question *que*, c'est-à-dire les effets envisagés à obtenir par l'action, autrement dit, le projet de l'action, le motif en-vue-de de Schütz (*ibidem*, 40).

D'après Schütz les motifs de l'action se divisent en deux catégories : les « motifs en vue de » et les « motifs parce que ». Le premier type de motif porte sur le caractère finalisé de l'action, « la fin en vue de laquelle l'action a été entreprise » (*loc. cit.*). Le « motif en vue de » renvoie « aux intentions qui président à une action et qui s'inscrivent dans une projection dans le futur [...] j'accomplis une action *pour* provoquer un effet sur le monde dans un futur proche ou lointain » (Cicurel, 2011a, 120). La deuxième strate de l'action, traduite par le « motif

Parce que », circonscrit les expériences passées de l'acteur :

« Premièrement, je fonde ma projection au futur parfait de mon acte à venir sur ma connaissance d'actes préalablement accomplis qui sont typiquement similaires à celui qui est

prescrit, sur ma connaissance de traits typiquement pertinents de la situation dans laquelle cette action projetée se produira, y compris ma situation personnelle biographiquement déterminée » (Schütz & al., 1987, 55).

Le « motif-parce-que » implique donc la perspective temporelle du passé rétrospectif dans laquelle on tente de trouver une réponse au pourquoi de l'action. Pour clarifier la différence entre le « motif-en-vue-de » et le « motif-parce-que », l'auteur donne l'exemple suivant : Un meurtre est commis. Le motif en vue duquel l'assassin a commis le meurtre, sa fin projetée, est l'obtention de l'argent de la victime. Le motif parce que pourra être expliqué par revenir au passé de l'assassin qui, admettons-le ait été élevé dans un environnement violent ou qu'il ait été maltraité.

Il est à constater à partir de cet exemple que le motif *en vue de* s'explique par l'acteur même de l'action alors que l'observateur n'a qu'un seul moyen pour y accéder : c'est de demander aux acteurs des informations sur le sens subjectif de leur action. Pour Schütz, le « motif-en-vue-de » est une catégorie exclusivement subjective, car il « [...] signifie Ce qu'il [l'acteur] a actuellement en vue comme dotant de sens son action en cours [...] » (ibid., p. 57). Quant au motif parce que, il appartient à une catégorie exclusivement objective, accessible à l'observateur sans qu'il interroge l'acteur.

Mais, à partir de là, est ce qu'il est vraiment question de vrais motifs, ceux qu'on arrive à extérioriser ou déduire ? Se pose ainsi une question primordiale qui soulève une problématique selon laquelle le motif n'est pas la cause de l'action mais en est l'interprétation : « Les motifs peuvent nous expliquer les actions, mais cela ne veut pas dire qu'ils la déterminent au sens de causer des actions. » (Ricoeur. 1977 : 34, 40). Lorsqu'on cherche des réponses à des questions comme « qui vous a poussé à agir ainsi ? Pourquoi vous agissez de cette façon ?... ». On est en mesure de discerner l'intention de l'acteur qui l'on suppose précède son action. On est plutôt dans la recherche d'un certain éclairage qui permet de reconsidérer et de revoir l'action sous un autre angle.

Cette interprétation se rapproche en fait, de l'argumentation, car l'acteur compare *à postériori* ce qu'il voulait faire, ce qu'il a fait et ce qu'il n'arrive pas à faire. Il se positionne comme un enseignant observateur qui se permet de corriger ou de justifier les carences de ses actions en s'expliquant sur l'intention qu'il veuille concrétiser au terme de ses actions. L'observation lui permet par conséquent de se rendre compte des motifs de ses actions : d'abord « *le motif en vue de* » qu'il peut connaître dès la phase préparatoire même s'il se modifie au moment de la verbalisation par l'acteur lui-même, ensuite « *le motif parce que* » que l'enseignant est capable de saisir et de révéler au chercheur.

Cependant, ces motifs sont toujours ou du moins souvent liés et se produisent en fonction du contexte de leur apparition. L'intention ou le projet d'action évolue et se modifie sous l'influence de celui-là. L'interprétation qui en résulte dépendrait donc de la situation d'énonciation, des émotions de l'acteur-interpréteur et ne peut pas correspondre de façon exacte au motif ou à l'intention initiale (Channouf, 2004).

L'intention ou plutôt l'interprétation que révèle l'acteur suite à l'observation qu'il porte sur ses actions n'est pas fortuite. Elle lui offre l'occasion de se regarder et de réguler ses intentions futures, l'acteur pourrait en tirer profit pour confronter ses projets préalables à leur réalisation sur le terrain dans le but de procéder à leur ajustement. Ainsi, une conscience actionnelle voit le jour non pas pendant la phase préparatoire mais pendant la phase interprétative où l'acteur fait un retour sur les actes déjà accomplis.

Deux points sont à relever suite aux propos précédents : d'abord, c'est à travers un retour rétrospectif sur ses actions que l'acteur (l'enseignant) révélera ce qu'il en pense et les motifs de ses actions. Ce retour se fait par une « verbalisation » de l'acteur sur ses actions réalisées au passé.

Cette verbalisation correspond à ce que Cicurel (2016) appelle l'*autoconfrontation*. C'est par rapport à une action enregistrée, récemment achevée à laquelle l'acteur a pris part qu'il est amené à verbaliser sa pensée. Le processus de verbalisation, un concept que le dictionnaire *Le Robert* définit comme le fait d' : « Exprimer, extérioriser quelque chose au moyen du langage », implique un *déjà existant*, quelque chose qui a été accompli et qui est reconstruit, ou construit par la parole de l'acteur de l'action décrite.

Le chercheur n'a aucun moyen d'accès aux informations sur l'intention de l'acteur que celui de la verbalisation. Celle-ci est le point de départ à partir duquel le chercheur pourra enquêter sur les pratiques effectives de l'enseignant.

Le deuxième point concerne la nature des motifs que l'acteur va déceler suite à l'observation de ses actions : s'agit-il de vrais motifs ? L'intention qu'il dévoile est-elle originale et véritable ? Si la réponse est négative comment donc pourrait-on accéder aux vraies intentions ? Quel est l'intérêt de la verbalisation si elle ne permet pas d'aboutir aux résultats attendus ?

Même si les motifs que présente le sujet-acteur ne révèlent véritablement pas sa pensée préalable, il n'en demeure pas moins pertinent qu'ils sont révélateurs de ses représentations. Ces motifs sont indispensables pour donner sens à ses pratiques et ses actions antérieures. Le chercheur se confrontera à d'énormes difficultés d'interprétation s'il n'y accède pas.

En outre, la verbalisation des motifs permet également au chercheur d'observer la manière dont le sujet-acteur perçoit ses actions antérieures et de voir aussi comment celui-ci y accorde du sens.

L'écart envisageable entre l'intention qu'a le sujet-acteur avant d'entreprendre l'action et celle qu'il aura après sa mise en place est compréhensible, car comme nous l'avons dit précédemment, le contexte exerce un impact sur les actions du sujet-acteur, ce qui va certainement infléchir ses intentions préalables.

La verbalisation de l'intention ne peut pas prétendre que celle-ci soit fidèle aux intentions préalables, car elle relève d'une reconstruction à posteriori. Il est ainsi fort probable que les explications qu'effectue le sujet-acteur suite à la réalisation de son action, pour des raisons diverses et de façon volontaire ou pas, soient nuancés par rapport à celles qu'il croyaient réalisables à l'issue de son action dans le contexte effectif en raison peut être de son affect auquel il n'a pas toujours accès.

La verbalisation consiste ainsi en une réorganisation des représentations où se présentent toutes les possibilités de prise de recul par rapport à l'action réalisée (Vygotski, 1997). Le sujet-acteur pourrait, en verbalisant, rattraper des lacunes et trouver de nouvelles sources d'inspiration qui lui auraient échappé.

De surcroît, l'acteur à travers la verbalisation de ses intentions cherche toujours à renvoyer une image positive de lui, il se traverse par ses émotions et commente d'une manière subjective.

Finalement, pour que le chercheur puisse distinguer les intentions préalables de l'intention interprétée *in fine*, il peut procéder à une verbalisation en deux temps : celle que le sujet-acteur mène en amont de l'action et celle qu'il réalise en aval. La comparaison entre les deux interprétations verbalisées par le sujet-acteur permettrait de dégager les changements qui ont été opérés sur l'action et les intentions préétablies ainsi que les lacunes qui n'ont pas été comblées.

Y a-t-il une relation entre l'action, le discours et la réflexion (pensée) ?

L'action est inséparable de la pensée, elle en est une partie intégrante. L'action représente la concrétisation de la pensée et la concentration sur elle indépendamment des processus mentaux pourrait faire obstacle à la compréhension des actes. En situation d'enseignement, « nous assistons au 'résultat' et non au 'processus' dans le sens où l'observateur ne voit pas ce qui est préparation, gestation du cours » (Cicurel, 2007 : 19). Dans ce sens, Barbier propose une approche transversale qui prétend que « L'action ne se limite pas à l'action manifeste, c'est-à-dire observable. Penser, percevoir, dire, présentent les mêmes caractéristiques que les

actions observables. » (p. 24). La pensée participe de l'action observable du praticien, elle en est même une dimension invisible.

La pratique réflexive est définie par Legendre comme : «la capacité de revenir sur ses pensées de façon à pouvoir analyser, étudier, examiner et approfondir plus consciemment une idée, un projet, une problématique, une connaissance» (Legendre, 2005, p. 1165).

Elle est aussi décrite comme : «essentiellement intérieure, effectuée dans un effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes, pour en prévoir les conséquences et les effets» (Millet et Mourral, 1995, p. 292)

Il en découle que le sujet-acteur (l'enseignant) à travers la réflexion sur ses actions se donne et se met à exécuter une nouvelle tâche à la recherche d'un savoir tout à différent de celui qu'il a l'habitude de retenir des théories de connaissances pendant sa formation initiale, un savoir plutôt pratique qui résulte des exercices sur le terrain. Le savoir dont il est question ici est plutôt provisoire et est traduit par les solutions que l'on propose aux situations problèmes qui se présentent dans le contexte de l'action. Ces solutions originales dans le sens de (Frédéric Saussez, Norbert Ewen, Jade Girard. 2001) ne constituent pas une simple application de connaissances scientifiques mais plutôt des savoirs personnels.

Le savoir personnel dont on parle est un savoir expérientiel qui s'acquiert grâce aux expériences réalisées et accumulées par le sujet-acteur en menant à bien ses tâches. Pour Dewey (1947), lorsque le réel résiste, lorsqu'il ne rentre pas dans des catégories de connaissances préétablies, la réflexion permet de transformer les modèles de connaissance, et pourrait donner lieu à une conceptualisation. La réflexion s'engage dans la résolution de dilemmes difficiles à résoudre par le recours à des routines, elle engage la mobilisation de tout le potentiel de la connaissance.

La pratique réflexive du sujet-acteur lui permet de mobiliser ses connaissances et expériences dans le but de résoudre et de surmonter les difficultés qu'il rencontre au cours de ses actions, et grâce à cette opération, il aura la possibilité d'autoréguler ses pratiques et d'anticiper les futures difficultés qui peuvent intercepter ses actions futures. Elle se prête donc à un processus d'autorégulation à visée pragmatique.

Pour Schön (1994), le praticien réflexif, en *conversant* avec les situations problématiques dans lesquelles il intervient, se pose constamment la question *Qu'est-ce qui arriverait si...?* Et qu'il tente d'y répondre en expérimentant de trois manières :

- Par exploration, c'est-à-dire simplement en essayant diverses méthodes ;
- Par un changement délibéré dans sa pratique, changement orienté vers une fin précise ;

- Par vérification d'hypothèses, en tentant de vérifier laquelle parmi plusieurs hypothèses sera la plus efficace.

Force est de dire que la réflexion que mène le sujet-acteur lui permet d'effectuer des actions d'une façon efficace, pertinente, précise et orientées vers des objectifs bien déterminés. Mais cela n'empêche pas d'agir d'une manière spontanée et routinisée et sans recourir à la réflexion ; d'ailleurs c'est le but que devrait concourir à réaliser le sujet-acteur à l'aide de celle-ci : l'automatisation des actions réfléchies est l'étape suprême qu'atteint celui-ci après tant d'expériences et de connaissances acquises à l'issue de la pratique réflexive.

Perrenoud appelle cette automatisation des prises de conscience. Pour lui, ces prises de conscience ne peuvent être opérées et pratiquées que lorsqu'elles résultent d'une réflexion méthodique et régulière. Et c'est la raison pour laquelle Schön préfère de théoriser l'agir professionnel comme il se manifeste dans la pratique plutôt qu'à partir des savoirs qui le fondent. Peu importe la profession, l'action du praticien ne peut être réduite à l'application des résultats de recherches, menées dans des conditions expérimentales, à des situations réelles. Très souvent, au contraire, le professionnel de l'enseignement fait face à des problèmes singuliers et instables dont il doit construire le sens avant même de s'engager à les résoudre et dont les solutions sont multiples et normatives, plutôt qu'uniques et objectives. C'est pourquoi Schön (1987) insiste sur la nécessité d'examiner l'action du praticien pour y découvrir le savoir qui y est caché.

En prônant cette approche, l'auteur a démontré que la réflexion est un processus qui accompagne les actions pendant trois moments :

- avant de la mettre en place : lors de la planification, et avant de s'engager dans l'action,
- pendant sa mise en place : on parle donc d'une action réfléchie,
- après sa mise en place : post-action : « Nous pouvons aisément postuler, sans risquer de nous engouffrer dans une impasse épistémologique, que tout praticien de l'enseignement pense à sa pratique professionnelle avant, pendant et après le temps de l'action. » (Wentzel, B. (2010)).

Deux moments nous intéressent amplement, il s'agit en fait de la réflexion en cours d'action et sur l'action. Ces deux moments sont nuancés comme suit :

« La « réflexion –dans -l'action » est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la « réflexion- sur- l'action » se fait dans un retour analytique sur une interaction passée. » (Saint-Arnaud, 2001, p. 19)

Pour Perrenoud (1998), il n'y a que deux processus mentaux auxquels renvoie la pratique réflexive, il les explicite de la manière suivante :

- Il n'y a pas d'action complexe sans réflexion au cours de l'action ; la pratique réflexive peut s'entendre, au sens commun du mot, comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, l'évolution prévisible du système d'action. Réfléchir en cours d'action consiste à se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours et précautions il faut prendre, quels risques on court, etc. On pourrait parler alors de pratique *réfléchie* (...). Avec Schön, notons aussi que l'action entreprise peut se dérouler en quelques secondes ou quelques mois, selon que l'on considère comme action une opération ponctuelle (par exemple conduire une contre-attaque sur un terrain de football ou une opération en bourse) ou une stratégie à long terme (par exemple redresser la situation financière d'une entreprise ou mener un traitement médical complexe). L'action humaine est faite de *poupées russes* : les actions les plus ponctuelles (ramener le calme dans une classe) participent souvent d'une action plus globale (faire apprendre), alors que les actions à longue portée s'analysent en une multitude d'actions plus limitées.
- Réfléchir *sur* l'action, c'est autre chose. C'est prendre sa propre action comme objet de réflexion, soit pour la comparer à un modèle prescriptif, à ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autre, à ce qu'un autre praticien aurait fait, soit pour l'expliquer ou en faire la critique. Toute action est unique, mais elle appartient en général à une famille d'actions de même type provoquées par des situations semblables. Dans la mesure où l'action singulière est accomplie, y réfléchir n'a de sens dans l'après-coup que pour comprendre, apprendre, intégrer ce qui s'est passé. Réfléchir ne se limite pas alors à une évocation, mais passe par une critique, une analyse, une mise en relation avec des règles, des théories ou d'autres actions possibles ou attestées dans une situation analogue.

La réflexion en cours d'action se rapproche selon Schön (1996), d'une pensée qui accompagne et qui guide l'action, elle vise l'adaptation et l'anticipation par une prise d'information continue et par des processus de décisions indispensables à l'acte de transformation du réel, « sans recours possible à des avis externes » (Perrenoud, 2001, p. 33).

Comme tout sujet-actant, l'enseignant réfléchit et agit quand il perçoit dans le contexte de travail des problèmes à résoudre qui sont cependant de différentes sortes et surgissent de façon aléatoire.

Ceux-ci résultent de l'apparition d'éléments qui vont à l'encontre de ce qui est prévu de faire ou de ce qui est censé être dans les représentations de l'enseignant. Il s'agit ainsi d'une contradiction, d'une « incompatibilité » où des tensions peuvent être ressenties (Wanlin et Crahay, 2012)

N'est-ce pas la réflexion en cours d'action se caractérise-t-elle par son aspect *urgentissime*, le sujet-acteur se voit dans l'obligation de prendre des décisions efficaces mais rapides. Cette opération se fait parfois en une fraction de seconde, et son efficacité dépend en grande partie du répertoire didactique que le sujet-acteur s'est construit grâce aux expériences qu'il a capitalisées et l'interprétation qu'il réalise du contexte de l'action. C'est pourquoi on parle d'enseignants qui ont des pratiques plus efficaces que d'autres. D'autres caractéristiques sont liées à ce type de réflexion, Calderhead (1989) les explicite comme suit :

- elle s'appuie sur un bagage de connaissances spécialisées dont certaines ne peuvent se construire que dans la pratique ;
- elle vise à la satisfaction des besoins de *clients* (les élèves et leurs parents) ;
- elle fait face à des problèmes complexes et ambigus ;
- elle doit poser des gestes d'expert adaptés à un contexte particulier.

En plus des caractéristiques que porte la réflexion en action, celle-ci a aussi des attributions comprenant deux volets : interne et externe. En premier lieu, elle permet au sujet-acteur d'influer positivement sur la compréhension et par conséquent sur l'acquisition des apprenants à travers les décisions pertinentes qui en découlent.

En deuxième lieu, cette réflexion donne au sujet-acteur l'occasion d'améliorer ses présentes et futures pratiques. Il développe ses expériences et les enrichit d'une manière à ce qu'il arrive à s'implanter de bonnes habitudes ou des « *habitus*²⁷ » au sens de Perrenoud. C'est-à-dire, se faire installer des automatismes qui correspondent à des schèmes stables résultant de cet *habitus*. Bourdieu définit cette notion de « *habitus* » de la façon suivante :

" Un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme " (Bourdieu, 1972 pp. 178-179).

Cet *habitus* renvoie aux schèmes construits que le cerveau du sujet-acteur concrétise consciemment ou pas en action. Face à des situations analogues, on a tendance à se comporter

²⁷ L'*habitus* reflète les expériences personnelles vis-à-vis de la situation en question et permet à l'individu de réagir convenablement avec des actions, en un sens, attendues.

d'une façon routinière grâce aux schèmes qui se sont constitués implicitement auparavant au moyen de l'expérience.

Il y a donc une sorte de continuité et de complémentarité entre expériences construites à l'issue de la réflexion qui tient lieu en cours d'action et celles qui constituent ce que l'on a appelé communément *habitus*. L'après coup participe également à construire ces expériences : on puise dans le répertoire que le sujet-acteur a construit grâce à la réflexion qu'il mène sur ses actions passées ou celles qu'il a entretenues en planification. Perrenoud explicite ce dernier point de la façon suivante :

« la réflexion sur l'action permet d'anticiper et prépare le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses ; les (mondes virtuels) que Schön (1996, p. 332) définit comme des "*mondes imaginaires où la cadence de l'action peut être ralentie, et où des itérations et des variations d'action peuvent être expérimentées* " sont autant d'occasions de simuler une action par la pensée ; la répétition et l'affinement des actions possibles dans la sphère des représentations prépare une mise en œuvre rapide des aspects les plus simples et libère de l'énergie mentale pour faire face à l'imprévisible. ».

C'est d'abord à partir de la *réflexion-dans -l'action que s'exerce* la réflexion sur- l'action. Le sujet-acteur revient après coup sur ses actions pour les analyser à tête reposée et pour en tirer des leçons qui lui seront utiles aux actions futures.

Ce faisant, le sujet-acteur réflexif agrandit son univers de signification en développant une compréhension qui permet le réinvestissement d'une situation à l'autre, le rétablissement de la continuité de l'expérience, comme l'exprimait Dewey. Selon Leblanc, cette réflexion sur l'action se déploie le plus souvent sur trois temps a) la recension de l'action en soi, b) la réflexion sur cette action, c) le réinvestissement (LeBlanc, 2001). Pour Lewin, la réflexion en action se développe en trois phases : a) de gel ou cristallisation, b) de dégel ou déséquilibre, c) de regel ou stabilisation des actions (cité par LeBlanc, 2001). Musquer et Fabre (2011) identifient : a) la reconstitution, b) l'analyse, c) la reconstruction.

Les réflexions qui résultent du retour sur l'action seraient non seulement un point de départ pour la suite de l'action ou l'action suivante, mais seront également mémorisées comme expériences et connaissances :

« la connaissance dont je dispose au moment où je fais le projet doit, à proprement parler, être différente de la connaissance dont je disposais juste après avoir réalisé l'acte projeté, si pour aucune autre raison que j'ai vieilli et qu'au moins les expériences que j'ai eues pendant la réalisation de mon projet ont modifié mes circonstances biographiques et augmenté ma réserve d'expériences. » (Schütz, 2008 : 27)

Le choix ou l'ensemble des décisions prises en cours d'action feront certainement l'objet de satisfaction ou de regret. Le sujet-acteur se doit donc de se faire des analyses et surtout des critiques en revenant sur ces décisions et ce, dans le but d'améliorer sa performance. Il prend tout son temps pour s'exposer et évaluer objectivement les événements et mesurer l'efficacité des actions posées en classe sur l'apprentissage qu'en ont retiré les élèves. Se référant ainsi à une pensée délibérée et systématique, la réflexion sur l'action relève davantage d'une rétrospection qui peut s'étendre sur des jours ou des semaines. On distingue à ce propos, deux moments pendant lesquels la réflexion sur l'action pourra avoir lieu : post-séance et post-action. Le premier s'effectue à la fin de la séance c'est-à-dire à chaud ; le sujet-acteur se souviens encore des motifs de ses actions, il peut en commenter les résultats. Le deuxième s'effectue après avoir terminé une phase pédagogique, à savoir une journée, une session ou un semestre, le sujet-acteur tend à revenir sur l'ensemble des cours réalisés et des pratiques effectuées afin d'apprendre de ses expériences et redéfinir ses théories pratiques à mettre en place à l'avenir.

Force est de constater que le retour réflexif qui se fait après coup par le sujet-acteur n'épargnerait pas les actions routinisées ou inconscientes, LeDoux rappelle notamment que « nous sommes souvent conscients de ce que nous faisons quand ces actions ont lieu, mais la plupart du temps notre conscience n'est informée qu'après coup » (2003 : 21)²⁸.

Il s'agirait en fait de remettre en questions toutes les pratiques pour en évaluer l'efficacité et en débarrasser les mauvaises. Le sujet-acteur s'y retourne donc pour ajuster ses futures pratiques, réaliser son métier autrement et pour enrichir également son répertoire didactique.

Dans le même sens, Perrenoud (2001) ajoute d'autres profits que le sujet-acteur pourrait tirer de la pratique réflexive sur l'action :

- L'ajustement plus ou moins rapide de l'action (ou d'un schème d'action) ;
- un renforcement de l'image de soi comme professionnel réflexif en train d'évoluer.
- un savoir capitalisé, qui permettra de comprendre et de maîtriser d'autres problèmes professionnels ;

Outre les avantages et les buts qui se réalisent à travers la réflexion sur l'action, le savoir qui se construit à l'issue de cette réflexion et qui diffère du savoir théorique est également un surplus qui en découle. Il s'agit en fait d'un savoir professionnel qui correspond à ce que Schön appelle l'épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel. Le sujet-acteur se porte pour un chercheur sur ses propres pratiques, il analyse les situations dans lesquelles les

²⁸ LeDoux J. E. (2003). Neurobiologie de la personnalité. Paris : Odile Jacob.

actions ont eu lieu. Cette auto-évaluation serait plus pertinente et proche de la réalité étant donné qu'elle émane de celui qui a produit ses propres pratiques, qui s'inspire de son vécu pour analyser les faits réalisés ; à ce sujet, D. A. Schön corrobore : « Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. »²⁹

En exerçant une observation suivie d'une analyse personnelle qui s'appuie particulièrement sur l'interprétation, le sujet-acteur développe et construit *à posteriori* et à partir de ses pratiques un savoir dit professionnel. Celui-ci se caractérise par sa contextualisation et son aspect culturel et évolutif. Il n'est cependant pas produit uniquement à partir des actions faisant l'objet de l'analyse menée par le professionnel lui-même mais provient aussi de la formation initiale, et réapparaît dans l'activité. Il s'agit de « savoirs nécessaires à l'efficacité de l'action. » (Guillemette et Gauthier, 2008, p. 136).

Résultant d'une combinaison de connaissances, d'expériences, d'inférences à des situations et des contextes, le savoir professionnel maille des intérêts, et des modèles d'action. Il s'attache et s'influence inévitablement des attitudes et des croyances du sujet-acteur qui se considère lui-même comme interpréteur de ses pratiques. La présence de traces des croyances du sujet-acteur pourrait donc donner lieu à une analyse subjective.

Face aux problèmes que soulèvent certains détracteurs au savoir résultant de la réflexion sur l'action en l'occurrence, la suprématie du savoir professionnel et la subjectivité de la réflexion que mène le sujet-acteur à l'issue de la réflexion sur l'action. Il s'avère pertinent de mêler savoir théorique et pratique pour arriver à un consensus et aider le sujet-acteur à saisir objectivement la réalité et l'efficacité de ses actions à travers des entretiens qu'il mène avec un chercheur en verbalisant ses actions, intentions et interprétations personnelles.

Verbalisation est un terme que l'on utilise pour parler de la « mise en discours d'une pensée par des mots ». ³⁰ Cette verbalisation se fait à travers une communication avec autrui, au cours d'un entretien. Bien qu'elle ne puisse pas être objective et renseigner exactement sur toutes les intentions « originales » de l'enseignant, elle est toujours révélatrice de ses représentations. Quand l'entretien tient lieu après coup par rapport à l'action, le discours de l'enseignant se compose inévitablement de commentaires rétrospectifs ou prospectifs, voire de justifications *a posteriori*, notamment sur les actions menées dans le feu de l'action³¹.

²⁹ D. A. Schön, 1994, p. 97.

³⁰ Voir par exemple l'ouvrage de Bigot V. et Cadet L. (2011).

³¹ Perrenoud (2001)

Cependant, tout ce que l'enseignant confie au chercheur à travers la verbalisation doit être pris en considération de près pour pouvoir sélectionner ce qui est significatif dans les représentations de l'enseignant, les éléments qu'il souhaite souligner, les sujets sur lesquels il préfère ne pas revenir. Toutes ces informations restent également indispensables pour comprendre l'agir de l'enseignant.

La verbalisation se fait en parallèle ou après le visionnage du sujet-acteur de ses actions posées, il se remémore des souvenirs enfouis dans la mémoire à long terme qui émergent et offrent la possibilité de donner de la signification aux actes. Le dispositif se fait de la manière suivante : le sujet-acteur se place devant son propre cours qui a été filmé pour le commenter en présence de l'enquêteur chercheur. Il sera invité à découvrir comment revivre une action et ce qu'il en dit lorsque, devant des traces – films, enregistrements –, il est amené à se remémorer. Cette forme de verbalisation est appelée par Cicurel (2016) une *autoconfrontation*. Il revient alors de considérer que le passage de « l'enseignant-dans-le-vif de l'action vers l'enseignant-en-réflexion » (Cicurel & Narcy-Combes, 2014, p. 355) peut s'entrevoir grâce à des indicateurs tels que : les prédictions, les généralisations ainsi que les expressions de conviction méthodologique. Cicurel & Narcy-Combes (2014) soulignent que recueillir le discours réflexif des enseignants, c'est accéder à un ordre de données à la différence des analyses des interactions en classe. Il s'agit en l'occurrence de repérer une forme de mutation des savoirs en germe.

Il est ici question d'accéder aux intentions actionnelles du sujet-acteur et aux motifs de la mise en place de ces actions. Il s'agit aussi de découvrir l'écart ou le décalage qui existe entre le réalisé et le non réalisé et par conséquent le désiré. Se renseigner sur les trois types d'action permettrait également de tirer au clair les obstacles qui entravent la réalisation des intentions initiales et les objectifs préfixés aux actions.

L'autoconfrontation est un moyen efficace sans lequel la recherche dans ce domaine et l'accès à la pensée enseignante seraient très difficile. Elle s'affirme également comme un moyen dont use le chercheur pour orienter la réflexion et la verbalisation du sujet-acteur vers l'intérêt de la recherche.

Le chercheur ne doit pas et n'est pas censé s'arrêter aux interprétations que présente le sujet-acteur suite au visionnage de ses pratiques, au contraire il confronte ce qu'il retient du discours de celui-ci sur ses actions et l'enregistrement du cours c'est-à-dire il fait aussi appel à son interprétation et son analyse personnelle. De cette façon, la subjectivité du sujet-acteur dans sa verbalisation pourrait être réduite et le savoir se produit grâce au mélange entre savoir

théorique que possède et auquel recourent le chercheur et le savoir pratique que produit le sujet-acteur.

Pour résumer l'idée que nous venons de développer. Nous affirmons que seule l'observation qu'effectuent les chercheurs sur les actions mises en place par les enseignants ne peut pas être suffisante pour expliciter la pratique enseignante. Un travail complémentaire devrait impérativement se faire de peur que celle-là ne risque d'aboutir vers une mésinterprétation et une méconnaissance de l'agir professoral (Tochon, 2007). Ce travail consiste justement à impliquer l'enseignant dans l'interprétation de ses actions pour révéler ses pensées et ses intentions préalables :

« Le paradigme de la pensée enseignante est issu de la réaction des chercheurs qui estimaient qu'à force de se centrer sur l'action indépendamment des processus mentaux, on passait à côté de la signification des actes » (Tochon, 2000 : 130)

Cette interprétation qui se fait grâce aux entretiens d'auto-confrontation permet également de repérer les représentations que chaque enseignant a de ses actions et du fonctionnement de son enseignement. La pensée de l'enseignant ne se construit pas du néant, elle résulte des expériences personnelles antérieures. En ce sens, le processus d'élaboration du répertoire de l'enseignant commence dès le jeune âge, par l'observation dans/sur les cadres socio-institutionnels dont l'enseignant faisait partie quand il était lui-même apprenant.

Les représentations de l'enseignant sont également le fruit des connaissances enseignantes construites au cours de ses pratiques : « La connaissance est inséparable d'une pratique, elle est située » (Tochon, 2000 : 137).

Le rôle de l'expérience dans la construction des connaissances enseignantes fait que chacun des enseignants, ayant son itinéraire personnel et professionnel diversifié, construit son système de connaissances en un sens, idiosyncrasiquement, mais également socioculturellement marqué. Clandinin et Connelly (1984, 1985) soulignent ce point selon lequel même si les vécus professionnels et personnels de l'enseignant participent à la construction de ses connaissances, ils changent d'un enseignant à un autre. Face à la même situation d'enseignement à distance, les enseignants ayant passé la même formation peuvent se montrer enthousiastes ou réticents (Muller, 2015). Révélatrices de son parcours, pour un enseignant, ses connaissances pratiques diffèrent probablement de celles de ses collègues. Ce qui fait que dans une même situation, deux enseignants réagissent, sans doute, différemment et théorisent chacun selon sa compréhension (Tochon, 2000).

6-2-L'agir professoral

Cicurel définit l'agir professoral comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (2011, p. 119).

Selon la définition que propose Cicurel (2011), l'agir professoral est déterminé par plusieurs éléments : un projet qui s'actualise au cours de l'agir et qui s'attache à un autre qui le précède et qui se produit au moment d'une planification, mais aussi des incertitudes qui consistent en des actions imprévues qui nécessitent une souplesse de la part du professeur, une intention et une compétence corporelle (gestion de l'espace et relation aux objets didactiques).

Cicurel mentionne aussi le caractère situé de l'agir du professeur, car il s'inscrit dans les activités sociales où l'on interagit et collabore, discursivement, corporellement et émotionnellement, avec des élèves de la classe. Les actions ont leur format et leur finalité destinées à infléchir le savoir ou le comportement de ceux-ci en provoquant des actions de leur part. Toutefois, l'agir professoral a un ensemble de propriétés que l'on peut tenter de dégager malgré la divergence dans les manières de sa réalisation selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant.

C'est à partir des analyses de séquences succédant à l'action enseignante que F. Cicurel a pu déterminer un certain nombre d'éléments caractéristiques de l'agir professoral :

- l'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède (la préparation du cours) et une forte anticipation de ce qui peut se passer ; c'est *une action intentionnelle* (le concept philosophique d'intentionnalité est retenu par la plupart des théoriciens de l'action) ;
- l'action d'enseignement cherche à avoir un effet *cognitif* sur l'assistance, en mettant en place des actions modificatrices ; on peut parler d'*une action directrice* cherchant à déclencher d'autres actions ;
- la mise en place de cette action dans sa complexité (savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc.) rencontre des obstacles de plusieurs sortes (difficultés à trouver des modes de transposition du savoir, indifférence des élèves, difficultés dans la mise en temporalité du savoir, etc.) ;
- il s'agit d'une action « risquée », car l'enseignant réalisant une action publique se sent en danger ; la dimension *dramaturgique* de l'action est mise en évidence par la fréquence d'énoncés évaluatifs qu'émettent les enseignants après leur cours (« ça allait à peu près, ça a bien marché... ») ; pour un professeur novice une mauvaise gestion du temps apparaît comme la menace la plus grave ;

- il s'agit d'une action qui comporte une part importante laissée à un savoir-faire relevant de l'action corporelle et plus largement de la mise en espace et de la relation avec les objets: écrire au tableau, bouger dans la classe, distribuer des feuilles, manipuler avec des moyens techniques, etc.; ces actions, nécessaires, constituent pour un professeur en formation autant d'obstacles potentiels car, en cas d'échec, il en résulte une impression de « cafouillage » l'empêchant de réaliser sa tâche d'enseignement.

6-3-Les stratégies enseignantes :

Les stratégies que met en place l'enseignant sont liées à ses activités pédagogiques. Il y recourt pour détourner les difficultés d'apprentissage que pourraient rencontrer les apprenants en classe. Ces stratégies permettent à l'enseignant de renforcer ses pratiques et de les rendre plus efficaces.

Pour Bressoux, P., & Dessus, P (2003), « le terme « stratégie » peut être entendu, au sens strict, comme l'activité d'une personne qui réalise consciemment une action optimisée en vue d'une fin précise explicitement posée. »

Cette définition souligne l'aspect intentionnel de la stratégie susceptible d'être mise en œuvre en classe comme celui de l'action enseignante.

Les stratégies sont donc intentionnelles et orientées vers des fins précises, leur mise en œuvre ne se fait pas aléatoirement, au contraire elle vise l'atteinte des objectifs pédagogiques et la résolution des difficultés d'apprentissage-enseignement.

Selon Tardif (1997, p.23), une stratégie « a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'Operations ». Il s'agit donc davantage d'une « *séquence d'actions* ».

Toutefois, cela n'empêche pas de déployer des stratégies non planifiées voire non conçues au préalable car certaines d'entre elles s'utilisent occasionnellement ou ponctuellement en réaction à des incapacités pédagogiques, et pour renforcer et corroborer les méthodes et les approches adoptées par l'enseignant en classe.

Pour renforcer l'utilisation des stratégies en dehors de leur planification préalable à l'action pédagogique, Legendre donne une définition plus large au terme. D'après lui ; la stratégie désigne « [l'] ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées ou décidé par l'enseignant, visant l'atteinte d'un but, compte tenu d'une situation dont seulement certains paramètres sont connus» (Legendre, 2005, p. 1261), c'est-à-dire, un ensemble de méthodes et de ressources mises en œuvre de manière organisée et planifiée afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques.

Cette définition permet d'intégrer l'ensemble des travaux comprenant les trois phases de l'enseignement : l'élaboration (planification) de ces stratégies, leur mise en œuvre au sein des actions de l'enseignant et leur évaluation.

Cette conception est affirmée par Vion qui prétend que les stratégies se décident sur le terrain, ni en amont ni en aval, et en fonction des échanges qui se tiennent en classe. Il définit donc les stratégies comme des « lignes d'actions conjointes effectivement constatées, par l'analyste, une fois l'interaction achevée. Ces lignes d'actions ne sauraient correspondre aux préalablement poursuivis ni à la conscience que les sujets ont de ce qui vient de se passer » (Vion 1992 : 196.).

Quant aux stratégies d'enseignement, elles renvoient à l'« *intervention ponctuelle* » en classe dont le but est de faciliter l'apprentissage. Elles représentent les actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions propices à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence L2 (Germain et Netten (2005))

Les stratégies enseignantes participent à diversifier les pratiques enseignantes d'un enseignant à un autre. Elles reflètent également la conception que l'enseignant prévoit pour l'apprentissage du savoir destiné aux apprenants.

Ces stratégies comme elles créent les conditions favorables à l'apprentissage, elles peuvent aussi lui faire obstacle. Cela dépend en grande partie de leur efficacité et la pertinence du choix fait dans le contexte de leur réalisation. Il est donc essentiel que l'enseignant se renseigne sur le contexte d'apprentissage et les difficultés de ses élèves pour choisir les stratégies les plus convenables.

La définition de Tardif (1992) affirme les propos précédemment dits : une stratégie d'enseignement renvoie selon lui à : «la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif» (p. 23) ; à travers cette définition, l'auteur démontre l'importance de la sélection et de l'agencement des opérations que l'enseignant effectue afin d'accomplir une tâche pédagogique d'une manière efficace.

Les enseignants ayant plusieurs alternatives stratégiques sont capables à faire face à toutes les difficultés d'enseignement et d'apprentissage, sauf que certaines d'entre elles pourraient se montrer inefficaces au contexte de réalisation ce qui ne permet pas d'atteindre les résultats escomptés. Dans ce sens Germain et Netten, (2011) en dénombrent certaines qu'ils considèrent comme peu efficaces et qu'ils demandent de les changer : bon nombre de stratégies d'enseignement utilisées couramment par les enseignants de langue doivent être changées (Germain et Netten, 2011) par exemple :

-nous ne commençons pas une leçon ou une unité pédagogique en faisant d'abord apprendre des listes (hors contexte) de mots de vocabulaire.

- nous ne posons pas la question, Qu'est-ce que c'est ? – C'est un/une..., car cela donne lieu à un langage descriptif, qui relève d'ailleurs de la mémoire déclarative, plutôt que véritablement communicatif ;

-avec des débutants en L2/LÉ, nous n'acceptons pas un mot isolé comme réponse à une question, car cela ne contribue en rien à la construction d'une grammaire interne dans la tête de l'élève ;

-nous renonçons aux questions à choix multiple, aux blancs à compléter et aux Vrai ou Faux ou à faire apprendre par cœur les conjugaisons de verbes, car il s'agit d'exercices non authentiques qui font appel à la conscience explicite de l'élève, alors qu'il s'agit de développer une habileté non consciente, une compétence implicite ;

- nous n'écrivons aucun mot nouveau au tableau puisqu'il s'agit précisément de développer l'expression orale et la capacité d'écoute ; toutefois, de manière à augmenter les canaux d'entrée de l'information, les enseignants de langue peuvent recourir à des illustrations ou à des dessins, car ce sont des phénomènes visuels globaux (et non analytiques, comme c'est le cas pour la langue écrite) ;

-nous ne commençons pas une leçon ou une unité pédagogique par une question, car ce serait, dès le départ, mettre l'élève en situation d'échec : en effet, comment pourrait-il répondre si l'enseignant ne lui fournit pas d'abord un modèle langagier de réponse à adapter ou à personnaliser ?

La conception de Germain et Netten s'articule sur la mise en place des stratégies d'enseignement de modélisation qui selon eux favorisent l'apprentissage et le développement des habiletés chez les apprenants d'une manière directe sans passer par le détour indirect d'un savoir explicite sur la langue (Netten et Germain, 2007a). La modélisation étant une stratégie privilégiée par ces auteurs pour apprendre la compétence orale, consiste à présenter aux élèves des phrases modèles authentiques à imiter et à reproduire dans le cadre de l'interaction verbale entre enseignant-élève, élève-élève. L'objectif serait également d'en tirer profit et de s'en servir afin de produire des échanges de style personnel ce qui permet d'inciter les apprenants à s'impliquer dans l'apprentissage de cette compétence orale.

Les mêmes auteurs Netten et Germain (2011), postulent également que l'apprenant ne peut pas être en mesure de développer des habiletés constituées d'un savoir procédural à travers des exercices qui se réalisent sur des connaissances déclaratives, car savoir et habileté relèvent de deux mémoires distinctes : la mémoire déclarative et la mémoire procédurale.

Entre ces deux types de mémoire il n'y aurait pas de lien direct (Krashen, 1981 ; Squire 1992 ; Ullman 2001, 2005)³².

Tardif (1992) dans le cadre des études qu'il a menées sur l'enseignement stratégique prétend l'existence de trois types différents de connaissances stockées toutes dans la mémoire à long terme et se représentent par l'apprenant d'une manière différente chacune. L'enseignant dans ce sens, est appelé à sélectionner et à adopter les stratégies d'enseignement qui sont susceptibles d'aider et de faciliter l'apprentissage de chaque type de connaissances et qui permettent également de consolider les acquis :

« Les connaissances que l'élève acquiert sont nécessairement logées en mémoire à long terme et leur représentation est différente selon qu'il s'agit de connaissances déclaratives, conditionnelles ou procédurales. Il est donc essentiel que l'enseignant distingue ces trois types de connaissances dans ses activités d'enseignement et que, conscient de leur forme de représentation spécifique, il intervienne par des stratégies qui assurent leur intégration. »³³

Sur la base de plusieurs travaux réalisés dans le même sens à l'instar de ceux de Jones et al. (1987), Tardif (1992) attribue à l'enseignant des rôles stratégiques qui visent à rendre sa tâche d'enseignement plus facile et orientée vers la réalisation des objectifs qui lui ont été assignés :

- L'enseignant stratégique intervient non seulement dans le contenu, mais également dans les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu.
- L'enseignant stratégique rend explicites à l'élève les stratégies efficaces et économiques spécifiques à chacune des tâches.
- L'enseignant stratégique agit sur les facteurs affectifs qui contribuent à l'engagement, à la participation et à la persistance de l'élève dans la tâche.
- L'enseignant stratégique est un penseur et un preneur de décisions qui connaît très bien le contenu des programmes, et les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ces contenus.
- L'enseignant stratégique est un motivateur qui tient compte de la perception que l'élève a de lui-même comme personne et comme apprenant.
- L'enseignant stratégique est un modèle et un médiateur entre la connaissance et l'élève.
- L'enseignant stratégique est un entraîneur qui place constamment l'élève dans un contexte de résolution de problèmes.
- L'enseignant stratégique construit directement la connaissance avec l'élève et il part toujours des connaissances antérieures de celui-ci.

³² Cité par Netten et Germain (2011)

³³ Tardif, J. (1992, p.20).

Tardif valorise l'enseignement stratégique qui selon lui présente le soutien et l'encadrement dont l'élève a besoin pour construire seul ses connaissances. En effet, la psychologie cognitive dont l'auteur est l'un des pères fondateurs, met l'élève au centre du processus d'enseignement/apprentissage et en fait une personne active impliquée pleinement dans la construction de son savoir. Mais, cette construction semble être impossible selon la perspective cognitiviste sans faire appel aux interventions de l'enseignant. C'est ainsi que celui-ci serait continuellement en mesure de présenter et de mettre en œuvre de façon explicite les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives qu'il estime les plus efficaces et pertinentes pour l'accomplissement des activités pédagogiques.

L'enseignant stratégique, comme l'appelle Tardif (1992), doit également développer des stratégies d'enseignement qui ont pour but de faire apprendre aux élèves les stratégies d'apprentissage qu'ils peuvent déployer en vue de se faciliter l'acquisition des différents types de connaissances.

De son côté Bange (1992) a contribué à la recherche sur les stratégies d'enseignement les plus efficaces qui ont pour but de favoriser la communication en langue étrangère en milieu naturel et institutionnel. L'auteur s'est intéressé en premier lieu aux échanges tenus entre le locuteur natif (LN) et le locuteur non-natif (LNN). Il a étudié les stratégies qui sont susceptibles d'aider les deux interlocuteurs à se comprendre, à établir et maintenir des liens communicatifs entre eux et à résoudre les problèmes linguistiques qui y sont inhérents. C'est à travers l'acte de communiquer que les deux locuteurs vont réaliser implicitement et naturellement des apprentissages de langue étrangère. Il s'est ensuite penché aux stratégies à mettre en place dans le contexte scolaire. Celles-ci ont pour but d'aider les enseignants à maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant dans le cadre de la relation interactionnelle entre l'enseignant et l'élève. Selon Bange (1992), l'enseignant doit être en mesure de jouer un double rôle³⁴ :

1- en sa qualité de (quasi-)LN, il doit développer des *stratégies de soutien* aux processus d'acquisition des apprenants ; il doit développer, en analogie avec le discours modulé du parentage, des « procédures d'étayage de la tâche d'apprendre ». Ces stratégies de soutien apparaissent dans la modulation du discours du (quasi-)LN et dans ses réponses aux stratégies positives de maîtrise des problèmes de communication par le LNN.

Selon Bange, ces stratégies de soutien représentent la forme institutionnelle du LASS.

³⁴ P.Bange (1992, p69)

2- en sa qualité d'enseignant, il doit développer des *stratégies d'optimisation* des processus d'acquisition des apprenants : ce sont des stratégies de manipulation de la communication qui doivent mettre l'élève dans les meilleures conditions pour mettre en œuvre les processus d'acquisition dans sa « zone de développement proximal ». Ces stratégies doivent donc viser :

- (a) à mettre l'élève en position de devenir un « candidat-apprenant » ;
- (b) à donner à l'apprenant des buts de communication qu'il désire réaliser ;
- (c) à inciter l'apprenant à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication.

Ces stratégies qui représentent d'abord une série d'actions que l'enseignant est appelé à réaliser, constituent une forme de collaboration de celui-ci avec ses apprenants en vue de parvenir à la réalisation des objectifs communicatifs, et une forme de soutien que l'enseignant apporte à ses apprenants en vue de les aider à retrouver seuls le chemin qui les mène vers un apprentissage effectif qui répond et correspond aux objectifs fixés préalablement. Ces deux formes d'intervention enseignantes se conforment aux stratégies que l'on peut mettre en place dans le cadre de ce que Bruner appelle communément « **l'étayage** ».

A travers ce processus d'étayage, l'enseignant vise à donner plus de responsabilité à l'apprenant et à lui attribuer la possibilité de prendre l'initiative dans les choix langagiers qu'il devra faire. Entre temps, il doit être en mesure de soutenir ses élèves et d'intervenir auprès d'eux en fonction du degré de la difficulté de la tâche et leur capacité de la résoudre. L'étayage se fait en ôtant partiellement et graduellement la complication que présentent les activités ou les tâches à résoudre. De cette façon, l'apprenant va disposer d'un réservoir de ressources dans lequel il puise pour retrouver les moyens qui lui permettent de franchir les obstacles auxquels il se heurte et remédier par conséquent à ses insuffisances et à ses lacunes. L'objectif que l'enseignant vise à atteindre à travers la mise en œuvre de l'étayage est loin d'imposer un itinéraire unique d'apprentissage à l'apprenant ou de se charger à résoudre les activités d'apprentissage à sa place, mais, de présenter le soutien qui permet de prendre en main les éléments de la tâche qui sont au-delà des compétences de l'enfant et lui permettre ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. L'enseignant vise également à réajuster et réadapter les éléments présentant des difficultés aux compétences préalables de l'élève.

Ce soutien que présente l'enseignant à ses apprenants dans le cadre des interactions tenues en classe est en réalité orienté vers le manque et les incompétences de ceux-ci pour les aider à réduire la distance qui les empêche de prendre en charge d'une manière autonome tous les éléments de la situation didactique. Cette conception recoupe avec celle de Vygostky

présentant ce soutien sous forme *de la zone proximale de développement*, et il la définit comme étant :

« La capacité de l'apprenant à franchir le pas qui lui permettra de passer de sa propre formulation spontanée à celle que lui propose son interlocuteur (Vygotsky : 1935, in : Py : 1991 : 155). »

6-3-Les pratiques enseignantes de l'étayage :

La notion d'étayage a été largement étudiée dans le domaine de l'apprentissage des langues maternelles (Vygotsky, 1934 ; Wood, Bruner & Ross, 1976 ; Bruner, 1983, 1987, 1996, 1997). Selon Bruner l'enfant ne peut pas apprendre le langage s'il est isolé de son environnement, il a besoin de l'adulte pour se développer et accroître ses connaissances. En psychologie, l'étayage renvoie à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable (Bruner, 1983). Dans le contexte scolaire, il comprend toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants ainsi que tous ses processus d'ajustements (Grandaty & Chemla, 2004 ; Grandaty, 2006). En fait, l'étayage en classe est orienté vers la réalisation d'une tâche, il vise à en réduire les difficultés et écarter les obstacles qui peuvent infléchir l'apprenant de son accomplissement. Il est en effet un processus à travers lequel l'enseignant intervient pour faciliter à l'élève la résolution des problèmes rencontrés au cours de l'apprentissage et donner les instructions nécessaires dont l'élève a besoin pour atteindre ses objectifs, raison pour laquelle l'étayage diffère de la notion de zone proximale de développement élaborée par Vygotsky qui est beaucoup plus dirigée vers les compétences de l'élève, elle est décrite comme la distance potentielle entre la compétence avec et sans l'aide d'autrui.

Pour Bruner, le processus d'étayage consiste

« À prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1983, p.263).

Selon Bruner, ce processus d'étayage implique six fonctions (Bruner, 1983, pp 277- 278) :

1) **l'enrôlement** correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En définitive, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser.

2) **la réduction des degrés de liberté** correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. En

d'autres termes, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. Le plus souvent, c'est la mère qui joue ce rôle : elle découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre.

3) **le maintien de l'orientation** consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. En somme, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini.

4) **la signalisation des caractéristiques déterminantes** suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart en ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts.

5) **le contrôle de la frustration** a pour objectif d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec ou en résignation. Autrement dit, de faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant et qu'il vive bien ses erreurs.

6) **la démonstration ou présentation de modèles** consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, peut donc l'imiter et parachever sa réalisation.

Pour Bruner, l'étaie ne se considère que comme un outil mis à la disposition de l'enseignant pour l'aider à remplir correctement et efficacement le rôle de médiateur entre les connaissances que permet de véhiculer la tâche et l'apprenant, et à se présenter comme un modèle que celui-ci est appelé à imiter s'il veut davantage se faciliter l'acquisition du savoir et la résolution des tâches qu'on lui présente.

Cependant, il n'en est pas moins que l'enseignant laisse à l'apprenant une part de contrôle suffisant de la tâche à résoudre sans manquer à ses engagements envers lui. En effet, ce qui importe n'est pas l'aboutissement au résultat escompté (la conformité de l'énoncé obtenu à la langue-cible par exemple), mais plutôt le travail cognitif induit chez l'apprenant, et le processus d'apprentissage qui résulte des actions réalisées au cours l'exécution de la tâche. La résolution autoritaire d'un problème de communication est loin d'être considérée comme un véritable étaie, au contraire, elle pourrait avoir un effet néfaste et contribuer par mégarde à faire stagner le développement cognitif de l'élève et installer par conséquent chez lui des habitudes de paresse, de relâchement et de désengagement.

6-4-Le style de l'enseignant

Selon Schiffler (1984), l'enseignant peut adopter deux styles d'enseignement différents ; le premier correspond au **style dominateur** (autocratique) qui se caractérise par un contrôle absolu du professeur et une intensité émotionnelle. La relation qu'entretient l'enseignant avec ses apprenants relève d'ordre inamical accompagné par une impatience, des répétitions, d'ordres et des menaces allant jusqu'au mépris effectuées par l'enseignant ; entre temps certains refus sont directs ce qui nuit à l'état motivationnel des apprenants. Le deuxième correspond au **style intégratif** (socio-intégratif) qui s'oppose au premier et repose sur un enseignement de collaboration où l'enseignant entretient des relations amicales avec ses apprenants, a un caractère compréhensif et attentif, se montre présent et coopératif, prêt à aider ses apprenants à la formulation et à la verbalisation de leurs pensées.

Le tableau suivant présente plus de caractéristiques sur les deux styles d'enseignement :

Style dominateur (autocratique)	Style intégratif (socio-intégratif)
1-Paroles inamicales (non compréhensives, impatientes et irréversibles)	1-Paroles amicales (compréhensives, patientes et réversibles)
2-Interdits prononcés sur un plan personnel	2-Interdits prononcés sur un plan impersonnel et général
3-Refus directs	3-Indication utiles
4- Invitation à être attentifs	4-Invitation à « faire par soi-même »
5-Punitions arbitraires	5-Punitions comme « conséquence naturelle »
6-Invitation à répéter des phrases commencées	6-Aide dans la formulation de ses propres pensées
7 Menaces	7-Critique objective et constructive
8- Poser des conditions	8- Expressions louangeuses
9-Expressions décourageantes	9-Autres renforcements
10-Invites et ordres	10-Verbalisations des pensées et des intentions de l'apprenant.

Tableau : Les styles de l'enseignant (Schiffler, 1984, p.43)

Le style du professeur permet de déterminer le type d'enseignement qu'on veut mettre en vigueur selon qu'il soit centré sur le maître ou sur l'élève. C'est en fonction du type d'enseignement choisi que les buts et les activités pédagogiques peuvent être

déterminés. Le profil d'enseignant dominateur (autocratique) correspond davantage à un enseignement centré sur le maître, alors que le style d'enseignant intégratif (socio-intégratif) correspond plutôt à un enseignement centré sur l'élève.

Le tableau suivant présente ces deux types d'enseignement et les caractéristiques de chaque type :

Enseignement centré sur l'élève	Enseignement centré sur le maître
<i>Les buts</i>	
<ul style="list-style-type: none"> — Déterminés par le groupe. — Accentuation des changements d'attitudes. — Développement de la cohésion du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> — Déterminés par le maître. — Accentuation des changements sur le plan intellectuel. — Pas de tentative de développer la cohésion de groupe.
<i>Activités de la classe</i>	
<ul style="list-style-type: none"> — Plus grande participation de l'étudiant. — Interaction élèves-élèves importante. — Le maître accepte les apports erronés des élèves. — Le groupe décide de ses propres activités. — La discussion des expériences personnelles des étudiants est encouragée. — Les étudiants montrent une responsabilité certaine pour l'évaluation. — Le maître interprète les idées et sentiments des élèves quand cela s'avère nécessaire pour le progrès de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> — Grande participation du maître. — Interaction maître-élève. — Le maître corrige, critique ou rejette les apports erronés des élèves. — Le maître détermine les activités. — La discussion a trait au cours dispensé. — Il est fait usage des tests traditionnels pour l'évaluation. — Le maître évite toute interprétation des sentiments.

Figure : Deux styles d'enseignant, (Dupont 1982, p.56)

7-Les pratiques enseignantes d'évaluation :

Les pratiques évaluatives sont considérées comme un élément constitutif des pratiques enseignantes et sont enchâssées à l'action enseignante (Altet (2002, 2003, 2006) (Bru, 2002)). Cette imbrication de deux pratiques d'enseignement et d'évaluation différentes rend difficile la délimitation des pratiques évaluatives sur le plan opérationnel. Mais, avant de nous lancer dans cette délimitation, nous procédons à la définition et la circonscription de la notion d'évaluation.

Pour définir l'évaluation et cerner ses caractéristiques, nous nous référons aux conclusions de Talbot abouties à partir des recherches réalisées par plusieurs auteurs (Bedin & talbot, 2010 ; Bru & talbot, 2007 ; Talbot, 2006,2009). Selon Talbot (2012)³⁵ six caractéristiques principales permettent de délimiter cette notion :

- l'évaluation est *valeur*, ou plus exactement elle permet d'extraire de la valeur (*ex valere*), d'estimer une valeur. Évaluer quelqu'un ou quelque chose constitue donc une élaboration d'une appréciation ou d'une estimation.
- l'évaluation est *mesure*, c'est-à-dire qu'elle permet de dresser une comparaison (à une norme explicite ou implicite) et de faire un constat (un état des lieux dans le sens d'une tentative d'objectivation) ;
- l'évaluation est *sens*, sens comme signification (de la valeur attribuée) et sens comme direction (pour l'évaluation formative par exemple) ;
- l'évaluation permet l'évolution en tant que dynamique. Il s'agit d'un processus par lequel on délimite et donne une information utile permettant de prendre des décisions à venir. Elle autorise donc une sorte de régulation de la part de l'enseignant auprès de ses élèves (co-réflexivité liée aux apprentissages), mais également auprès de l'enseignant lui-même (Auto-réflexivité liée à l'enseignement proprement dit). Il s'agit d'une activité d'intervention et d'accompagnement et d'une activité de conseil au sens de délibérer et de tenir conseil ou d'aider à décider et de donner conseil ;
- en ce sens, l'évaluation diffère du contrôle qui est un processus sanctionnant et clôturant. La norme y est consubstantielle au processus d'enseignement-apprentissage tandis qu'elle est antérieure et extérieure dans le contrôle ;
- l'évaluation est différente du jugement qui porte sur les sujets. L'évaluation porte sur des objets liés aux apprentissages pour ce qui nous concerne ici, elle est donc de l'ordre du didactique et non du pédagogique.

³⁵ Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, (6-3), 65-95.

Les pratiques évaluatives se traduisent par des activités qui ont pour objectif de suivre de près les apprentissages des élèves, et de repérer leurs difficultés éventuelles afin de proposer les remédiations nécessaires.

Elles sont également considérées comme des moyens dont se sert l'enseignant pour évaluer sa façon d'enseigner et par conséquent de la réguler. Elles lui permettent aussi d'ajuster ses pratiques enseignantes jugées comme étant lacunaires à un moment antérieur des cours réalisés, en tenant notamment en compte les résultats obtenus, et les intentions préalables que l'enseignant se fait en amont sur ce qui a été réalisé et ce qui n'est encore pas fait.

Par l'étude des pratiques évaluatives, nous visons d'abord l'autorégulation de l'enseignant et la conception la plus efficace que doit avoir celui-ci vis-à-vis de l'évaluation de l'oral.

C'est au moyen des évaluations réalisées sur les performances de l'ensemble de ses élèves que l'enseignant pourra s'évaluer et évaluer par la suite ses pratiques entreprises durant une unité d'enseignement antérieure. Cette autoévaluation favorise la prise de conscience à l'égard des défis à relever et de l'esprit critique face au travail réalisé. Elle permet également à l'enseignant d'effectuer une réflexion personnelle sur sa propre performance et lui offre l'opportunité qui sert à mesurer le degré d'efficacité de ses décisions, et la pertinence de ses actions entreprises dans une sphère d'activité donnée.

Cette mise à distance par rapport à sa pratique permet à l'enseignant, dans un premier temps, de prendre conscience de certains aspects concernant sa façon d'enseigner et, dans un deuxième temps, d'ajuster ses actions de même que prendre des décisions différentes. C'est ainsi que l'enseignant parvient à se construire un modèle de pratique efficace où les changements qu'il opère conduisent à la transformation de sa pratique (Lafortune, 2008).

Pour Perrenoud (2012a) et Legault (2004), l'enseignant doit avoir un cadre pour réfléchir afin de contribuer à son développement personnel et professionnel. En d'autres mots, l'autoévaluation doit être faite de façon systématique (ou régulière) c'est-à-dire se fait périodiquement pour dresser un bilan des échecs et des succès, et se fait lorsque l'enseignant ressent un besoin ou une incertitude dans ses pratiques...etc. Elle doit également être structurée (ou méthodique) ; critériée pour être plus pertinente, orientée à partir d'une référence, et enfin outillée (ou instrumentée) pour que l'enseignant puisse s'auto-évaluer objectivement afin d'apporter de réels changements à ses pratiques.

Vinatier (2012) estime que les retours réflexifs de l'enseignant sont le seul garant de l'efficacité de ses pratiques : «Seule l'analyse permet à un sujet de cerner les raisons de ses actions, d'envisager des alternatives à celles qu'il a mises en œuvre, d'assumer ses choix et de se positionner face aux prescriptions » (p. 44). De même, l'autoévaluation conduit

l'enseignant à adopter une démarche lui permettant de réfléchir et de délibérer de façon autonome, il cherche seul les solutions et dégage des conclusions d'apprentissage à partir de situations complexes ou problématiques qui lui sont personnelles. De plus, elle permet à l'enseignant de remettre en questions des stéréotypes ainsi que des préjugés faisant conviction à son enseignement (Lafortaine, 2012). Tardif (2012) qui partage le même point de vue, précise qu'une réflexion critique permet à l'individu d'évaluer et de remettre en question ses propres croyances, ses préjugés, ainsi que ses propres intérêts. L'enseignant tâche donc à se doter des jugements plus justes et équitables au moyen des expériences vécues. Quant à Beaupré (2012b), il souligne que l'analyse réflexive contribue à « l'adoption d'une posture professionnelle qui elle-même relève de la conduite la plus éclairée possible de notre propre subjectivité » (p. 87), permettant ainsi à l'enseignant d'agir de façon éthique, objective dans sa pratique.

Par ailleurs, plusieurs facteurs doivent être tenus en compte au cours de la réflexion que l'enseignant mène pour s'auto-évaluer. Ces facteurs correspondent à des variables identifiées et nommées dans le cadre du courant processus-produit qui confirme que l'efficacité des pratiques de l'enseignant ne se déterminent qu'à travers la prise en considération d'un grand nombre de variables qui sont : le contexte d'enseignement et d'apprentissage, les apprenants et leurs échecs et succès, l'enseignant et ses comportements, stratégies, et le matériel utilisé.

Un autre facteur sur lequel l'enseignant pourrait s'appuyer pour remettre en questions ses pratiques antérieures correspond aux résultats scolaires décrochés en fin de séquence d'apprentissage. L'objectif sera principalement de mesurer l'efficacité de ses pratiques et la pertinence des processus mis en place. Ces résultats représentent un produit concret et réel qui porte en lui-même le reflet des actions prises par l'enseignant et le degré d'atteinte des objectifs préalablement fixés.

Bien que ces résultats reflètent aussi les efforts consentis par les élèves, ils sont à notre sens un révélateur du travail réalisé par l'enseignant durant une période donnée. Ils peuvent lui servir de repère à partir duquel il modifie ou conserve certaines pratiques, améliore ou supprime certaines d'autres.

Mais, ces résultats ne sont pas toujours traduits sous forme de notes, ils peuvent par ailleurs être représentés sous forme d'appréciations d'un produit final comme une production à l'oral ou à l'écrit (exposé, expression orale, écrite...).

Outre les résultats scolaires, le questionnement s'avère un autre outil qui peut être performant à l'autoévaluation de l'enseignant. Celui-ci s'en sert dans le but d'améliorer sa pratique et d'atteindre certains stades de maîtrise et de compréhension. Mais, cet outil se doit de dépasser

le stade de réponse à un problème pour réussir à survivre dans la classe. Ainsi, il devient «une forme d'identité et de satisfaction professionnelles» (Perrenoud, 2001, p. 42). Jorro (2016, p. 46-47) parle de ces différents stades en terme de genre professionnel (maîtriser les règles du métier et de s'y conformer), de style professionnel (ajuster ses actions dans le but d'être plus opportun et efficace) et d'éthos professionnel (se distancier de sa propre pratique pour y porter un regard réflexif et éthique).

L'enseignant utilise le questionnement pour s'interroger sur les bonnes et mauvaises pratiques, il se pose des questions pendant et après la mise en place des actions. Il peut aussi faire intervenir d'autres collègues pour se faire juger par eux.

A la recherche d'outils facilitant la réflexion sur ses pratiques, l'enseignant pourrait se servir de la vidéo pour effectuer un visionnage de séances de vidéo. L'apport de cet outil est qu'il permet à l'enseignant de se rappeler des actions et des pratiques qui passent inaperçues aux retours réflexifs classiques. A l'aide de cet outil, celui-ci exécute une évaluation pointée et précise des temps et des facteurs du déclenchement des actions. Il lui offre également la possibilité de revivre la même situation en se rappelant le même état d'esprit que celui dans lequel il se trouvait au moment de la mise en œuvre de ses pratiques.

Pour Baribeau (1996) : « l'utilisation de la rétroaction vidéo peut s'avérer à plus d'un point de vue une technique pertinente, non seulement pour rappeler les pensées interactives mais aussi pour construire des réflexions sur l'action » (p. 580).

La rétroaction vidéo provoque la rétrospection de l'action qui s'est déroulée, elle stimule « autre chose que le rappel » (p. 475), c'est-à-dire, une reconstruction métacognitive de l'action déroulée s'exprimant par les verbalisations énoncées lors du visionnement ; il s'agit de la métacognition provoquée.

Dans une autre perspective, l'autoévaluation n'aura aucun sens si elle ne s'ensuit pas par un processus d'autorégulation. L'enseignant après s'être éclairé les pratiques antérieures en les évaluant d'une manière objective et orientée, il passe à leur régulation. Celle-ci se fait à travers l'amélioration et la modification qui affectent certaines pratiques. L'enseignant pour mener à bien cette opération s'aidera de ses expériences antérieures cumulées par la pratique et le savoir théorique acquis au cours de ses formations initiales et continues.

La régulation devrait s'inscrire dans continuum en affectant tous les aspects de l'enseignement : l'aspect verbal et non verbal, didactique et pédagogique, car les pratiques enseignantes couvrent des domaines divers en relation avec l'apprentissage.

Eu égard des types et des moments d'évaluation des élèves en classe, l'autoévaluation et l'autorégulation que l'enseignant mène sur ses pratiques comprennent à notre sens deux types : formatif et bilan.

Pour le premier type, l'autoévaluation et l'autorégulation se font tout au long du parcours d'enseignement, elles accompagnent l'enseignant durant la transmission du savoir, et pendant (juste après) la mise en place de ses actions³⁶. L'enseignant peut par exemple évaluer son interaction avec ses élèves et les effets qui en résultent, il peut aussi ajuster son discours explicatif en fonction de la réaction, de la participation et de l'implication des élèves dans le cours. Ces modifications qu'il apporte l'aideront à ne pas rater son cours avec ceux-ci et à atteindre ses objectifs le plus rapidement possible.

La déplanification ou le non-respect de la planification résulte dans plusieurs cas de l'autoévaluation que l'enseignant effectue sur ses pratiques mais en classe, il prend des décisions de changement sur les objectifs et le contenu qu'il a planifié en amont pour des raisons d'inefficacité ou d'impertinence. Mais loin de considérer cela comme une faiblesse ou un manque de clarté de la part de l'enseignant, il permettra en contrepartie de remettre l'enseignant dans les rails de l'enseignement efficace.

A cet égard, l'enseignant joue un double rôle ; celui du transmetteur du savoir et celui de l'observateur des pratiques de transmission. Il prend un recul épistémologique pour mener une réflexion rapide sur ses actions en tentant d'ajuster le décalage et de réduire les écarts entre ce qui est prescrit et l'usage. Plus l'enseignant est à même de questionner et de prendre du recul sur ses actions (autoévaluation, autorégulation), plus il sera réflexif et vice versa. La réflexivité et le recul épistémologique jouent, à leur tour, un rôle dans l'appropriation des dispositifs. Le développement (apprentissage) de ces capacités sera d'autant plus renforcé que le sujet bénéficie d'une supervision via la médiation par autrui. Réflexivité et recul épistémologique font partie intégrante du système de soi de l'enseignant dans lequel on retrouve également l'ancienneté professionnelle et le répertoire didactique des enseignants qui peuvent également avoir un effet sur l'appropriation du dispositif d'enseignement.

L'autoévaluation comme l'autorégulation peuvent aussi se faire après la mise en place des actions dans le but de dresser un bilan qui comporte les pratiques efficaces à enregistrer dans le répertoire didactique de l'enseignant et celles qui doivent être ajustées.

A ce moment de l'évaluation, l'enseignant réfléchit à tête reposée et se prend comme l'objet de ses observations et ses critiques ; il s'expose toutes actions effectuées par lui en vue de les

³⁶ Ce type correspond à ce que Schon (1983-1994) appelle la réflexion pendant l'action ou post-action mais en classe

analyser. Il analyse aussi le parcours qu'il a traversé de la planification jusqu'à la réalisation du cours dans le but de se proposer un parcours plus enrichi et efficace. Le praticien envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre, entrevoit des aménagements, mieux s'adresse des prescriptions qu'il prend soin d'appliquer.

Ses critiques lui permettent de s'améliorer et par conséquent améliorer ses pratiques, mais loin de se perdre ou perdre la conception positive qu'il se fait de lui-même. Il est le seul à l'aide des ressources internes et externes dont il dispose qui pourrait repérer les lacunes et proposer des remèdes adéquats et les régulations nécessaires.

En deuxième lieu, nous nous intéressons à l'évaluation de l'oral comme le deuxième axe des pratiques liées à cette activité.

L'évaluation de l'oral est une activité incontournable malgré les difficultés que décrivent les auteurs dans la réalisation de cette activité. Elle semble nécessaire pour favoriser l'apprentissage de cette compétence qui est l'oral à pied d'égalité que l'écrit. Garcia-Debanco (1999) cite six raisons peuvent montrer son importance :

- Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses.
- Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme (qu'est-ce que bien parler ?)
- Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait le maître.
- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace. Pour procéder à un étayage efficace et ajuster ses interventions dans le cours même de l'interaction, l'enseignant a "besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves toutes ces conduites en gestation, même sous forme embryonnaire" (Nonnon, 1997).
- Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral.
- Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser.

Cette nécessité d'évaluer l'oral n'empêche pas d'exposer les difficultés qui y font obstacle et de leur chercher des solutions efficaces et rapides par des pratiques enseignantes différentes.

Avant de nous étaler sur ces pratiques nous présentons d'abord les difficultés citées par Garcia liées à l'évaluation de l'oral, l'auteur les présente comme suit :

- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés.

- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. En effet, les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants.
- L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut être dissociée de la voix et du corps.
- D'un point de vue sociolinguistique (plus encore que l'écrit), l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du FLE est encore trop souvent ignorée par les enseignants.
- L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants.
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps (à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant).
- L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions.

L'analyse des dimensions syntaxique et sémantique de l'oral n'est possible qu'en recourant à des transcriptions écrites.

Pour pouvoir nous exprimer sur les pratiques enseignantes liées à l'évaluation de l'oral, nous sommes dans l'obligation d'étudier de près et de comprendre les enjeux de cette compétence. Cela fera l'objet d'étude de notre deuxième chapitre.

Conclusion

L'étude des pratiques enseignantes s'avère difficile eu égard de la complexité qui s'en dégage. Cette complexité est due aux domaines auxquelles fait appel leur étude, et les obstacles qui entravent le travail du chercheur qui s'y intéresse. Malgré cela, la focalisation sur des éléments clés et cernés, sur un domaine précis qui est la didactique, sur des outils bien déterminés permettra de tirer au clair ces pratiques et découvrir la réalité que nous cache le terrain. L'importance sera évidemment accordée aux enseignants et le savoir pratique qu'ils détiennent et qu'ils vont nous montrer en classe pour l'explicitier et le décrypter en vue d'en tirer des leçons et construire une réalité qui reflèterait certainement ce qui se passe en classe de langue et ce qui aurait pu être idéal.

Loin de tenter d'être exhaustive, notre étude va traiter les actions entreprises par plusieurs enseignants pour recueillir un maximum de données sur les différentes manières d'exercer et d'enseigner l'oral en classe de langue. Au cours de cette tâche nous aborderons les stratégies qu'utilisent ces enseignants et la réflexion qu'ils mènent durant toutes les phases d'enseignement, de la planification à l'évaluation en passant par la réalisation du cours. Nous nous intéressons également à la façon dont se comportent les enseignants et les pensées qui accompagnent ces comportements. Celles-ci seront étudiées à l'aide d'outils différents tel que l'observation des classes malgré la difficulté d'y accéder. Le point sera aussi mis sur les pratiques d'évaluation de l'oral, l'autoévaluation et l'autorégulation que l'enseignant mène sur lui-même.

Les apprenants nous intéressent aussi dans la mesure où ils nous aideront à mesurer l'efficacité des pratiques de leurs enseignants et l'impact que celles-ci exercent sur leur apprentissage de la compétence de l'oral. Grâce aux résultats scolaires, la participation et la rétroaction de ces apprenants que nous pourrions construire une idée plus ou moins précise sur

ce qui doit être retenu et ce qui devra être revu. Notre recherche n'a pas comme le seul objectif de décrire les pratiques observées lors des séances d'oral mais aussi de les analyser et de les comparer afin d'en dégager les plus efficaces. Cet enjeu malgré l'importance qu'il revêt notamment en didactique (Bru et Talbot, (2001) Bressoux & Dessus, 2003 ; Lepoivre-Duc, 2004 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Bucheton, 2009) ne fait l'objet que de peu de recherches. Un manque d'intérêt contre lequel une centration sur l'apprentissage et l'apprenant :

"Un relatif manque d'intérêt des chercheurs en éducation pour l'étude des pratiques enseignantes, en comparaison avec la grande focalisation portée sur les élèves (comportements, apprentissages, dysfonctionnements de l'apprentissage, échec scolaire, etc.). Il apparaît donc assez clairement que l'étude des pratiques enseignantes mériterait d'être non seulement prolongée, mais également amplifiée. En France, d'un simple point de vue descriptif, on sait encore trop peu de choses sur ce que font les enseignants en *classe*" (Bressoux & Dessus, 2003, pp 248-249).

L'utilité de s'engager dans ce genre de recherche est manifeste. Elle se compare à celle qui se dégage d'études portant sur l'élève et ses pratiques sinon comment dire que le processus d'enseignement est carrément inséparable de celui de l'apprentissage, n'est-ce pas l'apprenant et l'enseignant sont des partenaires qui se partagent le savoir et le construisent ensemble. Pour Garcia-Debanc (2004) des études de ce style sont utiles d'un triple point de vue :

D'un point de vue scientifique, elles permettent de rendre compte de la manière dont s'enseigne véritablement la discipline. D'un point de vue institutionnel, elles peuvent aider à mieux comprendre comment et par où changent les pratiques d'enseignement et comment des innovations se diffusent dans le système éducatif. D'un point de vue de la formation initiale ou continuée des enseignants, elles peuvent aider à déterminer des axes stratégiques pour le travail en formation.

L'interaction en classe entre enseignant et apprenant nous représente un moment crucial qui nous inspire le plus, car elle permet de concrétiser le travail qui se fait en amont et en aval par l'enseignant. La planification et les choix qui sont pris, la gestion des imprévus, la sélection des stratégies d'enseignement en fonction de la situation rencontrée, le support et l'utilité qu'il porte pour véhiculer le savoir, le recours au répertoire didactique de l'enseignant et la régulation qu'il effectue en fin de cours ou de séquence et qui prépare le cours prochain et tend à améliorer son déroulement sont autant d'éléments qui ne peuvent être observés qu'en ce moment primordial.

Nous mettrons le point sur cette interaction en procédant à l'analyse des échanges qui y tiennent lieu. Mais pour ce faire, nous nous expliciterons d'abord l'approche de l'oral et la nature de l'interaction en classe de FLE. Nous montrerons en quoi l'oral peut être difficile à être appris et comment grâce aux interventions de l'enseignant il deviendra plus facile être appris et utilisé.

Chapitre II

L'approche de l'oral

Introduction

Les pratiques de l'enseignant en classe de fle sont multiples et divergentes. Elles diffèrent en fonction de la compétence de chaque enseignant à faciliter l'appropriation d'un objet d'enseignement. Dans cette étude, les seules pratiques qui seront étudiées concernent celles que l'enseignant met en place en séance d'oral.

En fait, cette compétence d'oral connaît un intérêt sans précédent pour les chercheurs qui s'y intéressent afin de venir en aide aux enseignants et aux apprenants qui veulent en user efficacement. Pour les enseignants du fle, l'enseignement de l'oral s'accompagne de difficultés liées à sa nature et sa spécificité ainsi qu'à la langue en usage. Ils se confrontent à de triples défis qui rendent leurs tâches de plus en plus complexes.

Aujourd'hui, l'approche communicative suivie de l'approche actionnelle dominantes pratiquement dans le champ de l'enseignement du FLE accorde une importance considérable à la compétence orale. Elles accroissent par conséquent l'intérêt des chercheurs à l'égard de ce champ d'étude et les poussent à s'y investir davantage.

C'est à la suite de cette vague de recherche que nous avons pris part, et décidé de nous engager à étudier de près les pratiques enseignantes les plus efficaces pour l'apprentissage de l'oral.

Pour y parvenir, nous nous intéressons à l'oral replacé dans un cadre didactique (Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Dolz & Schneuwly, 2009) permettant d'examiner la manière dont il est enseigné, comment il est mis en œuvre en classe, quelle est la démarche à suivre, les outils à utiliser, et les activités qui favorisent son apprentissage ainsi que la façon dont celles-ci sont évaluées.

Sera exposée par la suite, la perspective interactionniste replacée plutôt dans un cadre pédagogique plus large (Bouchard, 1998 ; Germain, 2004 ; Germain & Netten, 2004 ; Cicurel, 2005 ; Cicurel & Rivière, 2008). L'objectif sera d'étudier la nature des échanges tenus entre les partenaires scolaires, et le rôle que devrait jouer l'enseignant en vue d'aider les élèves à la construction de leur savoir.

1-Tentative de définition :

La difficulté d'enseigner l'oral est due à l'ambiguïté qui ombre sa définition. Il est un objet polymorphe et insaisissable. Plusieurs notions peuvent se rapprocher de l'oral, et intéressent son domaine d'étude, il s'agit par exemple de : « langue, parole, discours, communication,

interaction... ». Or, ces « synonymes » ne sont, en réalité que des éléments englobés – caractérisés – par l'oral.

Considéré comme une notion floue, l'oral renvoie à :

« OVMI : un Objet Verbal Mal Identifié. Longtemps "non objet", ni didactique, ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'objet verbal mal identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment synchrétique, usé avant même d'avoir réellement servi » (Halté & Rispaïl, 2005, p. 12).

Partant à la recherche d'une définition simple et exhaustive de l'oral, nous nous référons d'abord à celle que proposent Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly qui le considèrent comme tout « ce qui se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche. Par opposition à l'écrit, l'oral se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain : le larynx où se créent les sons, en amont l'appareil respiratoire qui fournit le souffle nécessaire à la production et à la propagation de ces sons et, en aval, les résonateurs (les pharynx, la bouche et le nez) qui sont les cavités de l'appareil phonatoire qui entrent en vibration sous l'effet conjugué du souffle et des sons. » (Schneuwly & Dolz, 2016)

Mais, loin de d'être limité uniquement à ce qui sort de la bouche, l'oral implique toute la personne et induit une tâche cognitive qui se réalise en amont. Il implique également des relations que se tissent des locuteurs dans le cadre d'un échange verbal, là où interviennent les besoins et les désirs.

Pour Gagnon, la compétence orale se réfère à : « l'aptitude à exprimer ses pensées et ses émotions, la maîtrise des usages langagiers en contexte, la connaissance des scripts situationnels, la maîtrise des genres oraux et l'aptitude à manier l'implicite en production comme en réception » (Gagnon, 2005, p. 39)

La première partie de cette définition montre que l'oral relève du langage qui s'acquiert depuis l'enfance et qui permet de communiquer avec l'entourage auquel on appartient afin d'exprimer nos besoins. Au fil du temps, on atteint des stades de maîtrise où l'on doit choisir parmi une variété de contextes et de situations lesquelles des connaissances utiliser pour s'exprimer correctement à l'oral.

Il s'en dégage également que l'oral n'est pas propre uniquement à la production (ce qui sort de la bouche) mais aussi à la réception (l'écoute et la compréhension). C'est ainsi que sa maîtrise nécessite d'apprendre les deux sous-compétences qui y sont afférentes en l'occurrence la production (ou l'expression) et la compréhension orales. L'oral constitue donc au même titre que l'écrit un moyen de communication qui nous permet

d'exprimer nos besoins et nos pensées en production et de comprendre le message que nous transmettent les autres en réception.

Selon Gérard Vigner :

« L'oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, l'autre forme de la langue, dans sa force sonore, doté de priorités acoustiques particulières, met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet » (Vigner, 2001, p. 34). Notion très vaste, l'oral traverse plusieurs disciplines (interdisciplinaire) et se perçoit selon plusieurs aspects : d'abord, l'aspect sociétal et institutionnel : il renvoie à la langue en présence, aux représentations des locuteurs les uns envers les autres, aux contextes socio-didactiques et aux normes de son utilisation que ce soit au sein de la société ou à l'intérieur de l'école. Ensuite, l'aspect lié à la conception normative de la langue et qui renvoie au rapport entre l'écrit et l'oral. Enfin, l'aspect lié à la culture des uns et des autres : l'identité de son usager, la littérature sous-jacente, l'interculturalité et l'altérité.

En didactique, la maîtrise de la compétence de l'oral exige de s'approprier des connaissances appartenant à des dimensions diverses : la dimension linguistique qui renvoie aux aspects de la langue et de la parole (la morphosyntaxe et le lexique, la phonétique, la prosodie...etc.), la dimension discursive qui correspond à l'organisation du discours et la dimension communicative qui inclut les spécificités de la communication, et de l'interaction ainsi que tout ce qui renvoie au non-verbal (Préfontaine, Lebrun, & Nachbauer, 1998).

Ces trois dimensions «demeurent cependant confondues dans le processus de production orale et ne sont dissociées que pour faciliter l'observation et l'analyse du comportement langagier des élèves» (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009, p. 76).

En didactique des langues, l'oral désigne : « Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques » (Robert, 2002. 120)

Après avoir été un objet non identifié ou presque un non objet au terme de Jean-François Halté, l'oral correspondrait selon la définition précédente à une langue à part entière au même titre que la langue écrite. Il a ses spécificités et s'enseigne à partir d'activités dédiées uniquement à son apprentissage. Il s'enrichit de plus en plus et s'applique dans des situations diverses en tant qu'objet ou médium d'apprentissage. Entre autres, il permet à l'élève de se doter des connaissances orales dont il a besoin pour accéder en classe de langue à la

compréhension d'énoncés ou de documents sonores et par conséquent pour s'engager dans des échanges verbaux avec l'enseignant ou avec les élèves.

Ces connaissances sont d'ordre divers et appartiennent à plusieurs domaines tels que le linguistique, le discursif, le socio-culturel.

Selon Nonnon (1999), l'oral peut être appréhendé différemment selon les contextes de son utilisation. L'auteur identifie dans ce sens trois perspectives :

-la première appréhende l'oral par le biais des échanges verbaux quotidiens de la classe. Le terme oral signifie ici³⁷ l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet. C'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques.

-la seconde s'intéresse à l'oral pour apprendre dans toutes les disciplines scolaires, celui-ci est invoqué comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles ;

-la troisième fait de l'oral un objet explicite et autonome d'enseignement-apprentissage, et le situe comme un sous-volet de la discipline français à côté de la lecture, l'écriture, la grammaire et la littérature. L'oral à ce niveau renvoie à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées).

Dans un sens proche du précédent, Plane (2004)³⁸ distingue :

- 1) L'oral comme un moyen d'expression : « l'expression orale favorise le développement personnel et la construction d'une identité sociale » notamment par la place accordée aux paroles des élèves
- 2) L'oral comme un moyen d'enseignement, commun à diverses disciplines qui porte trace du processus de construction des connaissances (Agutti et al, 1988)
- 3) L'oral comme un objet d'apprentissage : les élèves devant être mis en position de maîtriser les différents genres oraux tels que l'exposé oral et le débat (Garcia-Debanc, 1980, Dolz&Schneuwly, 1998)
- 4) L'oral comme un moyen d'apprentissage, les élèves apprennent par la verbalisation, et l'interaction (Grandaty et Turco, 2001. Peterfalvi & Jacobi 2003)

³⁷ (Nonnon, 1999, p. 91)

³⁸ Cité dans (Plane & Garcia-Debanc, 2007)

- 5) L'oral comme un objet d'enseignement lorsque sont mis en place des dispositifs de travail (repères 24/25 enseigner l'oral, Garcia-Debanc et Plane, 2004)

2-Les spécificités de l'oral

L'oral se perçoit d'une manière moins valorisée que l'écrit qui s'impose comme étant la compétence la plus travaillée et la plus normée en classe. L'oral semble être de l'ordre de l'insaisissable, de l'éphémère, de l'abstrait, quelque chose qu'il n'est pas possible de matérialiser.

Selon Suffys, l'oral en classe, « sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence »(Suffys, 2000, p. 29).

Lié au désordre et au chahut, l'oral est le plus utilisé en contexte extrascolaire. Il s'apprend d'une manière spontanée et précède l'écrit, il connaît des variations selon les locuteurs et les contextes dans lesquels il est pratiqué.

Plusieurs variables et traits distinctifs inhérents à l'oral sont regroupés en trois catégories dans l'ouvrage « Enseigner le FLE : Pratiques de classe » (2005, pp. 21-25) :

1- Les traits de l'oralité : Ces traits propres à l'oral ont des fonctions syntaxiques et sémantiques variées.

- les traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de courbe intonative, le débit.).
- les liaisons et les enchaînements.
- les contractions : les professeurs de français veillent à enseigner une langue grammaticalement correcte. Cependant, dans la conversation avec des natifs, les raccourcis sont fréquents « y a pas », « chai pas », « t'as vu » etc.
- les hésitations et les ruptures.
- les interjections et les mots de discours.
- les parasitages dans la conversation.
- les interruptions de parole et les conversations croisées.

2-Le jeu social : Il regroupe les accents régionaux et sociaux, les registres de langue et les implicites culturels.

3- Le corps : La gestuelle, les mimiques et la proxémie, c'est-à-dire la distance entre les personnes et les contacts physiques entre les locuteurs, jouent un rôle très important dans la communication orale. En effet, apprendre et communiquer en une langue étrangère impliquent

à la fois la parole et l'écoute. Tout travail de l'oral amène à prendre conscience de la nécessité de considérer les deux aspects de l'oral à la fois : la compréhension et l'expression.

Ces caractéristiques sont présentées par rapport à celles qui différencient l'écrit de l'oral. Deux systèmes linguistiques qui représentent les deux versants de la langue que ce soit au niveau de la production ou de la réception. Les deux compétences se chevauchent et parfois se concurrencent dans le temps et dans l'espace : l'oral prend le caractère de la temporalité et s'y inscrit alors que l'écrit s'inscrit dans la spatialité. Tant de caractères éloignent l'un de l'autre au point d'être en totale opposition sur tous les plans, linguistique, cognitif, et discursif.

Un nombre d'auteurs préfèrent parler d'une dichotomie pour décrire le lien entre les deux aspects langagiers, citons à titre d'exemple Blanche-Benveniste ou Gadet pour qui l'oral et l'écrit ne sont que des réalisations différentes d'une même langue et non de deux langues qui s'opposent :

« La confusion [des enseignants par rapport à cette distance entre l'oral et l'écrit] naît surtout de ce que très souvent on pose la langue parlée/écrite comme deux « niveaux de langue », alors que ce sont deux réalisations, dans deux systèmes différents, de la langue » (Peytard, 1970, dans (Pietro & Wirthner, 1995, p. 32).

L'oral renvoie principalement à l'audition et au contact direct auditif ou visuel qui s'établit entre deux ou plusieurs locuteurs³⁹. Il se produit dans un contexte et en dialogue, et est lié aux situations d'échange qui tiennent lieu entre des personnes qui se voient et se partagent la parole (critère de co-présence des participants), en face à face ou à défaut au téléphone (oreille-à-oreille). C. Kerbrat-Orecchioni (1990) parle dans ce sens de la forte dépendance des énoncés de leur contexte d'actualisation.

Quant à l'écrit, il relève de l'ordre du visuel et est souvent décontextualisé, il se produit par une personne sans avoir nécessairement une autre avec qui elle échange le contenu de son écrit. C'est la raison pour laquelle le discours oral est habituellement caractérisé par la richesse en marques énonciatives par rapport au discours écrit.

Ces caractéristiques de l'oral et d'autres ont été expliquées et éclaircies par Gadet (1996) en se basant toujours sur la distinction avec l'écrit :

-l'hétérogénéité sous l'apparence de laquelle se présente l'oral par opposition à l'homogénéité de l'écrit : il s'agit en fait de la difficulté de fixer et de saisir la variabilité de l'oral dont les effets sur la langue renvoient à la différence d'ordre régional, social, ou situationnel.

³⁹ KERBRAT-ORECCHIONI C., Le discours-en-interaction, (2005, p.29)

-les scories comme des traces que laisse apparaître l'oral : elles représentent les pauses, hésitations, recherches de mots, incomplétudes, redites... qui truffent la parole mais, elles ne sont pas toujours perçues négativement, au contraire, ces scories se conçoivent parfois comme des indices de l'élaboration de l'énoncé par le locuteur dans la constitution du sens.

-l'intonation et les facteurs prosodiques qui caractérisent les énoncés oraux : production écrite et orale sont tributaires de leur conditions de production mais l'oral se présente toujours crucialement *in situ*, ce qui autorise des structure apparemment peu explicites si on les prend hors conditions de production. Le caractère intonatif du langage parlé est renforcé également par le gestuel, la modulation de la voix et la mimique qui explicite ce qui se dit au cours de l'échange verbal.

En réalité, les protagonistes de l'interaction à l'oral s'exercent des influences mutuelles les uns sur les autres, car comme le dit C. Kerbrat-Orecchioni(1990, p. 17), parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. De cette influence mutuelle, il ressort des compromis implicites que les interlocuteurs réussissent à faire au moyen du langage d'une façon non-verbale (regard, hochements de tête, froncement des sourcils, sourire, changement corporel, etc.), verbale ou plutôt vocale (« mmh » ou autres vocalisations) (Sales-Chianca, 1999 : 73 – 75). C. Kerbrat-Orecchioni(2005, p. 29) parle du caractère multicanal et plurisémiotique (ou « multimodal ») : l'oral fait appel à plusieurs canaux sensoriels liés à l'audition et au visuel et plusieurs systèmes sémiotiques que l'auteur appelle « verbal », « paraverbal » et « non verbal ».

C. Kerbrat-Orecchioni ajoute un autre aspect qui caractérise l'oral correspondant à la concomitance entre planification et émission du discours : il s'agit de l'oral dit spontané qui exige une parole fraîche qui se produit d'une manière non planifié et répond éventuellement aux éléments de la situation à chaud : «Étudier le français parlé, c'est étudier des discours généralement non préparés à l'avance. Or, lorsque nous produisons des discours non préparés, nous les composons au fur et à mesure de leur production, en laissant des traces de cette production. »⁴⁰

Un autre caractère qui s'ajoute à ceux qui distinguent l'oral de l'écrit. Il s'agit de la fugacité du discours oral qui s'effectue sur un discours qui n'est pas fixe. Ce discours est un objet qu'il est difficile de manipuler. L'interlocuteur ne peut ni s'y rendre à son gré, ni interrompre le discours oral du locuteur, ni le reprendre, ni revenir sur un passage, et en négliger d'autres. À cet égard, l'interlocuteur n'a aucun pouvoir sur le discours oral du locuteur. L'oral n'a qu'une

⁴⁰ Claude Hagege (1985) L'homme de paroles , Fayard, p.69

seule vie. Il se réalise en deux temps seulement, celui de la production / émission, et celui de la réception.

Le discours oral est transmis et reçu d'une manière concomitante, il permet, par opposition à l'écrit, à l'émetteur d'exercer son pouvoir sur le récepteur et du locuteur sur l'interlocuteur. C'est un discours qui se produit d'une manière continue où l'auditeur n'a que peu de possibilité d'intervenir. Il est censé s'y adapter et le recevoir tel qu'il est produit dans son rythme original, son irréversibilité et sa continuité.

3-L'enseignement de l'oral :

Force est de constater l'extrême intérêt que les méthodes d'enseignement des langues accordaient exclusivement à l'écrit. L'oral se relègue au second plan et s'écarte le plus souvent des activités pédagogiques de l'enseignant. La composante orale, soulignent, à juste titre, J.P. Cuq et I. Gruca : « a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. » (2003, p. 103).

En fait, il fallait attendre les années 1960 pour assister au tournant de l'enseignement des langues pour un changement à l'égard de l'oral. C'est dans ce contexte que l'oral et les échanges verbaux changent de statut au sein de l'école et se voient modifiés. L'introduction de nouvelles méthodes et approches d'enseignement à l'image de l'approche communicative, la méthode SGAV a influé positivement sur l'intérêt accordé à l'oral : « Dès les années soixante, les projets didactiques envisageaient d'enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère. » (Moirand, 1982, p. 159).

Ces changements aussi colossaux que leur influence étaient insuffisants pour asseoir une didactique de l'oral à part entière indépendante de celle de l'écrit considéré encore comme la compétence la plus répandue dans le champ scolaire. La difficulté de fixer des objectifs précis pour son enseignement, de doter les enseignants de méthodes et de stratégies dédiées à son enseignement et de mettre en place des mesures pour son évaluation participent à en faire une discipline très difficile à enseigner. En plus, les enseignants se déclarent incapables d'enseigner l'oral en étant en insécurité devant un savoir dit « non enseignable » (Lafontaine, 2001,2003 ; Perrenoud, 1991 ; (Pietro & Wirthner, 1995).

Par ailleurs, l'oral n'apparaît-il pas comme propédeutique à l'écrit, qui en suppose le dépassement ? Y a-t-il un clivage entre l'oral et l'écrit ou une complétude et une complémentarité entre les deux ?

Il est à remarquer que dans la majorité des situations scolaires et sociales, l'oral se confond avec l'écrit. Ils s'articulent l'un sur l'autre en créant des systèmes qui se correspondent et se

complètent : un écrit peut être oralisé, cité, paraphrasé. Les explications orales de l'enseignant peuvent être marquées par des traces écrites au tableau à partir de ce que l'enseignant dit ou de ce que disent les élèves, traces qu'on relit, qu'on commente, qui interviennent comme mention ou comme voix différente dans la polyphonie de l'oral scolaire. A partir des notes écrites, peut être expansé un oral ou l'inverse ; l'oral peut être transformé en des remarques écrites. L'oral représente donc pour l'écrit ce que la lecture est à l'écriture : l'élève a besoin de comprendre à travers la lecture des messages écrits pour pouvoir y répondre et par conséquent il a besoin de maîtriser l'écriture et ses conventions linguistiques pour traduire sous forme écrite ses idées, pensées et sentiments. J.P. Cuq et I. Gruca soulignent à cet effet : «La mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture/écriture.»(2003, p. 182).

L'oral ne peut donc, ni linguistiquement, ni psycholinguistiquement, ni même didactiquement être simplement «remplacé » par l'écrit, ou être une passerelle pour son enseignement. Au contraire, il doit être plus autonome et s'enseigner parallèlement à l'écrit. L'amélioration de son enseignement devient donc une préoccupation d'actualité en didactique du FLE.

La question de l'oral doit permettre de traiter en premier lieu la définition des contenus, des méthodes et l'élaboration de dispositifs permettant de fonder une didactique efficace et opératoire de l'oral basée sur des études d'expérimentations.

Sans doute, les années soixante étaient-elles décisives pour l'enseignement de l'oral eu égard à l'intérêt que les méthodes d'enseignement lui portaient. Cet intérêt s'est de plus en plus, renforcé avec le changement du paradigme « connaissance des règles/expression écrite » vers le paradigme de la « communication orale et écrite », sous l'impulsion mariée de la linguistique et de la psychopédagogie. Un changement qui s'explique par la valorisation de l'enseignement de l'oral, et ce à travers l'intérêt que lui portent la didactique des langues étrangères et les nombreuses recherches dans le domaine des méthodes d'enseignement.

A partir de là, l'apprentissage de l'oral ne se lie plus uniquement aux savoirs linguistiques (la maîtrise de la syntaxe, de la prononciation ou du vocabulaire) mais fait appel à plusieurs disciplines telles que la sociolinguistique, la pragmatique, la psycholinguistique et des types d'interventions méthodologiques et pratiques. Pour Guimbretière (1994, pp. 8-9), « la didactique de l'oral se définit comme un carrefour qui. [...] permet à différents domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun : l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture ; et ces domaines vont aller de la phonétique, à la psychologie cognitive et à la psychologie du langage en empruntant les voies (ou voix !) des théories sur l'apprentissage et de celles de la neuro-pédagogie. Mais, que ce

soit pour l'un ou l'autre de ces domaines, il est clair qu'utiliser les savoirs d'une discipline, c'est être capable de croiser les recherches des disciplines connexes avec les recherches méthodologiques »

L'oral ne se considère plus comme un simple acte d'expression mais plutôt une maîtrise d'un ensemble de connaissances permettant de s'adapter au mieux à une situation de communication authentique.

Outre les années 1960, les années 1990 étaient également marquées par l'émergence de deux perspectives qui envisagent autrement la question de l'oral. D'abord celle qui considère l'oral comme un objet d'enseignement et d'apprentissage autonome en se focalisant sur les genres oraux et les rituels scolaires (delcambre, 2012), les genres de la parole publique formelle (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Schneuwly *et al.*, 1996-1997), et les conduites langagières (Hassan et Bertot, 2015). Ensuite celle de l'oral intégré ou transversale (Hassan & Bertot, 2015) selon laquelle l'enseignement de l'oral est intégré aux séquences d'enseignement quotidien, qu'il s'agisse du français ou d'une autre discipline. Cette perspective met l'oral au service de l'apprentissage d'autres savoirs que celui de l'oral et génère un type d'oral appelé réflexif qui permet à l'élève de conscientiser sa production langagière et de l'analyser (Laparra, 2008).

Pour aborder avec plus de détails ces différents débats sur la question de l'oral et son enseignement, nous nous focalisons sur l'intérêt que les méthodes d'enseignement accordent à cette compétence replacée dans le cadre de la didactique du fle :

1. La méthodologie traditionnelle :

Se basant sur l'enseignement des règles grammaticales et la traduction des textes littéraires, cette méthodologie est également appelée méthode "grammaire-traduction". Elle a été largement adoptée à la fin du 18^{ème} et la première moitié du 19^{ème} siècle. Nombre de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à des évolutions, qui ont abouti à l'apparition des méthodologies modernes. Cette méthodologie s'intéresse à la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. L'oral est relégué au second plan. L'accent est plutôt mis sur l'écrit dont l'enseignement s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte⁴¹. Les textes supports étudiés relèvent d'une langue soutenue de grands auteurs de la littérature. La méthodologie traditionnelle utilise systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue.

⁴¹ J.P (Jean-Pierre CUQ & Gruca, 2005, p. 255)

La grammaire est enseignée de manière déductive alors que l'interaction se fait toujours en sens unique : du professeur vers les élèves. Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes de mots présentés, hors contexte, que l'apprenant doit connaître par cœur. Besse affirme l'inefficacité de cette méthode : « On a beaucoup critiqué son efficacité : huit à dix ans d'enseignement, à raison de cinq à six heures par semaine, ne suffisent souvent pas à développer une réelle compétence en L2, tant à l'oral qu'à l'écrit, encore que les résultats soient meilleurs pour ce dernier » (Besse, 1992, p. 27).

2. La méthodologie naturelle.

Cette méthodologie s'oppose radicalement à la méthode précédente. Elle marque une nouvelle conception de l'enseignement et donne naissance à la méthodologie directe et la didactique des langues étrangères :

« Elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par lesquels on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : pas de traduction, pas d'explications grammaticales, un « authentique bain linguistique » et pas de progression » (Besse, 1992, p. 24).

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait à partir de la langue usuelle et quotidienne et doit être rapproché le plus possible de l'apprentissage de la langue maternelle.

3. La méthodologie directe

Conçue spécifiquement pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. Cette méthodologie est considérée par C. Puren (1994) comme un « coup d'état pédagogique ».

Elle a fait son apparition à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème}. L'objectif qu'elle se fixe est désormais une maîtrise effective de la langue en tant qu'instrument de communication. La méthodologie directe constitue une approche "naturelle" de l'apprentissage d'une langue étrangère, fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle. L'enseignement se fait dans le cadre de cette méthode d'une manière directe sans recourir à la langue première. Quant à l'oral, il est enseigné sans passer par la forme écrite de la langue. Pour J. Cuq et I. Gruca (2005, p. 257) ; l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation qui repose sur une démarche analytique et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux. On met également l'accent sur l'oralité interactive qui caractérise l'apprentissage des langues vivantes en s'intéressant à tous les aspects de l'oral comme l'aspect non-verbal que l'on utilisait sous forme de gestes et de mimiques.

Quant à la langue écrite, elle était considérée comme une langue orale « scripturée » :

4. La méthode active

Face au rejet de la méthodologie directe, certains demandent de mettre en place un compromis entre la méthode traditionnelle et les nouvelles avancées méthodologiques. Pour répondre à ce besoin, la méthode active a marqué son apparition en France entre 1920 et 1960. Cette méthode propose d'enseigner les composantes de la langue (la grammaire, le vocabulaire, l'oral) d'une manière assouplie par opposition à la rigidité et au conformisme que prône la méthode directe. Elle tolère également le recours mesuré et tempéré à la langue maternelle comme procédé d'explication dans des situations particulières.

Cette méthode vise en premier lieu à permettre à l'apprenant d'être acteur de ses apprentissages en étant plus actif et plus motivé en salle de classe. Pour y parvenir, elle intègre un ensemble de procédés pédagogiques allant de l'implication à l'engagement des participants qui convergent tous vers cette finalité. Elle a également pour objectif de se servir de la psychologie de l'élève pour établir un climat favorable aux activités pédagogiques qui visent la prise de parole. L'élève interagit avec son professeur ou avec ses condisciples dans le cadre des dialogues entrepris en classe de langue. L'apprentissage s'articule désormais sur une véritable pratique de la langue loin de la simple transmission du savoir et des connaissances

5. Méthode audio-orale

Elle est née au cours de la seconde guerre mondiale en réponse à des besoins militaires. Elle s'est développée aux États-Unis et s'est inspirée de deux apports théoriques - le structuralisme américain et la théorie du behaviourisme (l'apprentissage par conditionnements). Elle accorde la priorité à l'oral où la langue étrangère se présente, d'après H. Boyer *et al.* (2001 : 10)⁴² à travers « une mise en dialogues de structures, d'énoncés-modèles, sur la base d'une progression grammaticale guidée par la préoccupation contrastive (confrontation de la langue maternelle et de la langue étrangère) ».

L'apprentissage d'une langue se fait selon les behavioristes tels que Skinner à travers l'acquisition d'un certain nombre d'habitudes ayant comme fondement : stimulus-réaction-renforcement. La réponse est en association avec un stimulus. Cette méthode met l'accent sur l'acquisition de structures syntaxiques par l'automatisme, l'imitation, la répétition et la mémorisation (avant même la compréhension des concepts grammaticaux) des dialogues en langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés pas à pas en formant des

⁴² (H Boyer et al, 2001)

patterns, une structure de base servant de modèle à l'élève pour reproduire des énoncés nouveaux.

6. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) :

Par « structuro-global », on désigne une notion qui recouvre l'ensemble de l'activité langagière et les éléments para-linguistiques. En mettant l'accent sur les éléments verbaux et non-verbaux d'une langue, Cuq et Gruca (2005, p. 261) expliquent la notion de *structuro-global* :

« Si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio- temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. »

Cette méthode est née grâce au travail réalisé par Petar Guberina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb qui a décidé de lui donner son nom (désormais SGAV) en 1953. Elle est inspirée par la théorie psychologique de la *Gestalt* qui met l'accent sur une perception globale de la forme ou de la structure.

La méthodologie SGAV repose sur le triangle : situation de communication/ dialogue/ image. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés sont visées, bien qu'une place toute privilégiée soit accordée à l'oral. La MAV prend également en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Cette méthodologie tient compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permet d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères.

7. L'approche communicative

L'approche communicative (désormais AC) est la première à se considérer désormais comme une approche en raison de sa souplesse. Née dans les années 70, alors qu'elle tient le haut du pavé pendant les années 1980. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et en didactique et répond à différents besoins. Cette approche s'est développée en réaction à la méthodologie audio-orale et à la méthodologie audio-visuelle. En s'opposant à la conception béhavioriste de la langue comme un réseau d'habitudes, elle privilégie une conception de la langue comme un instrument de communication.

L'objectif de l'AC serait d'amener l'élève à acquérir une compétence de communication en développant les quatre habiletés à savoir la compréhension et la production écrite et orale. Un niveau « seuil » a été déterminé pour définir les savoirs et les savoir-faire requis pour

l'acquisition de cette compétence communicative. Celle-ci s'est d'abord définie comme la capacité à produire effectivement des énoncés corrects dans une langue donnée, par opposition à l'acquisition d'un savoir théorique, avant d'intégrer d'autres types de capacités allant au-delà du cadre linguistique comprenant plusieurs dimensions : linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire, à la fois verbal et non-verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Pour communiquer, l'élève ne lui suffit pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère, il se devra de connaître également les règles d'emploi de cette langue.

Selon Moirand (1982, p. 20), une compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs composantes :

Une composante linguistique : la connaissance et la capacité d'utiliser des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

Une composante discursive : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation qui permettent d'assurer la cohésion et la cohérence des discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent. Par exemple : une lettre informelle, une carte postale.

Une composante référentielle : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

Une composante socioculturelle : la connaissance et l'appropriation des règles socioculturelles d'emploi de la langue.

L'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus pour pouvoir s'exprimer en langue étrangère. Ainsi passe-t-on de l'apprentissage de savoir sur la langue à celui des savoir-faire langagiers qui permettent d'atteindre les objectifs de la communication. Cela reflète la perspective pragmatique du langage (son usage dans le milieu social) selon laquelle les savoirs ne sont plus des objectifs, mais des moyens pour atteindre des buts d'enseignement.

Pour amener ses élèves à acquérir une compétence communicative réelle, cette approche impose de se servir de documents authentiques qui renforcent le lien entre la vie scolaire et la vie extrascolaire. C'est ainsi que l'erreur est considérée comme un processus naturel qui résulte de l'apprentissage et le favorise.

Avec l'avènement de l'AC, le rôle de l'enseignant a considérablement changé. Il n'est plus le détenteur du savoir à transmettre ; il devient plutôt un facilitateur, un organisateur des activités de la classe, et un conseiller qui guide ses apprenants à se doter de la compétence qui leur permet d'exprimer leurs besoins et leurs intérêts à l'égard des autres.

Un enseignant, en tant que facilitateur, se confronte à un nouveau défi consistant à « aider chaque apprenant à comprendre et utiliser des registres de langue de plus en plus élaborés, de mieux en mieux adaptés aux situations de communication » (Maurer, 2001, p. 32).

8. L'approche actionnelle

Cette approche s'est imposée réellement avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001. Elle vise à former des apprenants capables d'agir efficacement au sein de la société. L'objectif n'est plus d'amener les élèves « apprenants » à communiquer en langue étrangère à travers des situations de communication simulée comme le suggère l'AC, mais de les amener à être :

« Comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, 2001 :15).

L'approche actionnelle se détache de sa précédente malgré le postulat de certains pédagogues et didacticiens (David Nunan, 1989 ; John Trim, 2002 ; J.-P. Cuq et I. Gruca, 2005 ; J.-P. Robert et E. Rosen, 2010) selon qui, elle est une sorte de prolongement naturel de l'AC. Christian Puren(2009) souligne les dimensions collectives et durables qui caractérisent la réalisation de l'action dans cette approche, en insistant sur l'implication de l'acteur social « dans des projets collectifs de longue durée ».

Une nouvelle conception voit donc le jour avec l'avènement de cette perspective actionnelle. Il s'agit en fait de la « pédagogie du projet » où la démarche de projet suppose de rendre l'élève, qui sera amené à « co-agir » avec d'autres en langue cible, actif et acteur. Selon Boutinet (1990), la pédagogie de projet s'oriente vers le processus (et non pas le produit) et se focalise sur l'action en cours (l'acquisition et non pas l'acquis). A l'intérieur du projet se réalise par l'apprenant un nombre de tâches langagières, mais également extra-langagières dans le cadre d'un domaine d'action particulier. Les apprenants deviennent acteurs de leur apprentissage en situation authentique de communication. Pour Paulo Da Costa :

« Par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques du vocabulaire et de la syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. » (Da

Costa, 2010 : 4)⁴³

Le Conseil de l'Europe a préconisé cette approche didactique à travers la publication en 2001 de son outil de référence, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECRL). Ce Cadre définit une tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (2001 : 16). Il envisage la communication comme la réalisation d'une action. L'usage d'une langue et de son apprentissage se fait et comprend :

« Les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. » (Ibid. : 15)

Christian Puren (2009, p. 3) trouve que « tous les nouveaux concepts-clés - compétence, contexte, texte, domaine et stratégie - y sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche [...] ». L'accent est mis sur l'utilisation de la langue afin « d'apprendre à agir et d'agir pour apprendre ». L'oral sert donc à agir et faire agir. Pour réaliser une tâche, l'action suscite l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. On passe donc d'un enseignement/apprentissage où les actes de parole en constituent la finalité à un enseignement/apprentissage où ces actes de parole ne sont qu'un moyen : « Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance » (Puren, 2006, p. 37). L'apprenant est ainsi amené à envisager la langue dans ses dimensions diverses ; linguistique, socioculturelle, pragmatique, etc.

D'ailleurs, le CECRL offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, et de manuels. Il propose six niveaux de compétences standardisés à l'aide d'un certain nombre de descripteurs qui illustrent des actes de communication « je peux faire ... », organisés en échelles thématiques. Les compétences pour chaque niveau sont déclinées en cinq compétences langagières : écouter, lire, prendre part à

⁴³ Cité dans (Beillet, 2016)

une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire.

Enfin, force est de constater que le CECRL refuse de se limiter à l'application d'une seule méthodologie d'enseignement. En revanche, il prône un éclectisme méthodologique. Effectivement, la méthodologie est absente du Cadre qui ne recommande officiellement d'aucune d'entre elles : « les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels [...]. Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (CECRL, 2001, p. 110).

4- La compétence de communication à l'oral :

Cette notion a été empruntée à l'ethnographie de la communication, discipline créée dans les années 1960 par les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperz (Geneviève-Dominique de Salins, 1995, p.182).

Ayant les caractéristiques du Niveau-Seuil, la compétence de communication est devenue la finalité de l'enseignement/apprentissage des langues. Le terme de compétence se réfère d'abord et selon le linguiste Chomsky à un ensemble structuré de connaissances et d'aptitudes linguistiques. Réfutant cette définition, Dell Hymes postule qu'il n'est pas suffisant d'avoir le code linguistique pour pouvoir s'exprimer correctement dans une langue étrangère : « Il ne s'agit pas seulement d'acquérir un savoir linguistique mais bien d'arriver à la capacité d'agir dans des contextes où la langue étrangère (...) ne suffit pas toujours, d'autres contenus pouvant s'avérer indispensables pour atteindre le but choisi. Et par exemple des indications sur les codes sociaux. »⁴⁴

En fait, Dell Hymes bâtit sa notion de compétence de communication sur la base de la notion de compétence linguistique de Noam Chomsky (Evelyne Bérard 1991, p.18), qu'il considère comme incomplète et insuffisante. Hymes se propose de la compléter en ajoutant des notions d'adéquation sociolinguistique.

⁴⁴ Conseil de l'Europe, 1976, p.9

Ainsi, la compétence de communication est définie comme «ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs», la notion centrale étant «la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large» (Gumperz & Hymes, 1964)

Pour A. Abbou (1980, p. 16), la compétence de communication peut se définir pour un acteur interprète social donné: «comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets».

Deux volets s'impliquent dans cette compétence communicative, il s'agit de la réception (compréhension) et la production (expression) :

4-1-La compréhension de l'oral :

Si l'oral est le parent pauvre de l'enseignement des langues, la compréhension orale sera « le parent pauvre du parent pauvre de l'enseignement du français »⁴⁵. Elle était d'abord vue comme une aptitude longtemps « oubliée » (Gremmo et Holec, 1990) voire négligée tant au niveau théorique que pratique (Morley, 2001) par rapport à la production orale, puis elle a été reconsidérée et revalorisée à partir des années 1970 avec l'introduction de documents « authentiques » en classe dans le cadre de l'AC.

Selon Jean Michel Ducrot : « En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire. La compréhension orale est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro » (Ducrot, 2010)

Aujourd'hui, elle est considérée comme la compétence la plus importante et qui s'avère la plus difficile dans le processus d'acquisition. En effet, « La compétence 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 » (Porcher, 1995, p. 45). La difficulté de cette compétence réside dans le nombre importants de connaissances diversifiées appartenant à des domaines de savoir différents : phonologique, phonétique, lexical, sociolinguistique et pragmatique. La compréhension exige que l'apprenant soit capable de décrypter des messages oraux qu'il reçoit de son entourage. Ensuite de les analyser afin de s'adapter aux situations communicatives à laquelle il participe, en y choisissant et ajustant adéquatement ses interventions orales.

⁴⁵ De Pietro et al. (2017, p.12)

Pour Cornaire (1998, p. 196) la compréhension de l'oral renvoie à une :

« Habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens ».

Le défi de la compréhension orale relève de la capacité à transformer un message transmis par un locuteur comportant un ensemble de signes à une signification. Le défi paraît plus difficile quand il s'agit de l'oral en langue étrangère où l'élève n'a pas encore la compétence nécessaire pour faire en sorte qu'il soit capable de décrypter traditionnellement le sens des mots utilisés : « L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation » (Jean-Pierre Cuq & Gruca, 2003, p. 61).

Des stratégies de compréhension doivent donc être mobilisées pour détourner les obstacles linguistiques surgies afin de saisir le sens global du message reçu, Jean-Michel Ducrot explicite ces propos en affirmant que la compréhension orale est une :

« Compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objet est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement ».(Ducrot, 2005)

La compréhension est le deuxième niveau de la taxonomie de Bloom () et nécessite donc d'avoir un nombre de connaissances, elle vient de *comprehension*, et est issue de *comprehendere* qui signifie en latin, au sens propre, « saisir, enfermer » et, au sens figuré, « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ». Selon Cuq et Gruca,

« Comprendre n'est pas une simple activité de réception(...). Il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. De plus, toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent. »⁴⁶

⁴⁶ (Jean-Pierre CUQ & Gruca, 2005, p. 157)

La compréhension s'avère une activité compliquée et complexe de par le nombre de variables qui y interviennent, et la pluralité des interprétations que l'on prête au discours et qui le caractérise. Un agent plus expérimenté le cas échéant l'enseignant, pourrait intervenir pour apporter aide et soutien à celui qui s'y intéresse. Celui-ci facilite la compréhension aux élèves en classe à travers les pratiques efficaces qu'il adopte et la mise en place d'activités pédagogiques qui correspondent au niveau de maîtrise des élèves.

Le Dictionnaire actuel de l'éducation voit que la compréhension est une sorte d' :

« Un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long, et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, compte tenu du discours retenu et les objectifs dont on veut mesurer l'atteinte. » (Legendre R. 1993).

Toutefois, le rôle de l'enseignant s'articule sur la capacité d'enrôler l'aspect cognitif de l'apprenant dans la réalisation des tâches de compréhension. C'est ce que confirme Cuq (2003 : 49) lorsqu'il avance que : « 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 ».

Pour atteindre ce niveau de compréhension, l'apprenant doit être en mesure de mobiliser ses facultés cognitives en deux étapes : une première qui correspond à la réception des sons produits dans le cadre des messages oraux reçus, et une deuxième qui se fait sur la base de la première et concerne l'accès à la signification et au décryptage sémantique.

Quant au support que l'enseignant pourrait proposer à ses élèves en séance de compréhension de l'oral et à partir duquel il enseigne cette compétence, il peut être de deux natures : soit un texte oralisé à plusieurs reprises permettant ainsi d'interroger les apprenants sur son contenu, soit un document sonore (enregistrement audio, visuel ou audio-visuel) produit en langue cible par un natif ou un non-natif.

Le choix de ce support dépend en grande partie des objectifs pédagogiques que se fixe l'enseignant pour la séance de compréhension. C'est en fonction de ce choix que l'enseignant détermine les moments ou les étapes par lesquels il passe pour interroger la compréhension des apprenants.

Pour éviter que ces étapes se mêlent les unes aux autres l'enseignant doit donc les présenter selon une démarche de plusieurs écoutes : « Ils font écouter plusieurs fois le document sonore pour élaborer des hypothèses (1re écoute), les vérifier (2e écoute), les confirmer ou les infirmer (3e écoute) » (Robert, 2008, p. 43).

a)-La pré-écoute :

Cette étape a pour objectif de faire comprendre aux élèves les éléments de la situation dans laquelle ils seront placés pour apprendre la compétence de compréhension de l'oral. Elle permet à l'enseignant d'éveiller l'intérêt de ses élèves, de les motiver et attirer leur attention aux intentions communicatives qui seront atteintes à la fin du cours. D'après Ducrot : « Il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute » (Ducrot, 2005).

Au cours de cette étape, l'apprenant se familiarise avec les éléments de la situation et concentre son attention sur ce qu'il doit accomplir et atteindre comme objectifs pédagogiques. Il émet des hypothèses pour anticiper le contenu du document que l'on prépare à lui faire écouter, en se basant sur les aides que lui présente l'enseignant sous forme d'activités d'anticipation et de remue-méninges. Pour Gruca : « Pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute active en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document » (Gruca, 2006)

Cela dit, Cette étape met en place un modèle de compréhension performant⁴⁷ appelé onomasiologique qui illustre une démarche descendante et s'opère « de haut en bas ». Ce modèle considère selon F. Berdal-Masuy et G. Briet que :

« L'auditeur construit le sens par anticipation, en formulant des hypothèses, qui sont confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute, [...] » (2010, p. 20).

Les apprenants s'appuient sur les bribes d'informations que leur fournit l'enseignant et les outils pédagogiques qu'il met à leur disposition, pour pouvoir relever du sens en tissant des relations sémantiques à partir du contexte.

b-L'écoute : au cours de cette deuxième étape l'apprenant procède à la vérification des hypothèses émises au moment de la pré-écoute. L'objectif selon Cornaire (1998, p. 161) (1998 : 161) est d'obtenir des réponses aux questions qui concernent la situation de communication telles que ; qui parle ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? :

« La première écoute peut être concentrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. Il est très utile de préparer les apprenants qui possèdent une compétence limitée à reconnaître le contour situationnel à l'intérieur duquel se déroulent les événements. »

Sans doute, le but principal de l'écoute est la découverte de la signification par l'apprenant et l'accès au sens du contenu exposé, mais cela passe obligatoirement par le décryptage de la chaîne sonore que Lhote (1990) appelle le « paysage sonore ». Le défi et l'enjeu que doit

⁴⁷ Gremmo et Holec (1990)

relever l'élève est donc celui de la perception auditive au travers de laquelle il arrive à s'habituer à un nouveau « paysage sonore » dont la mise en place des outils, des stratégies et des éléments, qui permettent d'intégrer des séquences sonores variées dans une seule représentation mentale. Le défi s'avère plus difficile étant donné qu'il s'agit d'un système linguistique d'une langue étrangère qui diffère de celui que possède l'apprenant dans sa langue maternelle. Des approches⁴⁸ vont plus loin en proposant une pédagogie spécialisée de l'écoute qui a pour but d'« apprivoiser l'oreille » des apprenants et de leur permettre d'identifier et de repérer certains éléments appartenant à la chaîne de parole du message comme : la reconnaissance des voix, des locuteurs et de leur nombre, de la pause et de la reprise.

Cependant, la perception auditive seule ne suffit pas pour accéder au sens, l'élève a également besoin de stratégies de compréhension, d'après .P. Cuq et I. Gruca (2005) :

« Le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots, mais résulte de leurs organisations et des liens que ces éléments instaurent entre eux : d'où la nécessité de mettre en place des stratégies de compréhension pour l'accès au sens. »

Il est indéniablement important de déterminer le sens d'un texte lu ou d'un document entendu, mais ce n'est pas le seul but que l'apprenant tente d'atteindre. Il est également question d'atteindre d'autres capacités qui renforcent la compréhension et la sous-tendent. Lhote (1995) en cite quelques-unes qui peuvent être atteintes par l'apprenant au cours de l'analyse qu'il effectue sur le document oral : écouter pour entendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, reformuler, synthétiser, agir, juger, reconstituer, deviner, déduire, classer, hiérarchiser etc.

De son côté, Carette (2001) considère que l'écoute permet d'atteindre plusieurs objectifs qui peuvent être regroupés en quatre grands types :

- Écouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.).
- Écouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.)
- Écouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.)
- Écouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.)

En fonction de l'objectif d'écoute, nous pouvons trouver différents types d'écoute. Élisabeth Lhote (1995) définit 4 types d'écoute :

-L'écoute de veille : Celle-ci se déroule de manière inconsciente et sans compréhension

⁴⁸ Lebre-Peytard M., *Décrire et découper la parole* 2, BELC, 1982, p. 136

véritable. L'auditeur écoute la radio, par exemple, en faisant autre chose.

-L'écoute globale : Elle vise la compréhension globale. L'auditeur écoute le discours en découvrant suffisamment d'éléments du discours qui facilitent la compréhension de la signification générale.

-L'écoute sélective : L'apprenant n'écoute que les passages précis et ciblés qu'il cherche à écouter et exclut d'autres. Il repère les moments précis du discours pour l'écoute.

-L'écoute détaillée : L'auditeur écoute le discours dans sa totalité. L'écoute permet la reconstitution en détail du document écouté. C'est une écoute exhaustive.

À ces quatre types d'écoute, Carette (2001) rajoute l'écoute réactive selon laquelle l'auditeur agit et réagit en fonction de ce qu'il comprend (comme la prise de note).

C'est en fonction de ces objectifs et ces types d'écoute que s'utilisent deux modèles de compréhension. Ces modèles comprennent deux grands types : le premier correspond au modèle appelé « *du bas vers le haut* » (*bottom-up* ou *base-sommet*) consistant à effectuer des opérations de bas niveau étant donné que le sujet s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter l'information. Le deuxième s'appelle le modèle « *du haut vers le bas* » (*top-down* ou *sommet-base*). Il implique des opérations de haut niveau et accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information.

• Le modèle sémasiologique

Ce modèle illustre une démarche ascendante (du bas vers le haut) du traitement de l'information. L'auditeur s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter un message. Selon P. Cuq et I. Gruca (2005 :147) ; le processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations qui se déroulent, grosso modo, selon quatre temps :

- une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,
- une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases,
- une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases,
- enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

• Le modèle onomasiologique

Le modèle onomasiologique est considéré comme plus complet et plus rentable (ibid.). Il illustre une démarche descendante et s'opère « de haut en bas » (*sommet-base*). Dans ce modèle, expliquent F. Berdal-Masuy et G. Briet (2010 : 20), « l'auditeur construit le sens par

anticipation, en formulant des hypothèses, qui sont confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute, [...] ». Cuq et Gruca (ibid.) expliquent comment procéder dans ce modèle :

- les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique : elles se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont le récepteur dispose *a priori* de la situation de communication et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message. Elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global qu'au niveau plus restreint, puisqu'elles prennent en compte les unités de sens qui résultent des unités formelles de surface ;
- la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;
- la dernière phase du processus, étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification. Trois situations sont envisageables, tous typiques de la classe de langage : soit les hypothèses sont confirmées, auquel cas la préconstruction du sens s'inscrit dans le processus global de signification. Soit les hypothèses se révèlent fausses, et le récepteur réintère la démarche en établissant d'autres et en utilisant la procédure sémasiologique pour accéder au sens. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'indicateurs supplémentaires peut affecter le processus de recherche de sens, voire y mettre un terme.

Les deux concepts principaux de ce modèle, qui font référence à la préconstruction et à la vérification des hypothèses, sont déterminés et renforcés par un ensemble de connaissances que mobilise le lecteur à la recherche du sens. Ces connaissances qui appartiennent à des domaines divers⁴⁹, et font « appel à la mémoire immédiate mais aussi à la mémoire à long terme dans la mesure où il est nécessaire qu'il y ait en partie compréhension et non seulement reconnaissance auditive » (Grimbretière, 1994 : 77)

⁴⁹ Gremmo et Holec (1990 : 32) classent les connaissances pouvant permettre à l'auditeur d'anticiper sur la signification du message comme suit :

- 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.

Le problème qui se pose est de savoir lequel des deux modèles doit utiliser le lecteur pour arriver au déchiffrement de la signification d'un texte. Plusieurs chercheurs (Cornaire (1998) Wolff (1987), O'Malley et al. (1989), S. M. Bacon (1992), Conrad (1985)) se mettent d'accord sur certains critères en fonction desquels on choisit la démarche et le modèle à adopter pour dégager la signification d'un texte, ceux-ci représentent en premier lieu le degré de difficulté ou de facilité du texte, et la qualité de la compétence que possède le lecteur. A cet égard, Flowerdew et Miller (2005)¹⁰¹ ont dénommé « modèle interactif » chez un auditeur comme étant un phénomène de simultanéité. Rost (2002)⁵⁰ souligne le fait que « la fréquence à laquelle les auditeurs utilisent un processus plutôt qu'un autre va dépendre de leurs connaissances de la langue, du degré auquel le sujet leur est familier ou du but de l'écoute. ». Il ajoute : « La compréhension de l'oral n'est pas un traitement soit descendant soit ascendant, mais bien un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et à leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message »⁵¹.

Pour comprendre le sens d'un texte, on n'a pas besoin uniquement d'une somme de connaissances appartenant aux domaines précités mais aussi de suivre et s'orienter par les objectifs fixés au départ. C'est en fonction de cela que ceux-ci vont activer l'un ou l'autre modèle, mais souvent ils ont recours au troisième modèle pour reconstruire le message.

c) après l'écoute : ainsi s'agit-il d'un moment aussi important que les autres, l'après-écoute ou la post écoute sert d'abord à confirmer ou infirmer les hypothèses émises par les élèves. Ceux-ci s'en servent aussi pour exploiter de nouveau les acquis résultant de la compréhension qu'ils ont réalisée. Le réinvestissement de ces acquis se fait dans le cadre d'une tâche réelle et signifiante et ce afin de pouvoir vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés au départ. Ce moment se présente comme une vraie opportunité aux élèves pour prendre la parole et se laisser exprimer leur point de vue et exposer leurs connaissances. Il est également question de proposer une série d'exercices et d'activités pour permettre à l'apprenant d'analyser et d'évaluer ses connaissances.

Il s'agit en fait d'un ensemble d'activités accompagnant l'écoute, et se présentant sous forme d'exercices variés allant des plus guidés aux questions les plus globales. Parmi les plus utilisées, on trouve : les questions à choix multiples (QCM), questions fermées, questions ouvertes, exercices à trous, tableaux à compléter, exercices d'appariement, puzzle, activités ludiques, etc. Ces exercices ont tous pour objectifs, « la découverte de mots, de structures grammaticales, des registres de langue, de différents accents, de faits de civilisation ; la

⁵⁰ Cité par (Ferroukhi, 2009, p. 276)

⁵¹ Cité par Ferroukhi (ibid.)

discrimination de sons et, notamment de sons voisins ou inconnus aux apprenants ; l'acquisition de stratégies (repérer les principales composantes de la situation de communication, repérer les mots-clés) » (Robert, 2008 : 43). C'est pour cette raison que Ducrot (2005) et Gruca (2006) suggèrent de diversifier les formes d'exercices de compréhension car cela permet d'être en cohérence avec différentes formes de documents et de maintenir l'intérêt des apprenants qui risquent de s'ennuyer à terme. Or, comme nous le savons, l'ennui tue la motivation.

4-1-1-Les modèles théoriques de compréhension de l'oral :

a)Le modèle de Nagle et Sanders : Ce modèle est conçu pour des apprenants adultes des langues étrangères. Il a été proposé en 1986 par Nagle et Sanders qui s'inspirent des travaux sur le traitement de l'information. Il s'agit en fait ; de la construction et de la production de synthèses au niveau de la mémoire de travail qui les achemine par la suite à un centre de commande pour juger si elles sont satisfaisantes ou non afin de les transférer à la mémoire à long terme. Si elles sont considérées ainsi, le sujet devra réécouter une partie du message pour enrichir les éléments d'information déjà extraits. La restitution des synthèses se fait au moyen des informations qui sont saisies comme des images sonores par le registre sensoriel qu'on appelle aussi la réserve sensorielle. Elles sont ensuite acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe le signal en unités significatives -mots ou énoncés- en fonction des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme :

« Les fragments d'informations (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. C'est ainsi que certaines synthèses, jugées insatisfaisantes, devront subir un second traitement (le sujet devra peut-être réécouter une partie du message pour enrichir les éléments d'information déjà extraits). La compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est-à-dire acceptées par le centre de commande » (Cornaire, 1998 : 43).

b) Le modèle de Lhote :

Ce modèle est appelé modèle paysagiste, car il conçoit l'oral comme la façon dont l'auditeur traite le paysage sonore. Notion introduite par le compositeur canadien R. Schafer, Dans the New Soundscape (1979), qui a souligné le lien existant entre l'écoute et l'environnement acoustique de l'homme. Ce modèle s'appuie sur trois opérations qui fonctionnent en un seul

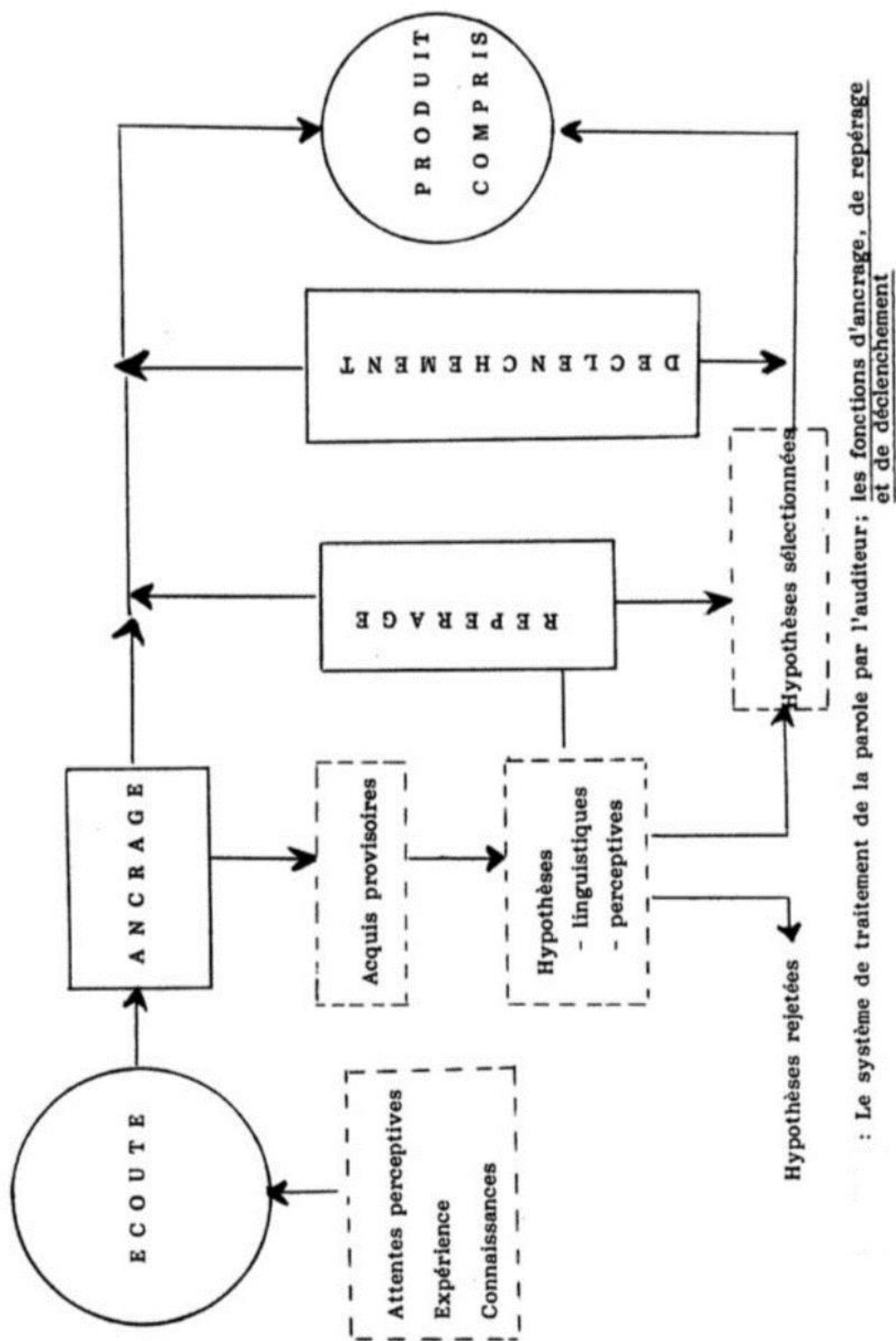
processus mental : **ancrage, repérage, déclenchement**. Il tient par conséquent compte des éléments qui appartiennent à l'environnement sonore des échanges verbaux (voix, bruits, rythmes, intonation, ton, silences). Le traitement se fait d'une manière automatique et ordinaire quand il s'agit d'un message en langue maternelle, le sujet à l'aide des paysages qui lui sont familiers arrive facilement à en comprendre le sens. La situation diffère quand il s'agit de la langue étrangère d'où la nécessité d'adopter une écoute active :

« L'écoute paysagiste correspond à un traitement simultané d'un ensemble d'éléments, analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs enneigés et colorés par le couchant, les villages assombris dans la vallée, le skieur isolé sur une pente voisine » (Lhote, 1995 : 53).

Pendant l'écoute active l'apprenant-auditeur traite les informations qu'il perçoit en langue étrangère, en faisant appel à deux fonctions : La fonction d'ancrage : elle lui permet de sélectionner et de concentrer son attention sur certains éléments en consultant sa mémoire. En cas de blocage devant un mot dont il n'arrive pas à reconnaître le sens, cette fonction demande et consomme plus temps de l'auditeur, ce qui peut gêner le travail de la fonction de repérage. L'apprenant doit donc repérer les différentes variabilités sonores : il doit apercevoir des indices d'ordre linguistique et extralinguistique (sonnerie de téléphone, klaxon d'une voiture...) s'il s'agit d'un document sonore, ou identifier les intonations, les syllabes accentuées, les mimes, s'il s'agit d'une situation de face à face. Quant à la fonction de repérage, elle consiste à faire des choix en ce qui concerne les hypothèses formulées lors de la fonction d'ancrage ; l'hypothèse qui lui apparaît la mieux correspond à ses attentes. Ces hypothèses peuvent être validées par rapport aux suites sonores, au sens du message et à ses connaissances stockées en mémoire. Un bon auditeur est celui qui sait équilibrer les fonctions de repérage et d'encrage.

Enfin, le déclenchement représente le résultat des deux fonctions « ancrage » et « repérage », qui se produit rapidement et se traduit par une compréhension juste ou erronée du message. « Le déclenchement est donc la résultante de toutes les forces qui agissent à un moment donné sur le système de traitement ». (Ibid : 55).

La figure ci-dessous présente l'ensemble de ces fonctions opératoires lors du traitement de la parole par l'auditeur.



4-1-2-Les stratégies de la compréhension orale :

L'enseignant doit être conscient de l'importance de la mise en place des stratégies d'apprentissage par l'apprenant en séances de compréhension orale. Son rôle consiste en premier lieu à encourager les apprenants à recourir aux stratégies qui peuvent les aider à se faciliter la compréhension. Il doit par la suite leur sélectionner celles qu'il juge pertinentes et correspondantes à leurs compétences et capacités personnelles.

Selon O'Malley et al, il existe trois principales catégories de stratégies d'apprentissage : cognitives métacognitives et socio-affectives.

1. Stratégies cognitives :

Ces stratégies impliquent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Elles sont le plus souvent concrètes et observables, et se situent au centre de l'acte d'apprentissage en étant liées à l'activité de compréhension orale ou écrite.

Parmi les stratégies que l'apprenant pourrait mettre en œuvre en séance d'oral, citons : prendre des notes, repérer les informations principales, reconstituer un dialogue, réaliser un résumé, anticiper des questions des hypothèses, organiser un plan de travail

2. Les stratégies métacognitives :

Ces stratégies permettent de réfléchir sur le processus d'apprentissage ; elles ont pour but d'amener l'apprenant à mieux planifier et organiser ses travaux ainsi qu'à s'auto-évaluer. O'Malley et Coll écrivent à cet égard : « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leur progrès. ». Parmi les stratégies métacognitives à mettre en place nous retrouvons : la sélection des mots-clés qui aident à retrouver rapidement les informations pertinentes, fixer des buts, juger le niveau de traitement d'informations requis, estimer le nombre et le type de traitement d'informations nécessaires, prévoir les étapes à suivre, estimer ses chances de réussite, estimer le temps nécessaire et sa répartition

2. Les stratégies socioaffectives :

Ces stratégies tiennent compte de la dimension affective et sociale de l'apprentissage de la langue étrangère. Parmi les stratégies qui peuvent être mises en œuvre à l'oral nous citons : le travail en binôme, en trinôme ou en groupe pour mener à bien une activité pédagogique, la coopération et l'interaction entre les membres des groupes.

4-1-3-L'évaluation de la compréhension orale :

La compréhension orale est une activité qui se conçoit de la façon suivante selon la conception du système éducatif algérien : l'enseignant choisit un document sonore qu'il

expose aux élèves en fonction des objectifs qu'il se fixe, ensuite il traite le document avec ses élèves à travers un processus de questionnement qui leur est orienté. La fixation des objectifs et le choix du document support peuvent être précédés par une évaluation diagnostique permettant de vérifier les acquis préalables des élèves. Le critère sur lequel on s'appuie pour évaluer la compréhension de l'élève correspond à l'obtention des réponses souhaitées aux questions posées sur le document étudié et écouté à plusieurs reprises, chose qui débouche le plus souvent à une correction collective. Mais, seuls les élèves les plus compétents qui sont capables de répondre à toutes les questions de la compréhension.

Cette pratique ne peut pas développer chez l'apprenant un apprentissage de l'oral, au contraire elle relève des habitudes qui consistent à faire apprendre des connaissances déjà acquises et sans pouvoir mesurer l'écart qui existe entre la compréhension superficielle et profonde ; celle qui se réalise suite à une véritable mobilisation et celle qui résulte d'une réflexion linéaire.

Prenons comme exemple la personne qui reçoit un message interrogatif sur un répondeur téléphonique, il fait des efforts de compréhension en préparant une réponse écrite ou bien en rappelant son correspondant pour répondre à son interrogation. L'évaluation ne doit pas porter sur les réponses produites par les élèves mais plutôt sur ce qu'ils sont capables d'agir en fonction de ce qu'ils ont compris

4-2-La production et l'expression orale :

La production orale est une compétence complexe qui nécessite l'association de plusieurs éléments : « le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral, et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger »⁵². De ces éléments, le verbal est le plus complexe, il renvoie à la parole et la production des mots appartenant à une langue donnée. D'après Sorez⁵³, la parole est le principal moyen de communication. La complexité vient aussi du fait que la production implique une activité cognitive et affective de la part de l'émetteur du message sonore : celui-là est censé faire un double effort : d'abord celui d'élaborer son intervention orale (chercher les idées à développer, et les mots adéquats à utiliser), ensuite celui de faire face à son récepteur en cherchant en premier lieu à être compris et avoir l'affect nécessaire pour achever l'intervention orale. Pour J.P. Quq et I. Gruca (2002)⁵⁴ : « S'exprimer oralement est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la maîtrise des principales structures langagières de la langue et des principaux

⁵² (Jean-Pierre CUQ & Gruca, 2005)

⁵³ (Sorez, 1995)

⁵⁴ J. P. Quq et I. Gruca, « Didactique du français langue étrangère et secondes », éd. Pug,

actes de langage. ». Il ne suffit donc pas de maîtriser l'aspect linguistique d'une langue pour réussir une communication à l'oral, il est aussi nécessaire de faire appel à plusieurs aspects extralinguistiques. Dans ce sens Sorez⁵⁵ confirme que cette activité ne peut se comprendre qu'en fonction de quatre rapports :

-Le rapport que l'on entretient avec le langage : elle considère que les langues ont un système linguistique particulier qui influe sur la pensée elle-même. Ainsi un natif ne peut penser qu'en fonction de ce que lui permet le langage afférent à sa pensée. Elle donne l'exemple des français qui ont en commun un certain rapport au langage, mais chacun entretient avec lui une relation particulière en fonction de ce que le langage représente effectivement pour lui. Il peut être associé à de bons ou mauvais souvenirs familiaux, scolaires et professionnels.

-Le rapport que l'on entretient à soi-même : une fois que l'on a fait siennes les différentes règles qui s'applique à la langue et qui sont communes à toutes les personnes qui parlent la même langue ou tout au moins à tout groupe social, on ne parle qu'en fonction de ce que l'on est soi-même et de la façon dont on se voit soi-même. Ainsi une personne extravertie qui parlera fort et fera beaucoup de gestes n'est plus comme une personne introvertie qui parlera plus posément, d'une voix plus faible et plus sourde et ne fera pas de gestes. Le rapport que l'on entretient aux autres : la façon dont on s'exprime dépend de la façon dont on perçoit le statut, le rôle des autres par rapport à soi. Ainsi ne parle-t-on pas de la même façon à un frère, une mère, un ami, un collègue ou à un supérieur hiérarchique.

-Le rapport que l'on entretient à l'ensemble du monde extérieur : toute personne est insérée dans une structure politique, économique, sociale, qui l'influence et avec laquelle elle entretient une certaine relation : accord, acceptation, compromis, négociation, refus, révolte...

La production orale renvoie à la transmission individuelle d'un message sonore par un émetteur vers un récepteur (auditeur). Produire renvoie à une composition voire parfois création d'une œuvre, son nom est lié aux activités non interactives telles qu'un exposé, un récit, une lecture d'un texte, qui exigent une préparation plus ou moins détaillée en s'appuyant sur l'écrit (écrit oralisé). Il s'agit de discours mémorisés, stéréotypés, ou collectifs.

L'expression orale considérée comme synonyme à la production renvoie aux discours spontanés, voire improvisés, libres, et personnels. Le verbe « exprimer » désigne au sens figuratif « rendre manifeste par toutes sortes de signes (langage écrit, oral, geste, attitude, réaction émotionnelle, etc.) de façon volontaire ou non, ce que l'on est, pense ou ressent ».⁵⁶ Roux (*ibid.*) conclut que l'expression orale (une émission de sons organisés impliquant

⁵⁵ (Sorez, 1995, p. 5)

⁵⁶ (Trésor, 2021)

l'émetteur) englobe dans une certaine mesure la production orale mais s'en distingue par l'interactivité qui caractérise ses activités comme le dialogue, la conversation, le débat, ou le jeu de rôle. Le tableau suivant présente les points de divergence entre l'expression et la production orale :

Production orale	Expression orale
-Discours mémorisé	-Discours spontané, voire improvisé
-Discours stéréotypé	-Discours "libre"
-Discours collectif	-Discours individuel / personnel
-Discours donnant la priorité au descriptif ("il")	-Priorité au discours impliquant son émetteur ("je")
-Métalangage	-Langue de communication
-Écrit oralisé	-Oral véritable
-Courbe intonative forcée et artificielle	-Courbe intonative naturelle et expressive
-Priorité à la norme de la langue	-Priorité au sens transmis
-Réponses à des questions fermées	-Réponses à des questions ouvertes
-Réponses à des questions portant sur du lexique	-Réponses à des questions portant sur des énoncés
-Communication uniquement linguistique	-Communication "totale" (c'est-à-dire faisant appel à tous les aspects et à tous les outils de la communication)
-Réseau de communication privilégiant la place et le rôle de l'enseignant	-Réseau de communication privilégiant la place et le rôle de l'apprenant

Alors que l'aspect le plus important en production orale est la linguistique, l'oral spontané est la forme la plus représentative de l'expression orale et qui la distingue de la production. La prise de parole par l'apprenant en oral spontané semble une tâche qui incombe aux deux protagonistes de la classe à savoir l'enseignant et l'apprenant, Pierre-Yves Roux (2003 : 36) détermine cinq conditions préalables à l'expression orale qui sont nécessaires, voire indispensables pour une prise de parole des apprenants et ce à travers la collaboration des deux partenaires :

1. Il faut avoir quelques choses à dire ou à exprimer : par cette condition, l'auteur veut montrer le rôle des choix que tient à faire l'enseignant en classe quant aux thèmes et sujets à traiter par les élèves. Ces choix doivent se faire d'abord en fonction de ce qui pourrait attirer l'attention des élèves c'est-à-dire ce qui est en rapport avec le centre d'intérêt de chacun d'eux

et de ce qui pourrait susciter chez eux l'envie de prendre la parole. Les idées sont considérées comme le point de départ d'une intervention à l'oral, les développer va permettre à l'élève d'être en mesure d'utiliser la langue et d'apprendre à modeler et modifier son savoir. L'expression orale est l'image qui reflète la culture et le savoir que possède le locuteur en rapport avec la thématique débattue. Les choix effectués par l'enseignant quant aux méthodes, stratégies, supports (thématiques) et matériel d'enseignement impactent la prise de parole des élèves et influent sur l'envie à s'exprimer en séance de l'oral.

2. Il faut savoir le dire ou l'exprimer : cette deuxième condition renvoie aux outils que doit utiliser le locuteur pour réussir à transmettre son message à l'oral. Ceux-ci renvoient à deux aspects, le verbal et le gestuel. L'aspect verbal renvoie à la composante linguistique qui renferme plusieurs éléments sous-jacents: la phonétique est l'un des domaines dont l'apprenant doit faire la maîtrise, Cuq et Gruca (2005, p. 179) confirme que cette discipline revêt une grande importance et se considère comme une condition sine qua non pour apprendre l'oral : « cette discipline est cependant, à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales ». La bonne prononciation facilite aux interlocuteurs l'intercompréhension et leur permet de rendre audibles leurs interventions orales. Outre les éléments précités, la phonétique en comprend d'autres dont la maîtrise est incontournable pour un seuil minimal de communication selon les auteurs Cuq et Gruca :

« Savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., sont autant d'éléments difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole et qui constituent, cependant, le b-a ba d'un seuil minimal de communication »⁵⁷

La phonétique n'est pas le seul élément sou-jacent de la composante linguistique qui devra intéresser l'apprenant pour une meilleure communication orale, d'autres éléments doivent également être pris en considération tels que la phonologie, la grammaire, la morpho-syntaxe, la conjugaison.

Le non-verbal présente au même titre que le verbal les aspects dont l'apprenant a besoin pour établir et maintenir une communication à l'oral. Ce deuxième aspect participe à rendre plus ou moins accessible la signification et le contenu des messages oraux. En effet, le message oral

⁵⁷ ibid

qui a un caractère immédiat, produit des effets rapides sur l'auditeur et ne peut pas se limiter à la parole comme le seul moyen de transmission du sens. Le recours à d'autres moyens de communication s'avère nécessaire pour enlever certaines ambiguïtés significatives :

« Il n'est pas possible de déterminer une hiérarchie des modes de communication selon leur importance dans le processus interactionnel. Si le mode verbal porte le plus souvent l'information intentionnelle explicite, d'autres modes assurent des fonctions tout aussi nécessaires au bon déroulement de l'interaction. » (Winkin Y., 1981: 72).

Ces modes comme le toucher, les gestes, l'expression du visage façonnent beaucoup de significations humaines, or : « Les individus s'observent réciproquement, en écoutant les pauses et l'intonation, en observant les vêtements, les yeux ou la tension du visage, tout comme les mots qu'ils prennent en considération. » (Barlund C., 1970: 67)

La parole s'accompagne donc le plus souvent de la gestuelle, du regard, de la mimique, et de la voix du locuteur (Baril 2002 : 339). L'expression orale ne se limite pas à l'aspect verbal elle nécessite également l'utilisation d'autres aspects comme le non-verbal (sous forme de gestes, de signes, de sourires, d'expressions gestuelles diverses adaptées à la situation de communication), le vocal (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation pour que la communication soit faite de manière expressive), les pauses, les silences, les regards (pour vérifier le niveau de la compréhension du message verbal).

Plusieurs classifications ont été faites en ce qui concerne les types de gestes qui peuvent être utilisés dans une communication orale. Actuellement la classification fonctionnelle de Jacques Cosnier⁵⁸ et ses collaborateurs est considérée comme la plus synthétique et la plus utilisable. Les auteurs distinguent deux grands types de gestes : des gestes communicatifs, liés à l'échange présent, et des gestes extracommunicatifs, sans rapport avec l'échange discursif en cours :

. Les communicatifs

- Les quasilinguistiques : Ce sont des mimiques et gestes intelligibles en dehors du verbal. On les utilise par exemple en situation d'éloignement, ou derrière une vitre. On distingue :
 - Les expressifs : Ils expriment l'humeur : hausser les épaules, souffler en gonflant les joues, ou un commentaire : ça sent mauvais (se pincer le nez), je suis fatigué.
 - Les conatifs : Ils ont pour fonction d'agir sur l'interlocuteur : geste pour dire « arrêtez ! », « chut ! »

⁵⁸ (Cosnier, 1993)

-Les phatiques : Gestes destinés à établir ou à maintenir le contact : salutations, appel du garçon de café, etc.

-Les opératoires : Ils décrivent une action ou un objet : marcher, manger, prier, « c'est grand », etc.

• Les coverbaux.

Il s'agit de mimiques ou de gestes qui sont associés au discours verbal. Contrairement aux quasilinguistiques, ils ne sont interprétables que par rapport à l'énoncé verbal. On distinguera :

-Les paraverbaux : Ils sont liés à l'articulation du discours verbal, en soulignant certains traits. Par exemple, certains mouvements de tête ou de main qui soulignent l'intonation, ou des gestes qui scandent le discours. Ces pratiques varient en fréquence selon les cultures, comme d'ailleurs l'ensemble des coverbaux. Plus on est éloigné de l'auditeur (situation de cours devant un public nombreux), plus on aura recours à cette gestualité. On remarque aussi que plus l'auditoire est « flou », sans réaction, plus l'orateur a tendance à utiliser les paraverbaux pour le faire réagir.

-Les illustrants : Comme leur nom l'indique, ils servent à illustrer le discours verbal :

-Les déictiques sont des gestes de désignation : doigt et bras tendu par exemple (geste de pointage).

-Les spatiographiques miment la structure spatiale d'un objet : « un poisson grand comme ça ! »

- Les kinémimiques évoquent l'action et le mouvement.

- Les idéographiques décrivent une idée en tentant de tracer une figure abstraite dans l'espace. — Les expressifs. Ce sont surtout des mimiques exprimant des émotions. Elles ont été étudiées dès 1872 par Darwin. Les émotions se traduisent par des mimiques de base, qui se retrouvent (et sont reconnues) partout. Cependant, l'homme a la possibilité d'utiliser les mimiques de façon décontextualisée, c'est-à-dire comme un récit, en dehors de la situation. Il est évident qu'elles seront alors remaniées en fonction d'habitudes et de représentations culturelles. Ceci fait qu'en Orient et en Occident on ne sourit ni pareil, ni dans les mêmes situations. Ainsi, à partir d'une expression de base commune, les mimiques s'affinent et se différencient par leur utilisation.

• Les synchronisateurs : Ce sont des mimiques et gestes qui servent à régler la communication entre deux ou plusieurs partenaires. Les échanges parolistes sont en effet régulés par divers éléments verbaux, mais aussi non verbaux (vocaux et mimogestuels) qui constituent un véritable co-pilotage interactionnel. Faire passer un message (situation de l'enseignant) nécessite donc la mise en place d'une stratégie interactionnelle. Les partenaires ne pourront,

par exemple, faire un travail cognitif ensemble, que s'ils sont à l'aise dans ce co-pilotage. Un élève ne pourra travailler que s'il se sent « à l'intérieur », partie prenante du co-pilotage interactionnel. Sinon, quelque chose lui échappe, la gêne et lui fait perdre ses repères dans les interactions par lesquelles l'apprentissage se réalise. Voici quelques exemples de synchronisateurs :

- Les mouvements en miroir de l'auditeur en début d'interaction.
- Les hochements de tête et expressions manifestant l'écoute, l'approbation ou la désapprobation.
- Les gestes de contact visuel par le regard.
- Les postures, au début ou à la fin de l'échange, qui indiquent l'intention des interlocuteurs de continuer ou d'interrompre l'interaction. On les classe souvent en phatiques, utilisés par l'émetteur, et régulateurs, utilisés par le récepteur. Parmi les effets de ces derniers, notons les changements de parole (ou prise de tour), qui ont été étudiés sur le plan gestuel par S. Duncan et D. Fiske (1977).

. Les extra-communicatifs :

Ce sont des gestes qui, en apparence, n'interviennent pas dans la communication (gestes de confort, autocentrés et manipulations d'objets).

3. Il faut avoir le droit de le dire ou de l'exprimer : tous les élèves ont le droit d'intervenir à l'oral en classe, en groupe ou individuellement. En fait, le savoir se construit actuellement dans le cadre des nouvelles approches à travers les interactions qui se tiennent en classe. Les échanges communicatifs imposent aux élèves de modeler et de modifier leurs points de vue et leurs connaissances antérieures.

4. Il faut avoir envie de le dire ou de l'exprimer : toutes les études dans le domaine démontrent que la motivation est l'un des principaux incitateurs à l'apprentissage. En expression orale, les thèmes et les supports choisis par l'enseignant jouent un rôle décisif dans la motivation des apprenants. Ils donnent à ceux-ci l'envie de s'exprimer et d'exprimer leurs points de vue. Le climat que réussit l'enseignant à instaurer en classe par ses pratiques positives (stratégies d'enseignement, la relation qu'il entretient avec ses élèves, la relation que ses élèves entretiennent avec eux-mêmes etc.) participe également à l'incitation à la parole. C'est ainsi que l'apprenant se sent impliqué et ressent la nécessité de participer activement à la construction de son propre savoir en communiquant dans la langue cible dans le cadre de situations réelles. La parole sera ressentie donc comme le seul moyen qui mène à forger des compétences langagières effectives.

5. Il faut avoir l'occasion de le dire ou de l'exprimer : le seul garant de l'apprentissage est l'enseignant, il a la responsabilité de faire parler tous les élèves de la classe par tous les moyens dont il dispose. La diversification des activités de communication, et l'adoption d'une pédagogie basée sur les différences qui existent entre les élèves quant aux rythmes d'apprentissage et les pré-acquis qu'en possède chacun attribueront à mettre ceux-là dans des conditions favorables qui encouragent à la prise de parole. L'enjeu sera plus imposant à l'égard des élèves timides ou moins compétents : l'enseignant sera censé adopter une posture différente vis-à-vis de ce genre d'élève ; leur créer les conditions propices à la participation orale est une tâche lourde mais qui lui incombe pleinement.

5- Les genres de l'oral

Le terme genre a été utilisé pour désigner des regroupements de textes à l'écrit, puis il s'est réemployé à l'oral pour caractériser les pratiques langagières liées à cette compétence. Pour Dupont et Dolz⁵⁹ 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. ».

En didactique du français langue étrangère, les genres sont étudiés en rapport avec le concept de compétence de communication élaboré par D.-H. Hymes (1972), lequel est à l'origine de la mise en cause de la seule dimension linguistique dans les situations d'échanges (cf. modèle Speaking, Beacco 2013 : 189), tandis que dans le domaine du français langue une, la notion a été abordée dans le cadre des recherches sur l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart et al. 1985, Bronckart 1996) et articulent la problématique sur leur enseignabilité dans le contexte scolaire.

Il en résulte que tout texte produit relève d'un genre. Il est donc difficile de décrire une interaction quelconque sans prendre en compte le genre dont elle relève : « les genres étant définis comme des catégories abstraites qui regroupent, sur la base d'un certain nombre de critères, des unités empiriques se présentant sous forme de "textes" ou de "discours". (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p.2).

La réflexion développée dans Kerbrat-Orecchioni & Traverso permet de distinguer deux conceptions différentes pour étudier la notion de genre :

– un premier niveau où "genre" réfère à « des ensembles discursifs plus ou moins institutionnalisés dans une société donnée » (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004.). Ces

⁵⁹ (DUPONT & DOLZ-MESTRE, 2020)

genres de l'oral correspondent aux *speeches évents* de Hymes (1972) ou encore aux activités-types de Levinson (1992 : 69). Ce sont les "types d'interactions"⁶⁰

– un second niveau, où "genre" correspond à des « "types" plus abstraits de discours caractérisés par certains traits de nature rhétorico-pragmatique, ou relevant de leur organisation discursive » (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, *ibid.*). Pour l'oral, ces genres correspondent à certaines catégories discursives identiques à celles de l'écrit (narration, description, argumentation, etc.), et à certaines unités pragmatiques (des échanges par exemple). Ce sont les "types de discours" ou d'«activités discursives»⁶¹.

Ces catégories discursives se caractérisent par un certain nombre d'éléments :

D'abord le contexte social dans lequel se produit le texte. Il s'agit de l'ancrage social et la nature communicationnelle du discours. Les caractéristiques du genre prennent forme à partir du contexte de production. L'interlocuteur cherche toujours à se conformer aux éléments du contexte à savoir la personne avec laquelle il échange la parole, son profil, son rang social, etc., le lieu dans lequel il produit la parole, la visée communicative qu'il cherche à atteindre, etc.

Ensuite, les régularités compositionnelles et les caractéristiques formelles des textes produits (Charaudeau & Maingueneau, 2002) : le contenu et la forme du texte appartenant à un genre sont déterminés en fonction de la sphère d'activité qui correspond à un cadre pragmatique dans lequel s'inscrit le texte. Ce cadre est régi par certaines normes qui déterminent les choix langagiers, linguistiques et communicationnels qui sont exprimés dans le texte.

Bakhtine (1984) avait déjà défini le genre textuel comme la fusion de trois dimensions essentielles : des contenus devenus dicibles à travers lui, la structure communicative particulière des textes, des configurations spécifiques d'unités langagières, traces de la position énonciative et des ensembles de séquences textuelles et de types discursifs qui forment la structure du genre.

Par l'intérêt que nous accordons au genre oral, nous nous donnons deux raisons : d'abord parce qu'il est considéré comme un outil d'apprentissage qui permet de donner lieu à des possibilités de communication (Bakhtine, 1984). Il porte en lui un support à partir duquel l'élève pourra développer ses compétences à l'oral en se conformant aux normes qui le régissent et au cadre qui lui correspond. Ensuite parce qu'il est un outil didactique. Plane et Schneuwly (2000) entendent par cet outil : « tout artéfact introduit dans la classe de français

⁶⁰ (Véronique, 2003)

⁶¹ *ibid*

servant l'enseignement-apprentissage des notions et capacités mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier. »⁶².

Le genre présente à l'enseignant comme à l'élève des structures bien faites et prêtes à être utilisées dans des activités langagières appartenant à différentes sphères d'utilisation. Il comporte en lui les expériences langagières d'une société donnée et qui se sont instituées sous forme de normes. En plus de ces structures, le genre véhicule un contenu propre à lui, qui est dicible à travers lui et qui le caractérise des autres genres, des choix linguistiques « lexique, conjugaison.etc) et des configurations d'unités linguistiques donnant lieu à ce que l'on peut appeler la textualisation : « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 29).

Le genre devient également un outil dont l'enseignant pourrait se servir pour inculquer le savoir oral aux élèves. Il lui permet de changer sa façon de se représenter la production textuelle (Wirthner, 2006), sachant que les genres sont nommés, identifiés et catégorisés par l'usage (social). Travailler à partir des représentations sociales facilite le « sens » des apprentissages. En fait, le genre oriente non seulement les activités langagières en compréhension et en expression orales par exemple mais aussi les aspects socioculturels qui sont décrits à travers lui. Joaquim Dolz et Roxane Gagnon (2008) explicitent ce dernier point : « L'apprentissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes « déjà là ». C'est une appropriation d'expériences accumulées par la société. L'enseignement scolaire s'organise de ce point de vue dans une perspective historique et culturelle. Il s'agit de contribuer à construire de références culturelles, références non seulement aux textes du patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité. Un genre est également un produit de configurations linguistiques cristallisées, sédimentées et stabilisées au cours du temps. Il se présente comme un lieu pour l'apprentissage intégré de ressources langagières ; apprendre à écrire et à parler signifie mobiliser ces ressources. »⁶³

Le genre s'étudie aussi comme un objet d'enseignement, et sa maîtrise devient l'un des objectifs de l'enseignement de l'oral. Dans ce sens, l'enjeu sera double⁶⁴ : d'abord, on vise l'élaboration d'un modèle didactique des genres (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003) qui concerne la formalisation des composantes enseignables des genres oraux et écrits pour l'enseignement. En deuxième lieu, la conception

⁶² Conception partagée par (Joaquim Dolz & Gagnon, 2008)

⁶³ (J Dolz & Gagnon, 2008.)

⁶⁴ Ibid

d'une séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2000) qui vise la construction de démarches d'enseignement.

L'enjeu sera plus difficile quand il s'agit de l'enseignement du fle où le défi serait de concilier entre l'enseignement et la transmission du contenu linguistique du genre appartenant à une langue étrangère et l'enseignement de ses caractéristiques. Les enseignants doivent concourir à mettre en place un modèle didactique du genre à l'oral qui correspond aux spécificités des apprenants du français langue étrangère et la nature de cette dernière. Ce modèle pourrait s'organiser en ateliers en se servant d'outils divers comme l'enregistrement pour permettre aux élèves de réguler leur oral et se comparer aux normes du genre. Aujourd'hui, on fait recours à différents instruments professionnels pour assurer un enseignement efficace de l'oral citons notamment des ressources matérielles et techniques mises à disposition par les nouvelles technologies numériques. Ces outils sont considérés par l'ingénierie didactique comme des médiateurs pour assurer l'apprentissage des élèves et faciliter le travail d'accompagnement aux enseignants.

L'un des atouts qui résultent des nouvelles études dans le domaine est celui d'étudier et d'analyser les conversations et les interactions en classe de langue et ce, dans le but d'élaborer de nouveaux dispositifs d'enseignement qui s'adaptent aux nouvelles situations d'enseignement du genre.

Dans le chapitre suivant, nous étudions les interactions qui se déroulent en classe et la perspective interactionnelle du point de vue des pratiques enseignantes.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons étudié la notion de l'oral. Nous l'avons d'abord définie et montré ce qui la distingue de l'écrit. En fait, l'oral ne peut plus être considéré comme une langue à part entière. Il est plutôt vu comme une compétence qui devrait être enseignée au même titre que la compétence de l'écrit dans le cadre de l'apprentissage de la langue en question. Mais, à la différence de l'écrit, l'oral s'avère plus complexe et son apprentissage exige la maîtrise de plusieurs aspects linguistique et extralinguistique.

Ensuite, on a passé en revue l'évolution de cette notion à travers les différentes méthodologies d'enseignement. Il a été observé que l'oral a pris de l'ampleur et de l'importance, et fait désormais un objet d'un intérêt croissant pour les études après avoir été marginalisé.

Cependant, l'oral n'a pas encore reçu l'attention qu'il mérite et qui lui vaut. Il reste marginalisé par rapport à l'écrit comme en témoignent les examens de fin de cycle. Pour Alain Coïaniz (2002), Chantal Parpette (2008), Bruno Maurer (2001), l'oral se trouve encore

marginal se développe le plus souvent sous l'égide de l'écrit loin de toute tentative consistant à apprendre l'oral pour l'oral. Plusieurs activités orales se réalisent en classe selon les normes de l'écrit qui constitue également les fondements sur la base desquels se déterminent les normes de l'évaluation de ces activités.

Parpette (2008) met en lumière le caractère éphémère et fugace de l'oral qui rend difficile son évaluation. L'enseignant est encore incapable d'évaluer un discours insaisissable en production orale et inaccessible en compréhension. L'oral échappe encore des évaluations scolaires à moins d'utiliser des outils rénovés qui prennent en compte les spécificités de cette compétence.

Ainsi, l'oral comprend deux volets, d'abord celui de la compréhension qui précède logiquement et pratiquement le deuxième volet qui correspond à l'expression ou la production orale : les deux activités sont aujourd'hui inséparables et complémentaires, et permettent par conséquent d'enseigner l'oral en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage et non en tant que médium d'enseignement-apprentissage.

Enfin, nous avons évoqué les genres oraux et la manière dont ils peuvent être utilisés comme outil d'apprentissage au service de la compétence orale ainsi que comme exigence personnelle que l'apprenant doit remplir dans le cadre d'une séquence pédagogique.

Ce sont les principaux axes que nous avons développés dans ce chapitre, et qui seront corroborés dans le chapitre suivant par d'autres aspects liés principalement à la perspective interactionnelle.

Chapitre III. La perspective interactionnelle

1-L'interaction

Notre recherche s'inscrit dans la perspective épistémologique de l'interactionnisme social vygostkien. Selon cette perspective : « les connaissances sont produites par le moyen d'échanges (écrits et oraux) entre les personnes impliquées dans des situations didactiques » (Reuter et al, 2007, p. 29). Il s'en dégage que celle-ci implique deux approches, celle la linguistique, et notamment de la linguistique interactionniste, et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines s'intéressant au développement cognitif humain.

Le langage, produit et moyen de l'interaction, ne se définit qu'à travers son emploi au sein de la société. En effet, il permet d'être en contact avec les autres membres de sa communauté : faire des demandes, recevoir des appels, exprimer ses besoins, etc., sont des actes de langage qui ne se réalisent que dans le cadre de l'interaction :

«Le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales. » (Pekarek Doehler, 2000, p.6).

Etant considérée à la fois comme un processus et un produit, l'interaction se rapporte aux échanges qui se réalisent entre deux ou plusieurs personnes débattant des sujets divers. Ces échanges correspondent à un chevauchement d'interventions produites par un récepteur et un émetteur.

L'interaction se définit par les actions entreprises par un locuteur en vue d'apporter un impact à son interlocuteur. Il s'agit en fait d'une influence mutuelle voire réciproque qui donne lieu à une modification qui s'opère sur les points de vue, les décisions, et les savoirs antérieurs des deux interlocuteurs et qui est d'ailleurs l'objet ou l'objectif de cette interaction :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter... »⁶⁵

On en retient que la réalisation de l'interaction exige l'alternance des tours de parole des locuteurs dans le cadre des échanges tenus. Cette alternance se fait de deux manières : soit en respectant les tours de parole de chacun des intervenants à l'image de ce qui se passe dans une pièce de théâtre, soit en mêlant les interventions de façon à ce que les locuteurs s'écoutent et se parlent en même temps.

⁶⁵ CECR

Par ailleurs, le silence (voire le langage non verbal), peut-il également être considéré comme un tour de parole si le locuteur s'en sert pour transmettre un message à son interlocuteur. Ainsi, l'abstention de la parole n'est-elle pas un équivalent d'un locuteur qui ne se présente pas physiquement au moment de l'interaction. On s'interroge donc sur la présence physique des locuteurs pour que celle-ci tienne lieu :

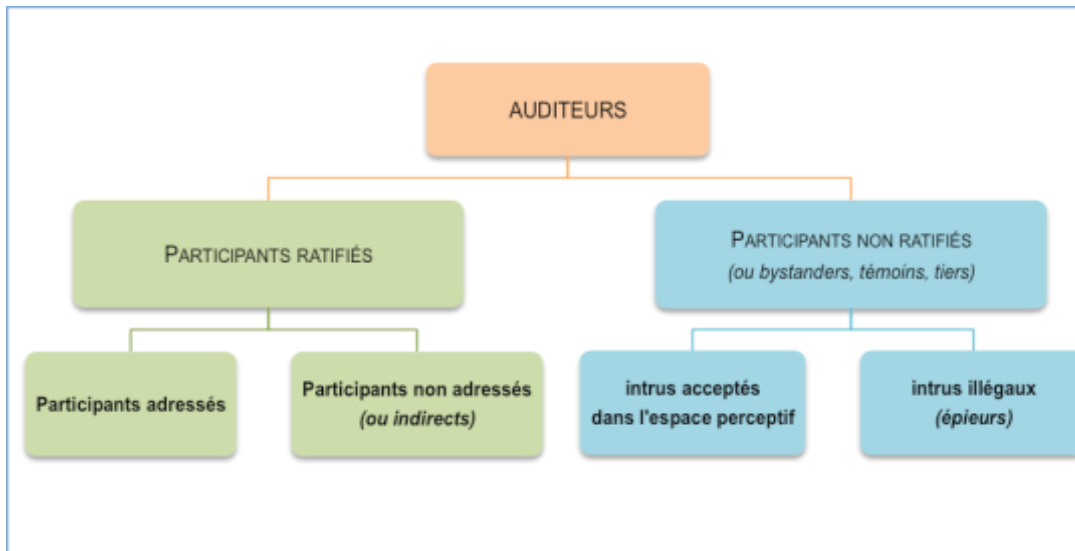
« Un énoncé verbal, complexe ou non, même une seule phrase, n'apparaît pas comme le produit d'un seul locuteur, mais comme le résultat d'un processus interactif. Même si l'un des participants n'y contribue pas verbalement ou s'il s'agit du tour de parole d'un seul locuteur, le partenaire coopère à son accomplissement par le fait même que le locuteur s'adresse à lui ; par son existence même, l'interlocuteur coopère à la production discursive du locuteur, qui ne peut pas parler sans faire des hypothèses sur l'autre. Grâce à une coordination extrêmement précise entre le 'parler' et 'l'écouter', le discours apparaît toujours comme une 'co-construction' ». (Gülich 1990 : 80)⁶⁶.

Pour Goffman, l'interaction suppose la coprésence physique des locuteurs en question et y voit une condition incontournable :

« Par interaction [c'est-à-dire l'interaction face à face], on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (1973a, p. 23).

Quant à Kerbrat-Orecchioni, elle voit que la présence physique des locuteurs n'est pas une fin en soi et que cette présence peut être substituée par l'intérêt que les locuteurs accordent aux propos des uns et des autres. Autrement dit, l'activité de prise de parole implique nécessairement la prise en considération de la présence virtuelle de celui à qui l'on s'adresse et l'adaptation à la façon dont il reçoit ou interprète les propos transmis. L'auteure cite le concept de *recipient design principle* pour expliciter cet ajustement de l'émetteur à l'égard de son récepteur. Ce concept signifie que « tout au long de son travail de production l'émetteur tient compte projectivement de l'interprétation qu'il suppose que l'auditeur va faire de ses propos » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 16). Dans ce sens, Goffman rappelle que les protagonistes de interaction ne doivent pas seulement être physiquement présents mais aussi « en état de parole ouvert » dans la mesure où ils « sont dans l'obligation de maintenir une certaine absorption dans ce qui se dit » (1987 : 140). Il distingue différentes positions qui peuvent correspondre à la posture des participants au sein de l'interaction. Le schéma suivant en résume les grands axes :

⁶⁶ Cité par (Fasel Lauzon, 2009)



Format de réception à partir de Goffman (1987)

Dans ce schéma Goffman distingue deux types de participants : le participant ratifié à qui il attribue un statut officiel, et le participant non ratifié qui malgré sa participation indirecte à l'interaction n'a pas le statut officiel. La distinction des deux types se fait selon le même auteur au moyen de certains éléments révélateurs qui visent principalement à réguler le cadre participatif dans lequel s'inscrit l'interaction en cours. Ces éléments correspondent aux indices linguistiques et posturo-mimo-gestuels comme le regard, l'orientation du corps dans l'espace etc.

L'auteur nous montre également dans son schéma que le cadre participatif n'est pas statique mais plutôt dynamique et complexe. Il dépend en grande partie de la finalité de l'interaction et des objectifs communs que les partenaires tâchent à atteindre en relation avec la visée communicative de l'échange et parfois le cadre spatio-temporel au sein duquel se déroule l'interaction.

Dans cette perspective, deux types d'interaction sont à distinguer : institutionnelle et non institutionnelle. Ces deux types se déterminent en fonction de certains facteurs à l'instar du statut dont jouit chaque locuteur, le lieu où se passe l'interaction ainsi que le sujet débattu par les interactants. Une conversation ordinaire qui se tient entre deux personnes ayant un statut d'amis et cherchent à établir ou maintenir une relation sociale correspond au deuxième type d'interaction. Tandis que l'échange qui se tient entre deux collègues qui débattent d'un sujet en relation avec leur emploi pour atteindre des objectifs précis comme le fait de discuter des solutions probables à des problèmes communs correspond au premier type.

Les interactions qui se réalisent en classe sont donc de nature institutionnelle, non puisqu'elles se passent dans le cadre d'une institution mais parce qu'elles sont menées par des

individus dont les rôles établis correspondent à ceux d'enseignant et d'élève(s). Ces interactions qui portent nécessairement sur des sujets liés au savoir didactique ont pour but l'apprentissage, elles visent en premier lieu à modifier l'état du savoir de l'élève.

C'est ainsi qu'on qualifie cette interaction de pédagogique car elle découle d'un échange particulier qui relie deux partenaires qui partagent des responsabilités interactives communes. Plusieurs chercheurs (Bouchard & Dabène, 1980 ; Mondada, 1995 ; Bange, 1996 ; Bouchard, 1998, 2007 ; Bigot, 2001 ; Auger, 2002, 2007b ; Rabatel, 2004a ; Cicurel & Rivière, 2008 ; Grandaty, 2011) se sont mis à étudier ce genre d'interaction à l'image de Bouchard (1998) selon qui l'interaction pédagogique relève de ce qu'il appelle « interactions praxéologiques » qui se caractérisent par certains éléments :

- 1.- leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé
- 2.- la nature complémentaire de l'activité des participants et de la répartition des rôles langagiers entre eux (qui varie aussi en fonction de leur nombre)
- 3 - la nature et le rôle des éléments du contexte (de travail) : "produit" en cours d'élaboration, outils, matériaux, bureau/établi...) dans l'interaction
- 4 - le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale et la nature des pauses qui le ponctuent (Bouchard, 1998, p.1).

La classe est un exemple stable de polylogue praxéologique, "cognitivement situé", c'est-à-dire se déroulant au sein d'une institution particulière et engageant des participants, des pratiques et des objets spécifiques (Mondada, 1995).

En plus des caractéristiques précitées de l'interaction praxéologique, l'interaction pédagogique se distingue également par d'autres caractères :

D'abord, elle implique souvent un nombre de participants plus élevé par rapport aux autres types d'interaction. En classe, plus d'une vingtaine d'interlocuteurs peuvent se réunir pour discuter d'un thème ou effectuer une activité d'apprentissage commune.

Tandis que dans une conversation ordinaire par exemple, le nombre de participants est restreint et ne peut pas excéder trois ou quatre interactants, faute de quoi la conversation dégénère rapidement en plusieurs conversations parallèles, (cf. Sacks/Schegloff/ Jefferson (1974)⁶⁷.

Ensuite, cette interaction est souvent asymétrique, car elle se réalise par des locuteurs ayant deux statuts contradictoires. D'un côté, l'enseignant qui se charge de gérer tous les échanges effectifs, s'en distingue par son âge d'adulte, sa formation professionnelle et la qualité du

⁶⁷ Cité par (Fasel Lauzon, 2009)

savoir qu'il détient. De l'autre côté, un grand nombre d'élèves soumis à une formation, chargés de construire leur savoir et se distinguent par le bas âge, et les carences linguistiques qu'ils ont. En classe de langue étrangère, cette asymétrie s'intensifie et se distingue amplement à cause de la différence au niveau de la maîtrise langagière entre les partenaires interactifs. Auger (2003, 2007b) ajoute que dans ces situations de classe, les échanges mettent en œuvre une dimension identitaire asymétrique des participants et où l'enseignant détient le savoir et le savoir-faire.

Cette particularité asymétrique permet d'affirmer que contrairement à de nombreuses interactions praxéologiques, l'interaction pédagogique n'est « professionnelle » que pour l'un des participants. « Les élèves, public "captif", n'ont pas volontairement choisi de participer à l'interaction pédagogique. Ils n'ont de plus qu'une intuition plus ou moins vague de ces interactions (...) Enfin, ajoutons que dans ces interactions praxéologiques particulières, finalisées pour le seul "meneur de jeu", le rôle de celui-ci est non seulement de travailler mais surtout de "faire" travailler. L'efficacité de son propre travail ne se mesure paradoxalement que dans l'efficacité du travail de ses partenaires, les élèves » (Bouchard, 1998, p.3).

Certaines interactions qui correspondent à une simple transmission de connaissances sous le contrôle de l'enseignant posent un défi pour le développement des habiletés langagières orales, en ce qu'elles laissent peu de place à la co-construction du sens et à l'initiative des élèves. On a alors affaire à un « simulacre d'interlocution » (Bange 2006 : 64) qui défavorise la pratique et l'apprentissage de l'oral dans le cadre de la classe. Un autre problème qui résulte de ce type d'interaction correspond à la ritualisation souvent excessive des activités de communication en classe reposant essentiellement sur des scénarios interactionnels figés et ne laissant que peu de marge d'action aux élèves (Pekarek 1999), conduisant à des discussions simplistes dénués d'un enjeu réel, ou de motivations et offrant peu d'opportunités pour le développement de compétences communicatives chez les élèves.

L'interaction sociale qui se tient généralement en dehors du cadre institutionnel se présente également en classe et correspond aux échanges qui se passent entre les apprenants. Ce type d'interaction revêt une importance cruciale dans la mesure où elle dote l'apprenant d'expériences et de savoirs langagiers dont il a besoin pour s'engager dans des communications avec autrui. C'est en quelque sorte une médiation sociale qui intervient auprès du novice pour le préparer à l'utilisation correcte et appropriée du langage. Cette médiation sociale joue un rôle important dans le développement des processus cognitifs comme le soulignent Arditty et Vasseur (2002) :

« Pour Vygotsky comme pour Bruner, le jeune enfant est dès le départ un interactionniste efficace. Cette interaction est d'abord non verbale, tactile, auditive, olfactive, visuelle avant d'être verbale, ce que Bruner (1983) résume en disant que l'on va (de la communication au langage) et non l'inverse » (p. 257).

Par ailleurs, dans le cadre des différents types d'interaction, deux moyens communicatifs peuvent être utilisés : les moyens verbaux et non-verbaux.

Les interactions verbales évoquent des échanges oraux tenus par le biais de la parole entre deux ou plusieurs personnes. La parole est un élément central dans la communication orale, elle représente le produit de l'activité langagière qu'effectuent des sujets parlants ainsi que l'exploitation individuelle et concrète de la part des usagers de la langue.

Selon le principe de Gumperz, (1982, p.29) « parler c'est interagir », la parole suppose l'intention du locuteur d'établir ou de maintenir une communication avec autrui, il explique également que la parole sous-entend la présence d'interlocuteurs avec lesquels se tient l'interaction. Cette conception s'applique également au contexte scolaire où la prise de parole par l'enseignant suppose l'existence d'une interaction pédagogique qui se réalise avec un nombre d'élèves sans pour autant recevoir de leur part des réactions à l'égard de son intervention.

Quant à l'interaction non-verbale elle renvoie à l'utilisation du langage gestuel. Celui-ci renvoie au recours aux moyens posturo-mimo-gestuels.

1-1-L'organisation séquentielle de l'interaction

Il existe deux structures différentes dans une interaction verbale : une structure globale qui correspond au niveau macro et inclut les unités d'interaction hiérarchiques, et une structure locale qui correspond au niveau micro et inclut les tours de parole.

a-Construction globale

L'organisation de l'interaction peut être conçue en termes de rangs. L'analyse interactionnelle en rangs définit l'interaction comme « une structure constituée d'unités hiérarchisées » (Traverso, 1999 : 35) et il en existe cinq selon le modèle qui a été établi par C. Kerbrat Orecchioni : l'interaction, la séquence, l'échange, l'intervention, et l'acte de langage.

b-L'interaction : considérée comme une unité ultime d'analyse, l'interaction est constituée d'unités de rang inférieur, mais en principe non constituantes. En effet, pour Kerbrat-Orechionni, l'interaction « est une unité communicative qui présente une évidente continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu'elle rompt avec ce qui la précède et la suit » (1996 : 36). Selon elle, l'interaction comporte deux sens : d'abord comme processus, elle signifie tout le processus de

la rencontre et de la séparation des interlocuteurs, mais la présence communicative implique une détermination réciproque et continue des comportements langagiers qu'exercent les uns sur les autres. Ensuite, comme unité, elle est définie par certains critères. C. Kerbrat-Orecchioni souligne, d'une part, le fonctionnement interactionnel qui interprète des relations diverses et, d'autre part, la forme.

C. kerbrat-Orecchioni propose quatre critères pour délimiter cette unité : le schéma participationnel, l'unité de temps et de lieu, le critère thématique, l'ouverture et la clôture de l'interaction. Ces critères ne semblent pas pertinents pour procéder à la délimitation de cette unité : le premier critère concerne la rencontre et la séparation des interlocuteurs. Un changement qui s'opère sur le nombre et la nature des locuteurs pourrait faire problème à la délimitation. L'unité de temps et de lieu paraît aussi un critère qui manque de pertinence car une même interaction peut se poursuivre dans un lieu et à un temps différents. Le critère lié au thème de l'interaction doit aussi être revu car d'après C. Kerbrat-Orecchioni (1990 :216) les conversations peuvent être interrompues par des ruptures thématiques, il s'agit en fait de *conversations "à bâtons rompus"*. L'unicité du thème ne semble pas une condition suffisante, ni même nécessaire pour l'existence d'une seule et même unité interactionnelle.

Au sein de l'interaction, se greffent des rituels liés au contact et à la séparation des locuteurs. Le premier correspond à l'ouverture et le second renvoie à la clôture de l'interaction, et ces deux séquences entourent le corps de l'interaction. L'ouverture doit nécessairement commencer par les salutations des interactants et peut faire l'objet d'autres actes facultatifs comme le fait d'exprimer la cordialité, du plaisir éprouvé à cette rencontre,...etc. Les salutations consistent notamment à confirmer l'apparition des participants à l'interaction à venir.

Au sein de la sous-séquence de salutation peut être distinguée une pré-phase⁶⁸ qui correspond au regard et à la décision de saluer ou non, aux phases de salutation distante, à l'approche et de salutation rapprochée, et une post-phase de transition vers le corps de l'interaction.

Au cours de la phase d'ouverture se tissent les contacts physique et psychologique et les prises de connaissance entre les interactants. Elle leur permet de définir les éléments de la situation d'interaction⁶⁹ et de se préparer à s'y engager.

Pour certains (Mondada, 2008, Schegloff, 1979), il est possible d'avoir des phases de pré-ouverture qui auraient lieu lorsqu'il s'agit d'interactants en ligne par exemple. Mondada (2008) distingue quatre phases de pré-ouverture : le choix et l'identification de l'autre comme

⁶⁸ Kendon (1990)

⁶⁹ Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37

futur partenaire de l'interaction à venir, l'organisation de la convergence avec l'interlocuteur imminent (regard, posture), la construction d'un espace interactionnel commun, la reconfiguration de l'espace interactionnel en fonction de l'activité à venir.

Pour lui (Mondada, 2008 : 1983), les interactants pourraient manifester ce qu'ils attendent comme activités ou catégories à impliquer dans l'interaction à venir et par conséquent s'aligner sur elles.

La clôture correspond à la séparation des locuteurs et à la fermeture de l'interaction. Elle marque la fin de la rencontre, se fait d'une manière homogène et s'organise de façon polie grâce aux moyens d'échanges à fonction « euphorisante » comme l'évaluation positive de la rencontre, l'excuse et la justification du départ, remerciement, vœux, salutations et promesses de se revoir,...etc (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 37).

La clôture peut elle aussi comme l'ouverture être précédée d'une séquence préalable : la pré-clôture. Cette séquence qui mène à la clôture se réalise par des indicateurs verbaux comme les conclusifs tels que « enfin », « bon », « ben j'y vais y aller » ou les posturo-mimo-gestuels (faire mine de se lever,..) (Traverso, 1996 : 32). La pré-clôture peut se répéter plusieurs fois jusqu'aux salutations finales afin de ménager les faces de chacun des interactants (Traverso, 1996 : 75).

Ainsi, comme le montre Kerbrat-Orecchioni, les séquences d'ouverture et de clôture peuvent constituer des moments difficiles étant donné qu'elles risquent de menacer les faces des participants : « menace territoriale quand on entre en interaction, menace pour la face positive du partenaire quand on met un terme à l'échange » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 45), raison pour laquelle, les interactants usent au cours de ces séquences de procédés rituels verbaux et posturo-mimo-gestuels dédiés à la valorisation des faces.

Ce critère d'ouverture et de clôture ne fonctionne pas toujours de façon égale, il diffère en fonction des types d'interactions. Dans certains échanges communicatifs on démarre sans salutation ou on termine sans forme de politesse.

c-La séquence :

Pour R. Vion, la séquence est considérée comme : « *une unité fonctionnelle que thématique* » (2000 : 154) elle représente un « bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37). La séquence occupe la place d'intermédiaire entre l'interaction et l'échange.

En ce qui concerne l'interaction didactique, la séquence démarcative peut généralement être marquée par des séquences d'interaction étant donné qu'elles sont incluses les unes dans

autres. C'est selon la nature de la séquence envisagée, que pourrait intervenir l'aspect sémantique, ou parfois l'aspect pragmatique pour guider de façon prédominante l'opération de découpage.⁷⁰

Notons la possibilité d'avoir des séquences latérales par rapport au fil directeur de l'interaction didactique.

Les séquences les plus ritualisées sont celles d'ouverture et celles de clôture d'une conversation. Le corps de l'interaction peut comprendre un nombre indéterminé de séquences qui varient soit en fonction de l'organisation interne qui comprend certains nombre de facteurs : le type d'interaction et de situation interactive, le but, la durée, les circonstances de la rencontre, la fréquence des rencontres entre les participants, la nature de la relation interpersonnelle, etc. Soit en fonction de la culture, où l'on note dans toutes les sociétés l'existence de rituels particuliers pour l'ouverture et la clôture des interactions. L'ensemble des échanges d'ouverture possède en effet une forte unité thématique (les thèmes sont imposés : le temps qu'il fait, ce qu'on fait comme programme d'enseignement, etc.) et pragmatique (le but des participants est d'apprendre quelques expressions françaises).

d-L'échange :

L'échange est vu comme l'unité dialogale minimale, pour C. Kerbrat-Orecchioni (1990 :224), il « correspond en principe à la plus petite unité dialogale. Ce rang est donc fondamental : c'est avec cet échange que commence l'échange, c'est-à-dire le dialogue au sens strict ». Pour Moeschler : « Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires » (1985 : 191, IN R. Vion : 2000 : 154).

L'échange peut parfois contenir une seule intervention, comme dans le cas où le locuteur ne reçoit de son interlocuteur aucune réaction verbale à ses propos. Comme, il peut contenir deux interventions, c'est le cas où la première *initiative* correspond à une question et la seconde *réactive* correspond à une réponse. L'échange peut également être formé de trois interventions, ce qui correspond au cas où l'action entreprise par un locuteur A reçoit une réaction qui sera également évaluée par le même locuteur A.

Le dernier cas concerne l'échange étendu qui comportant plus de trois constituants, il peut se mêler avec la séquence mais rappelons « que C. Kerbrat-Orecchioni a signalé qu'une séquence est un bloc d'échanges homogènes, mais de nature différente, alors que les interventions sont toutes sous la dépendance d'une intervention initiative unique.

e- L'intervention :

⁷⁰ (Ibid, 1990. P :218)

Considérée comme la plus grande unité monologale, on passe donc de l'unité dialogale à la monologale : « *elle est produite par un seul et même locuteur : c'est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37). Celle-ci peut être initiative ou réactive ou dans certains cas les deux à la fois.

Mais, à ne pas confondre entre l'intervention qui change avec le changement du locuteur et le tour de parole où il y a deux interventions à l'exception de la co-énonciation. Le découpage de cette unité renvoie à sa décomposition en plusieurs actes de langage.

f-Les actes de langage :

L'acte de langage est considéré comme l'unité minimale de la grammaire conversationnelle, ayant plusieurs appellation (acte de parole, acte de langage, acte de discours), il permet de réaliser une action (ordre, requête, promesse,...etc.) qui a pour but de modifier la situation des interlocuteurs.

J.L. Austin (1962), suivi de J.R. Searle (1969) sont considérés comme les fondateurs de la théorie des actes de langage. Pour Searle comme pour son prédécesseur Austin, tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier (ordre, question, promesse...), c'est-à-dire qu'il vise à produire un certain effet et à entraîner une certaine modification de la situation interlocutive. Il appelle force illocutoire la composante de l'énoncé qui lui donne sa valeur d'acte. Tous les participants ont un ensemble de droits et d'obligations qui sont définis par un cadre institutionnel dans lequel s'inscrit tout acte de langage. Celui-ci doit remplir certain nombre de conditions d'emploi pour être approprié au contexte. Ces conditions de réussite portent sur : le statut des participants, leurs circonstances et leurs intentions, ainsi que les effets que l'acte doit provoquer.

L'acte de langage peut avoir deux composants qui correspondent à la valeur illocutoire et le contenu propositionnel. Dans un énoncé comme « *Ahmed est-il venu ?* » et « *Ahmed est venu.* » on distingue un seul contenu propositionnel, mais deux valeurs illocutoires différentes qui correspondent à une question pour le premier, et à une assertion pour le second. La valeur illocutoire peut être marquée explicitement par un verbe comme promettre, affirmer, etc. alors que le contenu propositionnel, il correspond à son contenu phonétique, lexical et morphosyntaxique. En produisant un acte de langage, on accomplit en fait trois actes simultanément : un acte locutoire, un acte illocutoire et un acte perlocutoire.

1-2-L'organisation de l'interaction en classe et rôle de l'enseignant :

L'interaction en classe se caractérise par le nombre élevé des participants, ce qui peut aboutir à plusieurs sous-conversations. Pour éviter la prolifération des conversations et le

chevauchement des interactions (chevauchements des tours de parole), les participants se conduisent vers l'utilisation des routines interactionnelles relatives aux modalités de prises de parole (van Lier 1988 ; Markee 2000) en organisant les échanges comme s'il s'agit d'échanges entre deux participants uniquement (cf. Schegloff, 1987: 222)⁷¹. Il est possible que ces routines portent sur l'attribution des tours de parole et leur enchaînement séquentiel, la taille des tours, leur forme ou leur contenu (Markee, 2000). Van Lier (1988) propose les critères de caractérisation suivants pour analyser les modalités de prise de parole en classe :

- Orientation prospective (manière de sélectionner le prochain locuteur) :
 - en appelant le prochain locuteur par son nom ou un pronom ('toi', 'vous') ;
 - en s'orientant physiquement vers le prochain locuteur (en le pointant du doigt, en le regardant et en hochant la tête, etc.) ;
 - en s'orientant vers la classe comme une collectivité ('qui veut répondre ?') ;
 - en demandant de lever la main ou de signaler autrement qu'on souhaite la parole ;
 - sans préciser le prochain locuteur ni le type d'action à réaliser.
- Orientation rétrospective (manière de prendre la parole) :
 - en répondant à une hétéro-sélection ;
 - en s'auto-sélectionnant.
- Orientation simultanée (pendant un tour) : signaux d'écoute, continueurs (type 'mhm')
- Autre : discussions murmurées entre voisins de table, *private speech*.

La plupart du temps, les routines sont mises en place à l'initiative de l'enseignant qui décide (parfois en collaboration avec ses élèves) à l'avance les thèmes et les activités qui sont subordonnés à des objectifs d'apprentissage (Bigot, 1996 ; Bange, 2006 ; Bouchard & Traverso, 2006 ; Van Lier, 1988). Les activités comportent plusieurs phases (ouverture, clôture, transition) qui sont accomplies au moyen de comportements ritualisés (Pallotti, 2002). Les rituels mis en place définissent les rôles respectifs que devraient manifester les interactants réciproquement, ils manifestent également leur compréhension et les attentes normatives qu'ils envisagent les uns envers autres (Hall & Walsh, 2002).

L'enseignant comme les apprenants se positionnent dans une relation asymétrique (Bange, 2006 ; Bigot, 1996 ; Carraud, 2005 ; Cicurel, 2001 ; Bouchard & Traverso, 2006 ; Markee, 2000 ; Ricci, 1996). Cette asymétrie définie et imposée par le cadre didactique et le statut de chacun des participants est relative aux positionnements, aux connaissances, aux droits et devoirs et aux modalités de participation (Heritage, 2004). L'enseignant joue le rôle de

⁷¹ Ibid

transmetteur de connaissances, de meneur de jeu chargé de maintenir l'attention conjointe des participants, de médiateur, et d'évaluateur (Boyd & Miller Maloof, 2000 ; Dabène, 1984 ; Dargirolle, 1999 ; Defays & Deltour, 2006). Il organise la distribution des tours de parole et les cadres de participation, ainsi que les activités et les thèmes abordés pendant la leçon. Ces rôles à remplir par l'enseignant se définissent en fonction des activités didactiques et donnent lieu à l'émergence de discours variés qui s'entrecroisent au sein des leçons, notamment des discours didactiques (instructions, guidages, réparations), discours métalinguistiques (paraphrases, définitions, reprises, explications), discours personnels (échanges d'opinions), discours fictionnels (simulations, jeux de rôle), etc. (Cicurel, 2001 ; Defays & Deltour, 2006). Ces rôles 'traditionnels' d'enseignant et d'élèves peuvent être reconfigurés : de même qu'une conversation naturelle peut donner lieu, en fonction du contexte, à l'établissement d'asymétries entre les participants, de même en contexte scolaire certains épisodes interactionnels peuvent être accomplis sans asymétrie des rôles (Heritage, 2004 ; Mondada & Py, 1994).

1-2-1-Les unités structurales en classe :

Voici un exemple de typologies des unités les plus englobantes aux plus petites

Sinclair & Coulthard (1975)								
leçons		transactions			échanges		interventions	actes
Nassaji & Wells (2000)								
épisodes				séquences		échanges		interventions
Bouchard & Traverso (2006)								
leçons	séances	activités	phases	épisodes	étapes	échanges	interventions	

Tableau : Trois exemples de typologies des unités structurales en classe

D'après le tableau ci-dessus, l'unité la plus large est celle que Bouchard et Traverso (2006) appellent **leçon**, qui correspond pour eux à une *unité didactique globale*, par exemple un chapitre du manuel de l'enseignant. L'unité suivante, **la séance** dans le modèle de Bouchard et Traverso désigne une unité institutionnelle, par exemple une période de quarante-cinq minutes, ce qui correspond à la 'leçon' de Sinclair & Coulthard (1975). L'unité suivante, appelée respectivement 'transaction', 'épisode' et 'activité', correspond sur le plan didactique à la notion de tâche ou d'activité Sinclair et Coulthard décrivent plutôt la manière dont s'effectue la transition d'une unité à l'autre par le biais de marqueurs de transition qui peuvent être verbaux (bien, ok, bon, maintenant), para-verbaux (pauses, intonations) ou nonverbaux (changement de posture). Pour Bouchard, les activités correspondent à des contenus nettement différenciés et portent sur des thèmes distincts (Bouchard, 2005, p. 69).

Il existe aussi des subdivisions intermédiaires supplémentaires chez Nassaji & Wells

('Séquence') ainsi que chez Bouchard & Traverso ('phases', 'épisodes', 'étapes'). Ici encore, les Critères de définition de ces unités intermédiaires sont sommaires.

Les activités peuvent être décomposées en plusieurs phases en étant programmées par l'enseignant : « [Les phases] sont des unités nées non pas de l'action collective mais Programmées par l'enseignant et habituellement peu négociables » (Bouchard et Traverso, 2006, p. 194).

Il existe aussi selon Bouchard des épisodes qui sont considérés comme des constituants immédiats de la phase. « Ils s'enchaînent les uns aux autres et c'est alors l'objet, image ou texte, en tant qu'ensemble complexe qui « cadre » chaque épisode de l'interaction. » (Bouchard, 2005, p. 70).

Les épisodes « ne sont pas séquentiellement programmés. Leur ordre et même leur réalisation dépendent de l'importance que leur accorderont, à chaud, les participants de l'interaction, c'est-à-dire non seulement l'enseignant mais aussi et surtout les élèves. » (Bouchard et Traverso, 2006, p. 195-196).

L'étape est la seule unité qui peut être ouverte aussi bien par les enseignants que par les élèves. Les étapes servent à « résoudre au coup par coup les difficultés locales de résolution de la tâche ou de sa mise en mot. » (Ibid., p. 196). Dans la classe de langue, ces étapes sont souvent de « nature métalinguistique, centrées sur un obstacle linguistique, lexical par exemple, ponctuel, pour lequel le contrat didactique autorise l'élève à interroger l'enseignant en suspendant momentanément le cours de l'épisode. » (Bouchard, 2005, p. 72). Selon Bouchard, l'étape est le mode de réalisation de ce que les autres chercheurs appellent des séquences latérales.

Les unités qui apparaissent chez les trois auteurs sous le même nom, 'échanges' et 'interventions', sont également celles qui ont fait l'objet des descriptions ci-dessus. Les échanges, qu'ils soient principaux ou subordonnés, impliquent d'au moins deux, voire trois interventions : une initiation, une réaction et, mais aussi, une troisième intervention qui se traduit sous forme de ratification, d'évaluation ou de commentaire. Les interactions en classe se sont marquées par la forte présence de structures tripartites. Sinclair & Coulthard (1975) ont été les premiers à décrire la structure tripartite de ces échanges, qui prennent la forme suivante :

- 1) initiation de l'enseignant (*initiation*, I)
- 2) réaction de l'élève (*reaction*, R)
- 3) évaluation de l'enseignant (*feedback*, F)

L'initiation de l'enseignant correspond le plus souvent à une question qui a pour but de vérifier les connaissances des élèves. La question pouvant prendre l'allure d'une fausse question dans la mesure où l'enseignant connaît préalablement la réponse, le *feedback renvoie* à une évaluation plutôt que d'une simple ratification. Cette structure (IRF) peut être récursive dans la mesure où un échange peut se relancer lorsque la réponse est incorrecte, ou parce que l'enseignant souhaite obtenir plusieurs réponses différentes à sa question : on a donc affaire à des enchaînements de type IR(I) RF ou IRF(I) RF(I) RF.

1-3-La spécificité de l'interaction en classe de langue étrangère :

La classe de langue étrangère est un espace qui témoigne de la diversité linguistique où deux langues différentes se co-présentent en même temps. D'abord la langue maternelle à laquelle l'apprenant se réfère et dans laquelle il puise le sens de ses interventions orales, ensuite la langue cible qu'il vise à apprendre.

La langue étrangère s'apprend donc comme un objet d'apprentissage mais aussi elle se considère comme un médium d'instruction (Cicurel, 2001 ; Gajo et al. 1996 ; Hall & Walsh, 2002 ; Mori, 2002 ; Pekarek, 1999 ; Seedhouse, 1994, 2004, 2005a). Elle sert à la fois d'outil et d'objectif pédagogiques. Ainsi, dans le cadre des interactions tenues en classe de fle, l'attention de l'apprenant n'est pas portée uniquement sur les contenus transmis liés au thème abordé des activités en cours, mais aussi sur la qualité de la langue utilisée et ses aspects métalinguistiques. On observe par conséquent qu'au cours de l'interaction, l'attention n'est pas focalisée uniquement sur le contenu thématique des activités mais aussi sur la forme linguistique ou métalinguistique, Bange parle d'une bifocalisation entre niveau thématique – focalisation sur le contenu – et niveau métalinguistique – focalisation sur les formes (Bange, 1992a, 1996). Certains auteurs vont plus loin en parlant même de 'trifocalisation', où l'on a affaire à une troisième sorte de focalisation qui porte sur le déroulement de l'interaction (Dabène, 1984 ; Cicurel, 1993), ou sur la réalisation d'une tâche (Seedhouse, 2004).

Dans ce sens, Seedhouse (2004) en lien avec l'intérêt qu'il accorde à la réflexivité entre focus pédagogique et formats d'interaction en classe de langue seconde, dégage trois contextes récurrents liés à la focalisation (F) au cours de l'interaction :

F sur les formes linguistiques	F sur un contenu thématique	F sur la réalisation d'une tâche
-Contrôle des prises de parole par l'enseignant	Le but est de développer la production des élèves.	-Se fait en petits groupes. -recours fréquents à la langue

-Les interactions se présentent sous la forme de la structure IRF	-les élèves peuvent participer dans la gestion de certains échanges.	maternelle par les élèves.
-Les réparations sont auto ou hétéro-accomplies initiées par l'enseignant	-réparation porte peu sur la forme	-mobilisation de formes linguistiques peu élaborées -la rareté des procédés de réparation entre élèves

2-La compétence de communication

La compétence de l'oral consiste pour l'apprenant à apprendre à communiquer avec son entourage scolaire et extrascolaire. C'est grâce à cette communication que l'apprenant va d'abord répondre à des besoins qu'il ressent mais aussi, pouvoir réinvestir ses acquis oraux relevant et de la compréhension et de la production orales.

2-1-Définition de la compétence communicative :

Le terme de compétence a été introduit pour la première fois par le linguiste Chomsky (1971) qui la définit comme la capacité de comprendre et de produire une infinité de phrases dans une langue donnée. Pour Hymes (1984) cette notion de compétence s'inscrit dans un contexte plus large : c'est celui de la sociolinguistique. L'auteur la définit dans un contexte communicatif en ajoutant à la définition que propose Chomsky les aspects psychologique, culturel et social qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

Les connaissances linguistiques ne suffisent donc pas de s'engager dans une communication réelle avec son entourage, c'est ce que démontre Hymes (1984) :

« [...] un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (Hymes, *ibid.* : 74).

La langue est de nature sociale, elle s'acquiert par la pratique et s'emploie comme un moyen de communication avec les autres, son enseignement doit se faire ainsi. Il n'est plus possible d'enseigner à communiquer dans une langue sans tenir compte de la variété des usages et des règles d'emploi.

Selon R. Galisson, cet éclairage issu de l'ethnographie de la communication n'a pas entraîné une rupture dans les objectifs en didactique des langues :

« On continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le *système* (qui postule une *compétence linguistique*) et l'*emploi* (qui postule

une *compétence de communication*). [...] L'objectif général visé est donc la compétence de communication qui prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique de la communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, c'est-à-dire une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation » (Galisson, 1980 : 14).

S. Moirand (1982 : 20) énumère quatre composantes qui définissent la compétence de communication :

- Une composante linguistique qui correspond aux connaissances et à l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive qui renvoie à 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.
- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- Une composante socio-culturelle correspondant à 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.

Ces composants fonctionnent et agissent ensemble implicitement en même temps. Pour réussir à communiquer et comprendre les messages d'autrui dans le cadre de la situation de communication à laquelle il s'inscrit, le locuteur doit s'y référer ainsi qu'aux normes de leur emploi contextuel.

Pour le CECR (2001 : 86-102) la notion de « compétence communicative langagière » fait en réalité référence à certain nombre de sous-compétences qu'il cite la manière suivante :

– Les compétences linguistiques :

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

– La compétence sociolinguistique :

« [Elle] renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte

fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes » (*ibid.* : 18).

– La compétence pragmatique :

« [Elle] recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (*ibid.* : 18). Ce qui correspond globalement à la capacité de la bonne gestion des interactions de la vie quotidienne.

Conclusion

L'interaction se présente comme un outil nécessaire pour générer des apprentissages pertinents à l'oral. Elle joue un rôle crucial dans la libération de la parole chez l'élève en lui offrant l'occasion d'échanger ses idées et d'exposer pratiquement ses acquis langagiers avec un interlocuteur ayant le statut du quasi-natif qui est l'enseignant.

L'organisation de l'interaction en classe diffère de celle qui se réalise en contexte naturel de par le nombre d'interactants et la nature des échanges qui se produisent. Elle est encore plus spécifique quand il s'agit d'une classe de langue étrangère où l'organisation tient une nouvelle forme. Les difficultés se multiplient également devant l'enseignant et les apprenants et le défi sera double ; celui de tenir une communication longue pour exposer ses idées et ses pensées aux autres et celui de réinvestir ses acquis langagiers en prenant soin de la langue qu'on utilise au cours de la communication sur tous les plans afin de rendre son intervention plus compréhensible.

Chapitre IV. L'évaluation de l'oral :

Introduction :

Legendre (2005, p.630) définit l'évaluation comme le fait de « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives ». Cette définition précise que l'évaluation ne porte pas uniquement sur le produit terminal mais aussi sur le processus lui-même. Cette conception se recoupe avec la façon dont on devrait évaluer à l'oral où l'accent n'est pas mis uniquement sur le produit final comme on évalue l'écrit mais aussi sur le processus lui-même qui engendre le produit. Le processus d'évaluation se couronne par une appréciation accompagnée ou non d'une notation.

L'évaluation de l'oral doit inéluctablement porter sur le contenu déjà enseigné et les objectifs ayant été atteints à la fin d'une séquence didactique en mettant en place les outils nécessaires qui permettent d'y procéder. Ces moyens doivent assurer l'objectivité de l'évaluation en plus du respect d'autres principes que Doutreloux (1989) explicite comme suit :

Premièrement, l'évaluation doit être compréhensible et accessible pour tous les élèves de la classe, les faibles et les meilleurs. Deuxièmement, elle doit porter sur les aspects qui ont été enseignés. Troisièmement, elle doit se faire pour développer et améliorer les compétences de l'élève et favoriser son implication et sa progression. Elle doit faire entrer en ligne de compte l'appréciation que l'apprenant est capable de fournir sur ses propres performances et progrès. Quatrièmement, l'évaluation ne doit pas tenir compte de l'origine sociale, économique ou culturelle des élèves, mais doit plutôt les considérer sur un pied d'égalité. Lorsque l'on tient compte de ces quatre principes, on s'assure que l'évaluation de l'oral se réalise de façon objective et dans un but de fournir aux élèves des rétroactions qui leur permettront de faire de réels apprentissages. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il est pertinent de questionner les enseignants en ce qui a trait à la façon dont l'évaluation de l'oral est organisée.

1-Difficultés de l'évaluation de l'oral

L'évaluation de l'oral s'engouffre de plus en plus dans la subjectivité et les enseignants se fient à des perceptions et des impressions personnelles pour porter un jugement sur l'acquisition des connaissances orales des apprenants. La spécificité de la compétence en question se résumant essentiellement à son caractère éphémère et sa fugacité contribue à compliquer la manière dont les enseignants procèdent à son évaluation.

De surcroît, on constate un manque d'intérêt à l'égard de l'évaluation de l'oral au sein du système éducatif algérien conduisant les enseignants à se pencher d'avantage sur l'écrit qui

reste la compétence de référence pour laquelle toutes les évaluations officielles sont consacrées.

Par ailleurs, Garcia-Debanc (1999) citent certains défis qui peuvent entraver la mise en place d'une évaluation de l'oral. Ces défis particuliers qui sont associés à plusieurs raisons à la fois empiriques que théoriques se présentent comme suit :

- La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés.
 - L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. En effet, les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants.
 - L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut être dissociée de la voix et du corps.
 - D'un point de vue sociolinguistique (plus encore que l'écrit), l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du FLE est encore trop souvent ignorée par les enseignants.
 - L'oral ne laisse pas de traces et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants.
 - L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps (à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant).
 - L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions.
- L'analyse des dimensions syntaxiques et sémantiques de l'oral n'est possible qu'en recourant à des transcriptions écrites.
- L'oral est souvent mal connu et son fonctionnement spécifique ignoré. On juge toujours de la qualité de l'oral à l'aune de l'écrit, en dévalorisant l'oral.
 - Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés.
 - Il existait jusqu'ici peu de matériels pédagogiques pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit.

Compte tenu des raisons qui justifient la difficulté de tenir objectivement et pertinemment une évaluation sur l'oral, la didactique doit explorer de nouveaux outils méthodologiques et techniques plus efficaces permettant de faire face aux défis relevés. Ces outils doivent s'adapter aux spécificités de la compétence en question et présentent une panacée aux

problèmes soulevés. Notons que l'évaluation de l'oral permet d'atteindre des objectifs divers citons à titre d'exemple :

- Juger le degré de maîtrise de la compétence orale déjà enseignée : l'évaluation qui porte le plus souvent sur l'atteinte des objectifs pédagogiques inhérents à la compétence développée permet de porter des jugements sur les progrès constatés chez l'élève en matière d'oral et les lacunes qui devraient être comblées en remédiation.
- Suite aux résultats de l'évaluation, l'enseignant prend des décisions à propos des activités pédagogiques qui devraient être proposées à l'oral dans les prochains apprentissages.
- Aider l'apprenant à s'auto-évaluer à l'oral : les critères d'évaluation que le professeur propose à ses élèves peuvent les inciter à s'engager dans une évaluation personnelle qui leur précise le niveau auquel ils se situent, et par conséquent « d'être conscients du chemin parcouru et des écarts à combler » (Dumais, 2008, p.45). Selon Lafortune et Dubé (2004, p.48), « 1' autoévaluation est une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages ou du développement de ses compétences [et] elle contribue ainsi aux habiletés métacognitives ». Scallon (1999) précise également que l'autoévaluation responsabilise l'élève et lui permet de faire face aux rétroactions que les autres renvoient de lui
- faire interagir les élèves entre eux : c'est ce qu'on appelle la co-évaluation que l'enseignant incite ses élèves à réaliser sur leurs camarades de classe pour leur permettre de se situer par rapport aux erreurs constatées (erreur linguistique, incorrection du contenu, difficulté de langue ou faute de concentration...etc) pour impliquer ses élèves à porter un jugement sur leurs camarades de classe. Cette technique de co-évaluation permet aux élèves de tirer des leçons quant aux fautes commises par les autres afin de les éviter à l'avenir en prenant «en charge (de) leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades » (Lafontaine, 2007, p.31).
- Enfin, l'évaluation de l'oral permet à l'enseignant de porter un jugement sur ses propres pratiques ainsi que les méthodes, les techniques, et les stratégies qu'il a mises en œuvre en classe de l'oral. C'est en quelque sorte une autoévaluation que l'enseignant réalise sur lui-même.

2-Qu'est qu'on évalue à l'oral :

Il n'est pas question ici de produire un modèle exhaustif de l'évaluation de l'oral mais de clarifier les pratiques générales que les enseignants pourraient développer afin de s'en servir dans les différentes tâches évaluatives des compétences orales.

Dans les écoles algériennes, l'oral n'est pas encore valorisé, son évaluation moins encore. Peu d'enseignants qui s'y engagent à cause du désintérêt du système éducatif qui ne consacre à l'oral aucune case dans les bulletins des élèves. Délaissé, l'oral s'enseigne le plus souvent en tant que médium de l'enseignement de l'écrit. Il s'utilise aussi comme médium pour enseigner d'autres compétences telles que la grammaire, le vocabulaire, la production écrite...etc. Etant donc considéré comme un *véhicule* avant d'être un *objet* d'enseignement : l'oral n'a pas encore de statut autonome et s'enseigne en faveur de l'écrit, auquel il est subordonné (de Pietro & Wirthner, 1996)

C'est l'aspect général de l'évaluation de l'oral qui nous intéresse replacé plutôt dans un contexte interactif qui caractérise les pratiques oralisées de l'apprenant. Le discours sur lequel porte l'évaluation doit être naturel et authentique pour que celle-ci soit fonctionnelle et bénéfique. Selon Bolton (p. 34) : « Les tests qui sont censés mesurer la maîtrise fonctionnelle de la langue étrangère demandent des épreuves qui [...] se rapprochent le plus possible des situations authentiques d'utilisation de la langue. »

Le genre oral s'avère le contenu le plus approprié à l'évaluation de l'oral. D'abord parce qu'il est pratiqué dans la vie quotidienne de l'élève mais aussi parce qu'il est un prototype qui se prête à l'évaluation. Les enseignants qui calquent leur évaluation sur l'écrit peuvent se servir du genre qui leur présente un support convenable qui comporte certaines règles que l'élève doit respecter et en fonction de leur application il pourra être évalué.

Ainsi, pour que le genre serve de support à l'évaluation de l'oral, l'enseignant doit tenir compte de plusieurs aspects : les caractéristiques de chaque genre ; sur le plan linguistique et langagier, le respect du cadre thématique ainsi que les composantes de la compétence communicative à l'image de la composante culturelle, et pragmatique. Ces aspects servent de critères selon lesquels l'apprenant sera évalué.

Les jeux de rôle peuvent également servir de cadre pour l'évaluation de la compétence orale car ils facilitent aux apprenants la prise de parole à travers la simulation et leur permettent aussi de s'exprimer oralement d'une manière authentique et spontanée. Cette activité se définit comme :

« Un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôle a

aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. » (Robert, 2008 : 110).

L'évaluation à l'oral se réalise dans le cadre des jeux de rôle selon deux conceptions : d'abord en respectant un contrat préétabli entre les partenaires de la situation pédagogique explicitant les consignes à respecter et identifiant conjointement avec l'évalué la forme, le thème ou les règles qui seront également considérées par celui-ci comme des limites auxquelles il doit obéir. Par le biais des jeux de rôle, l'apprenant mobilise toutes ses compétences orales afin de valoir sa maîtrise en matière d'acquisition de la langue cible.

Ensuite, en posant un cadre institutionnel à partir duquel on précise des paramètres propres au contexte de l'évaluation. Dans ce contexte, l'activité se déroule principalement dans une salle de classe selon un schéma temporel donné et des ordres de passage à respecter comprenant des thèmes, et des consignes et même un barème de notation prédéterminés. Les participants à l'évaluation ont un double statut : les apprenants sont à la fois candidats à l'évaluation, mais aussi camarades de classe et, de son côté, l'évaluateur est également leur enseignant.

3-Comment évaluer :

Plusieurs outils peuvent être utilisés pour effectuer l'évaluation de l'oral. Ces outils sont choisis selon la nature de l'évaluation mais aussi en fonction de l'objet sur lequel porte l'évaluation. Dumais (20 Il b) précise que le choix du ou des moyens adéquats pour l'évaluation de l'oral se fait selon différents critères : « selon les enseignements faits, selon la personnalité du groupe classe et selon l'aisance de l'enseignant » (Dumais, 2011 b, p.19). Il est très important de tenir compte de tous ces critères afin que les élèves et l'enseignant puissent s'entendre sur la forme de l'évaluation la plus adéquate.

L'observation est l'un des moyens auxquels l'enseignant peut recourir pour procéder à l'évaluation de l'oral. Elle consiste à collecter des renseignements sur le développement de la compétence orale de chaque élève en repérant ses forces et ses faiblesses. Une grille d'observation est habituellement utilisée lorsque ce moyen d'évaluer est mis en œuvre (Dumais, 20 II b). L'entrevue se présente également comme un autre moyen qui permet de parvenir aux mêmes objectifs. C'est une méthode de collecte d'informations dans laquelle une ou plusieurs personnes questionnent une ou plusieurs personnes dans un but précis. (Legendre, 2005 ; Dumais et Benayoun, 2012). Cette méthode est très efficace pour répondre aux besoins de certains élèves éprouvant des difficultés à l'oral (Lafontaine, 2007). L'entrevue permet donc de recueillir de l'information à partir d'un dialogue interactif durant lequel l'enseignant pose une série de questions à l'élève dans le but de faire ressortir certaines

informations, certains savoirs ou encore certaines attitudes (Durand et Chouinard, 2006; Lafontaine, 2007; Legendre, 2005; Dumais 2011 b; Dumais et Benayoun, 2012). L'entrevue correspond ainsi à un temps d'échange pouvant être réalisée entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves (Dumais et Benayoun, 20 12). Tout comme pour le questionnaire, elle permet aux élèves de mieux prendre en charge leur communication et de faire le bilan de leurs apprentissages à l'oral. La consignation de données peut également être un moyen efficace pour évaluer les compétences orales des élèves. Cette méthode consiste à collecter différentes informations, (des jugements, décisions, observations, réflexions, etc.) ou documents (Legendre, 2005). Cela peut se faire lors de différentes situations de prises de parole ou d'écoute.

Conclusion :

Le survol global que nous avons effectué à propos de l'évaluation de l'oral montre combien il est nécessaire aujourd'hui plutôt que demain d'opérer une refonte générale et de modifier les conceptions actuelles sur cette question. Les enseignants doivent y être impliqués à travers des questionnaires qui leur seront adressés dans le but d'élaborer des conceptions fondées sur des données réelles. Les difficultés rencontrées au cours de l'évaluation de l'oral de nature différente (technique, didactique, pédagogique) doivent être résolues par tous ceux qui sont concernés par cette question dans le cadre du travail collaboratif et surtout celle qui est orientée vers l'amélioration de l'enseignement de l'oral qui semble peser grandement sur le processus de l'évaluation.

Partie II

Cadre pratique

Chapitre I :

Le statut de l'oral dans le système éducatif algérien

1-La situation linguistique en Algérie :

L'Algérie un pays connu par sa célèbre et grandiose révolution qui a eu lieu en 1962, date qui marque l'avènement d'une nouvelle ère où le destin était à écrire par les mains des algériens. Malgré tous les changements qui se sont opérés dans le pays (politique, social, religieux, administratif...etc.), le français a préservé son statut comme langue dominante côte à côte que l'arabe qui garderait quand même le dessus officiellement. La question linguistique en Algérie s'avère très compliquée étant donné le nombre de langues ayant parfois le statut de dialectes qui y cohabitent : en plus de l'arabe classique langue officielle adoptée dès l'indépendance en 1962, l'arabe algérien (le derdja), l'amazighe (kabyle et chaoui par exemple) et le français sont également pratiqués.

Dans une recherche menée en 2006 par Blanchet, il a été montré que le français fait partie des répertoires plurilingues en Algérie. Il est encore présent dans les échanges entre algériens. Plus de 20% des élèves ayant participé à la recherche de Blanchet considèrent le français comme une langue maternelle. Chose qui explique la forte présence de cette langue dans la communauté algérienne notamment au nord du pays. La journaliste Isabelle Mandraud, envoyée spéciale à Alger, écrit à ce sujet :

« Pas une langue officielle, mais pas tout à fait non plus une langue étrangère, le français a suivi, ici, tous les bouleversements de la société. Autrefois réservée à quelques privilégiés durant les cent trente années de colonisation, la langue de Molière s'est paradoxalement développée après l'indépendance. »⁷²

Au sud, la situation linguistique ne diffère pas, on assiste à la coprésence de plusieurs langues ayant des statuts différents. Quant au français, il peine à retrouver sa place dans un contexte qui se voit éloigné temporellement et spatialement de la culture française.

Chose que l'on peut constater dans les résultats qu'obtiennent les élèves du sud au bac, le français est parmi les matières les plus difficiles et qui représente un taux de réussite très faible. L'arrivée tardive du colon au sud est la principale raison de la présence timide de cette langue dans cette région.

Toutefois, malgré la présence de la langue française dans le pays, elle n'a pas gardé la place de privilège et a perdu son éclat. Ce déclin s'explique par différentes raisons :

-Le désir du peuple et de l'état de se débarrasser de tout ce qui est en relation avec l'ère coloniale : les algériens ont vécu une période coloniale pleine de souffrances et de

⁷² http://www.lemonde.fr/afrique/article/2012/12/17/la-langue-francaise-butin-de-guerre-prospere-en-algerie_1807263_3212.html

dépansions. Ils avaient un statut d'autochtone et avaient été mal considérés par la France coloniale. Leurs langues ne faisaient pas exception, au contraire, elles étaient remplacées par la langue du colon qui cherchait avec toutes ses forces de les leur faire oublier en adoptant une politique de déculturation.

-Le désir de l'état algérien se traduit clairement par le rejet d'Alger à la proposition d'adhérer à l'Organisation Internationale de la Francophonie bien qu'elle occupe le premier rang des pays francophones au monde. Elle s'est toujours montrée contre toutes les rencontres qui ont donné naissance à la Francophonie, sauf le 9^{ème} sommet du 18 octobre 2002 à Beyrouth, auquel le président algérien a marqué sa présence en tant qu'invité personnel de son homologue libanais. Dans son discours, le chef de la diplomatie algérienne a expliqué les raisons de la participation de l'Algérie à cette réunion, ces dernières paraissent d'abord politiques :

« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes »⁷³

-l'impact de l'idéologie islamique : les arabophones prônaient la propagation et la généralisation de la langue arabe à travers tout le pays. Ils étaient également secondés par la religion islamique dont les pratiques exigent la maîtrise de l'arabe et répondant à un désir aussi légitime qu'il soit de rupture avec le colonisateur et à celui de se réapproprier l'identité arabo-musulmane déjà bafouée. L'arabe représente la langue du sacré coran et de l'islam.

-les politiques d'arabisation qui ont eu lieu depuis l'indépendance : La langue arabe a progressivement pris de l'ampleur dans les administrations, mais aussi dans d'autres secteurs. Dans le système éducatif, le nombre d'heures consacré à l'enseignement de la langue arabe est passé de 07 heures/semaine en 1963 à 10 heures/semaine en 1964. Il augmentait progressivement jusqu'à l'arabisation complète du système éducatif.

Le début de l'arabisation a eu lieu avec le président Ben Bella (1962-1965) qui a décidé de promulguer le premier décret du 22 mai 1964 qui vise l'arabisation de l'administration. Celui-ci fut suivi du décret du 28 mai 1964 relatif à l'exécution des lois et règlements (1964) imposant l'arabe dans la rédaction des lois et règlements. Ces

⁷³ (Leclerc, 2009)

décrets traduisaient son envie suite à sa déclaration antérieure à l'aéroport de Tunis en juillet 1963 : «Nous sommes arabes, nous sommes arabes, nous sommes arabes.»

Ces lois ont été suivies par d'autres dans l'espérance de réaliser les mêmes objectifs, citant à titre d'exemple les lois promulguées en 1996 que décrit Y. Cherrad en soulignant :

« Malgré les nombreuses décisions et textes officiels rendant obligatoire l'utilisation exclusive de l'arabe standard moderne, les Algériens dans leurs pratiques quotidiennes agissent autrement. Devant cette réalité réfractaire, les autorités, par l'ordonnance de 1996, durcissent leur position en menaçant d'amendes et même de prison les contrevenants »⁷⁴

2-La présence du français dans le système scolaire algérien :

Force est de constater que les instructions officielles qualifient le français :

« Comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples » (Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006).

Le français s'est paradoxalement étendu à travers toute l'Algérie depuis 1962, son usage reflétait son influence sur les algériens qui le considéraient comme une arme qui permettrait de faire face aux harcèlements politiques de la France postcoloniale. Les algériens à l'époque postcoloniale n'étaient pas capables de s'en débarrasser étant donné le taux élevé de l'analphabétisme en 1962 qui a été estimé à 85% selon une étude réalisée pour le compte de l'association d'alphabétisation Iqraa en 2012. Le français était une langue qui s'utilisait par les élites et les gens les plus cultivés qui pouvaient accéder à l'école pendant la période coloniale ainsi que les quelques moujahids qui se sont armés par la langue et la pensée de leur ennemi afin de le combattre par sa propre arme : « J'écris en français pour dire aux Français que je ne suis pas Français » disait si joliment Kateb Yacine.

Cette situation a imposé aux responsables algériens à l'époque d'intégrer au système éducatif le français comme une langue ayant un statut très particulier. On voulait se servir de l'héritage de la colonisation (la langue française est un butin de guerre comme le dit Kateb Yacine) pour s'ouvrir sur le monde. On cherchait aussi à réussir à faire entendre au monde la voix de l'Algérie par le biais de cette langue sachant que la majorité des algériens ne maîtrisait pas

⁷⁴ CHERRAD Yasmina dans (Laroussi, 2009, p. 175)

parfaitement la langue arabe et les autres langues répandues dans le monde comme l'anglais. Prise donc comme une langue de la science, mais aussi langue de l'administration, le français s'emportait sur les autres langues et commençait à se mêler et faire partie forcément de la culture du pays.

Depuis l'indépendance en 1962, le français continue à garder un statut de langue particulière en Algérie, malgré sa non-officialisation. Elle s'est emparée de la scène algérienne : politique, économique, éducative et autres. Rabeh Sebaa s'explique sur cette situation du français en Algérie en ces termes (dans *Culture et plurilinguisme en Algérie*, 2002) :

« La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française. »

Dans l'impossibilité d'être considérée comme langue officielle après avoir précisé au lendemain de l'indépendance que la langue arabe est la seule langue officielle du pays (« Article 2 : Islam est la religion d'état. Article 3 : L'arabe est la langue nationale et officielle. L'état œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel » (Cons.1963).) Le français avait le statut de langue étrangère ou plutôt seconde comme le précise Dabène : « En Algérie, le français conserve le statut de langue seconde pour toute une génération d'Algériens colonisés, il a laissé des traces importantes sous forme d'emprunts dans l'arabe dialectal » (Dabène, 1981: 39).

Le français a continué à être enseigné comme langue étrangère ou du moins langue seconde (le français langue étrangère (FLE) n'a été dénommé ainsi qu'en 1957 (Reboullet, 1957)⁷⁵). Et c'est près de quinze ans plus tard, qu'a été employée pour la première fois l'expression de français langue seconde (FLS) – définie comme « langue étrangère privilégiée » ou « langue étrangère à statut social » (Cuq, 1991 : 133)), enseigné à partir de la quatrième année de l'enseignement primaire, mais sa place se restreindrait : le tableau suivant permet de suivre l'évolution en ce qui concerne le nombre de maîtres dans l'enseignement primaire selon la langue que l'on utilise.

Effectifs des enseignants du primaire

⁷⁵ Cité dans (Cros, 2016)

Année	Total enseignants	De langue arabe	De langue française
1962-1963	12 696	3 342	9 354
1972-1973	47 459	31 437	16 022
1982-1983	99 648	76 982	22 666
1992-1993	153 479	134 359	19 120
2001-2002	169 993	147 570	22 423

Source : ministère de l'Éducation nationale, Alger.

A partir de ces statistiques, nous constatons la forte présence des enseignants de langue française au lendemain de l'indépendance (entre 1962-63). Cela montre qu'il y a eu à cette époque un bilinguisme toléré par l'état. Les années qui suivent ont été marquées par la diminution du nombre de moniteurs français par rapport à leurs confrères arabisants dont le nombre n'a pas cessé d'augmenter à mesure que progressait l'arabisation qui a passé de 15% en 1962 à 66% en 1967-1968, l'année de l'arabisation de la totalité de l'enseignement de la deuxième année du cycle primaire et à 70.4% en 1969-1970⁷⁶. Cette baisse traduit un clivage voire même un conflit entre deux parties de la société algérienne, ce qui a conduit finalement à vouloir éliminer le français de la situation linguistique algérienne y compris l'enseignement dans les écoles publiques.

Cette politique qui oscille entre l'abolition ou la restauration du français contrecarrait la réalité, et a échoué à établir les fondements d'un système éducatif fort et réussi. Chose constatée par des personnalités politiques et des commissions de réforme de l'enseignement⁷⁷. Ayant un statut de langue étrangère, le français en Algérie jouissait toujours de légitimité par son statut de privilège surtout par rapport aux langues dites étrangères. Cette considération supplémentaire que l'on a accordé à cette langue se voit clairement du fait qu'elle est enseignée à partir de la troisième année du cycle primaire, après avoir été enseignée à partir de la 4^{ème} année du même cycle en 1980 avec la naissance de l'école polytechnique fondamentale qui a vu le jour avec la réforme annoncée en 1976 par un décret présidentiel.

Notons aussi que selon le nouveau programme qui a eu lieu en 2003 résultant des réformes entreprises par le ministre de l'éducation à l'époque monsieur M Benbouzid et suite aux recommandations de la commission de Benzaghoul, la langue française a été enseignée comme première langue étrangère dès la seconde année primaire — application effective à la rentrée scolaire 2004, et l'anglais a été introduit en première année du cycle moyen. Cependant, les premiers revirements enregistrés démontrent la complexité d'une telle entreprise, avec l'introduction du français retardé en troisième année primaire en 2006.

⁷⁶ (Haddab, 1979)

⁷⁷ Grandguillaume, G. (2004). La francophonie en Algérie. *Hermès, la revue*, (3), 75-78.

Le volume horaire qui est consacré au français oscillait en fonction de la politique d'arabisation, mais notons qu'il était considérable par rapport au statut de langue étrangère que l'on lui accordait. Dans ce qui suit, nous présentons l'évolution à travers le temps (les années) des volumes horaires accordés à l'enseignement de l'arabe et du français⁷⁸ :

L'année	Le niveau du cycle primaire	Le volume du français (H)	Le volume de l'arabe (H)
1962-63		23	7
1962-64		- de 20	+de 10
1964-65	Trois premières années	15	10
	Deux dernières années	20	10
1968-69	Trois premières années	13	12
	Deux dernières années	Sans Changement	
1969-70	3 ^{ème} A	10	20
	4 ^{ème} A	15	15
	5 ^{ème} A	20	10
1971-72	3 ^{ème} A	10	20
	4 ^{ème} A	10	20
	5 ^{ème} A+ 6 ^{ème} A	10	20

La période de 1973-1980 est consacrée à l'expérimentation et à la généralisation de l'école fondamentale, la répartition du temps d'enseignement des deux langues se présente comme suit :

Tableau 1 :

	Arabe	Français
1 ^{er} année	30 H	—

⁷⁸ Ces statistiques ont été accordées par l'académie de la waliya de sidi Belabès (cité dans Bouteflika, Y. (2010). *Formation des enseignants de FLE du primaire en Algérie «retours réflexifs sur la formation et professionnalisation»* (Doctoral dissertation, Université Oran 2 Mohamed Ben Ahmed).

2 ^{ème} année	20 H	—
3 ^{ème} année	15 H	10 H
4 ^{ème} année	15 H	10 H

Pour les deux dernières années du primaire, elles sont organisées en deux sections, l'une bilingue et l'autre arabisée.

Au niveau des deux sections la répartition du volume horaire hebdomadaire se présente comme suit :

Tableau 2 :

S. Bilingues	Arabe	Français
5 ^{ème} année	10 H	15 à 20 H
6 ^{ème} année	10 H	15 à 20 H

Tableau 3 :

S. Arabisée	Arabe	Français
5 ^{ème} année	15 à 20 H	10 H
6 ^{ème} année	15 à 20 H	10 H

-1980 à 1982 : pour les deux dernières années du primaire, le mode de séparation en section bilingue et section arabisée est abandonné au profit d'une section unique où l'enseignement se fait en grande partie en langue arabe.

-1983 à 1984 : le volume horaire consacré au français est réduit à huit heures par semaine pour la quatrième année du primaire.

-1988 à 1989 : pour le deuxième palier de l'école fondamentale, le temps consacré à l'enseignement du français passe à cinq heures par semaine.

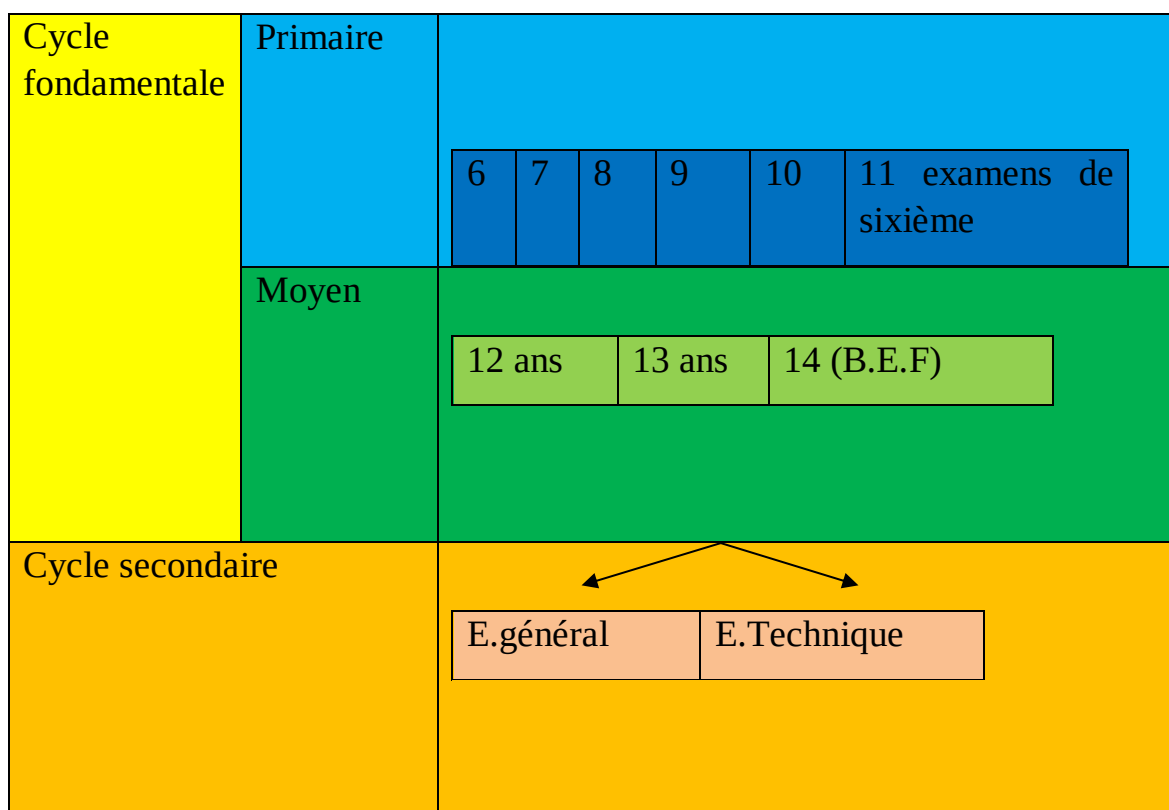
-1995 à 1996 : introduction de la langue anglaise dès la quatrième année fondamentale avec le même volume horaire que le français.

3-Bref historique sur les réformes du système scolaire algérien :

La première réforme a eu lieu en 1976 par l'ordonnance du 16/04/1976 n° 76-35 à la suite de l'amorce de la rupture avec le système éducatif hérité de la colonisation.

La scolarité est alors organisée en années fondamentales et années secondaires. Le schéma suivant présente la structure proposée par cette réforme

*



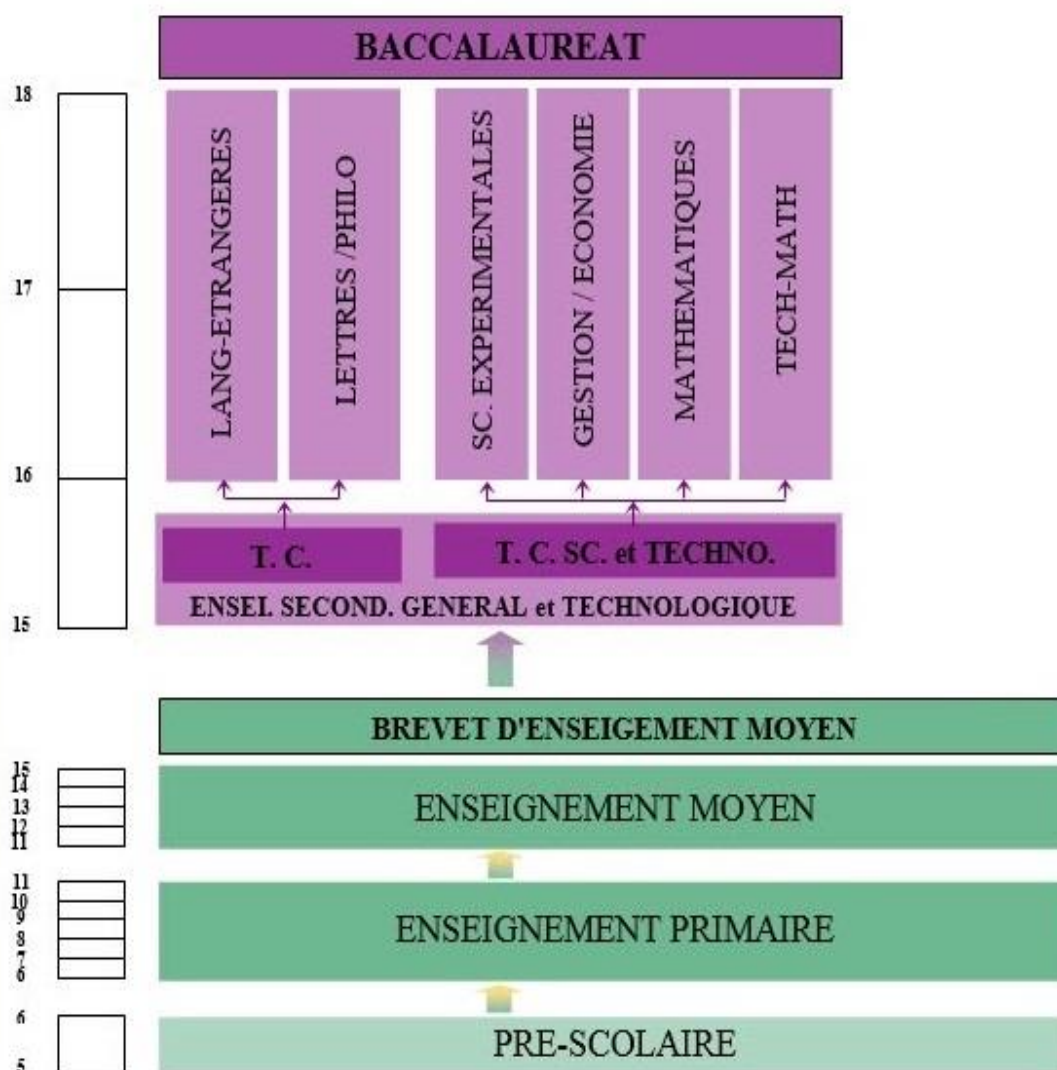
Source : ministère de l'éducation algérien

Une refonte a vu le jour vingt ans plus tard. Une nouvelle réforme d'orientation est envisagée sur l'éducation. Il a été question de remettre en place un processus de refonte de la pédagogie et de la réhabilitation des champs disciplinaires. Ce texte de loi vise à introduire les modifications essentielles à la loi n° 76-35 du 16 avril.

Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 portent sur la création de la commission de réforme du système éducatif. Le conseil supérieur de l'éducation est créé, sa mission première est de participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et de progrès.

La Commission Nationale pour la réforme de l'éducation appelée commission Benzaghoul a rendu un rapport général en 2001. Ce rapport a été adopté (avec quelques amendements) et la rentrée scolaire 2003 a été retenue pour marquer le coup d'envoi et la mise en place de cette réforme.

La nouvelle organisation du système scolaire algérien se répartit comme suit :



Structuration du système éducatif

Source : le ministère de l'éducation national

Cette réforme qui s'est proposé un enseignement selon la conception de l'APC (approche par compétence) a été revue en 2016 dans le cadre de la nouvelle génération de la même approche. L'objectif de cette révision était la mise à jour des programmes des niveaux primaire et moyen, sur le plan des profils qui n'étaient pas bien appliqués, tout en restant dans la continuité.

4-La place de l'oral dans l'enseignement du cycle moyen :

L'oral est l'une des compétences que les enseignants du cycle moyen doivent enseigner aux élèves selon le cadre établi par le système éducatif. Le législateur a recommandé de l'enseigner en début de chaque séquence du projet en cours de traitement. Deux séances

correspondant à deux heures sont consacrées à l'enseignement de l'oral. La première est dédiée à la compréhension alors que la deuxième à l'expression.

Le déroulement des deux séances se fait de la manière suivante selon le programme de français proposé par le ministère de l'éducation nationale en 2016 :

Déroulement de la séance d'oral	Activités possibles
1 - Phase de découverte du support oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute attentive d'un texte court en fonction d'une consigne. - Emission d'hypothèses de sens. - Identification de la situation de communication. - ...
2 - Phase d'analyse du document sonore.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage d'indices (Ex. : une date, un pourcentage, un nombre, un nom, un lieu,...) dans un énoncé oral. - Repérage des traits prosodiques dominants (ton neutre, tonalité accentuée, accents d'insistance, expression d'un sentiment : joie, surprise, colère, indignation...). - Identification des caractéristiques du type de texte étudié. - Repérage des informations essentielles. - ...
3 - Phase de réemploi et de production.	<ul style="list-style-type: none"> - Réponse à une question. - (Re) formulation d'un propos en tenant compte du statut de l'interlocuteur, du registre de langue, du lieu... - Résumé oral à partir d'un document sonore. - Echange oral autour du texte entendu. - Réaction personnelle au document sonore. - ... <p>Il s'agit d'amener l'élève à produire une explication, formuler une prescription, relater des faits fictifs, rapporter des propos, décrire (un</p>

	lieu, un personnage, un objet), raconter un événement vécu, argumenter un propos.
--	---

Dans le cadre de l'enseignement de la compétence orale au cycle moyen, il y a des sous-compétences liées à la compétence globale qui tendent à être installées chez les élèves. Nous citons dans ce qui suit celles que propose le programme du ministère de l'éducation :

1-L'élève sait se positionner en tant qu'auditeur pour construire du sens :

- développer des stratégies de compréhension ;
- identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation ;
- analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques ;
- analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure ;
- s'imprégner de valeurs qui garantissent la cohésion nationale ;
- s'imprégner de la richesse du patrimoine de la nation algérienne ;
- développer des valeurs personnelles ;
- connaître d'autres cultures.*
- L'élève sait se positionner en tant que locuteur pour s'exprimer ;
- formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation écoutées, sous une forme résumée ;
- produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés ;
- exploiter les TIC ;
- exprimer des valeurs qui garantissent la cohésion nationale ;
- manifester des attitudes et des comportements civiques.

Force est de constater à partir de ces sous-compétences que le type de texte que l'on propose aux élèves ayant le profil de la 4^{ème} AM est celui de l'argumentation. Les activités de compréhension et d'expression orales sont donc organisées autour de ce type de texte.

Le programme du ministère est un document officiel qui permet aux enseignants d'avoir les fondements méthodologiques sur lesquels ils se basent et leur fixe les objectifs pédagogiques généraux, intermédiaires, et opérationnels qu'ils doivent atteindre respectivement au bout de l'année, du projet de la séquence ou de la séance.

Dans ce qui suit, nous présentons la conception de l'enseignement de l'oral que propose le programme dans le cadre de la progression annuelle du profil de la 4AM :

Domaines	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités
Oral	CT1 Comprendre des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	Syntaxe de l'oral - prosodie, schéma intonatif, para verbal. Caractéristiques du texte argumentatif Communication Argumentateur (l'émetteur)	Identification des paramètres de la situation de communication. Identification du thème et du propos dans un texte argumentatif écouté. Repérage dans un texte argumentatif écouté : du point de vue de l'énonciateur, des arguments, des articulateurs, des exemples, de la conclusion.
	CT2 Produire des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	/ Argumentataire (le destinataire). Argumentaire : ensemble des arguments choisis par l'argumentateur en fonction du destinataire ; classement des arguments. Grammaire de texte - Cohérence/ Cohésion Situation de communication : Qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? De quoi ? Comment ? Structure de l'argumentation Plan par accumulation d'arguments (plan inventaire) Introduction, développement, conclusion.	Identification des interlocuteurs et de leurs positions par rapport à une opinion. Repérage des modalisateurs à partir d'un texte argumentatif écouté. Repérage d'un passage argumentatif dans un récit écouté. Repérage des arguments dans un texte argumentatif. -... Présentation d'une opinion à défendre. Construction d'arguments à partir d'une opinion donnée. Justification d'un choix. Justification d'un comportement (attitude). Formulation d'une opinion (thèse) à défendre. Illustration des arguments par un ou plusieurs exemples. Résumé du point de vue du locuteur. Reformulation d'une argumentation écoutée, à partir d'une prise de notes.

Conclusion :

Après avoir analysé la place qu'occupe l'oral dans le programme éducatif au cycle moyen, et vu le statut que le système éducatif accorde à la langue française, il s'est avéré que cette compétence bénéficie d'un temps d'enseignement acceptable mais qui pourra être élargi en adoptant des modalités d'enseignement différentes par rapport à celles qui sont vigueurs actuellement. Les ateliers peuvent se proposer comme une alternative à l'enseignement traditionnel de l'oral et ce, en focalisant l'attention sur des pratiques enseignantes plus réadaptées. Le rôle de l'enseignant s'avère d'une grande importance dans l'amélioration et le développement de cette compétence chez les élèves. L'enseignant devient plutôt un médiateur entre les élèves et le savoir oral à acquérir et un accompagnateur qui lui revient de mettre en œuvre toutes les stratégies, les techniques ainsi que les outils que nécessite l'apprentissage que réalisent les apprenants à l'oral.

L'analyse effectuée sur les textes officiels dédiés aux enseignants de Fle montre que ces textes ne correspondent pas vraiment à la situation réelle. Leur contenu ne permet pas de susciter l'apprentissage désiré et d'atteindre le résultat escompté. Les pratiques enseignantes se voient obligées de s'adapter à la situation d'enseignement-apprentissage réelle pour faire face aux difficultés qui surgissent dans les classes de langues et surtout à l'oral.

Chapitre II

Le recueil des données

1-Introduction de la méthodologie de recherche :

Cette étude s'articule sur l'analyse des pratiques enseignantes (Altet, 2002 ; Talbot, 2008 ; Cicurel, 2007, 2011 ; Bressoux, 2002 ; Bru, 2002 ; Rabatel, 2004 ; Vasseur, 2005 ; Grandaty, 2006 ; Bucheton, 2009 ; Tardif 1992) qui favorisent davantage l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 4^{ème} AM. L'objectif est de dégager les pratiques enseignantes les plus efficaces qui pourraient aider les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent au cours de l'apprentissage de cette compétence.

Après avoir exposé au niveau de la première partie les notions théoriques clefs de notre recherche, nous nous sommes engagés dans la réalisation de la partie pratique qui s'articule sur deux outils d'enquête à savoir ; l'observation des classes et le questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen.

Nous avons observé des séances d'oral animées par trois enseignants. L'objectif à travers cette observation est de recueillir des données riches nous permettant de dégager les pratiques d'enseignement les plus efficaces qui se manifestent chez plus d'un enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons distribué un questionnaire à un nombre considérable d'enseignants au cycle moyen pour obtenir les pratiques qu'ils déclarent être efficaces à l'enseignement de l'oral.

Ces données recueillies ont été enrichies par d'autres que nous avons obtenues suite aux entretiens que nous avons menés auprès des enseignants observés avant et après le déroulement de chaque séance. Ces entretiens permettent d'interroger les enseignants sur les pratiques qu'ils ont déployées tout au long du processus d'enseignement de la compétence orale. L'objectif est de discerner la pensée de chacun des enseignants observés et de décrire les chemins qu'ils ont parcourus en vue d'améliorer la pertinence de leurs actions.

Une fois recueillies, ces données constitueront l'objet de notre analyse qui aura lieu dans le deuxième chapitre de cette partie. Des outils d'analyse seront adoptés pour interpréter les résultats obtenus en rapport avec les objectifs de notre recherche.

Il est important de noter que notre objectif ne consiste pas à comparer les pratiques utilisées par les enseignants ayant participé à notre enquête, mais plutôt à disposer d'un panel plus large de pratiques pouvant être utilisées dans une classe d'oral.

C'est ainsi que l'analyse qui sera effectuée débouchera dans un quatrième chapitre sur des propositions didactiques, qui peuvent être adoptées en vue d'améliorer l'apprentissage de l'oral qui se réalise en classe de la 4^{ème} AM .

2-Problématique et hypothèses :

L'étude des pratiques enseignantes se fait dans le cadre de la situation scolaire. Elle s'inscrit principalement dans la perspective interactionniste de l'acquisition du langage (Altet, 2002 ; Talbot, 2008 ; Cicurel, 2007, 2011 ; Bressoux, 2002 ; Bru, 2002 ; Rabatel, 2004 ; Vasseur, 2005 ; Grandaty, 2006 ; Bucheton, 2009 ; Tardif 1992 ; Mondada, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007) et plus particulièrement dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères (Bange, 1996 ; Bange, Carol & Griggs, 2005 ; Vasseur, 2005).

Notre attention s'oriente essentiellement vers les échanges qui se tiennent en classe d'oral et qui se caractérisent par une dimension identitaire asymétrique des participants où l'enseignant détient le savoir et le savoir-faire. Les interactions sont donc typologisées comme étant essentiellement asymétriques et où chaque participant joue un rôle bien distinct.

Les pratiques enseignantes qui feront l'objet de notre étude concernent essentiellement les pensées, les décisions, les stratégies et les choix de l'enseignant au moment de l'interaction et celles qu'il met également en place avant et après ce moment crucial.

Ainsi, les pratiques enseignantes ne se limitent pas seulement au contexte de la classe, elles s'étendent également à l'extérieur de la classe comme au moment post-apprentissage.

Le rôle que l'enseignant accomplit en classe se définit donc par rapport aux décisions prises et aux pratiques mises en œuvre pendant les trois moments sur lesquels va se focaliser cette recherche. Ce rôle consiste principalement à déterminer comment soutenir au mieux l'apprentissage de l'oral ? Comment faciliter le transfert ultérieur des connaissances acquises afin qu'elles puissent être utilisées de manière plus pratique ?

Plusieurs questions similaires à celles posées ci-dessus émergent dans cette recherche et constituent la principale préoccupation à laquelle nous souhaitons apporter des réponses :

La question principale autour de laquelle gravitent les autres questions est la suivante :

-Quelles sont les pratiques enseignantes qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral chez les élèves de la 4^{ème} AM ?

Cette question en soulève plusieurs autres aussi cruciales que nous exposerons ci-dessous :

-Comment ces pratiques enseignantes développent-elles l'autonomie langagière chez les apprenants ?

-Quelles sont les pratiques enseignantes les plus efficaces qui pourraient être mises en place lors de la planification du cours à l'oral ? Et quelles sont celles qui favorisent l'évaluation de la compétence orale des apprenants ?

-Quelles sont les stratégies d'enseignement à adopter pour favoriser l'expression et la compréhension orales ?

-Comment l'enseignant procède-t-il pour aider les apprenants à sélectionner les stratégies de communication et d'apprentissage qui leur facilitent l'apprentissage de l'oral ?

-Quel type de soutien l'enseignant devrait-il apporter à ses apprenants pour les aider à surmonter leurs difficultés à l'oral ? Et comment procède-t-il pour les motiver en vue d'acquérir cette compétence ?

Afin de répondre à toutes ces questions, nous émettrons les hypothèses suivantes :

Nous postulons d'abord que, les pratiques enseignantes visant à provoquer l'apparition d'échanges authentiques, et spontanés, dans lesquels se fonde l'artificialité du mode scolaire qui contribue pour nous à l'inhibition et la démotivation des apprenants ainsi qu'à l'échec des activités de communication orale semblent être efficaces pour favoriser davantage l'apprentissage de l'oral chez les apprenants. Ces pratiques enseignantes sont traduites par les choix pédagogiques et didactiques opérés ainsi que les stratégies d'enseignement et d'étayage et les décisions que l'enseignant met en place en harmonie avec les objectifs fixés.

En effet, la génération d'échanges de type authentique renforce le lien qui s'établit entre les savoirs acquis en contexte scolaire et ceux pratiqués d'une manière fréquente en contexte extrascolaire. De cette façon, les apprenants réalisent effectivement l'utilité de l'apprentissage qu'ils entament à l'école et les bénéfices qu'ils en tirent pour répondre présents cognitivement en dehors de celle-ci. L'enseignant est appelé dans ce sens, à adopter des pratiques adaptées à la situation de la classe et à se concentrer à la réalisation d'un enseignement d'une compétence orale authentique en lien avec la vie extrascolaire des apprenants. A partir de la planification, l'enseignant se doit d'être conscient des attentes de ses apprenants. Il conçoit les supports et les thèmes à traiter en fonction de leur attractivité et de leur fascination pour les apprenants en se focalisant davantage sur les besoins et l'intérêt que ceux-ci accordent au savoir oral. Nous supposons donc l'existence d'une relation de cause à effet entre le choix judicieux d'un thème et d'un support pris du vécu de l'élève et la motivation qui mène vers l'engagement cognitif de celui-ci.

Une fois que le choix est fait lors de la conception du cours oral, l'enseignant tient également compte du vécu de l'élève pour opérer d'autres choix pédagogiques et didactiques propres au matériel et aux méthodes d'enseignement présumées être adéquates à l'acquisition du savoir oral et correspondent au niveau et au rythme d'apprentissage des élèves ainsi qu'aux objectifs préalablement fixés.

A l'oral, l'enseignant est plus contraint d'impliquer le vécu de l'élève étant donné que cette compétence s'applique et se développe à travers la communication dans des situations réelles. De surcroît, le système éducatif algérien n'accorde pas à l'oral le statut d'objet évaluable dans

les examens officiels, ce qui peut conduire les apprenants à ne pas s'y intéresser. Face à un tel manque d'intérêt à l'égard de l'apprentissage de cette compétence, le seul motif qui pourrait inciter les apprenants à lui accorder l'importance qu'il mérite est bien de pouvoir s'en servir dans la vie extrascolaire sinon, à quoi sert de se fatiguer pour apprendre un savoir sans utilité pratique (se disent les apprenants), et qui demeure cantonnée aux murs de la classe.

En deuxième lieu, nous supposons que l'efficacité des pratiques enseignantes mises en œuvre par l'enseignant en classe de l'oral dépend et puise des processus antérieurs de l'enseignement. Ces pratiques supposées être efficaces résultent des expériences et des exercices professionnels réalisés au cours des enseignements précédents au sein de la salle classe comprenant à la fois les succès atteints et les échecs subis. La réflexion que mène l'enseignant suite à ses prestations en classe de l'oral lui permet d'analyser objectivement l'efficacité de ses pratiques c'est-à-dire, les choix et les décisions qu'il a opérés. Une fois analysées, ces pratiques se réorganisent et se restructurent d'une manière qui permet d'appréhender l'enseignement de l'oral autrement. Des stratégies d'enseignement plus adaptées vont surgir et d'autres alternatives auront lieu.

Le retour réflexif sur ses actions est le seul garant à notre sens d'un enseignement réussi et adapté à toutes les situations en classe à l'oral : c'est à travers ce retour qu'on peut comprendre et interpréter ce qui a été observé en ayant une « meilleure intelligibilité des situations » ⁷⁹et en rendant explicite ce qui, de prime abord, était invisible et inaccessible. Dans cette optique, la réflexivité vise à faire comprendre pourquoi et comment l'enseignant agit : « Comprendre une situation, c'est en construire une représentation conceptuelle qui permette d'agir sur elle avec efficacité. » (*Le Boterf*, p. 97).

Une fois de plus, nous exprimons notre conviction que l'amélioration de ses pratiques et le choix de celles qui pourraient être plus efficaces que d'autres pour les situations de la classe passe par « un travail de réflexion effectué à partir d'une expertise très contextualisée » (*Ibid.*, p. 120).

3-Le contexte de la recherche :

Le corpus de notre recherche a été collecté dans une région se situant au sud-ouest de l'Algérie à 1000 kilomètres de la capitale Alger. La wilaya de Béchar est une région qui incarne les difficultés que rencontrent les apprenants du sud lors de l'apprentissage du fle et précisément l'apprentissage de la compétence orale. Cet endroit du sud est habité par plus de

⁷⁹ (Le Boterf, 2015, p. 113)

250 milles personnes et comprend un nombre considérable de communes sur une superficie de 162 200 km². Elle fait partie des régions qui témoignent de la présence plus ou moins tardive du colonisateur français. Les langues que l'on y utilise sont celles qui répandent à travers tout le pays : il s'agit de l'arabe comme langue maternelle dominante, du tamazigh langue maternelle pour certains habitants mais non dominante et du français comme langue étrangère mais peu pratiquée. Le tableau suivant représente les grandes agglomérations de la wilaya et les langues que l'on y parle respectivement :

La région	Le nombre d'habitants	Les langues utilisées
La commune de Béchar	165 627	Arabe
Abadla	21278	Arabe
Kenadsa	14060	Arabe + Chelha (variété du tamazigh)
Beni-ounif	11 209	Arabe
Taghit	6 505	Arabe + Chelha
Béni-Abbes	12683	Arabe
Igli	6833	Chelha+ Arabe
ElOuata	7702	Arabe
Tebelbala	5248	Chelha+ Arabe
Kerzaz	10076	Arabe
Lahmer	3 614	Arabe +Chelha
Ouladkhdar	7621	Arabe

Figure : les langues parlées dans les communes de Béchar.

Le tableau laisse voir la diversité linguistique qui caractérise la wilaya de Béchar. Outre la langue arabe qui reste la langue dominante et la plus utilisée, le Chelha s'ajoute au répertoire linguistique de certains habitants comme ceux d'Igli, Lahmer et d'autres endroits dont l'origine des habitants est berbère. Dans ce qui suit, nous présentons la nature des langues parlées :

L'arabe : en fait, à Bechar comme dans le reste du pays, on parle deux variétés de langue arabe : classique et dialectale

L'arabe classique : est celui que l'on utilise à l'école. Elle s'apprend dès les premières années de la scolarisation. L'arabe standard s'utilise aussi par la communauté pour jouir des droits administratifs des citoyens. Peu traversée par un lexique étranger, cette langue dispose d'un

vocabulaire très riche. Son système linguistique diffère à plusieurs niveaux de celui de la langue française : la structure morpho-syntaxique, la prononciation, l'écriture, etc...

L'arabe dialectal : Le dialecte le plus utilisé en Algérie, connu sous le nom de « derdja », fusionne principalement trois autres langues (arabe, français et berbère), a pour les scientifiques une origine punique. Pour la majorité des algériens, c'est leur langue maternelle ; seuls les berbères sont exposés à des mots comme "Tamazyghte" lors de leurs premiers balbutiements. Il est d'ailleurs possible de considérer la manière dont la communauté bécharienne utilise dans son discours quotidien certains des mots français inclus dans cette variété linguistique comme un bénéfice et un outil qui aide les élèves à apprendre cette langue plus facilement.

A l'école, les élèves peuvent s'en servir pour enrichir leur vocabulaire français en intégrant à l'aide de l'enseignant les mots qu'ils utilisent dans leur *derdja* à la langue cible

Loin d'être donc un handicap, ce dialecte participe à l'enrichissement du vocabulaire de la langue cible et constitue une ressource qui aide l'apprenant à franchir certaines difficultés linguistiques et particulièrement lexicales. Cependant, la condition à remplir est la capacité à éviter les interférences inhérentes aux chevauchements des deux langues et ce à l'aide de la pratique régulière sous le contrôle de l'enseignant.

Le Chelha : c'est une variété de la langue tamazight qui correspond à un continuum linguistique du groupe berbère zénète parlé dans un certain nombre d'oasis du sud-ouest de l'Algérie. Ce statut de langue accordé au tamazight a été officialisé par l'état algérien qui a décidé de l'intégrer au système éducatif comme étant une nouvelle discipline. Le chelha diffère des autres variétés berbères par le nombre limité des mots français que l'on y utilise. Peu de recherches qui peuvent donner des chiffres exacts des mots français présents dans cette variété mais le contexte historique ne peut pas en dire autrement. La présence du colon dans les régions qui connaissent une forte utilisation de cette variété était tardive et timide, les habitants vivaient donc loin de l'influence culturelle de la langue du colonisateur.

3-1-L'enseignement du français à Béchar :

A Béchar l'enseignement de la langue française est le même que celui qui s'applique dans les autres régions à l'exception des difficultés qui sont liées au climat qui se caractérise par la canicule de l'été qui réduit le temps de la scolarisation, et au manque des enseignants spécialisés en langue française. Les établissements qui sont consacrés à l'enseignement du cycle moyen sont au nombre de 46 collèges comprenant un nombre considérable d'enseignants de langue française.

Les résultats obtenus chaque année suite aux examens officiels du brevet dévoilent les difficultés que les apprenants éprouvent dans l'apprentissage de la langue française. En fait, peu d'élèves qui réussissent à décrocher la moyenne selon les résultats déclarés par les instances. Les écoles situées en dehors de la wilaya en souffrent davantage en raison du niveau de vie des élèves qui y sont inscrits.

En revanche, les écoles qui se caractérisent par une forte présence des élèves du nord sont les premières à décrocher un bon résultat en français prouvant que le problème est bien ancré dans les familles et l'environnement des élèves du sud.

4-Les observations de classes

4-1-La méthodologie d'observation

L'oral est une compétence qui ne peut être étudiée que grâce à un ensemble d'outils de recherche qui permettent de pénétrer au terrain scolaire. L'observation qui est l'une des plus vieilles techniques de collecte de données scientifiques et surtout en sciences humaines et sociales est le premier outil pour lequel nous avons opté. Nous nous en servons car elle nous permettrait de veiller à l'authenticité des données récoltées.

En effet, les objectifs que nous nous sommes fixés pour cette recherche ainsi que la nature de notre objet d'étude nous ont conduits à opter pour cet outil. Malgré la difficulté que présente un terrain de recherche comme celui de la classe qui se considère comme un espace fermé et inaccessible aux personnes extérieures, la fiabilité des données, leur précision ne peuvent être garanties que grâce à cet outil.

De surcroît, l'observation se présente comme une méthode qui offre la possibilité de récolter des données à la fois verbales et non-verbales et de les décrire par la suite. Selon Gerald Schlemminger :

« L'observation directe est d'abord une technique de recueil des données verbales et non verbales dans un contexte «naturel »et indépendant de la situation d'observation. C'est ensuite une méthode pour la description d'un comportement langagier manifeste afin de dégager une interprétation des performances langagières d'un locuteur. »(Schlemminger, 2010)

Par l'observation, nous visons en premier lieu à dégager des données qualitatives que nous analyserons plus tard en vue d'atteindre les objectifs de notre recherche à savoir l'identification et le repérage des pratiques enseignantes qui pourraient être efficaces et pertinentes dans l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 4^{ème} année du cycle moyen. Nous avons opté pour une observation non participante qui assure l'obtention de

données réelles que les enseignants réalisent naturellement avec leurs élèves. À part le fait que leurs cours seront filmés, les enseignants ne savent pas pourquoi nous nous engageons dans l'analyse de leurs cours. De plus, les objectifs de notre recherche ne leur ont pas été communiqués et ce afin de rester dans une situation des plus naturelles et ne pas provoquer chez eux de focalisations attentionnelles sur leurs pratiques. Nous avons également montré et explicité aux enseignants soumis à l'observation qu'ils étaient libres de choisir les démarches et les variables qu'ils considèrent comme pertinentes à leurs enseignements. Cette manière d'observer vise à obtenir les pratiques les plus naturelles possibles loin de toute influence extérieure qui pourrait affecter les variables du terrain observé. Notre présence aurait été perturbante aux actions des enseignants ou à celles de leurs élèves ce qui pourrait fausser nos résultats.

4-2-Le dispositif de l'observation :

Afin d'observer les pratiques enseignantes en classe, nous étions contraints face aux règlements scolaires d'avoir l'autorisation du directeur de l'éducation nationale de la wilaya de Béchar (il s'agit d'une autorisation de filmer, d'exploiter et de diffuser l'image à des fins pédagogiques), ce que nous avons réussi à obtenir après avoir déposé une demande auprès de ce dernier. Le directeur que nous remercions de sa collaboration s'est montré compréhensif et nous a aidé à contacter l'inspecteur de l'enseignement du français au cycle moyen responsable de la formation qui a commencé sur le champ à nous fixer des rendez-vous avec certains directeurs d'établissement pour nous faciliter l'enregistrement des séances de l'oral.

L'autorisation administrative n'aurait aucun sens sans l'accord des enseignants participants. Les trois avec lesquels nous avons travaillé se sont montrés bienveillants et collaboratifs, ils ont d'abord accepté d'être filmés et de filmer également leurs élèves. Ils nous ont également aidés à placer le dispositif d'observation dans leurs classes en respectant les consignes que nous leur avons données.

Tout un dispositif d'observation devra donc être mis en place. Ce dispositif s'est imposé en correspondance avec les buts de la recherche. Rendre compte des interactions langagières que ce soit verbales ou non-verbales nous oblige d'utiliser des caméras pour obtenir un enregistrement audio-visuel.

Deux caméras numériques qui ont une bonne qualité d'image et de son ont été mises en place afin d'enregistrer pertinemment les paroles des interactants en classe.

La première caméra a été placée d'une façon qui permet de capter tous les mouvements de l'enseignant. La deuxième servait à filmer les élèves et les gestes qu'ils utilisent en classe.

Le nombre des apprenants qui ont participé à notre expérience était très réduit car toutes les classes étaient réparties en deux groupes afin de faciliter la mise en place du protocole sanitaire imposé par le ministère de la santé algérien. Ce protocole est mis en place afin de protéger tous ceux qui appartiennent au corps éducatif (enseignants, élèves, administration, ouvriers...etc) contre la pandémie de la covid 19 qui s'est répandue dans tout le pays comme dans le reste du monde depuis 2019.

En fait, le déroulement de notre recherche s'est beaucoup perturbé suite aux impacts de la pandémie corona sur la vie scolaire. En effet, le nombre d'heures imparties aux différentes disciplines s'est beaucoup réduit provoquant la disparition ou l'ajournement de certaines activités et le fusionnement de certaines d'autres à l'image de la compréhension et l'expression orales qui étaient considérées comme deux activités distinctes qui s'enseignent séparément dans deux séances.

Les enseignants se plaignaient de la difficulté de gérer le programme scolaire dans le cadre de cette nouvelle situation. Raison pour laquelle notre observation s'est effectuée dans deux années scolaires à savoir l'an 2020/2021 et 2021/2022. Mais loin de constituer pour nous une entrave à la recherche, ce retardement, nous l'avons saisi comme une opportunité pour repérer des pratiques enseignantes avec des élèves d'âge, de niveau et d'expériences différents.

Quant à la méthodologie d'observation, elle s'est déroulée en trois temps correspondant aux étapes de l'enseignement de la discipline en classe à savoir : les moments qui précèdent et succèdent le cours (avant et après le cours), ainsi que ceux qui marquent son déroulement (pendant le cours).

Cette méthodologie permet d'observer l'intégralité du cours et les décisions que l'enseignant prend au bout de chaque étape. Elle permet aussi de tirer au clair l'organisation de l'enseignement et les principes sur lesquels repose l'enseignant pour adapter et réajuster son cours selon la situation scolaire.

La méthodologie d'observation en trois temps, permet selon Bucheton, 2009 d'effectuer diverses actions :

- Dans l'avant cours : ce moment est dédié à la planification et la conception du cours, l'enseignant se met à définir la tâche, planifier les étapes de l'apprentissage et recueillir ou construire des supports de travail. Cette planification se réalise généralement sous forme de fiches pédagogiques qui servent à l'enseignant comme des plans à suivre pendant le cours. Mais, celui-ci ne peut que partiellement prévoir les obstacles à franchir et les ressources mobilisables par les élèves car elles n'émergent qu'au cours de l'interaction et se montrent in vivo. Ainsi, la phase de préparation est un défi qui se présente à l'enseignant et qui consiste à

concevoir des situations d'apprentissage qui s'assortissent avec plusieurs paramètres différents mais qui seront aussi susceptibles d'être modifiées et réajustées sous l'influence des événements imprévus.

Dans cette étape, entre autres, chaque enseignant fait appel à son propre « répertoire » (Cicurel, 2002) : celui-ci englobant l'ensemble des modèles, de savoirs et de situations sur lesquels un enseignant s'appuie.

Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles, à travers la formation académique et pédagogique ainsi que l'expérience d'enseignement.

- Dans l'action : ce moment correspond à l'agir, aux dires et à la réalisation de la pensée de l'enseignant. Il se caractérise par les interactions langagières entre enseignant-élèves et élèves-élèves.

- Dans l'après cours : ce moment correspond à la réflexivité que mène l'enseignant sur ses actions passées. Elle se traduit par une mise en mots de l'agir" à partir d'entretiens, de séances d'analyse de pratiques et d'auto-confrontations simples ou à plusieurs. En fait, ces entretiens permettent une prise en compte de l'implication du praticien dans son rapport à la situation professionnelle analysée mais également une réflexion et un objet d'investigation par la suite. Le but est d'effectuer ici, à partir de la pratique professionnelle vécue, un objet de pensée à propos duquel s'exerce un travail d'intelligibilité. L'analyse est en particulier, selon le cas, polarisée vers le praticien à travers son rapport à la situation et vers la situation à travers la manière dont il l'a vécue.

4-3-L'entretien semi directif

Dans la mesure où il paraît essentiel de bien situer et cerner les enseignants observés (PO, ES et PS) (en termes de formation, d'expérience, etc.), nous leur faisons passer un entretien semi-directif.

Cet entretien a pour objectif d'éclaircir les pratiques que chaque enseignant des trois a l'habitude de mettre en œuvre en classe d'oral et surtout au cours des séances observés. Les enseignants peuvent s'expliquer sur certains points que nous jugeons essentiels pour analyser leurs pratiques. En fait, Il nous a été difficile de faire des retours réflexifs sur certaines actions entreprises par les enseignants observés pendant leurs cours. Cette difficulté est liée à la situation sanitaire qui avait son mot à dire dans tout le pays durant la période qui a marqué notre enquête. Les mesures prises par les autorités locales et nationales nous ont empêchés d'organiser et de prévoir des rencontres avec ces enseignants.

En plus de la difficulté précitée, les enseignants que nous avons observés étaient peu collaboratifs et refusaient de répondre à nos questions sauf un seul des trois qui s'est montré compréhensif. Nous étions donc contraints de nous adapter à la situation et donner plus de temps à ces enseignants pour solliciter leur coopération.

L'entretien soumis aux enseignants observés se compose donc de deux parties :

La première partie est consacrée à la formation de l'enseignant. Nous échangeons à propos de sa formation, de son expérience dans l'enseignement et plus particulièrement dans l'enseignement du FLE

La deuxième partie concerne les pratiques de classe mises en œuvre par l'enseignant : nos questions portent essentiellement sur les méthodes d'enseignement mises en place en cours d'oral, les supports et les outils utilisés tels que le manuel scolaire et les documents authentiques ainsi que les stratégies d'enseignement déployées pour faire face aux difficultés de compréhension et de production orales rencontrées par les apprenants.

Les enseignants vont également s'exprimer sur les spécificités du cours d'oral et les difficultés qu'ils rencontrent au cours de son enseignement et la façon dont ils remédient à ces difficultés.

Dans ce suit nous présentons les questions qui ont été posées aux enseignants observés dans le cadre de l'entretien semi directif :

Partie : 01

Entretien semi-directif avec les enseignants observés

Nom ...

Prénom....

L'âge

Les années d'expérience...

Le diplôme

L'établissement

Partie : 02

Entretien

1-Pourriez-vous nous décrire comment vous avez procédé pour préparer le cours d'oral ?

2-Avez-vous rencontré des difficultés au cours de la préparation ? Si oui de quel ordre sont-elles ces difficultés (linguistique, technique, pédagogique) ? Avez-vous des exemples précis ?

3-Les thèmes que vous choisissez plaisent-ils aux élèves ? Pourquoi ?

4-Comment vous faites pour passer de la compréhension à la production orale ?

5-vous préparez-vous aux événements imprévus en ayant d'autres alternatives à prendre ?

6- Êtes-vous content de la participation de vos apprenants à l'oral ?

☐ Oui

☐ Non

Pourquoi :...

7-A votre avis, quelles sont les pratiques que l'enseignant devrait adopter pour réussir à l'oral ?

4-4-La description de l'observation :

L'observation que nous avons menée portait sur les séances de compréhension et d'expression orales. Elle s'est déroulée en deux temps : d'abord en l'an 2021 en mois de mars ensuite en mois d'octobre en l'an 2021. En fait, les deux moments correspondent à deux rentrées scolaires différentes, et comme notre observation portait sur les élèves de la 4^{ème} année du cycle moyen, nous avons eu affaire à des classes différentes pour des élèves qui ont un âge différent.

Dans ce qui suit nous présentons plus de détails sur les participants à notre expérience.

4-5-Présentation des participants

4-5-1-Les trois enseignants observés :

Trois enseignants qui ont accepté de participer à notre expérience dont deux enseignants et une enseignante. Les trois ont un profil différent de par leur ancienneté et le milieu dans lequel ils travaillent.

D'abord, l'enseignant PO est un professeur qui exerce le métier d'enseignement depuis plus de 11 ans, il a eu une formation en traduction à l'université de Béchar suite à sa réussite au bac en 2005. Il a comme diplôme une licence qui couronne quatre ans d'études. En fait, sa formation montre qu'il détient un savoir divers et varié. Il maîtrise trois langues à savoir l'arabe, le français et l'anglais. Durant toutes les années de sa pratique du métier d'enseignement, le professeur PO exerce toujours dans le même établissement collégial qui se trouve dans un petit village se situant à 115 kilomètres au sud de la wilaya de Béchar.

Le deuxième enseignant PS est un professeur de fle depuis plus de 7 ans. Il a fait une formation de licence en didactique de langue française durant quatre ans à l'université de Béchar. Cette formation lui permet de faire face aux difficultés de l'enseignement et de choisir les méthodes pédagogiques qui conviennent à ses élèves.

Cet enseignant travaille depuis le début de sa carrière à la ville d'Abadla qui se situe à 90 kilomètres au sud de la wilaya de Béchar.

Le troisième enseignant ES est une professeure chevronnée, plus expérimentée que les deux autres. Elle enseigne au cycle moyen depuis plus de 15 ans. Elle a une licence traduisant une formation en langue française pendant quatre ans à l'université de Béchar. La professeure ES travaille dans un établissement scolaire se situant à la wilaya de Béchar.

Le tableau suivant dresse un récapitulatif de leurs profils :

Nom de l'enseignant	PO	PS	ES
sexe	homme	homme	Femme

Age	34	31	37
Ancienneté	11	8	16
Lieu de travail	ERG FERRADJ	ABADLA	BECHAR
Formation	Licence en traduction	Licence de langue française	Licence de langue française

Figure : Le profil des enseignants observés

4-5-2-Les apprenants :

Les apprenants qui participent à notre expérience sont tous en 4 années du cycle moyen et le français leur représente l'une des disciplines ayant un coefficient élevé. Les classes observées sont composées d'un nombre d'élèves très réduit (10 à 15) car le protocole sanitaire adopté contre la pandémie de la covid-19 exige de répartir les classes en deux groupes de manière à ce que les élèves puissent s'asseoir chacun dans une table pour éviter la contamination. L'âge de ces élèves varie entre 13 à 16 ans comprenant les redoublants et les nouveaux.

Concernant le milieu dont ils sont issus, il diffère d'un élève à un autre :

Ceux de l'enseignant PO sont majoritairement issus d'un milieu défavorisé, et ont peu de contacts avec la langue française. Leur milieu de vie se caractérise par une absence presque totale du français et des autres langues étrangères, alors que l'arabe ne s'utilise que sous sa forme dialectale. Le faible taux de réussite au bac que connaissent les élèves de cet enseignant est dû aux difficultés liées au milieu dans lequel ils vivent qui aurait constitué le principal obstacle qui entrave une amélioration probable du niveau scolaire.

Le manque de matériels pédagogiques et didactiques constitue une autre entrave à ces apprenants qui seront donc obligés de fournir des efforts supplémentaires pour aller au-delà de ces obstacles.

L'établissement collégial de l'enseignant PO dans lequel nous avons mené notre expérience se compose de 11 unités dont deux uniquement consacrées aux élèves de la 4^{ème} AM. Malgré le taux élevé de réussite des élèves de la 5^{ème} année primaire qui accèdent au collège, peu d'entre eux qui réussissent à rejoindre les bancs de la 4^{ème} AM. Quant à ceux qui arrivent à ce niveau, une minorité qui passe au palier supérieur (la 1^{ère} année secondaire) ; l'an 2021 qui a marqué la réalisation de notre expérience témoigne du taux faible des élèves admis au brevet national qui a atteint 5%. Résultat catastrophique aggravé par les notes obtenues en langue française.

Devant un résultat pareil, la tâche qui incombe à l'enseignant du français semble être difficile et lourde mais aussi pesantes et importante dans la mesure où celui-ci pourrait participer de près ou de loin à améliorer le niveau général des élèves de l'établissement.

Dans l'entretien que nous avons mené avec les enseignants observés en marge de l'enregistrement, il nous a été montré les difficultés que rencontrent ces enseignants pour apporter une amélioration à leurs élèves en langue française et surtout à l'oral. L'enseignant PO s'explique dans les lignes suivantes sur ces difficultés :

PO : il n'est pas facile d'apporter grand-chose à ces élèves à cause du milieu dans lequel ils vivent, les parents ne s'y intéressent pas, parfois l'élève n'arrive pas à acheter le manuel scolaire, il passe toute l'année à l'emprunter des autres. Obtenir un dictionnaire de français est la chose la plus difficile.

PO : Nous essayons de faire notre possible. Mais en fin de compte ce sont les résultats qui déplorent. En plus des difficultés rencontrées à notre niveau, nous, nous faisons aussi partie du système éducatif mis en place pour tous les élèves du pays alors qu'ici les choses sont différentes du nord, le système éducatif doit donc être réadapté en fonction de la spécificité de chaque région.

Pour l'enseignant PO, les élèves ne peuvent s'améliorer qu'à travers l'entraide de l'environnement scolaire et extrascolaire.

Le volume horaire imparti au français, considéré comme l'un des éléments qui sont susceptibles de peser sur le niveau scolaire des apprenants dans cette discipline, semble être acceptable par rapport à celui des autres matières fondamentales du profil de la 4^{ème} AM. Quatre heures par semaine permettent de réaliser un nombre d'activités incluses dans une séquence appartenant à un projet d'étude. Ces activités visent à faire apprendre aux élèves des compétences de compréhension et de production orales et écrites ainsi que des points de langue qui se réinvestissent dans d'autres activités qui correspondent aux compétences précitées.

Nous verrons plus tard les différentes activités consacrées à l'oral et les projets auxquels elles correspondent.

Pour le professeur PS, il enseigne une classe comprenant des élèves issus de milieux favorisé et défavorisé. L'établissement collégial dans lequel a été menée l'expérience d'observation se situe dans une daïra (région) plus ou moins grande et connue par le niveau socioéconomique aisé et élevé de ses habitants notamment en comparaison avec à ceux de la région où on a mené notre expérience avec l'enseignant PO.

Les résultats qu'ont obtenus les élèves de cet établissement au brevet national reflètent un niveau très acceptable dans toutes les disciplines y compris celle du français. Le taux de réussite général a atteint 47% en 2021 et 35% en langue française. Ce niveau est encourageant aux enseignants de français qui travailleront certainement dans un milieu scolaire plus fertile.

Sur cette question, l'enseignant PS s'explique :

PS : les élèves de la 4ème AM se sentent plus responsables et travaillent pour obtenir de bonnes notes en brevet, ici les choses sont un peu différentes, tout le monde participe pour réaliser un bon résultat.

PS : les difficultés sont beaucoup plus liées aux représentations négatives qu'ont les élèves et leurs parents. Elles sont aussi liées au programme scolaire qui ne correspond pas au niveau des apprenants

Les apprenants du professeur PS sont plus prêts pour apprendre l'oral en langue française mais le milieu dans lequel ils vivent ne leur constitue pas un terrain fertile. Ils ont peu de contacts avec cette langue dans leur environnement extrascolaire, ce qui pourrait leur constituer une entrave, sachant que l'oral ne s'apprend qu'au moyen de l'exercice de communication.

Devant cette situation, l'enseignant devrait penser aux outils et aux moyens nécessaires pour faire en sorte que ses élèves puissent trouver le temps et l'espace qui leur permettent d'utiliser cette langue à l'oral.

Les élèves qui ont participé à notre expérience représentent le premier groupe de la classe. Ils sont au nombre de 13 dont 8 filles et 5 garçons. Cette répartition de la classe en deux groupes est due comme nous l'avons déjà expliqué ci-haut au protocole sanitaire mis en place à cause de la pandémie covid-19.

Les apprenants de l'enseignante ES représentent l'un des deux groupes composant une classe ordinaire ainsi divisée à cause de la covid-19. Les élèves de ce groupe sont au nombre de 12 dont 9 filles et 3 garçons.

Les élèves de la classe soumise à notre expérience sont majoritairement issus d'un milieu favorisé. En fait, l'établissement où l'on a réalisé l'enregistrement, se trouve au centre-ville de la wilaya de Béchar, endroit connu par un milieu socioprofessionnel très aisé. Le niveau culturel et éducatif des parents constituerait un atout et une source d'inspiration pour les élèves. Chose qui va répercuter positivement sur leur niveau en langue française.

En plus, la wilaya qui est une grande ville présente un lieu qui favorise l'utilisation du français à l'oral et permet aux élèves d'être en contact quasi permanent avec cette langue.

En comparaison avec les classes ayant participé à la même expérience, il s'avère que celles de l'enseignante ES ont plus de chance d'obtenir de bonnes notes en brevet et par la suite de réussir à l'oral. Effectivement, les résultats obtenus en brevet de l'an 2021 affirment cette réalité. Plus de la moitié soit 55% des élèves de la 4^{ème} AM ont réussi à décrocher la moyenne et pas moins de 45% ont eu des notes au-dessus de la moyenne en langue française. L'enseignante observée s'est expliquée sur le niveau et les difficultés de ses élèves dans les lignes suivantes :

ES : j'enseigne ici depuis longtemps et à chaque fois on arrive à obtenir des résultats très acceptables, les élèves se montrent très motivés, ils sont beaucoup aidés par leur parents qui nous rendent-visitent plusieurs fois pour se renseigner sur leurs enfants.

ES : on rencontre parfois des difficultés avec certains élèves dont la situation familiale est un peu compliquée, mais en gros la majorité travaille et surtout les élèves des militaires comme vous le savez dans cet endroit il y a des casernes et des brigades et la majorité est venue du nord

Il s'avère donc que la tâche de la troisième enseignante observée ES est plus facile que les autres, car elle travaille dans un environnement scolaire plus motivant et plus compétent.

4-5-2-1-Motivations des apprenants quant à l'apprentissage du français :

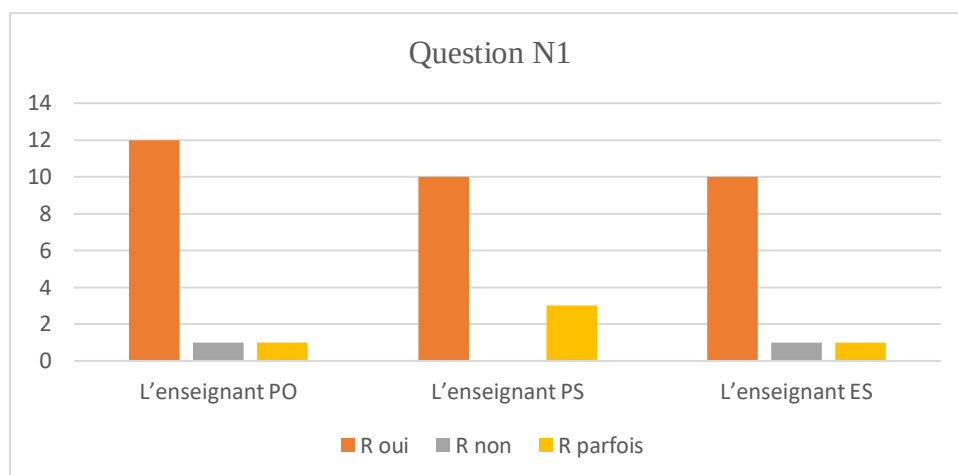
Nous avons demandé aux élèves qui ont participé à l'observation de répondre à certain nombre de questions. Celles-ci concernent leurs points de vue sur l'apprentissage du français ainsi que sur celui de l'oral.

Nous nous sommes d'abord interrogés sur ce que chaque élève ressent quand il est en séance de français. Chacun peut répondre soit par oui/ non /ou parfois. Les réponses obtenues, nous les présentons par groupe comme suit :

Q1- aimez-vous les séances de français ?

L'enseignant	L'enseignant PO	L'enseignant PS	L'enseignant ES
Le groupe	1	1	1
Le nombre	14	13	12
R oui	12	10	10
R non	1		1
R parfois	1	3	1

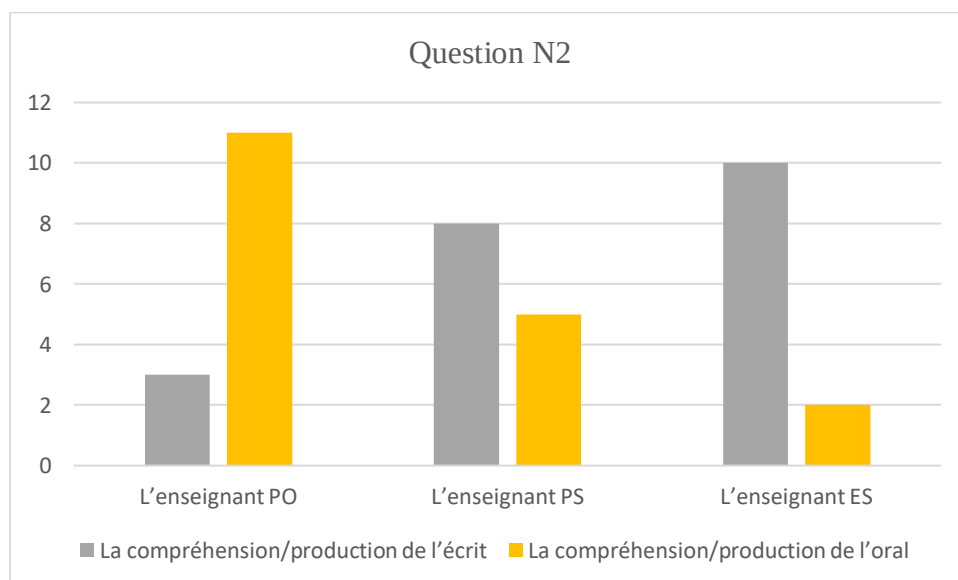
Ce tableau se présente graphiquement comme suit :



La deuxième question porte sur l'activité qui attire l'attention des élèves et qu'ils aiment travailler en classe. Ils choisissent entre la compréhension/production de l'écrit et de l'oral. Les réponses obtenues se présentent comme suit :

L'enseignant	L'enseignant PO	L'enseignant PS	L'enseignant ES
Le groupe	2	1	2
Le nombre	14	13	12
La compréhension/production de l'écrit	3	8	10
La compréhension/production de l'oral	11	5	2

Ces résultats se présentent graphiquement comme suit

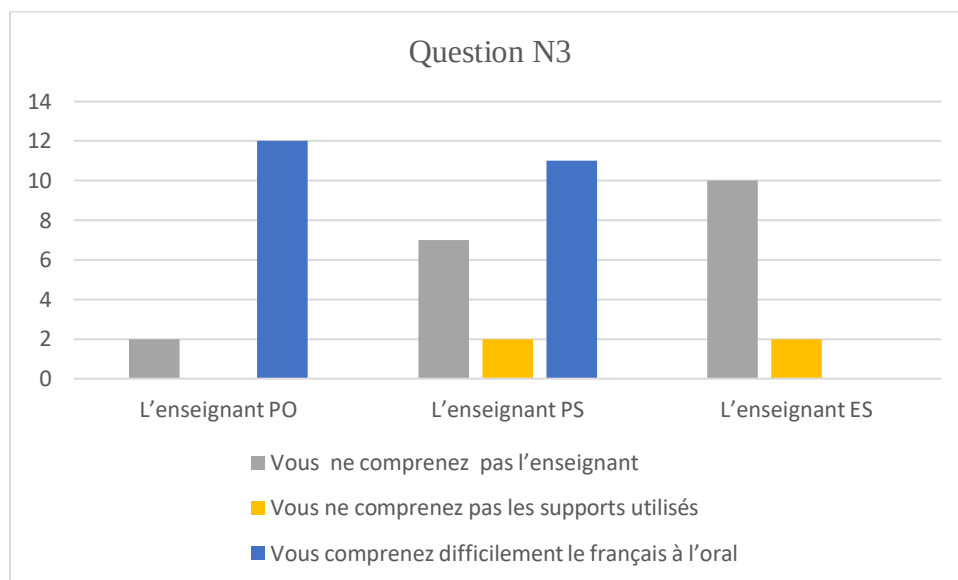


La troisième question porte sur les difficultés que rencontrent les élèves à l'oral, nous leur avons demandé de choisir l'une des trois propositions. Les réponses obtenues se présentent comme suit :

L'enseignant	L'enseignant PO	L'enseignant PS	L'enseignant ES
Le groupe	2	1	1

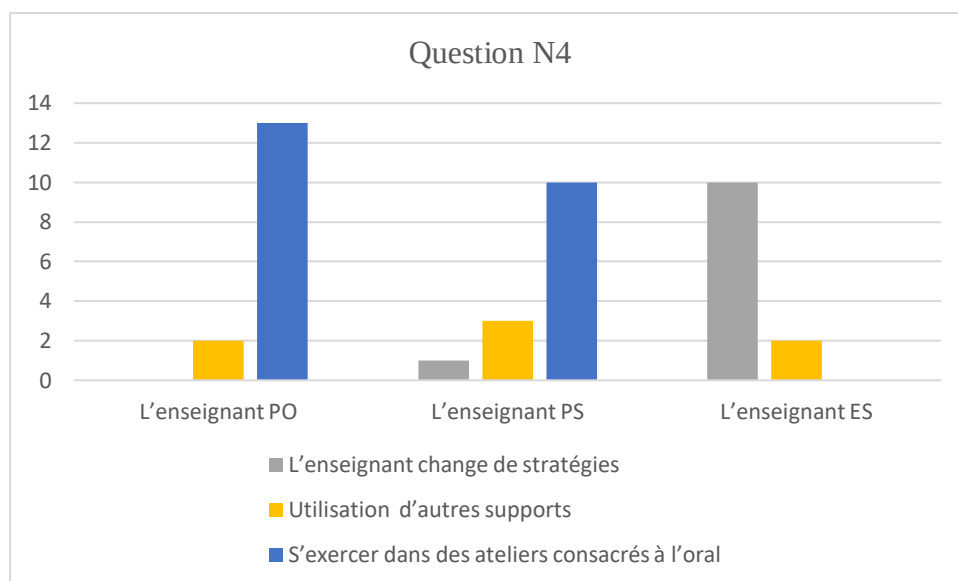
Le nombre	14	13	12
Vous ne comprenez pas l'enseignant	2	7	10
Vous ne comprenez pas les supports utilisés		2	2
Vous comprenez difficilement le français à l'oral	12	11	

Ces résultats se présentent graphiquement comme suit :



La quatrième et dernière question porte sur les façons dont l'élève pourrait améliorer son oral en langue française. L'élève choisit entre l'une des trois propositions que nous leur avons présentées. Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant :

L'enseignant	L'enseignant PO	L'enseignant PS	L'enseignant ES
Le groupe	2	1	1
Le nombre	14	13	12
L'enseignant change de stratégies		1	10
Utilisation d'autres supports	2	3	2
S'exercer dans des ateliers consacrés à l'oral	13	10	



4-6-Les cours observés :

Tous les enseignants observés ont présenté un seul cours comprenant la compréhension et la production de l'oral. Ce jumelage leur a été imposé à cause du protocole sanitaire mis en place dans tous les établissements scolaires du pays.

Quant au choix du support pédagogique, le document vidéo n'a pas été utilisé au hasard. Le nouveau programme scolaire de la 4^{ème} année du cycle moyen impose aux enseignants d'utiliser en compréhension et en production orales les documents audiovisuels qu'il leur propose dans le manuel scolaire et les considèrent comme des documents authentiques. Nous nous sommes donc pliés aux exigences du programme, sans être affecté, car l'utilisation des documents authentiques oraux (et notamment la vidéo) correspond aux objectifs de notre recherche et constitue pour nous un intérêt extrême. En effet, le recours à la vidéo en classe de langue (nous entendons par là, des extraits authentiques tirés d'émissions de télévision, des extraits de films...) offre aux apprenants l'opportunité de s'exposer directement à une langue authentique, un français authentique et actuel, tel qu'il est parlé partout. La télévision est en quelque sorte une fenêtre sur le monde qui permet d'élargir son horizon, de découvrir d'autres cultures et de s'ouvrir sur l'actualité de divers domaines (politique, économique, artistique, sportif, scientifique, etc.) ainsi que d'être en contact avec un français aussi bien généraliste que spécialiste. Le document télévisuel offre une grande variété de situations de communication qui "reproduisent notre environnement réel" (Lancien, 1986) et d'actes de paroles nécessaires à l'apprentissage d'une langue. Les documents vidéo proposent toute une gamme de productions linguistiques ancrées dans une réalité culturelle. L'image mobile joue

alors un rôle capital en proposant à l'élève tous les éléments de la situation, tout le contexte non linguistique.

D'autre part, l'apprenant se familiarise aux moyens de la communication et prend donc du plaisir à les regarder. N'est-ce pas l'élève d'aujourd'hui qui est la meilleure personne qui connaît de près le média télévisuel. Ne serait-ce donc qu'à l'aide de la didactisation des documents qu'il arrive à se projeter dans la réalité de tous les jours. C'est aussi pour ces élèves et dans la représentation qu'ils s'en font, l'un des moyens les plus sûrs de s'approcher d'une langue authentique et de la découvrir dans diverses situations de communication. Il s'agit donc d'un support a priori attirant.

Par ailleurs, la combinaison des canaux visuels et sonore permet une grande variété d'exercices qui assurent un rythme dynamique en classe. Sur le plan neurolinguistique, le cerveau est davantage stimulé par la simultanéité audiovisuelle (sons/mots et images mobiles). Le support audiovisuel est une source d'images, de sons, de mots et de rythmes qui stimule l'imaginaire et la créativité de l'apprenant (Cornuejols, 2001) dont "la capacité de mémoire est quasiment sans limites" (Lancien, 1986). L'apprenant devient alors téléspectateur actif et un véritable acteur dans son processus de maîtrise de la langue. En outre, la simultanéité audiovisuelle unique de la télévision stimule un large éventail de capacités corticales qui soutiennent l'activité mentale combinée et facilitent le processus d'apprentissage.

4-6-1-Le cours de l'enseignant PO :

Le cours présenté par le professeur PO porte sur un art targui qui s'appelle IMZAD. Le document sonore utilisé est intitulé « sauver l'Imzad ». Le cours d'oral est inclus dans la troisième séquence (qui a comme intitulé : nous enrichissons nos arguments par des exemples) du premier projet (qui porte principalement sur le texte argumentatif et a comme intitulé : à l'occasion de la journée internationale du tourisme, je travaillerai avec mes camarades à la création d'un blog qui aura pour titre « L'Algérie ; beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir »).

L'enseignant PO s'est fixé un nombre d'objectifs pédagogiques qu'il tente réaliser au terme de son cours. Le premier consiste à amener les apprenants à dégager les informations essentielles contenues dans le document audio-visuel qui sert au support du cours en mobilisant toutes les ressources dont ils disposent notamment les stratégies de communication qui correspondent à une activité pareille. Le deuxième objectif est plus spécifique et s'aligne

avec l'intitulé de la séquence et l'activité en cours. Il consiste à amener les élèves à dégager les arguments déployés à partir de différentes écoutes pour défendre une thèse.

Ces deux objectifs correspondent bien à l'activité de la compréhension orale qui précède le plus souvent la production et la déclenche parfois à partir du même support oral.

Quant aux objectifs pédagogiques de la production orale, l'enseignant PO s'est focalisé d'abord sur la libération de la parole chez les élèves en mettant en place tous les moyens qui permettent de les inciter à prendre la parole et s'exprimer davantage en la langue cible. Par la suite, il cherche comment les élèves puissent convaincre les autres à préserver la culture des Touaregs. L'enseignant a choisi une image comme un support à partir duquel il entame la production orale. Cette image comporte un contenu qui ressemble à celui qui a été exposé en compréhension portant principalement sur la culture des Touaregs. L'enseignant a présenté une toile dessinée par l'artiste « Hocine Ziani », et montre une image de la reine « Tin Hinan » et des hommes targuis qui l'entourent comme s'ils la protègent par un arsenal d'armes qu'ils portent.



Source : le manuel scolaire de la 4^{ème} AM pour l'année 2021la page47

Tous les supports utilisés au cours des activités de l'oral à savoir la compréhension et la production sont pris du manuel scolaire à l'exception du document audio-visuel qui fait partie d'une série de documents que l'instance compétente a mise à la disposition des enseignants dans un CD rom ou via des liens d'internet. Ces documents correspondent au contenu proposé dans les manuels scolaires suivis de questions consacrées à l'activité de la compréhension et la production orales. Cette nouvelle stratégie a été adoptée par l'instance depuis peu de temps

suite à la mise en service des programmes de la deuxième génération en 2016⁸⁰ pour des niveaux bien précis à savoir la première année du cycle moyen, ainsi que la 1^{ère} et 2^{ème} année du cycle primaire.

Comme il a été expliqué, le document support utilisé par l'enseignant PO en compréhension de l'oral est une vidéo (document audio-visuel) qui comporte une argumentation en faveur de l'art Imzad, un instrument musical traditionnel qui se considère comme un patrimoine musical et artisanal que les Touaregs veulent préserver.

La vidéo est animée par un journaliste algérien qui décrit l'instrument que les Touaregs utilisent et argumente en faveur de sa préservation. Le document comporte aussi des témoignages de femmes touaregues qui racontent l'histoire de l'instrument et l'oubli dans lequel il est tombé.

L'élève va être exposé à une communication produite dans une langue française soutenue par un journaliste algérien et sera par la suite invité à en comprendre le sens.

4-6-2-Le cours de l'enseignante ES :

Le deuxième cours est présenté par l'enseignante ES qui s'est focalisé sur la production orale. Il porte sur la journée internationale du vivre en paix. Le cours est inclus dans la première séquence qui a comme intitulé « nous argumentons dans le dialogue » du deuxième projet qui a comme objet d'étude l'élaboration d'un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix ». Le support qui a été choisi par l'enseignante observée ES se trouve dans la page 68 du manuel scolaire. Il s'agit en fait d'une image composée de plusieurs timbres postaux dont le principal constitue l'objet d'analyse du cours. Ce timbre qui a de grandes dimensions iconiques est proposé par la banque d'Algérie en 2018, date de son utilisation officielle et sa disponibilité sur le marché. Il est composé de la carte géographique de l'Algérie entourée par des gens qui se tiennent par la main. Au-dessous de cette carte est écrite la phrase « la journée internationale du vivre en paix » dans trois langues. L'image comporte des couleurs différentes dont chacune a une signification. Dans ce qui suit nous présentons le timbre qui a fait l'objet d'étude du cours de l'enseignante ES :

⁸⁰ (liberté, 2016)



La source : <https://www.poste.dz/philately/s/1341> (consulté 15-08-2021)

L'enseignante observée s'est fixé certains nombre d'objectifs qui se conforment avec l'intitulé du projet et de la séquence et qui correspondent à la compétence en question qui est l'oral. Ces objectifs sont les suivants : d'abord amener les élèves à décrire le contenu de l'image support, ensuite à dégager la signification de chaque élément et de chaque couleur présents dans cette image et pourquoi ces choix ont été faits et en quoi ils peuvent être considérés comme des arguments en faveur de la paix.

L'élève sera aussi invité à s'exprimer davantage à l'oral sur le contenu de cette image et le message qu'il permet de véhiculer. Donc, cette image lui présente un support à partir duquel il pourra libérer sa parole.

Malheureusement, l'enseignante s'est beaucoup focalisée sur la production orale au détriment de la compréhension, mais loin de nous constituer un handicap majeur, cette attitude sera pour nous une opportunité pour voir combien de tours de parole l'enseignante pourra libérer de ses élèves dans un temps consacré presque entièrement à la production et en ayant uniquement un support principal sur lequel elle travaille.

Force est de constater également que l'enseignante ES a utilisé d'autres images en relation avec celle que nous avons déjà décrite plus haut. Ces images portent sur des thèmes en lien avec le thème principal du cours qui consiste à argumenter en faveur de la paix. Parmi ces thèmes, on cite : le racisme et la violence dans les stades, et contre les femmes comme des actes d'intolérance, la solidarité et la fraternité comme des actes à reproduire.

4-6-3-Le cours de l'enseignant PS :

Le troisième cours a été présenté par l'enseignant PS. Il est inclus dans la deuxième séquence qui s'intitule « nous rapportons des propos en donnant notre point de vue » du deuxième projet dont nous avons déjà cité l'intitulé.

Ce cours porte sur la violence dans les stades, thème traité en séance de compréhension orale dont le support utilisé était un document audio-visuel qui rapporte des événements qui ont eu lieu dans un stade de foot en Egypte et précisément dans la ville de Port-Said. Cette vidéo vise à dénoncer la violence dans les stades et les conséquences qui peuvent en résulter. Signalons que l'évènement rapporté était catastrophique et a donné lieu à un grand nombre de morts et de blessés.

Par la suite, a été analysé une image qui porte toujours sur le même thème à savoir la violence mais cette fois-ci celle exercée contre les femmes. Le support utilisé est une affiche qui dénonce la violence contre les femmes et incite les gens à s'en inquiéter afin d'éradiquer ce phénomène.



La source : le manuel scolaire de 4AM

En ce concerne les objectifs que s'est fixé l'enseignant observé PS, il a été question en compréhension d'amener les élèves à dégager d'abord les éléments de la situation de communication, d'identifier et de relever la thèse défendue, recenser les actes de violence, synthétiser les informations essentielles dans l'ordre thèse/arguments

En production, l'enseignant avait comme objectifs de ramener les élèves à interpréter une illustration et de justifier brièvement un point de vue.

Nous résumons dans le tableau suivant toutes les informations qui concernent les cours observés :

L'enseignant	PO	ES
Le temps du cours	Une heure	Une heure
Les thèmes traités	En compréhension : la préservation de l'imzad En production : le patrimoine des touaregs	La solidarité, vivre en paix, non à la violence et à l'intolérance
Le support utilisé	En compréhension : vidéo de l'art Imzad page46 En production : Image de la reine Tin Hinen page47	Une image de la page 69 du manuel scolaire (timbre postal de la banque d'Algérie2018)
Le projet	-I- Créer une page face book pour faire connaître notre pays	-II-Elaborer un dépliant en faveur du « Vivre ensemble en paix ».
La séquence	-3-Enrichir ses arguments par des exemples et produire une conclusion	-1- Échanger des arguments.
Les objectifs d'apprentissage	Compréhension : Repérer les éléments caractérisant l'illustration de l'œuvre artistique. -Repérer la conclusion (Sauvegarder l'Imzad par de multiples actions.) Production :-Présenter un personnage à partir d'un tableau (une image) -Justifier par des arguments l'importance d'un personnage (rubrique « Je présente des arguments pour dire... »)	Interpréter une illustration (symbolique) en faveur de la solidarité, du vivre ensemble... - Justifier brièvement son point de vue : activité « J'exprime mon point de vue » et activités « Je présente des arguments pour dire... », « Je dis pourquoi »

L'enseignant	PS
Le temps du cours	Une heure
Les thèmes	En compréhension : la violence dans les stades

traités	En production : la violence contre les femmes
Le support utilisé	En compréhension : vidéo sur la violence dans le stade de Port-Saïd En production : affiche sur le thème traité page 85
Le projet	-II- Elaborer un dépliant en faveur du « Vivre ensemble en paix ».
La séquence	-2-Rapporter des propos en donnant son point de vue.
Les objectifs d'apprentissage	<p>Compréhension : Identifier la situation de communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier/relever la thèse / Recenser les actes de violence. - Synthétiser les informations essentielles dans l'ordre thèse/arguments <p>Production :- -Interpréter une illustration : Activité « Je présente des arguments pour dire »</p> <ul style="list-style-type: none"> -Justifier brièvement un point de vue

4-7-Conventions de transcription des cours observés

Nous avons choisi un mode de transcription orthographique personnalisé, adapté à notre façon de faire et les conventions habituellement utilisées par les chercheurs.

A travers cette transcription, nous allons pouvoir dégager les éléments qui intéressent notre recherche et dévoiler les pratiques qui impactent de près ou de loin l'apprentissage de l'oral par les apprenants.

Comme l'affirme M.-J. Beguelin (2000 : 211), « une transcription d'oral fournit une représentation "tabularisée" du discours, c'est-à-dire une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur ».

Notre attention porte essentiellement sur les interactions verbales entre les acteurs présents qui animent les cours observés à savoir les élèves et l'enseignant. La transcription vise donc à faciliter l'analyse et l'étude de ces interactions. Toutefois, nous nous intéressons également aux interactions non verbales et para-verbales qui émanent des mêmes acteurs et qui ont le même intérêt que les interactions verbales à savoir faciliter l'accès de l'information aux élèves. Le recueil de ces données non-verbales telles que les gestes, les postures des acteurs observés se fait à travers des commentaires que nous ajoutons nous-mêmes dans le corps du texte des interactions. Cette façon de faire permet de décrire toute la scène observée au même moment.

Voici les conventions que nous allons utiliser :

Chevauchements	EE en couleur~
	PF ~ en couleur très bien elles sont en

	couleur quoi aussi qu'est-ce qu'on a
Pauses de diverses durées	(.) équivaut à 1 seconde. (..) pour une pause moyenne (...) longue pause
Allongement du son ou de la syllabe qui précède	: ou : ou : (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
Intonation montante	/
Commentaire de transcription	() pour des commentaires qui concernent la situation (()) commentaires propres à l'acteur qui prend la parole

Conventions complémentaires :

– L'anonymat :

Les noms des apprenants sont remplacés par une initiale fictive : A, B, C avec la notation par un E qui désigne élève ex : EE pour tous les élèves de la classe, EX pour un élève inconnu, EJ pour un élève qui s'appelle Jalil

L'enseignant est noté P suivi de O pour le premier enseignant (PO) et de S pour le deuxième enseignant (PS). Quant au troisième enseignant, il a été désigné par (ES).

– Aménagements orthographiques :

– Les passages produits en arabe (standard ou dialectal) sont écrits avec la graphie française en caractère normal suivi de leur traduction en français en italique et mis entre deux traits.

Exemple : -nâr (*feu*)-

Les traductions tiennent compte du sens global.

Pour l'écriture des passages en arabe avec la graphie française, la difficulté était dans les sons arabes qui n'existent pas en français. Le tableau ci-dessous montre comment nous avons représenté certains sons de l'arabe :

Sons de l'arabe (représentés avec la graphie de l'arabe)	Représentation avec l'alphabet français
--	---

غ	gh
ر	r
خ	kh
ع	h
آ	â aa

– (dlp) signifie : *donne la parole*. Il arrive que le tour de parole de l'enseignant se termine par un "oui" qui n'exprime pas en réalité l'accord avec ce qui vient d'être dit, mais signifie que l'enseignant accorde la parole à un étudiant qu'il regarde des yeux ou désigne du doigt.

5-Le questionnaire

Pour compléter nos données, nous faisons remplir un questionnaire aux enseignants de fle de la wilaya de Béchar. Nous avons soumis ce questionnaire aux professeurs qui enseignent au collège (cycle moyen) étant donné que notre recherche porte sur le profil de la 4AM. Ces enseignants sont tous concernés par l'enseignement des élèves de ce profil.

Ce questionnaire est conçu dans le but d'obtenir des informations sur les pratiques que ces enseignants ont l'habitude de mettre en œuvre dans leurs classes à l'oral, sur les difficultés qu'ils rencontrent au cours de l'enseignement de cette compétence, et sur leur manière de la concevoir en classe en termes d'activités et de supports. Il leur a été demandé de compléter ce questionnaire à domicile. Notre tâche ne serait pas faite sans l'aide que nous a apporté l'inspecteur des enseignants de fle du cycle moyen de la wilaya pour distribuer et récupérer notre questionnaire. Monsieur l'inspecteur s'est toujours montré disponible et collaboratif, il est intervenu pour solliciter les enseignants à répondre à notre questionnaire dans un délai très bref d'environ 10 jours.

Pour faciliter la remise des questions aux enseignants et leur récupération, l'inspecteur nous a demandé de lui envoyer une version électronique du questionnaire par mail pour la renvoyer à son tour aux personnes enquêtées. Le nombre de réponses que nous avons récupéré par mail était très réduit par rapport à celui récupéré en format papier grâce aux déplacements de l'inspecteur aux différents établissements.

Nous avons remis 150 copies de notre questionnaire à l'inspecteur du collège dont 140 seulement qui correspondent à 140 enseignants ont été récupérées. Ce nombre correspond à plus de 80% des enseignants du fle au cycle moyen de la wilaya de Béchar. Ce qui est significatif et représentatif pour notre recherche.

Notre questionnaire se compose de deux parties :

La première partie se compose des questions qui renseignent sur le sexe, la spécialité, les années d'ancienneté de chaque enseignant

- **La deuxième partie** concerne les pratiques de classe de l'enseignant. Nos questions portent sur les méthodes et les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre en classe d'oral, l'utilisation des manuels scolaires et des documents authentiques et les alternatives et les pratiques à adopter pour la régulation et l'amélioration de l'apprentissage de l'oral des élèves de la 4^{ème} AM.

5-1-La description du public visé :

Les enseignants ayant participé à notre enquête travaillent tous au cycle moyen. Ils sont majoritairement de sexe féminin (70%) alors que la minorité du sexe masculin correspond à (20%), et le reste ne s'est pas exprimé sur leur sexe.

Concernant les années d'expérience de ces enseignants, elles s'échelonnent entre 4 et 25 ans. La majorité a une longue expérience dans l'enseignement au collège dépassant une dizaine d'années, ce qui donne à notre enquête plus de crédibilité, de fiabilité et de pertinence. En réponse à la question de la spécialité, il s'est avéré que certains d'entre eux ont fait la traduction à l'université, alors que d'autres ont fait des spécialités scientifiques comme le génie civil. Mais la majorité a une licence ou un master de langue française et ont eu une formation en didactique du fle.

Le contenu du questionnaire se présente comme suit :

Q1. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point êtes-vous en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :			
1- en désaccord	2- en accord	N- ne s'applique pas	
Les énoncés	1	2	N
a) à l'oral j'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours.			
b) Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation.			
c) De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.			
e) L'oral s'apprend difficilement			
f) L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe car il développe des habiletés sociales.			
g) L'oral s'enseigne difficilement.			
h) En classe de français la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.			
i) L'oral occupe une place suffisamment importante dans le Programme de formation de l'école algérienne.			

Q2. Pour chacun des types d'apprentissage suivants cochez ceux que vous faites réaliser à vos élèves de la 4^{ème} AM en lien avec l'oral.

Enoncés	
☐ les rôles à jouer pendant la situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)	
☐ les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)	
☐ les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques et non verbaux, le vocabulaire spécialisé, etc.)	
☐ les techniques d'écoute (ex. réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)	
☐ l'acquisition des composantes linguistiques (vocabulaire, la phonétique, la phonologie, la grammaire)	

Q3- Pour chacune des activités d'oral suivantes, cochez celles que vous travaillez avec vos élèves de la 4^{ème} AM

☐ exposé		Récitation d'un texte appris		Débat	
Jeu de rôle		Discussion		Raconter une histoire	
Lecture à haute voix		Compte rendu			

Q4- Pour chacun des moyens d'intervention suivants, cochez ceux que vous utilisez afin d'aider vos élèves de 4^{ème} AM à progresser à l'oral, puis indiquez-en la fréquence en suivant la légende suivante :

1- Jamais 2-Parfois 3- Souvent N- ne s'applique pas

Enoncés	1	2	3	N
La prise de parole individuelle				
L'interaction entre élèves dans un groupe réduit en plus de l'interaction avec l'enseignant				

Q5- Parmi les façons suivantes d'enseigner l'oral, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

1- Jamais 2-Parfois 3- Souvent N- Ne s'applique pas

Enoncés	1	2	3	N
-en faisant des enregistrements de l'oral des élèves - pour auto-évaluer et autoréguler leur oral				
-en faisant observer aux élèves divers discours oraux				
-en mettant les élèves dans des situations de communication réelles				
-en faisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral				

Q6- Parmi les stratégies (d'exploration, de partage, d'écoute et d'évaluation) suivantes, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :

1 Jamais 2-Parfois 3- Souvent N- Ne s'applique pas

Enoncés	1	2	3	N
---------	---	---	---	---

a) Utiliser des stratégies et des connaissances requises par une situation de communication				
e) Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale pour témoigner de son écoute (repérer, reformuler)				
g) Parler de tout ce qui semble être lié au sujet				
i) Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles.				
j) Expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions dans des propos personnels				
o) Recourir à des éléments prosodiques et au non verbal pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation, etc.)				
w) Dédurre le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte				
z) Effectuer un retour et une synthèse sur l'ensemble de la situation de communication				
aa) Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives)				

Q7-Parmi les façons suivantes de vous préparer à l'enseignement d'une situation de communication, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

1- Jamais 2-Parfois 3- Souvent N- Ne s'applique pas

	1	2	3	N
a) je consulte le programme d'études du ministère				
b) je consulte un/des ouvrages de référence				
c) je consulte un /des manuels scolaires				
d) je consulte un/des collègues				
e) je consulte des sites d'internet				

Q8-Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point vous êtes en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :

1- en désaccord 2- en accord N- Ne s'applique pas

Enoncé	1	2	N
a) L'évaluation de l'oral est difficile.			
b) L'évaluation du volet compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.			
c) L'évaluation de l'oral est une aide à l'apprentissage.			
d) L'oral s'évalue comme l'écrit			
e) J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves			
h) j'évalue mes élèves sur des aspects liés à l'oral que je leur ai enseignés.			
i) Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.			
j) Je conserve des traces des productions orales de mes élèves.			
k) J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.			
l) J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.			

m) J'adapte les outils d'évaluation que j'utilise selon les évaluations que je veux faire			

Q9-Généralement, évaluez-vous la compétence à communiquer oralement de vos élèves ? Choisissez l'énoncé qui convient.

Enoncés	Nombre de réponses
J'évalue chaque activité de l'oral séparément de l'autre	
J'évalue la production et la compréhension orales ensemble	
jamais évaluer la compétence à communiquer oralement de mes élèves, ni en production ni en compréhension orales	

Q10-Parmi les stratégies suivantes indiquez celles qui pourraient à votre avis apporter une aide aux élèves pour qu'ils progressent à l'oral

1- Jamais	2-Parfois	3- Souvent	N- Ne s'applique pas	
Enoncés	1	2	3	N
a-faire des retours réflexifs sur les cours précédents pour en déduire des révisions destinées aux cours prochains				
b-adapter sa planification au moment du déroulement du cours				
c-diversifier les alternatives pour faire face aux difficultés de l'apprentissage de l'oral par les élèves				
d-réfléchir aux efficacités des actions entreprises en classe au moment de l'enseignement				
e- changer son attitude et sa façon d'enseigner en cas de blocage				
f-prendre en considération les stratégies d'apprentissage que pourraient mettre en place les élèves à l'oral.				

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit d'abord le contexte dans lequel s'est passé notre expérience. Nous avons débuté par la présentation de la problématique de notre recherche à savoir les pratiques enseignantes qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 4^{ème} AM, ensuite, nous avons émis certaines hypothèses qui permettent de répondre aux questions que nous nous sommes posées.

Par la suite, il a été question de décrire les outils que nous avons utilisés pour récolter les données de notre corpus : d'abord l'observation de trois séances d'oral animées par trois enseignants de fle. Les séances portaient sur des thèmes différents appartenant à des projets et des séquences différents du programme scolaire. Nous avons décrit par la suite les conditions dans lesquelles s'est passé l'observation de chaque séance.

A travers la description du dispositif d'observation mis en place au sein des classes du cycle moyen, nous avons brossé le portrait des divers participants. D'une part, les apprenants de la 4^{ème} A du cycle moyen (pour les observations de classes : ils sont presque une quinzaine dans chaque classe) dont nous avons découvert les représentations vis-à-vis de leurs enseignants du fle et de l'apprentissage de l'oral de cette langue et ce à travers un questionnaire que nous leur avons destiné. D'autre part, les trois enseignants qui ont accepté de participer à cette expérience et ont contribué à notre recherche. Nous avons également estimé qu'il est primordial de bien situer les enseignants observés et de les envisager dans un contexte plus large, des entretiens semi-directifs sont effectués avec chacun d'eux. Ces entrevues ont comme principal objectif d'éclairer leur façon de faire à l'oral.

La méthodologie d'observation que nous avons utilisée dans cette étude se déroule en trois temps et permet ainsi d'envisager l'action enseignante dans sa continuité (Bucheton, 2009).

D'abord la planification du cours à travers l'analyse des fiches pédagogiques que les enseignants ont prévues à leurs cours. Ensuite, l'observation des interactions tenues en classe au moyen de deux caméras mises en place dans les classes des trois cours enregistrés (l'observation des pratiques réelles de classe), enfin un bilan dressé grâce aux entretiens effectués auprès des enseignants observés avant et après la réalisation de l'observation.

Le deuxième outil auquel nous avons recouru pour l'élaboration de notre corpus est le questionnaire. Celui-ci est destiné à tous les enseignants du fle au cycle moyen. Il a pour objectif de recueillir des données réelles sur les pratiques enseignantes déclarées être les plus mises en place par les enseignants du fle en cours d'oral.

Le questionnaire se compose deux parties ; la première est consacrée à des informations formelles qui concernent les enseignants répondants et les formations dont ils ont bénéficié. La deuxième comporte des questions portant sur les pratiques enseignantes mises en place dans un cours de l'oral.

Dans le chapitre suivant, il sera question de décrire et de présenter les méthodes et les outils dont nous nous servons pour faire l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain.

Chapitre III

Les méthodes d'analyse

1-La méthode d'analyse :

La méthode d'analyse doit s'ajuster aux outils d'enquête ayant été utilisés sur le terrain. Et comme nous avons récolté nos données concernant les pratiques enseignantes qui favorisent l'apprentissage de l'oral en utilisant les deux outils d'enquête à savoir le questionnaire et l'observation en classe, nous serons dans l'obligation d'avoir deux méthodes d'analyse différentes.

1-1-Le questionnaire

Cette recherche vise à déceler et à comprendre sur la base du déclaratif enseignant, la nature des pratiques enseignantes des PEM de français qui peuvent favoriser un apprentissage correct et pertinent de l'oral. En se situant sur l'autre aspect des pratiques enseignantes déclarées et à un niveau plus large que celui des observations de classe, car ils concernaient un nombre considérable d'enseignants du cycle moyen. Cette enquête couvrirait un éventail très large d'enseignants du cycle moyen environ (140) PEM de la wilaya de Béchar. L'objectif étant de recueillir des informations et de nous renseigner sur la façon dont les enseignants en question gèrent leurs cours à l'oral et déploient les stratégies qui les aident à faciliter aux apprenants l'apprentissage de la compétence en question. Nous voudrions surtout obtenir des informations en matière des décisions et des actions entreprises au moment avant, pendant et après le cours et pour organiser les enseignements et les ressources sur lesquelles ils fondent leurs connaissances de ce qu'ils font. Plusieurs aspects seront donc éclaircis afin de varier nos sources d'informations. Les objectifs que nous poursuivons dans cette étude ont orienté l'élaboration du questionnaire.

Notre questionnaire comprend majoritairement des questions fermées qui renvoient à des résultats quantitatifs. Ceux-ci ont été examinés et recensés afin d'effectuer des analyses de données quantitatives et de réaliser des tests statistiques. Ainsi, il s'agit de réaliser des analyses descriptives étant donné la nature quantitative de nos résultats. Concernant les analyses descriptives, notre questionnaire présente trois types de questions. Pour chacun de ces types, nous choisirons les analyses appropriées.

Le premier type de questions requerrait l'utilisation d'une échelle de Likert à trois échelons (des échelles d'accord, d'importance ou de fréquence, avec des réponses variant d'un à trois). Concernant les réponses à ces questions, nous avons présenté les fréquences (en pourcentages), ainsi que les moyennes et les écarts-types.

Le deuxième type de questions vise à enquêter sur le recours que font les enseignants à certaines pratiques ainsi qu'à l'utilisation ou non d'outils que nous leur avons présentés dans

une liste et sous forme de légendes. Dans ce cas-ci, les participants peuvent cocher autant de pratiques ou d'outils auxquels ils avaient recours. La présentation des données reflétait, mais sans moyennes ou écarts-types, le caractère dichotomique des variables (présence-absence), avec des fréquences (en pourcentages).

Quant au troisième type, il se compose d'un ensemble de questions n'ayant pas un format de réponse préétabli. À ces questions, les répondants peuvent indiquer les fréquences auxquelles ils évaluaient leurs élèves. Les résultats ont été présentés en respectant le plus possible le format choisi par les participants, en indiquant les fréquences de chaque catégorie de réponse générée à la suite d'une analyse de contenu.

1-2-L'interaction :

Elle concerne les échanges qui se tiennent en classe entre les partenaires scolaires à savoir l'enseignant et l'ensemble des élèves sur des sujets qui intéressent la vie scolaire. Ces échanges qui peuvent avoir différentes directions, de l'élève vers l'enseignant, de l'enseignant vers les élèves ou de l'élève vers l'élève, ont un effet réciproque sur les protagonistes de l'interaction. Plus précisément, ils visent à apporter des traces notamment épistémiques et opérer une modification aux structures mentales des partenaires qui préexistent à l'interaction. Sans générer cette influence, celle-ci peut être considérée comme inutile.

En cours de l'oral ; l'interaction a un objectif outre que celui qui consiste à modifier les savoirs antérieurs que possède l'individu. Cet objectif consiste à renforcer la compréhension et la production orales de l'élève à travers son implication et son enrôlement dans les échanges verbaux qui portent sur des tâches scolaires. L'interaction est considérée comme un moyen par le biais duquel on forge la langue de l'apprenant et on le met dans une situation favorable à la communication en langue cible.

1-2-1-La situation de l'interaction :

L'interaction pédagogique ne peut être étudiée sans prendre en compte son cadre situationnelle qui lui préexiste d'ailleurs. Il s'agit d'un ensemble d'éléments qui interviennent dans un acte d'interaction en contexte scolaire et qui imposent ses contraintes. Cette situation ressemble en partie à la situation de communication et permet de répondre à plusieurs questions que nous présentons comme suit : qui ? À qui ? De quoi ? Quand ? Et pourquoi ? Autrement dit, il s'agit des éléments qui renvoient aux participants, à la thématique de l'interaction, au cadre spatio-temporelle et à l'objectif assigné.

Le premier élément de la situation en question renvoie donc aux participants. Ceux-ci sont censés être présents les uns face aux autres que ce soit physiquement ou virtuellement. En contexte scolaire, les protagonistes de l'interaction sont préalablement définis et ont un rôle prédéterminé à l'avance imposé par le cadre institutionnel qui caractérise l'interaction pédagogique. Le contrat didactique et pédagogique impose à chaque participant de se comporter en fonction de ses droits et ses devoirs scolaires face à l'autre. L'enseignant est appelé à s'engager pleinement dans cette interaction en mettant en place tous les outils qui permettent aux élèves de s'y engager et de s'y impliquer.

La simple coprésence des partenaires scolaires en classe signifie que l'interaction est prête à être ouverte et que tous ceux qui se présentent en même lieu et moment sont appelés à y participer pour s'acquitter de leurs devoirs envers les autres. Les rôles interactionnels (Traverso, 2009) ne sont pas obligatoirement similaires à ceux qui sont remplis dans un cadre pédagogique, ils peuvent se modifier constamment au cours de la rencontre. Les rôles des participants peuvent se situer les uns par rapport aux autres, sur deux axes : un axe horizontal (axe de la proximité/distance) et un axe vertical ou axe du pouvoir qui concerne la dominance entre les participants, leur relation pouvant être plus ou moins égalitaire ou hiérarchisée.

Il faut également tenir compte du nombre de personnes activement engagées dans l'interaction. Cela peut affecter le déroulement de l'interaction et modifier les restrictions auxquelles chaque personne est soumise. Par exemple, dans une situation à deux, chacun est tenu d'accorder toute son attention, mais dans une situation avec plus de deux participants, certains interactants peuvent accorder moins d'attention. Le fonctionnement de la communication est très susceptible d'être influencé par les caractéristiques des participants. Ces caractéristiques vont de l'appartenance sociale et professionnelle à l'âge, au sexe, à l'affiliation géographique et culturelle, entre autres.

Mais, il revient à l'enseignant de gérer les moments de l'interaction en s'attribuant différentes fonctions qui ne peuvent être réalisées que par l'action qu'il devra mener. Ces fonctions consistent en l'ouverture, la clôture, la distribution des rôles, et la gestion du déroulement de l'interaction.

Le deuxième élément renvoie au cadre spatio-temporel de la situation d'interaction. Ce cadre détermine la nature de l'interaction (pédagogique ou autre) et impose la durée qui doit être respectée au cours de l'interaction. La contrainte temps est généralement considérée comme un obstacle qui entrave le développement et l'élargissement de l'interaction. Elle impose aux

interactants de limiter leurs interventions afin de traiter un grand nombre de questions et de permettre à un grand nombre de personnes d'intervenir.

Le troisième élément correspond au sujet traité au cours de l'interaction. Ce sujet renvoie au thème qui se développe et autour duquel gravitent les interventions verbales des interactants. L'enseignant peut veiller à ce que les interactants ne s'écartent du sujet principal qu'il propose de traiter. Comme il peut laisser l'interaction plus ouverte et passer d'un thème à un autre en se centrant sur l'intervention verbale elle-même de l'interactant. Dans ce dernier cas, on passe d'un épisode (au sens de Bouchard et Traverso, 2006) à un autre sans marquer des circonscriptions ou une rupture d'un passage à un autre.

Les interactants peuvent donc interagir verbalement sur des thèmes différents au cours du même échange et passant de l'un à l'autre sans être ridiculisé ou crié par le meneur de l'interaction. Mais, ce changement peut affecter négativement la compréhension et le suivi de certains élèves ce qui impose la mise en place de règlements à respecter concernant cette question.

Le dernier élément renvoie à l'objectif pour lequel s'est établie l'interaction. Dans le cadre de notre étude qui porte principalement sur l'oral, l'objectif de l'interaction sera d'aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à l'apprentissage de cette compétence et améliorer par conséquent leurs capacités à entretenir correctement et pertinemment une communication orale avec autrui.

1-2-2-L'organisation de l'interaction

Elle se fait en fonction de la distribution des tours de parole et le partage des rôles interactifs entre les interactants. Elle obéit également aux actes qu'assume chaque interactant envers l'autre et envers la situation interactive dont il fait partie.

1-2-2-1-Les tours de parole :

La notion de tour de parole correspond à la prise de parole par un locuteur et désigne le temps pendant lequel il garde la parole. Le dictionnaire sur « academic » définit cette notion comme désignant en sociolinguistique la possibilité dont bénéficie un interlocuteur de prendre la parole dans le cadre d'une conversation. La distribution des tours de parole est régie par des normes sociales et contextuelles qui ont été étudiées notamment par la sociologie interactionniste.

Au cours de l'interaction ; le tour de parole qui peut compter correspond sur le plan grammatical, à différentes unités : il peut se constituer d'un mot, d'une phrase simple ou

complexe, ou encore d'un syntagme. On distingue deux tours de parole : les tours pleins et les régulateurs.

Les interactants ne peuvent pas se passer des activités de régulation pour assurer un bon déroulement de l'interaction. Ces régulateurs ont des caractéristiques qui les différencient des tours pleins : d'une part, ils sont brefs, souvent produits en chevauchement (comme « hum », « oui », « ah d'accord »...) et d'autre part, ils n'ont aucune contribution quant au développement thématique de l'échange. La régulation (qu'elle soit verbale, vocale, ou non verbale) indiquant le plus souvent l'approbation sur un contenu, intervient à un niveau plus fondamental : c'est un indice de l'écoute, d'attention et d'engagement dans l'interaction. Le système des tours de parole nécessite parfois quelques aménagements et doit être étudié avec précaution lorsque nous avons à faire à un polylogue.

A travers l'étude des tours de parole, il est possible d'identifier la position que tient chaque interactant par rapport aux autres. La longueur du tour de parole peut par exemple signifier que le participant est en position de domination par rapport à son interlocuteur dont le tour de parole est plus ou moins court. Elle peut également révéler une maîtrise ou non de la situation linguistique, sociale et cognitive de l'intervenant. L'analyse qui s'effectue sur les tours de parole n'est pas uniquement quantitative, elle est également qualitative.

1-2-2-2-Les actions entreprises dans l'interaction :

La notion d'interaction s'articule sur celle d'échange qui ne se réduit pas à la succession de tours de parole effectuée dans un cadre spatiotemporel (succession de laps de prise de la parole par les différents participants).

La notion d'échange implique celle d'action, de co-action ou d'action conjointe. Les premiers types d'échanges qui ont été décrits sont les échanges binaires, les plus caractérisés d'entre eux étant, outre les salutations, les paires « question/réponse ».

Les chercheurs ont également été attirés par d'autres échanges simples qui renvoient aux échanges ternaires « question/réponse/évaluation » qui caractérisent des interactions de classe, ou encore aux échanges construits autour de la requête (*A : peux-tu me passer le sel ? – B : ((passe le sel)) – A : merci*).

Mais ces échanges minimaux sont loin de représenter la majorité des modes d'organisation interactionnelle ; ils sont même assez rares dans les interactions. Les échanges les plus fréquents sont plus longs et plus complexes, et mettent en œuvre des formes récurrentes d'agencements.

1-2-2-3-La structuration des actions dans l'interaction

Même si elle semble organisée, l'interaction ne se résume pas à une répartition temporelle des prises de parole. Les échanges se caractérisent par une cohérence interne. Ce sujet est actuellement traité de deux manières différentes : par « paire adjacente » ; méthode utilisée par les conversationnistes américains (Sacks, Schegloff, et Jefferson, 1974) et par « modèle en rangs » utilisé par la majorité des interactionnistes français (Kerbrat Orecchioni, 1990, 1992, 1994).

Dans le cadre de l'analyse conversationnelle qui correspond au modèle américain, une paire adjacente est définie comme l'unité interactive minimale. Elle comprend deux énoncés contigus, produits par des locuteurs différents. Son fonctionnement correspond à la contrainte réciproque qu'exerce la production du premier membre de la paire sur le tour du suivant et vice versa. Ainsi, une fois que le premier membre de la paire produit un énoncé, la réponse du second est attendue. Selon Traverso : « La relation entre les deux relève du principe de dépendance conditionnelle selon lequel une action devient 'anticipable' du fait de l'accomplissement d'une première action » (2009, p.33).

Cet agencement minimal révèle un grand nombre d'actions enchaînées telles que la question/réponse, la salutation/salutation, le reproche/l'excuse, la requête/la réalisation ou le refus. Ainsi, le principe de la « paire adjacente » signifie que lorsque l'on produit le premier terme, on attend le second qui n'est toutefois pas connu au préalable mais dépend du choix à prendre par le locuteur de plusieurs réalisations de son action.

Nonobstant, c'est le modèle en rangs que les interactionnistes français (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) préfèrent appliquer pour traiter la cohérence interne des échanges de l'interaction.

Ce modèle s'est inspiré des travaux de l'Ecole de Birmingham de Sinclair et Coulthard. L'analyse selon le modèle en rangs permet de concevoir l'interaction selon une structure composée d'unités hiérarchisées. Ce modèle se découpe en cinq rangs : deux rangs d'unités monologiques (c'est-à-dire construites par un seul locuteur), qui sont l'acte de langage et l'intervention et trois rangs d'unités dialogales (c'est-à-dire construites par deux locuteurs) qui sont l'échange, la séquence et l'interaction.

L'acte de langage est l'action (verbale) minimale effectuée par un locuteur.

L'ensemble du système est fondé sur l'acte.

L'intervention est une unité généralement produite par un seul locuteur. Dans le cas le plus simple, elle ne contient qu'un seul acte, mais le plus souvent elle en comporte plusieurs qui

sont hiérarchisés. De manière générale, on peut donc identifier un acte directeur auquel sont subordonnés différents actes de préparation ou d'explication. Les interventions se distinguent selon leur fonction au sein de l'échange : « l'intervention initiative » ouvre un échange et « l'intervention réactive » enchaîne sur une intervention précédente.

L'échange correspond à la plus petite unité dialogale et se compose au minimum de deux interventions produites par des locuteurs différents : l'intervention initiative qui se produit par le premier locuteur impose des contraintes sur l'intervention réactive qui doit se produire par le second locuteur. Il existe également des échanges fréquents ayant une structure ternaire : comme les échanges qui correspondent aux actes « offense/excuse/acceptation » ou encore aux actes « question/réponse/évaluation ». Mais, Il peut arriver qu'il y ait « troncation » de l'échange lorsque l'intervention réactive attendue n'est pas produite, que ce soit sous forme verbale ou non verbale.

La séquence est une unité composée d'un ou de plusieurs échanges qui sont liés thématiquement et/ou pragmatiquement. La délimitation de ces séquences peut poser problème.

L'interaction est l'unité de rang supérieur. Elle correspond à ce qui se passe entre la mise en contact des participants et leur séparation. Cette unité est insérée dans une autre, plus vaste qui est « l'histoire conversationnelle », qui comprend toutes les interactions successives des interlocuteurs.

1-2-3-Les méthodologies d'analyse de l'interaction

Pour effectuer une analyse des interactions, il suffit d'étudier les actions mutuelles produites par les participants. Cette analyse se fait selon un modèle transversal ou longitudinal. Dans l'analyse transversale, on procède en étudiant un phénomène, préalablement identifié, dans les différentes interactions du corpus. Quant à l'analyse longitudinale, on cherche à expliciter une interaction dans son déroulement. La difficulté de cette analyse est la profusion des données qui « paradoxalement peut faire courir le risque de la 'fermeture sur le corpus' : plus l'analyse s'approfondit, plus elle est susceptible de décrire, non des procédures courantes et réutilisables, mais les particularités des locuteurs et de leur relation » (Traverso, 2009, p.27). A travers cette approche on vise à décrire des séquences et à observer des enchaînements d'actes. Il en résulte que ces deux approches sont plutôt complémentaires et s'éclairent l'une l'autre. Leur complémentarité est utile à tous les niveaux de l'interaction.

1-2-4-La grille d'analyse :

Cette analyse s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'activité et se donne comme objet d'étude « les processus interactifs », suivant le modèle que propose Altet dénommé « les processus interactifs contextualisés » (1994, p. 10). Notre analyse s'intéresse au lien existant entre les activités et les interactions qui se déroulent entre maître-élèves et élèves-maître dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage mise en place dans un contexte prédéfini. L'observation et l'identification des pratiques enseignantes en classe de l'oral permettent d'exécuter une étude comprenant trois domaines constitutifs des pratiques mises en œuvre. Il s'agit des domaines relationnel, pédagogique-organisationnel et didactique-épistémique.

On vise à analyser à travers les interactions en classe, les activités d'enseignement-apprentissage qui sont mises en œuvre par les enseignants. Nous en faisons des médiations pédagogico-didactiques influant sur le processus et les conditions d'apprentissage, sur les activités des élèves et leurs actions cognitives induites en contexte ; la situation d'enseignement-apprentissage caractérisée par son interactivité est considérée comme l'espace de rencontre de cette double médiation maître-élèves. Les processus sont inscrits dans une perspective épistémologico-interactionniste qui considère l'enseignement et l'apprentissage comme une seule entité et prend en compte l'action médiatrice de l'enseignant, les interactions entre enseignant et élèves, la dynamique de la situation en jeu dans l'apprentissage et la construction des savoirs.

Dans un cours oral en classe de fle, enseignant et élèves sont en mesure de produire un discours oral qui se co-construit progressivement à travers les échanges, et les trames interactionnelles. Comme le concept d'interaction pédagogique et/ ou didactique renvoie à l'action conjointe et aux échanges entre l'enseignant et ses élèves, à l'action mutuelle, aux stratégies en réciprocité se déroulant en classe (Altet, 1994 ; 2008), la gestion de ces interactions tient une place importante dans l'étude de la pratique enseignante. Celle-là peut être un élément facilitateur ou inhibiteur à la construction des savoirs dans les tâches et les activités proposées aux élèves par l'enseignant : ce sont ces processus interactifs que nous avons observés en séances d'oral qui feront l'objet de notre analyse. Il s'agit d'identifier les actions, les stratégies et les décisions qui ont été prises par l'enseignant au cours de ces interactions dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage en classe de fle et voir les rapports que ces processus entretiennent avec l'apprentissage et la progression des élèves dans la construction des savoirs oraux.

Notre grille d'analyse s'est inspirée des travaux réalisés par Altet (2017) dans le cadre de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes en classe. En partant des résultats obtenus par l'auteur, nous avons adapté notre grille d'analyse en fonction des objectifs de notre recherche et notre objet d'étude qui correspond à l'apprentissage de l'oral et la façon dont les enseignants pourraient faciliter cet apprentissage à travers la mise en place de pratiques pertinentes et adaptées à la situation scolaire dont ils font partie.

Nous avons choisi de nous focaliser sur deux domaines qui intéressent les pratiques enseignantes à savoir le domaine didactique et pédagogique. Nous avons cerné quatre dimensions pour chaque domaine ajustées en fonction des spécificités de l'oral ce qui permet de décrire tous les actes pouvant être mis en place en classe de l'oral.

Dans le tableau suivant, nous présentons toutes les dimensions qui correspondent à chaque domaine des pratiques enseignantes :

DOMAINE DIMENSION	Domaine pédagogique	Domaine didactique
Dimension 1	L'organisation de l'enseignant (respect du temps d'apprentissage.	Gestion didactique (méthodes et stratégies d'enseignement, gestion de l'erreur)
Dimension 2	Les activités menées (Tâches (d'application ou de recherche), mise en activité individuelle)	Structuration des savoirs oraux et transfert didactique
Dimension 3	La gestion de la classe (gestion du groupe classe, climat de la classe, relation maitre-élève, émotions exprimées)	L'utilisation des aides et supports à l'enseignement/apprentissage
Dimension 4	Les conditions de l'apprentissage (Facilitation d'apprentissage : objectifs, stimulation, explications, choix situations, interactions verbale et multimodale)	La gestion épistémique des contenus (démarche, consigne, rappel, évaluation, remédiation)

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons présenté toutes les données qui concernent la composition de notre corpus. Il s'agit d'abord de la méthodologie de notre recherche qui comporte les objectifs que nous nous sommes fixés et la problématique à laquelle notre étude tente de répondre ainsi que les hypothèses probables et les raisons qui nous ont poussés à nous engager davantage dans cette thèse.

Nous avons également présenté les différents outils qui nous ont permis d'accéder au recueil des données nécessaires pour notre recherche. D'abord, une observation que nous avons appliquée sur le terrain permettant d'enregistrer les pratiques mises en œuvre par trois enseignants dans des séances consacrées spécifiquement à l'oral. Nous en avons présenté le contexte de réalisation et les conditions dans lesquelles s'est déroulé l'enregistrement ainsi que les difficultés que nous avons rencontrées pour que notre observation se tienne effectivement sur le terrain.

Les observations réalisées étaient accompagnées d'entretien semi-directif destiné aux trois enseignants qui participent à l'expérience en question. Cet entretien correspond à une auto-confrontation et une verbalisation des actions entreprises par les enseignants avant et après la réalisation de l'enregistrement. Il leur permet de s'exprimer sur les difficultés rencontrées pour enseigner l'oral et la manière dont ils les ont surmontées. Ils s'expliquent également sur la planification et la gestion des imprévus ainsi que les pratiques et les stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour aider les élèves à apprendre la compétence orale plus efficacement.

Ensuite, un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen leur a été distribué. Ce questionnaire se compose de deux parties dont la première renvoie à des renseignements sur les enseignants participant à notre enquête qui sont au nombre de 140 exerçant dans la wilaya de Béchar, alors que la deuxième partie recouvre dix questions qui portent sur différentes pratiques enseignantes susceptibles être adoptées par les enseignants du cycle moyen.

Par la suite, nous avons cerné la méthodologie d'analyse des données recueillies et les outils qui facilitent le dépouillement de ces données. Pour le questionnaire, l'analyse que nous avons effectuée s'articule sur la méthode quantitative. Les choix opérés par les enseignants du cycle moyen se mesurent selon le nombre obtenu pour chaque proposition. C'est ainsi qu'on arrive

à avoir les pratiques les plus utilisés par nos participants et à commenter celles qui doivent être réajustées.

Les cours enregistrés sont analysés selon les normes de la perspective interactionniste et l'analyse conversationnelle. Nous avons établi une grille d'analyse qui nous permettra de cerner les critères selon lesquels les pratiques enseignantes observées doivent être appréciées et mesurées. Nous nous sommes inspirés de la conception qu'avancent des auteurs comme Altet et Bru qui sont considérés comme des spécialistes dans le domaine des pratiques enseignantes efficaces.

Ce chapitre s'est donc consacré entièrement à la description de notre corpus et la méthodologie d'analyse qui permet d'étudier les données recueillies.

Le chapitre suivant sera consacré à l'analyse et l'interprétation de ces données. Il permet également d'exposer les résultats obtenus et les propositions didactiques qui en découlent.

Chapitre IV :

Analyse et interprétation des résultats

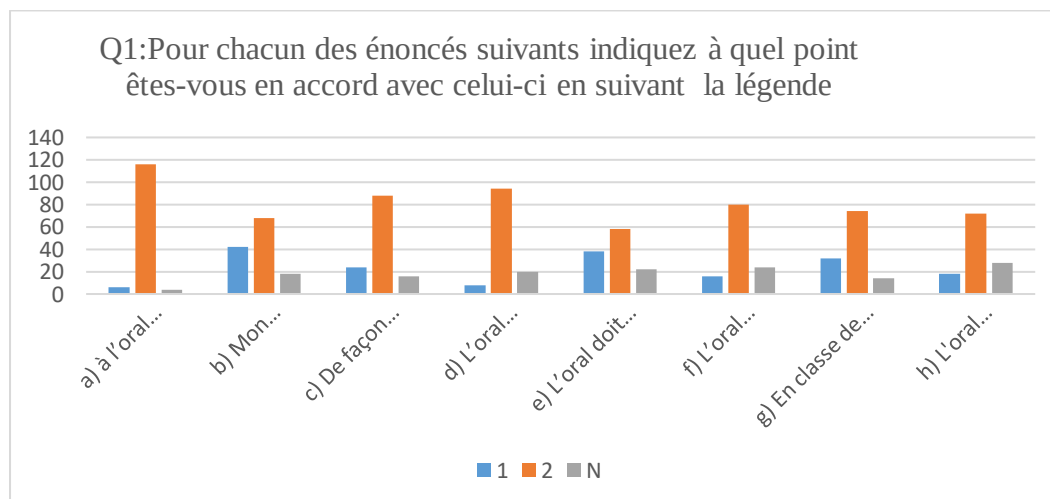
I-Analyse du résultat du questionnaire :

Après avoir récupéré les réponses que les enseignants ont proposées au questionnaire, nous sommes engagés dans leur interprétation et l'analyse des résultats obtenus.

Question N 1

Q1. Pour chacun des énoncés suivants. Indiquez à quel point êtes-vous en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :			
1- en désaccord	2- en accord	N- ne s'applique pas	
Les énoncés	1	2	N
a) à l'oral j'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours.	6	116	4
b) Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation.	42	68	18
c) De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.	24	88	16
d) L'oral s'apprend difficilement	8	94	20
e) L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe car il développe des habiletés sociales.	38	58	22
f) L'oral s'enseigne difficilement.	16	80	24
g) En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.	32	74	14
h) L'oral occupe une place suffisamment importante dans le Programme de formation de l'école algérienne.	18	72	28

-Présentation graphique des résultats



A partir des résultats obtenus auprès des enseignants interrogés, on constate leur unanimité vis-à-vis des pratiques que nous leur avons proposées concernant l'enseignement de l'oral. En fait, six propositions ont obtenu l'accord de plus de la moitié des participants (entre 70 et 120 enseignants). Il s'agit d'abord du fait de proposer un enseignement de l'oral qui permet aux élèves de vivre des situations qui ressemblent plus ou moins à celles qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. Cette pratique a obtenu l'accord du plus grand nombre de participants à savoir 116 enseignants sur le nombre global (140). Cela explique l'importance d'une telle

pratique en classe d'oral pour rendre ce dernier plus significatif et attirant voire motivant aux yeux des élèves. L'école avait toujours le souci de mettre l'élève en situation réelle pour lui permettre d'apprendre et de construire le savoir scolaire ainsi que de lui faciliter le transfert des connaissances. Cela ne pourrait se faire qu'à travers le traitement par un langage simple et usuel des sujets et des thèmes réels liés à la vie extrascolaire de l'élève. Deuxième pratique sur laquelle la majorité des enseignants enquêtés s'est mis d'accord renvoie à de la difficulté d'apprendre et d'enseigner l'oral. En fait, plus de 95 participants estiment qu'il est difficile d'apprendre cette compétence alors que 45 participants ont été d'accord pour la difficulté de l'enseigner. Cela explique clairement le défi que devraient relever les enseignants pour rendre accessible et facile l'apprentissage de cette compétence et ce, à travers la mise en place de pratiques efficaces et adaptées à la nature des élèves qu'ils ont en classe. Les enseignants ont la responsabilité de retrouver les remèdes adéquats aux difficultés que les élèves éprouvent au cours de leur apprentissage. Ces difficultés qui sont généralement d'ordre différent le plus souvent pédagogique, didactique, psychologique et social doivent être résolues et surmontées en mettant en place des pratiques enseignantes adéquates qui correspondent à la difficulté identifiée.

Une autre responsabilité qui devrait être assumée par les enseignants est celle de servir de modèle à imiter pour les élèves. En réalité, 92 participants sont entièrement d'accord avec cette idée contre 24 enseignants qui la rejettent. Etre modèle est l'une des caractéristiques de l'enseignant stratégique selon Tardif (1997, p. 23). Cette stratégie impose inévitablement aux enseignants de se comporter conformément à la norme scolaire et disciplinaire en prenant soin de leurs actes et de leurs pratiques afin de les voir se reproduire chez les élèves. Il est absolument de la responsabilité de l'enseignant de prêter attention à la manière dont il utilise le langage lors des présentations orales et par conséquent tous les aspects que la compétence orale renferme ; linguistique, social, culturel, et pragmatique. L'objectif de l'enseignant est se présenter comme une source d'inspiration pour les élèves qui veulent davantage réussir à l'oral.

Un autre point de vue que partagent plusieurs enseignants (74) enquêtés concerne la valeur que le programme scolaire algérien accorde à l'oral et surtout par rapport à celle qu'il accorde à la lecture et l'écriture. En effet, il est évident que l'apprentissage de l'oral aille de pair avec l'apprentissage d'autres compétences linguistiques telles que la lecture et l'écriture. Toutefois, le programme éducatif n'est pas encore en mesure d'accorder à l'oral la valeur qu'il mérite et le temps que son acquisition requiert, notamment en comparaison avec l'importance qu'il confère aux autres compétences citées précédemment. On doit dans ce sens augmenter le

volume horaire consacré à l'enseignement de l'oral et disposer les enseignants des conditions favorables et des outils convenables qui visent à générer un apprentissage intensif de cette compétence. La méthode traditionnelle qui consiste à dispenser un savoir figé à partir de supports quasi archaïques qui n'ont rien à voir avec ce que les élèves aiment travailler en partant d'une panoplie de questions dont l'enseignant connaît au préalable la réponse et attend à ce que ses apprenants les produisent comme telles paraît impotente et loin de réaliser les performances escomptées.

Suite au résultat obtenu, on constate qu'un nombre important d'enseignants (68) s'est entendu sur l'intégration de l'enseignement de l'oral aux autres volets du français et sur le fait de travailler sur l'oral au quotidien en classe, contre un nombre important quoique minoritaire (plus de 40 participants) qui se montre en désaccord avec les deux propositions précitées. Cela explique clairement que bon nombre d'enseignants est conscient de l'importance de l'apprentissage de l'oral en tant qu'objet ou médium d'enseignement. Souvent écarté par le système éducatif algérien, ces enseignants sont convaincus que leurs apprenants ont besoin d'apprendre l'oral pour développer leurs habiletés langagières en dehors de l'école. L'oral ne renferme pas uniquement des compétences linguistiques qui s'acquièrent en marge de son apprentissage scolaire mais aussi des habiletés que les élèves peuvent transférer du cadre institutionnel au social.

Malgré le non unanimité des participants à l'égard de cette proposition, il n'en demeure pas moins important qu'ils réalisent l'enseignement requis et déploient les stratégies communicatives qu'ils croient être efficaces pour atteindre le résultat escompté.

Il est reconnu aujourd'hui que l'utilisation de la langue en communication orale aide les apprenants à se faciliter davantage l'apprentissage de cette langue. L'enseignement de l'oral devrait se rapprocher de celui de l'écrit en les mettant à pied d'égalité pour produire un apprentissage équilibré et répondant à toutes les exigences de la vie qui correspondent à la communication écrite et orale.

Enfin ce que l'on pourrait tirer de cette question est que l'enseignant veillerait à enseigner la compétence orale en adoptant de nouvelles pratiques qui correspondent à la qualité de ses élèves en mettant ces derniers dans des situations réelles qui ressemblent à celles qu'ils rencontrent dans la vie de tous les jours.

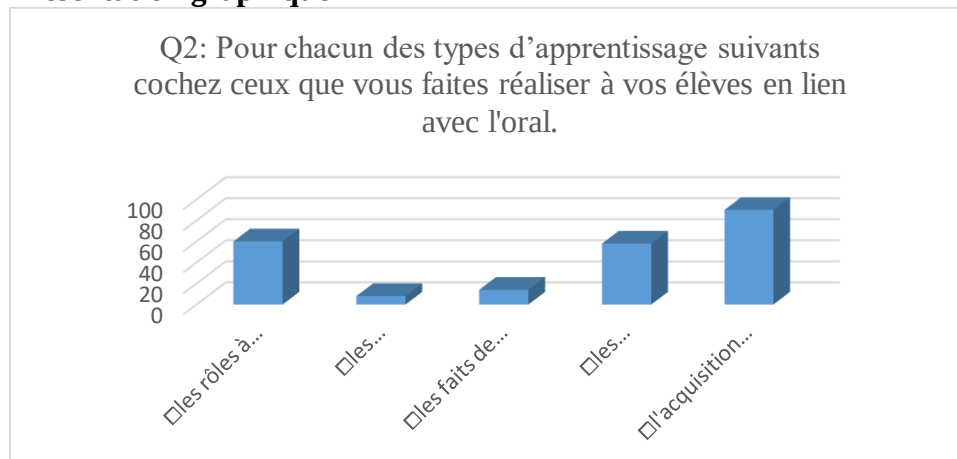
Question N2

Q2. Pour chacun des types d'apprentissage suivants cochez ceux que vous faites réaliser à vos élèves en lien avec l'oral.

Enoncés	Nombre
---------	--------

☐ les rôles à jouer pendant la situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)	60
☐ les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)	8
☐ les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques et non verbaux, le vocabulaire spécialisé, etc.)	14
☐ les techniques d'écoute (ex. réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)	58
☐ l'acquisition des composantes linguistiques (vocabulaire, la phonétique la phonologie la grammaire)	90

Présentation graphique



A première vue, on constate que le choix des types d'apprentissage qui attire le plus grand nombre de participants est celui de l'acquisition des composantes linguistiques (grammaire, phonétique...) en lien avec l'oral. 94 enseignants qui ont opté pour ce choix voient en l'acquisition de ces composantes la meilleure entrée à l'apprentissage de l'oral pour les élèves de la 4^{ème} A M. S'orienter vers l'enseignement de ces composantes linguistiques en les intégrant à des activités liées à l'oral semblent être l'une des pratiques d'enseignement les plus mises en place par les enseignants et qui pourrait développer des compétences communicatives chez les apprenants. Il nous semble que cet aspect linguistique qui compte parmi d'autres aspects que l'apprenant d'une langue devrait acquérir pour avoir la maîtrise de celle-là est le plus important et le plus influant. Il ne peut y avoir de communication en langue étrangère sans en avoir un minimum de vocabulaire, de maîtrise minimale de phonétique et de grammaire. De même pour la compréhension orale où le décryptage sémantique ne se fait qu'en fonction de ce que l'on possède dans le domaine linguistique en relation avec les composantes précitées. Le défi serait donc de proposer un enseignement de l'oral qui assure l'intégration de ces composantes et par conséquent leur apprentissage que ce soit en compréhension ou en expression orale. En nous appuyant sur ces résultats, il paraît primordial que l'enseignant réfléchisse en plus de l'intégration des composantes linguistiques à l'oral, à

mettre aussi l'apprenant en situation d'apprendre ces composantes en dehors des séances de l'oral pour renforcer ses capacités langagières et le doter de savoirs lui permettant de réussir à l'oral.

L'apprentissage de ces composantes linguistiques permet certainement à l'apprenant de faire face aux situations de communication dans lesquelles il intervient, et justement, c'est à travers ces situations qu'il apprend le fonctionnement de la langue et du langage, la manipulation et l'exercice de ces composantes. Toutefois, l'apprentissage de l'oral sur tous les niveaux ne doit pas se faire d'une manière délibérée où l'enseignant dispense un ensemble de connaissances linguistiques aux apprenants et s'attend à ce qu'ils les retiennent de manière superposée. Il s'agit plutôt d'un système où plusieurs éléments s'entrecroisent ensemble. L'assemblage systématique d'une suite de sons (mots) par exemple avec un sens nécessite une association répétée de l'audition du mot et d'expériences perceptivo-motrices congruentes, via l'observation, la manipulation, et la vision. On parle donc d'un apprentissage implicite qui se fait d'une manière spontanée sans enseignement précis.

Le deuxième type d'apprentissage sur lequel se sont entendus à majorité les enseignants enquêtés (66 participants) est celui des rôles à jouer pendant la situation de communication (ex : rôle de l'animateur...) mais aussi les techniques d'écoute (ex : reformulation...) pour lesquelles 62 enseignants ont opté. C'est ainsi que les actions de l'enseignant qui attribuent systématiquement un rôle communicatif à l'élève sont importantes, car elles contribuent à le responsabiliser et lui permettent d'expérimenter des situations de communication réelles en classe.

En fait, les jeux de rôle aident l'élève à performer sur le plan expressif et compréhensif en modélisant un discours déjà produit. A travers les jeux de rôle, l'élève sera également amené à effectuer plusieurs actes de langage tels que débattre, expliquer, commenter, et exposer (Hassan & Bertot, 2015). Il s'avère dès lors que ce type d'apprentissage de l'oral débouche sur deux approches complémentaires : la première renvoie à l'approche linguistique ou à la dimension structurale : il s'agit de l'apprentissage et la mise en situation d'un savoir lié aux composantes de la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique.

Et la deuxième renvoie à l'approche pragmatique qui se rapporte aux relations entre le locuteur et le contexte de locution, les aspects socio-culturels, les émotions, la gestion du corps et de la voix, et les aspects discursifs.

Cette dernière dimension se développe de manière implicite à mesure que l'enfant se familiarise avec les composantes de la dimension structurale (De Grandpré, Lafontaine & Plessis-Bélair, 2016).

Ainsi, les jeux de rôle s'inscrivent dans une approche interactionnelle qui relève plutôt du dynamisme de l'échange où des participants concourent à l'élaboration d'une scénette en remplissant un rôle déterminé et qui se conforme à celui rempli par les autres. Pour donner sens à la communication, l'élève devrait incarner pleinement le rôle du personnage qu'il simule en optant pour deux postures différentes : s'exprimer librement sans s'enfermer dans le rôle prescrit, ou simuler strictement l'action et la parole d'un personnage sans sortir du scénario prévu.

La simulation semble être l'une des techniques qui permettent et facilitent la réalisation des jeux de rôle étant donné l'incapacité de tous les apprenants à improviser ou à prendre spontanément la parole pendant une longue durée. La simulation permet de préparer son discours et de choisir le rôle qui concrétise les aspirations de l'élève.

Pour renforcer l'apprentissage de l'oral dans le cadre de ce type d'activité, l'enseignant pourrait en fonction du niveau de ses apprenants proposer un modèle des jeux de rôle qui englobe les deux postures en s'appuyant d'abord sur une simulation intégrale où il exige la mémorisation et la restitution des paroles et des actions des personnages, ensuite sur l'improvisation des élèves qui sont capables de s'exprimer en sortant du cadre prescrit. De cette façon, l'élève prend petit à petit le courage de se faire entendre par les autres et de se débarrasser de toutes les difficultés qui l'empêchaient de prendre la parole dans une situation d'interaction.

Pour mettre en œuvre un modèle pertinent des jeux de rôle, l'enseignant veillerait à la proposition de scénarios qui ressemblent en partie à ceux qui caractérisent les échanges verbaux tenus dans de la vie extrascolaire entre élèves et qui sont susceptibles d'être appréhendés. Il devrait également instaurer certaines conditions qui renferment les éléments qu'exige la situation d'enseignement-apprentissage dans le cadre des jeux de rôle : il s'agit des ressources à mettre à la disposition de l'apprenant (comme les scénarios), ensuite la répartition des élèves en groupe pour restreindre le nombre de locuteurs participant à l'échange verbal. Cette répartition permet d'allouer un temps de communication suffisant à chaque élève et par conséquent à chaque activité réalisée en classe, ce qui correspond à la situation d'apprentissage dans laquelle l'enseignant met ses apprenants. Celle-ci comprend également les éléments de l'énonciation du scénario à accomplir en classe.

La mise en place et le respect de ces conditions pourraient conduire certains enseignants qui ont comme objectif ultime la clôture du programme et l'obtention des résultats, à renoncer à la réalisation des activités de jeux de rôle ou de la simulation en classe. Mais, cette abstention à l'égard de ce genre d'activité pourrait être surmontée si on décide de sortir du cadre

ordinaire de la classe en se mettant dans un autre espace plus ouvert et offrant plus de liberté qui est l'atelier. C'est dans ce sens que même le groupe classe peut être réduit ce qui influe positivement sur les apprenants en se sentant plus à l'aise devant un public restreint.

Ensuite, les techniques d'écoute sont un autre type d'apprentissage que prônent les enseignants du FLE. Elles consistent d'abord à mobiliser en séance de compréhension certaines stratégies d'apprentissage permettant de sélectionner les informations les plus essentielles à partir d'un enregistrement audio. Mais, il s'agit aussi du fait d'être capable de s'exprimer sur une question donnée à partir de l'écoute des différentes communications qui se tiennent en classe sur un sujet donné, de prêter attention au discours d'autrui que ce soit celui de l'enseignant ou celui des élèves. Ce discours correspond le plus souvent à des questions ou des réponses que produisent les partenaires du savoir sur un point qui concerne le contenu du cours.

L'élève à l'oreille attentive et orientée vers l'information peut se positionner par rapport aux faits et déterminer la manière la plus efficace de se défendre et de s'expliquer en réponse à une requête donnée. Il peut également utiliser diverses stratégies d'écoute pour améliorer ses compétences en communication orale, tant au niveau de la compréhension que de la production

(Pour revenir sur ces techniques et les objectifs qui y sont assignés, veuillez consulter le deuxième chapitre de la première partie). Mais, compte tenu de la réalité, les élèves ne sont pas tous capables de mettre en œuvre les stratégies qui conviennent au moment opportun. Cela répercute négativement sur l'analyse auditive qu'ils effectuent sur un contenu sonore et par conséquent les rend incapables de produire un discours qui répond aux besoins discursifs et communicatifs ressentis.

De surcroît, on constate dans plusieurs situations éducatives qu'un bon nombre d'élèves ne prête pas à l'écoute l'importance qu'elle mérite. Ils se montrent parfois nonchalants vis-à-vis du discours de l'enseignant et de celui des autres apprenants. Cette attitude déstabilisante de la part de ces élèves provoque une rupture de communication, affectant négativement les interactions en classe. L'écoute est une activité nécessaire à la poursuite de la communication didactique ; elle traduit le degré de réceptivité et aide à la restructuration de la parole.

Il revient donc à l'enseignant de sensibiliser ses élèves à l'importance de l'écoute active au cours de la communication orale. Il leur apprend également les différentes phases de cette écoute et l'intérêt de chacune d'elles pour maintenir et développer une communication pertinente.

Le rôle de l'enseignant consiste également à faire apprendre aux élèves la mise en place des stratégies d'écoute qui leur conviennent en adéquation avec la situation interactive à laquelle ils participent. Parmi ces techniques, nous citons à titre d'exemple le questionnement et la reformulation.

Le questionnement est une stratégie d'écoute active permettant le maintien et le développement de la communication dans le cadre de l'intercompréhension entre les deux partenaires éducatifs. Quant à la reformulation, elle permet d'ajuster sa compréhension et d'adapter son discours en fonction de celui émis par son interlocuteur.

Dans ce sens, Lafontaine (2007) propose tout un projet dédié aux différentes étapes d'écoute et les techniques qui peuvent être mises en œuvre par les élèves au cours de chaque étape.

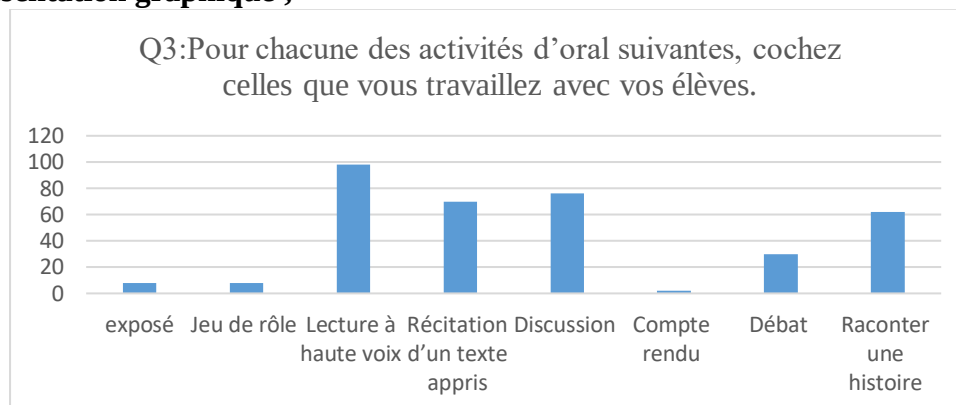
Dans le tableau suivant, nous présentons un résumé de ces techniques :

Étapes du projet d'écoute	Stratégies d'apprentissage	Exemples de stratégies d'écoute
1- Préécoute : préparation à l'écoute	Stratégies métacognitives : faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre	Anticipation Activation des connaissances antérieures Formulation d'hypothèses
2- Écoute : écoutes globale et analytique	Stratégies cognitives : favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, juger, etc. Reformulation Vérification d'hypothèses
3- Après l'écoute : réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	Stratégies socioaffectives : favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage	interaction Questionnement encouragement

Le projet d'écoute (Lafontaine, 2007, p.75)

Question N3

L'activité	Le pourcentage
exposé	7%
Jeu de rôle	7%
Lecture à voix haute	74%
Récitation d'un texte	51%
Discussion	57%
Compte-rendu	3%
Débat	22%
Raconter une histoire	48%

Présentation graphique ;

Toutes les activités qui visent à favoriser un apprentissage effectif et efficace de l'oral doivent faire une part complémentaire et indissociable aux deux volets ; l'écoute et la prise de parole ainsi que la compréhension et l'expression. L'oral en tant qu'objet d'enseignement passe nécessairement par l'enseignement de ses composantes et les domaines sous-jacents. Selon Lafontaine, L. & Messier, G. (2009)

« Nombre d'enseignants croient enseigner l'oral lorsqu'ils l'utilisent pour travailler d'autres volets du français. Par exemple, des maîtres amorcent l'enseignement du texte argumentatif écrit par une question de débat lancée en classe afin de faire réagir les élèves, et ce, sans qu'aucun enseignement préalable n'ait été donné sur les spécificités du débat ou de la langue elle-même telles que la reformulation, les types de questions, la réfutation, l'intonation, les registres de langue adaptés à la situation formelle du débat »

Le graphique ci-dessus dévoile les activités que les enseignants se sont habitués à travailler en classe avec leurs apprenants dans le cadre de l'apprentissage de l'oral. Ainsi, il est possible d'observer les activités les plus réalisées en classe de la 4^{ème} AM. Trois d'entre elles se démarquent particulièrement par leur nombre élevé de répondants qui disent la travailler en classe avec leurs élèves. La première est la lecture à voix haute pour laquelle (74 %) ont opté, la deuxième est la discussion (57 %), la troisième est la récitation d'un texte (51 %). Le tableau permet également d'observer les activités les moins pratiquées. Parmi celles-ci, il y a le compte-rendu (3 %), l'exposé (7 %).

Ce résultat ne rejoint que partiellement les recherches qui ont été réalisées dans le même domaine et pour le même objectif. Citons à titre d'exemple l'expérience qui a été menée par S. Colognesi et C. Deschepper (2019) dans le cadre de l'analyse des pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Les activités les plus travaillées à l'oral figuraient parmi les questions qui préoccupaient les deux auteurs. Il a été montré suite aux réponses obtenues

que l'exposé oral et la récitation sont les activités les plus mobilisées et qui revêtent la plus grande importance, vient par la suite la scène de théâtre comme une activité qui intéresse plus ou moins certains enseignants.

Nous nous servons de nos résultats pour confirmer l'importance qu'il faut accorder à des activités tant délaissées ou estimées comme moins importantes telles que la lecture à voix haute et la récitation. De nombreux enseignants se sont abstenus à la réalisation de ces deux activités sous prétexte qu'ils n'ont pas assez de temps pour les travailler en classe oubliant ou du moins ignorant les avantages qu'ils peuvent en tirer pour faire apprendre aux élèves les composantes de la communication orale telles que la phonétique (articulation) la phonologie (la prosodie), les techniques du discours sans oublier l'aspect psychologique où l'élève pourra faire face au public et se faire entendre par les autres.

La lecture à voix haute est une activité qui :

« évoque sans doute, pour bien des gens, une classe où des enfants sagement assis à leur place, avec un livre ouvert devant eux à la même page pour tous, suivent des yeux sur leur livre le texte que l'un d'entre eux lit à voix haute ; sur un geste de l'instituteur, un autre enfant prend la suite de la lecture, et lorsqu'on arrive à la fin du texte l'élève reprend au début, et ainsi de suite jusqu'à ce que toute la classe soit passée »(Charmeux, 1991, p 212).

Ainsi définie, cette activité pourrait être faite à tout moment. Elle présente à l'enseignant l'occasion de faire participer tous les élèves de la classe à tour de rôle et par conséquent d'impliquer ceux qui se replient sur eux-mêmes en accédant facilement à la parole. La lecture à voix haute permet également à l'enseignant d'inculquer à ses élèves les notions et les corrections dont ils ont besoin à l'oral. Charmeux confirme la relation qui existe entre la lecture à voix haute et l'oral et les avantages que l'on pourrait en tirer : « une activité qui implique à la fois une grande maîtrise de la lecture, mais aussi, une capacité d'analyse de cette lecture pour élaborer un projet d'action sur les auditeurs, des compétences de parole orale, la capacité enfin d'utiliser ces compétences pour réaliser le projet. » (1991, p 213).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs capacités et domaines liés à la communication orale peuvent être découverts et appris grâce à la lecture à voix haute, Ros-Dupont en cite quelques-uns : « maîtrise du texte, prononciation, articulation, accentuation, intonation, restitution du sens du texte, interprétation, les qualités propres à la lecture à haute voix lui donnent un statut et une place de premier plan » (1999, p 13). La maîtrise de ces compétences permettrait également à l'élève d'en acquérir d'autres et de s'atteler à des tâches plus difficiles telles que le fait de regarder son auditoire en lisant : « Passer continuellement du texte à l'auditoire et de l'auditoire au texte est une activité du regard qui n'a rien d'inné et

qui s'éduque par l'exercice » (Beaume, 1987, p 4), ou de se sentir en sécurité linguistique en prenant la parole, chose que le texte à lire pourrait offrir.

La lecture à voix haute s'avère dès lors comme une activité très riche en matière des apprentissages liés à l'oral. Mais aussi, elle se présente comme un support d'évaluation de l'oral par excellence car pouvant fixer des critères à partir desquels l'enseignant mesure cette compétence à travers la mobilisation d'un ensemble de ressources internes et externes inhérent à celle-là.

En deuxième lieu vient la récitation (la troisième activité choisie par les enseignants enquêtés), qui renvoie le plus souvent à la mémorisation d'un texte poétique (tel que la comptine) ou parfois à l'activité qui consiste, pour l'élève, à restituer oralement, « par cœur », un texte appris. Cette activité se fait et se propose le plus souvent aux élèves du primaire mais aussi à ceux du moyen pour les aider à acquérir et à développer implicitement des capacités linguistiques et lexicales très étendues.

La récitation permet également aux élèves d'améliorer leurs compétences à l'oral grâce à l'exercice des capacités liées principalement au langage verbal et corporel citons à titre d'exemple :

- l'articulation et la prosodie (le débit, le rythme, le volume de la voix, ton, accentuation, souffle)
- la communication non verbale comme le regard, les gestes et les mimiques
- les techniques permettant d'oraliser les textes.

En plus de ces capacités et par rapport à celles que développe la lecture à voix haute, la récitation permet à l'élève de s'habituer à la mémorisation des textes et des formules linguistiques en vue de s'en servir dans des productions verbales personnelles

Il va dorénavant être impératif de penser à intégrer ce genre d'activités (lecture et récitation) au programme scolaire préconçu pour les élèves de la 4^{ème} du cycle moyen dans le cadre d'ateliers consacrés carrément à l'apprentissage des compétences orales. Ces ateliers se valorisent par le fait de pouvoir impliquer et engager les élèves dans un climat incitant à l'interaction et l'échange. L'élève s'y sent contraint de faire de son mieux et s'encourage par la présence de ses condisciples à présenter le meilleur de lui-même. L'enseignant par l'adoption de telle pratique se doit de fixer des conditions de la vie-classe se caractérisant principalement par le respect mutuel et réciproque entre élève-élève et élèves-enseignant. Cette conduite permet de conserver le climat susceptible de favoriser un bon déroulement de l'apprentissage de l'oral.

Les activités précitées sont donc liées entre elles et permettent de se concentrer sur les mêmes éléments de l'oral, elles offrent par conséquent à l'enseignant un support à partir duquel il développerait les spécificités de l'oral.

La discussion est également l'une des activités les plus importantes aux yeux des enseignants. Elle est parmi les activités les plus travaillées en classe d'oral.

Cette activité renvoie aux échanges qui se tiennent en classe entre enseignant-élèves et élève-élève sur des sujets et des thèmes précis. Il s'agit en fait d'intervenir pour présenter son point de vue et ses idées personnelles soit en réponses aux questions posées par les autres soit pour montrer ses représentations vis-à-vis des thèmes en train d'être débattus.

La discussion favorise la parole spontanée et place l'élève dans un cadre de communication authentique et contraignante où il est moins susceptible de se comporter oralement conformément à ce que son professeur attend de lui. L'élève en discutant n'est plus en mesure de donner une réponse unique que l'on attend de lui. Il est libre d'intervenir et d'exprimer ses idées dans le cadre de l'échange tenu. Le rôle de l'enseignant semble être primordial et revêt le caractère de médiateur, animateur et organisateur. Il se doit aussi d'intervenir pour aider l'élève à surmonter les difficultés linguistiques et maintenir par conséquent sa prise de parole. En plus de ces rôles, l'enseignant doit encourager les élèves faibles et timides à prendre la parole et avoir l'envie de s'impliquer dans la discussion. Cela ne peut être réalisé qu'à travers un choix judicieux d'un thème motivant et la mise en place d'un climat de respect mutuel et un environnement favorable à ces échanges où les « erreurs » sont normales, inévitables, acceptées et prises en compte puisqu'elles font avancer la compréhension de chacun. Un climat de franche camaraderie qui encourage les élèves à prendre la parole.

Un climat qui minimise leurs craintes de prendre la parole, d'apporter de nouvelles idées considérant les risques que cela comporte. Un climat qui fait comprendre aux élèves que le groupe ne peut se passer de l'apport de chacun et où chacun gagne en compréhension en participant aux échanges. L'enseignant doit développer des stratégies d'enseignement nouvelles visant à susciter la participation des élèves « silencieux », à freiner le flux verbal des « moulins à parole ».

L'enseignant a aussi la responsabilité de définir la nature des échanges et les normes à respecter par les participants car il ne s'agit pas d'une discussion qui ressemble à celle qui se tient dans la rue ou au sein de la famille, en classe les participants sont préalablement définis et contraints par le temps pendant lequel se passe la communication.

Quant aux élèves, ils doivent se sentir concernés par la discussion et s'encourager à prendre la parole. Leurs interventions se construisent suivant l'échange et sur la base de ce que disent les autres. L'écoute en discussion devient essentielle à la promotion de la situation de communication et un point de départ de la prise de parole.

Toutefois, la question qui peut se poser est de savoir sur quoi porte cette discussion et combien de temps elle devrait durer. L'enseignant est censé suivre un programme préétabli par l'instance compétente. Il aurait donc des difficultés pour la mise en place de certaines activités qui ne sont pas citées dans ce programme à l'image de la discussion. Toutefois, il peut se servir de ces activités en les adaptant pour atteindre des objectifs pédagogiques liés au projets prévus pour le niveau de la 4 AM.

C'est dans cette perspective que nous nous intéressons aux ateliers oraux pour proposer aux élèves des activités qui encouragent la prise de parole spontanée comme la discussion dirigée. Un point de vue adopté par Tochon⁸¹ selon qui « l'enseignant monopolise (en classe) deux tiers du temps de parole — sauf dans les activités d'atelier et d'apprentissage coopératif ».

L'organisation de la discussion dans le cadre d'atelier se fait en prenant en considération le niveau de langue et l'affect de chaque élève. L'enseignant pourrait choisir entre mettre les élèves dans des équipes équilibrées présidée par un membre désigné comme un chef de groupe qui change à chaque séance d'atelier ou au moment du changement du sujet de la discussion, ou bien travailler avec ses élèves d'une manière individuelle.

Le défi à relever sera double, d'abord celui de produire une communication orale plus ou moins longue et celui qui correspond à la qualité et le niveau de la langue produite ainsi que la façon dont on fait face au public. Les partenaires travaillent sur ces aspects d'une manière collective et collaborative.

Enfin, nous attirons l'attention à l'un des avantages de la discussion qui correspond à l'engagement personnel de l'élève dans l'apprentissage. Moisan⁸² en dénombre les causes :

- lorsqu'il partage ses connaissances, ses sentiments, ses souvenirs, etc. ;
- lorsqu'il fait connaître son point de vue de façon authentique ;
- lorsqu'il apporte des idées nouvelles et en accepte les risques.

A part l'activité qui consiste à raconter une histoire, le reste ne s'approche pas de la moyenne, le débat par exemple n'est pas une activité privilégiée par les enseignants, peu d'entre eux qui l'utilisent pour favoriser l'apprentissage de l'oral chez les apprenants. Cette abstention à

⁸¹ Tochon, François Victor. (1997) « Organiser des activités de communication orale ». Sherbrooke, Éditions du CRP.

⁸² Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, (118), 34–38.

l'égard de ce genre d'activité peut être expliquée par le niveau moyen que possèdent les apprenants de la 4^{ème} AM en langue française. Par contre, ce niveau leur permet d'exercer d'autres activités plus faciles comme la narration d'une histoire notamment quand celle-ci implique le vécu personnel de l'élève.

De nombreuses études aboutissent à des résultats qui soulignent la valeur du débat dans l'apprentissage de l'oral. Mais, la majorité d'entre elles se concentre sur des environnements adultes ou adolescents comme les universités et les lycées.

A rebours de ces conclusions, notre recherche démontre que le débat ne pourrait pas s'ajuster avec un apprentissage garanti et fiable de l'oral pour les apprenants du cycle moyen. En effet, ceux-ci manquent de développement proximal suffisant et sont incapables de couvrir des compétences argumentatives. Il sera donc fort conseillé de penser à adapter le débat au niveau des apprenants sinon éviter de leur proposer des activités similaires.

En guise de conclusion, nous avons remarqué après avoir analysé les résultats obtenus à l'issue de cette question que les activités d'oralisation sont les plus préconisées par les enseignants. Il s'agit en fait, de prêter sa voix à un texte produit par quelqu'un d'autre. Ce genre d'oral se présente comme un bon départ d'un apprentissage réussi des compétences de compréhension ou d'expression orales mais à condition qu'il mène progressivement à l'apprentissage d'autres genres oraux⁸³ :

D'abord, l'expression de soi qui permet à l'apprenant de construire son identité, ce genre peut être appris via l'improvisation théâtrale.

Ensuite, l'oral monogéré où le discours est pris en charge et généré par un seul émetteur et se construit en référence aux conduites discursives ; raconter, décrire, expliquer, argumenter (l'exposé).

Enfin, l'oral polygéré où le discours est construit à plusieurs émetteurs ; la position des participants n'est pas fixée à l'avance et évolue au cours de l'interaction (le débat non préparé, d'après Chiriac, 2013).

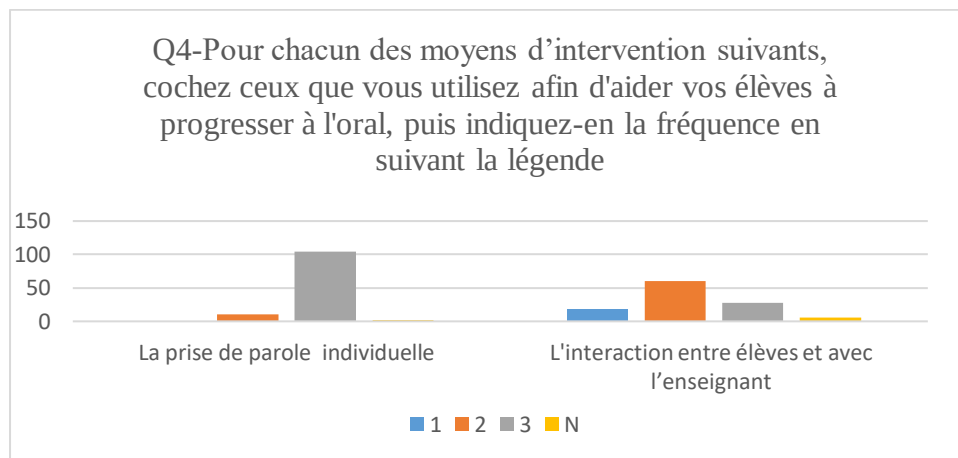
Question N4

Q4-Pour chacun des moyens d'intervention suivants, cochez ceux que vous utilisez afin d'aider vos élèves à progresser à l'oral, puis indiquez-en la fréquence en suivant la légende suivante :				
1- Jamais	2-Parfois	3- Souvent	N- ne s'applique pas	
Enoncés	1	2	3	N
La prise de parole individuelle		10	104	2

⁸³ Gaussel Marie (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

L'interaction entre élèves et avec l'enseignant	18	60	28	6
---	----	----	----	---

Présentation graphique



La progression à l'oral selon les enseignants enquêtés (plus de 70%), se fait à travers de la prise de parole individuelle contre une minorité qui privilégie l'interaction entre élèves et avec l'enseignant. Selon cette minorité (40%), l'interaction ne pourrait que parfois être le moyen le plus convenable pour améliorer l'oral des apprenants de la 4^{ème} AM.

Ces résultats s'avèrent surprenants, mais ils nous sont significatifs dans la mesure où ils nous révèlent la pensée des enseignants. Les élèves ont toujours peur de s'exprimer en public, ils évitent de s'engager dans une interaction qui les oblige de se positionner par rapport aux propos tenus par les interlocuteurs. Au sein d'un groupe d'élèves, les relations dépassent le cadre scolaire et par conséquent le lien qui les attache à l'apprentissage de la langue française, le manque de confiance, la peur de perdre sa face ou l'image que l'on renvoie aux autres, l'indifférence vis-à-vis d'une activité ressentie moins importante, et les représentations négatives envers soi-même, les autres et la discipline sont autant de raisons qui retiennent ceux-là d'interagir avec leurs condisciples à *fortiori* avec leur enseignant.

Afin de surmonter certains des défis rencontrés, certains élèves répondront occasionnellement de manière asynchrone et en groupe à une question posée par l'enseignant. Leur intervention est basée sur leur perception que c'est plus sûr et moins risqué de se comporter ainsi. Cette façon d'interagir relèverait en quelque sorte de la prise de parole individuelle ayant été choisi par les enseignants enquêtés comme un moyen permettant aux élèves de progresser à l'oral.

Selon nos résultats, l'enseignant et l'apprenant doivent d'abord travailler sur les compétences individuelles et la capacité de chaque apprenant à progresser à l'oral ; à identifier ses besoins et ses carences linguistiques et discursifs, ses difficultés affectives ainsi que les méthodes et les stratégies qui conviennent à chaque profil d'élève. Les pratiques enseignantes ayant

comme objectif l'enseignement de l'oral doivent être choisies en fonction de la compétence et de la difficulté de chaque apprenant.

Un apprenant qui est incapable de s'exprimer individuellement ne sera pas davantage en mesure de le faire dans une interaction avec autrui. Cela pourrait le surprendre sinon le déconcerter voire le bloquer. La prise de parole en public exige en plus de la maîtrise partielle de la langue, un affect fort qui débarrasse l'apprenant de la timidité et l'empêche d'être assujéti de la réaction des autres envers lui et son intervention.

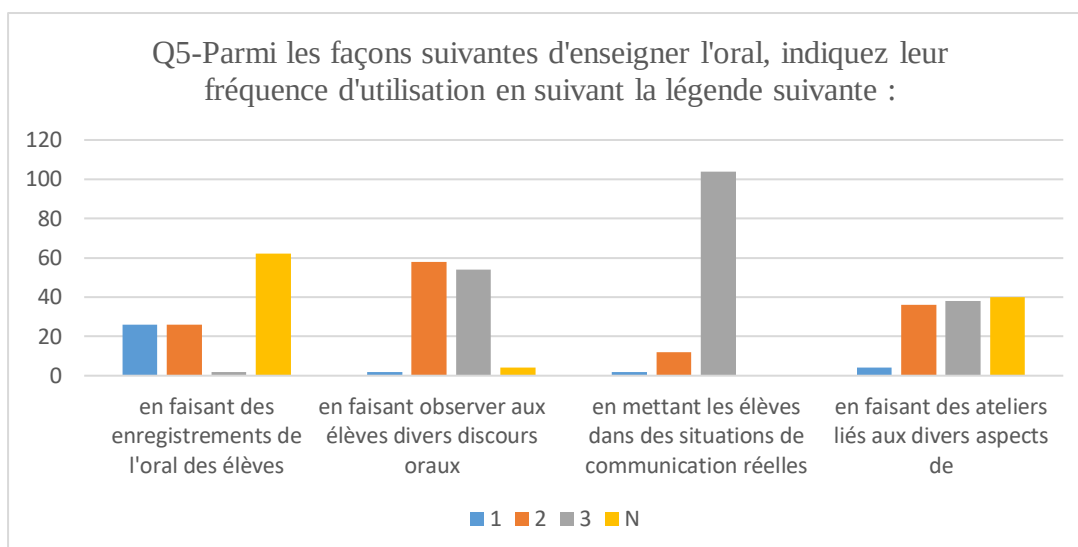
Par ces propos, nous ne visons pas de mettre en doute le rôle primordial que pourraient jouer les échanges entre élève-élève ou avec l'enseignant dans l'apprentissage de l'oral, et la contribution que ce type d'échange peut apporter. Mais, il s'agit de confirmer que cette interaction collective est l'objectif ultime qui devrait être atteint après la réalisation d'objectif intermédiaire qui renvoie à la prise de parole individuelle.

L'enseignant détermine des étapes qui permettent à ses apprenants d'apprendre l'oral d'une manière progressive et séquentielle. L'interaction en groupe nécessite que l'apprenant ait des compétences linguistiques et discursives plus développées et plus avancées parce qu'il s'agit d'une prise de parole continue, réactionnelle voire interactive. L'apprenant se doit de déployer des stratégies d'écoutes et de se préparer à prendre à tout moment la parole pour faire face aux défis interactionnels que lui imposent son interlocuteur et la situation interactive.

Question N5

Q5-Parmi les façons suivantes d'enseigner l'oral, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :				
1- Jamais	2-Parfois	3- Souvent	N- Ne s'applique pas	
Enoncés	1	2	3	N
en faisant des enregistrements de l'oral des élèves	26	26	2	62
en faisant observer aux élèves divers discours oraux	2	58	54	4
en mettant les élèves dans des situations de communication réelles	2	12	104	0
en faisant des ateliers liés aux divers aspects de	4	36	38	40

Présentation graphique



Une seule façon d’enseigner l’oral pour laquelle se sont entendus à majorité les enseignants enquêtés (74 %), il s’agit d’enseigner en mettant les élèves dans des situations de communication réelles, ensuite un nombre réduit d’enseignants déclare qu’ils enseignent souvent (38%) voire parfois (41) l’oral en faisant observer aux élèves divers discours oraux, les autres façons d’enseigner ne semblent pas être préférées par les enseignants ayant participé à notre enquête.

Ces résultats confirment les conclusions précédentes et mettent en évidence le rôle crucial que jouent les situations de communication authentiques dans l’acquisition du langage oral pour les apprenants du cycle moyen. En fait, ce genre de situation permet aux élèves de communiquer pour un double objectif : d’abord pour répondre à des besoins réguliers de la classe tels que se renseigner auprès de son tuteur pour recevoir des explications, des reformulations, des répétitions ou des réponses à des interrogations concernant le contenu de la leçon. Ensuite, pour mettre en pratique les savoirs linguistiques et extralinguistiques acquis précédemment en langue étrangère.

Inévitablement, la communication est une condition incontournable pour l’apprentissage de l’oral. Elle constitue un moyen à partir duquel l’apprenant pourra libérer son talent et expérimenter par la suite son niveau en langue cible et les lacunes langagières qu’il doit combler. C’est à travers la communication avec autrui que l’apprenant met à l’épreuve et développe sa voix en langue étrangère. Cette communication lui permettra de participer et de s’impliquer dans le processus d’apprentissage en classe, même en présence de difficultés linguistiques.

Mais, sans être mis dans la bonne situation, l'apprenant manquerait de motivation, et s'abstiendrait de participer à un échange qu'il n'apprécie pas. Il sentirait également que ses compétences linguistiques, discursives et culturelles sont insuffisantes pour développer des interventions orales appropriées.

Ainsi, l'enseignant doit choisir avec soin la situation de communication tout en respectant les conditions requises et en tenant compte des objectifs pédagogiques :

La première condition requiert que cette situation soit ancrée dans le vécu de l'élève, et traite d'un sujet habituel et fréquemment discutable. Ce choix pèserait sur la participation et l'implication de l'apprenant dans la communication avec autrui.

La deuxième condition stipule que cette situation présente un défi pour l'élève, et une opportunité pour déployer ses compétences déjà acquises, ses connaissances linguistiques et culturelles, ainsi que ses performances par rapport à celles des autres élèves de la classe. Un climat de concurrence et de compétition aiderait les élèves à libérer leurs talents et à avoir envie d'échanger leurs points de vue.

Or, comment peut-on se fier aux situations de communications proposées dans un seul manuel scolaire pour des élèves d'endroits (régions) différents de cultures différentes et de niveaux différents. Des situations qui imposent une certaine organisation, dépourvues de défis et de challenges si ce n'est pas pour tout le monde ce sera pour une grande tranche d'élèves.

La situation de communication devrait également être réelle et authentique dans le but de donner sens à l'apprentissage. L'apprenant de la 4^{ème} AM est assez mûr et capable de différencier entre les deux types de situation, il ne peut donc prendre son élan, s'il se trouve dans une situation de type artificiel, où il feint ou simule des sentiments qu'il n'a pas vis-à-vis d'une personne ou d'un objet.

L'enseignant joue le rôle du quasi-natif dans ce genre de situation, pour renforcer son authenticité et offrir à l'apprenant la possibilité de communiquer avec un locuteur ayant les mêmes compétences et caractéristiques que le natif. Il procède également à la communication en groupe permettant aux apprenants d'échanger avec des élèves plus compétents. Les duels et les groupes au sein desquels se tient la communication s'organisent par l'enseignant en prenant en considération certains critères liés principalement aux éléments inhérents à la réalité dans laquelle puise cette situation.

Les enseignants sont également appelés à diversifier les situations de communications mais, d'une manière réfléchie et organisée, dans le cadre d'une famille de situation (nous empruntons à Xavier Rogers (2000) la notion de famille de situations pour la greffer dans ce contexte un peu différent). Une famille de situations de communication désigne un ensemble

de situations interreliées et partage une certaine spécificité : elle doit être conçue pour des élèves d'une même classe voire d'un même niveau scolaire. L'objectif est de d'amener l'apprenant à réaliser plusieurs situations similaires sur le moyen et le long terme pour garantir un apprentissage continu traitant plusieurs aspects : linguistique (lexical, sémantique), pragmatique, discursif et socio-culturel.

Cette continuité stimule à la mémorisation et l'assimilation des connaissances dispensées ainsi que leur réinvestissement par les élèves dans des contextes personnels qui les aideront à développer des compétences linguistiques et extralinguistiques plus larges.

En plus de la tâche consistant à présenter et choisir des situations de communication qui répondent à tous les critères précédemment définis (un rôle qui impacte grandement la réussite de la tâche de l'enseignant et celle des élèves), le rôle de l'enseignant consiste également à conduire ses élèves à la découverte des connaissances et à la construction des compétences suite à la réalisation des activités dans le cadre des situations de communication présentées :

« Le fait de constituer un inventaire d'actes, de notions, de marqueurs interactionnels et d'en discuter la réalisation avec les apprenants favorise en effet leur appropriation ultérieure et du coup les rend plus autonomes dans leur apprentissage du FLE. » (Zhao Yang, 2007)

L'acquisition de connaissances et le développement des compétences orales ne sont possibles que grâce à l'accompagnement que l'enseignant présente à ses élèves, en mettant en place diverses stratégies de communication permettant principalement de les amener à exécuter les démarches suivantes :

- identifier les principaux éléments de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? comment ?)

- dégager les caractéristiques de la situation de communication en question par rapport à celles d'autres situations.

- prendre position par rapport à la situation en cours et à la manière dont les autres progressent par rapport à celle-ci. C'est-à-dire, s'adapter aux différents points de vue que présentent les autres et ajuster le sien en fonction de l'échange tenu.

Ces stratégies peuvent être mises en œuvre et sélectionnées selon les besoins identifiés au moment de la construction de la compétence orale. A cet égard, trois étapes peuvent être repérées :

La première correspond à la compréhension orale accompagnée le plus souvent de la présentation de documents audio-visuels générant une situation de communication authentique ou parfois simulée.

Cette phase peut être précédée par des activités de remue-méninge visant à éveiller l'intérêt chez l'élève et répondre aux attentes suivantes :

«favoriser chez les apprenants une prise de conscience des régularités discursives dans le déroulement des conversations, c'est-à-dire l'ouverture, le développement et la clôture de l'interaction, ainsi que des thèmes «prévisibles» auxquels réfèrent les demandes de renseignements dans cette situation (la formule, le coût, le logement...) Cette phase a pour objectif de créer chez les apprenants une attente perceptive (Sophie Moirand, 1990) » (zhao)⁸⁴

En compréhension, les élèves sont sollicités à écouter et regarder le document support présenté par l'enseignant pour s'imprégner en premier lieu des connaissances d'ordre linguistique (lexical, phonétique, phonologique), et comprendre dans un deuxième temps la situation, les intentions de communication, et la relation des personnages entre eux. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront des hypothèses suite à ce qu'ils ont entendu. Le rôle de l'enseignant consiste à faciliter la compréhension, et non à remplacer l'explication. Il focalise l'attention de ses élèves vers la compréhension globale loin de s'arrêter à la signification de chaque mot du vocabulaire utilisé dans le document. Il évite par conséquent de se servir des questions banales ou habituelles qui relèvent de la compréhension mécanique, en s'intéressant plutôt à celles qui aboutissent à l'appropriation des connaissances du champ lexical et sémantique de la notion abordée.

La deuxième étape est une phase intermédiaire entre compréhension et production orales. Elle permet à l'apprenant de se préparer à la production orale. La diversification des situations de communication appartenant à une même famille de situations et permettant de traiter des sujets similaires devrait déboucher sur une catégorisation des concepts, des caractéristiques et des formules linguistiques et sociolinguistiques qui servent à un prototype pouvant être acquis et appliqué d'une manière plus facile par les apprenants. Zhao⁸⁵ parle d'un inventaire qui se dresse par les apprenants eux-mêmes à l'aide de l'enseignant facilitateur sur des réalisations différentes d'actes de langage. Pour l'auteur ; « les apprenants soient conscients de l'existence des diverses paraphrases communicatives qui, selon Besse (1985), sont des phrases qui peuvent utiliser un lexique ou une syntaxe plus ou moins similaires, qui peuvent se référer explicitement ou non à la même réalité » (p.161).

Dernière étape renvoie à la production orale au cours de laquelle l'élève réalise les transferts nécessaires et appropriés à la nouvelle situation de communication dans laquelle l'enseignant

⁸⁴ Op.cit.

⁸⁵ Op.cit.

le place. Cette phase favorise le réinvestissement des acquis précédents et l'acquisition de nouvelles compétences orales inhérentes à la séquence didactique en cours.

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas uniquement à la proposition de situations de communication mais s'étend au guidage et à l'accompagnement sous forme de discussion, d'encouragement, de régulation, d'évaluation et de remédiation.

L'autre façon que les enseignants disent avoir l'habitude d'utiliser pour enseigner l'oral est celle qui consiste à exposer les élèves aux divers discours oraux. En fait, l'exposition des élèves à des discours oraux qui diffèrent de celui dont l'enseignant use en classe permet de :

- habituer l'écoute à une langue différente que celle habituellement utilisée par l'enseignant.
- s'habituer à un accent différent (un découpage prosodique différent)
- écouter un discours authentique qui relève de la réalité que connaît l'apprenant (dans ce sens, les enseignants doivent choisir des documents authentiques traitant des sujets habituels et intéressants pour les apprenants, ils sont appelés à s'éloigner des documents proposés dans les manuels scolaires et qui sont destinés à un large public d'élèves ayant un vécu et des expériences culturelles et linguistiques différents.)

Pour être plus fructueux et pertinents, les discours oraux qui sont destinés à être exposés aux apprenants doivent se présenter dans un document audio-visuel où l'image et les gestes fournissent des explications supplémentaires et aident à comprendre le sens du discours émis.

De surcroît, ces discours doivent se présenter en lien avec les objectifs pédagogiques et le projet d'étude, c'est à dire en relation avec un genre oral. En dehors de la classe ou dans le cadre d'atelier, les enseignants peuvent proposer des discours oraux qui ont pour objectif l'amélioration de l'écoute et l'enrichissement linguistique et culturel des apprenants.

Toutefois, ces discours sont conçus le plus souvent à des fins non didactiques et pédagogiques, ils doivent donc être soumis à un traitement spécial dont l'enseignant se charge. Il s'agit de la transposition didactique des savoirs ainsi que les supports qui favorisent leur enseignement. C'est un ensemble de transformations que l'enseignant effectue avant d'être en classe dans le but de faciliter la compréhension du document et l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Enfin, une dernière façon d'enseigner l'oral semble être préférée par certains enseignants enquêtés (38 disent l'utiliser parfois et 36 disent l'utiliser souvent). Il s'agit de la mise en place d'ateliers destinés à l'enseignement des divers aspects de l'oral.

Pour certains auteurs à l'instar de Dumais (2010), on parle plutôt d'atelier formatif que l'on définit comme suit :

« Un atelier formatif est un temps d'enseignement pouvant varier de quelques minutes à plusieurs périodes, et ce, en raison du contenu enseigné et du rythme des élèves. Chaque élément d'enseignement est abordé séparément et travaillé de manière approfondie. Autant au primaire qu'au secondaire, les ateliers peuvent servir à enseigner l'oral. Ils sont réalisés dans le cadre d'une séquence d'enseignement ou de façon isolée, pendant l'année scolaire, pour travailler un élément spécifique de l'oral »⁸⁶.

L'importance de l'atelier réside dans le fait qu'il permet à l'enseignant de sortir du cadre du programme en étant plus libre de choisir les notions à étudier et les aspects sur lesquels il doit se focaliser et ce par rapport aux carences observées chez ses élèves et le rythme d'apprentissage de certains d'entre eux.

L'enseignant pourrait également choisir la méthode qui convient au style d'apprentissage de ses apprenants, il se sert également du matériel didactique et pédagogique qu'il estime être nécessaire à la réalisation des tâches à effectuer.

Bref, l'atelier est un moment de créativité pour l'enseignant et de prise d'initiative pour l'apprenant. Celui-ci s'y sentirait plus en sécurité linguistique et affectif, étant donné qu'il fera face à un public plus restreint et avec lequel il partage des difficultés communes.

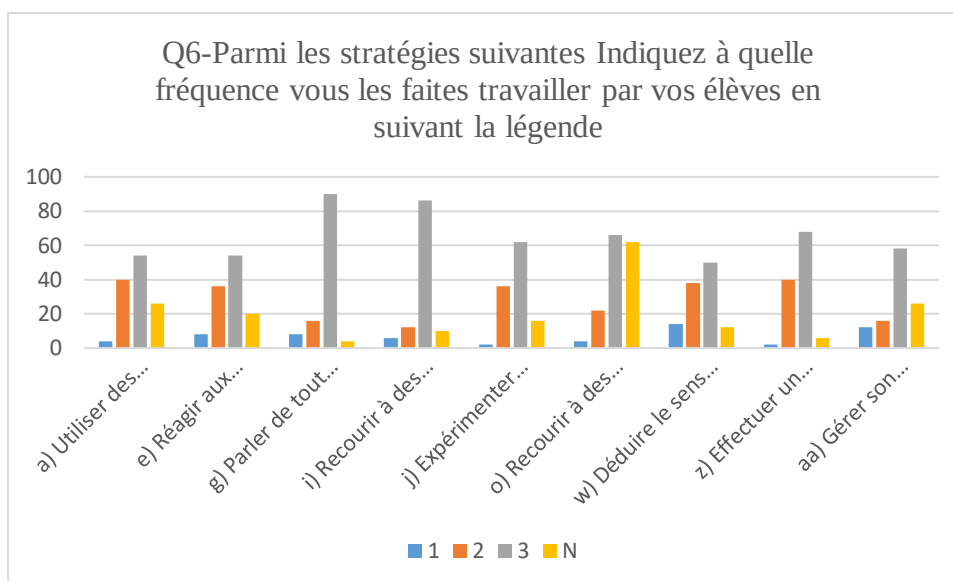
Nous reviendrons plus tard à cette notion d'atelier avec plus de détails.

Question N : 6

Q6-Parmi les stratégies (d'exploration, de partage, d'écoute et d'évaluation) suivantes Indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :				
1 Jamais 2-Parfois 3- Souvent N- Ne ne s'appliquent pas				
Enoncés	1	2	3	N
a) Utiliser des stratégies et des connaissances requises par une situation de communication	4	40	54	26
e) Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale pour témoigner de son écoute (repérer, reformuler)	8	36	54	20
g) Parler de tout ce qui semble être lié au sujet	8	16	90	4
i) Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles.	6	12	86	10
j) Expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions dans des propos personnels	2	36	62	16
o) Recourir à des éléments prosodiques et au non verbal pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation, etc.)	4	22	66	62
w) Dédire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte	14	38	50	12
z) Effectuer un retour et une synthèse sur l'ensemble de la situation de communication	2	40	68	6
aa) Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives)	12	16	58	26

Présentation graphique

⁸⁶ Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. Québec français, (157), 58–59.



Les résultats ci-dessus laissent voir que trois à quatre stratégies ont fait l'unanimité d'un plus grand nombre d'enseignants. Il s'agit d'abord de la stratégie qui consiste à parler de tout ce qui semble être lié au sujet pour laquelle plus de 64% des participants ont opté, ensuite celles qui consistent à recourir à des objets, des illustrations, des gestes pour appuyer ses paroles, adoptées par plus de 61% des participants, par la suite celle visant à effectuer un retour et une synthèse sur l'ensemble de la situation de communication approuvée par 48 % des participants. Quant aux autres stratégies, telles que expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions dans des propos personnels ; le recours à des éléments prosodiques et au non verbal pour appuyer ses propos, un nombre moyennement important disent y recourir, (entre 38% et 47%)

Le résultat obtenu concernant la stratégie (g) explique la volonté des enseignants d'inciter leurs apprenants à s'exprimer dans un cours de l'oral sans tenir compte de l'écart potentiel entre le contenu de l'intervention et la thématique traitée. Les apprenants pourraient prendre la parole sans être obligés de se comporter selon certaines normes prescrites, comme ils pourraient débattre des sujets divers tant qu'ils sont en relation avec la thématique générale.

Nonobstant, cette stratégie est repoussée par d'autres enseignants qui ne tolèrent pas de sortir du préétabli. Ils pensent que le non-respect du sujet par les élèves pourrait allonger le temps de la séance, comme il aboutirait à la dissonance cognitive. On valorise dans ce cadre, le respect des règlements et la correction de la langue au détriment de la communication et de la prise abondante de la parole.

Y a-t-il une possibilité d'intégrer et de fusionner les deux conceptions l'une dans l'autre ? La réponse est favorable sans aucun doute, car les deux aspects intéressent l'enseignant et sa

démarche. D'un côté, il cherche par tous les moyens à inciter ses apprenants à prendre la parole et participer par conséquent à la communication, (l'élève qui communique en langue étrangère commettra des fautes et des erreurs à travers lesquelles il apprend la langue cible.). De l'autre côté, il veillerait à une production orale de ses apprenants de plus en plus correcte et dépourvue de fautes linguistiques. Les deux aspects sont le plus souvent pris ensemble comme des objectifs pédagogiques généraux et habituels. La priorité ne peut pas être accordée à l'un des deux au détriment de l'autre, mais s'y accorde à tour de rôle de manière à éviter l'impact négatif que pourrait exercer l'un sur l'autre.

L'enseignant devrait dans ce sens encourager ses apprenants à communiquer en langue étrangère sans leur couper la parole ou les intimider par des corrections immédiates des erreurs linguistiques commises. Il tâche à instaurer un climat de fraternité et de sécurité linguistique où les élèves s'écoutent et se respectent, se corrigent et s'entraident sans porter préjudice les uns aux autres. C'est plutôt le sens qui devrait intéresser les intervenants et non la correction de langue. Celle-ci se relègue au second plan de manière à lui consacrer des moments de correction loin des échanges tenus à chaud. L'enseignant dégage et regroupe toutes sinon la majorité des fautes et des erreurs commises en commun pour y remédier ponctuellement et efficacement. L'atelier pourrait répondre aux attentes de l'enseignant et se présente comme une panacée à tous ces problèmes. Il permet de traiter les carences linguistiques qui engendrent les erreurs commises en procédant par catégorie.

La deuxième stratégie pour laquelle se sont entendus à majorité les enseignants enquêtés renvoie au recours à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles. La question qui s'impose après avoir eu ce résultat concerne le lien qui existe entre cette stratégie, celle qui l'a précédée et l'oral en classe de fle.

L'observation de ces deux stratégies permet d'aboutir à la conclusion selon laquelle les enseignants rencontrent d'énormes difficultés pour amener leurs apprenants à communiquer en langue étrangère et à prendre la parole en public (devant autrui). Ceux-ci s'abstiennent à s'engager à l'oral pour différentes raisons : d'abord ils sont déconcertés par la fragilité et la pauvreté de leur compétences linguistiques rendant difficile l'engagement dans des échanges élémentaires en langue étrangère. Ensuite, ils ont peur de perdre la face et l'image que les autres renvoient d'eux, leurs représentations semblent être un handicap devant la prise de parole en public. Enfin, ils ne perçoivent pas l'importance qu'ils doivent accorder à l'oral en raison de l'inexistence des évaluations dédiées à l'apprentissage de cette compétence mais également du manque de motivations.

La mise en œuvre de ces deux stratégies pourrait bel et bien aider les élèves à vaincre leurs illusions et s'engager dans l'interaction orale en toute confiance et passibilité.

Le recours à des gestes et des objets, voire des illustrations permet à l'apprenant d'aller au-delà du stade de l'insuffisance linguistique pour contourner les difficultés de la langue. On préconise le recours au langage gestuel au détriment de l'utilisation la langue maternelle face à une acquisition de la langue en défaillance.

Le langage gestuel renvoie au langage non verbal qui se conçoit par le canal visuel. Il correspond essentiellement aux activités mimo-posturo-gestuelles dans lesquelles se situent également les *coverbaux qui accompagnent la production verbale, par exemple pour l'illustrer* (Traverso, 1999 : 16). Cosnier voit dans l'interaction en face à face « la synergie de deux voies concomitantes : l'une discursive par laquelle est acheminé l'aspect signifiant ou informatif de l'énoncé ou encore le contenu propositionnel, et l'autre pragmatique qui en assure la maintenance et la régulation [...] (1997 : 2). Colletta envisage la perspective selon laquelle la *parole verbale et le geste coverbal comme deux modalités fonctionnant ensemble pour former le discours oral* (Colletta, 2004 : 104).

Dans un contexte scolaire, le geste a une visée didactique ou pédagogique et il ne peut qu'être expliqué ainsi. Le situer dans un contexte pareil exige de l'interpréter dans un cadre global en le considérant comme un élément parmi d'autres d'une situation donnée. Pour Calbris et Porcher (1989) le geste ne peut pas être perçu uniquement comme un objet externe *mais aussi l'interpréter comme intention énonciative, expression propre du gesticulateur, et élément d'une situation globale* (1989 : 38).

C'est ainsi qu'il est fait, le geste est un moyen tel que la parole permettant de transmettre des connaissances aux apprenants. L'enseignant s'en sert pour rendre accessible le sens et faciliter l'assimilation du savoir. Il y recourt inconsciemment pour appuyer ses paroles ou consciemment en cas de blocage. Mais aussi pour :

- Encourager ses apprenants ; offrir une récompense
- Féliciter ses apprenants ; lever le pouce, applaudir un élève
- Signaler un acte inapproprié : froncer les sourcils
- Demander quelque chose ; montrer la brosse pour demander à un élève d'effacer

Le geste se présente comme un outil non verbal qui s'utilise machinalement avec la parole et pour donner sens à celle-ci et générer un apprentissage plus accessible du lexique de cette langue et de la compréhension orale.

La troisième stratégie qui s'est approchée de la moyenne (48%) du taux global correspond à celle qui consiste à effectuer une synthèse et un retour sur l'ensemble de la situation de

communication. Cette stratégie se met en œuvre par l'enseignant à la fin de l'exécution d'une activité comme la compréhension orale d'un document audio-visuel. Elle sert à récapituler toutes les connaissances qui ont été construites et évaluer leur acquisition.

Ce retour se fait d'abord oralement avant d'être réécrit et recopié par les élèves, il s'agit d'un paragraphe troué ou proposant des questions à choix multiple auxquelles l'élève tâche à répondre.

Les enseignants se servent de cette démarche rétrospective pour repérer les connaissances correctes et appropriées, pour les résumer, évaluer le degré de leur assimilation et, finalement, pour améliorer, consolider et valider l'apprentissage effectué.

Le recours à cette stratégie se fait dans le cadre d'activités pédagogiques qui visent à mettre l'apprenant dans une situation de résolution de problème pour effectuer une évaluation en action.

Enfin, la dernière stratégie pour laquelle s'est entendu un nombre important d'enseignants (47%) correspond au recours aux moyens prosodiques pour appuyer ses propos. La parole ne peut pas se présenter seule ; elle est toujours accompagnée de la voix du locuteur qui assure le sens et la fonction du discours oral. Selon Colletta (2005, p. 32) :

« Dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards. »

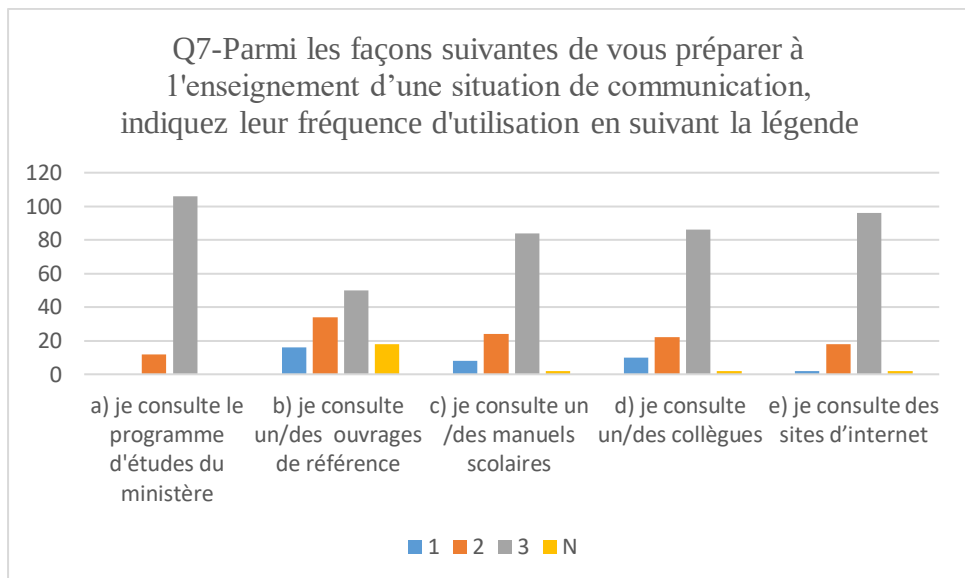
La voix permet à l'enseignant d'accentuer les mots qu'il articule en discours oral, et de distinguer les segments phrastiques de ce discours. L'enseignant s'en sert à l'oral pour substituer les marques ponctuelles qu'on a tendance à utiliser à l'écrit, une phrase interrogative par exemple n'a pas la même courbe mélodique qu'une phrase déclarative : c'est l'intonation qui permet de faire la différence entre deux énoncés du type « Il fait beau. » et « Il fait beau ? ». Pour Bouhris (2010), la prosodie est considérée comme indice de contextualisation du discours didactique. Elle permet aux apprenants de comprendre le contexte sémantique dans lequel se produit le discours de l'enseignant. La plupart du temps, les indices prosodiques, comme l'intonation, donnent des informations sur la situation de communication en ce que l'on nomme habituellement les phrases implicatives. Mais, elles peuvent poser parfois des difficultés d'interprétation à certains apprenants étant donné qu'elles « collent » à des situations ou des contextes à chaque fois différents et contredisent le contenu d'un énoncé.

Question N7

Q7-Parmi les façons suivantes de vous préparer à l'enseignement d'une situation de communication, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante:

1- Jamais	2-Parfois	3- Souvent	N- Ne s'applique pas	
la façon	1	2	3	N
a) je consulte le programme d'études du ministère	0	12	106	0
b) je consulte un/des ouvrages de référence	16	34	50	18
c) je consulte un /des manuels scolaires	8	24	84	2
d) je consulte un/des collègues	10	22	86	2
e) je consulte des sites d'internet	2	18	96	2

Présentation graphique



L'analyse des données de ce graphique permet d'identifier les façons les plus et les moins fréquentes de se préparer à l'enseignement de la situation de communication. Ainsi, les enseignants déclarent qu'ils consultent en premier lieu le programme d'études du MEN⁸⁷ (soit 106 enseignants répondent par souvent), ensuite, les sites d'internet, une ressource que 96 enseignants consultent le plus souvent contre 19 ayant dit quelques fois, enfin 85 enseignants disent avoir consulté les collègues et les manuels scolaires pour se préparer à l'enseignement de l'oral.

Ces résultats montrent d'abord que le programme scolaire est un élément d'une importance capitale aux yeux des enseignants parce qu'il représente un document officiel mis à la disposition de tous les enseignants à l'échelle nationale, et leur propose les objectifs généraux et spécifiques ainsi que les contenus qui permettent de les atteindre. Les enseignants ne peuvent pas se passer du programme scolaire car il est généralement proposé par l'instance qui exige son application rigoureuse. Quant à ceux qui osent s'en passer, ils peuvent être réprimandés ou encourir une reproche par les inspecteurs qui organisent périodiquement des

⁸⁷ Ministère d'enseignement national

séances de suivi aux enseignants. D'ailleurs, l'enseignant algérien du cycle moyen est-il formé pour concevoir un programme personnel qui s'harmonise avec les compétences et les habiletés que pourraient développer ses apprenants ?

Par programme personnel nous entendons une modification que celui-là effectue sur le programme conçu par l'instance compétente. Cette modification est possible si elle se fait raisonnablement pour adapter les objectifs pédagogiques aux spécificités que présentent les élèves en question. L'enseignant n'est pas censé porter la casquette d'un didacticien pour opérer ces changements, ne serait-ce que de marier certains éléments pour arriver à la recette adéquate.

A l'oral, il nous semble que la situation est un peu différente car celui-ci n'est pas assigné à des objectifs spécifiques et précis dont l'atteinte pèse sur l'harmonisation du programme scolaire dédié à la matière enseignée. Il ne figure pas également parmi les compétences qui sont soumises à une évaluation officielle. Il échappe donc à la censure administrative et se prête à la modification.

La situation de communication que propose l'enseignant à ses élèves devrait bel et bien être personnelle dans la mesure où elle se traite d'une réalité différente d'un groupe ethnique à un autre, d'une région sociale à une autre. L'authenticité de cette situation comme un élément incontournable à la réussite des apprentissages des langues étrangères impose une prise en considération de l'aspect environnemental auquel appartiennent les apprenants.

Bien que les objectifs spécifiques fixés pour l'oral soient inclus dans le cadre d'un projet d'étude et se réalisent en référence à un genre donné, ils peuvent se modifier ou se diviser en sous-objectifs spécifiques. Cette modification répond à des exigences qu'imposent des facteurs comme les difficultés linguistiques qu'éprouvent les apprenants.

Outre les objectifs, les outils didactiques et pédagogiques peuvent également être choisis en toute liberté par les enseignants que ce soit en séance de compréhension ou d'expression orales. Ceci est confirmé par la deuxième ressource à laquelle recourent nos participants selon le graphique ci-dessus. Les sites d'internet mettent au service des enseignants un nombre illimité de documents visuels, audio, ou audio-visuels qui peuvent être didactisés pour être un objet d'enseignement. L'enseignant choisit les supports qui répondent aux critères de son enseignement (ex : objectifs pédagogiques) et ceux de l'apprentissage (ex : niveau de langue de ses élèves, leur culture...) parmi les documents qui sont disponibles sur les sites d'internet. L'enseignant peut se passer du manuel scolaire qui reste pourtant une ressource d'aide indiscutable selon les résultats que nous avons obtenus, en recourant à l'encyclopédie mondiale qui offre une multitude de choix divers.

Aujourd'hui et selon l'enquête que nous avons effectuée par observation de trois enseignants en classe de 4^{ème} AM, les situations de communication et notamment les supports proposés en séance d'oral se trouvent sur internet et les enseignants peuvent y accéder grâce aux adresses électroniques qui sont cités dans le manuel scolaire du même niveau. L'instance compétente s'est résolue de l'importance de l'internet et des moyens technologiques pour favoriser davantage l'apprentissage de l'oral. Un mariage entre le manuel scolaire comme une ressource ordinaire et accessible et les sites d'internet comme un moyen qui fait référence au développement technologique s'est appliqué.

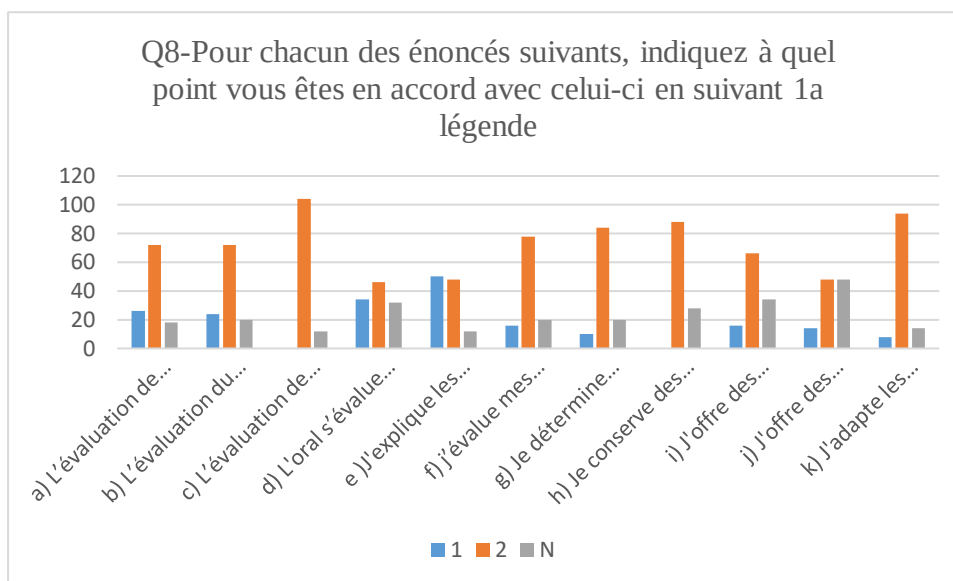
La présence des enseignants expérimentés peut constituer également une autre ressource à laquelle pourraient recourir les enseignants débutants. Ceux-là peuvent intervenir pour venir en aide aux enseignants débutants dans le cadre de l'entre-aide entre enseignants. Ceux qui sont expérimentés ont une vision plus claire du déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils se trouvent donc à niveau de maîtrise didactique et pédagogique plus avancé que les enseignants qui sont en début de carrière.

La formation initiale ne peut pas suffire pour apprendre aux futurs enseignants les rouages de l'enseignement, ils ont besoin de la pratique pour forger leur savoir-faire. Mais, l'aide que présentent les collègues permet de raccourcir les chemins et d'éviter par conséquent d'être victime de certaines embuches.

Question 8 :

Q8-Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point vous êtes en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :			
1 en désaccord	2- en accord	N- ne s'applique pas	
énoncé	1	2	N
a) L'évaluation de l'oral est difficile.	26	72	18
b) L'évaluation du volet compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.	24	72	20
c) L'évaluation de l'oral est une aide à l'apprentissage.	0	104	12
d) L'oral s'évalue comme l'écrit	34	46	32
e) J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves	50	48	12
f) j'évalue mes élèves sur des aspects liés à l'oral que je leur ai enseignés.	16	78	20
g) Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.	10	84	20
h) Je conserve des traces des productions orales de mes élèves.	0	88	28
i) J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.	16	66	34
j) J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.	14	48	48
k) J'adapte les outils d'évaluation que j'utilise selon les évaluations que je veux faire	8	94	14

Présentation graphique



Tout comme pour les énoncés concernant l'enseignement de l'oral, les réponses fournies à cette question laissent voir que les enseignants répondants sont en accord sur plusieurs énoncés qui se réfèrent à l'évaluation de l'oral. C'est en fait, le cas des énoncés (a,b,c, f, g, h, k). En revanche, les autres énoncés ne répondent pas aux critères d'évaluation qui attirent l'attention des enseignants participants.

Le premier énoncé pour lequel nos participants optent majoritairement correspond à l'évaluation de l'oral comme une aide à l'apprentissage. Ce point de vue partagé par la majorité des enseignants interrogés démontre l'importance que ceux-ci accordent à l'évaluation de l'oral. Selon leur réponse, l'évaluation ne permet pas seulement de porter un jugement sur la maîtrise de l'oral des apprenants mais aussi de les aider à l'apprendre. Elle se présente donc comme un outil au service de l'apprentissage en plus de sa fonction essentielle pour laquelle elle est faite qui est l'appréciation du rendement de l'apprenant.

Ces évaluations permettent également aux enseignants de prendre des décisions à propos des objectifs à atteindre et du contenu notionnel à faire apprendre aux élèves en séances d'oral. Elles débouchent par conséquent sur des réajustements de leur enseignement ainsi que sur des optimisations des apprentissages suite aux jugements posés : « 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, p. 11). Pour réaliser les objectifs qui y sont assignés, l'évaluation au service de l'apprentissage doit se faire avant et pendant l'apprentissage. Elle présente à l'enseignant une opportunité pour déterminer ce que les élèves sont en mesure de faire, où est

ce qu'ils se situent dans leurs apprentissages. Elle lui permet également d'effectuer des modifications à chaud sur les planifications ayant eu lieu avant l'enseignement.

Du côté de l'élève, cette évaluation lui présente un outil à l'aide duquel il pourra déduire les lacunes et les carences qu'il doit combler et se faire corriger par la suite. Elle lui permet aussi de donner du sens et des repères à ses apprentissages.

Par ailleurs, au cours de la mise en place des évaluations de l'oral, les enseignants se heurtent à certaines difficultés liées principalement aux outils dont ils se servent. Selon les réponses obtenues, l'énoncé qui correspond à l'adaptation des outils de l'évaluation de l'oral a été choisi majoritairement (94 enseignants sont en accord) par les enseignants interrogés.

Cette adaptation d'outils s'impose lors de l'évaluation de l'oral étant donné la spécificité de chaque groupe d'apprenants ainsi que la particularité de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Les grilles d'évaluation qui sont proposées par exemple dans les manuels scolaires ne peuvent pas s'appliquer sans tenir compte des circonstances de leur mise en œuvre. Elles doivent se modifier pour satisfaire aux besoins de l'enseignant et à ceux des élèves en fixant des critères personnalisés. D'autres outils d'évaluation de l'oral nécessitent plus de temps pour être utilisés, citons à titre d'exemple le portfolio ou le journal de bord. D'autres encore exigent de se disposer du matériel technologique adéquat pour s'en servir à l'image de l'enregistrement audio ou visuel. Chose que l'enseignant peut ne pas assurer en classe d'une manière constante.

Comme il n'y a pas d'outil standard d'évaluation qui vaille, l'adaptation de ces outils devra se faire donc en fonction des facteurs précités à savoir, la situation d'enseignement/apprentissage dans le cadre de laquelle se tient l'évaluation, les conditions d'accès à ces outils qui sont déterminées par le temps, le lieu, et le matériel utilisé. Cependant, cette adaptation ne peut pas avoir sens et être efficiente si elle ne permet pas de :

- évaluer clairement les compétences orales des apprenants.
- évaluer objectivement et d'une manière égale tous les apprenants.
- porter uniquement sur les aspects qui lui sont réservés.
- dégager différents degrés de maîtrise de l'oral en évaluant les contenus, les produits, et les moyens discursifs utilisés par les apprenants puisqu'il ne s'agit pas d'évaluer des savoirs déclaratifs mais plutôt des savoir-faire complexes.
- prendre en compte l'évaluation de l'aspect verbal et non-verbal puisque les deux font partie intégrante de la communication orale.

Le troisième énoncé choisi par un grand nombre d'enseignants interrogés (soit 88 enseignants sont en accord) correspond à la conservation des traces de productions orales des apprenants

au cours de l'évaluation. Un autre énoncé est choisi unanimement par les enseignants enquêtés au même titre que le troisième est celui qui correspond à la détermination des critères d'évaluation par l'enseignant en collaboration avec ses élèves.

Ce dernier énoncé corrobore nos propos qui concernent l'adaptation qu'effectue l'enseignant sur les outils qu'il met en œuvre pour évaluer les compétences orales. Cette adaptation qui doit déboucher sur une évaluation dite critériée selon des normes personnalisées se fait en collaboration avec les élèves qui en font l'objet d'ailleurs. À travers un choix personnel des critères d'évaluation, les apprenants auront tendance à s'impliquer fortement dans ce processus et savent sur quoi ils vont être évalués.

Quant au troisième énoncé, il montre que les enseignants se penchent d'autant plus sur l'évaluation de la production orale que la compréhension. Ils disent pouvoir garder ou conserver des traces des productions orales des élèves ce qui peut les aider à en évaluer l'efficacité, l'efficacité, la cohérence, la pertinence, et la fiabilité.

Mais, il importe de s'interroger sur la façon dont les enseignants peuvent conserver des traces de productions orales des apprenants, et les outils dont ils disposent pour y parvenir.

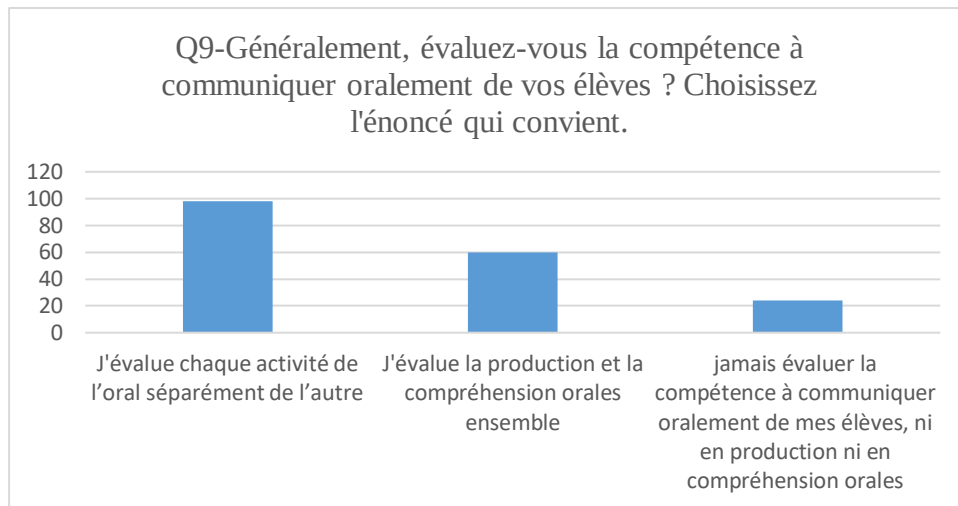
Les deux derniers énoncés ayant été choisis majoritairement (soit plus 50%) par les enseignants répondants démontrent la difficulté de procéder à l'évaluation de l'oral et plus particulièrement en compréhension. Cela est dû à la difficulté de fixer un objectif observable en compréhension et à la nature fugitive de l'oral qui rend difficile la saisie de la matière sur laquelle doit porter l'évaluation.

Doter l'enseignant d'outils nécessaires à ce genre d'évaluation et plus adaptées aux difficultés soulevées pourrait l'aider et lui faciliter de mener à bien cette tâche.

Question N 9 :

Q9-Généralement, évaluez-vous la compétence à communiquer oralement de vos élèves ? Choisissez l'énoncé qui convient.	
Enoncés	N de réponses
J'évalue chaque activité de l'oral séparément de l'autre	98
J'évalue la production et la compréhension orales ensemble	60
jamais évaluer la compétence à communiquer oralement de mes élèves, ni en production ni en compréhension orales	24

Présentation graphique



Les données de ce graphique dévoilent que les enseignants sont majoritairement d'accord sur le fait d'évaluer chaque activité séparément des autres. Cette prise de position envers l'évaluation de la compréhension et de l'expression orales sous-entend que l'évaluation de type formatif prédomine à l'oral étant donné qu'elle se réalise le plus souvent au cours de l'apprentissage de cette compétence. Les enseignants sont censés suivre un plan séquentiel prédéterminé, dépourvu d'unités consacrées clairement à l'évaluation de l'oral, ils se trouvent obligés de réserver un laps de temps à la fin de l'apprentissage des activités dédiées à l'oral pour y consacrer une évaluation spécialisée.

Devant l'impossibilité de tenir une évaluation sommative sur les compétences de l'oral qui couronnent un apprentissage étalé sur plusieurs séquences ou unités dédiées uniquement à l'oral, les enseignants n'ont qu'à se concentrer sur l'évaluation formative en améliorant de plus en plus sa qualité et les outils qui permettent sa mise en place.

Ainsi, les enseignants conviennent que la compréhension et l'expression orales doivent être évaluées séparément étant donné la spécificité de chaque compétence et la diversité des outils qui permettent de les évaluer.

La première activité sur laquelle doit porter l'évaluation est la compréhension orale. Celle-ci se caractérise par la difficulté de mesurer le niveau de compréhension chez l'élève et les procédés qui y sont mis en œuvre. Dans le cadre de ce type d'évaluation, il n'est donc pas possible de porter un jugement définitif uniquement sur le produit de la compréhension (cases cochées, mauvaises réponses barrées, énoncés produits), mais il faut aussi prêter attention au processus qui mène à la compréhension, afin d'évaluer la mise en œuvre des stratégies de compréhension, les raisons des choix opérés, et leur degré d'efficacité.

Outre la raison précédente, la compréhension est une activité capitale à l'oral puisqu'elle inclut également l'expression qui en est la face extérieure.

Quant aux outils à mettre en œuvre pour évaluer cette compétence de compréhension, il n'y en a pas un qui pourrait convenir à toutes les situations de compréhension, mais plutôt un ensemble d'outils qui doivent être sélectionnés et adaptés en fonction des objectifs auxquels l'enseignant veut parvenir à la fin de chaque situation. A cet égard, nous rejoignons les propos de Mothe, pour qui : «l'évaluation de la compréhension d'un document quel qu'il soit, écrit ou oral, authentique ou fabriqué, ne peut être uniforme : elle doit autant que possible d'adapter à la stratégie spécifique de compréhension que l'on adopte spontanément dans la vie réelle, et qui diffère selon la nature du document et surtout selon la raison pour laquelle on fait l'effort de le comprendre. » (J.-C. Mothe, «Évaluer les compétences de communication en milieu scolaire », LFDN n° 165, 63-72, cité par Bertocchini et Costanzo, 1989 : 178).

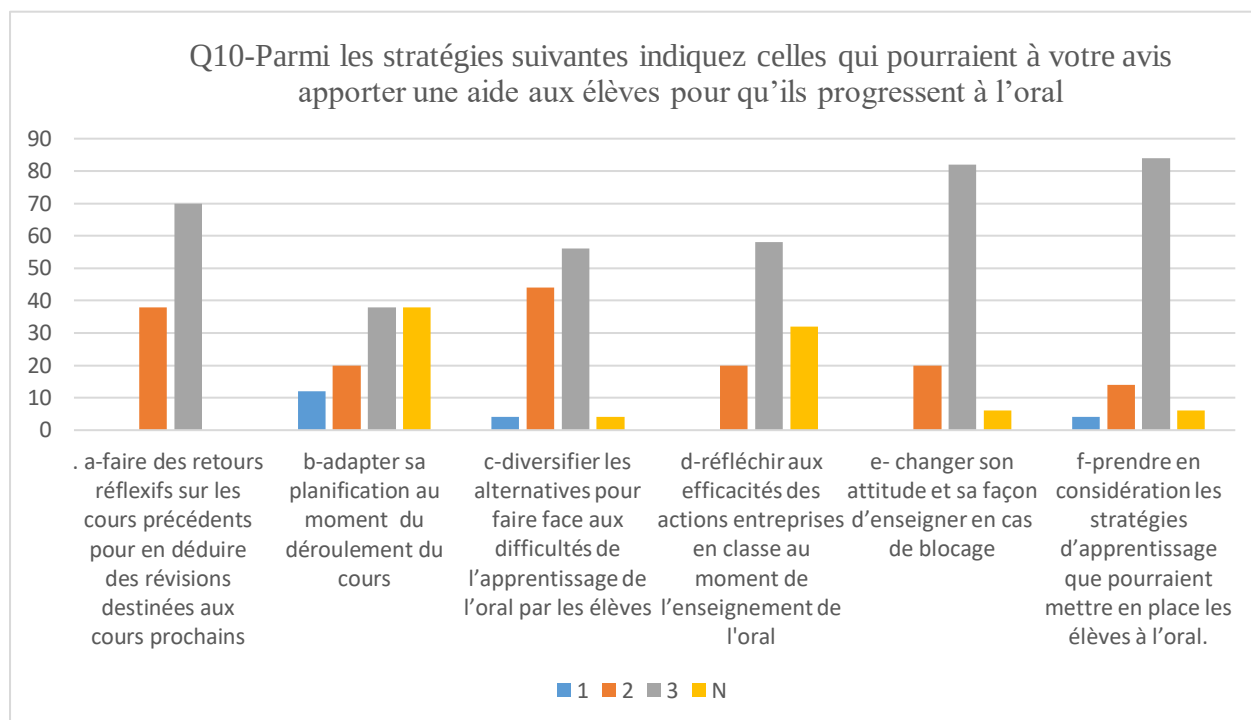
La deuxième activité qui est concernée par l'évaluation est l'expression orale qui correspond à ce que l'élève pourra développer par la parole et les moyens non verbaux en relation avec un sujet donné.

Cette activité présente à l'enseignant un support plus facile à évaluer par rapport à la compréhension, et permet également de fixer un objectif plus concret. L'enseignant évalue deux aspects importants de l'expression ; la langue utilisée et sa correction et l'adéquation avec le sujet débattu.

Question N 10

Q10-Parmi les stratégies suivantes indiquez celles qui pourraient à votre apporter une aide aux élèves pour qu'ils progressent à l'oral				
1- Jamais	2-Parfois	3- Souvent	N- Ne s 'applique pas	
Enoncés	1	2	3	N
a-faire des retours réflexifs sur les cours précédents pour en déduire des révisions destinées aux cours prochains	0	38	70	0
b-adapter sa planification au moment du déroulement du cours	12	20	38	38
c-diversifier les alternatives pour faire face aux difficultés de l'apprentissage de l'oral par les élèves	4	44	56	4
d-réfléchir aux efficacités des actions entreprises en classe au moment de l'enseignement	0	20	58	32
e- changer son attitude et sa façon d'enseigner en cas de blocage	0	20	82	6
f-prendre en considération les stratégies d'apprentissage que pourraient mettre en place les élèves à l'oral.	4	14	84	6

Présentation graphique



La lecture de ce tableau laisse voir que trois stratégies semblent être plus efficaces que les autres. Dans l'ordre d'importance, il s'agit de la prise en considération des stratégies d'apprentissage que pourraient mettre en place les élèves à l'oral (60% des participants ont répondu par souvent), du changement de l'attitude de l'enseignant en cas de blocage (58% des participants ont répondu par souvent) et enfin un retour fait aux cours précédents pour des révisions et des préparations des cours prochains (50% des participants ont répondu par souvent).

Les autres stratégies sont estimées à des degrés plus ou moins importants par les enseignants interrogés.

Citons par exemple la stratégie qui consiste à réfléchir sur l'efficacité des actions entreprises en classe au moment de l'enseignement de l'oral (41% des participants ont répondu par souvent) ou celle qui vise à diversifier les alternatives pour faire face aux difficultés de l'apprentissage de l'oral par les élèves (40% des participants ont répondu par souvent).

Ce résultat corrobore les recommandations et les orientations des nouvelles approches et perspectives qui d'un côté mettent l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage en valorisant les actions qu'il entreprend en classe en vue de construire seul son savoir, de l'autre côté, définissent les méthodes et méthodologies d'enseignement qui pourraient aider l'apprenant dans cette construction en prônant un

éclectisme méthodologique et une pédagogie différenciée s'articulant sur le niveau et le rythme d'apprentissage de chaque apprenant.

En fait, la première stratégie pour laquelle les enseignants se sont entendus à majorité confirme leur souci de se conformer aux principes des nouvelles approches, ainsi que l'importance dont ils sont conscients des stratégies d'apprentissage que devrait mettre en œuvre chaque apprenant en vue de développer ses propres compétences et habiletés.

Les enseignants semblent être convaincus que leur rôle s'articule principalement sur l'aide, le soutien et les orientations qu'ils apportent aux apprenants en vue de sélectionner les techniques et les stratégies qui leur sont propres, qui correspondent à leurs compétences, et s'ajustent à la situation dans laquelle ils se trouvent.

Dans ce contexte, O'Malley et Chamot (1990) ont élaboré une classification des stratégies d'apprentissage reconnue comme étant non seulement la plus synthétique mais surtout la plus facile à exploiter par les enseignants. Elle se subdivise en trois grandes catégories à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Le tableau suivant en récapitule les plus mises en œuvre :

Stratégies métacognitives	1. Anticipation / Planification 2. Attention générale 3. Attention sélective 4. Autogestion 5. Autorégulation 6. Identification d'un problème 7. Autoévaluation
Stratégies cognitives	1. Répétition 2. Utilisation de ressources 3. Classement / Regroupement 4. Prise de notes 5. Déduction / Induction 6. Substitution 7. Élaboration 8. Résumé 9. Traduction 10. Transfert des connaissances 11. Inférence
Stratégies socio-affectives	1. Clarification / Vérification 2. Coopération 3. Contrôle des émotions 4. Auto-renforcement

Stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot (1990)

Ces stratégies doivent faire un objet d'enseignement afin d'entraîner les élèves à leur emploi pour leur montrer la façon dont ils doivent les utiliser chacun à sa guise et en fonction de leurs capacités.

Par ailleurs, ces stratégies peuvent être corroborées par d'autres qui visent essentiellement à faciliter la communication et réduire les difficultés qui y émergent. Il s'agit des stratégies de communication que Stern définit comme des : « (...) techniques pour venir à bout de difficultés lors d'une communication dans une langue seconde imparfaitement maîtrisée ».

La deuxième stratégie choisie unanimement par les enseignants enquêtés à savoir le changement de l'attitude de l'enseignant en cas de blocage recèle une pensée enseignante en action qui s'étale sur deux moments ; d'abord celui qui correspond au blocage que l'enseignant réussit à identifier au cours de son enseignement grâce à ses expériences et l'observation voire même l'évaluation in situ qu'il mène auprès des apprenants. Ensuite, le moment pendant lequel l'enseignant décide de changer son attitude en mettant en œuvre de nouvelles façons d'agir pour s'adapter à des situations nouvelles et aux imprévues en vue de résoudre les difficultés qui ont été déjà repérées.

Le blocage qui pourrait survenir au cours de l'apprentissage est attribué à des difficultés de compréhension et d'expression orales. Certains élèves n'ont pas un bagage linguistique suffisant qui leur permet d'accéder facilement à la compréhension d'un document oral, ou d'exprimer et de développer leurs idées en lien avec les thèmes débattus. Ils auront besoin d'aides et de soutien pour attraper les avancées réalisées par leurs condisciples en la matière.

En réaction à ce blocage, l'enseignant choisirait d'y faire face en adoptant une nouvelle attitude qui consiste le plus souvent à mettre en place des techniques et des stratégies d'enseignement différentes, et à se servir d'un matériel didactique et pédagogique plus approprié.

Ces stratégies doivent être orientées et sélectionnées intelligemment et d'une manière raisonnable et avisée et ce en fonction de la difficulté identifiée et selon le caractère de chaque apprenant.

La troisième stratégie qui a attiré l'attention de nos participants correspond aux retours réflexifs que mènent les enseignants au moment post-cours dans le but d'en déduire des leçons pour les cours prochains. Cette stratégie reflète une prise de conscience accrue de la part de certains enseignants à l'égard des carences qui peuvent se manifester au cours de la mise en place de leurs actions en classe. Mais aussi à l'égard des difficultés sur lesquelles ils butent au cours de la transmission des connaissances, de la remise des apprenants en chemin d'apprentissage, de la mise en œuvre des stratégies et des techniques d'enseignement ou encore lors de la sélection et des choix des supports, méthodes et matériels didactiques et pédagogiques effectués au moment de la planification.

La remise en question de sa façon d'agir permettra à l'enseignant de s'autoévaluer et par conséquent de se réguler à court et à long terme. Elle lui permet également d'observer, et d'identifier les difficultés qu'éprouvent ses apprenants pour qu'il puisse choisir les meilleures stratégies qui permettent d'y faire face et d'y remédier dans les cours prochains. L'enseignant

devient le guérisseur de ses propres maux et se propose les remèdes qui correspondent aux spécificités de ses élèves.

Ce qui distinguent les pratiques réflexives sur l'actions en amont du cours et celles menées pendant le cours, ce sont les conditions dans lesquelles ces réflexions sont entreprises. L'enseignant est bien disposé pour tirer des conclusions en étant en dehors de la salle du cours. Il peut réfléchir à ce moment aux actions antérieures ou ultérieures d'une manière correcte dans des conditions plus favorables. Par contre, il est contraint de prendre des décisions et de réfléchir dans le feu de l'action et dans l'urgence de remédier le plus rapidement possible aux difficultés identifiées lorsqu'il est en plein cours.

L'agir professoral que l'enseignant réalise dans des conditions favorables permet d'effectuer une autorégulation pertinente qui aura une répercussion positive sur ses actions enseignantes ultérieures.

Conclusion :

Il a été question dans cette analyse d'identifier les pratiques les plus efficaces que les enseignants affirment mettre en place en cours d'oral. Le questionnaire s'est avéré un outil très efficace pour cerner ces pratiques et accéder à la pensée des enseignants ayant une longue et riche expérience dans l'enseignement de l'oral au cycle moyen.

Au terme de cette analyse, plusieurs points de convergence ont été repérés à propos des pratiques enseignantes à l'oral.

Il est d'abord question de mener une planification qui répond aux besoins de l'apprentissage et se conçoit en fonction des conclusions tirées des retours réflexifs réalisés sur les actions antérieures et les ajustements opérés pour entreprendre des actions ultérieures plus convenables. L'apprentissage de l'oral dépend de la mise en place d'un processus de planification rigoureux qui prend en considération tous les facteurs qui pourraient influencer positivement ou négativement sur les apprenants. Les choix pédagogiques et didactiques qui sont pris par les enseignants à ce moment crucial répercutent directement sur les actions qui seront réalisées par les élèves. Ces choix correspondent aux objectifs qui seront atteints à l'issue du cours et aux outils qui servent à l'atteinte de ces objectifs tels que la thématique qui sera traitée, les documents qui servent à des supports pédagogiques, les méthodes d'enseignement et d'interaction ainsi que les stratégies et les évaluations qui seront mises en œuvre.

Les enseignants considèrent l'oral comme une compétence plus complexe qui exige un apprentissage intensif qui se fait dans le cadre de situations d'échange inspirées de la vie quotidienne. Ils se voient également comme une source d'inspiration pour faire apprendre aux élèves trois dimensions essentielles liées étroitement à l'oral : il s'agit de la dimension linguistique, discursive et communicative. Ces dimensions renferment un ensemble de composantes dont nous présentons quelques-unes : la phonétique, la phonologie, le lexique, les stratégies discursives et interactives, et les stratégies d'écoute...

L'apprentissage de ces composantes est considéré selon les résultats du questionnaire comme incontournable et nécessaire. Cet apprentissage se fait dans le cadre d'activités de récitation de textes ou de poèmes, de discussion entre élève-élève ou entre enseignant-élèves et de lecture des textes à voix haute ainsi que les activités qui se réalisent dans le cadre des situations de communication réelles.

Ces activités d'apprentissage se résolvent à l'aide de la mise en œuvre de stratégies enseignantes qui visent à inciter les apprenants à prendre la parole individuellement et moins en groupe, à utiliser l'aspect verbal et non verbal pour faciliter la compréhension et la communication, ainsi qu'à effectuer des synthèses des connaissances apprises.

En cas de difficultés d'apprentissage, les enseignants préconisent un changement d'attitude et des retours réflexifs sur les actions en cours ou sur celles qui ont été déjà entreprises. Ils encouragent les apprenants à mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage qui correspondent à leurs capacités et à leurs compétences ainsi qu'à la situation d'apprentissage dans le but de surmonter seuls ces difficultés.

Quant à l'évaluation de l'oral ; les enseignants se sont mis d'accord sur la difficulté de sa mise en place notamment l'évaluation de la compréhension orale qui présente plus de difficulté que la production car il s'agit d'évaluer des actions inobservables. Cependant ; ceux-là pensent que l'évaluation présente un soutien important à l'apprentissage de l'oral car elle permet de réguler les acquisitions en cours et de repérer les difficultés en vue de les résoudre. Les élèves au sud ont besoin d'être suivis et accompagnés tout au long du chemin qui les mène à l'atteinte des objectifs pédagogiques à l'oral. Ce rôle d'accompagnateur que l'enseignant est interpellé à jouer permet de choisir les outils les plus adéquats en collaboration avec les élèves pour repérer les carences et le manque qui se manifestent au cours de l'apprentissage dans le but de concevoir des activités de remédiation appropriées.

II-Analyse des cours enregistrés :

1-L'analyse du cours enregistré de l'enseignant PO :

1-1-Avant le cours :

Avant de procéder à l'enregistrement et l'observation du cours présenté par le professeur PO, nous avons réalisé un entretien semi directif avec le même professeur afin de tirer au clair certaines questions qui peuvent nous aider à comprendre les pourquoi des pratiques enseignantes qui ont été adoptées en classe au cours de l'enregistrement.

Cet entretien comporte les mêmes questions que nous avons posées aux autres enseignants ayant participé à notre expérience à savoir ;

- la conception et la vision de l'enseignant à l'égard de l'apprentissage et l'enseignement de l'oral

- La façon dont il enseigne les deux sous-compétences de l'oral à savoir l'expression et la compréhension.

- Les pratiques de planification ayant été mise en place pour l'enseignement du cours oral.

Commençons par la dernière question qui porte sur les pratiques de planification que l'enseignant déploie en amont du cours. Cette question permet à l'enseignant PO de verbaliser certaines pratiques qui restent inaccessibles pour nous sans cette verbalisation.

Pour le professeur PO, il s'agit d'une préparation ordinaire qui ressemble à celle qu'il a l'habitude de faire avant d'entamer le cours prochain. Toutefois, il nous a éclairé sur la différence entre la planification qu'il effectuait au cours des années précédentes et celle qu'il réalise actuellement. En fait, l'enseignant d'aujourd'hui dispose de plus de choix et de moyens pédagogiques et didactiques par rapport au passé où il se chargeait seul de la préparation et la didactisation des documents dont il se servait en classe tels que les supports didactiques. On présente dans le manuel scolaire à tous les enseignants du territoire algérien les documents qu'ils peuvent utiliser en séance d'oral. Ces documents sont le plus souvent suivis par une organisation des moments de présentation comportant une série de questions.

L'enseignant est libre de choisir le document qu'il juge compatible avec le niveau de ses élèves, qu'il soit celui que l'école met à sa disposition ou celui qu'il juge le plus utile et le plus pratique pour les élèves et qui nécessite une adaptation personnelle. Dans l'extrait suivant, le professeur interrogé explique sa position sur le sujet.

PO : il est important de veiller à un choix convenable, soit on choisit le document du manuel soit un autre, l'essentiel c'est de faire parler les élèves et les motiver par le choix fait.

Le professeur PO a également insisté sur le rôle que joue le choix des thèmes à traiter en classe d'oral dans la motivation et la prise de parole des élèves. Plus le choix fait est motivant et d'actualité plus il incite les élèves à s'exprimer davantage en langue cible. Pour le cours qu'il a animé pendant l'enregistrement, l'enseignant PO a opté pour une planification quasi prête étant élaborée et présentée dans le manuel scolaire par l'instance compétente. Le document audiovisuel qu'il a utilisé se trouve dans un CD rom mis à la disposition de chaque enseignant mais également disponible sur internet et accessible via un lien mis dans la page sur laquelle est décrit le cours oral à présenter en classe.

Ce choix ne pourrait pas répondre à toutes les attentes des deux partenaires de la classe du fle, car il s'agit d'une planification qui ne prend pas en considération les différences de niveau qui existent entre les élèves auxquels elle est destinée. Chaque région et chaque endroit se distinguent par des spécificités qui lui sont propres. L'environnement social et familial pèse sur le niveau des élèves et influe sur leur apprentissage. La proposition d'un seul document support, de la même thématique, de la même façon de traiter ce document et le même volume horaire dédié à l'enseignement du même document pour des élèves de région, de culture et d'environnement social différents va certainement aboutir à des résultats décevants.

La première et la deuxième question permettent à l'enseignant PO de s'exprimer sur sa vision à l'égard de l'oral et sa façon d'enseigner ses deux volets, la compréhension et l'expression. Contrairement à l'enseignante ES, les deux volets de l'oral ont été enseignés séparément, en consacrant à chaque activité un laps de temps supposé être suffisant pour faire apprendre aux élèves les savoirs inhérents.

Selon l'enseignant participant à notre enquête, les élèves qui sont issus du village où il enseigne ont du mal à apprendre le français, alors que l'oral leur présente plus de difficultés en raison de l'environnement hostile envers le français dans lequel ils vivent. Le niveau médiocre de ces élèves que confirment les résultats des examens officiels contribue également à compliquer la tâche consistant à apprendre à mieux s'exprimer dans cette langue.

Les pratiques qui sont adoptées par le professeur PO à l'oral portent sur la sélection des thèmes et des supports adéquats à la situation épistémique et socio-culturelle des élèves en question ainsi que sur la mise en place de stratégies d'enseignement visant à faciliter l'appropriation de l'information et à susciter chez eux l'envie de prendre la parole.

Le professeur PO s'explique à propos de cette question dans le passage suivant ;

PO : il nous est difficile d'enseigner dans une situation pareille, les élèves sont peu motivés et leur niveau ne leur permet pas d'apprendre cette langue. L'oral présente plus de difficulté, ils (les élèves) n'arrivent même pas à s'exprimer correctement en langue maternelle (l'arabe) alors qu'on leur demande de parler en français. Mes pratiques sont toutes adaptées en fonction de mes élèves, je ne peux pas leur enseigner un savoir qui est au-delà de leur potentiel.

Les propos de notre interrogé dévoilent une méconnaissance et une ignorance partielle de certaines méthodes d'enseignement. Sa formation initiale de licence n'était pas faite pour des étudiants destinés à l'enseignement des langues, elle était plutôt spécifique à ceux qui s'intéressent au métier de traduction. Cette formation initiale influe négativement sur sa façon d'enseigner et les alternatives dont il dispose pour faire face aux difficultés auxquelles il se heurte.

PO : notre formation à l'université n'était pas suffisante pour nous offrir tous les moyens dont nous avons besoin pour enseigner.

1-2-Présentation du cours :

Le cours oral qui s'inscrit dans le cadre de la séquence 2 du deuxième projet intitulé : *à l'occasion de la journée internationale du tourisme, je travaillerai avec mes camarades à la création d'un blog qui aura pour titre « L'Algérie ; beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir »* a été présenté par le professeur PO et se destine aux élèves de la 4^{ème} AM. Ce cours est divisé en deux parties ; la première correspond à la compréhension orale qui se présente à partir d'un document support visuel ou audiovisuel et précède le plus souvent l'expression orale. Le document que l'enseignant PO a utilisé en compréhension est une vidéo qui expose l'attachement des Touaregs à leur culture et particulièrement à un instrument musical hérité de leurs ancêtres et qu'ils plaident pour sa préservation. La deuxième partie est consacrée à l'expression orale et traite le même sujet que celui de la compréhension qui est la préservation de la culture des Touaregs. Le document qui servait de support est une image de la reine Tin Hinan. Quant aux échanges entre l'enseignant et ses élèves, on note le nombre considérable d'alternances de tours de parole entre les deux ; en compréhension, on constate une domination qui n'est pas absolue de la prise de parole de l'enseignant PO contre une prise de parole de ses élèves qui n'est quand même pas minime. L'enseignant est intervenu 60 fois contre 49 tours de parole de tous les élèves. En expression, on constate toujours une domination non absolue des tours de parole de l'enseignant PO qui correspondent à 58 interventions contre une prise de parole plus ou moins considérable des élèves et qui correspond à 51 tours de parole.

Pour rendre compte de la domination de l'enseignant de l'espace interactif, nous faisons le calcul du nombre de caractères graphiques dans toutes les interventions des participants à l'interaction. Ces caractères traduisent également le temps interactif occupé par chaque interactant et la longueur des phrases qu'il compose au cours de l'interaction. Pour l'enseignant PO, le nombre de caractères graphiques contenant dans toutes ses interventions soit de 2266, 1295 en compréhension et 971 en production orale ce qui correspond à 91.3% du nombre global. L'enseignant est intervenu en compréhension plus qu'en expression ce qui est tout fait logique car en compréhension celui-là est responsable de l'orientation et le maintien de l'attention des apprenants envers les informations qu'ils doivent s'appropriier à partir de la décortication du document support. Cependant, une telle pratique pourrait être plus bénéfique si elle vise à installer des habitudes d'échanges entre élèves-élèves.

Quant aux interventions des élèves, elles sont généralement courtes et peu développées, les caractères graphiques de ces interventions sont au nombre de 215 caractères qui correspondent à 8,6% du taux global. Cela dévoile une occupation du temps interactif non équilibrée entre les interactants. L'enseignant détient la part du lion dans la situation interactive et travaille très peu sur la production orale de ses élèves afin d'obtenir des interventions longues, correctes et pertinentes.

1-3-Analyse du cours de l'enseignant PO selon la grille d'analyse :

I- Domaine pédagogique :

I-1- L'organisation de l'enseignement :

En compréhension comme en expression orale, l'enseignant organise son enseignement autour du mot et sa signification ainsi que sur la base des informations qui sont présentées via les documents supports utilisés.

Dans la plupart de ses interventions, l'enseignant PO vérifie si ses élèves connaissent la signification des mots qu'il utilise ou ceux qui sont employés dans le document support sinon il leur demande de lui donner la signification de ces mots ou de les traduire en langue maternelle. Le début de la compréhension n'a pas été marqué par un retour sur les cours précédents, ni sur le projet ou la séquence dans le cadre desquels est présenté le cours actuel. Par contre, il a été question d'éveiller l'intérêt des élèves et d'attirer leur attention au terme que l'enseignant PO considère comme le mot-clé de la leçon qui est « patrimoine », il se met donc dès le début à solliciter les prérequis et les connaissances que possèdent ses élèves sur ce terme, en leur demandant d'abord d'apporter sa signification et par la suite de donner des mots appartenant à son champ lexical et sémantique.

Dans la suite de la compréhension, l'enseignant PO s'est centrée sur l'explication et la description du document support, en questionnant les élèves sur des informations en lien avec le contenu du document comme celles qui concernent la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? pourquoi ?).

Le cours a été présenté sans respecter des moments d'écoute et de présentation. Le document audiovisuel a été exposé et écouté d'une façon aléatoire sans respecter des moments d'écoute ou de transition d'une étape à une autre. Pour amener ses élèves à répondre à une seule question, l'enseignant était obligé de leur faire écouter à plusieurs reprises un passage non complet de la vidéo ce qui constitue un apprentissage non efficient. Le passage suivant montre comment l'enseignant fait écouter à ses élèves le même passage pour les aider à répondre à une seule question :

43PO *une association est fondée pour (.) je sais pas moi/ on va découvrir d'accord*

44EW *oui*

45PO *voilà (...) je vais rejouer la vidéo (...) écoutez bien svp*

(passage de la vidéo)

si vous avez bien remarqué professeur d'imzad ((en montrant par des gestes ce que l'on écrit en bas d'écran de la vidéo)) professeur c'est une maîtresse qui apprend aux autres à jouer de l'imzad. (l'enseignant relance la vidéo puis la coupe) alors là écoutez bien svp (laisse la vidéo s'écouler) comment appelle-t-on ah l'association qui a été créé pour un projet ah ah on va découvrir quel projet (.) elle s'appelle d'abord comment cette association.

(silence de la part des élèves)

vous n'avez pas bien écouté ? je la rejoue de nouveau ? mais pour une dernière fois.

(passage de vidéo)

(en arrêtant la vidéo)) comment elle s'appelle ?

46EX *sauver l'imzad ~*

47PO *~sauver l'imzad~ sauver*

La reprise d'un même passage contenant uniquement l'information recherchée fait perdre le sens de la sélectivité qui se considère comme l'une des stratégies que l'élève devrait utiliser pour une compréhension intelligente d'un document audiovisuel. Le défi pour l'élève serait de trouver l'information recherchée à partir d'un tas d'informations véhiculées dans le même passage.

Il est crucial donc de montrer aux élèves avant de leur faire écouter un document sonore ce qu'ils doivent faire exactement durant cette écoute, ils doivent être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps la situation, les intentions de communication, les relations des personnes entre elles. Après la première écoute, les apprenants répondent à ces questions et feront

des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu. Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer un maximum d'élèves. Le passage suivant démontre comment l'enseignant demande à ses élèves d'écouter le document sans leur avoir précisé sur quoi ils doivent se concentrer durant cette écoute :

09PO voilà c'est ça le patrimoine ça y est (.) alors aujourd'hui nous avons une vidéo un support audiovisuel sur/ (...) vous allez découvrir(.) allez je vais jouer la vidéo (passage de la vidéo)

Alors on arrête là écoutez bien la question suivante combien de voix entendez-vous dans cette vidéo combien de voix (.) qu'est-ce qu'on veut dire par voix ((l'enseignant utilise des gestes pour montrer que veut dire le mot voix))

10EX saout (voix)

11PO combien de voix deux, quatre, cinq ; huit combien 12EX trois

13PO non on lève d'abord le doigt

14EX trois

En expression orale ; l'enseignant PO suivait la même organisation d'enseignement. Il s'agit de se focaliser sur le sens des mots utilisés ainsi que sur le document qui sert de support et son contenu. Les questions qu'il pose se trouvent dans le manuel scolaire au-dessous de l'image qui sert de support. Ces questions sont suivies de choix multiples dont l'élève doit sélectionner le plus juste.

L'enseignant n'a opéré aucune modification sur la façon dont on traite le document dans le manuel scolaire. Cette manière de traiter et d'enseigner qui ne tient pas compte de la différenciation pédagogique qui existe entre des élèves de régions et de niveaux différents ne pourrait pas convenir à toutes les classes et permettre de réaliser un apprentissage de la même efficacité pour tous les élèves.

Il en résulte que, le cours de l'enseignant PO a été organisé de la façon suivante ;

-premier moment consacré à l'explication du mot clé du cours (dans le cas du cours enregistré il s'agit de la culture et du patrimoine).

Deuxième moment consacré à l'observation du document support, ensuite à l'explication du vocabulaire utilisé dans le document support ou celui qu'utilise l'enseignant au cours de son explication.

Un dernier moment est consacré à la synthèse d'informations traitées au cours de l'analyse du document support.

I-2-Les activités menées :

Les activités qui ont été menées par l'enseignant PO consistaient à décrire le document support et questionner sur les informations qu'il permet de véhiculer. En compréhension, il était question d'abord de faire un survol sur le mot « culture », ensuite de faire une écoute

sélective à plusieurs reprises d'un document audiovisuel afin d'en dégager une compréhension globale. Par la suite, l'enseignant consacre des moments à l'explication du vocabulaire qu'il utilise ou celui qu'il rencontre au cours de l'analyse du document support. La dernière activité consiste à remplir un texte lacunaire qui permet aux élèves de faire une synthèse de toutes les informations traitées. Ce texte est proposé dans le manuel scolaire permettant de visualiser cette activité d'une façon individuelle.

Pour la première activité, l'enseignant vise à habituer l'élève à une écoute active qui lui permet de relever des informations qui sont véhiculées oralement dans un document audiovisuel. La plupart des questions posées porte sur ces informations et vise à amener l'élève à pouvoir cerner la réponse souhaitée à partir d'une chaîne de parole transmise par un locuteur qui n'a jamais été entendu et qui utilise un niveau de langue différent de celui que l'enseignant a l'habitude d'utiliser en classe d'oral.

Cette activité est la plus utilisée en compréhension orale par les enseignants du collège selon les participants à notre entretien semi-directif, mais elle semble manquer de planification rigoureuse et sérieuse de leur part. L'oral ne peut pas être réduit à un simple va-et-vient de question-réponse. Son apprentissage n'équivaut pas à l'obtention d'une bonne réponse de la part de l'élève tout comme son échec ne correspond pas à l'obtention d'une mauvaise réponse. Il s'agit plutôt d'amener l'élève à mobiliser ses ressources telles que l'écoute active, l'écoute sélective, les stratégies d'écoute, les stratégies communicatives, les savoirs oraux antérieurs pour exécuter une analyse sélective et pertinente du document audiovisuel mis à l'étude. Il s'agit également de répondre aux questions de compréhension reçues d'une façon correcte complète et compréhensive.

Bref, l'élève devra à la fin du cours oral être capable de faire le transfert didactique souhaité en prenant l'habitude d'analyser de la même façon les documents sonores qui ressemblent à celui qu'il a analysé en classe en se mobilisant de la même façon.

La deuxième activité correspond à l'explication du vocabulaire utilisé au cours de l'analyse. L'enseignant PO s'arrête à tous les mots qui peuvent faire obstacle à la compréhension orale des élèves. Il leur demande dans un premier temps d'apporter leur propre explication ou définition, par la suite, il se met personnellement à leur donner le sens des mots ou leurs définitions.

Dans la majorité des cas, l'explication des mots glisse vers leur traduction en langue maternelle proférée par l'enseignant ou parfois par les élèves. L'extrait suivant démontre comment l'enseignant insiste sur l'explication des mots et leur traduction ;

PO très bien (...) j'ai oublié de vous demander d'ouvrir le manuel sur la page 46

(Les élèves se mettent à chercher la page 46)

*Voilà cette page là (...) la question numéro 4 si vous avez remarqué si vous avez bien observé écouté on **parle d'un projet qu'est-ce que ça veut dire projet***

36EE **taklidi** (traditionnel)

37PO très bien(...) j'ai oublié de vous demander d'ouvrir le manuel sur la page 46

(Les élèves se mettent à chercher la page 46)

voilà cette page là (...) la question numéro 4 si vous avez remarqué si vous avez bien observé écouté on parle d'un projet qu'est-ce que ça veut dire projet

38EE **machrou3** (projet)

39PO voilà on parle d'un projet ou bien une association (.) Qu'est-ce que ça veut dire association une association

40EE **jam3ia** (association)

41PO voilà c'est quoi association (.) à haute voix

42EX **jam3ia**

Dans ce passage, l'enseignant consacre un bon moment à l'explication du vocabulaire, en s'assurant que ses élèves soient capables d'en comprendre le sens. Cependant, cette approche n'aidera pas les élèves à progresser à l'oral s'ils pensent que cela augmenterait leur vocabulaire ou leur permettrait de répondre plus facilement aux questions de la compréhension. Il s'agit plutôt d'une stratégie de contre-étayage qui paralyse la pensée des élèves et les oblige à attendre constamment l'aide de l'enseignant.

De cette manière, l'élève ne peut plus devenir autonome du soutien que lui apporte son professeur, se sentant perpétuellement dépendant de lui et incapable de gérer son propre apprentissage.

L'élève devrait plutôt être seul en quête continue vers l'information de toute nature, il doit par conséquent mobiliser toutes les ressources dont il dispose pour s'appropriier les connaissances qui lui sont utiles. En ce sens, le rôle de l'enseignant est de créer toutes les conditions propices à l'appropriation de ces connaissances et de travailler avec l'élève pour co-crée le processus d'apprentissage adéquat.

En compréhension orale, les apprenants ont donc souvent tendance à s'interroger sur le sens de chaque mot, alors que l'on veut exactement le contraire. Il est question plutôt de former ces auditeurs apprenants à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement et apprendre chacun à son tempo.

La dernière activité menée par l'enseignant PO correspond à la formulation d'une synthèse à partir d'un exercice consistant à remplir un texte lacunaire. Cette activité vise à aider l'élève à synthétiser toutes les informations qu'il a pu récolter au cours de l'analyse ainsi qu'à évaluer in fine ses acquis suite à l'apprentissage réalisé.

Le travail sur un texte lacunaire ressemble aux exercices structuraux qui s'articulent sur des actions mécaniques que mènent les élèves en vue de faire le bon choix. L'élève qui réussirait ces exercices n'est pas uniquement celui qui a assimilé le cours mais aussi celui qui a de la chance même s'il n'a pas assimilé à cent pour cent le savoir transmis.

La synthétisation est une forme d'évaluation pertinente et efficace, toutefois, elle doit permettre d'interroger effectivement les savoirs acquis et dévoiler les lacunes qui doivent être comblées chez les élèves. C'est la façon de procéder à cette synthétisation qui pose problème, l'exercice mécanique ne permet pas d'évaluer les actions entreprises par les élève mais en valorise le résultat.

Même si ce genre d'exercice peut être bénéfique sur le plan motivationnel et linguistique, il devrait être travaillé d'une manière individuelle puisqu'il s'agit d'évaluer et de mesurer les acquis de chaque élève et d'aider chacun à construire seul le savoir oral.

Or, il n'a pas été le cas dans le cours de l'enseignant PO où l'élève n'était pas en mesure de rechercher la réponse d'une manière scientifique, il la donne plutôt d'une manière aléatoire.

En expression orale, l'enseignant PO a mis en place les mêmes activités qui ont été proposées dans le manuel scolaire. Il s'agit d'abord de l'observation d'une image qui porte sur la reine des Touaregs Tinhinan et permet d'exposer les traditions et la culture du peuple targui. Ensuite, un questionnaire d'analyse mis en place au-dessous de l'image de la reine.

Ces deux activités ont été accompagnées d'une activité enseignante vive qui portait sur l'explication du vocabulaire utilisé.

Pour la première activité, l'enseignant PO s'est servi de l'image comme un support au moyen duquel il incite ses élèves à s'exprimer ; la compréhension se relègue au second plan.

Pour faciliter aux élèves de prendre la parole, l'enseignant n'a pas cessé d'expliquer les mots qui peuvent contrecarrer leur compréhension, notant dans ce sens plus de vingt demandes d'explication de mots faites par l'enseignant orientées vers les élèves. Ce nombre reflète bel et bien l'importance que l'enseignant PO accorde au vocabulaire qui circule en classe et la valeur compréhensive que la maîtrise du lexique peut apporter aux élèves, mais aussi le temps considérable que celui-là consacre à l'explication de ce vocabulaire en expression comme en compréhension orale.

Cette explication de certains mots est-elle vraiment nécessaire, incontournable et fructueuse en cours d'oral ?

Dans une communication entre interlocuteurs, l'intercompréhension n'exige pas de tout comprendre de la part des deux. C'est le sens général et la compréhension globale qui se prévalent sur la compréhension mot à mot. L'interaction entre enseignant et apprenants n'y

échappe pas, l'élève n'est pas censé connaître tous les mots qu'on y utilise et c'est d'ailleurs l'objectif de cette interaction, celui de faire apprendre aux élèves le vocabulaire. L'enseignant a plusieurs moyens et stratégies communicatifs qu'il peut mettre en œuvre pour surmonter la difficulté linguistique à laquelle se heurte l'élève au cours de l'interaction. Le temps du cours oral et l'espace interactif sont plutôt au profit de la prise de parole de l'élève en lien avec les thématiques abordées. Le vocabulaire en est qu'un moyen qui devrait s'apprendre d'une manière implicite et contextuelle. Dans cette perspective, Bange 1996⁸⁸ confirme que l'interaction avec une personne plus compétente ne peut pas être bénéfique que si elle permet de remplir les conditions suivantes :

1- que l'interaction se déroule dans la « zone proximale de développement » (la zone de développement potentiel) de l'apprenant,

2- que l'activité développée par le tuteur soit propre à développer l'autonomie de l'apprenant.

C'est bien entendu, l'autonomie de l'apprenant qui constitue le but principal et ultime sur lequel travaille l'enseignant pour que celui-là réussisse à participer efficacement à la communication. L'enseignant a la responsabilité de mettre en place toutes les conditions qui peuvent susciter chez l'apprenant l'envie de prendre la parole, et qui peuvent également l'inciter à user de son autonomie et de la gestion de son discours en ayant des tâches communicatives réelles.

La deuxième activité qui a été d'ailleurs faite simultanément avec la première, est proposée dans le manuel scolaire et consiste à effectuer un choix parmi une multitude de réponses proposées. Nous avons insisté ci-haut sur la spécificité de la classe en fonction de laquelle la planification du cours devrait être adaptée. Les cours préparés à l'avance par d'autres personnes que celle qui enseigne les élèves concernés ne peuvent pas tenir compte de cette spécificité ce qui diminue indubitablement la qualité de l'enseignement et par conséquent l'efficacité de l'apprentissage.

I-3- La gestion de la classe :

Malgré une animation vive de la part de l'enseignant PO, nous avons constaté une apathie et une indifférence chez ses élèves. La gestion du groupe classe ne pose aucun problème pour l'enseignant PO, au contraire, il semble être celui qui est capable de tout gérer et se sent très à l'aise au cours de l'enseignement de la compétence orale. Sur le plan pédagogique, les élèves adoptent un comportement favorable à l'apprentissage se caractérisant par le calme, et le respect, alors que sur le plan didactique, ils adoptent un comportement défavorable à

⁸⁸ **Pierre** Bange, "Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère", *Les Carnets du Cediscor*, 4 | 1996, 189-202.

l'apprentissage du savoir oral, de par leur timidité, recul et manque d'audace. Ils sont moins éloquents et refusent de participer pleinement à l'interaction ouverte par leur enseignant en classe.

L'enseignant PO semble avoir un air sérieux, moins gai, mais aussi moins autoritaire. Il n'est pas pressant ou exigeant et se montrant moins envieux d'avoir des élèves désireux ou affamés du savoir. C'est dans le cadre de la discussion que nous avons menée avec cet enseignant que ces impressions nous ont été révélées, le passage suivant permet de dévoiler plus de détails ;

PO : les élèves ici sont moins motivés à apprendre le français, l'oral c'est encore plus pire, ils sont influencés négativement par le milieu dont ils sont issus. C'est donc difficile de les faire parler sachant qu'ils ont peu de lexique pour me comprendre ou pour s'exprimer.

En plus des caractères précédents, l'enseignant PO semble être impatient et veut diriger tout ce qui se passe en classe. Il prend la responsabilité d'expliquer tous les mots qui circulent en classe de l'oral de peur que ses élèves n'en comprennent pas le sens. Ce comportement traduit le manque de confiance de l'enseignant envers ses élèves et leurs compétences ainsi que leurs capacités à construire seuls le savoir oral.

I-4- Les conditions de l'apprentissage :

L'enseignant PO a mis en place certaines conditions qui sont susceptibles de favoriser un apprentissage réussi de l'oral. Il a adopté également un enseignement qui répond partiellement aux attentes de certains apprenants.

Mais, ces conditions n'étaient pas suffisantes pour stimuler l'apprentissage maximal désiré. En effet, elles ne prennent pas en considération les étapes et les procédures qui assurent la réussite escomptée et aboutissent au résultat désiré.

Le cours est marqué par le manque d'implication des élèves dans la mise en place de la planification des activités pédagogiques et la façon dont elles doivent être traitées. Aucune négociation didactique n'a été faite avec les élèves à propos des objectifs pédagogiques, de la situation d'apprentissage et des difficultés linguistiques qui peuvent entraver la compréhension et la production orales.

Cette négociation qui met en place d'une façon conjointe l'activité cognitive de l'apprenant et la médiation de l'enseignant aurait évité de travailler sur des documents supports moins attractifs et peu motivants vu le nombre infime de prise de parole observé chez les élèves et la difficulté qu'ils ont eue pour développer des interventions longues et correctes.

L'apprenant est incapable à se tracer le chemin qui le mène vers la construction du savoir sans négocier les objectifs pédagogiques auxquels il doit parvenir et la possibilité de les atteindre. Aucune mention n'a été faite au début du cours à ces objectifs ni même à la fin. Ni

l'enseignant ni les élèves ne savent là où ils vont. Le travail semble être réalisé d'une manière arbitraire et routinière.

Même la situation d'apprentissage n'a pas été cernée ou définie préalablement, elle n'est pas le fruit d'un travail collaboratif entre l'enseignant et ses élèves. Diverses fenêtres ont été ouvertes durant le déroulement du cours concernant des sujets différents et des connaissances disparates. L'enseignant veut tout dire et tout traiter donnant lieu à une surcharge cognitive pour les élèves et une déconcentration qui les perturbe.

Mais, cela n'empêche pas d'évoquer certains moyens dont usait l'enseignant PO pour faciliter à ses apprenants l'appropriation et l'assimilation du savoir. Parmi ces moyens, l'utilisation du manuel scolaire qui offre la possibilité de visualiser de près l'image pour tous les élèves et de proposer des exercices qui leur sont accessibles. Ne serait donc que de faire le bon choix concernant le support qui répond aux conditions de l'appropriation du savoir.

II- Domaine didactique :

II-1- Gestion didactique :

Sur le plan didactique, l'enseignant PO a adopté une méthode d'enseignement qui s'articule sur l'utilisation des documents visuels et audiovisuels. La compréhension orale tout comme la production se déclenche sur la base de la description de ces documents et les informations qu'ils permettent de véhiculer. Cette méthode se caractérise également par l'utilisation d'un vocabulaire simple accessible aux apprenants, par le recours excessif de l'enseignant et des élèves à la langue maternelle comme une stratégie d'aide à la compréhension et à la communication, par l'utilisation de la structure question-réponse-évaluation comme le principal outil qui permet d'interroger les élèves sur le contenu des documents étudiés, signalons à cet effet que plusieurs questions sont présentées dans le manuel scolaire.

Cette méthode se montre parfois efficace et pertinente dans l'enclenchement et le maintien de la communication en classe entre les deux partenaires scolaires. Mais, elle ne permet pas aux apprenants de se rappeler ultérieurement les informations acquises car il s'agit d'un traitement rapide et sans efforts de connaissances se situant au niveau de la mémoire de travail ayant tendance à être oubliées rapidement. Dans le passage suivant, on démontre comment un élève n'arrive pas à se rappeler le sens du mot « culture », après avoir été défini par l'enseignant :

157PO voilà ce sont des Touaregs très bien la culture maintenant (...)

158EE monsieur c'est quoi la culture ?

160PO bein je l'ai déjà expliquée culture

161EE les traditions la musique

162PO c'est un ensemble c'est-à-dire les traditions la langue (.) etc.

163EE toraat

164PO oui

165EE **takafa** (culture)

166PO oui/ oui les habits aussi j'ai oublié les habits (il utilise des gestes pour expliquer le sens) la façon de s'habiller que veut dire ça (l'enseignant utilise les gestes pour expliquer le mot)

La construction du savoir est un acte complexe qui nécessite pour l'apprenant la mobilisation de toutes les ressources dont il dispose. Cette mobilisation devrait se faire adéquatement avec les exigences de la situation qui caractérise le moment pendant lequel se réalise l'apprentissage. L'extrait ci-dessus permet d'affirmer que l'apprentissage ne résulte pas d'une simple transmission du savoir par l'enseignant, il est plutôt le résultat des efforts consentis par chaque élève.

Cela dit, la méthode mise en œuvre par l'enseignant PO semble inefficace pour engendrer des interactions vives et ferventes. Les réflexions que mènent les apprenants ne sont pas profondes et ne reflètent pas un positionnement réflexif de leur part par rapport aux informations que le document support véhicule. L'exemple suivant le montre

78PO voilà le rôle à haute voix répète

79EE **dawr**

80PO très bien le rôle donc quel est le rôle que joue cette association pour accomplir sa mission (.) quelle est la mission de cette association que veut dire mission.
(Silence de la part des élèves)

mission veut dire **mahama** (mission)

81EE **ihyaa torat** (faire revivre le patrimoine)

82PO non sauver l'imzad ça y est de sauver l'imzad très bien

L'élève dans cet extrait répond d'une manière automatique en se référant au nom de l'association pour désigner le rôle qu'elle joue. Cela veut dire que l'élève ne se voit pas obligé de se référer au document pour apporter la bonne réponse ce qui ne correspond pas aux orientations de l'enseignant.

Dans une autre perspective de résolution des problèmes d'enseignement-apprentissage, l'enseignant PO a mis en place différentes stratégies d'enseignement dans le cadre de la méthode d'enseignement adoptée. Ces stratégies touchent à plus d'un aspect de l'apprentissage de l'oral. Nous présentons toutes ces stratégies et les aspects qu'elles permettent de traiter.

Le questionnement :

C'est l'une des stratégies mises en œuvre par l'enseignant PO pour diriger son enseignement, orienter l'apprentissage et surmonter les difficultés rencontrées. L'analyse du cours enregistré nous a permis de relever une utilisation massive du questionnement qui correspond aux chiffres suivants ; 44 questions ont été posées par l'enseignant PO en compréhension de l'oral

dont 20 étaient conçues pour vérifier et s'assurer que les élèves sont en mesure de comprendre la signification du vocabulaire utilisé. En production orale, nous avons enregistré 46 questions dont 25 visaient la vérification du sens des mots utilisés.

Cette stratégie constitue pour l'enseignant PO le principal moyen pour diriger son enseignement et entrer en contact avec ses apprenants. Elle permet dans ce sens de remplir différentes fonctions en relation avec la transmission du savoir en classe d'oral. Nous citons à titre d'exemple les fonctions d'expression de vérification, d'insistance, de correction et de facilitation.

La fonction d'insistance est utilisée par l'enseignant PO quand il ressent chez l'élève une difficulté de compréhension ou une incapacité à répondre aux questions posées. Elle renvoie le plus souvent à la reformulation de la même question. L'extrait suivant montre comment l'enseignant insiste auprès des apprenants sur une question pour les pousser à réagir :

78PO *voilà le rôle à haute voix répète*

79EE **dawr**

80PO *très bien le rôle donc quel est le rôle que joue cette association pour accomplir sa mission (.) quelle est la mission de cette association que veut dire mission.*

(Silence de la part des élèves)

*mission veut dire **mahama** (mission)*

Ici, l'enseignant PO comme dans d'autres exemples se voit obligé de reprendre la même question et la poser d'une autre façon. Il insiste sur la question pour faire apprendre aux élèves une information sur le rôle que joue l'association citée dans le document sonore écouté par les élèves.

Par la suite, la fonction de vérification est considérée comme la plus activée parmi toutes celles mises place dans le cadre du questionnement. L'enseignant PO accorde une grande importance au sens des mots qu'il utilise ou de ceux qu'il rencontre au cours de l'explication et la description du document support. En compréhension orale, l'enseignant s'est assuré sur le sens de 15 termes en demandant aux apprenants d'en apporter l'explication ou la définition. Dans le passage suivant nous en montrons un exemple :

35PO *~musical traditionnel ~*

qu'est-ce que ça veut dire traditionnel (il utilise des gestes par la main pour montrer le sens du mot)

36EE **taklidi** (traditionnel)

L'enseignant en posant une question sur le terme *traditionnel* veut s'assurer que ses élèves possèdent déjà le sens de ce mot. Il se met à gesticuler ses mains pour aider ses élèves à se rappeler le sens du mot ou à trouver sa signification. Pour lui, il n'est pas utile de citer ou d'utiliser à l'oral un terme dont ses apprenants n'arrivent pas à comprendre le sens. Le

vocabulaire revêt une importance cruciale pour lui, car il permet aux élèves d'être en mesure de recevoir, de décrypter et de répondre aux messages et aux énoncés qui sont produits par les locuteurs de la communication à laquelle ils participent.

Dans ce sens, on s'interroge sur l'efficacité de telle pratique dans la co-construction du savoir. L'enseignant dispose-t-il d'autres façons de faire apprendre à l'élève le décryptage du sens dans le cadre de la communication orale ?

Certainement oui, car l'élève n'a pas besoin de lui expliquer le sens de tous les mots pour se lancer en compréhension et en production dans une communication. C'est le sens général qui importe et domine sur la compréhension mot à mot. De surcroît, c'est à travers le contexte et à l'aide de certaines stratégies d'enseignement que l'élève arrive à saisir seul le sens de certains mots. Par contre, le questionnement qui vise la vérification du sens du vocabulaire peut parfois constituer une stratégie de contre étayage qui éloigne l'élève de l'objectif communicatif qu'il cherche à atteindre. Dans l'extrait suivant, nous avons affaire à un exemple qui montre l'inutilité du questionnement et son inefficacité sur le plan communicatif :

180PO ~non~ très bien (.) on continue oui donc pour l'origine on a dit qu'ils sont des touaregs ils habitent où les touaregs ? qu'est-ce que ça veut dire ils habitent

181EE **eljanoub** (le sud)

182PO en français, ils vivent où les Touaregs un lieu le su :

183 EE le sud

184PO le sud de l'Algérie le sud de l'A

185EX de l'Algerie

La question sur le sens du verbe *habiter* n'a eu aucun écho sur la compréhension. Les élèves ont répondu directement à la question qui a été déjà posée concernant le lieu où habite le peuple targui, ce qui montre que l'enseignant use de la stratégie de questionnement d'une manière abusive et inefficace.

Dans le même passage, on note une autre fonction que permet de remplir le questionnement comme stratégie enseignante. Il s'agit de faciliter aux apprenants de trouver la réponse recherchée. L'enseignant apporte son aide aux apprenants qui n'arrivent pas à répondre correctement en français en réitérant la même question pour les pousser à reprendre en langue française la réponse qu'ils ont donnée en langue maternelle.

Dans le reste des questionnements, c'est la fonction d'expression qui prédomine. Cette fonction vise à amener les élèves à répondre d'une manière directe à une question qui porte sur le contenu du document support ce qui les aide à prendre la parole et enchaîner la

compréhension et la production orale. L'extrait suivant comporte un exemple de questionnement qui vise à aider les élèves à s'exprimer ;

143PO *donc culture est un ensemble de comportement et de connaissances **majmouaa mina elmarif** (ensemble de connaissances) qui caractérise : un groupe ou bien une société (.) une société **mojtamâ** d'accord est-ce que vous avez compris ? c'est ça la culture (...) vous allez observer l'image pour répondre à la première question (...) c'est qui le personnage principal dans cette image (...) oui (dlp)*

144EX *c'est la reine tin hinun*

145PO *très bien c'est la reine tin hinun (.) c'est la reine de qui ? de l'Algérie de Tunisie oui*

146EX *touareg*

Les élèves sont amenés à prendre à la parole lorsqu'ils se mettent à répondre à la question de l'enseignant qui porte sur le personnage principal du document traité. Cette fonction du questionnement est très efficace dans l'apprentissage de l'oral étant donné qu'elle permet aux apprenants de prendre la parole suite à l'analyse personnelle qu'ils effectuent sur le document support. Un double objectif sera donc atteint ; il s'agit d'apporter la bonne réponse que l'enseignant souhaite obtenir pour lui plaire motivant ainsi la prise de parole.

L'efficacité de cette stratégie devrait être suivie par une prise de parole abondante et de qualité. L'enseignant est censé inciter ses apprenants à produire des phrases longues et compréhensibles en partant de la bonne réception de la question. Dans le cours enregistré, l'enseignant travaille peu sur la qualité et la quantité de la langue utilisée par les apprenants pour répondre à ses questions. Très peu d'élèves qui parviennent à développer des interventions longues et riches sur le plan linguistique.

La langue maternelle

C'est la deuxième stratégie que l'enseignant PO a mise en œuvre dans sa classe. Cette stratégie correspond à l'usage de la langue maternelle en l'occurrence l'arabe au cours de l'interaction entre les partenaires scolaires. Autrement dit, il s'agit du phénomène linguistique de l'alternance codique qui caractérise certaines interventions produites par l'un des interlocuteurs d'un échange verbal.

Plusieurs chercheurs en didactique s'interrogent sur l'utilité et l'efficacité de la mise en place de cette stratégie dans le cadre des échanges tenus en classe de langue étrangère. Quel est le rôle communicatif qu'elle permet de remplir ? Peut-on vraiment la considérer comme une stratégie incontournable dans le cadre des interactions exolingues qui se tiennent en classe de FLE ? Existe-t-il des limites d'emploi de cette langue première ? Devrions-nous la considérer comme un frein ou un confort pour l'apprentissage de l'oral ?

On n'est pas en mesure de répondre à toutes ces questions, parce que chaque enseignant a sa propre conception du déploiement de cette langue première en classe de FLE.

Cependant, nous affirmons que le recours que fait un enseignant ou un apprenant à la langue maternelle en classe de FLE vise avant tout à surmonter des difficultés de compréhension et de production d'ordre linguistique et particulièrement lexical. La langue maternelle en tant que stratégie d'enseignement-apprentissage présente une alternative linguistique à la disposition de l'enseignant et de ses élèves pour débloquent d'une manière plus rapide des situations de communication.

A cet égard, M. Causa (1996, 2002) estime que l'alternance codique doit être vue comme l'une des stratégies qui servent à faciliter la communication. L'auteure insiste par conséquent sur le fait qu'enseignant et apprenant ne sont pas en mesure d'utiliser des stratégies communicatives pour les mêmes objectifs. En effet, l'enseignant recourt dans le cadre de la transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère à cette stratégie pour expliquer, relancer l'interaction, et garder l'attention ou le contact avec ses élèves. Quant à l'élève, il y recourt en cas de blocage d'expression personnelle en langue cible. Ainsi, dans sa construction du savoir linguistique en langue cible, il puise dans sa langue source (LM) qui est sa pratique sociale de référence, son outil de communication principal. C'est la raison pour laquelle, M. Cambra Giné (2003) préconise de « considérer que la L1 est là, présente, faisant partie – qu'on le veuille ou pas – des répertoires, et que l'on ne peut pas évacuer, mais qu'il faut gérer en prenant certaines décisions » (pp. 248-249).

Dans le cours de l'enseignant PO, le recours à la langue maternelle s'est fait 28 fois par l'enseignant et 38 fois par les élèves. Cette utilisation de la langue première dans un cours oral de langue étrangère est considérée comme massive et démesurée. Il ne s'agit donc plus d'une simple stratégie de déblocage de la situation communicative, ni d'une simple stratégie d'aide à la communication, c'est plutôt une solution de facilité ancrée dans les esprits des protagonistes scolaires confortée par l'aspect familier et rassurant de la langue maternelle ainsi que l'aisance qu'elle apporte au discours.

Dans l'extrait suivant, la langue maternelle est utilisée à la fois par l'enseignant et par ses élèves dans le but de s'assurer de la compréhension des élèves

07PO voilà le patrimoine immatériel artistique fen (art) en arabe ou historique (.)
historique ça veut ((l'enseignant utilise ses mains pour expliquer le mot)) dire c'est-à-dire histoire vous connaissez l'histoire que vous faites avec Monsieur Mellouk, histoire-géo que veut dire histoire donc

08EX tarikh (histoire)

09PO voilà C'est ça le patrimoine ça y est

L'enseignant PO ne se rassure pas de la compréhension qu'après avoir traduit le mot en langue maternelle, il ressent en ce recours une passerelle sûre et certaine qui lui garantit

l'assimilation de l'information. La traduction est également rassurante aux yeux des élèves, elle leur permet de vérifier si le sens qu'ils ont eu suite à l'explication de l'enseignant est correct ou non. Même avec l'utilisation d'autres stratégies d'enseignement visant l'explication du sens, on constate la présence de la langue première. Le mot arabe « tarikh » qui veut dire histoire en français a été assimilé grâce à la stratégie de personnification mise en place par l'enseignant. Mais, les élèves ont procédé à l'utilisation de la langue maternelle pour montrer leur compréhension évitant à cet effet d'enchaîner la parole en langue cible. Cette attitude de la part des apprenants a été approuvée par leur enseignant « voilà » sans les contraindre à en tirer profit pour s'exprimer davantage en langue cible. Cela montre que le recours à la langue première ne renvoie pas toujours à une stratégie de déblocage de la situation communicative, mais se présentant parfois comme un moyen de rassurance d'accès facile entravant la prise de parole en langue étrangère. Nous croyons que l'enseignant s'il veut davantage réussir à faire apprendre à ses élèves l'oral devrait les habituer à l'utilisation de la langue cible même en temps de difficulté évitant fermement de recourir à la langue maternelle. Celle-ci devient de plus en plus l'ultime moyen auquel l'élève peut recourir pour surmonter les difficultés majeures.

Dans l'extrait suivant, l'alternance codique se présente comme la stratégie qui offre une solution rapide et rassurante pour l'enseignant PO après avoir échoué à expliciter le sens d'un mot « classer » en utilisant d'autres stratégies communicatives qui renvoient au langage gestuel :

62PO *alors cet art est classé qu'est-ce que ça veut dire classer (il utilise les gestes pour en donner le sens)*

63EE ***martaba*** (classe)

64PO *non c'est presque mais classer est un verbe classer c'est-à-dire yossanef (classer) classer dans quoi~*

65EX (XXX)

(l'enseignant relance le même passage)

66PO *alors ?*

67EE *permet sa pratique dans l'unesco*

68PO *voilà permet*

Dans cet exemple, l'enseignant PO cherche à travers l'utilisation de la langue une à accélérer la compréhension et se focaliser sur la description du document. La langue première lui permet donc de motiver ses apprenants à prendre la parole en se focalisant uniquement sur la réponse recherchée à partir de l'analyse du document support.

Une autre stratégie communicative peut être mise en œuvre à travers l'emploi de la langue maternelle à l'oral. Il s'agit de réparer le message transmis en se faisant comprendre par l'autre. L'extrait suivant nous permettra d'explicitier cette pratique :

200PO *très bien beau et fort vous êtes intelligents quand même maintenant la dernière rubrique dit pourquoi les touaregs utilisent des **kheima** (tente) pourquoi **kheima** ? pourquoi et commencez par le mot car que veut dire car*

201EE *li ana* (car)

202O *oui* (dlp)

203EX *car les premières*

204EO *c'est-à-dire ? qu'est-ce que tu veux dire*

205EX *aladaat* (traditions)

206PO *ah les traditions alors parce que ou bien car les **kheima** font partie des traditions répète elles font partie*

207EX *les **kheima** font partie des traditions*

L'élève qui se sentait contraint par des facteurs externes (le temps dont il dispose, les contraintes de la prise de parole devant le public...) s'est appuyé sur sa langue maternelle comme l'une des ressources qu'il possède pour se faire comprendre et montrer sa capacité à répondre correctement à la question posée par l'enseignant.

L'enseignant dans ce sens pourrait travailler sur d'autres stratégies remplissant la même fonction qui encouragent et motivent l'utilisation de la langue cible (ex : des mots appartenant au champ lexical du terme recherché) sans toutefois interdire une utilisation de sauvetage de la langue une.

La répétition :

La répétition est une autre stratégie déployée par l'enseignant PO à l'oral. Elle correspond à la reprise d'un énoncé - ou d'une partie d'un énoncé – dans la même intervention de l'enseignant ou en réaction à l'intervention produite par l'un des élèves.

Nous avons relevé 68 répétitions présentes dans les interventions de l'enseignant PO correspondant à 45 répétitions en compréhension et 25 en production orale. Ces reprises qui concernent de petits énoncés ou des mots sont réparties en deux catégories ; celle qui vise à ponctuer la parole de l'enseignant et lui permettre de l'enchaîner. Cette première catégorie n'a aucun effet ni positif ni négatif sur l'apprentissage de l'oral. La deuxième catégorie renvoie aux répétitions qui ont un impact direct sur l'apprentissage de l'oral en compréhension et en production. Notre intérêt est exclusivement accordé à la deuxième catégorie qui permet à la répétition d'être au service de l'apprentissage.

Dans l'extrait suivant, nous avons affaire à deux exemples de répétition que l'enseignant PO déploie pour aider l'élève à apprendre :

24EX *c'est un homme*

25PO *c'est un homme très bien c'est un homme celui qui parle journaliste c'est un (.) homme il y a aussi des témoins dans ce reportage qui donnent leur témoignage par exemple cette femme qui s'appelle Zineb elle est en train de donner un témoignage c'est une (.) femme qui fabrique qu'est-ce qu'elle fabrique ((l'enseignant utilise des gestes par ses mains pour leur montrer la réponse))*

26EX *l'imzad*

27PO *elle fabrique l'imzad elle fabrique/ ?*

28EX *l'imzad*

29PO *voilà très bien elle fabrique l'imzad (..) alors c'est quoi l'imzad c'est un (.) on lève le doigt*

La première reprise est une hétéro-répétition où l'enseignant PO reprend un énoncé produit par un élève « c'est un homme ». Cette répétition joue le rôle de stratégie enseignante dans la mesure où elle permet de :

- d'insister sur la justesse de l'énoncé produit par l'élève sur le plan linguistique et métalinguistique, car un énoncé fautif aurait été repris par l'enseignant d'une façon plus correcte.

- faire réentendre aux autres élèves la bonne réponse pour une bonne assimilation

- insister sur le terme utilisé « homme » pour faire apprendre à l'élève sa signification et peut être la façon dont on doit le prononcer. Le même mot a été repris plusieurs fois au cours de la même intervention pour la même raison.

La deuxième répétition qui porte sur l'énoncé « elle fabrique » permet à l'enseignant PO de mettre l'accent sur l'information qu'il veut obtenir de ses élèves. Elle lui permet également d'accorder plus de temps de réflexion aux élèves pour apporter la bonne réponse à partir d'une analyse attentive. Dans ce sens, certains enseignants préfèrent reposer la question en la reformulant comme nous verrons plus tard dans ce corpus, mais la reprise de la même question s'avère aussi une stratégie efficace pour rendre plus facile la tâche de construction du savoir. Dans une autre intervention de l'enseignant PO, la répétition du même énoncé « elle fabrique ? » lui sert comme un tremplin qui aide les élèves à apprendre la construction correcte de la phrase.

Par ailleurs, nous avons constaté que certains termes ont été repris d'une manière très élargie et abondante par rapport d'autres ayant été employés dans le corpus de l'enseignant PO. Citons par exemple le terme « tradition » qui a été repris 16 fois en production, le mot « imzad » repris plus de 29 fois en compréhension, le terme « patrimoine » repris aussi plus de 10 fois en compréhension. Le point commun entre ces termes est leur relation étroite avec la thématique générale du cours oral en l'occurrence « la préservation de la culture du peuple

targui ». Cela traduit l'envie de l'enseignant PO à se servir de la répétition extensive comme un outil de renfort du bagage linguistique des apprenants leur permettant d'argumenter en faveur du thème traité en toute aisance.

L'encouragement :

L'enseignant PO s'est également servi de la motivation de ses apprenants pour les inciter à :

- prendre la parole et s'exprimer oralement en langue cible.
- participer dans les échanges tenus en classe
- se sentir fiers d'eux-mêmes en répondant d'une manière correcte.
- s'impliquer pleinement dans l'apprentissage.
- encourager les élèves timides à participer pour être loués et admirés.

Pour encourager ses apprenants, l'enseignant PO a utilisé des expressions appréciatives comme l'expression laconique « très bien » qu'il a employée 26 fois. Dans le passage suivant, nous décrivons cet emploi :

27PO *elle fabrique l'imzad elle fabrique/ ?*

28EX *l'imzad*

29PO *voilà très bien elle fabrique l'imzad (...) alors c'est quoi l'imzad c'est un (.) on lève le doigt*

L'expression « très bien » est utilisée dans ce contexte pour valoriser l'exécution réussie de la tâche par l'apprenant. Elle a été précédée par le terme « voilà » qui a comme fonction d'exprimer la satisfaction de l'enseignant à l'égard de la réponse produite par l'élève. Dans un autre passage, nous assistons toujours à l'utilisation de la même expression laconique qui permet d'encourager les apprenants :

198PO *très bien beau et pas bon quoi d'autres*

199EX *fort*

200PO *très bien beau et fort vous êtes intelligents quand même*

En plus d'avoir valorisé le travail cognitif induit chez l'apprenant, l'enseignant PO en apprécie également l'intelligence après avoir répondu à la question. L'énoncé « vous êtes intelligents » reflète donc une attitude positive de la part de l'enseignant envers ses apprenants qui ressentiront en eux-mêmes un sentiment de fierté personnelle.

II-2- Structuration des savoirs oraux et transfert didactique :

Dans le cours enregistré de l'enseignant PO, l'oral constitue l'objet principal de l'apprentissage. Il exige d'être structuré convenablement pour faciliter son appropriation. Pour décrire la structuration des savoirs oraux, on s'interroge sur le profil de sortie de l'apprenant en fin de séance d'oral. Comment devrait être ce profil ?

Nous estimons à partir de l'analyse du corpus de l'enseignant PO que ce dernier travaillait sur des aspects bien précis que ses apprenants étaient censés maîtriser à la fin du cours. Ceux-ci devraient passer d'un niveau initial (A) à un niveau plus avancé (B) se caractérisant par :

- la capacité à s'exprimer sur un sujet qui ressemble à celui qui a été traité pendant le cours.
- la capacité à comprendre le sens global d'un document qui traite la même thématique que celle décrite dans le document support analysé en classe.
- un bagage linguistique et métalinguistique plus riche par rapport au moment qui précède le cours.

C'est en fonction de ces trois aspects que l'enseignant PO a structuré les savoirs oraux de son cours. Citons dans ce sens, le choix du document support et l'envie de le traiter d'une manière plus simple et plus accessible aux apprenants en utilisant notamment certaines stratégies enseignantes facilitant l'appropriation du savoir (comme la langue première). Des activités d'éveil de l'intérêt et de remue-méninge par lesquelles l'enseignant PO inaugure le cours permettant de situer les apprenants par rapport à son contenu. Quant à l'apprentissage, il se fait autour des activités interactives ; l'apprenant est censé participer à ces activités pour être en mesure de construire son propre savoir ; plus, il s'y implique plus il améliore ses compétences langagières et métalangagières.

Le contrôle de l'acquisition du savoir s'effectue grâce à des activités de synthèse proposées à la fin de chaque activité pédagogique et didactique. L'élève se confronte à un apprentissage décontextualisé d'un même contenu.

II-4- L'utilisation des aides et supports à l'enseignement/apprentissage :

Le cours oral présenté par l'enseignant PO s'est articulé sur la description de deux documents support, il s'agit d'un enregistrement sonore (audiovisuel), et d'un document visuel (une image) décrivant la culture du peuple targui et argumentent en faveur de cette culture. L'enseignant s'est également servi du manuel scolaire pour mettre les apprenants en situations de résolution de certaines tâches d'apprentissage. Cela ressemble à une pédagogie de découverte où l'élève découvre petit à petit l'univers que lui a préparé l'enseignant à travers l'exposition des documents support. L'expression et la compréhension se font au fur et à mesure que l'élève avance dans l'analyse des documents en question. L'outil qui guide cette découverte est le questionnement, permettant à la fois de pénétrer au contenu à analyser et de médier entre le savoir et l'apprenant.

II-5- La gestion épistémique des contenus :

La dernière étape de l'apprentissage qui correspond à l'évaluation des acquis et des objectifs atteints reflète le travail réalisé en amont par les partenaires scolaires. L'enseignant PO a suivi

de près les acquisitions réalisées par ses élèves en travaillant sur la restriction des difficultés qui se sont survenues. Dans l'extrait suivant, nous analysons comment l'enseignant PO suivait l'apprentissage de ses élèves :

66PO *alors ?*

67EE *permet sa pratique dans l'unesco*

68PO *voilà permet/ on dit permettre sa pratique dans le ah dans la liste du patrimoine immatériel **torat ghayr madi** (patrimoine immatériel) patrimoine immatériel de quoi ?*

L'enseignant PO apporte une correction à l'élève répondant. Il lui montre comment la phrase devrait être composée en mettant le verbe à l'infinitif. Cet accompagnement permet à l'enseignant de remettre ses apprenants à niveau d'une manière permanente et de veiller à leur montrer les erreurs commises au fur à mesure qu'ils avancent dans l'apprentissage. L'oral qui se caractérise par son aspect fugitif, les paroles ont tendances à s'envoler, s'évalue difficilement et doit se corriger au même moment de sa production.

Synthèse :

L'analyse du cours enregistré de l'enseignant PO nous a permis de tirer au clair les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser l'apprentissage du savoir oral et d'aider les élèves à accéder au sens et à la parole à l'oral.

Parmi les pratiques qui nous ont intéressés, notons celles qui renvoient à la gestion de la classe et du savoir. L'enseignant PO a su gérer les ressources humaines et matérielles dont il dispose en classe. Ses élèves se sont montrés respectueux les uns envers les autres implantant un climat très favorable à l'apprentissage et à l'épanouissement des compétences personnelles. Il a également mis en place des stratégies d'enseignement s'articulant sur la répétition, le questionnement et l'encouragement supposées être efficaces à l'amélioration des compétences orales des élèves.

Face aux difficultés liées à la démotivation des uns et la timidité des autres, l'enseignant PO a tenté d'encourager ses élèves à prendre davantage la parole et de comprendre le vocabulaire utilisé pour leur faciliter la compréhension orale en adoptant une attitude ouverte à l'apprentissage du lexique. Plusieurs mots ont été définis et expliqués en vue de combler les lacunes linguistiques dont souffrent les apprenants. Cette attitude étant considérée comme positive ne doit quand même pas primer sur l'intérêt qui doit être accordé à la compétence orale.

2- L'analyse du cours enregistré de l'enseignante ES :

2.1-Présentation générale

Avant le cours :

Au cours de l'entretien semi-directif que nous avons mené avec l'enseignante ES, plusieurs points nous ont été éclairés notamment en ce qui concerne, la façon dont celle-ci travaille le cours de l'oral et l'importance qu'elle lui accorde ainsi que les pratiques qu'elle estime être pertinentes pour la préparation et la présentation du cours oral.

Notre premier intérêt s'est porté sur la conception et la vision de l'enseignante à l'égard de l'apprentissage et l'enseignement de l'oral. Notre enquêtée s'est exprimée favorablement et a estimé que cette compétence mérite un intérêt véritable et immédiat qui doit lui être accordé. Elle confirme que : *« on ne peut pas nier l'importance de l'oral vu le besoin quotidien de son utilisation et le rôle qu'il joue dans la communication quotidienne avec l'autre »*.

Notre deuxième intérêt s'est accordé à la question de l'enseignement des deux sous-compétences de l'oral à savoir l'expression et la compréhension surtout après avoir été informé que notre enquêtée se contente de l'enseignement des deux sous-compétences en une seule séance. Consciente de l'importance de l'oral et le temps qui doit lui être accordé, l'enseignante s'est justifiée par le temps limité dont elle dispose étant donné les circonstances qui ont marqué la période pendant laquelle s'est passé l'enregistrement. La corona virus a eu

un impact grand et immédiat sur les horaires et l'application du programme ; certains enseignants cherchaient à clôturer le programme en s'intéressant beaucoup plus aux compétences qu'ils estiment nécessaires à la préparation du brevet.

L'enseignante nous a répondu à propos de cette question de la façon suivante : *« je mélange parfois les deux sous-compétences en les intégrant mais cette tendance peut parfois changer, la séance de la compréhension orale est suivie par la séance de production. L'essentiel c'est faire un équilibre entre le temps à disposition et l'état d'avancement du programme »*

Par la suite, nous nous sommes intéressés à la préparation du cours d'oral. La réponse obtenue dévoile les efforts consentis par l'enseignante enquêtée au cours de la planification : *« je ne me contente pas de ce que nous propose le manuel scolaire j'essaie à chaque fois d'avoir mes propres outils et supports, Si on prend les thèmes qui se trouvent dans le programme, la majorité sont difficiles pour les apprenants. »*.

Ces efforts et cette façon de faire traduisent l'envie de l'enseignante ES de proposer un enseignement qui correspond au niveau de ses apprenants et qui s'articule principalement sur la différenciation pédagogique. Cela montre donc l'intérêt que celle-là porte aux capacités des élèves qu'elle enseigne et la prise en considération de leur potentiel acquisitionnel au moment de la planification. Une telle pratique enseignante pourrait impacter d'une manière favorable les apprentissages qui seront réalisés par les apprenants.

Concernant les pratiques qui sont à adopter en séance d'oral, les réponses qui nous ont été donnée gravitent toutes autour du choix des supports et de leur accessibilité aux apprenants. L'enseignante ES s'est également exprimée sur l'importance de proposer un contenu ludique et attrayant et qui se rapproche de la réalité des apprenants. Les chansons, les jeux de rôle et les saynètes sont un exemple de contenu qui selon l'enseignante interrogée pourrait aider ceux-ci à s'exprimer oralement en langue française. Orienter ses pratiques enseignantes vers la mise en situation communicative comme le dialogue peut également permettre aux élèves de prendre la parole et de s'échanger d'une manière verbale en langue cible.

On ne peut pas nier l'importance de ces pratiques proposées par notre enseignante enquêtée mais seules, elles ne peuvent pas suffire. L'enseignant devrait également penser à l'agir professoral qui garantit une mise en place correcte de ces pratiques à travers les stratégies qu'il met en œuvre et les conditions qui favorisent un apprentissage effectif qui en résulte.

Présentation du cours enregistré :

Le cours enregistré s'est présenté par l'enseignante ES et porte sur la journée internationale de la paix. Les échanges tenus en classe ont eu lieu majoritairement entre l'enseignante et les élèves, sans remarquer pour autant des échanges entre élève-élève. Les tours de parole des

acteurs de l'interaction sont au nombre de 151 tours répartis la plupart sur deux, l'enseignante et les élèves. Ce nombre représente une prise de parole chaque deux minute et demie, sans compter le temps perdu consacré généralement à la préparation.

Ce temps semble suffisant pour s'exprimer aisément dans des phrases longues. Enseignante et élèves sont donc bien disposés pour entretenir une relation verbale riche et diverse. Cependant, nous avons relevé à partir de notre corpus une prédominance par l'enseignante des tours de parole par rapport à ceux des élèves pris ensemble. Le tableau suivant présente l'ensemble des tours de parole réparti sur les acteurs de l'interaction :

	Le nombre	Le pourcentage
Enseignante ES	77	50,99%
Elève	74	49%
Tours de parole total	151	100%

D'un point de vue quantitatif, le volume des tours de parole de l'enseignante ES représente plus de la moitié du nombre total. Cela représente une intervention verbale de l'enseignante chaque une minute et demie face à une intervention de tous les apprenants chaque une minute et vingt seconde. Cette domination communicative de la part de l'enseignante est corroborée par la longueur de ses interventions et le grand nombre de mots utilisé qui correspond au nombre de 2165 mots ou caractères graphiques contre 240 mots ou caractères graphiques qui représentent le contenu médiocre des interventions des apprenants.

Le nombre de caractères est significatif compte tenu de l'écart éminent entre celui de l'enseignante qui est très élevé et celui de tous les élèves pris ensemble qui est très minime. Il est essentiel de noter que l'enseignante ne semble pas être en mesure d'aider les apprenants à produire des séquences communicatives importantes au niveau de la langue, de la parole, de la locution, de l'interaction ou même du sens. Au contraire, elle monopolise le temps interactif et se désigne comme un locuteur extraordinaire qui mène seul la communication.

Selon le taux de caractères graphiques présents dans les interventions de l'enseignante, celle-ci occupe 90% du temps global contre 10% laissé aux élèves. Ces caractères portent la plupart sur un vocabulaire de questionnement destiné aux apprenants (exemple : qu'est-ce que, quoi...). L'enseignante y intègre également des termes liés au champ thématique du thème principal abordé en cours d'oral (ex : solidaire, violence...).

Il est également important de citer un vocabulaire de remerciement et d'encouragement utilisé plusieurs fois (30 fois) par l'enseignante ES comme la locution adverbiale « très bien ».

Quant aux interventions des élèves, elles correspondent à des phrases courtes peu développées et généralement nominales, mais gravitant admirablement autour d'un

vocabulaire thématique inédit non repris de celui qu'utilise l'enseignante (ex : respecter, violence, racisme, religion, solidaire, égalité...).

Les échanges verbaux qui se sont déroulés entre les partenaires de l'interaction de la classe de l'enseignante ES ont été souples et généralement orientés en sens unique de l'enseignante vers les élèves, respectant un schéma triadique qui correspond au « question-réponse-feed-back ». Nous avons constaté également que les élèves pouvaient prendre librement la parole. Aucune consigne ou objection de la part de l'enseignante ne les empêchait de s'exprimer en groupe ou individuellement sauf un seul cas où celle-ci attire l'attention de ses élèves à la participation collective « levez le doigt ».

Il apparaît donc sans équivoque que la relation que l'enseignante entretient avec ses élèves est plus proche de celle d'amis, aucun problème ne semble les éloigner les uns des autres ni élargir le fossé entre eux. Cette philosophie pédagogique de l'enseignante semble avoir été ancrée chez les élèves depuis une longue période, compte tenu de l'accord culturel et sociétal qui existe entre les deux partenaires scolaires. Parmi les exemples qui peuvent tirer au clair cette relation le passage suivant :

139ES Maintenant on va passer à un autre aspect : on doit être tolérant une personne tolérante comment elle est ?

140EE accepter les autres

141ES très bien accepter les autres (l'enseignant écrit la phrase au tableau) quand je dis accepter les autres c'est ?

142EE accepter la religion

143ES très bien accepter quoi aussi ? la ra

144EE la race

145ES oui : quoi aussi l'homme et la femme

146EE le sexe

Cet exemple nous présente un cas particulier de partage et d'entente entre l'enseignante et ses apprenants sur des questions religieuses et culturelles. La production verbale des apprenants se réalise sur la base de ce que l'enseignante présente comme des signes communicatifs verbaux et non verbaux servant de boussole et d'inspireurs. A ce titre, même les gestes jouent un rôle important pour inciter les élèves à s'exprimer verbalement en agissant comme des outils qui leur facilitent la compréhension et la production orales dans le cadre de la communication en cours. Plusieurs énoncés repris ont été marqués par l'utilisation du langage gestuel, nous en citons un exemple qui n'en est qu'un cas particulier :

Pour permettre à ses élèves de retrouver le terme recherché « solidaire », l'enseignante utilise ses doigts entrelacés pour leur rapprocher le sens du mot. Sans doute, les élèves sont-ils capables de dégager la signification sur la base de l'interprétation qu'ils réalisent sur les

gestes utilisés. Il y a une convention sociale (dont une grande partie est généralement propre à culture de la région à laquelle appartiennent ces élèves) qui les aide à interpréter le langage gestuel, et qui leur permet d'entretenir des relations communicatives tacites.

Analyse du cours de l'enseignante ES selon la grille d'analyse :

I- Le domaine pédagogique :

1-L'organisation de l'enseignement :

Par organisation de l'enseignement, on cherche la façon dont l'enseignant s'organise en classe d'oral et organise ainsi le temps de l'apprentissage. L'enseignante ES a décidé de fusionner production et compréhension orales en les présentant en même temps. Cette façon de faire peut influencer négativement sur l'apprentissage de cette compétence étant donné le temps réduit qu'on y consacre.

Dans le cadre de la discussion qu'on a menée avec l'enseignante enquêtée avant et après la réalisation de l'enregistrement, elle nous a expliqué qu'elle intègre parfois expressément la production orale à la compréhension pour en profiter dans la réalisation de l'apprentissage d'autres compétences. L'enseignante semble pressée par le temps et cherche à clôturer le programme en passant inaperçu sur certaines activités qu'elle considère comme moins importantes ou secondaires. Cependant, l'enseignante s'est centrée durant la séance enregistrée d'une manière égale sur les deux activités de l'oral à savoir la compréhension et la production. L'objectif de l'enseignante même s'il serait de permettre aux élèves de faire un apprentissage complet et cohérent de l'oral ne peut pas suffire et reste au-dessous des attentes didactiques qui envisagent un temps d'apprentissage plus élevé à cette compétence.

La difficulté de gérer le temps de l'apprentissage consacré à l'oral est en relation avec la gestion du temps de l'enseignement des cours de la séquence ou du projet. L'enseignante essaie de rattraper le temps qu'elle supplée à l'apprentissage d'autres compétences en consacrant moins de temps à l'enseignement/apprentissage de l'oral.

En ce qui concerne la séance de l'oral elle-même, l'enseignante la divise en plusieurs moments qui correspondent au schéma traditionnel qui s'organise de la manière suivante :

-Moment1 : rappel du projet et de la séquence

-M2 : présentation du support utilisé

-M3 : analyse et compréhension du support

-M4 : consolidation

-M5 : conclusion

Cette organisation lui facilite l'exposition et l'utilisation de plusieurs données naturelles aidant l'élève à se projeter par rapport au contenu qu'elle vise à transmettre. Ce découpage en

termes de temps permet également de stimuler plusieurs capacités à l'oral à l'instar de l'observation, l'écoute, la prise de parole, la sélection, le rappel...

L'élève de la classe de l'enseignante ES bénéficie de cette organisation en ayant plus de temps de parole et en s'exposant à un vocabulaire riche dans le domaine étudié. La professeure ES se contente de gérer la communication et d'intervenir en cas de difficulté de compréhension ou de prise de parole observée chez les élèves. Le passage d'un moment à un autre est marqué par une souplesse. L'enseignante ne met pas de rupture ou un arrêt pour passer par exemple de la mise en étude d'un support à un autre. Le travail réalisé se mène peu à peu à une seule orientation cognitive en diversifiant les thématiques abordées ce qui confère une richesse lexicale qui s'acquiert implicitement et surtout avec plus d'application.

2-Les activités menées

Les activités qui sont proposées par l'enseignante débouchent toutes vers un apprentissage concret de l'oral inspiré de la réalité qui caractérise le vécu quotidien des apprenants. Les tâches qui étant diversifiées consistent en l'observation et la description d'un contenu présenté sous forme d'images ayant un lien étroit avec les thèmes du projet et de la séquence. L'élève se sent immergé dans un bain lexical et cognitif qui l'imprègne petit à petit et lui permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire oraux.

La tâche principale que se donne l'enseignante consiste en premier lieu à amener les élèves de sa classe à décrire correctement des images qu'elle leur propose en mobilisant des ressources interdisciplinaires et par la suite à s'exprimer oralement en débattant des sujets divers au cours de la description des images ou des supports présentés.

Incontestablement, la pluralité et la diversité des images et des supports présentés démontrent la sérieuse planification de la séance d'oral que l'enseignante a réalisé en amont ainsi que l'importance qu'elle y accorde. Cette prise de conscience à l'égard de l'oral et son importance est suivie par une activité enseignante animée et vive traduite par la présence et l'amalgame de plusieurs disciplines telles que la sémiologie et la linguistique entre autres.

Au cours de la discussion menée avec l'enseignantes ES, il a été question de décrire sur quelle base les activités enseignantes se réalisent et se conçoivent ?

L'enseignante interrogée s'est expliquée que le facteur le plus important qui pourrait donner forme à l'agir professoral correspond aux conceptions préalables de l'élève. Les activités pédagogiques doivent être conçues par l'enseignant sur la base des évaluations qu'il effectue en amont sur le niveau et les compétences préalables de cet élève ainsi que ses centres d'intérêt et les manières dont il conçoit l'apprentissage.

3-La gestion de la classe :

La classe de l'enseignante ES s'est caractérisée par un climat de motivation, d'enthousiasme et de concurrence. Nous avons constaté la ferveur qu'ont accordée les apprenants à l'apprentissage de l'oral et ce à travers leur participation abondante. L'enseignante a su instaurer ce climat positif à l'aide des outils pédagogiques qu'elle a mis en œuvre. La séance s'est passée sans remarquer des apprenants s'ennuyant ou perdant le désir d'apprendre. La classe de l'enseignante ES s'est gérée selon les normes prescrites de la gestion pédagogique notamment en ce qui concerne les relations maître-élèves et élève-élève. L'oral est une compétence qui ne s'apprend qu'à travers les interactions verbales que l'on établit avec les autres, l'élève a besoin de s'exprimer pour pratiquer la langue orale et améliorer ses compétences langagières. Mais cet objectif pourrait être difficile à se réaliser voire être contrarié par un climat défavorable à l'apprentissage se caractérisant principalement par un manque de respect, une atteinte à l'incompétence des élèves, une insécurité linguistique due à la peur d'être mal jugé par les autres et d'autres pratiques négatives visant surtout l'état d'esprit des élèves.

L'enseignante ES s'est montrée bienveillante et favorable à toutes les interventions de ses élèves et s'est entretenu avec eux de bonnes relations. Aucune objection ou riposte négative n'a été exprimée par l'enseignante à l'égard de ses apprenants. Les échanges se sont passés d'une manière ordinaire, souple, dans un climat de respect mutuel.

I-4-Les conditions de l'apprentissage :

Les conditions de l'apprentissage sont plus ou moins optimisées dans la classe de l'enseignante ES. Ces conditions sont traduites par les procédés et les moyens utilisés qui visent à faciliter l'apprentissage de l'oral ainsi qu'à inciter les apprenants à s'engager pleinement dans cet apprentissage.

Parmi les procédés utilisés en classe de l'enseignante ES, la diversification des supports présentés qui correspondent la plupart à des images et des affiches traitant les mêmes thématiques. L'objectif recherché à travers cette diversité d'outils est de permettre à un grand nombre d'élèves de s'exprimer davantage en décrivant ces images et affiches. On vise également à dispenser un enseignement contextualisé de savoirs linguistiques très riches. Le vocabulaire en est un des composants sur lequel l'enseignante focalise l'attention de ses apprenants en traitant diverses thématiques dont les champs significatifs sont proches les uns des autres. Plusieurs termes ont été explicités et réutilisés plusieurs fois (voire d'abord prononcés) au cours de la séance d'oral ce qui enrichit les connaissances linguistiques des apprenants sur le domaine étudié. Nous en citons à titre d'exemple les termes suivants : « solidarité, violence, raciste, paix, religion... ». Le renforcement du lexique des apprenants

s'impose comme étant une des étapes qui permettent la préparation de ceux-ci à l'expression et à la compréhension orales. L'enseignante qui a su intégrer ce vocabulaire au thème principal qu'elle avait à faire dans le manuel scolaire a réussi à rendre sa tâche d'enseignement et celle de ses apprenants consistant à apprendre et comprendre ce vocabulaire plus facile et appréhensible. L'élève serait capable d'arracher plus facilement la signification des mots utilisés et par conséquent de pouvoir les utiliser correctement dans une communication orale avec l'enseignante.

L'interaction verbale en classe de langue se nourrit du degré de l'attrait des thèmes abordés et la maîtrise du vocabulaire inhérent. Ces deux conditions semblent être présentes dans le cours de l'enseignante ES vu l'animation que nous avons soulevée en classe et la ferveur constatée chez les élèves. Mais, cette interaction verbale qui est de nature constructive (elle se construit par les intercatants) et débouche sur une construction du sens en premier lieu et une construction de savoirs et de savoir-faire particulièrement oraux en deuxième lieu, requiert une réciprocité d'actions se caractérisant essentiellement par l'envie de l'enseignant de provoquer des interventions apprenantes plus ou moins longues et correctes sur le plan linguistique et sémantique, chose qui n'a pas été constatée dans le cours de l'enseignante ES.

Les interventions des élèves sont majoritairement courtes et correspondent à des phrases nominales. On s'intéresse à l'aspect sémantique uniquement sans toutefois travailler l'aspect linguistique qui s'impose comme étant une partie essentielle de l'apprentissage de l'oral et l'aspect argumentatif dialogal qui est inhérent au cadre séquentiel du programme. Celui-ci exige des compositions phrastiques complètes respectant les normes du dialogue argumentatif qui nécessite de développer ses idées dans un discours cohérent et convaincant.

L'enseignante ES s'est beaucoup intéressée à l'obtention des réponses souhaitées de la part de ses élèves au détriment du développement et de l'amélioration de leurs compétences communicatives.

Dans les échanges suivants tenus entre l'enseignante et ses apprenants, il apparaît très clair que les pratiques qui ont été adoptées par le meneur de l'interaction en classe transgressent le schéma ordinaire de l'interaction verbale correspondant au IRF (initiation-réponse-évaluation ou feed-back). Aucune réaction ne s'est produite par l'enseignante à l'égard des réponses qui ont été données par les apprenants, ce qui rompt les échanges qui se tiennent sur la question abordée et bannit la possibilité d'enchaîner la parole. L'enseignante ne s'en sert pas également pour renforcer le discours tenu par les élèves en produisant des phrases cohérentes permettant de développer leurs idées et leurs pensées à propos des thèmes abordés.

L'analyse des données recueillies sur le cours oral présenté par l'enseignante ES permet de constater qu'elle expose ses élèves à des sujets différents liés plus ou moins à la thématique principale traitée sans pour autant tirer profit des épisodes en cours (l'explication d'un sujet ou d'une activité en cours au sens de Bouchard, 2005) pour enrichir les interactions en cours et améliorer par conséquent la compétence communicative des apprenants.

Par inadvertance sans doute, l'enseignante se comportait et agissait de la sorte, sinon, la discussion en classe diffère de celle qui se réalise en contexte extrascolaire de par sa visée et les objectifs qu'on tend à atteindre au bout de sa réalisation. Une seule réponse obtenue des élèves peut faire un objet d'apprentissage de l'oral à travers les réutilisations que l'on réalise sur cet objet et l'emploi diversifié que l'on en fait. La mise des élèves en situation communicative était toujours une visée ultime que notre interrogée souhaitait atteindre dans ses cours d'oral selon les réponses qu'elle nous a communiquées suite à l'entretien que nous avons mené avec elle. Mais la réalité de la classe contredit ses propos malgré les opportunités qu'elle s'offre et les possibilités que lui offre la maîtrise du champ thématique par les élèves.

Notons dans ce sens que la séance animée par l'enseignante ES s'est centrée en grande partie sur la production orale que sur la compréhension, les interventions verbales des élèves auraient dû être plus longues et riches et l'enseignante se serait mise en retrait de façon à laisser ses apprenants interagir entre eux et s'échanger des propos personnels dans le cadre du dialogue argumentatif, ce qui n'y était pas le cas. L'exemple suivant en donne plus d'explication :

141ES *très bien accepter les autres (l'enseignant écrit la phrase au tableau) quand je dis accepter les autres c'est ?*

142EE *accepter la religion*

143ES *très bien accepter quoi aussi ? la ra*

144EE *la race*

145ES *oui : quoi aussi l'homme et la femme*

146EE *le sexe*

147ES *le sexe et quoi ?*

148EE *le pouvoir*

II- **Domaine didactique :**

II-1-**La gestion didactique :**

Sur le plan didactique, l'enseignante a mis en place une méthode d'enseignement particulière et des stratégies d'enseignement ayant eu pour visée de lui faciliter l'engagement dans sa tâche.

Quant à la méthode adoptée, il a été question de diversifier les supports et les outils pédagogiques afin de permettre à un grand nombre d'élèves de se positionner par rapport au thème abordé et d'apprendre les savoirs oraux selon un rythme et des capacités personnels.

Il n'est pas difficile de s'entendre sur la forte présence de plusieurs principes de la méthode directe qui prédominent et influent manifestement sur l'agir professoral en classe. L'absence presque absolue du recours à la langue maternelle (utilisation rarissime), l'utilisation de plusieurs images comme des supports à décrire et des moyens de déclenchement de la parole en sont quelques-uns.

La centration de l'enseignante ES sur la différenciation pédagogique était en quelque sorte congrue et appropriée à la situation de sa classe vu l'implication que nous avons constatée chez la plupart des élèves qui participaient le plus souvent d'une manière collective.

L'enseignante a également réussi à faire participer ses élèves et à les impliquer dans le cours de l'oral à travers la nature des thèmes qu'elle leur propose qui traitant des sujets d'actualité et ont plus d'attrait et de dynamisme. Nous citons à titre d'exemple les thèmes suivants : *la violence dans les stades, la violence entre homme et femme, l'égalité des races et de la religion* et d'autres thèmes couvrant la plupart des questions sociales actuelles.

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement qui ont été mises en œuvre par l'enseignante ES, nous nous intéressons à celles qui ont pour objectifs d'aider les élèves à surmonter les difficultés qui les entravent à acquérir les savoirs et les savoir-faire oraux ou à celles qui permettent de contourner ces difficultés.

-Les stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'enseignante ES :

Le rappel : c'est la première stratégie qui a été déployée par l'enseignante observée à l'oral. Il s'agit de rappeler aux élèves la cadre séquentiel qui est en cours et qui renferme le projet d'étude et la séquence didactique. Le rappel permet de remettre en mémoire les informations antérieures dont l'élève a besoin pour entamer l'apprentissage d'un savoir nouveau plus complexe. Il permet également de situer les apprentissages nouveaux par rapport à ceux qui ont été déjà réalisés afin de conserver un enchaînement constant et fructueux de connaissances. Cette stratégie ressemble en partie aux activités de remue-méninge qui peuvent être organisées par l'enseignant en vue de procéder au rappel des connaissances antérieures et au partage d'idées entre élèves.

La stratégie de rappel mise en œuvre par l'enseignante ES porte principalement sur l'intitulé du projet 2 et de la séquence 2 du programme scolaire de la 4^{ème} AM. Par le déploiement de cette stratégie, l'enseignante attire l'attention des apprenants au lien qui existe entre l'aspect sémantique de l'intitulé du projet qui porte sur la paix et le thème qui sera abordé en cours

d'oral. L'enseignante se sert des connaissances antérieures que possèdent ses apprenants sur la signification du thème du projet en l'occurrence la paix pour procéder à un partage entre élèves d'idées et de connaissances nouvelles. Plusieurs expressions langagières ont été développées par les apprenants grâce à cette remise en mémoire à l'exemple de ; « non à la violence, non à la guerre, égalité ». Une telle stratégie permet de générer pratiquement des interactions verbales bénéfiques d'abord sur le plan linguistique, à travers l'utilisation effective par les apprenants de la langue étrangère à l'oral ce qui participe de près ou de loin à rehausser considérablement le potentiel acquisitionnel et présente aux élèves un contexte qui les incite fortement à enrichir leur bagage langagier, ensuite sur le plan psychologique à travers l'implication et l'engagement qui en résultent.

Le rappel se présente également comme un moment propice qui permet d'annoncer aux élèves les objectifs pédagogiques que l'enseignant veut atteindre à la fin du cours. Dans la classe observée, l'enseignante ES n'a fait aucune mention des objectifs qu'elle s'est fixés préalablement et est passée inaperçue sur cet aspect. De cette façon, l'élève qui se dirige vers des objectifs qu'il n'est pas capable de percevoir ne bénéficie que partiellement de la stratégie du rappel.

L'enchaînement des connaissances : tout au long du cours présenté par l'enseignante ES, il a été question d'enchaîner des connaissances ayant un lien sémantique et linguistique étroit entre elles. Plusieurs termes ont été explicités dans le cadre de la description du contenu des images présentées. L'enseignante s'est servie de ces termes pour enrichir et doter l'élève du vocabulaire dont il a besoin que ce soit pour s'exprimer oralement ou pour comprendre les productions orales ayant un lien avec la thématique abordée.

Cette stratégie permet d'apprendre des connaissances appartenant à un même champ thématique ce qui renforce et enrichit le bagage linguistique que l'apprenant devrait avoir pour réussir à l'oral. Parmi les termes qui ont été utilisés pour expliciter la même thématique du cours, nous citons : racisme (ou raciste), solidaire, violence, guerre, égalité, religion, respect...etc

Force est de constater également le lien qui existe entre les connaissances qui sont transmises pendant le cours d'oral et celles que l'apprenant a acquises auparavant. L'enseignante s'est clairement servi du contenu de l'intitulé du projet pour débiter son cours qui traite la même thématique que celle du projet en cours. L'objectif serait de s'appuyer sur des connaissances antérieures pour en acquérir des nouvelles.

Cette façon d'agir professoral est corroborée par une utilisation massive de certains termes considérés selon l'analyse des données du corpus obtenu comme nouveaux et inconnus pour

les élèves. Il s'agit donc **d'une répétition** extensive qui correspond à la reprise par des styles différents d'une même idée voire une même thématique tout au long du cours. Ce type de répétition qui n'est d'ailleurs pas le seul utilisé en classe de l'enseignante est adopté comme une stratégie d'aide permettant de consolider les apprentissages réalisés et de faciliter l'accès aux informations mémorisées. Il met aussi l'apprenant devant une diversité langagière qui lui offre le choix du vocabulaire à utiliser pour discourir sur la même idée. Citons à titre d'exemple le nombre considérable de mots et d'expressions que l'enseignante ES a employé pour décrire le champ thématique de la violence :

Non à la guerre, non au racisme, racisme, violence entre hommes et femmes, violence dans les stades, frapper, violence conjugale... etc

Pour décrire la notion du racisme qui est en relation avec le thème de la violence, l'enseignante s'est servie de certaines oppositions qui renvoient à la notion en question comme ; blanc et noir ; différence religieuse (musulman, chrétien) ; (homme, femme), (garçon, fille).

Ces répétitions extensives qui ont un effet positif sur les apprentissages oraux qui se réalisent en classe comprennent également des formes de répétition débouchant sur des corrections et des réparations exercées par l'enseignante à l'égard des interventions proférées par les apprenants présentant des erreurs linguistiques. Ces répétitions présentes dans notre corpus correspondent aux cas suivants :

La reprise ; d'une structure mal formulée :

21ES *très bien on a plusieurs/ personnes comment elles sont ces personnes?*

22EE *en couleur~*

23ES *~ en couleur très bien elles sont en couleur quoi aussi qu'est-ce qu'on a*

24EE *ils se tiennent par la main*

25ES *très bien ils se tiennent la main les personnes en couleur se tiennent la main (.) qu'est-ce que vous voyez encore ? oui (dlp)*

La reprise d'un mot mal prononcé,

29ES *blan-che une colombe blanche qu'est-ce que vous voyez aussi*

(Les élèves essaient de répondre mais ensemble)

levez le doigt

30EE *le monde*

31ES *le monde très bien le globe terrestre ou bien la terre très bien où il y a le monde quoi aussi ? (..) qu'est ce qu'on a ici ? ((l'enseignante indique quelque chose sur l'image)) (.) ça c'est quoi ? c'est quel pays*

La reprise d'un propos exigeant une réflexion,

49ES *très bien c'est la liberté (.) quoi aussi le globe terrestre la terre (.) ça veut dire quoi le globe ça veut dire englobe tout le monde ((l'enseignante utilise des gestes pour*

montrer le sens)) tout le monde fête la journée internationale de la paix quoi aussi on a les personnages en couleur c'est quoi la couleur ici signifie quoi ?

50EE solidarité

51ES *très bien solidarité ou bien non c'est pas solidarité c'est l'égal~*

52EE *~égalité~*

La répétition correctrice

31ES *le monde très bien le globe terrestre ou bien la terre très bien où il y a le monde quoi aussi ? (..) qu'est ce qu'on a ici ? ((l'enseignante indique quelque chose sur l'image)) (.) ça c'est quoi ? c'est quel pays*

32EE Alger

33ES *Algérie c'est l'Algérie on a la carte géographique de l'Algérie qu'est-ce qu'on voit aussi toujours dans le timbre (..) oui (dlp)*

La répétition réparatrice.

59ES *très bien ça c'est un stade alors qu'est-ce qu'on a dans ce stade (...) Il y a du respect dans ce stade dans quelle catégorie on doit classer ça racisme?*

60EE *non*

61ES *c'est quoi donc(..)*

62EE solidarité

63ES *non ça solidarité/ ils se disputent et se cassent ils sont en train de se casser*

64EE la violence

65ES *très bien c'est la violence c'est la violence dans les stades ça c'est la violence dans les stades c'est un acte mauvais d'accord alors Ici? ((l'enseignante montre une autre photo))*

Outre la répétition extensive, un autre type de répétition est également utilisé par l'enseignante ES et sert à favoriser un apprentissage plus efficace. Il s'agit de la répétition intensive. Ce type diffère du premier du fait qu'il consiste en l'utilisation répétée d'un même terme dans plusieurs interventions.

L'avantage que l'apprenant pourrait tirer de ce deuxième type de répétition est l'atteinte d'un niveau de compréhension et de maîtrise plus avancé du vocabulaire utilisé en classe. Chose qui imprègne très positivement sur tous les apprenants de la classe y compris ceux qui présentent des difficultés linguistiques et langagières.

Plusieurs termes ou mêmes des expressions ont été répétés dans notre corpus, prenons à titre d'exemple le mot « *paix* » ou même l'expression (*la journée internationale de la paix*) utilisés plusieurs fois dans les échanges tenus entre l'enseignante et ses élèves. Ce terme, et cette expression qui représente l'intitulé du projet ont été initiés et repris par les élèves 5 fois alors qu'ils sont utilisés 10 fois par l'enseignante.

Le terme « *violence* » est employé par les apprenants dans quatre interventions contre vingt interventions proférées par l'enseignante.

Le terme « *égalité* » a été également employé plusieurs fois par les partenaires scolaires ; trois fois utilisé par les élèves contre huit fois par l'enseignante

Ces répétitions ont donc un rôle positif dans la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire inhérent au thème de la discussion vu les carences lexicales observées généralement chez les apprenants. Celles-là renforcent également du point de vue de l'apprentissage de l'oral l'entraînement des élèves à la prononciation des termes utilisés à travers l'emploi verbal récurrent de ces derniers.

Le questionnement :

Les interactions qui se sont déroulées entre les protagonistes scolaires s'articulent principalement sur le schéma triadique composé de question-réponse suivi mais pas toujours par un feed-back émis par l'enseignante en réaction aux réponses proferées par les élèves. Les questions posées par le meneur de l'interaction sont variées. On compte l'utilisation de plusieurs pronoms interrogatifs qui ont différentes fonctions informationnelles. Citons certains pronoms qui sont les plus utilisés et dont le nombre d'emploi peut être surprenant :

Le premier qui se répète en nombre abondant (42 fois) est le pronom « *quoi* », utilisé parfois avec le pronom « *pourquoi* ». D'autres mots interrogatifs sont également présents comme : « *qu'est-ce* », « *quel* » utilisés 14 fois, « *comment* » utilisé 5 fois.

Le questionnement se présente donc comme une stratégie incontournable pour les enseignants, et un outil essentiel qui sert à animer et mener les échanges tenus en classe. Il permet d'orienter les élèves vers le savoir à construire et les informations qu'ils doivent s'approprier.

Cet outil peut remplir plusieurs fonctions en situation d'interaction liées au désir communicatif et informationnel de l'enseignant. Dans notre corpus, nous en avons répertorié quatre fonctions principales : le contrôle, la facilitation, la clarification de l'information et le guidage.

Pour la fonction du contrôle, nous citons l'exemple suivant tiré de notre corpus :

59ES *très bien ça c'est un stade alors qu'est-ce qu'on a dans ce stade (...) Il y a du respect dans ce stade dans quelle catégorie on doit classer ça racisme?*

60EE *non*

61ES *c'est quoi donc(..)*

62EE *solidarité*

Pour la fonction de clarification de l'information nous citons le passage suivant :

57ES *alors maintenant on va prendre certaines photos ((l'enseignante montre aux élèves certaines photos)) qu'est-ce qu'on a ici ?*

58EE *un stade*

Pour la fonction de guidage, nous avons l'extrait suivant qui explicite cette fonction :

81ES *~très bien un groupe de garçons qui frappe un seul garçon~ où*

82EE *dans l'école*

83ES *c'est la violence dans les*

84EE *les écoles*

85ES *très bien c'est la violence dans les écoles (.) alors qu'est-ce qu'on peut dire sur ce genre d'acte est-ce qu'il est bon ou il est mauvais/ ?*

86EE *mauvais*

La dernière fonction de facilitation, nous la présentons dans le passage suivant :

13ES *les autres (.) accepter la ra (..) quoi la race soit noir soit blanc accepter quoi aussi ? (..) une personne tolérante accepter la race de l'autre accepter la : (.) la re-ligion de l'autre personne soit musulman soit chrétien tout le monde est pareil d'accord ça y est maintenant on prend le livre la page 69*

qu'est-ce qu'on a dans la page 69 ou bien où peut-on trouver ce genre de pièces ça c'est une pièce ((l'enseignante montre les images qui se trouvent sur la page 69)) où est-ce qu'on peut la trouver où le lieu ?

14EE *la poste*

15ES *dans une poste d'accord/ je pars à la poste et je demande quoi ~*

16EE *~un timbre*

La reformulation

La reformulation est utilisée par l'enseignante ES comme une stratégie enseignante permettant de faciliter l'appropriation du savoir. On compte plus de 18 passages reformulés, soit d'une manière directe et explicite, soit d'une manière latente ou implicite.

Le recours à la reformulation semble être une habitude qui s'est automatisée chez l'enseignante ES. Elle y fait appel pour surmonter des difficultés généralement sémantiques, et rendre par conséquent accessible la compréhension et l'assimilation de l'information.

Dans le passage suivant, l'enseignante reprend le terme inapproprié qu'a utilisé l'apprenant pour répondre à la question posée par son enseignante :

EE *le monde*

PF *le monde très bien le globe terrestre ou bien la terre très bien où il y a le monde quoi aussi ? (...) qu'est-ce qu'on a ici ? ((l'enseignante indique quelque chose sur l'image)) (.) ça c'est quoi ? C'est quel pays*

La reformulation ici, sert à apporter d'une manière implicite une correction à la faute lexicale commise par l'élève. L'objectif est d'éviter de porter atteinte à la face de l'apprenant et de le pousser par conséquent à se soustraire des prochaines tentatives de participation. La reformulation du terme *monde* a été glissée d'une manière habile sans s'appuyer sur un mot introducteur servant à reformuler. Cette pratique entraîne un apprentissage naturel qui ressemble à celui qui s'effectue en réalité par les enfants qui sont en premiers stades de développement langagier. L'intervention corrective de la maman se fait auprès de son enfant

qui généralise lexicalement parlant et n'arrive pas à dénommer d'une manière correcte et exacte les objets et les faits.

Dans cet exemple de pratique, la reformulation est unique et diffère des autres types de reformulation. La spécificité renvoie au fait que celle-là est utilisée en réaction à une pratique orale effective de la langue étrangère par l'apprenant entraînant une erreur systématique. Son emploi a donc une visée plus corrective que facilitatrice ou explicative. On peut parler d'un seul coup qui permet de parvenir à plusieurs objectifs : d'abord une correction orientée et ponctuelle qui se fait d'une manière souple et élégante en respectant l'état d'esprit et la face de l'apprenant. Celui-ci ne se sent pas intimidé et ne sera pas mal jugé par ses camarades suite à l'action corrective de l'enseignante. Cette correction est loin de porter préjudice à l'élève qui l'empêche d'avoir l'envie et l'audace de participer prochainement.

Ensuite, cette reformulation permet de surmonter une difficulté lexicale émergée naturellement chez l'apprenant suite à une communication réelle et situationnelle, ce qui donnera lieu à un apprentissage contextualisé, automatique, et implicite. La reformulation est considérée ici comme une action pratique et influente explicitement parlant, ce qui donne forme à une pratique enseignante qui devrait être ratifiée et renforcée vu le degré et la pertinence de l'apprentissage qui en résulte par rapport à l'apprentissage traditionnel qui consiste à faire apprendre aux élèves des listes de mots décontextualisés pour les réutiliser dans des communications non naturelles.

En plus de l'exemple de reformulation que nous avons décrit, l'enseignante ES a également utilisé la même stratégie dans le même passage ; « *ou bien la **terre*** ». Dans cet exemple, la reformulation est introduite par un mot reformulateur « ou bien » qui rend celle-ci plus explicite. La fonction que remplit la reformulation ici est différente de ce que nous avons explicité ci-dessus. Il s'agit d'une action illocutoire supplémentaire que l'enseignante aurait pu s'en abstenir, et se contenter de la citation de la première reformulation « *le monde très bien le **globe terrestre*** ». Cette fonction est plutôt explicative de nature facilitatrice que corrective. L'enseignante visait à clarifier aux élèves la signification du terme nouvellement cité « globe terrestre » par un autre plus courant qui est « terre ». Par le biais de ce procédé de reformulation, elle cherche donc à rendre le vocabulaire qu'elle utilise plus accessible et compréhensible aux élèves et faciliter par conséquent l'acquisition du savoir.

L'enseignante peut également à travers l'introduction du terme (terre) être en mesure d'enrichir le bagage linguistique et surtout lexical des élèves. Elle leur permet d'avoir et d'utiliser des choix lexicaux divers au cours de la communication.

La correction de la langue :

L'action corrective est considérée également comme une stratégie enseignante. Elle sert à redresser la langue utilisée par les apprenants au cours de leurs interactions orales. Dans notre corpus de l'enseignante ES, on compte 11 actions correctives menées par l'enseignante en vue de corriger des formes linguistiques fausses contenues dans les interventions des élèves. Ces corrections qui portent sur des erreurs d'ordre divers ; de nature sémantique, orthographique, ou grammaticale peuvent être classées en deux types : explicite et implicite.

La correction explicite : est celle qui s'introduit par un terme qui dénuce la forme erronée et permet d'annoncer à l'élève la fausseté de la langue qu'il utilise. Le passage suivant contient un exemple d'une action corrective menée par l'enseignante d'une manière explicite :

59ES *très bien ça c'est un stade alors qu'est-ce qu'on a dans ce stade (...) Il y a du respect dans ce stade dans quelle catégorie on doit classer ça racisme?*

60EE non

61ES *c'est quoi donc(..)*

62EE solidarité

63ES non ça solidarité/ ils se disputent et se cassent ils sont en train de se casser

64EE la violence

Dans ce passage, l'enseignante signale une faute sémantique commise par l'élève. Elle utilise l'adverbe « non » pour dire explicitement qu'il s'agit d'une faute et qu'il faut la corriger. La suite corrective n'est pas faite par l'enseignante elle-même mais elle est réalisée par l'élève ce qui correspond à une autocorrection. Celle-ci n'est pas la forme qui prédomine dans le cours de l'enseignante ES mais un cas qui accompagne le plus souvent la correction explicite.

La correction implicite : elle correspond à la forme corrective qui se fait sans mentionner clairement la forme erronée. La correction qui est généralement faite par l'enseignant est glissée dans sa suite communicative menée en réaction aux réponses données par les élèves.

Ce type de correction est apparu plusieurs fois dans les interventions de notre participante. Il constitue une pratique enseignante qui se répète et qui caractérise les feed-back de l'enseignante ES. Dans l'extrait suivant, l'enseignante corrige une erreur orthographique commise par l'élève en glissant directement la forme correcte :

09ES *non à la guerre (.) quoi aussi ?*

10EE non à la racisme

11ES *non au racisme (.) c'est-à-dire on doit être tolérant l'homme doit être tolérant le mot tolérant veut dire quoi accepter quoi ?*

Dans cet extrait, l'élève se heurte à une difficulté orthographique qui renvoie à l'utilisation d'un article défini féminin à la place d'un article masculin. L'enseignante corrige la faute sans la signaler explicitement aux élèves. Cette attitude sera vue positivement pour certains élèves, comme elle va être considérée comme négative pour certains d'autres.

Les apprenants qui ont des compétences langagières plus ou moins avancées sont capables de déduire la règle à utiliser et la forme correcte qu'il faut employer prochainement suite à l'action corrective de l'enseignant. Ils peuvent différencier entre la forme erronée qu'a utilisée leur camarade et celle corrigée par leur enseignant.

Mais, ceux qui ont des difficultés linguistiques et présentent un niveau d'apprentissage plus ou moins médiocre sont incapables de dégager la règle qu'il faut appliquer prochainement et de faire la différence entre la forme erronée et la forme corrigée ce qui n'aboutit pas à un apprentissage effectif.

Pour tirer profit des actions correctives en classe d'oral, l'enseignant peut impliquer ses élèves dans la tentative de la correction en adoptant un discours empathique et respectueux (en disant, très bien mais...) qui ne nuit pas à la face de l'apprenant répondant. De cette façon, il s'assure d'un apprentissage observable qui sera effectivement et pertinemment réalisé.

L'encouragement

Dans le corpus de l'enseignante ES, on compte trente citations de l'expression laconique « très bien » qui a pour objectif d'encourager et d'apprécier les apprenants qui répondent d'une manière plus ou moins correcte ou jugées comme satisfaisante aux questions posées par l'enseignante. Cette attitude positive de la part de celle-ci permet de valoriser le travail cognitif induit chez l'apprenant ainsi que ses actions entreprises. Elle permet également de mettre l'élève répondant en confiance en vue de susciter chez lui la motivation et l'envie de s'engager pleinement dans la construction du savoir oral.

L'état d'esprit de l'apprenant entouré par ses camarades de classe est vulnérable. Il peut être facilement influencé par les jugements que l'on porte sur son travail et les réponses qu'il propose. Les appréciations stimulent positivement l'apprenant et son désir d'apprendre comme le font les dépréciations mais d'une manière négative. Deux pratiques enseignantes différentes donnent respectivement lieu à deux résultats différents :

« Toutes les pratiques enseignantes ne se valent pas. Certaines sont plus efficaces (capacité à élever le niveau moyen d'une classe) et équitables (capacité à égaliser le niveau des élèves) que d'autres » (Talbot & ArrieuMutel, 2012, p. 67).

Les élèves ont besoin d'être admirés et cherchent toujours à attirer l'attention des autres au travail qu'ils réalisent et aux exploits qu'ils font. Toutes les remarques qui portent sur leurs travaux sont prises au sérieux et influent sur leurs actions à venir et la volonté d'entretenir des relations amicales avec les éléments du milieu scolaire.

L'enseignante ES s'est comportée correctement en manifestant son admiration aux réponses données par les élèves en proférant l'expression « très bien ». Même si elle n'obtient pas une

réponse correcte, elle ne cesse pas d'encourager les élèves à prendre la parole et répondre à leur guise sans les contraindre de quêter sur la justesse de la réponse. L'extrait suivant affirme nos remarques :

29ES *blan-che une colombe blanche qu'est-ce que vous voyez aussi*
(Les élèves essaient de répondre mais ensemble)
levez le doigt

30EE *le monde*

31ES *le monde très bien le globe terrestre ou bien la terre très bien où il y a le monde*
quoi aussi ? (..) qu'est-ce qu'on a ici ?

L'élève s'est trompé du bon mot à utiliser pour répondre d'une manière correcte, il a employé le terme « monde » au lieu de « terre ». L'enseignante a acquiescé et apprécié la réponse de l'élève sans s'arrêter à la faute lexicale commise. Ce geste positif va certainement avoir un impact appréciable sur l'élève et son envie d'apprendre le savoir dispensé en classe.

La médiation :

Le dernier passage dont on s'est servi pour expliciter la stratégie d'encouragement présente un geste qui incarne le rôle principal que les nouvelles approches éducatives accordent à l'enseignant consistant à se présenter comme **un médiateur** entre le savoir et l'élève. L'enseignante glisse habilement le terme qui convient au contexte informationnel qui manquait à l'élève « monde vers terre » ce qui est considéré comme une médiation enseignante qui rend accessible et facile l'appropriation du savoir.

La langue maternelle

L'enseignante ES n'a en aucune intervention fait recours à la langue maternelle. Tandis que ses élèves ont utilisé l'arabe dans deux interventions ; la première utilisation a consisté en la traduction de la phrase « la journée internationale de la paix » vers la langue maternelle des élèves et la deuxième correspond à la traduction du mot « paix » ; les extraits suivants le montrent :

35ES *très bien le chiffre 16 d'accord alors on a ici ((en montrant sur la même page)) la*
carte géographique de l'Algérie on a le chiffre 16, le globe terrestre on a une colombe
blanche et plusieurs personnages en couleur qui se tiennent par la main d'accord/
alors il y a un mot en arabe qui veut le lire

36EE *elyawm edouali lilayche maan bi salem* (la journée mondiale de vivre ensemble en paix)

Le deuxième :

135ES *très bien ça veut dire là pas de racisme pas de guerre comment on appelle le mot*
c'est quoi

136EE *salem* (la paix)

II-2-La structuration des savoirs oraux et transfert didactique :

Le cours présenté par l'enseignante ES respecte une structure établie qui tient compte de la manière dont les cours de langue sont dispensés. Comparativement à d'autres compétences linguistiques, l'enseignement de l'oral est considéré comme ayant des caractéristiques uniques. Il nécessite un certain niveau d'organisation des outils et des connaissances de la part de l'enseignant. Lors de la mise en place et la planification du programme du cours, la structuration des savoirs oraux est forcée d'être vue comme une étape cruciale. Elle fait spécifiquement référence à l'organisation des ensembles de connaissances que les élèves sont censés apprendre sous forme de boîtes de connaissances.

Cette organisation ressemble en partie à ce qui se passe dans le cerveau d'un apprenant lorsqu'il se met à apprendre de nouvelles connaissances qui se combinent avec des informations précédemment apprises pour former une nouvelle structure qui représente un état d'équilibre différent de l'équilibre qui existait auparavant.

Dans le corpus de l'enseignante ES, les connaissances antérieures des élèves ont été bel et bien prises en compte au moment de la planification, la transmission et l'enseignement des connaissances nouvelles inhérentes à la compétence orale. L'enseignante part de ce que savent ses apprenants pour se lancer avec eux dans la construction de nouveaux savoirs.

L'ouverture du cours s'est faite en rappelant l'intitulé du projet et sa signification ainsi que le lien qui existe entre cet intitulé et la thématique du cours oral. Par la suite, on cite divers termes appartenant au champ sémantique et lexical de la thématique du projet et qui seront développés en pleine interaction entre l'enseignante et ses élèves.

L'enseignante structure le cours en s'appuyant sur le champ sémantique et lexical, qui sert d'outil aux apprenants pour se situer par rapport aux connaissances antérieures et aux idées en circulation. C'est ainsi que le savoir oral sera développé par les élèves en fonction de l'écart qui existe entre les deux connaissances.

L'acquisition des connaissances nouvelles se fait d'une manière progressive du simple au complexe, concept par concept et en lien avec les connaissances antérieures. Nous prenons comme exemple le terme violence et la manière dont il a été développé par l'enseignante tout au long du cours : le terme a été d'abord cité par les élèves dans une expression afin d'expliquer un autre terme « paix ». Ensuite, l'enseignante a présenté aux élèves des images décrivant les différentes formes de la violence (violence dans les stades, violence paternelle, violence dans la rue, contre les femmes...), enfin, il a été question de chercher la meilleure façon pour stopper et éviter toutes les formes de cette violence.

On observe une acquisition d'un savoir oral autour du terme « violence » se faisant d'une manière progressive en partant d'abord de ce que connaissent les apprenants et sont capables de dire verbalement à ce qu'ils ignorent et devraient connaître.

En gros, le savoir oral dispensé en classe de l'enseignante ES est structuré de manière progressive en respectant le degré de compréhension et d'assimilation de tous les élèves de la classe et en prenant en considération les liens qui doivent être établis entre ce qui est connu et ce qui est à connaître.

II-3-L'utilisation des aides et supports à l'enseignement/apprentissage :

Dans le corpus de l'enseignante ES, les images et les affiches ont servi d'outil et de support à l'enseignement-apprentissage de l'oral. On compte sur le visuel que l'auditif, le fixe que l'animé ou le mobile.

L'exposition des images aux élèves a un double objectif : d'abord, pour faire parler les élèves et les pousser à s'exprimer oralement en utilisant la langue cible. La description de ces images se fait d'une manière collective en réponse aux questions posées par l'enseignante se centrant sur des informations sélectionnées auparavant. L'expression semble être prioritaire en observant le jeu de questions-réponses qui occupe la part du lion dans l'interaction entre les deux partenaires. L'image comme document visuel privé du son plonge les apprenants dans un univers fictionnel qui ressemble à celui dans lequel chacun d'eux peut s'identifier, permettant de vivre ou de se situer par rapport au vécu personnel. Ce positionnement va servir d'élément suscitant chez les apprenants l'envie de prendre la parole et d'exprimer les émotions ressenties dans les aïeux du cours que procurent la contemplation des images exposées. Ce support joue donc le rôle de déclencheur de la production verbale de l'apprenant par le biais du non-dit qui le caractérise. A. Maley, A. Duff et F. Grellet (1980) cités par Muller (2014) ont confirmé l'idée selon laquelle l'image est capable de susciter une production verbale. Loin d'entraver la parole, le caractère non discursif de l'image procure une variété d'interprétations et permet aux apprenants de développer la créativité. B. Goldstein ([2008] 2009) cite le pouvoir qu'ont les images de susciter des idées et de provoquer des discussions. En interpellant les apprenants, les documents visuels les aident à s'exprimer.

Le deuxième objectif est de ramener les élèves à acquérir un savoir ayant un lien indirect avec l'oral à savoir les connaissances linguistiques, sociales, culturelles, référentielles et discursives. La centration sur le champ lexical et sémantique à travers la description de ces images en est l'outil qui permet à l'enseignante de faire apprendre aux élèves les différents aspects linguistique et métalinguistique de l'oral.

Dans le sens de l'exploitation de ces images en classe d'oral, celles-ci auraient constitué une aide primordiale à l'apprentissage de l'oral si l'enseignante avait su inciter ses élèves à produire des phrases longues qui leur permettent d'exprimer leurs idées et d'utiliser leurs acquis langagiers. Elles seraient également une source d'inspiration pour ces élèves si leur emploi s'est fait en fonction de l'impact qu'elles exercent sur chaque apprenant.

En plus de l'utilisation des images comme des documents authentiques servant de support à l'apprentissage de l'oral, les affiches présentes dans le manuel scolaire ont été également des supports sur lesquels l'enseignante s'est appuyée pour faire apprendre l'oral à ses élèves. Il se dégage donc que le contenu du manuel scolaire peut aussi être bénéfique et apporter par conséquent une aide qui a pour objectif en plus de faciliter l'apprentissage aux apprenants, de mettre à la disposition des enseignants des supports convenables et dont l'accès est plus facile que les documents authentiques qui ont besoin d'être didactisés.

II-4-La gestion épistémique des contenus (démarche, consigne, évaluation, remédiation)

L'enseignante ES a géré le contenu épistémique de son cours oral d'une manière ordinaire. La démarche qu'elle a adoptée repose sur ce qu'elle peut apporter et présenter comme savoir à ses élèves. Elle se centre sur ses compétences enseignantes personnelles et les normes qu'elle pourrait remplir face au public scolaire. La gestion qui s'est faite autour de la présentation et la description d'images porteuses de signification a permis de dispenser un savoir oral de niveau acceptable, et de faire acquérir des notions discursives, linguistiques et socio-culturelles importantes. En mesurant l'écart entre les objectifs et les consignes qui ont été explicités au début du cours et leur réalisation à la fin du cours, on tire la conclusion que l'enseignante a pu trouver la stratégie qui lui permet de s'adapter à la pensée de ses élèves et d'adapter son enseignement à leur apprentissage.

Malgré une réticence de la part des élèves concernant leur participation et la prise de parole, on ressent l'envie de développer chez eux des comportements communicatifs efficaces en prenant appui sur des situations de communication de la vie quotidienne ou de la vie en classe.

Quant à l'évaluation, elle s'effectue d'une manière implicite et porte sur les productions orales et les réponses produites par les élèves suite aux questions de compréhension. On compte par exemple 22 citations de l'expression « d'accord » qui permet à l'enseignante de s'assurer et de contrôler la compréhension et l'assimilation des élèves. L'utilisation de cette expression permet de situer la façon dont l'enseignante ES procède pour porter un jugement sur les acquis transmis pendant le cours. Il s'agit d'une évaluation implicite non déclarée qui accompagne la transmission, l'appréhension et le réinvestissement du savoir dispensé.

Synthèse :

L'analyse du cours enregistré de l'enseignante ES nous a permis de dégager les pratiques enseignantes qui peuvent être reproduites par d'autres enseignants en vue de favoriser l'apprentissage de l'oral chez les élèves de la 4^{ème} AM. Ces pratiques renvoient à une pédagogie différentielle que l'enseignante a appliquée pour aider un grand nombre d'élèves à construire le savoir oral en fonction des capacités personnelles. Elles renvoient également aux stratégies d'enseignement que l'enseignante a adoptées pour permettre aux élèves d'accéder au savoir oral et de favoriser par conséquent leur compréhension et production à l'oral.

L'enseignante ES s'est montrée rigoureuse à l'égard de l'emploi de la langue maternelle qui a été utilisée une seule fois tout au long du cours. La diversification des aides pédagogiques et didactiques lui a permis de se passer du recours à cette langue première et d'aider les élèves à avoir accès facile au sens et à la parole.

D'autres pratiques ont été retenues et décrites dans l'analyse ci-dessus avec les actions d'étayage et de contre-étayage ayant été mises en œuvre par l'enseignante au cours de l'acquisition de l'oral.

3-Analyse du cours enregistré de l'enseignant PS :

3.1-Avant le cours :

L'enseignant PS nous a révélé au cours de l'entretien semi-directif qui a précédé le cours enregistré son point de vue sur l'enseignement de l'oral au cycle moyen et les difficultés que ses apprenants rencontrent pour apprendre cette compétence en compréhension et en production.

Les questions que nous lui avons posées portent sur les mêmes soucis que ceux qui nous ont intéressés lors de la discussion avec les deux autres enseignants ayant participé à notre enquête.

Pour l'enseignant PS, l'oral est une compétence qui peut être apprise si les apprenants décident de s'y engager. Ils ont plus de responsabilité qu'ont leurs enseignants à l'égard de l'apprentissage du savoir oral et de la construction des connaissances. Selon lui, les difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de l'oral sont inhérentes à l'environnement social et familial qui ne joue pas le rôle attendu. Les parents ne sont pas conscients de la valeur que pourrait apporter l'apprentissage du français et surtout le français oral à leurs enfants. Il ajoute que l'impossibilité de communiquer oralement en français dans la région d'Abadla où il enseigne aggrave la situation langagière et rend difficile aux enseignants comme aux élèves le réinvestissement des connaissances apprises dans un contexte extrascolaire.

L'extrait suivant confirme ses propos :

PS : pour répondre à cette question, on doit avoir une vision globale de toute la situation dans laquelle se trouve l'apprenant. Le français comme on le sait s'apprend très difficilement et les apprenants ont du mal à le parler chez eux. Ils n'ont pas l'habitude de l'utiliser en dehors de la classe alors qu'ils manquent de motivation pour l'apprendre.

Cette région (Abadla) ne présente pas des espaces où l'on peut réinvestir les acquis scolaires, les parents manquent de la culture qui leur permet de pousser leurs enfants à se pencher davantage sur l'apprentissage des langues étrangères.

À la question de l'enseignement de l'oral, l'enseignant PS s'est exprimé comme suit

PS : d'habitude, on enseigne les deux activités la compréhension et la production orales dans une même séance. On choisit deux documents supports différents pour les deux activités et on essaie d'adapter les supports en fonction des élèves. Il est difficile pour nous d'enseigner l'oral parce que les élèves n'ont pas l'habitude d'écouter ou de regarder des chaînes de télévision qui diffusent en français. Ils n'ont pas aussi un espace où ils peuvent parler cette langue.

Pour la dernière question qui concerne les pratiques de planification, l'enseignant PS nous a parlé de sa méthode qui s'articule sur un choix prudent du document support et l'adaptation des objectifs d'apprentissage selon le niveau de ses élèves.

3.2-Présentation du cours :

Le cours enregistré a été présenté par l'enseignant PS. Il s'inscrit dans le cadre du deuxième projet intitulé « élaborer un dépliant en faveur du vivre ensemble en paix » et de la séquence deux qui porte sur « rapporter des propos en donnant son point de vue ». Le thème abordé en

compréhension et en production orales renvoie à la violence. Deux documents qui servaient de support ont été utilisés, le premier correspond à une vidéo qui décrit les événements de violence ayant eu lieu dans un stade en Egypte et le deuxième renvoie à une affiche qui se trouve à la page 85 du manuel scolaire traitant la violence contre les femmes.

Les échanges tenus en classe se sont majoritairement déroulés entre l'enseignant et les élèves, sans noter des cas d'interaction entre élève-élève. Les tours de parole des acteurs de l'interaction sont au nombre de 166 tours répartis sur les deux partenaires, l'enseignante et ses élèves.

Suite aux analyses effectuées sur le corpus de l'enseignant PS, nous avons relevé une dominance de l'enseignant au niveau des prises de parole et du temps interactif de la séance par rapport à celui qu'occupent tous les élèves de la classe. En fait, l'enseignant est intervenu 84 fois pour produire 1650 caractères graphiques qui correspondent le plus souvent au nombre des termes utilisés durant l'interaction. Tandis que tous les élèves sont intervenus 82 fois pour produire 167 caractères graphiques. Il en résulte que 90 % du temps interactif a été occupé par l'enseignant alors que les élèves n'en sont disposés que de 10 % seulement. Le tableau suivant

présente

	Le nombre	Le nombre de caractères graphique/pourcentage	
Enseignante PS	84	1650	90%
Elèves	82	167	10%
Tours de parole total	166	1817	100%

l'ensemble des tours de parole réparti sur les acteurs de l'interaction :

L'analyse quantitative permet de tirer au clair l'origine du problème de l'apprentissage de l'oral. Ce problème qui représente le plus grand écueil devant l'épanouissement des élèves en séance d'oral renvoie plus particulièrement à la participation des élèves à l'interaction et leur implication dans la construction du savoir. L'enseignant est appelé à adopter des pratiques qui s'articulent sur l'effacement énonciatif et le retrait interactif. Il doit exécuter ses actions sans dominer l'espace interlocutif en se retirant de l'interaction pour laisser ses élèves interagir.

Le cours d'oral devrait être un espace et un moment qui se consacrent exclusivement à l'expression verbale de l'apprenant et à la construction de son savoir oral. L'enseignant devrait s'y adapter pour être en mesure de favoriser l'apprentissage attendu.

Par ailleurs, les interventions de l'enseignant PS ne correspondent pas toutes à des questions qui sont destinées aux élèves pour les interroger sur des informations contenues dans le document audiovisuel ou visuel utilisés en compréhension et en production orales. Elles sont le plus souvent traversées par des explications sur des sujets annexes que l'enseignant vise à exploiter en vue de renforcer la culture des apprenants. L'enseignant nous a exprimé son intention communicative à l'occasion de l'entretien que nous avons mené avec lui :

PS : les apprenants aiment que leur enseignant sorte du sujet de l'école pour parler des sujets en relation avec ce qu'ils vivent quotidiennement. Il ne faut pas viser uniquement les savoirs scolaires mais également la culture générale.

Nous avons également noté le caractère gai et la posture favorable que l'enseignant PS a adoptés tout au long du cours envers ses élèves. Cette attitude répercute positivement sur l'esprit des élèves et les encourage à se lancer davantage dans l'apprentissage de l'oral. L'extrait suivant en est un exemple

92PS *ah Younes tu supportes quoi*

93EY *Barcelone*

94PS *oui tous on supporte une équipe, Younes quand le Barcelone perd un match est-ce que tu jettes des pierres et des bouteilles ?*

95EY *non*

L'élève portant le nom Younes est interpellé pour donner le club footballistique qu'il supporte. Son action verbale lui permettra de s'impliquer dans le cours et de se montrer prêt à apprendre le savoir dispensé en classe. La pratique favorable de l'enseignant entraîne des conséquences positives sur l'apprentissage.

3.4-L'analyse du cours de l'enseignant PS selon la grille :

I- L'aspect pédagogique :

1-L'organisation de l'enseignement :

Le cours enregistré a été organisé par l'enseignant PS de la manière suivante :

- Un premier moment qui renvoie au rappel du projet et de la séquence en cours.
- Deuxième moment qui s'est consacré à un éveil de l'intérêt à l'égard du thème « violence » qui fera l'objet d'étude du cours. Ce moment correspond à l'ouverture de l'interaction
- Le troisième moment marque l'avènement de l'interaction qui repose sur la sélection des informations contenues dans le document audiovisuel.
- Le dernier moment renvoie à la synthèse des connaissances apprises qui s'est réalisée au moyen d'un énoncé lacunaire.

Cette organisation s'applique à l'enseignement des deux sous-compétences, la compréhension et la production à l'exception des deux premiers moments qui servent à inaugurer le cours en général.

En premier moment, l'enseignant PS a procédé au rappel de l'intitulé du projet et de la séquence en cours pour situer la leçon qu'il compte présenter. Ce rappel n'a pas été accompagné de consignes permettant de montrer aux élèves les objectifs qu'ils doivent atteindre à l'issue du cours, ou également la compétence à se faire installer et les visées communicatives à se doter pour réussir à l'oral. Seule une demande que l'enseignant PS a faite à ses élèves consistant à prêter son écoute et à être attentif pour répondre aux questions qui seront posées. Cette demande n'a aucune visée communicative et n'apporte pas de consignes informatives. :

Par la suite, l'enseignant PS a procédé à l'éveil de l'intérêt en posant une question permettant aux élèves de sélectionner un synonyme du terme « violence » qui sera traité comme le thème du cours. Cette étape est bénéfique aux élèves parce qu'elle leur permet d'avoir le sens du thème qu'ils vont aborder et de générer les idées ayant un lien avec. Le passage suivant confirme nos propos :

05PS *alors on a vu tout ça aujourd'hui on va entrer dans la séquence deux du projet numéro deux, dans cette séquence on va rapporter des propos en donnant son point de vue c'est-à-dire on reste toujours dans l'argumentation c'est à dire toujours défendre toujours argumenter et pour argumenter. Il faut d'abord avoir un point de vue alors maintenant on va faire une compréhension de l'oral on a une vidéo à voir et c'est à partir de cette vidéo on va répondre à des questions. C'est à dire il faut être attentif et prudent pour pouvoir remarquer et sélectionner les informations pertinentes -tchoufou mlih (regarder de près) - pour comprendre. Mais d'abord j'ai une question qu'est-ce que veut dire le mot violence, on a déjà parlé de la violence, alors est ce que la violence c'est l'agressivité ou bien la tolérance ou bien la brutalité ? Choisissez les bonnes réponses (l'enseignant écrit les mots au tableau) qu'est-ce que veut dire agressivité qui peut traduire en arabe agressivité ?*

06EE -3oudwaniya(agressif)-

07PS oui on peut dire ça, tolérance oui ?

08EE -tassamoh(tolérance)-

09PS oui on peut dire ça, brutalité

10EE -ounf(violence)-

11PS oui on peut dire oui -yalah(allez-y)-, violence veut dire donc quoi ? tolérance ?

12EE non , non

13PS agressivité ?

14EE oui

15PS très bien c'est l'agressivité, brutalité

En troisième moment, l'enseignant PS lance le document audiovisuel et demande à ses apprenants de noter des remarques et des informations d'une manière personnelle chacun à sa guise. A la fin de la vidéo, l'enseignant vérifie si ses apprenants ont pris des notes et leur propose de regarder de nouveau la vidéo pour sélectionner les informations qui les intéressent. De cette façon, l'élève ne tire aucun profit du visionnage du document et se sentira incapable de noter les informations que l'enseignant attend de lui. Il a besoin d'être guidé et orienté par les consignes que l'enseignant lui donne et les remarques qu'il lui fait avant d'entamer chaque écoute. On ne fait pas regarder aux apprenants un document sans leur préciser les objectifs qu'ils doivent réaliser et ceux pour lesquels ils doivent regarder ce document.

Le quatrième moment permet à l'enseignant d'interagir avec ses apprenants sur les informations contenues dans le document support. L'objectif est de faire parler les élèves et de les aider à comprendre et analyser un support audiovisuel. Les élèves doivent comprendre également la façon dont ils vont dialoguer avec les autres et comment les persuader pour adhérer à son opinion vis-à-vis d'un sujet de communication.

Le dernier moment correspond à la synthèse des connaissances acquises durant le déroulement du cours. L'enseignant PS présente aux apprenants un texte lacunaire qu'ils doivent remplir par des termes supposés être acquis. Il s'en sert pour évaluer l'assimilation du savoir ainsi que pour consolider celui qui a été déjà acquis.

I-2 Les activités menées :

L'enseignant PS s'est centré sur des activités de dialogue en lien avec l'intitulé de la séquence. D'abord un document audiovisuel qui traite un thème supposé être proche de ceux dont les apprenants ont l'habitude de débattre dans leur vie quotidienne. Ce document permet aux apprenants d'échanger avec l'enseignant sur un thème qu'ils connaissent bien et sur lequel ils sont assez d'informations et d'idées. Même en production orale ; la violence contre les femmes est un thème attrayant et qui suscite chez les apprenants le désir de prendre la parole.

L'enseignant PS ne cesse pas de présenter aux apprenants des informations d'ordre général pour les cultiver d'une part et pour les désennuyer d'autre part. L'extrait suivant illustre cette activité enseignante :

98PS *oui très bien on peut dire ça il y a des supporters qui prennent la drogue*

99EE *volonté*

100PS *non pourquoi volonté*

101EE *la nature de violent*

102PS *oui les supporters de nature ils sont violents ou agressifs. Il y a même des supporters qui n'acceptent pas la défaite. Bien les supporters font ça parce qu'ils prennent la*

drogue quand on prend la drogue on perd le contrôle ou par nature ils sont violents mais ce n'est que du foot parfois on perd parfois on gagne -machi mânatha (ça ne veut pas dire)- à chaque fois on perd on casse et on jette des pierres.

Maintenant on va faire une synthèse, un petit paragraphe, complétez le paragraphe par les mots qui conviennent donnez-moi les mots (les élèves citent les mots qu'on leur demande de choisir) vous avez trois minutes pour faire l'exercice (com l'enseignant écrit le paragraphe au tableau et les élèves semblent être en train de discuter ensemble les réponses probables)

Vous avez terminé

103EE oui

Dans cet extrait, l'enseignant PS discourt sur un sujet annexe et organise l'interaction en fonction de ce discours. On remarque à ce sens l'absence d'un échange effectif qui se bases sur un va et vient entre le discours de l'enseignant et celui des élèves. L'activité enseignante prime sur celle des élèves et l'emporte d'une manière à ne pas chercher l'objectif ultime qui est l'exhortation à la prise de parole.

Par ailleurs, dans le même passage, l'enseignant passe à une autre activité qui vise l'évaluation des acquis en cours. C'est la synthèse qui se présente pour la majorité des enseignants (selon les résultats obtenus suite au questionnaire soumis aux enseignants du cycle moyen) comme une activité qui facilite l'observation et la mesure des savoirs oraux acquis et ceux qui ne le sont pas. L'enseignant se sent durant cette activité capable d'évaluer l'efficacité de son enseignement et mettre l'élève devant un examen effectif qui montre son avancement et ses carences par rapport à l'apprentissage réalisé.

I-3 la gestion de la classe :

Force est de constater la gestion réussie de l'enseignant PS des élèves et de la classe d'une manière générale. Il a été question pour l'enseignant PS de mettre ses élèves dans des conditions favorables à l'apprentissage. Son caractère gai lui a permis de s'approcher de ses partenaires scolaires et de leur donner la confiance dont ils ont besoin pour s'exprimer en toute liberté sans stress, et sans la crainte de perdre la face ou l'image personnelle. Durant la discussion menée avec l'enseignant PS, il nous a expliqué son point de vue à l'égard de cet aspect pédagogique :

PS : les élèves ont besoin d'être traités comme des adultes. Quand ils se sentent à l'aise ils peuvent s'impliquer dans le cours quoique leur apprentissage du français et de l'oral leur présente beaucoup de difficultés que l'enseignant seul ne peut pas résoudre.

L'enseignant n'est certainement pas responsable de l'apprentissage que chaque apprenant devrait réaliser mais il est responsable de la mise en place des conditions qui sont susceptibles de le déclencher. Le climat dans lequel travaillaient l'enseignant PS et ses apprenants se

caractérisait par le respect et le calme. Il prête à un échange riche et fructueux sur le plan linguistique et culturel. Le passage suivant illustre la façon dont l'enseignant gère ses élèves :

134PS *la violence est un problème qui se trouve dans tout le monde en Algérie, en Espagne, en France vous êtes d'accord ou non*

135EE *oui*

136PS *c'est pandémie mondiale qui peut répéter*

137EJ *une panguémie mondiale*

138PS *une pandémie (rire) répète*

139EJ *une panguémie*

140PS *non (sourire de l'enseignant et de ses élèves) allez y ensemble une pandémie mondiale*

141EE *une pandémie mondiale*

142PS *très bien alors ce mot désigne une maladie ou une mode*

L'enseignant et ses élèves ont réagi positivement à l'égard de l'incapacité de l'apprenant de prononcer correctement le terme pandémie. Cela reflète indubitablement le climat positif que l'enseignant PS a réussi à instaurer en classe et le respect qui domine entre les membres du groupe-classe.

L'extrait présenté ci-dessus révèle également la stratégie que l'enseignant PS applique dans la gestion de la prise de parole en classe. Il illustre une situation où l'enseignant attribue la parole à un élève supposé avoir un niveau moins bon en lui demandant de reprendre et de prononcer une phrase écrite dans le document support. L'implication de ce genre d'élève influe positivement sur l'apprentissage et aide par conséquent à donner l'impression d'être important au regard des autres.

La gestion de la classe implique de se rapprocher des élèves brillants et leur permettre de s'améliorer et de s'intéresser aux élèves faibles pour les inciter à s'engager davantage dans l'acquisition. L'enseignant est appelé à organiser son enseignement en fonction du degré d'implication dans l'apprentissage et de la nature des difficultés de chaque apprenant. Il diversifie ses stratégies et se sert de documents supports divers pour atteindre l'objectif d'une pédagogie différenciée.

La même stratégie de gestion a été réutilisée par l'enseignant PS dans une autre situation consistant à impliquer certains élèves d'une manière personnelle. L'extrait suivant nous montre *comment l'enseignant PS demande à l'un des élèves de donner le nom de son club préféré* :

90PS *Maroc, Tunisie, Egypte mais pourquoi il a dit l'Afrique du nord on va écouter de nouveau un petit passage (il lance la vidéo pour un petit passage) la violence a augmenté qu'est-ce qu'il veut dire par augmenter ? C'est à dire la violence dans les stades -zaad(aumenter)- en Afrique du nord c'est clair, d'après vous quelles sont les*

*raisons qui ont poussé les supporters à faire ça ? pour un supporter qui fait ça ? **les garçons vous** aussi vous êtes des supporters d'une équipe non?*

92PS *ah **Younes** tu supportes quoi*

93EE *Barcelone*

94PS *oui tous on supporte une équipe, Younes quand le Barcelone perd un match est ce que tu jettes des pierres et des bouteilles ?*

95EE *non*

La citation du nom de l'élève accroît la sensation d'être honoré et gratifié par l'enseignant. L'élève en s'apercevant la valeur morale que lui attribue l'enseignant et l'importance qu'il lui accorde sera plus prêt à s'engager cognitivement et participe volontairement à la réussite de l'acquisition.

Les conditions de l'apprentissage :

Comme la réussite de l'enseignement dépend nettement de la mise en place des conditions qui favorisent un apprentissage effectif et efficace, nous nous demandons quelles sont les conditions que l'enseignant PS a mise en œuvre dans son cours.

Sans doute, les difficultés d'apprentissage sont-elles prises comme référence à ces conditions. L'enseignant fonde sa conception d'une manière à permettre à ces difficultés de se réduire. Nous en citons celles qui ont une influence directe sur l'apprentissage de l'oral :

- La motivation : l'enseignant PS s'est intéressé à l'engagement cognitif et affectif de ses apprenants à travers le choix du thème principal du cours et les documents supports dont il s'est servi pour animer la séance d'oral. Les élèves aiment parler de sujets courants et se sentent plus motivés en en débattant. En plus, l'enseignant PS se comportait d'une manière positive envers ses apprenants et a adopté un caractère gai pour les inciter à s'impliquer pleinement dans le cours oral.
- Le manque du savoir linguistique ; l'enseignant PS a adopté un type d'enseignement qui s'articule sur un discours enseignant long et linguistiquement riche. Il pourvoit constamment ses apprenants du vocabulaire dont ils ont besoin pour compléter leurs interventions verbales ou combler les lacunes linguistiques qu'ils manifestent comme dans l'exemple suivant :

54PS *mais pourquoi ils ont fait ça ? Est-ce pour avoir gagné le match ou de l'avoir perdu ?*

55EE *ils ont perdu le match*

L'élève de la 4^{ème} AM n'est pas encore capable de générer des phrases longues et inédites, il a besoin d'être soutenu pour se pourvoir du savoir linguistique qui lui permet de se confier à sa capacité de verbaliser ses idées. L'extrait présenté ci-dessus montre comment l'enseignant PS dissimule la réponse à l'intérieur de la question qu'il

pose à ses élèves ce qui leur permet d'en déduire la réponse sans contraintes linguistiques.

- La peur d'être mal jugé : l'enseignant PS a contourné les scrupules des élèves d'être jugés négativement par leurs camarades de classe par l'instauration d'un climat de respect mutuel. Les erreurs sont considérées comme la conséquence inévitable de l'apprentissage et reflète le désir de s'engager dans le processus d'acquisition du savoir.

II- L'aspect didactique :

II-1- la gestion didactique :

La gestion du cours exige de l'enseignant de mettre en place une méthode d'enseignement et des stratégies enseignantes qui correspondent à la nature de l'apprentissage qui se réalise en classe. Trouver la recette adéquate nécessite de faire l'analyse des éléments du contexte scolaire à savoir ; la situation d'enseignement, la capacité des apprenants de construire les connaissances, les ressources à disposition.

Quant à l'enseignant PS, son choix méthodique s'est porté sur la narration des événements. L'interaction qui s'est réalisée permet de s'échanger sur les événements et les actions sous forme de question-réponse. L'enseignant PS adopte un style narratif truffé de conseils et de leçons morales lui permettant de fasciner ses élèves par les propos qu'il leur raconte sur ce qui se passe dans le document support que ce soit celui de la compréhension ou celui la production orale.

L'intérêt de cette méthode d'enseignement ou plutôt style d'enseignement est qu'il permet d'attirer l'attention des élèves et de susciter chez eux l'envie de prendre la parole. Dans l'extrait suivant, on montre que les paroles de l'enseignant portent sur des explications des actions entreprises par les personnages du document support. Ces explications sont accompagnées de conseils et d'orientations destinés aux élèves :

101EE la nature de violent

102PS oui les supporters de nature ils sont violents ou agressifs. Il y a même des supporters qui n'acceptent pas la défaite. Bien les supporters font ça parce qu'ils prennent la drogue quand on prend la drogue on perd le contrôle ou par nature ils sont violents mais ce n'est que du foot parfois on perd parfois on gagne -machi manatha à chaque fois on perd on casse et on jette des pierres.

Par ailleurs, l'enseignant PS a déployé certaines stratégies pour aider ses élèves à apprendre plus efficacement et construire le savoir d'une manière efficace. Nous présentons ces stratégies enseignantes comme suit :

La langue maternelle :

Le recours à la langue maternelle se fait d'une manière flexible et modérée dans le cours de l'enseignant PS. L'enseignant s'en sert pour différentes raisons ;

-pour appuyer et ponctuer ses propos :

Ex1

05PS *alors on a vu tout ça aujourd'hui on va entrer dans la séquence deux du projet numéro deux, dans cette séquence on va rapporter des propos en donnant son point de vue c'est-à-dire on reste toujours dans l'argumentation c'est à dire toujours défendre toujours argumenter et pour argumenter. Il faut d'abord avoir un point de vue alors maintenant on va faire une compréhension de l'oral on a une vidéo à voir et c'est à partir de cette vidéo on va répondre à des questions. C'est à dire il faut être attentif et prudent pour pouvoir remarquer et sélectionner les informations pertinentes - **tchoufou mlih (regarder de près)** - pour comprendre.*

Ex2

102PS *oui les supporters de nature ils sont violents ou agressifs. il y a même des supporters qui n'acceptent pas la défaite . bien les supporters font ça parce qu'ils prennent la drogue quand on prend la drogue on perd le contrôle ou par nature ils sont violents mais ce n'est que du foot parfois on perd parfois on gagne **-machi manatha (ce ne veut pas dire)-** à chaque fois on perd on casse et on jette des pierres.*

L'utilisation de la langue maternelle n'apporte aucun effet ni positif ni négatif à l'apprentissage. Elle permet seulement d'appuyer les propos de l'enseignant et de faire comprendre à l'élève que le recours à la langue une est autorisé.

-pour combler un manque linguistique ressenti au cours de la parole :

65EE **-nâr (feu)-**

66PS *comment on dit **-nâr-** en français ? ... **le feu**. ah ils ont allumé le feu mais regardez où ils sont les policiers ? Normalement qui doit organiser tout ça ? Ou qui doit arrêter ça?... c'est la police non*

Le terme (nâr) qui veut dire feu est utilisé pour combler un manque linguistique qui se manifeste au cours de l'intervention de l'élève. L'enseignant s'en sert donc pour combler ce manque et permettre à l'élève de se pourvoir du lexique requis.

-pour expliquer le sens d'un mot

90PS *Maroc, Tunisie, Egypte mais pourquoi il a dit l'Afrique du nord on va écouter de nouveau un petit passage (il lance la vidéo pour un petit passage) la violence a augmenté qu'est-ce qu'il veut dire par augmenter ? C'est à dire la violence dans les stades **-zâd(augmenter)-** en Afrique du nord*

Le terme (zâd) a été utilisé par l'enseignant PS pour apprendre aux élèves le sens du terme augmenter. Son utilisation répond à un besoin de compréhension et permet de surmonter une difficulté lexicale.

Le recours à la langue une s'est également fait par les élèves souvent sous le contrôle de l'enseignant. Ceux-ci s'en servent pour répondre à une demande d'explication que

l'enseignant fait auprès de ses élèves, pour détourner une difficulté lexicale, ou pour s'assurer de la signification du vocabulaire. Nous présentons certaines interventions qui comportent le recours à la langue une par les élèves ;

Ex :1

05PS (...) *Mais d'abord j'ai une question qu'est-ce que veut dire le mot violence, on a déjà parlé de la violence, alors est ce que la violence c'est l'agressivité ou bien la tolérance ou bien la brutalité ? Choisissez les bonnes réponses (l'enseignant écrit les mots au tableau) qu'est-ce que veut dire agressivité qui peut traduire en arabe agressivité ?*

06EE *-3oudwaniya(agressif)-*

07PS *oui on peut dire ça, tolérance oui ?*

08EE *-tassamoh(tolérance)-*

09PS *oui on peut dire ça, brutalité*

10EE *-ounf(violence)-*

Ex :2

76PS *tous les matchs prochains parce que les événements étaient très graves. Alors pourquoi le journaliste parle-t-il de l'Afrique du nord ? Le journaliste a dit l'Afrique du nord que veut dire Afrique du nord .*

77EE *-ifrikyā chamalyā (l'Afrique du nord)-*

Ex :3

64PS *des boueilles, des pierres -hajar-, des fusées, qu'est ce ils ont allumé ?*

65EE *-naar (feu)-*

L'encouragement ;

L'enseignant PS s'est intéressé à la motivation de ses apprenants à travers l'emploi du terme laconique « très bien » dans 20 interventions suite à la réception de réponses correctes des élèves aux questions de l'enseignant. L'utilisation de ce terme permet à l'enseignant de gratifier l'effort cognitif induit chez ses élèves et de les rendre fier d'avoir pu répondre correctement à la question de l'enseignant. Même ceux qui choisissent de ne pas participer seront plus motivés pour être à l'honneur.

Les élèves ont besoin d'être constamment encouragés et soutenus affectivement et moralement pour produire l'effet attendu. Même heurtés à des difficultés surtout lexicales, ils peuvent s'en passer et relever le défi d'aller au-delà de leurs faiblesses. L'enseignant PS manifeste un grand intérêt à l'égard de l'acharnement des élèves en faveur de l'apprentissage en employant des expressions et des gestes incitatifs. L'observation du cours enregistré nous a permis d'en relever certains comme : l'expression « allez-y » suivi de claquements répétés des deux mains jointes.

Cette attitude vise à pousser les apprenants à s'engager davantage dans l'apprentissage et surpasser les sentiments d'incompétences qui peuvent induire et générer des comportements solitaires et dépressifs baissant le degré de motivation.

Le questionnement :

Cette stratégie consiste à interroger d'une manière constante les élèves sur le contenu que l'on vise à leur transmettre. L'interaction menée par l'enseignant PS s'organise autour du jeu question-réponse qui correspond au stimulus-réponse selon la conception béhavioriste.

Ce qui caractérise la manière dont l'enseignant PS questionne ses apprenants est le fait d'inclure des réponses probables à la question posée et offrir à l'élève la possibilité d'en choisir la bonne. Cette pratique s'est avérée positive et favorise davantage la participation abondante des apprenants et leur implication dans l'interaction verbale. Ceux-ci se disposent désormais de la moitié de la réponse et le fil conducteur qui les amène à produire la réponse souhaitée. Voici des exemples d'extraits qui éclairent la pratique de questionnement chez l'enseignant PS :

Ex1 :

54PS *mais pourquoi ils ont fait ça ? Est-ce pour avoir gagné le match ou de l'avoir perdu ?*

55EE *ils ont perdu le match*

Ex2 :

142PS *très bien alors ce mot désigne une maladie ou une mode*

143EE *une maladie*

En plus d'avoir adopté cette pratique, l'enseignant PS a mis en place d'autres moyens supposés être efficaces pour favoriser la participation de ses apprenants d'une part et les amener à produire des réponses correctes sur le plan linguistique et sémantique d'autre part. Nous en présentons quelques-uns dans les extraits suivants :

Ex1

86PS *non ce n'est pas en France. Où se trouve la violence dans les stades au **mali** ?*

87EE *non en Algérie*

Ex2

116PS *très bien suspendre, oui la violence est présente dans le championnat de **plusieurs**...*

117EE *pays*

Ex3

62ES *ils ont lancés des **bou-***

63EE *-bouteilles*

À chaque fois l'enseignant PS met l'accent sur l'un des éléments de la question pour aider ses élèves à formuler et produire la réponse adéquate. Ce moyen artéfact permet à tous les élèves d'avoir la possibilité de répondre aux questions de l'enseignant tant que celui-ci précise et encadre d'avance la réponse probable.

II-1- structuration des savoirs didactiques et transfert didactique :

La structuration des savoirs se fait dans le cours de l'enseignant PS selon une conception ouverte et spontanée. La spontanéité est très remarquable chez l'enseignant en question que ce soit au niveau de ses gestes éducatifs et de ses manières de s'y prendre en classe. Aucune limite ou des frontières scientifiques ou linguistiques sont tracées et empêchent d'aller le plus loin possible. Au contraire, il s'agit d'une interaction verbale ouverte qui comprend toutes les idées et les pensées que chaque partenaire scolaire pourrait proposer

96PS *donc pour les supporters de Elmasri ils ont fait ça. Regardez il y a plusieurs blessés plusieurs morts donc c'est grave*

97EE *la drogue*

98PS *oui très bien on peut dire ça il y a des supporters qui prennent la drogue*

99EE *volonté*

100PS *non pourquoi volonté*

101EE *la nature de violent*

102PS *oui les supporters de nature ils sont violents ou agressifs. Il y a même des supporters qui n'acceptent pas la défaite. Bien les supporters font ça parce qu'ils prennent la drogue quand on prend la drogue on perd le contrôle ou par nature ils sont violents mais ce n'est que du foot parfois on perd parfois on gagne -machi manatha(ça ne veut pas dire)- à chaque fois on perd on casse et on jette des pierres.*

Les élèves se sentent libres de dire ce qu'ils conçoivent sur le sujet débattu. Ils peuvent s'exprimer sans être contrariés par leur enseignant qui s'octroie le rôle de contrôleur et de régulateur de la langue produite.

Le savoir est structuré en fonction de la production de la langue et le développement des pensées apprenantes comme si le transfert se fait avant de dispenser le savoir qui est censé être transféré dans des situations de communication réelles.

II-3-L'utilisation des aides et des supports à l'apprentissage

Dans le cours de l'enseignant PS, deux documents supports ont été utilisés pour organiser les interactions verbales qui s'y sont tenues. Ces documents correspondent à une vidéo qui traite des événements de violence qui ont eu lieu dans un stade en Egypte, et une affiche qui explore le problème de violence contre les femmes.

L'utilisation de ces documents s'impose en séance d'oral et permet de mettre en branle les échanges verbaux. Toutes les actions didactiques sont organisées autour de ces documents.

II-4- la gestion épistémique des contenus :

L'enseignant PS a adopté une attitude positive à l'égard de l'apprentissage du savoir et l'évaluation des acquisitions réalisées. La démarche qu'il a suivie s'articule sur des échanges libres qui permettent de traiter des sujets en relation avec le thème principal. Aucune consigne ne limite aux élèves le contenu qu'ils peuvent développer et le sujet dont ils veulent débattre.

L'évaluation des contenus produits se fait d'une manière souple en acceptant les réponses produites même celles qui comportent des erreurs linguistiques et sémantiques qui seront corrigées dans l'intervention de l'enseignant d'une manière latente. Les extraits suivants en montrent des exemples :

Ex :1

68PS *est ce qu'il y a de la police ? Vous avez vu la police ?*

69EE *oui*

70PS *mais est ce qu'elle a réussi à arrêter ça*

71EE *non*

72PS *non la police n'a pas réussi à arrêter ça.*

Ex :2

96PS *donc pour les supporters de Elmasri ils ont fait ça. Regardez il y a plusieurs blessés plusieurs morts donc c'est grave*

97EE *la drogue*

98PS *oui très bien on peut dire ça il y a des supporters qui prennent la drogue*

Ex :3

101EE *la nature de violent*

102PS *oui les supporters de nature ils sont violents ou agressifs. il y a même des supporters qui n'acceptent pas la défaite*

Synthèse :

Le cours de l'enseignant PS dévoile un nombre de pratiques enseignantes efficaces permettant aux apprenants de développer leurs discours et de s'engager davantage dans la construction du savoir oral que ce soit au niveau de la compréhension qu'au niveau de la production orale. Malgré des difficultés liées à la maîtrise parfaite de la langue française, l'enseignant a su inciter ses apprenants à la parole et les aider à s'impliquer dans l'apprentissage.

L'enseignant PS oriente ses pratiques à deux aspects principaux et leur accorde un grand intérêt. Ces deux aspects renvoient à la motivation et à la mise en place d'un climat favorable à l'apprentissage.

La motivation des apprenants permet de les inciter positivement à l'apprentissage. L'enseignant PS en fait l'un des éléments qui aide à surmonter les difficultés rencontrées au cours de l'acquisition du savoir oral. Il diversifie les stratégies favorisant cette pratique, citons à titre d'exemple l'encouragement verbal qui s'ensuit à toute tentative de prise de parole développée par les apprenants.

Le climat de la classe est un autre élément sur lequel se focalise l'enseignant PS. Il renvoie à la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage. Le caractère gai de l'enseignant lui facilite d'imposer le respect entre les membres du groupe classe et l'instauration de l'enthousiasme dans l'esprit des apprenants

Conclusion générale et propositions didactiques :

L'étude présentée portait sur les pratiques mises en place par les enseignants en classe de la 4^{ème} A du cycle moyen pour favoriser davantage l'apprentissage de l'oral en FLE. Notre recherche a tenté d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes : -

-Quelles sont les pratiques enseignantes qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral chez les élèves de la 4^{ème} AM ?

-Quelles sont les pratiques enseignantes efficaces qui peuvent être mises en place lors de la planification du cours d'oral ? Et quelles sont celles qui servent à évaluer l'oral des apprenants ?

-Quelles sont les stratégies d'enseignement à adopter pour favoriser l'expression et la compréhension orales ?

Afin de répondre à ce questionnaire général et d'explicitier au mieux la notion de pratiques de l'enseignant, l'étude s'est déroulée en deux temps. Dans une première partie, la recherche est tout d'abord mise dans un contexte théorique afin de bien cerner la notion de pratiques enseignantes. On s'est penché sur les pratiques que les enseignants mettent en classe de FLE au cours de l'apprentissage de l'oral de cette langue. Ces pratiques renvoient le plus souvent à l'ensemble des actes observables, actions, réactions, et comportent également les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, ses choix, et ses prises de décision. On s'est également intéressé dans le cadre de la présente recherche à une approche de l'oral qui a permis d'étudier les différentes interactions qui sont mises en places en classe et plus particulièrement celles qui caractérisent les pratiques d'enseignement visant des actes d'étayage du professeur en tant que geste professionnel (Bucheton, 2009). La manière dont les élèves interagissent en classe est multimodale dans la mesure où elle comprend non seulement les interactions orales, mais également le langage gestuel et les comportements non verbaux de divers individus.

En effet, le modèle théorique de référence nécessite une compréhension globale des interactions en classe (Cosnier, 1982 ; Colletta, 2004, 2005 ; Tellier, 2006, 2008). Le fonctionnement interactionnel est le cadre de la mobilisation et du développement des compétences langagières. Cette approche de l'oral permet d'explorer et de tester la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence. Malgré le désir de déterminer et d'identifier plus précisément l'oral (Nonnon, 1999 ; Dolz & Schneuwly, 2009), mais aussi de l'évaluer (Garcia-Debanc, 1999), cette compétence reste un domaine encore peu documenté, tant en français étranger que maternel (Halté, 2005 ; Halté & Rispail, 2005, Durand, 2000 ;

Conclusion générale et propositions didactiques

Detey, 2007). L'étude de la place accordée à l'oral à travers toutes les méthodologies en FLE depuis le 18^{ème} siècle, met en valeur le fait que la compétence orale n'a pas toujours été une priorité à enseigner. Pour terminer sur les apports théoriques, l'étude est resituée dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire au sud de l'Algérie.

La deuxième partie de ce travail présente la description du protocole et du dispositif mis en place pour recueillir des données nécessaires pour notre corpus. Ainsi, a été dressé le portrait des divers participants : d'une part les enseignants (pour le questionnaire) ayant répondu à notre questionnaire présentant différentes pratiques susceptibles d'être mises en œuvre en classe de l'oral. Et d'autre part, les enseignantes qui ont participé à l'expérience observée (Professeur PO et Professeur EN et professeur ES). Parce qu'il est primordial de bien cerner les pratiques enseignantes observées et de les envisager dans un contexte plus large, des entretiens ont eu lieu avec chaque enseignant observé.

La méthodologie d'observation utilisée dans cette étude s'est déroulée en trois temps permettant ainsi d'envisager l'action enseignante dans sa continuité (Bucheton, 2009), partant de la planification du cours, en passant ensuite par son déroulement, et en faisant en fin de compte un bilan (entretien post-cours: métacognition) (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). Il est ainsi possible de considérer la classe dans son intégralité, tout en respectant sa complexité et une certaine continuité. Par la suite sont exposés les outils qui permettent leur analyse. D'une part, une norme de retranscription est adoptée. Le choix s'est porté sur une norme qui offre la possibilité d'analyser l'interaction dans son intégralité en prenant en compte les paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux du discours.

Dans un troisième temps est effectuée l'analyse des trois cours animés par chacun des enseignants. Puis, sont présentés le bilan et l'interprétation des données recueillies. Cette analyse permet de mettre plusieurs faits en valeur.

Après avoir analysé les résultats obtenues suite au questionnaire adressé aux enseignants du cycle moyen de la wilaya de Béchar et à l'observation des séances de l'oral de trois enseignants dans les classes de la 4^{ème} AM, plusieurs aspects sont éclairés et des pratiques enseignantes efficaces sont dégagées et identifiées.

Les enseignants qui se plaignent le plus souvent des difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral ont présenté des pratiques qui reflètent et expriment l'intérêt grandiose qu'ils accordent à l'oral.

Conclusion générale et propositions didactiques

En guise de conclusion, nous exposons dans les points suivants les pratiques d'enseignement qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral en FLE chez les élèves de la 4^{ème} AM selon les résultats obtenus et les analyses effectuées :

- La mise en œuvre d'une méthode à visée communicative qui permet de mettre l'accent sur l'interaction orale en amenant les élèves à s'exprimer en langue cible dans des situations réelles et authentiques. Cette méthode s'applique à travers la mise en place d'activités pédagogiques se basant sur les jeux de rôle, les discussions en groupes, la lecture des textes et la récitation en commençant par des activités simples et progressives. Il est important de démarrer par des activités orales simples et progressives, qui permettront aux élèves de prendre confiance en eux. Par exemple, l'enseignant peut entamer au commencement des activités de répétition, de réponses à des questions simples. Au fur et à mesure que les élèves progressent, l'enseignant peut proposer des activités plus complexes, telles que des discussions, des débats ou des jeux de rôles.
- L'utilisation de ressources authentiques : les enseignants sont appelés à se servir de ressources authentiques se soumettant au processus de didactisation qui prend en considération des facteurs liés à la situation d'apprentissage. Ces ressources peuvent être des enregistrements audio, des chansons, des podcasts, des vidéos, des extraits de films, des interviews réelles, etc. L'objectif serait d'exposer les élèves à une langue cible réelle et leur permettre de s'habituer à des styles de communication différents de celui dont use leur enseignant en classe. Il est également question de présenter aux élèves un support à partir duquel ils peuvent développer des activités interactives et des prises de paroles appuyées. L'enseignant doit dans ce sens varier les supports et les aides pédagogiques et didactiques supposés être pertinents et efficaces pour permettre à un grand nombre d'élèves d'avoir la même possibilité d'apprendre le savoir langagier. Il est aussi question de prendre en considération la pertinence des thèmes que ces ressources authentiques permettent de traiter. Les élèves se penchent sur des sujets qui ressemblent à ceux qu'ils abordent au quotidien sans se sentir contraints de se comporter d'une manière prédéterminée. Le facteur de pertinence des thèmes renvoie à la possibilité de susciter chez l'élève l'envie de s'impliquer dans l'interaction et le sentiment de responsabilité à l'égard de la résolution de la situation problématique que ces thèmes génèrent.
- L'instauration d'un environnement d'apprentissage favorable : L'enseignant doit instaurer un environnement d'apprentissage favorable à l'expression orale, en veillant à

ce que les élèves se sentent à l'aise et en confiance. Il est important que ceux-ci apprennent dans un climat de respect loin d'être objet de moquerie ou de sous-estime par ses condisciples. L'élève s'abstient et renonce à intervenir dans une action interactive à cause de la peur qui l'obsède de perdre sa face et de déformer l'image que les autres renvoient de lui. Il a besoin d'être mis en sécurité et en confiance pour se débarrasser de ses obsessions. Il sera impératif pour les enseignants de créer une ambiance détendue et d'encourager les élèves à participer. Ils peuvent également utiliser des techniques de motivation, telles que des récompenses ou des encouragements verbaux.

- La mise en valeur des productions orales des élèves : Il est important d'apprécier les productions orales des apprenants, même si elles ne sont pas correctes sur le plan linguistique et parfaites sur le plan sémantique. L'enseignant adopte un discours positif envers ses apprenants en les félicitant de leurs tentatives de s'exprimer oralement même s'ils font quelques erreurs. Il faut mettre l'accent sur les aspects positifs à travers l'utilisation des commentaires positifs et des feedbacks constructifs et spécifiques que l'on fournit après chaque production orale d'un apprenant en prônant ses forces et les domaines où il peut s'améliorer. Il faut aussi les encourager à se corriger eux-mêmes et en les remettant à l'écoute de leurs productions personnelles.
- Favoriser le travail collaboratif : les élèves qui travaillent en collaboration sont capables de produire un travail oral parfait. Ils peuvent s'entraîner à communiquer en groupes ou en binômes et s'engager dans des échanges verbaux concrets portant sur des sujets qui les intéressent et qui traitent des problèmes liés à leur quotidien. L'organisation des discussions de groupe autour des sujets stimulants qui incitent les élèves à échanger leurs points de vue et à argumenter en est un exemple qui favorise l'expression orale et permet aux élèves d'élargir leur vocabulaire et leur capacité à formuler des idées.
- Impliquer les élèves dans le processus d'évaluation de l'oral afin de favoriser leur engagement et leur responsabilité dans la construction de leur propre savoir : pour y parvenir l'enseignant peut utiliser l'auto-évaluation en encourageant les élèves à évaluer leur propre travail oral en réfléchissant sur les points forts et les points faibles. Ceux-ci peuvent en conséquence porter des jugements sur leur prononciation, leur vocabulaire, la fluidité de leurs productions orales et d'autres aspects qui intéressent la compétence orale. Cette auto-évaluation peut se faire sous forme de questions ou de grilles d'évaluation. Les enseignants peuvent également procéder à l'évaluation par

Conclusion générale et propositions didactiques

pairs en organisant des activités où chaque apprenant évalue les performances orales de son camarade. L'évaluation dans ce sens se fait en notant les qualités de l'oral produit (structure, contenu, prononciation, etc) et en donnant des feedbacks constructifs pour aider les autres à s'améliorer.

- Utiliser l'apprentissage par l'action : favoriser les activités qui ont des objectifs concrets et qui sont faciles à être transférées dans des contextes extrascolaires réels. Cela aide les apprenants à développer des compétences linguistiques authentiques et pratiques pour la vie quotidienne.
- Utiliser des stratégies d'enseignement efficaces et adaptées à la situation d'apprentissage : mettre en place des stratégies enseignantes capables d'engendrer l'apprentissage souhaité :

La répétition extensive et intensive qui vise à améliorer les aspects linguistiques des apprenants tels que la prononciation, la grammaire et le vocabulaire, ainsi que d'autres aspects en lien avec l'apprentissage de l'oral comme la mémorisation, la compréhension des mots, des questions, des phrases et des dialogues. Mais, cette stratégie enseignante ne doit pas être une source de monotonie pour les élèves. Il est important dans ce sens de proposer des activités variées pour maintenir l'engagement des apprenants.

Le recours à la langue maternelle : la langue première des apprenants s'avère un moyen qui pourrait leur faciliter l'acquisition du savoir oral. Son utilisation dépend de la difficulté que ressent l'enseignant au cours de l'apprentissage et la contribution que cette langue peut apporter aux apprenants. Il s'agit d'un besoin langagier qu'on tente de satisfaire en utilisant la langue maternelle. L'enseignant aurait mis en œuvre tous les moyens qui permettent de surmonter les difficultés ressenties avant de faire recours à cette stratégie.

Le questionnement : cette stratégie représente le principal outil qui permet d'animer les interactions verbales et par conséquent de faire parler les apprenants. Le questionnement doit être établi pour faire participer tous les élèves de la classe, les brillants, les moyens et les faibles. Il doit être aussi diversifié et varié comprenant des questions ouvertes pour inciter les élèves à produire des réponses longues et fermées pour aider à la compréhension orale. Il doit être également utilisé d'une manière intelligente pour faciliter aux apprenants la prise de parole et la construction correcte des phrases qui correspondent aux réponses produites. Les enseignants peuvent inclure une partie de la réponse qu'ils souhaitent obtenir de leurs élèves dans les questions

qu'ils leur posent, ils peuvent aussi transformer leurs questions à des interventions explicatives en analysant côte à côte avec les élèves le contenu du document. De cette façon, les questions deviennent des phrases déclaratives et l'enseignant transforme l'interaction en une conversation ordinaire qui se tient sur un sujet ordinaire.

En contrepartie, les enseignants doivent éviter de poser des questions répétitives qui portent sur la signification des mots car l'objectif du questionnement correspond à la compréhension globale et l'incitation à la prise de parole en compréhension et en expression.

- L'encouragement est une stratégie importante pour faciliter l'apprentissage de l'oral en FLE. Cette stratégie consiste à créer un environnement positif, favorable et bienveillant dans lequel les apprenants se sentent à l'aise pour s'exprimer, même s'ils font des erreurs. L'enseignant peut utiliser plusieurs techniques pour encourager les apprenants à prendre la parole :

- Faire preuve d'écoute active et de compréhension. L'enseignant veille à ce que ses apprenants soient conscients de l'intérêt qu'il leur accorde ainsi que leurs interventions. Cet intérêt se traduit par un langage gestuel comme le fait de les regarder dans les yeux, de hocher la tête et de faire des commentaires encourageants, ou également par l'appréciation des choix langagiers et discursifs faits par les élèves.

- dresser aux élèves des compliments et des remarques positives en appréciant les efforts consentis et les félicitant pour leurs réussites. Cela leur permet de se sentir valorisés et de prendre progressivement confiance en eux-mêmes.

- Favoriser la collaboration entre les apprenants. La collaboration permet aux apprenants de se soutenir mutuellement et de s'entraider à apprendre.

- la mise en œuvre d'activités adaptées au niveau des apprenants. L'enseignant doit leur proposer des activités pédagogiques plus ou moins complexes et qui ne soient pas ni trop difficiles ni trop faciles et qui les poussent à sortir de leur zone de confort. Cela les aidera à s'engager et s'impliquer dans la résolution de la situation problème.

Voici quelques exemples concrets d'activités qui peuvent être utilisées pour encourager les apprenants à parler :

- Les jeux de rôles et les simulations permettent aux apprenants de se mettre dans la peau de personnages fictifs et de s'exprimer dans des situations variées.

- Les discussions permettent aux apprenants d'exprimer leurs opinions et de défendre leurs points de vue.

Conclusion générale et propositions didactiques

-Les interviews permettent aux apprenants de poser des questions et d'écouter les réponses d'autres personnes.

-Les activités de brainstorming pour aider les apprenants à partager leurs idées et à collaborer pour trouver des solutions.

La mise en place de ces activités se fait selon le niveau des apprenants et les objectifs d'apprentissage qu'ils se fixent avec leur enseignant.

La reformulation est une autre stratégie d'enseignement qui consiste pour l'enseignant à formuler d'une autre manière un énoncé produit par un apprenant ou par l'enseignant lui-même de façon à le clarifier, à le corriger ou à l'enrichir. Cette stratégie a pour but de faciliter la compréhension et l'accès au savoir. Elle permet :

-La clarification :

La reformulation vise à clarifier un énoncé qui n'a pas été compris ou a été formulé d'une manière incorrecte. L'enseignant procède à la remise de l'énoncé en bon état linguistique et sémantique pour aider les élèves à en comprendre le sens, à produire un feedback correct.

-La correction :

La reformulation peut également être utilisée pour rattraper les imperfections et corriger les erreurs. L'enseignant reformule ses idées par exemple pour les rendre plus parfaites. Il reformule également ses questions pour combler des lacunes faisant obstacle à la compréhension.

-L'enrichissement :

La reformulation peut enfin être mise en oeuvre pour enrichir un énoncé produit ou la production orale d'un apprenant. L'enseignant reformule les énoncés en ajoutant des informations, en utilisant un vocabulaire plus riche ou simple, ou en améliorant la structure de la phrase.

La reformulation est une stratégie efficace pour faciliter l'apprentissage de l'oral en FLE. Elle permet aux apprenants de :

S'améliorer en compréhension

Commettre moins d'erreurs

Élargir leur vocabulaire

Améliorer la fluidité de la parole

Le rappel :

Cette stratégie qui consiste à rappeler aux apprenants la séquence et le projet en cours ainsi que les connaissances déjà apprises et pré-requises pour un apprentissage plus

Conclusion générale et propositions didactiques

avancé permet de situer les apprentissages et de les enchaîner d'une manière plus structurée et organisée. Elle permet également aux apprenants de consolider les acquis précédents et de les réinvestir dans des contextes plus divers.

- Mettre en place des conditions susceptibles de favoriser l'apprentissage souhaité : l'enseignant lui revient de mettre ses apprenants dans les meilleures conditions pour les aider à apprendre efficacement et rapidement le savoir oral. Ces conditions correspondent à :

- La fixation des objectifs clairs et réalisables :

Il est important que l'enseignant annonce les objectifs d'apprentissage au début de chaque séquence ou unité didactique. Ces objectifs doivent être clairs et réalisables pour permettre aux apprenants de se concentrer sur les aspects les plus importants et les plus essentiels.

- L'exposition régulière à la langue cible :

L'enseignant est censé mettre ses apprenants en contact permanent avec la langue cible. Cela leur permettra d'habituer leur écoute et de développer des automatismes langagiers propres à cette langue. L'exposition à la langue cible peut se faire à travers la lecture, l'écoute, et la conversation.

- Maintenir une pratique régulière de la communication :

La pratique régulière est essentielle pour l'apprentissage de l'oral. Plus l'apprenant pratique en communication, mieux il maîtrisera la langue cible. La pratique régulière de la langue en communication peut se faire dans le cadre des activités dirigées par l'enseignant ou à travers des activités libres.

- L'instauration d'un environnement positif et encourageant :

L'enseignant doit créer un environnement propice à la communication et à l'échange.

- Un feedback constructif :

Pour progresser, l'apprenant attend à ce que son enseignant produise des feedbacks constructifs et positifs. Le feedback doit se concentrer sur les points à améliorer. L'enseignant doit fournir un feedback régulier aux apprenants, afin qu'ils puissent identifier leurs erreurs et les corriger.

- L'utilisation de méthodes renouvelées et plus adaptées pour enseigner des activités ordinaires et traditionnelles qui sont apparues plus efficaces et plus pertinentes dans l'apprentissage de l'oral. Les moyens technologiques peuvent dans ce sens être utilisés pour donner une nouvelle forme d'enseignement à des activités délaissées et considérées comme dépassées. Pour la réalisation de cet objectif, une nouvelle

formation des enseignants doit être visée et aura comme objet d'étude l'utilisation adéquate de ces moyens pour répondre aux nouveaux besoins des apprenants quant à l'apprentissage de l'oral.

C'est ainsi que notre étude a permis de faire le point sur l'un des éléments qui impactent fortement l'apprentissage du fle et notamment l'oral de cette langue dans un contexte très particulier. Cette recherche qui visait à démontrer le rôle primordial que jouent les pratiques enseignantes dans l'apprentissage de la compétence orale chez les apprenants de la 4^{ème} AM ainsi que la sélection de celles qui favorisent le mieux l'acquisition de cette compétence a permis de confirmer nos hypothèses préalables. Ces hypothèses portent principalement sur une utilisation massive et régulière de la langue en communication authentique prises du vécu de l'élève ainsi que l'amélioration des pratiques d'enseignement à partir des réflexions que chaque enseignant mène sur ses actions, stratégies et décisions antérieures

Bibliographie

- Abbou, A. (1980). *Communications sociales et didactiques des langues étrangères*. Didier.
- Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels* (Mémoire d'habilitation à diriger des recherches). Université de Nantes.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, **107**(1), 123–139.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, **138**, 85–93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, **10**(1), 31–43.
- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche. In *Recherche et formation des enseignants* (pp. 19–32).
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, **35**(1), 25–41.
- Altet, M. P., & Sall, A. N. (2015). *OPERA : Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages* (Rapport de recherche).
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1994). *Les pratiques d'enseignement en classe de CE2* (Étude exploratoire). INRP.
- Altet, M., Paré-Kaboré, A., & Sall, H. (2015). *Recherche OPERA : Observation des pratiques enseignantes dans 45 écoles du Burkina Faso* (Rapport final).
- Arditty, J. (2005). Approches interactionnistes : fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **38**, 8–19.
- Arditty, J., & Vasseur, M.-T. (2002). Contextes, variabilité et activités d'appropriation. In *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 251–264).
- Auger, N. (2003). Dimensions identitaires des interactions orales en classe. In *Actes du colloque « Les didactiques de l'oral »*. Université Montpellier III.
- Auger, N. (2007). Les enjeux communicationnels de l'explication en classe de ZEP. *Études de linguistique appliquée*, **145**, 69–79.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bange, P. (1992). Communication et apprentissage de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, **1**, 53–85.
- Bange, P. (1996). Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les carnets du Cediscor*, **4**, 189–202.
- Baribeau, C. (1996). La rétroaction vidéo et la construction des données. *Revue des sciences de l'éducation*, **22**(3), 577–598.
- Barreyre, J.-Y., & Bouquet, B. (2006). *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Bayard.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. CLE International.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue. *Les carnets du Cediscor*, **4**, 33–46.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet* (Rééd. Quadrige, 2005). Presses universitaires de France.
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. INRP.

Bibliographie

- Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). *Les sciences cognitives et l'école : La question des apprentissages*. Presses universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, **32**(7), 513–531.
- Bru, M. (1998). La validation scientifique des discours sur les pratiques d'enseignement. In *Recherche et éducation. Vers une nouvelle alliance* (pp. 45–65).
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, **138**, 63–73.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, **19**, 7–19.
- Bru, M., & Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits. *Recherches en éducation*, **12**, 7–20.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, **5**(1), 9–33.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, **146**, 75–87.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (Trad. M. Deleau). Presses universitaires de France.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, **60**(3), 60–69.
- Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, **40**(2), 63–73.
- Bruner, J. (1997). Will cognitive revolutions ever stop? In *The future of the cognitive revolution* (pp. 279–292).
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **5**(1), 43–51.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la salle de classe*. Didier.
- Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **29**, 126–142.
- Carraud, F. (2005). Débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler ? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **38**, 75–86.
- Casalfiore, S. (2000). *L'activité des enseignants en classe*. Université de Provence.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Peter Lang.
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes*. Armand Colin.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2009). Les enseignants de français du secondaire au Québec. *Québec français*, **155**, 23–24.
- Cicurel, F. (1993). À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue. *Dialogues et cultures*, **37**, 57–68.
- Cicurel, F. (2001). Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction. *Les carnets du Cediscor*, **7**, 21–36.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue : une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, **16**, 145–164.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, **38**, 180–192.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral : une routine ou une action à haut risque. In *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 15–36). De Boeck.

Bibliographie

- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions à l'agir professoral. *Pratiques*, **149–150**, 41–55.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante. *Phronesis*, **5**(3), 16–27.
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction à l'action revécue. In *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 255–273).
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élèves et performances scolaires. In *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques* (pp. 11–28).
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). Macmillan.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, **7**(4), 279–304.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). *The role of teachers' personal practical knowledge in effecting board policy* (Vol. III). Ontario Institute for Studies in Education.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. CLE International.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE International.
- Cornuéjols, M. (2001). *Sens du mot, sens de l'image*. Presses universitaires de France.
- Cosnier, J. (1993). *Soins et communication : approche interactionniste des relations de soins*. Presses universitaires de Lyon.
- Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *Décrire la conversation*. Presses universitaires de Lyon.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*, **88**, 67–94.
- Cros, I. (2016). *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945–1962)* (Thèse de doctorat). Sorbonne Paris Cité.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du FLE et du FLS*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P., Germain, C., & Prévost, P. (1998). *Didactique des langues étrangères : les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129–138).
- Dabène, M. (1981). L'acquisition de la compétence de lecture en français langue étrangère : courants méthodologiques actuels. *System*, **9**(3), 215–221.
- Dargirolle, F. (1999). L'évolution de la conception de l'observation de classes en didactique des langues étrangères. *Études de linguistique appliquée*, **114**, 141–152.
- Daunay, B., Reuter, Y., & Thépaut, A. (2013). *Les contenus disciplinaires : approches comparatistes*. Presses universitaires du Septentrion.
- De Fornel, M., & Quéré, L. (1999). Situer la situation. In *La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (pp. 7–32).
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., & Coriveau, A. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Bibliographie

- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2006). Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères en contexte scolaire : observation et formation. In *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques* (pp. 7–20).
- Dessus, P. (2002). *Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation*. L'Harmattan.
- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 19–36.
- olz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137–138, 179–198.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2000). *S'exprimer en français : séquences didactiques à l'oral et à l'écrit*. De Boeck.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF Éditeur.
- Doutreloux, A. (1989). La communication interculturelle : pour communiquer quoi ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2–3, 45–58.
- Duc, S. L. (2004). Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte.
- Duncan, S., & Fiske, D. W. (1977). *Face-to-face interaction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ducrot, J.-M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. In *Didactique de l'oral et du discours en FLE*.
- Ducrot, J.-M. (2010). Éléments constitutifs du bloc de contenus 3 : connaissance de la langue. Communication présentée à *Francés : complementos de formación disciplinar. La configuración del curriculum del francés langue étrangère dans l'enseignement secondaire obligatoire et le baccalauréat*.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 58–59.
- Dumais, C., & Bourgeois, M. (2012). *L'entrevue au service de l'oral*.
- Dupont, P. (1982). Développement et évaluation d'une méthode d'exploration professionnelle intégrée aux matières scolaires. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 16(4), 233–242.
- Dupont, P., & Dolz-Mestre, J. (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches*, 73, 9–20.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*. Les Éditions de Minuit.
- Fabienne, D., Françoise, F., Dominique, G., Catherine, G., Christine, G.-C., Sabine, J., & Rachel, R. (2005). *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Belin.
- Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de ressources et opportunités d'apprentissage* (Thèse de doctorat). Université de Neuchâtel.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Presses universitaires de France.
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2e année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273–280.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psychosociale*. Éditions Nota bene.
- Filliettaz, L. (s.d.). Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. In *Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse*. Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

Bibliographie

- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile : écrit / oral. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, **25**, 13–27.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Gajo, L. (2000). Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. *Français dans le monde. Recherches et applications*, **27**, 110–117.
- Galisson, R. (1980). Compétence communicative et acquisition des vocabulaires : communication faite le 4 octobre 1979 à Neuchâtel (Suisse), aux collègues du cours CILA 11 enseignant l'allemand, l'anglais et le français langues étrangères. *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)*, **32**, 26–59.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, **103**(1), 193–212.
- Gauthier, C., & Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Presses Université Laval.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Hurtubise HMH; Clé International.
- Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, **2**(05), 7.
- Germain, C., & Netten, J. (2007). *Le français intensif – Guide pédagogique interprovincial*. Montreal, QC : Authors. (Distributed through departments of education)
- Germain, C., & Netten, J. (2011). Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère. In *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie*.
- Goffman, E. (1987). La position. In *Façons de parler* (pp. 133–166).
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés ? In *Analyses des objets enseignés* (pp. 93–111). Bruxelles: De Boeck.
- Grandaty, M. (2011). Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, **3**, 121–135.
- Grandaty, M., & Chemla, M. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. In *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* (pp. 173–214).
- Grandguillaume, G. (2004). La francophonie en Algérie. *Hermès, La Revue*, **3**, 75–78.
- Grimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier, Paris.
- Gruca, I. (2006). Travailler la compréhension de l'oral. *Article publié le 8*.
- Guillemette, F., & Gauthier, C. (2008). L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres : analyse documentaire et critique. *Recherches & Éducation, Articles Inédits*. Mis en ligne le 15 octobre 2008.
- Guimbretière, É. (1994). Liliane Rodriguez, *Parole et musique : méthode de phonétique corrective* (Éditions des Plaines, 1993). *L'information grammaticale*, **63**(1), 53–54.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (1964). *The ethnography of communication*. American Anthropological Association.
- Boyer, H., et al. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. CLE International, Paris.
- Haddab, M. (1979). Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie. *Actes de la recherche en sciences sociales*, **30**(1), 19–30.
- Halté, J.-F., & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Editions L'Harmattan.
- Hauck, M., & Hampel, R. (2005). The challenges of implementing online tuition in distance language courses: Task design and tutor role. In *Distance education and languages* (pp. 258–277). Multilingual Matters.

Bibliographie

- Holec, H., & Gremmo, M. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le monde*.
- Housner, L. D., & Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45–53.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 83–97.
- Hymes, D., & Competence, O. C. (1972). Sociolinguistics. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3).
- Jourdan, D. (2004). *La formation des acteurs de l'éducation à la santé en milieu scolaire*. Éditions universitaires du Sud. Collection « École et santé ».
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, (70), 7–25.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales: Tome I*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). Note sur le fonctionnement du « trilogue ». *Littérature*, 48–51.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). L'oral dans l'interaction : une liberté surveillée. *Revue française de linguistique appliquée*, 4(2), 41–55.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005a). L'ambiguïté : définition, typologie. *MOM Éditions*, 33(1), 13–36.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005b). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, (1), 41–51.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). De l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119–144.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. PUQ.
- Lafortune, L., & Dubé, G. (2004). Communication et métacognition. *Vie pédagogique*, 131, 47–50.
- Lallez, R. (1984). *Out-of-school education and teacher training*. Paris: UNESCO. Document VA.
- Lancien, T. (1986). Le document vidéo dans la classe de langues. *△ (Titre ou source à préciser)*
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137–138, 117–134.
- Laroussi, F. (2009). *Langues, identités et insularité : regards sur Mayotte*. Rouen: Publication des Universités de Rouen et du Havre.
- Leblanc, S. (2001). Contribution théorique et méthodologique visant à appréhender l'activité significative des utilisateurs d'un système multimédia. Paper presented at Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages.
- Leclerc, J. (2009). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec : TLFQ–Université Laval. En ligne : www.tlfq.ulaval.ca/axl
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Odile Jacob.
- Lefebvre, S. (2005). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. Université du Québec à Trois-Rivières.

Bibliographie

- Legault, M. (2004). La symbolique en analyse de pratique : modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Leinhardt, G. (1989). Math lessons: A contrast of novice and expert competence. *Journal for Research in mathematics Education*, 20(1), 52-75.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-78.
- Lenoir, Y. (2002). *Les pratiques enseignantes : analyses des données empiriques*. Presses Universitaires du Mirail.
- Leontiev, D. (2009). The labyrinth of identities: Not man for identity, but identity for man. *Philosophical Sciences*, 10, 5-10.
- Les Cahiers de l'AQPF, 3(1), 11-13.
- Lhote, E. (1990). *Le paysage sonore d'une langue : le français* (Vol. 4). Buske Verlag.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Routledge.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). The integration of plans. Δ (*Source ou revue à préciser*)
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 22, 55-89.
- Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(2), 219-266.
- Mourral, I., & Millet, L. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Éditions universitaires.
- Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, (2).
- Musquer, A., & Fabre, M. (2011). Qu'est-ce que « conseiller » veut dire ? L'entretien-conseil comme problématisation après-coup de la pratique. In *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants* (pp. 105-138).
- Narcy-Combes, J.-P., & Cicurel, F. (2014). Quelle complémentarité entre les savoirs d'action et les savoirs théoriques ? Quelques significations à attribuer à l'action enseignante. Riveneuve.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of "triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Nonnon, E. (1997). Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire : un référentiel de français pour la formation des professeurs d'école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 16(1), 53-92.
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 129(1), 87-131.
- Norman, D. A. (1993). Cognition in the head and in the world: An introduction to the special issue on situated action. *Cognitive Science*, 17(1), 1-6.
- O'Malley, J. M., O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 165-197.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 5.

Bibliographie

- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12.
- Perrenoud, P. (1998). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (Repris dans Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF).
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42–45.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF.
- Peterson, P. L., & Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15(4), 555–565.
- Peytard Leybre, M., & Malandain, J. (1982). *Décrire et découper la parole*. Paris : BELC.
- Pietro, J.-F. d., & Wirthner, M. (1995). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, 29–49.
- Plane, S., & Garcia-Debanc, C. (2007). L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue étrangère. *La Lettre de l'AIRDF*, 40(1), 20–25.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 3–17.
- Pluymaekers, J. (2002). L'approche systémique, son originalité et sa méthode dans le travail psychosocial. *Les Cahiers de l'Actif-N*, 308(309), 309.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. CNDP.
- Postic, M. (1992). *Pour que notre enfant devienne une personne*. FeniXX.
- Préfontaine, C., Lebrun, M., & Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Logiques.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Éditions du Seuil.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37–40.
- Puren, C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle : quoi de neuf ? *Les Cahiers Pédagogiques, Collection des HNS hors-séries numériques*, 18, 87–91.
- Puren, C., & Ecole nationale supérieure du Centre de recherche en didactique des langues (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Didier, Paris.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 17, 147–161.
- Rabeh, S. (2002). Culture et plurilinguisme en Algérie. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 13.
- Raine, P. (2010). An application of the Sinclair and Coulthard (1975) method of discourse analysis. Student work. Birmingham: University of Birmingham. Retrieved from <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/rainesinc-coul.pdf>
- Rançon, J. (2009). *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue : contextes interactionnels et processus cognitifs*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

Bibliographie

- Rebecca, D. (2014). Les « Approches Plurielles fondées sur des Langues inconnues » ou comment valoriser la dimension affective de l'enseignement des langues.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1–2, 55–71.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en éducation*(12).
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1977). *Le discours de l'action. La sémantique de l'action* (pp. 1–137).
- Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants : Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 81–107.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Rogers, Y., Sharp, H., & Preece, J. (2013). *Design de interação*. Bookman Editora.
- Rope, F. (1990). Didactique des disciplines. *Recherche & formation*, 8(1), 123–132.
- Saint-Arnaud, J. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche & formation*, 36(1), 17–27.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche & formation*, 36(1), 69–87.
- Scallon, G. (1999). L'évaluation sommative et ses rôles multiples.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. In *Discourse and syntax* (pp. 261–286). Brill.
- Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Schneuwly, B., & Dolz-Mestre, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27–40.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4(1), 1–94.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Schütz, A. (1987). Tirésias ou notre connaissance des événements futurs. In A. NOSCHIS-GILLIÉRON & M. MAFFESOLI (Pref.), *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Editions L'Harmattan.
- Schütz, P. (1977). Enseignements et expériences sur la reconstitution des châtaigneraies, en vingt ans de projet de reboisement expérimental à COPERA (Tessin). *Berichte Rapports*, 176.
- Searle, J. R. (1969). Assertions and aberrations. Paper presented at the Symposium on J. L. Austin.
- Seedhouse, P. (2004). The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. *Language Learning*.

Bibliographie

- Sénéchal, K., & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*, 185–199.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144–151.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498.
- Sorez, H. (1995). *Prendre la parole*. Paris : Hatier.
- Steiner, P. (2005). Introduction cognitivisme et sciences cognitives. *Labyrinthe*, 20, 13–39.
- Suffys, S. (2000). Un oral, des « oraux », et autres voies orales. *Recherches*, 33.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 3, 49–56.
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement : un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 81–101.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : synthèse, limites et perspectives. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 129–140.
- Talbot, L. (2013). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Erès.
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(3), 65–95.
- Talbot, L., & Bru, M. (2007). Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche
- Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahier Franco-Canadiens de l'Ouest*, 4(1), 89–102.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Logiques.
- Tardif, J. (2015). La construction des connaissances. 1, Les consensus. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14–19.
- Tardy, M. (1977). *Préparation d'un support chromatographique à affinité biologique : application à la purification des anticorps antitétaniques*. CNAM.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, 1(1–2).
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 23–33.
- Tochon, F. (1991). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(2), 57–81.
- Tochon, F. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437–461.
- Tochon, F. V. (1991). Planifier, c'est prendre des décisions. JSTOR.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité]. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129–157.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. 128 (Paris).
- Trésor. (Éd.) (2021). *Trésor de la Langue Française informatisé*.
- Tupin, F. (2006). Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels [Mémoire pour habilitation à diriger des recherches]. Nantes : Université de Nantes.

Bibliographie

- Tupin, F., & Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 141–156.
- Vallat, C. (2012). Étude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Toulouse 2.
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Hachette.
- Véronique, T. (2003). Les genres de l'oral : le cas de la conversation. *Les genres de l'oral*. ffhalshs-01001725.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLE International.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, 13(9), 176.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale*. Hachette Éducation.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 89–128.
- Wanlin, P. (2016). La planification de leçons : cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(2), 341–365.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9–46.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. *Actes de la Recherche*, 8, 15–35.
- Wirthner, J.-F. D. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 32.
- Wirthner, M. (2006). La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire. University of Geneva.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Zahorik, J. A. (1970). The effect of planning on teaching. *The Elementary School Journal*, 71(3), 143–151.
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33(2), 134–139.

Table des matières

INTRODUCTION	6
PARTIE I	12
LE CADRE THEORIQUE	12
CHAPITRE I : PRATIQUES ENSEIGNANTES	12
1-Pratiques enseignantes et rôle de l'enseignant :	13
2-Le rôle de l'enseignant dans les méthodes d'enseignement :	17
3-Les pratiques enseignantes, quel paradigme choisir :	23
4-Les pratiques d'enseignement :	41
5- Pratiques enseignantes et planification :	43
6-Les pratiques enseignantes pendant le cours :	53
7-Les pratiques enseignantes d'évaluation :	81
Conclusion	88
CHAPITRE II.....	91
L'APPROCHE DE L'ORAL.....	91
Introduction.....	92
1-Tentative de définition :	92
2-Les spécificités de l'oral.....	96
3-L'enseignement de l'oral :	99
4- La compétence de communication à l'oral :	108
4-1-2-Les stratégies de la compréhension orale :	120
5- Les genres de l'oral.....	128
Conclusion :	131
CHAPITRE III. LA PERSPECTIVE INTERACTIONNELLE.....	133
1-L'interaction	134
2-La compétence de communication	148
Conclusion	150
CHAPITRE IV. L'EVALUATION DE L'ORAL :	152
Introduction :	153
1-Difficultés de l'évaluation de l'oral	153
2-Qu'est qu'on évalue à l'oral :	155
3-Comment évaluer :	157
Conclusion :	158
PARTIE II.....	160
CADRE PRATIQUE.....	160
CHAPITRE I :	160
LE STATUT DE L'ORAL DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN.....	161
1-La situation linguistique en Algérie :	162
2-La présence du français dans le système scolaire algérien :	164
3-Bref historique sur les réformes du système scolaire algérien :	168
4-La place de l'oral dans l'enseignement du cycle moyen :	170
Conclusion :	174
CHAPITRE II.....	175
LE RECUEIL DES DONNEES	175
1-Introduction de la méthodologie de recherche :	176
2-Problématique et hypothèses :	176

Bibliographie

3-Le contexte de la recherche :	179
4-Les observations de classes	182
5-Le questionnaire.....	203
Conclusion	207
CHAPITRE III	209
LES METHODES D'ANALYSE.....	209
1-La méthode d'analyse :	210
Conclusion :	219
CHAPITRE IV :	221
ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	221
I-Analyse du résultat du questionnaire :	222
Conclusion :	260
II-Analyse des cours enregistrés :	262
1-L'analyse du cours enregistré de l'enseignant PO :	262
2- L'analyse du cours enregistré de l'enseignante ES :	285
3-Analyse du cours enregistré de l'enseignant PS :	308
CONCLUSION GENERALE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES :	324
BIBLIOGRAPHIE	334

Résumé

Notre étude porte sur l'analyse de situations et de pratiques de classe, mises en place dans le cadre d'une enquête de terrain. Nous nous intéressons aux pratiques que les enseignants de FLE mettent en œuvre auprès de leurs apprenants de 4^e année du cycle moyen lors de séances d'oral. L'objectif est de mettre en valeur les différentes pratiques utilisées par les enseignants et d'examiner dans quelle mesure elles favorisent ou non la compréhension et la production orales des apprenants.

Nous avons choisi d'observer, dans le cadre de la perspective interactionnelle, les pratiques de trois enseignants exerçant dans trois écoles avec des apprenants de 4^e année du cycle moyen. Grâce à la retranscription des cours filmés, nous avons constitué un corpus analysé à l'aide d'une grille d'observation et d'analyse conçue à partir de diverses disciplines, pour les besoins de la recherche. Nous avons également mené une enquête par questionnaire destinée aux enseignants du cycle moyen afin d'identifier les pratiques qu'ils déclarent comme efficaces pour l'apprentissage de la compétence ciblée, à savoir l'oral.

Les résultats obtenus ont été analysés selon une approche ethnographique. Notre étude s'inscrit donc dans une recherche praxéologique dont l'objectif est de proposer des pistes pédagogiques et des recommandations didactiques dans le domaine de l'enseignement du FLE en milieu scolaire algérien.

Abstract :

Our study focuses on the analysis of classroom situations and practices, carried out as part of a field survey. We examine the practices that FLE teachers implement with their 4th-year middle school learners during oral sessions. The objective is to highlight the various practices used by teachers and to determine how they do or do not promote learners' oral comprehension and production.

We chose to observe, from an interactionist perspective, the practices of three teachers working in three schools with 4th-year middle school learners. Through the transcription of the filmed lessons, we built a corpus analyzed using an observation and analysis grid designed from various disciplines for research purposes. We also conducted a questionnaire survey with middle school teachers to identify the practices they report as favorable and effective for developing the targeted competence, namely oral skills.

The results were analyzed using an ethnographic approach. Therefore, our study falls within praxeological research, aiming to provide pedagogical insights and propose didactic recommendations in the field of FLE teaching in the Algerian school context.